

# A educação por competências e a questão regional no livro didático *História Regional do Rio Grande do Norte* (2011)

*The Education through Competences and the Regional Issue in the Textbook História Regional do Rio Grande do Norte (2011)*

Bruno Balbino Aires da Costa\*

## RESUMO

A chamada “educação por competências” tem sido uma das principais concepções pedagógicas adotadas pelos professores em situação didática e pelas políticas educacionais promovidas pelos órgãos oficiais responsáveis pela Educação no Brasil, pelo menos nas últimas três décadas. Diante desse quadro, parte-se de uma questão específica: a educação por competências contribui para a reflexão em torno da questão regional no âmbito do livro didático de História do Rio Grande do Norte? Para responder melhor à questão, este artigo segue os seguintes passos: primeiro, discute-se o conceito de livro didático de História regional; segundo, trata-se dos aspectos gerais da obra em análise; e, por fim, tenciona-se a proposta didático-pedagógica escolhida pelos autores do livro didático analisado e se ela propõe, ou não, uma reflexão em torno da questão regional.

Palavras-chave: Educação por competências; Livro didático; História regional.

## ABSTRACT

The so-called “education through competences” has been one of the main pedagogical concepts adopted by teachers in a didactic situation and by educational policies promoted by officials institutions responsible for Education in Brazil, at least in the last three decades. In light of this situation, a specific question is started: Does education through competences contribute to the reflection on the regional issue in the context of the textbook on the Rio Grande do Norte’s history? To better answer the question, this article follows these steps: first, the concept of regional history textbook is discussed; second, it deals with the general aspects of the work under analysis; and, finally, the didactic-pedagogical proposal chosen by the authors of the analyzed textbook is intended and whether or not it proposes a reflection on the regional issue.

Keywords: Education through Competences; Textbook; Regional History.

\* Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Canguaretama, RN, Brasil. [bruno.aires@ifrn.edu.br](mailto:bruno.aires@ifrn.edu.br) <<https://orcid.org/0000-0003-3538-182X>>

No Estado do Rio Grande do Norte, é possível situar a discussão sobre a obrigatoriedade do ensino de História regional nas escolas desde o início do século passado, quando as elites políticas e intelectuais interessavam-se cada vez mais pela construção da memória histórica norte-rio-grandense (COSTA, 2020; MORAIS, 2019).

Com a irrupção da República, em 1889, a relação entre os Estados e a União passou por um processo de inflexão. Nesse momento histórico, houve uma reconfiguração dos termos do pacto federalista em favor dos governos estaduais, redundando, ao mesmo tempo, no alargamento do grau de autonomia dos Estados e nas tensões entre estes e o governo central (DOLHNIKOFF, 2005). A cada nova sucessão presidencial, a hegemonia do cenário político do país era objeto de disputa entre as elites estaduais (Cf. CARONE, 1977; VISCARDI, 2012).

Entretanto, as querelas entre os grupos oligárquicos não se deram apenas no ambiente político. Fazia-se igualmente necessário justificar intelectualmente o posicionamento dos Estados na instituição da memória histórica nacional. Políticos e homens de letras de diversas regiões do país, ao seu modo, construíram narrativas historiográficas para os seus Estados com o intuito de contribuir para o redimensionamento desse projeto memorialista, priorizando a elaboração de textos que realçassem acontecimentos históricos atrelados à constituição de uma memória republicana, tais como: a Revolução de 1817, a Revolução Farroupilha, a Conjuração Mineira etc. (COSTA, 2017). No Rio Grande do Norte não foi diferente.

No limiar da República, letrados e políticos norte-rio-grandenses também se preocuparam em produzir narrativas que instituíssem um lugar para o Rio Grande do Norte na memória nacional (COSTA, 2020). O interesse por essa questão fez parte das estratégias políticas do grupo familiar que emergiu ao governo do estado, no momento da Proclamação da República: os Albuquerque Maranhão – liderados por Pedro Velho.

No final do século XIX e início do XX, a família Albuquerque Maranhão concebeu e mobilizou estratégias discursivas para a produção da identidade histórica, territorial e étnica do Rio Grande do Norte (PEIXOTO, 2012). Com a República e com ela a chegada dos Albuquerque Maranhão ao poder, o passado do Rio Grande do Norte tornou-se objeto de preocupação por parte do grupo dominante. Não é por acaso que, nesse período, mais precisamente em

1908, o ensino de História do Rio Grande do Norte passou a constar nos programas escolares do estado, “seguindo uma tendência nacional de se ensinar histórias regionais” (MORAIS, 2019, p. 54). De acordo com Jean-Pierre Macedo Dantas de Moraes (2019), foi no contexto da Primeira República (1889-1930) que houve um processo de reelaboração dos currículos escolares e a inserção da História no centro das discussões educacionais, o que favoreceu o surgimento de um mercado editorial direcionado para a produção de livros didáticos de histórias regionais e do país. Todavia, diferente de alguns Estados, como São Paulo e Rio de Janeiro, o Rio Grande do Norte não contava com um mercado editorial de livros didáticos de história regional que pudesse subsidiar os alunos dos chamados Grupos Escolares. Foi a historiografia norte-rio-grandense produzida pelos sócios do *Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte* (IHGRN), especialmente, por Augusto Tavares de Lyra, e por outros historiadores, como Rocha Pombo, que serviu como material didático para a mocidade potiguar (MORAIS, 2019). As Histórias do Rio Grande do Norte de Augusto Tavares de Lyra e de Rocha Pombo, publicadas em 1921 e 1922, respectivamente, consideradas as “histórias oficiais” do Estado, foram escolhidas como livros escolares em 1925, mesmo sem terem sido escritas para essa finalidade (MORAIS, 2019). Pelo menos, até os anos 90, os manuais didáticos de História do Rio Grande do Norte continuaram sendo os grandes compêndios das chamadas “histórias oficiais” do Estado.

A partir da década de 1990, começaram a ser publicados os primeiros livros didáticos de História do Rio Grande do Norte voltados, exclusivamente, para o ensino básico.<sup>1</sup> É válido destacar que nos anos de 1990, a presença das chamadas histórias e culturas locais, no ensino formal, passou por mudanças importantes (GATTI JÚNIOR, 2004; CONCEIÇÃO, 2019). Nesse contexto, as determinações da segunda *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira* (LDB), Lei n. 9.394/1996, instituíram a continuidade da divisão do currículo nacional em duas partes: uma base comum correspondente a 75% da carga horária e uma base diversificada totalizando 25% da carga horária, tiveram uma relevante contribuição para a inserção dos conteúdos referentes à história local e regional no ensino básico. Segundo o art. 26 da LDB, os currículos da educação básica deveriam ter a base nacional comum, que deveria ser complementada, “em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da

sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (BRASIL. Lei n. 9.394, de 20/12/96, art. 26). Conforme a historiadora Maria Telvira da Conceição, somado aos avanços do art. 26 da LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) 1ª a 4ª séries, aprovados em 1997, reforçaram “os aspectos locais, como objeto do processo de escolarização formal” (2019, p. 156). Sendo assim, pressuponho que o conjunto de mudanças curriculares ocorridos no interior da educação brasileira nos anos de 1990, foi um fator importante para explicar o interesse em produzir livros didáticos de História do Rio Grande do Norte para o ensino básico.<sup>2</sup>

Todas as mudanças curriculares supracitadas somaram-se às ações ocorridas no interior do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), sobretudo, nos primeiros anos do século XXI. Durante os anos 2000, houve um crescimento substancial no número de livros didáticos de história regional submetidos à avaliação pedagógica, sob a responsabilidade do PNLD, “com a realização, em 2004, da primeira avaliação oficial dos referidos livros pelo programa” (CONCEIÇÃO, 2019, p. 153). Nesse contexto, segundo a historiadora Maria Telvira da Conceição, os livros didáticos regionais passaram por uma nova fase do seu processo de organização e efetiva participação na vida escolar do país, “caracterizados por dois importantes movimentos: seu comparecimento nas atuais políticas de avaliação institucional, e como objeto de conhecimento nas pesquisas acadêmicas” (2019, p. 153).

No caso do Rio Grande do Norte, entre 2007 e 2013, foram submetidos três livros de História regional ao PNLD destinados aos docentes e aos alunos dos primeiros anos do Ensino Fundamental da escola pública (SILVA, 2015). Foram eles: *Para Conhecer a História do Rio Grande do Norte* (2005), de Marlene da Silva Mariz e Valda Marcelino Tolkmitt; *Rio Grande do Norte: história, cultura e identidade* (2008), de Marlúcia Galvão Brandão; e *História Regional do Rio Grande do Norte* (2011), de autoria de Aristotelina Pereira Barreto Rocha e Lemuel Rodrigues da Silva. Os dois primeiros manuais foram submetidos ao PNLD, respectivamente, em 2007 e 2010, mas não atenderam aos requisitos estabelecidos pelos parâmetros, o que redundou na exclusão desses materiais do programa. Apenas o último livro mencionado foi aprovado pelo PNLD, em 2013 (BRASIL, 2012, p. 264), e é ele que interessa neste artigo.

Escolhi trabalhar com o livro *História Regional do Rio Grande do Norte*<sup>3</sup> (2011) por ter sido, até hoje, o único manual escolar de história do Rio Gran-

de do Norte aprovado pelo PNLD. Para ser admitido pelo programa, o livro em questão seguiu as orientações gerais para educação escolar presentes tanto nos PCNs como no PNLD. Isso significa dizer que no livro *História Regional do Rio Grande do Norte* (2011) consta não só as diretrizes curriculares dos órgãos oficiais da educação brasileira, mas também suas propostas pedagógicas. É importante salientar que a LDB e os PCNs foram fortemente influenciados pela educação por competências (PRADO, 2009, p. 117). Não é por acaso, que os autores do livro didático em questão, orientaram-se pela mencionada proposta pedagógica.

Quando toma-se o livro didático como objeto de estudo, são amplas as possibilidades de investigação, afinal, ele é um objeto cultural de múltiplas facetas (Cf. CHOPIN, 2004; BITTENCOURT, 2009). Devida à impossibilidade de trabalhar, nesse espaço, o livro didático como um todo, isto é, considerar todas suas partes constituintes: a narrativa, a proposta didático-pedagógica, os vários elementos textuais e imagéticos, elaborados pelos especialistas comprometidos com os interesses do mercado da indústria cultural etc. (Cf. MUNAKATA, 1997), levanto apenas uma questão: a educação por competências contribui para a reflexão em torno da questão regional no âmbito do livro didático de História do Rio Grande do Norte?

Para responder melhor à questão, este artigo segue os seguintes passos: primeiro, discute-se o conceito de livro didático de História regional; segundo, trata-se dos aspectos gerais da obra, qual seja: a formação acadêmica dos seus autores, o objetivo do livro, a estrutura dos capítulos; e, por fim, examina-se a proposta didático-pedagógica escolhida pelos autores do livro didático e se ela propõe ou não, uma reflexão em torno da questão regional. Para examinar melhor esse último tópico, decidi analisar apenas as competências e as habilidades propostas pelos autores do livro didático, listadas no manual do professor.

## O QUE É UM LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA REGIONAL?

Em linhas gerais, os estudiosos do livro didático de História regional (LDHR) o definem como um livro escolar de história, geralmente, voltado para o ensino do 4º ou 5º anos do ensino fundamental, caracterizado por um recorte espacial e sociocultural delimitado, cuja abrangência pode ser um muni-

cípio, um estado, uma determinada região brasileira (FREITAS, 2009; CONCEIÇÃO, 2019). É importante salientar que essa definição é recente, emerge no contexto das primeiras avaliações de livros didáticos de História regional do PNLD, no início dos anos 2000 (FREITAS, 2009).

As diretrizes e os critérios de avaliação contidos nos guias didáticos do PNLD contribuíram para a reconfiguração do LDHR dos últimos anos. Sendo o livro didático um dos principais produtos culturais do mercado editorial brasileiro, as editoras passaram a formular sua produção livresca obedecendo às orientações gerais contidas nos guias didáticos (MUNAKATA, 1997). Isso não significa dizer que todos os livros de história regional tiveram o mesmo formato ou que todos os autores de LDHR seguiram, necessariamente, as orientações oficiais do PNLD. Obviamente, nenhum livro didático é igual, nem em forma nem em conteúdo.

A despeito das diferenças, os avaliadores do PNLD de 2013 identificaram pelo menos três grupos de LDHR que apresentaram características comuns: a) um grupo com maior número de obras, que optou por desenvolver o conteúdo centrado no povoamento e na ocupação territorial do Estado, bem como as lutas e resistências dos grupos sociais dos povos nativos e imigrantes, articulando esses temas com outros assuntos, relacionados à cultura local ou aos fatos político-administrativos da unidade federativa; b) um segundo grupo, do qual pertence o livro *História Regional do Rio Grande do Norte* (2011), que apresentou a História do Estado vinculada à História do Brasil, seguindo a periodização temporal tripartite da historiografia brasileira: Colônia, Império, República até os dias atuais, introduzindo capítulos específicos ou partes sobre a História da África, a cultura local, o folclore, ou ainda informações sobre a organização administrativa do Estado; e c) o terceiro, que utilizou-se da mesma organização temporal do grupo anterior, todavia, enfatizando os produtos locais/regionais que produziram a riqueza econômica estadual, inserindo elementos da cultura local e fatos político-administrativos do Estado (BRASIL, 2012, p. 19-20). Apesar das semelhanças e diferenças que esses grupos possuem entre si, todos eles enquadram-se dentro da concepção que o PNLD tem de livro didático de História Regional, qual seja, um livro que “registra a experiência de grupos que se identificam por fronteiras espaciais e socioculturais, seja na dimensão de uma cidade, um estado ou uma região do Brasil, possibilitando o estudo da História local e do meio em que o aluno vi-

ve” (BRASIL, 2012, p. 20). Para garantir que essa conformação do LDHR chegue às escolas públicas brasileiras, o PNLD lançou mão de algumas diretrizes didático-pedagógicas e aspectos teóricos e metodológicos específicos da área de História, para garantir “um padrão de qualidade do material escolar” (BRASIL, 2012, p. 11).

No PNLD de 2013, por exemplo, não poderiam constar em nenhuma obra aprovada pelo programa, anacronismos e voluntarismos (BRASIL, 2012). Também não poderiam conter erros de informação tópica, nominal ou cronológica e, especificamente, para os livros didáticos de história regional, alguns critérios de exclusão seriam decisivos, como:

1. não explicitar os conceitos de local e/ou região empregados na obra;
2. interpretar a realidade regional de forma estereotipada, classificando identidades locais como superiores ou inferiores, veiculando regionalismos xenófobos e estimulando o conflito entre formações sociais que tiveram trajetórias marcadamente diferenciadas;
3. abordar a experiência regional isoladamente, sem levar em conta as suas inter-relações com processos históricos em macroescala, na longa duração, ocorridos para além das fronteiras regionais;
4. abordar a experiência local, apenas, como repetição abreviada de processos históricos em macroescala, ocorridos para além das fronteiras regionais;
5. abordar a experiência local, apenas, em seus traços pitorescos e anedóticos, assemelhando o livro didático a um roteiro para a visita turística. (BRASIL, 2012, p. 14)

A partir desses critérios avaliativos, o PNLD redefiniu a forma de produção de livros didáticos de História regional no Brasil. Além disso, rompeu parcialmente com a lógica de pensar a “História regional”,<sup>4</sup> tal como fora formulada pela chamada historiografia tradicional. Livros que hoje chamamos de “História regional” já existiam desde o século XIX, mas não foram escritos com objetivos “didáticos”, no sentido de serem utilizados no processo de escolarização, caracterizando-se por uma narrativa com uma visão “localista” do processo histórico, funcionando como uma espécie de crônica, isto é, um “arranjo cronológico-descritivo dos acontecimentos, a se sucederem comportados em limites político-administrativos” (SILVEIRA, 2013, p. 15).

A “história regional tradicional” era, na verdade, a “histórias dos Estados”, cujo objetivo era organizar uma narrativa cronológica dos considerados fatos históricos mais relevantes ou pitorescos correspondentes a uma unidade da federação. Em linhas gerais, eram narrativas que enfatizavam os feitos dos “grandes homens” da história política e administrativa de um determinado Estado, evidenciando a importância deles não só na história estadual, mas na memória histórica nacional. Como já foi mencionado, durante a Primeira República (1889-1930), as oligarquias estaduais patrocinavam e/ou produziam as histórias oficiais estaduais, cujo escopo principal era construir um lugar para os seus respectivos estados na memória histórica do Brasil. Gestores de grupos escolares e professores se apropriavam dos “conteúdos” dessas histórias para formularem o currículo voltado para o ensino de “História regional”, o qual em cada unidade da federação foi reservada “uma parte da carga horária de História e Geografia ao ensino de aspectos políticos, pitorescos ou naturais, do Estado” (GONÇALVES, 1998, p. 53).

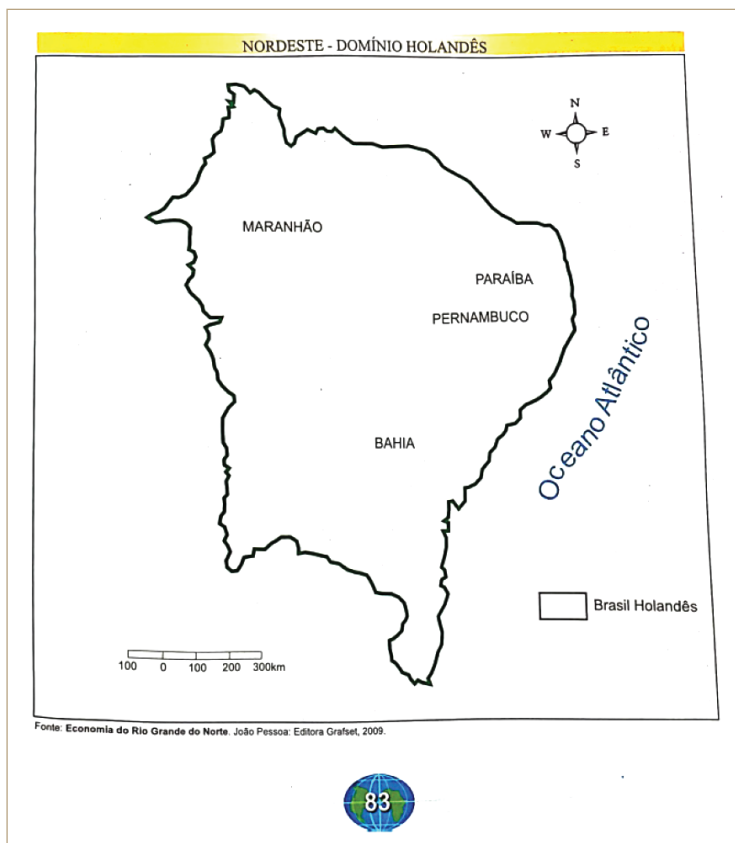
De certa forma, os livros submetidos ao PNLD tiveram que romper com essa lógica da historiografia regional tradicional, uma vez que os autores de LDHR deveriam abordar a experiência regional relacionada aos processos históricos em macro escala e em longa duração, além de não citar traços pitorescos e/ou naturais das histórias estaduais – elementos esses presentes nas antigas histórias dos Estados. É importante salientar que essa mudança na forma de conceber livros regionais, incorporada pelo PNLD nos anos 2000, tem a ver com o avanço das pesquisas acadêmicas no âmbito dos programas de pós-graduação no Brasil a partir dos anos 1980 (AMADO, 1990). As pesquisas de história regional, levados a cabo pelas Universidades brasileiras, trouxeram outros enfoques, dando um caráter multidimensional às abordagens que tomavam o regional como um problema de pesquisa histórico, considerando-o a partir da multiplicidade de suas relações e articulações econômicas, políticas, sociais e culturais com o nacional e o internacional (SILVEIRA, 1990). Contudo, a ruptura com a tradicional história regional, não foi completa.

Assim como as histórias regionais da primeira metade do século XX, os LDHRs aprovados pelo PNLD ao longo dos anos 2000 ainda concebiam o regional apenas como uma unidade política-administrativa. Um exemplo disso, é a constante presença dos mapas nos LDHs, não que esses sejam um proble-



ma em si, ilustrando as configurações territoriais de forma naturalizada e anacrônica, como se o traçado atual de uma certa região sempre existisse (GONÇALVES, 1998).

Figura 1 – Mapa do Domínio Holandês



Fonte: ROCHA, SILVA, 2011, p. 83.

O mapa acima, presente no livro *História Regional do Rio Grande do Norte* (2011), foi utilizado como uma atividade escolar referente ao tópico da conquista holandesa na capitania do Rio Grande. Como pode-se averiguar na legenda, há uma referência ao Nordeste. Essa inscrição geográfica não existia durante o período do domínio holandês. O Nordeste, enquanto uma unidade

econômica, política ou geográfica, só aparece no início do século XX (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 1994). No entanto, os autores fizeram uso do termo Nordeste para ilustrar geograficamente os limites do domínio holandês, o que constrói uma leitura naturalizada da região, sugerindo a ideia de que esse traçado atual já estava presente desde o período colonial.

Além de conceber o regional apenas em sua dimensão político-administrativa, os autores de livros didáticos não consideram a existência de outras espacialidades/identidades regionais possíveis no interior de uma região. No caso do Rio Grande do Norte, por exemplo, o Seridó<sup>5</sup> é concebido como uma identidade regional à parte do restante do Estado, abarcando, inclusive, cidades da Paraíba (MACÊDO, 2012). Os habitantes que moram ou nasceram nessa região denominam-se seridoenses, partilhando uma cartografia cultural e espacial de base regionalista, construída desde o século XIX e existente até os dias atuais. Desse modo, é preciso problematizar as várias regionalidades coexistentes dentro de uma mesma unidade política administrativa.

Embora já tenha avançado em muitos aspectos, se comparado às histórias regionais do século XX, os LDHRs não conseguiram progredir tanto na reflexão do que é esse regional, daí a reiterada persistência, reducionista, de pensar a região apenas como um Estado ou um conjunto de Estados (GONÇALVES, 1998). Uma possível saída é inserir nos LDHRs, uma reflexão que problematize o próprio conceito de região, questionando-a como uma identidade fixa, desnaturalizando-a, evidenciando-a como um produto histórico, epistemológico e cultural, formulada a partir da conjunção entre saber e poder.

Além de repensar o que é o regional, é necessário discutir também o sentido do ensino de história regional. Desse modo, como sugere o historiador André Roberto de Arruda Machado, deve-se buscar uma história que selecione acontecimentos históricos ocorridos fora do considerado centro de poder não “para preencher uma lacuna, mas para contemplar problemas em toda a sua complexidade” (2017, p. 300). Nesta perspectiva, não é a lógica geográfica que deve nortear o ensino de história regional/local, mas sim o evento histórico selecionado como ponto de partida, o elemento a ser interpelado, problematizado (MACHADO, 2017). Para exemplificar o argumento, cito o caso do movimento abolicionista no Ceará e no Rio Grande do Norte, primeiras províncias do Brasil, a abolirem o trabalho escravo.

A temática da abolição da escravidão nas mencionadas províncias pode ser

trabalhada em sala de aula, ressaltando não o aspecto pitoresco, isto é, o famigerado pioneirismo das elites brancas dessas especialidades em abolir seus escravos antes da Lei Áurea, mas problematizar esse conteúdo a partir de um contexto histórico mais amplo. Não se trata de um jogo de escalas no sentido de compreender como se deu um determinado acontecimento da “história nacional” em um recorte geográfico/regional específico. A proposta é repensar os modelos explicativos dos acontecimentos históricos, consagrados pela historiografia brasileira, que acabam por negligenciar a diversidade das experiências históricas ocorridas em regiões fora do centro do poder. Via de regra, a produção historiográfica brasileira enfatiza o papel de determinados grupos sociais e políticos do eixo Rio-São Paulo na questão da luta da abolição da escravidão, geralmente vinculando-a à expansão do movimento republicano no atual Sudeste. Problematizar a abolição da escravidão para além do eixo Rio-São Paulo pode contribuir para uma outra forma de compreender o debate em torno do problema da mão de obra escrava no final do século XIX no Brasil.

O ensino de história regional pode oferecer uma explicação mais abrangente e rica para determinados acontecimentos históricos da Nação. Partir da problematização do acontecimento histórico e não de uma realidade regional específica, compreendendo uma dada experiência histórica em um contexto mais amplo, seja, talvez, um caminho interessante para que os conteúdos escolares presentes no LDHR, possam ter um potencial transformador na vida dos alunos.

#### APRESENTAÇÃO GERAL DA OBRA

O livro didático *História Regional do Rio Grande do Norte* (2011) foi escrito por professores com ampla experiência docente no ensino básico.<sup>6</sup> Aristotelina Pereira Barreto Rocha é graduada em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e trabalha como professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT) da Escola Agrícola de Jundiá-UFRN, desde 2007. Lemuel Rodrigues da Silva é formado em História pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), fazendo parte do corpo docente do Departamento de História daquela Universidade. Embora atualmente esteja atuando na docência superior, Lemuel Rodrigues da Silva foi professor da rede pública e privada da cidade de Mossoró por três décadas.

Ambos possuem mestrado e doutorado em suas respectivas áreas de formação. Os dois autores possuem uma produção acadêmica – livros, capítulos de livros, artigos científicos – dedicados aos estudos da história, da geografia, da economia e da cultura norte-rio-grandense.

Embora possuam áreas de formação distintas, os autores optaram por escrever um livro didático contemplando apenas um dos componentes curriculares de formação, no caso, História. Contudo, o conhecimento geográfico não é um saber ausente. Pelo contrário. De acordo com os autores, o objetivo geral do livro didático *História Regional do Rio Grande do Norte* (2011) é “descrever e interpretar o que ocorreu com o homem no espaço norte-rio-grandense, além de compreender a formação do Rio Grande do Norte dentro de vários contextos: o local, o regional, o nacional e o mundial” (ROCHA; SILVA, 2011a, p. 3). Como percebe-se, a noção de espaço é articulada à História. Neste sentido, o espaço, categoria fundamental da geografia, não aparece apenas como um cenário onde os eventos históricos desenrolam-se. Inclusive, uma das habilidades listadas pelos autores no manual do professor, diz respeito diretamente ao conhecimento geográfico: “associar as características do ambiente à vida pessoal e social, percebendo a relação homem natureza na organização do espaço” (ROCHA, SILVA, 2011a, p. 18). Obviamente, essa relação homem-natureza é tematizada a partir da História, mas não deixa de dialogar com a Geografia. Logo no primeiro capítulo do livro intitulado *Mi-nhas lembranças, nossas histórias*, os autores deixam claro que os espaços têm a sua própria historicidade:

É através do seu corpo, de seus sentidos que você constrói e se apropria do espaço e do mundo. O lugar é essa porção do mundo adequado para a vida. [...] O estado onde você mora também tem uma história que deve estar registrada em alguns documentos ou na memória de seus habitantes. (ROCHA; SILVA, 2011a, p. 13)

No trecho acima, fica evidente como os autores entendem o espaço: como fruto das práticas humanas, como lugares praticados, seja pelos sentidos, seja pela memória. O espaço aparece como um lugar sentido, vivido, historicizado. Desse modo, pensar a historicidade do espaço norte-rio-grandense demonstra uma aproximação entre a Geografia e a História. Além disso, o saber geográfico possibilita também abordar a experiência regional para além

de si mesma, relacionando-a ao contexto nacional e internacional, impedindo que o local seja tratado de maneira isolada. Esta articulação dos saberes não é por acaso. Ela segue as orientações curriculares para o ensino de História presentes nos PCNs que sugerem aos professores que integrem os diversos estudos sobre as relações estabelecidas entre o presente e o passado, isto é, o tempo, a dimensões espaciais, como o local, o regional, o nacional e o mundial (BRASIL, 2000). Como já foi mencionado, essa orientação trazida pelos documentos oficiais de educação para o ensino de História esteve presente na maioria dos livros didáticos de História regional aprovados pelo PNLD de 2013, o que demonstra um certo padrão de diretrizes a serem seguidas pelos autores de LDH (BRASIL, 2012).

Em relação à estrutura geral, a obra analisada é composta por quatro unidades que, segundo a orientação dos autores, devem ser trabalhadas no decorrer de quatro bimestres. Na primeira unidade intitulada *Minhas lembranças, nossas histórias*, os autores discutem o conceito de tempo, tratando-o a partir de diferentes maneiras, desde a perspectiva linear, evolutiva e cronológica à ideia de permanência/mudança. Nas unidades II, III e IV, intituladas, respectivamente, de *Os primeiros tempos*, *De olho na Independência* e *O Rio Grande do Norte e a República*, os autores reproduzem a lógica do recorte temporal tradicional tripartite, correspondendo às três fases da história nacional: Colônia, Império, República. Apesar de manter a divisão tripartite da historiografia brasileira mais convencional, os autores apresentam alguns temas que não foram explorados pela historiografia norte-rio-grandense, dialogando com a recente produção acadêmica voltada para os estudos históricos sobre o Rio Grande do Norte. Isto é, seguem a lógica tradicional de periodizar a narrativa da História regional, mas introduzem “novos conteúdos” e “novas abordagens” à história do estado.

Cada unidade do livro contém sete seções que agrupam um conjunto de atividades a serem desenvolvidas ao longo do semestre escolar, variando as situações de ensino-aprendizagem conforme o nível de aprendizado dos alunos (ROCHA, SILVA, 2011a). São elas: *Conversas sobre o texto*, *Descubra e aprenda*, *Fique por dentro*, *Leia Mais*, *Vamos nos divertir*, *Trabalhe em Casa* e *Leia e Navegue*. Essas seções possibilitam ao professor aplicar as competências e as habilidades propostas pelas orientações pedagógicas do livro didático. O desafio do docente é selecionar quais competências e habilidades poderão aten-

der melhor o objetivo de cada temática e de cada atividade proposta na unidade correspondente para que os alunos sejam capazes de “buscar novos saberes e, portanto, novas aprendizagens” (ROCHA, SILVA, 2011a, p. 17).

#### A EDUCAÇÃO POR COMPETÊNCIAS COMO PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

De maneira geral, a proposta didático-pedagógica do livro em questão tem caráter genérico, defendendo o desenvolvimento de um currículo baseado por competências. Desse modo, os autores aderem às concepções da pedagogia contemporânea que têm orientado os documentos educacionais produzidos pelo Ministério da Educação (MEC) desde a década de 1990 até os dias de hoje (PRADO, 2009).

A educação por competências é um desdobramento do conjunto de ideias pedagógicas, surgidas no século XIX e presentes até os dias atuais, que gravitam em torno de um núcleo comum: a ênfase na aprendizagem (CORDEIRO, 2002; NOGUERA-RAMIREZ, 2011; MASSCHELEIN, SIMONS, 2017; CHARLOT, 2020). Neste sentido, de acordo com as pedagogias modernas, o ensino escolar deveria ser baseado mais num mapa da aprendizagem da criança do que no conhecimento pedagógico em si, na instrução/ensino, como defendia os pensadores da pedagogia clássica dos séculos XVI e XVII, como Comenius (HAMILTON, 1993; BOTO, 2017). Na perspectiva da pedagogia moderna, as trajetórias curriculares deveriam criar um espaço para a liberdade e autonomia das crianças, ou melhor, dos alunos. Interessava-se em desenvolver as aptidões cognitivas do indivíduo, reunindo condições propícias – como, por exemplo, a preparação de um ambiente adequado para que as crianças pudessem viver e aprender, como pensava Montessori (1965; RÖHRS, 2010) – para uma aprendizagem efetiva (NOGUERA-RAMIREZ, 2011). Não é sem razão que a aprendizagem tenha sido o conceito pedagógico preponderante do século XX e do início do século XXI, o que aponta para a sua importância no progresso do pensamento e das práticas pedagógicas na contemporaneidade, como na abordagem da educação por competências (NOGUERA-RAMIREZ, 2011).

Na ótica da mencionada abordagem, os conteúdos escolares são trabalhados para produzir as competências, justamente porque o foco não deve es-

tar na instrução, no saber *per se*, mas na aprendizagem dos alunos. Dessa forma, os conteúdos são instrumentalizados para atender a expectativa das competências/habilidades. O conteúdo não é conteúdo em si mesmo, ele não é o elemento central do processo de ensino-aprendizagem. Os conteúdos escolares não são os elementos da transformação social dos indivíduos, fazendo com que esses possam apropriar-se do legado cultural ou da obra-prima do mundo, como acredita Snyders (1988). Educar não é mais propiciar que determinados conteúdos sejam assimilados pelo educando. O que importa é a competência e a habilidade a ela associada. É essa compreensão que consta nos documentos oficiais da educação brasileira da década de 1990 e início dos anos 2000. Pode-se identificá-la na própria *Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*, publicado em 1997:

Não basta visar à capacitação dos estudantes para futuras habilitações em termos das especializações tradicionais, mas antes trata-se de ter em vista a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos. Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, “aprender a aprender”. Isso coloca novas demandas para a escola. A educação básica tem assim a função de garantir condições para que o aluno construa instrumentos que o capacitem para um processo de educação permanente.

Para tanto, é necessário que, no processo de ensino e aprendizagem, sejam exploradas: a aprendizagem de metodologias capazes de priorizar a construção de estratégias de verificação e comprovação de hipóteses na construção do conhecimento, a construção de argumentação capaz de controlar os resultados desse processo, o desenvolvimento do espírito crítico capaz de favorecer a criatividade, a compreensão dos limites e alcances lógicos das explicações propostas. Além disso, é necessário ter em conta uma dinâmica de ensino que favoreça não só o descobrimento das potencialidades do trabalho individual, mas também, e sobretudo, do trabalho coletivo. Isso implica o estímulo à autonomia do sujeito, desenvolvendo o sentimento de segurança em relação às suas próprias capacidades, interagindo de modo orgânico e integrado num trabalho de equipe e,

portanto, sendo capaz de atuar em níveis de interlocução mais complexos e diferenciados. (BRASIL, 1997, p. 28)

Esse excerto demonstra, claramente, a leitura e a expectativa que os órgãos oficiais encarregados pela educação brasileira, tinham acerca do papel do ensino escolar no final dos anos 1990. A escola deveria capacitar/habilitar os estudantes para o desenvolvimento de competências para atuarem em uma nova realidade, marcadamente mercadológica, competitiva e assentada na lógica do desempenho e da concorrência (PRADO, 2009; CHARLOT, 2020). Dessa forma, as competências/habilidades devem articular uma preparação para que os alunos possam atender tanto “as necessidades e exigências do mercado de trabalho (por exemplo, as competências profissionais) ou da sociedade (por exemplo, competências cívicas)” (MASSCHELEIN, SIMONS, 2017, p. 55).

De acordo com as orientações dos PCNs, o conhecimento aprendido pelo aluno no espaço escolar deveria estar em sintonia com as demandas geradas pelo mundo do trabalho, mas não para refletir criticamente sobre ele, necessariamente, mas para capacitar o indivíduo para resolver problemas práticos e/ou complexos demandadas pela realidade em constante inovação. É para essa função que a escola deveria habilitá-lo e é por isso que é necessário focar na aprendizagem e na autonomia do aluno para que ele possa estar apto a “aprender a aprender”. A educação por competências é a continuidade do ideário escolanovista do “aprender a aprender”, aplicado à lógica da pedagogia contemporânea fundamentada na noção constante de adaptação a um mundo em constante mudanças, em outras palavras, “aprender a aprender” é aprender a adaptar-se (DUARTE, 2012).

O processo de ensino-aprendizagem se torna, desta feita, um modo de formação específica: a aprendizagem, ou aprender a aprender, e não uma questão de formação do indivíduo para o bem comum, para o desenvolvimento da coletividade (MASSCHELEIN, SIMONS, 2017). A aprendizagem, desse modo, é um fim em si mesmo, caracterizado pela autocentralidade do indivíduo e por um processo incompleto de aprendizado, por essa razão, deve-se encarar o aluno como um aprendiz permanente que mora em sociedades de aprendizagens ou cidades educativas (NOGUERA-RAMIREZ, 2011). É na esteira das diretrizes curriculares dos PCNs, baseadas na educação por



competências, que o livro *História regional do Rio Grande do Norte* define sua proposta pedagógica (ROCHA, SILVA, 2011).

No manual do professor, constam 4 eixos gerais de competências a serem trabalhadas em situação didática:

1. Identificar, analisar e interpretar fontes documentais, de diferentes linguagens, avaliando sua importância e localizando-as em seus contextos históricos;
2. Utilizar procedimentos de pesquisa para construir conhecimentos e registrar os resultados em diferentes linguagens, aproveitando os recursos disponíveis;
3. Compreender a realidade humana como histórica, reconhecendo os processos que demarcam as diferentes formas de organização social;
4. Perceber-se como agente do processo histórico, argumentando e interferindo com base nas referências e conceitos produzidos pela disciplina atuando de forma crítica, consciente e responsável. (ROCHA, SILVA, 2011a, p. 17)

Cada um desses eixos se desdobra em 22 habilidades específicas:

1. Identificar diferentes tipos documentais como fontes de informação, em função dos objetivos e usos, reconhecendo o seu valor como fonte histórica;
2. Identificar bens patrimoniais como fonte histórica, reconhecendo a necessidade de preservação, sob a responsabilidade do Estado e do cidadão;
3. Identificar e utilizar a entrevista como técnica de investigação, constituindo as pessoas como fonte de informação e testemunhos da história;
4. Produzir roteiros e realizar pesquisas em bibliotecas, parques, museus, para reconstruir momentos da vida pessoal e do lugar;
5. Definir critérios de classificação e ordenação na coleta de dados;
6. Coletar, organizar, representar e apresentar os conhecimentos construídos através das diferentes linguagens: textos escritos, maquetes, desenhos, etc.;
7. Observar e descrever as diferentes formas de trabalho, seu trabalho, seu papel, sua inserção e importância na sociedade;
8. Caracterizar o trabalho rural e urbano;
9. Observar os diferentes graus de valorização da sociedade às atividades de trabalho;
10. Compreender a vida em sociedade através da análise da formação histórica;
11. Investigar o significado dos marcos históricos relacionados à história da formação da (sic) brasileira;

12. Reconhecer transformações temporais e espaciais na realidade, identificando elementos da periodização histórica, através da comparação entre diferentes fases da história do lugar;
13. Perceber a passagem do tempo e sua duração;
14. Observar, identificar e caracterizar regras de convívio social, em função do respeito mútuo e do bem comum;
15. Propor, criticar e fiscalizar o cumprimento de normas de convívio social;
16. Identificar os elementos da cultura como fruto da criação humana;
17. Identificar características étnico-culturais e artísticas e reconhecer a diversidade em diferentes sociedades;
18. Interpretar os significados de diferentes manifestações populares como elementos do patrimônio;
19. Associar as características do ambiente à vida pessoal e social, percebendo a relação homem natureza na organização do espaço;
20. Valorizar o diálogo e o respeito à diversidade de opinião como base para a convivência social;
21. Identificar os direitos da pessoa humana;
22. Associar a cooperação, a participação e a organização aos resultados do trabalho em equipe. (ROCHA, SILVA, 2011, p. 18)

O eixo 1 instrumentaliza o aluno a trabalhar com fontes documentais. A ele estão associadas as habilidades 1 e 2. O segundo eixo, cuja competência é a capacidade de realizar uma pesquisa, distribui-se em cinco habilidades, correspondentes aos números de 3 a 7. O terceiro eixo capacita o aluno a compreender a historicidade da realidade humana, especificando-se nas habilidades de 8 a 18. E, por fim, o quarto eixo, voltado para a autopercepção do sujeito como agente histórico, desdobra-se em duas habilidades específicas, listadas nos números 21 e 22.

De maneira geral, as competências e as habilidades listadas no livro didático confirmam os dois principais pressupostos das pedagogias modernas e contemporâneas: autonomia do aluno – percebido na ênfase dada a competência 2, isto é, a capacidade cognitiva da criança para construir o conhecimento por meio da realização de uma pesquisa, orientada por um professor/mediador/facilitador – e a ênfase no processo de aprendizagem do indivíduo – verificado nos eixos 3 e 4 que tornam o aluno o elemento central do processo do ensino-aprendizagem. Há ainda um eixo que traz uma marca própria da

educação por competência: a habilitação do indivíduo para realizar uma atividade específica. O eixo 1, que instrumentaliza o aluno para interpretar fontes documentais, é um exemplo dessa expectativa em relação à aptidão que o indivíduo pode desenvolver ao longo da sua aprendizagem.

Nenhuma dessas competências e/ou habilidades listadas no manual do professor problematiza a questão regional. A palavra região sequer é apresentada. A relação entre o nacional e o regional, temática importante para os estudos históricos regionais, não é considerada. O conceito Rio Grande do Norte ou seus gentílicos, norte-rio-grandense e/ou potiguar, não são mencionados. Os conteúdos escolares referentes ao ensino de História do Rio Grande do Norte estão completamente ausentes. Dessa forma, retomo a pergunta que propus responder neste artigo: a educação por competências contribui para a reflexão em torno da questão regional no âmbito do livro didático de História do Rio Grande do Norte? A resposta é óbvia: não. E por quê? Porque em uma educação por competências voltada para aprendizagem, isto é, ensinar o aluno a “aprender a aprender”, os conteúdos escolares funcionam apenas como instrumentos para a consecução das habilidades do indivíduo ou, no máximo, para o aperfeiçoamento das suas competências cívicas. Aqui encontra-se um impasse: ao mesmo tempo que o livro didático regional orienta-se pelas diretrizes da educação por competências, alguns conteúdos escolares presentes na obra, possuem um potencial transformador ou renovador do mundo. Contudo, esse aparente impasse é resolvido na medida em que os autores trabalham os conteúdos escolares para produzir as competências, propondo que o desenvolvimento da mente crítica e da reflexão sobre o mundo pelos alunos, signifique adquirir a capacidade de agir sobre ele, resolvendo problemas. Nesse sentido, passa ao largo o debate reflexivo em torno do regional.

## CONCLUSÃO

Por mais que os autores do livro *História Regional do Rio Grande do Norte* (2011), tenham avançado em trazer novos conhecimentos sobre a história local, como a contribuição dos povos indígenas e africanos na formação da cultura norte-rio-grandense, elemento esse ausente na dita historiografia tradicional do Estado, e em propor novas abordagens para a compreensão dos temas clássicos da História potiguar, as orientações didático-pedagógicas pre-

sentes na obra não consideram os conteúdos escolares como o foco principal do processo educacional. Do ponto de vista da abordagem pedagógica, a ênfase não é o conhecimento histórico sobre o Rio Grande do Norte *per se*, mas sim como o saber da história local, presente nos conteúdos escolares do livro, contribui para o desenvolvimento de uma habilidade específica do educando. Nesse sentido, no que se refere ao objetivo didático-pedagógico, qual a diferença entre um livro didático de História geral ou do Brasil e um livro didático de História regional, se o que importa é o aprimoramento das competências e das habilidades do indivíduo? Os conteúdos trabalhados pelos livros didáticos de história regional podem demonstrar um potencial de grande valia no processo de formação do educando. Por meio dos conteúdos escolares, os alunos podem entrar em contato com a obra-prima da cultura humana como um todo, como propõe Snyders (1988), mas também da cultura da qual ele está inserido. Não se trata, é claro, de despertar nos alunos e/ou nos cidadãos, o sentimento telúrico pela região, como pretendiam os historiográficos das histórias estaduais do início do século XX. Trata-se de promover uma reflexão sobre o próprio legado deixado pela cultura local, não para endossá-lo, mas para problematizá-lo, criticá-lo, transformá-lo, renová-lo. Talvez, a ênfase no ensino dos conteúdos escolares, e não nas competências/habilidades, possa contribuir para aprimorar e enriquecer o debate sobre a noção de região no ambiente escolar.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. *O engenho anti-moderno: a invenção do Nordeste e outras artes*. Tese (Doutorado em História). Programa de Pós-graduação em História social do Trabalho. Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). 1994.
- AMADO, Janaína. Apresentação. História e região: reconhecendo e construindo espaços. In: SILVA, Marcos A. da (org.). *A República em migalhas: história regional e local*. São Paulo: ANPUH/CNPq, Marco Zero, 1990.
- BITTENCOURT, Circe. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2009.
- BOTO, Carlota. *A liturgia escolar na idade moderna*. Campinas: Papirus, 2017.

- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: história e geografia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- BRASIL. *Guia de livros didáticos: PNLD 2013: história*. Brasília: Ministério da Educação, 2012.
- CARONE, Edgard. *A República Velha II: evolução política (1889-1930)*. 3ª edição. São Paulo: Difel, 1977.
- CONCEIÇÃO, Maria Telvira da. Livro didático regional. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (orgs.). *Dicionário de ensino de História*. Rio de Janeiro: FGV, 2019.
- CORDEIRO, Jaime. O novo, o moderno e o tradicional. In: *Falas do novo, figuras da tradição; o novo e o tradicional na educação brasileira (anos 70 e 80)*. São Paulo, Ed. da Unesp, 2002.
- COSTA, Bruno Balbino Aires da. “A casa da memória norte-rio-grandense”: o Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte e a construção do lugar do Rio Grande do Norte na memória nacional (1902-1927). Tese (Doutorado em História). Programa de Pós-graduação em História. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.
- COSTA, Bruno Balbino Aires da. A emergência do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte: como, para que e por quem foi criado. *Revista de História (USP)*, v. 179, p. 1-27, 2020.
- CHARLOT, Bernard. *Educação ou barbárie? Uma escolha para a sociedade contemporânea*. São Paulo: Cortez, 2020.
- DANTAS, Fladimir Gonçalves. A construção do espaço potiguar nos livros didáticos de história do Rio Grande do Norte (1952-1967). In: *Anais do 30º Simpósio Nacional de História da Associação Nacional de História*. Recife, 2019.
- DOLHNIKOFF, Miriam. *O pacto imperial: origens do federalismo no Brasil do século XIX*. São Paulo: Globo, 2005.
- DUARTE, Newton. *Vigotski e o “Aprender a Aprender”*. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.
- FREITAS, Itamar. *História regional para a escolarização básica no Brasil: o livro didático em questão (2006/2009)*. São Cristóvão: Editora UFS, 2009.
- GATTI JÚNIOR, Décio. *A escrita escolar da História: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)*. Bauru: Edusc; Uberlândia: Edufu, 2004.

- GONÇALVES, José Henrique R. Alguns problemas do ensino escolar de história regional. *História e Ensino*, Londrina, v. 4, p. 53-75, 1998.
- HAMILTON, David. Comênio e a nova ordem. *Pró-Posições*, Campinas, v. 4, n. 2, p. 7-19, 1993.
- MACÊDO, Muirakytan K. de. *A penúltima versão do Seridó: uma história do regionalismo seridoense*. Natal; Campina Grande: EDUFRN; EDUEPB, 2012.
- MACHADO, André Roberto de Arruda. Entre o nacional e o regional: uma reflexão sobre a importância dos recortes espaciais na pesquisa e no ensino da História. *Anos 90*, Porto Alegre, v. 24, n. 5, p. 293-319, jul. 2017.
- MASSSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- MORAIS, Jean-Pierre Macedo Dantas de. *Um Rio Grande do Norte a ser ensinado: a trajetória do ensino de História do Rio Grande do Norte durante a Primeira República (1908-1925)*. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2019.
- MUNAKATA, Kazumi. *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo. 1997.
- NOGUERA-RAMIREZ, Carlos Ernesto. Fechando o círculo: do ensino e da instrução para a aprendizagem. In: *Pedagogia e governamentalidade: ou da Modernidade como uma sociedade educativa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- PRADO, Edna. Da formação por competências à pedagogia competente. *Revista Múltiplas Leituras*, v. 2, n. 1, p. 115-130, jan./jun. 2009.
- PEIXOTO, Renato Amado. Espacialidades e estratégias de produção identitária no Rio Grande do Norte no início do século XX. In: PEIXOTO, Renato Amado (org.). *Nas trilhas da representação: trabalhos sobre a relação entre história, poder e espaços*. Natal: EDUFRN, 2012.
- ROCHA, Aristotelina Pereira Barreto; SILVA, Lemuel Rodrigues da. *História: Rio Grande do Norte: manual do professor*. João Pessoa: Editora Grafset, 2011a.
- ROCHA, Aristotelina Pereira Barreto; SILVA, Lemuel Rodrigues da. *História: Rio Grande do Norte, 4º/5º ano*. João Pessoa: Editora Grafset, 2011b.
- SILVA, Katiane Martins Barbosa da. *Os usos e funções do ensino de História a partir da disciplina “Cultura do RN” (2007 a 2013)*. Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-graduação em História, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2015.
- SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Apresentação. DINIZ, Diana Maria de Faro Leal (org.).

*Textos para a História de Sergipe*. São Cristóvão: Editora UFS; Aracaju: IHGSE, 2013.

SNYDERS, Georges. *A alegria na Escola*. São Paulo: Manole, 1988.

VISCARDI, Cláudia Maria Ribeiro. *O teatro das oligarquias: uma revisão da “política do café com leite”*. 2ª ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

## NOTAS

<sup>1</sup> Gostaria de esclarecer que, em 1952, Clementino Câmara havia publicado o livro *Geografia e História do Rio Grande do Norte*, um manual didático voltada para professores primários do Estado e não para alunos da escolarização básica. Cf. DANTAS, Fladimir Gonçalves. A construção do espaço potiguar nos livros didáticos de história do Rio Grande do Norte (1952-1967). In: *Anais do 30º Simpósio Nacional de História da Associação Nacional de História*. Recife, 2019.

<sup>2</sup> Cito aqui alguns livros de História do Rio Grande do Norte que foram publicados na década de 1990: MARINHO, Aleuda Wanderley, NORONHA, Carlos Henrique Maira Mavignier. *Rio Grande do Norte, Meu Estado*. 3ª Série: Estudos Sociais. São Paulo, Ed. Brasil, 1991; BRANDÃO, Marlúcia Galvão; FELIPE, José Lacerda A. TAVARES, Maria Cristina Ozório. *A Terra e o Povo. Rio Grande do Norte*. Natal. Grafset, 1994. ALMEIDA, Raimunda. CASTRO, Maria das Neves. *Rio Grande do Norte: Geografia - História*. São Paulo: FTD, 1995; NORONHA, Carlos Henrique Moura Mavignier de. *Rio Grande do Norte, meu Estado: Estudos Sociais*. São Paulo: Editora do Brasil, 1999.

<sup>3</sup> O título original do livro é *História Regional do Rio Grande do Norte volume único 4º/5º ano*. Por uma questão de estética do texto, utilizei apenas *História Regional do Rio Grande do Norte*.

<sup>4</sup> Coloco entre aspas porque o termo história regional não se fazia presente na historiografia brasileira da virada do século XIX e início do XX.

<sup>5</sup> A região do Seridó fica localizada geograficamente no sertão na mesorregião central do Rio Grande do Norte.

<sup>6</sup> Cf. Currículo Lattes dos autores. Aristolelina Rocha: <http://lattes.cnpq.br/6655974076369964> e Lemuel Silva: <http://lattes.cnpq.br/5816005449693385>.

Artigo submetido em 5 de janeiro de 2022.

Aprovado em 12 de janeiro de 2023.

