



PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

SIMONY VALIM DA ROCHA

**ENSINO DE HISTÓRIA E A HISTÓRIA LOCAL EM ANGRA
DOS REIS: PROPOSTA DE CADERNO PEDAGÓGICO PARA
OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Setembro/2024



SIMONY VALIM DA ROCHA

**ENSINO DE HISTÓRIA E A HISTÓRIA LOCAL EM ANGRA DOS
REIS: PROPOSTA DE CADERNO PEDAGÓGICO PARA OS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de mestrado apresentada ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História do Instituto de História da UFRJ como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Fábio Garcez de Carvalho

RIO DE JANEIRO

2024

FICHA CATALOGRÁFICA

CIP - Catalogação na Publicação

R672e Rocha, Simony Valim da
 Ensino de história e a história local em Angra dos
Reis: proposta de caderno pedagógico para os anos
iniciais do Ensino Fundamental / Simony Valim da
Rocha. -- Rio de Janeiro, 2024.
 85 f.

 Orientador: Fabio Garcez de Carvalho.
 Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do
Rio de Janeiro, Instituto de História, Programa de
Pós-Graduação em Ensino de História em Rede Nacional,
2024.

 1. Ensino de História. 2. Anos Iniciais. 3.
Ensino Fundamental. 4. História Local. 5. Angra dos
Reis. I. Carvalho, Fabio Garcez de, orient. II.
Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO


SIMONY VALIM DA ROCHA

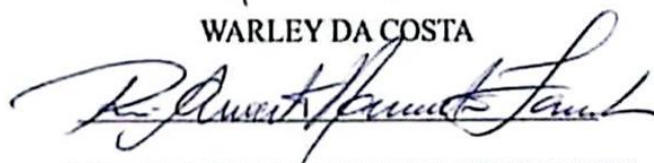
ENSINO DE HISTÓRIA E A HISTÓRIA LOCAL EM ANGRA DOS REIS: PROPOSTA DE CADERNO PEDAGÓGICO PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação de mestrado apresentada ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História do Instituto de História da UFRJ como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre em Ensino de História.

Rio de Janeiro, 5 de setembro de 2024.


FABIO GARCEZ DE CARVALHO


WARLEY DA COSTA


RUI ANICETO NASCIMENTO FERNANDES

Dedico esta pesquisa a meu pai, Simão Faustino da Rocha (*in memoriam*).

Papai foi minha base e a minha segurança em todas as minhas empreitadas, mesmo as que pareciam mais impossíveis e difíceis. A última delas, o mestrado. O “Sargento Faustino” foi o melhor pai do mundo, protegeu as filhas, mas também nos ensinou a enfrentar o mundo e a vencer por meio dos estudos. Sem ele, nada disto seria possível.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por tudo o que sou, tenho e vivi; por sonhar em mim.

Aos meus pais, Simão Faustino da Rocha (*in memoriam*) e Lázara Maria Valim da Rocha, por abraçarem sua missão de pais e terem sido meu suporte em minha trajetória. O que sou hoje devo a vocês.

A minha irmã Laiz Valim da Rocha e seu companheiro Dalton Couto da Silva, por todo apoio e incentivo durante o mestrado, além de estarem presentes nos bons e maus momentos.

Ao Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), pela oportunidade de pesquisa e aprimoramento profissional.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Fábio Garcez de Carvalho, por acreditar nesta pesquisa e por suas orientações valiosas.

Aos professores Rui Aniceto Nascimento Fernandes e Warley da Costa, por avaliarem este trabalho desde a qualificação e por suas contribuições à pesquisa.

À Marisa da Silva Manoel, amiga e diretora da E. M. Cecília Mara Edileus Vieira, dona de um coração imenso e bondoso. Nunca conseguirei expressar minha gratidão por todo apoio e compreensão durante o curso do mestrado.

À Rose Rodrigues, a melhor merendeira do mundo! Você é um raio de sol que torna os dias mais alegres na Cecília Mara. Obrigada por todo carinho e apoio ao longo de quase uma década de amizade.

À Adriana Rabha, Hayanne Almeida, Marcelo Laranjeira, Mariana Máximo, Priscilla Cordeiro e Queila Dias, amigos queridos da rede municipal de Angra dos Reis e que me incentivaram à conclusão desta pesquisa.

À Rosilda Nascimento Benácchio, minha professora da licenciatura em Pedagogia do Instituto de Educação de Angra dos Reis da Universidade Federal Fluminense, pelas contribuições pertinentes à elaboração desta pesquisa.

Aos colegas da turma do ProfHistória 2022 da UFRJ, em especial Aleteia Maria, Daniel Alexandre, Fábio Nobre e Samara de Miranda. Vocês fizeram com que a jornada não fosse solitária.

RESUMO

Esta pesquisa se propõe a tratar do ensino de história e a história local nos anos iniciais do Ensino Fundamental em Angra dos Reis. O Documento Orientador Curricular da Rede Pública Municipal de Ensino de Angra dos Reis traz habilidades que abordam questões locais para os anos iniciais no componente curricular História, porém, não há material sistematizado para trabalhá-las. Nosso objetivo é analisar a pertinência e as potencialidades do trabalho com a história local nos anos iniciais, visando a elaboração de caderno pedagógico editável. Para tal, iremos revisitar a trajetória da discussão curricular em Angra dos Reis e a abordagem da história local; pesquisar aspectos gerais do trabalho com a história local, na dimensão temática e metodológica; compreender a construção de conceitos relativos à aprendizagem em História nos anos iniciais, utilizando revisão bibliográfica. Por fim, produzimos um caderno pedagógico editável sobre história local para o 3º ano do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Ensino de História; Anos Iniciais; Ensino Fundamental; História Local; Angra dos Reis.

ABSTRACT

This research aims to address the teaching of history and local history in the early years of Elementary School in Angra dos Reis. The Curricular Guiding Document of the Municipal Public Education Network of Angra dos Reis brings skills that address local issues for the initial years in the History curricular component, however, there is no systematized material to work on them. Our objective is to analyze the relevance and potential of working with local history in previous years, through the creation of an editable pedagogical notebook. To this end, we will revisit the trajectory of the curricular discussion in Angra dos Reis and the approach to local history; research general aspects of working with local history, in the thematic and methodological dimensions; understand the construction of concepts related to learning in History in the early years, using a literature review. Finally, we produced an editable educational notebook on local history for the 3rd year of Elementary School.

Keywords: Teaching History; Early Years; Elementary School; Local History; Angra dos Reis.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1 - Mapa de Localização do Município de Angra dos Reis | 19 |
| Figura 2 - Instituições de Ensino da Rede Municipal (Escolas e CEMEIS) | 22 |
| Figura 3 - Capa dos Anais do Seminário Memória e História (1998) | 27 |
| Figura 4 - Exemplares de livros produzidos no âmbito do projeto Memória e História..... | 29 |
| Figura 5 - Cópia de exemplar do livro produzido pela E. M. Grataú, atual E. M. Cecília Mara Edileus Vieira | 30 |
| Figura 6 - Livro “Memórias da Japuíba”, publicado em 1998 | 30 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|----|
| Gráfico 1 - Dissertações por Estado..... | 23 |
|--|----|

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 1 - Dissertações por Região | 23 |
|--|----|

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|--------------|---|
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CEDERJ | Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro |
| CEMEI | Centro Municipal de Educação Infantil |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CONEB | Conferência Nacional da Educação Básica |
| DOC | Documento Orientador Curricular da Rede Pública Municipal de Ensino de Angra dos Reis |
| DPAC | Departamento de Projetos e Assuntos Comunitários |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| ENEM | Exame Nacional do Ensino Médio |
| GTs | Grupos de Trabalho |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IEAR | Instituto de Educação de Angra dos Reis |
| MOVA | Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos |
| PMAR | Prefeitura Municipal de Angra dos Reis |
| PMDB | Partido Movimento Democrático Brasileiro |
| PPGEB | Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica |
| ProfHistória | Mestrado Profissional em Ensino de História |
| PROMAT | Pró-letramento Matemática |
| PROSANEAR | Programa de Saneamento Básico de Angra dos Reis |
| SEJIN | Secretaria de Educação, Juventude e Inovação |
| SMECTI | Secretaria Municipal de Educação, Ciência, Tecnologia e Inovação de Angra dos Reis |
| TCC | Trabalho de Conclusão de Curso |
| TEA | Transtorno do Espectro Autista |
| UERJ | Universidade do Estado do Rio de Janeiro |
| UEs | Unidades de Ensino |
| UFF | Universidade Federal Fluminense |
| UFOP | Universidade Federal de Ouro Preto |
| UFRJ | Universidade Federal do Rio de Janeiro |

| | |
|--------|--|
| UFRRJ | Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro |
| UNIRIO | Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1 PRIMEIROS PASSOS..... | 15 |
| 1.1 A pesquisadora e a pesquisa..... | 15 |
| 1.2 Angra dos Reis: um breve histórico..... | 19 |
| 1.3 A pesquisa..... | 20 |
| 2 HISTÓRIA LOCAL EM ANGRA DOS REIS..... | 25 |
| 2.1 A década de 1990 e a educação em angra dos reis – aposta na história local | 25 |
| 2.2 Mudanças políticas: anos 2000 | 32 |
| 2.3 A rede municipal e a BNCC | 33 |
| 3 HISTÓRIA LOCAL, ENSINO DE HISTÓRIA E APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL | 36 |
| 3.1 História local – uma discussão teórica | 36 |
| 3.2 Ensino de história, tempo e aprendizagem | 44 |
| 4 CADERNO PEDAGÓGICO PARA OS ANOS INICIAIS..... | 59 |
| 4.1 História local de Angra dos Reis nos anos iniciais do ensino fundamental: educação patrimonial, memória e história oral (articulações) | 59 |
| 4.2 Caderno pedagógico sobre história local para o 3º ano do Ensino Fundamental da rede pública de Angra dos Reis..... | 65 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 69 |
| REFERÊNCIAS..... | 72 |
| ANEXOS | 76 |
| ANEXO I: HABILIDADES DOC QUE ABORDAM AS QUESTÕES LOCAIS | 76 |
| ANEXO II: DISSERTAÇÕES | 79 |

1 PRIMEIROS PASSOS

Ao iniciarmos esta dissertação, gostaríamos de apresentar alguns pontos que foram os “primeiros passos” da pesquisa, por isso redigimos este capítulo introdutório. Nele abordamos a trajetória da pesquisadora, trazemos um breve histórico de Angra dos Reis, indicamos nossos objetivos, bem como justificamos a pesquisa e descrevemos sua estrutura. As informações a seguir nos ajudam a compreender o que nos levou a elaborar esta dissertação e a sua proposição pedagógica.

1.1 A pesquisadora e a pesquisa

Um trabalho acadêmico é um produto que leva tempo para sua construção e envolve contextos específicos. Esse trabalho é único, pois sua construção é feita por uma pesquisadora cuja trajetória nos ajuda a entender essa produção. Por isso, considero importante escrever algumas linhas sobre o percurso que me trouxe até aqui.

Nasci na cidade do Rio de Janeiro e, ainda pequena, mudei para Angra dos Reis, pois meu pai era militar e foi transferido para o Colégio Naval em 1992. Fui aluna da rede municipal de ensino e sempre gostei de aprender sobre o passado, acho que isso se deu porque eu ouvia muitas histórias de família em casa.

Decidi cursar História, ainda na antiga 8ª série do Ensino Fundamental, por causa dessa afinidade com a disciplina e por ter admiração pelo meu professor de História nesse ano, o professor Wagner Santos.

Pensando em como me sustentar para cursar essa graduação, escolhi fazer o Curso Normal em Nível Médio (que habilita para o magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental). Tive essa formação e em 2008, ano de conclusão do curso, fui aprovada no concurso da Prefeitura Municipal de Angra dos Reis e também no vestibular da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) para a licenciatura em História. Foi necessário escolher, uma vez que não seria viável trabalhar em Angra e estudar na UFRRJ. Assim, decidi por trabalhar na prefeitura.

Procurei alguma forma de realizar o sonho da graduação e, ao buscar alternativas na internet, deparei-me com o curso de História semipresencial da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), ofertado por meio do Consórcio CEDERJ, no I Duque de Caxias. Fui aprovada no vestibular e ingressei na segunda turma do curso, em 2009.2. Contei com a ajuda dos meus pais, especialmente do meu pai, que me acompanhou durante mais de um mês

nas tutorias aos sábados para que eu ficasse segura. Nesse período, fiz amizade com Monique Silva de Oliveira, minha amiga de curso, a quem sou muito grata por ter me acolhido em sua casa durante os finais de semana, quando eu tinha avaliações presenciais.

Nesse curso, enquanto estava me construindo como docente dos anos iniciais, estudei muito, participei de diversos eventos e apresentei trabalhos na área de História, mesmo longe dos grandes centros. Contei com o auxílio do meu então orientador, Valter Lenine Fernandes, e do parecerista do meu TCC, Victor Hugo Abril, na época tutores do Consócio CEDERJ. Ambos são professores extremamente generosos e que hoje integram o quadro de docentes da rede federal de ensino. Boa parte do que aprendi sobre pesquisa eu devo a eles. Meu TCC, “Entre o Contrabando e a Matriz. A atuação da Câmara da Vila de Angra dos Reis da Ilha Grande na primeira metade do século XVIII”, tinha aproximação com a micro-história, mas não enfoquei o referencial teórico específico da história local. Minha pesquisa tinha um cunho mais voltado para a questão administrativa da colônia.

No último ano da graduação em História, em 2013, participei do processo seletivo do mestrado em História da Universidade Federal Fluminense (UFF), porém tive meu projeto reprovado. Em 2014, tentei o processo seletivo do mestrado em História da UNIRIO, mas fui reprovada na entrevista. Nesse mesmo ano, fiz o ENEM e consegui uma boa nota. Decidi cursar Pedagogia no Instituto de Educação de Angra dos Reis, da Universidade Federal Fluminense: IEAR-UFF. Comecei esse curso em 2015, mas, na época, apenas o fiz para ter argumentos quando pedagogos questionassem o meu trabalho. O interessante é que percebi que mais oportunidades de pesquisa e trabalho seriam abertas com essa formação. Tentei dois concursos na área de História para atuar como docente e não consegui ser convocada, assim, continuei como docente dos anos iniciais e estudava à noite na UFF.

A UFF foi um lugar em que tive outras vivências que o curso semipresencial não possibilitou, como trabalhos em grupo e as apresentações. Lembro que estava muito preparada para provas escritas, produção de resumos e diferentes textos, além de habituada a leituras de diversas complexidades, também estava habituada a apresentações pela formação em nível médio e pelas experiências em eventos na graduação. Mas pude ter outras oportunidade, como a participação em grupos de pesquisa e orientações em grupo. Também tive meu esforço reconhecido, recebendo três premiações por meu desempenho acadêmico.

Nessa instituição, fui orientanda de William de Goes Ribeiro, professor que sempre me estimulou e acreditou no meu potencial e que mantém a parceria até hoje. Trabalhamos juntos desde o meu segundo período na graduação, tivemos um artigo publicado e nos apresentamos

em um evento na UERJ. Em meu TCC, de 2018, “Currículo e Diferença - Análise de Discursos no Contexto da Base Nacional Comum Curricular e na Rede Pública de Ensino de Angra dos Reis”, aproximo-me da teoria do discurso, trabalho com currículo como prática discursiva e consigo fazer uma síntese da trajetória da discussão curricular no município.

Colei grau em março de 2019 e, no segundo semestre desse ano, comecei a atuar no Consórcio CEDERJ como mediadora de disciplinas pedagógicas e, depois, como articuladora acadêmica de Pedagogia no polo de Angra dos Reis. Tudo isso graças à formação em Pedagogia.

Durante todo esse período, atuei nos anos iniciais, do 1º ao 5º ano de escolaridade. Como professora de áreas integradas¹, sempre dei bastante atenção à disciplina de História. Nesses anos, desenvolvi projetos com os alunos em diferentes áreas, mas muitos abordavam a história local. Tivemos pesquisas, produção de animação, produção de livro e resgate de trabalhos anteriores sobre a história do entorno da escola. Como sou das áreas integradas, eu tentava dosar o tempo e intercalar os temas das aulas e projetos. Trabalhei muito com literatura, Ciências da Natureza e Matemática. Foram muitas experiências, mas muita coisa sendo compreendida nos momentos em que estava atuando com as crianças. Nenhuma das formações que eu tive me preparou para trabalhar a história local com embasamento teórico nos anos iniciais, tampouco para entender como as crianças aprendem história.

Ao longo da minha trajetória enquanto docente da Rede Municipal de Angra dos Reis, busquei participar de diferentes formações, projetos e eventos relativos à educação angrense, como Pró-letramento Matemática – PROMAT (2010); Formação Continuada em Avaliações Institucionais (2010); Capacitação do Programa Escola Ativa para escolas do campo (2009-2011); I Congresso de Avaliação da Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia (2011); Curso de Formação de Conselheiros Escolares (2014); Curso Básico de Animação do Projeto Anima Escola (2015); Seminário Estadual da BNCC do Rio de Janeiro (2016); IV Seminário em Educação Matemática: Reorganização Curricular da Educação Infantil e Anos Iniciais da Rede Municipal de Angra dos Reis (2017); Curso de Formação Continuada em Transtorno do Espectro Autista-TEA (2018), Curso Educação para as Relações Étnico-Raciais

¹ Em Angra dos Reis, os professores dos anos iniciais são chamados de Docentes I ou, menos usado, das áreas integradas. O último termo se deve ao fato de que os professores dessa etapa ministram todas as disciplinas previstas no documento curricular. Atualmente, esses professores se dividem na rede entre os que são responsáveis pela Base e os responsáveis pela Parte Diversificada do Documento Orientador Curricular de Angra, só que essa é uma divisão momentânea, pode ser alterada de acordo com as demandas da escola. Todos são Docentes I e devem ministrar as disciplinas previstas para os anos iniciais.

na Escola (2019); Seminário Conselho Escolar e a Gestão Democrática na Educação Pública (2018); Conferência Municipal de Educação (2018); Grupo de Trabalho do Movimento de Reorganização Curricular (2019-2020); e fui Coordenadora de Anos Iniciais da Secretaria de Educação, Juventude e Inovação (SEJIN), atuando na produção de cadernos pedagógicos e videoaulas no âmbito do projeto “Nas Ondas da Educação” (2021).

O sonho do mestrado ficou adormecido após as reprovações em 2013 e 2014. Desde 2016 eu tinha interesse no ProfHistória e consegui ingressar no programa em 2022. A Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) era um sonho antigo e o mestrado profissional abriu a possibilidade de fazer pesquisa e produzir algo que impactasse a minha atuação como docente e, também, que pudesse ser utilizado por colegas da rede.

As disciplinas e a convivência com meus colegas foram muito importantes para a minha formação, além das reuniões com o orientador. Nesse período, participei de diferentes eventos. Em 2022, participei dos seguintes eventos como ouvinte: XIII Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História – a pesquisa em Ensino de História em tempos presentes: tensões e (re)construções; 1º Simpósio Internacional de Didática da História - O Futuro da Didática da História; e o II Congresso Nacional do ProfHistória e, em 2023, do Seminário Nacional 20 Anos depois - A Lei 10.639/2003 e o Ensino de História. Apresentei comunicações em três eventos no ano de 2023: 32º Simpósio Nacional de História, com o título *História Local em Angra dos Reis: Revisitar o Projeto Memória & História dos anos 1990 para repensar o ensino de história – um olhar para os anos iniciais* (com publicação do texto completo nos anais do evento); VI Congresso de Diversidade Cultural e Interculturalidade de Angra dos Reis, com a comunicação intitulada *História Local e Discussões Curriculares em Angra dos Reis – experiências e potencialidades* (promovido pelo Instituto de Educação de Angra dos Reis – IEAR/UFF); e me apresentei no II Encontro de Diálogos do ProfHistória da UFRJ, com o trabalho: *Ensino de História nos Anos Iniciais e a História Local*.

Todas essas oportunidades foram muito importantes para a minha formação profissional, bem como para a construção desta pesquisa. Pude estabelecer trocas com outros pesquisadores, pensar propostas didáticas e observar como há poucas pesquisas que abarquem os anos iniciais do Ensino Fundamental na área do Ensino de História.

1.2 Angra dos Reis: um breve histórico

Figura 1 - Mapa de Localização do Município de Angra dos Reis



Fonte: Góis (2020, p. 2).

Angra dos Reis está situada na Região da Costa Verde, no Estado do Rio de Janeiro. Conhecida por suas belezas naturais, com destaque para a Ilha Grande, a ocupação desse litoral remonta a milhares de anos antes da chegada dos portugueses. A Ilha Grande era habitada por sambaquieiros, populações que viviam na região há cerca de três mil anos, e, no século XVI, quando os europeus chegaram, essas terras já eram ocupadas por povos indígenas.

O relato da chegada dos portugueses à região, hoje denominada Angra dos Reis, envolve uma expedição portuguesa, a qual teria avistado essas terras em seis de janeiro de mil quinhentos e dois. Por ser dia dos Santos Reis Magos e por identificarem que aqui havia uma pequena baía (angra), nomearam a localidade como Angra dos Reis.

A nossa região esteve ligada aos contextos macros da história do Brasil. No século XVI, temos o início da colonização dessa área e a resistência indígena, sendo a *Confederação dos Tamoios* liderada também pelo Cacique Cunhambebe, que vivia na região do Ariró, hoje uma zona rural da cidade, e, nesse mesmo século, temos a presença da ordem religiosa Carmelita. Nos séculos XVII e XVIII, destacam-se a criação da Vila de Angra dos Reis, em 1608, e, consequentemente, a atuação da câmara da vila. Também temos as ordens religiosas: Carmelitas, Beneditinos e Franciscanos e a presença estrangeira, notadamente o corso e a pirataria, motivados em parte pela localização de Angra dos Reis na baía da Ilha Grande, caminho de passagem do ouro escoado por Paraty.

Já no século XIX, chama atenção o tráfico de escravizados, relacionado às fazendas do Vale do Paraíba. O destaque fica por conta da atuação de traficantes, mesmo após a proibição do tráfico transatlântico de escravizados, sendo emblemático o caso do Brigue Camargo, embarcação que trouxe africanos para a região após a Lei Eusébio de Queiroz. Além disso, tem-se também a formação de uma comunidade quilombola na área de uma antiga fazenda, deixada em testamento para os ex-escravizados e seus descendentes. Por fim, no início do século XX, observa-se certa decadência econômica da cidade. O que muda com diferentes empreendimentos ao longo desse século: ferrovia, porto, estaleiro, abertura da rodovia Rio-Santos, usinas nucleares e empreendimentos imobiliários, acarretando intenso fluxo populacional. Atualmente, Angra dos Reis possui cerca de 167 mil habitantes (IBGE, 2022) e 24 mil alunos na rede municipal de Ensino no ano de 2024.

1.3 A pesquisa

Com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em dezembro de 2017, o Município de Angra dos Reis começou um movimento de reorganização curricular. Dentre os temas discutidos, destaca-se a história local nos anos iniciais.

Angra dos Reis tem uma história muito rica, com destaque para a presença indígena, a colonização portuguesa, o tráfico transatlântico de escravizados, o processo de modernização e a especulação imobiliária no século XX. Além disso, possui comunidades tradicionais: quilombolas, indígenas e caiçaras, proporcionando o trabalho das relações étnico-raciais. Esse município também possui parte do patrimônio histórico preservado. No entanto, a história ensinada nas escolas não conta com material atualizado para tratar da história local. De forma oficial, escrito por uma professora e vendido no município há apenas um livro produzido localmente em 1992, que, além de desatualizado, possui muitas limitações. Porém, existem produções pontuais sobre a história desse município a nível acadêmico que nos oferecem informações interessantes para a abordagem em sala de aula.

Assim, os docentes não contam com subsídio sistematizado sobre a história local. O que é um problema, tendo em vista que a educação municipal tem um histórico de trabalho com as questões locais e que o Documento Orientador Curricular da Rede Pública Municipal de Ensino de Angra dos Reis (DOC) elenca 24 habilidades que abordam de alguma forma a história local, sendo que há, no total, 58 habilidades previstas para os anos iniciais no componente curricular História (Anexo I, p. 75-77).

Ademais, participei do movimento de reorganização curricular de 2019 a 2020, contribuindo para a elaboração do Documento Orientador Curricular Emergencial, que guiou o trabalho dos docentes e a produção de cadernos pedagógicos para serem utilizados no ensino remoto na rede municipal de Angra dos Reis (agosto de 2020 a dezembro de 2021). Em 2021, fiz parte do grupo de coordenadores que produziu material didático para os anos iniciais. Ao longo da minha participação mais recente, também observei a preocupação tanto dos professores quanto da Secretaria de Educação em abordarmos e valorizarmos as questões locais. E como sou professora da rede municipal há 15 anos, percebi a procura dos professores por materiais sobre a história de Angra dos Reis.

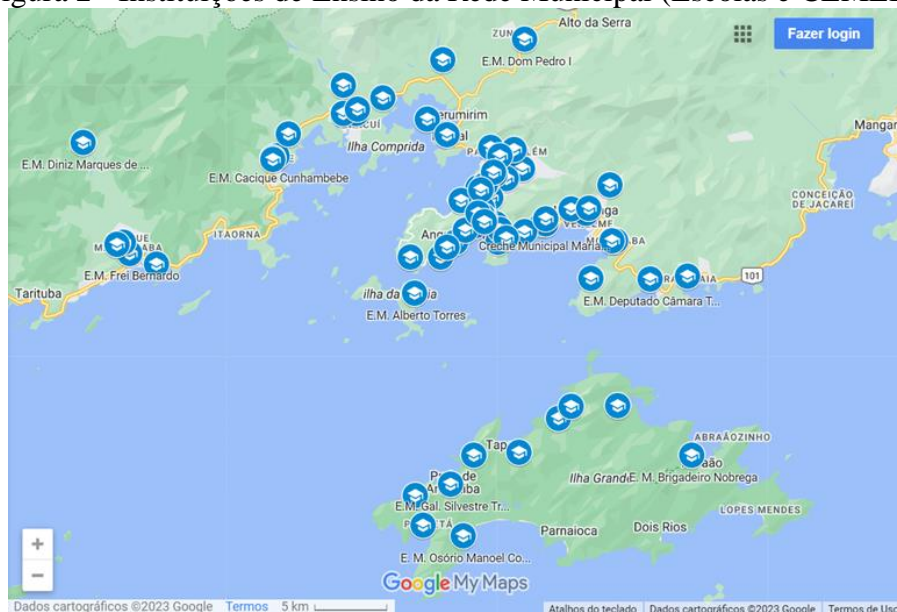
No Documento Orientador Curricular da Rede Pública Municipal de Ensino de Angra dos Reis (DOC), é notório que os anos de escolaridade que mais abordam as questões locais são o 2º e o 3º ano do Ensino Fundamental, cujos alunos se encontram entre 7 e 8 anos de idade. No entanto, não há material didático atualizado para abordarmos a temática.

Reconhecendo essa falta de material como problema, sendo que há determinações legais e interesse por parte dos docentes sobre a história local, propusemos esta pesquisa, que visou produzir um material didático sistematizado sobre a história de Angra dos Reis para terceiro ano do Ensino Fundamental.

O nosso foco é o ensino de história e a história local nos anos iniciais em Angra dos Reis. De acordo com o Documento Orientador Curricular (DOC) (Anexo I, p. 75-77), as habilidades que abordam a história local abrangem o século XVI até o século XXI, uma vez que Angra dos Reis é uma das cidades mais antigas do Brasil e que essa etapa engloba cinco anos de escolaridade do Ensino Fundamental. Cabe ressaltar que no DOC não há uma determinação cronológica em relação às habilidades.

A rede de Angra dos Reis, em 2023, possuía 88 unidades escolares, distribuídas entre a área urbana, ilhas e sertões, com alunos da Educação Infantil aos Anos Finais do Ensino Fundamental. Essa rede, em 2023, possuía 23.898 alunos, sendo 10.585 matriculados nos Anos Iniciais e, especificamente 2.386 alunos no 3º ano do Ensino Fundamental (INEP, 2023). Seu corpo docente era constituído por 1.193 professores Docentes I (anos iniciais), 424 professores Docentes II (anos finais) e 73 pedagogos (FNDE, 2023). É nessa rede e espaço que delimitamos o nosso objeto de pesquisa.

Figura 2 - Instituições de Ensino da Rede Municipal (Escolas e CEMEIS)



Fonte: Angra dos Reis (2023b).

Quando buscamos pesquisas na área de ensino de história para os anos iniciais, observamos que há um número exíguo de trabalhos. Infelizmente, no momento de elaboração desta projeto, não havia um repositório que unificasse e quantificasse a produção de dissertações do ProfHistória. No site nacional do programa, identifiquei a ausência de alguns registros, e no *Catálogo de Teses e Dissertações Capes*, registros duplicados. No último, quando aplicamos o filtro “Área de concentração: Ensino de História”, temos 1394 trabalhos publicados de 2015 a 2022. Com o mesmo filtro, ao pesquisarmos o termo “anos iniciais”, temos como resultados apenas 24 trabalhos (na verdade, encontramos 30 registros, mas seis deles se repetem) (CAPES, 2023). No site nacional do ProfHistória², não há quantificação, mas são 44 páginas com 22 resultados cada e uma página com 17 resultados, o que totaliza 897 produções. Dessas, apenas 16 aparecem como resultado para o termo “anos iniciais”. Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, não é possível selecionar o programa ou a área de concentração, o que não permite filtrarmos os trabalhos relacionados apenas ao Ensino de História. Sendo assim, não conseguimos encontrar números exatos, mas é possível termos uma noção do pequeno número de produções acerca dos anos iniciais, bem como as regiões e os estados que mais produzem sobre o assunto. Para tal, utilizaremos os resultados do *Catálogo de Teses e Dissertações Capes*. Dessa forma, temos os seguintes dados:

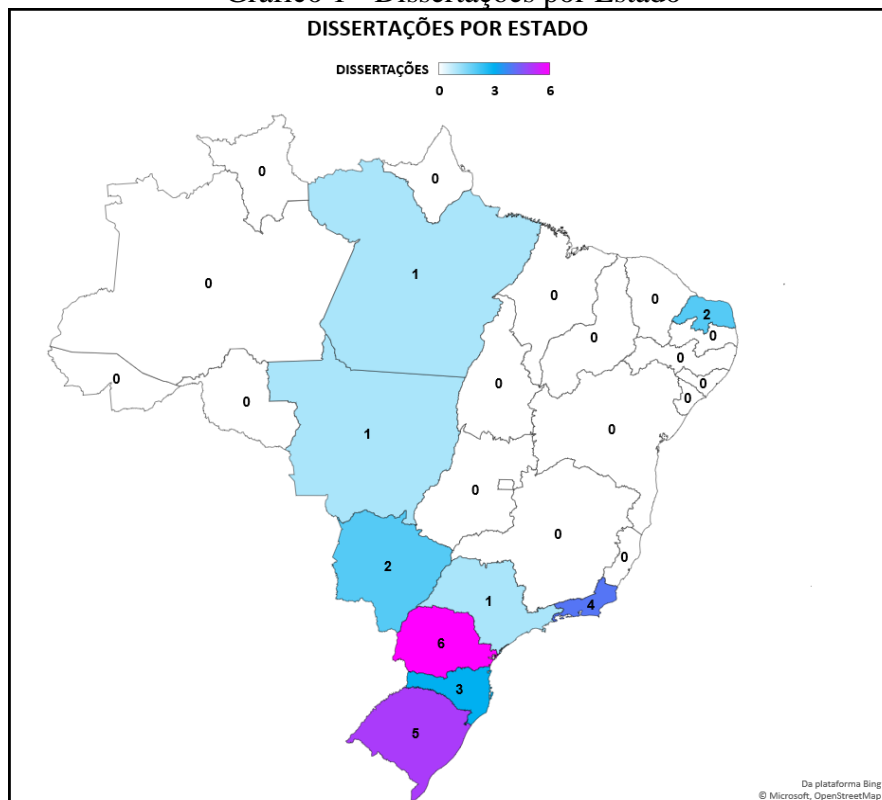
² PORTAL DO PROFHISTÓRIA. Pesquisa. 2023. Disponível em: <https://www.profhistoria.com.br/>. Acesso em: 27 fev. 2023.

Tabela 1 - Dissertações por Região

| DISSERTAÇÕES POR REGIÃO | | | | | |
|-------------------------|----------|-------|---------|-----|-------------|
| CENTRO-OESTE | NORDESTE | NORTE | SUDESTE | SUL | Total Geral |
| 3 | 2 | 1 | 5 | 14 | 25 |

Fonte: Autoria Própria (2023).

Gráfico 1 - Dissertações por Estado



Fonte: Autoria Própria (2023).

Vale destacar que, no anexo II (Anexo, p. 78-86), apresentamos os títulos das dissertações da Área de Ensino de História nos anos iniciais que integram este mapa por região. Após esse levantamento, observamos que há uma produção muito incipiente em relação aos anos iniciais no âmbito do ProfHistória, o que também contribui para a relevância desta pesquisa.

Considerando o contexto exposto e nosso tema, decidimos elencar alguns autores. Com o intuito de revisitarmos o trabalho com história local em Angra dos Reis, recorreremos às pesquisas de Rossana Maria Papini (1998 e 2014); Sonia Maria Leite Nikitiuk (2000); Fernando Mendes Guerra (2008) e Márcio Plastina Cardoso (2005). Para pensarmos a história local, apontamos: Jaques Revel (2010); José d'Assunção de Barros (2010); Marcelo Abreu (2016);

José Ricardo Oriá Fernandes (1995); Vilma de Lurdes Barbosa (2006); Elenice Silva Ferreira (2017) e Erinaldo Cavalcanti (2018). A fim de abordar o ensino e a aprendizagem em história, selecionamos Ana Maria Monteiro e Fernando Araújo Penna (2011); José Carlos Reis (2006); Circe Maria Fernandes Bittencourt (2008); Hilary Cooper (2006), Ducret (2006); Munari (2010); Ivan Ivic (2010); Bock, Furtado, Teixeira (2001); Piaget (1998 e 2012); Virginia Salustiano da Silva (2016); Sônia Regina Miranda (2013) e Sandra Regina Ferreira de Oliveira (2003). Ao abordarmos temas concernentes ao caderno pedagógico, utilizamos as contribuições de Michel Pollack (1992); Horta, Grunberg, Monteiro (1999); Carmen Gil (2019) e Verena Alberti (2008).

O objetivo geral da pesquisa consiste em analisar a pertinência e as potencialidades do trabalho com história local nos anos iniciais do Ensino Fundamental para subsidiar a produção de material didático para os anos iniciais da rede municipal de Angra dos Reis. Como objetivos específicos, temos: 1) revisitar pontos da trajetória da discussão curricular em Angra dos Reis e a abordagem da história local; 2) fazer uma discussão bibliográfica acerca do ensino de história, da história local e da aprendizagem em história; 3) compreender a construção de conceitos relativos à aprendizagem em história nos anos iniciais; 4) produzir um caderno pedagógico editável, com textos e atividades sobre história local, de acordo com o Documento Orientador Curricular do município, para o 3º ano do Ensino Fundamental.

Esta pesquisa se organiza em quatro capítulos. No primeiro, temos uma apresentação da pesquisadora, da pesquisa e a história de Angra dos Reis. Em seguida, temos o segundo capítulo, no qual abordamos o trabalho com a história local em Angra dos Reis, trazendo à tona uma experiência da rede municipal em 1990 e os principais pontos da discussão curricular do município até a publicação do Documento Orientador Curricular da Rede Municipal de Angra dos Reis (DOC) em 2022. Prosseguindo, o terceiro capítulo desta dissertação é dedicado aos temas história local, ensino de história e aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Neste capítulo fazemos uma discussão bibliográfica sobre esses temas. Já no quarto capítulo, abordamos a proposta pedagógica desta pesquisa mediante a apresentação dos caminhos percorridos para a elaboração do caderno pedagógico para o 3º ano de escolaridade englobando as habilidades relacionadas à história local. O Caderno Pedagógico será apresentado separadamente à dissertação. Por fim, concluimos o trabalho com algumas considerações acerca da pesquisa.

2 HISTÓRIA LOCAL EM ANGRA DOS REIS

O segundo capítulo desta pesquisa é dedicado ao trabalho com história local em Angra dos Reis, mais especificamente, no tocante ao *Projeto Memória e História* da década de 1990. Para abordarmos esta questão, trazemos diferentes pesquisas e documentos que nos ajudam a identificar os aspectos principais dessa experiência, considerando o seu contexto histórico. Além disso, discutimos pontos da trajetória das discussões curriculares em Angra dos Reis, para vislumbrarmos como a questão da história local ganhou força no Documento Orientador Curricular da Rede Pública Municipal de Ensino de Angra dos Reis, publicado em 2022.

2.1 A década de 1990 e a educação em angra dos reis – aposta na história local

Trabalhar com história local não é algo novo em Angra dos Reis, uma vez que o município teve uma experiência muito interessante com o tema na década de 1990. Para revisitarmos essa trajetória, utilizaremos as contribuições de Rossana Maria Papini (1998; 2014), Sonia Maria Leite Nikitiuk (2000), Fernando Mendes Guerra (2008), Márcio Plastina Cardoso (2005) e abordaremos *os Anais do Seminário de Memória e História* (PMAR, 1998), o documento *Organização Curricular da Rede Municipal de Ensino de Angra dos Reis* (PMAR, 2005), o *Planejamento Curricular da Rede Municipal de Angra dos Reis* (PMAR, 2008) e o *Documento Orientador Curricular da Rede Municipal de Angra dos Reis* (PMAR, 2022).

É importante destacar que os autores supracitados atuaram em Angra dos Reis durante o projeto *Memória e História*. Papini, Guerra e Cardoso como docentes de anos finais, e Nikitiuk como professora do curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense em Angra dos Reis. A partir de suas produções conseguimos contextualizar o processo em que se deu o projeto.

Angra dos Reis foi classificada como área de segurança nacional entre 1969 e 1985, tendo prefeitos escolhidos pelo governo federal. Em 1985, tivemos um primeiro prefeito eleito, José Luiz Reseck, e no ano de 1988, foi eleito Neirobis Nagae, do Partido dos Trabalhadores. De acordo com Fernando Guerra (2008), a gestão petista era pautada no orçamento participativo, envolvendo a participação popular. Essa prática ecoou também na educação municipal.

Guerra, que foi professor de Ciências da Rede Municipal de Angra dos Reis, aborda em sua dissertação a educação ambiental em nesse município, e ainda faz uma retrospectiva sobre

a trajetória da questão curricular de Angra dos Reis os anos de 1989 e 2000. Assim, esse autor traça um panorama em que tivemos iniciativas voltadas para a história local. Nesse panorama, havia um claro contraste entre a gestão petista (1989 a 2000) e as anteriores, em que a participação popular era quase inexistente. Sobre a gestão municipal, Guerra afirma:

O caminho de construção de um governo local mais democrático teve início com a ascensão do Partido dos Trabalhadores à Prefeitura de Angra dos Reis, no ano de 1989. A perspectiva de gestão que se vislumbrava para o município, vinha sendo implementada em outras prefeituras do PT em diversas regiões do Brasil. O Orçamento Participativo representava um caminho para democratizar a gestão. Dentro desta perspectiva, isto significava compartilhar com as comunidades as prioridades locais e a aplicação de verbas, a definição de várias políticas públicas, inclusive as de educação e resgatar e reincluir a população que vinha sendo preterida nas discussões, encaminhamentos e no recebimento dos serviços necessários à construção de uma plena cidadania (Guerra, 2008, p. 107).

É nesse contexto apresentado por Guerra que temos o desenrolar de um projeto voltado à história local, o *Memória e História*. Rossana Maria Papini, que também foi professora de História da rede municipal de Angra dos Reis, discute sobre o projeto *Memória e História* em sua dissertação de mestrado e o menciona em sua tese de doutorado. Papini (1998) ressalta em sua dissertação, a qual aborda a memória das classes populares, o contexto de desenraizamento da população oriundo do processo de transformações sócio-econômicas das décadas de 1970 e 1980. A autora reconhece que nesse cenário, com o surgimento de movimentos sociais nos anos oitenta, já havia algumas experiências de resgate da memória e da história das classes populares de Angra dos Reis (Papini, 1998, p. 82). De acordo com a pesquisadora:

Em agosto de 1996, durante a I Mostra Pedagógica da rede Pública Municipal de Angra dos Reis, a Coordenação de História e o DPAC – Departamento de Projetos e Assuntos Comunitários – promoveram o Seminário Memória e História, aproveitando o momento de encontro e reflexão dos profissionais da rede para reacender essa discussão. Era urgente conhecer e registrar as experiências realizadas pelos professores (as) de História da rede, o trabalho de professores e professoras de 1º segmento, auxiliares de biblioteca e monitoras do MOVA – Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos, - que vêm pensando e realizando o resgate das histórias das comunidades, representantes de outros setores do governo que atuam na luta pelo resgate das memórias e histórias locais, as investigações de pesquisadores universitários que trabalham com a história da região sul-fluminense em geral e a região de Angra dos Reis em particular, tomando contato com as metodologias decorrentes de suas investigações, as experiências de setores não angrenses que já vêm trabalhando com o resgate da história local, as falas de setores das comunidades locais que detêm a história dessas regiões sob a forma de memória oral (Papini, 1998, p. 83).

Assim o projeto *Memória e História* partiu de um seminário com o mesmo nome, que proporcionou a reflexão acerca da história e da memória das classes populares e o registro das experiências que já existiam na rede municipal. Nos *Anais do Seminário Memória e História*

(1998) temos textos sobre a cidade e sua história a partir da produção de alguns docentes e o levantamento de fontes sobre a história local de Angra dos Reis (Figura 3).

O *Seminário Memória e História*, que durou três dias, apontou a necessidade de se continuar esse trabalho. Seus objetivos eram, de forma resumida: registrar as memórias orais das classes populares; promover o multiculturalismo curricular; constituir um processo ampliado de releitura da história recente da cidade; constituir instrumentos para a produção dos projetos pedagógicos nas escolas. As ações para o desenvolvimento do projeto envolviam a formação para os interessados no campo da história local, com divulgação de material escrito, o auxílio às unidades escolares na produção de material e socialização das experiências de alunos e professores; a mobilização no sentido de criação de um Centro de Memória Popular de Angra dos Reis; e a infraestrutura, equipando as escolas e o serviço de mecanografia da secretaria de educação para atender às necessidades básicas do projeto (Papini, 1998, p. 84-86).

Figura 3 - Capa dos *Anais do Seminário Memória e História* (1998)



Fonte: Digitalização cedida pelo prof. Alberto Moby (2024).

De acordo com Papini (2014), o projeto passou a ser coordenado por ela em 1998 e levou a uma releitura da história recente de Angra dos Reis e da construção da cidadania nesse município (Papini, 2014, p. 31). Ainda segundo a autora, “o projeto se revelou um importante instrumento na promoção do movimento de reorientação curricular, oferecendo subsídios a uma concepção mais ampla do currículo e ao papel das diferenças culturais em sua construção” (Papini, 2014, p. 32).

A partir das memórias dos moradores e de uma pesquisa documental, os alunos e professores produziram materiais que mostravam o cotidiano dos moradores de diferentes

comunidades angrenses no decorrer do século 20, registrando as lutas por acesso à terra e à educação. Sobre esse contexto, é interessante a contribuição de Rossana Papini:

Histórias de desenraizamento em que comunidades inteiras foram desalojadas de seus espaços tradicionais para a construção de algum megaempreendimento público ou privado, e expulsas para os morros ou para as áreas mais alagadiças, por algum motivo desvalorizadas para o grande capital. Em Angra, aconteceu o estranho fato de uma cisão proporcionada pela Rodovia Rio-Santos entre o lado do mar, elitizado e privativo, e o lado das montanhas ou do sertão, como dizem os nativos, morada dos pobres e desvalidos. Outra cisão é entre o continente e as ilhas, lugar intangível para a maioria dos cidadãos angrenses (Papini, 2014, p. 32).

Essa cisão e esse desenraizamento ecoam até hoje. Há uma clara divisão entre quem mora do lado da rodovia, próximo às praias, e quem ficou sem o acesso a elas, em áreas de mangue, em morros etc. A memória dessas pessoas ficou registrada em algumas pesquisas feitas por meio das escolas. No âmbito do projeto *Memória e História*, temos o relato da produção de treze livros. São eles:

Contando História, de autoria de Manoel Benedito, agricultor e poeta popular de Mambucaba, sob a responsabilidade da E. M. Nova Perequê. Foi publicada uma 1ª edição de 1996 e 2ª edição em 1997.

Frei Bernardo e seu contexto, de autoria do coletivo da E. M. Frei Bernardo. Lançado em 1997, durante a Feira de História & Cultura, evento conjunto entre a referida escola, a E. M. Nova Perequê, a E. M. Inácio Doring e a E. M. Cacique Cunhãbebe.

Vila Histórica de Mambucaba, de autoria da equipe pedagógica e dos alunos da E. M. Inácio Doring, contando também com a contribuição de depoimentos de diversos moradores da localidade. Lançado em 1997, durante o evento anteriormente descrito.

Que Deus os Abençoe – Batismo de escravos em Angra dos Reis: Estudo de Mambucaba de 1830 a 1859, de autoria de Márcia Cristina Roma de Vasconcellos, sob a responsabilidade da E. M. Nova Perequê.

Belém de tantos amigos, de autoria de Vivaldo Vaz, morador do Belém que mantém, há alguns anos, parceria com a E. M. Princesa Izabel, responsável pela organização da publicação e de sua divulgação junto à comunidade local.

Bracuí, sua luta e sua história – de autoria coletiva da E. M. Áurea Pires da Gama.

Grataú: Histórias, lendas e lembranças, de autoria coletiva da E. M. do Grataú

O Frade ontem e hoje – de autoria da equipe pedagógica da E. M. Cacique Cunhãbebe, lançado durante a II Feira Cultural, em Novembro de 1998.

Viva e aprenda com a nossa escola Brigadeiro Nóbrega, um livro aberto para todos - organizadoras Lúcia Maria Moreira e Neuseli Cardoso dos Santos, com a participação de toda a comunidade escolar da E. M. Brigadeiro Nóbrega, no Abraão, Ilha Grande.

Memórias da Japuiba, de autoria da Professora Maria Sebastiana Marques Palmeira, organizado enquanto era Auxiliar de Direção da E. M. Professora Cleusa Fortes de Pinho Jordão e lançado em dezembro de 1998.

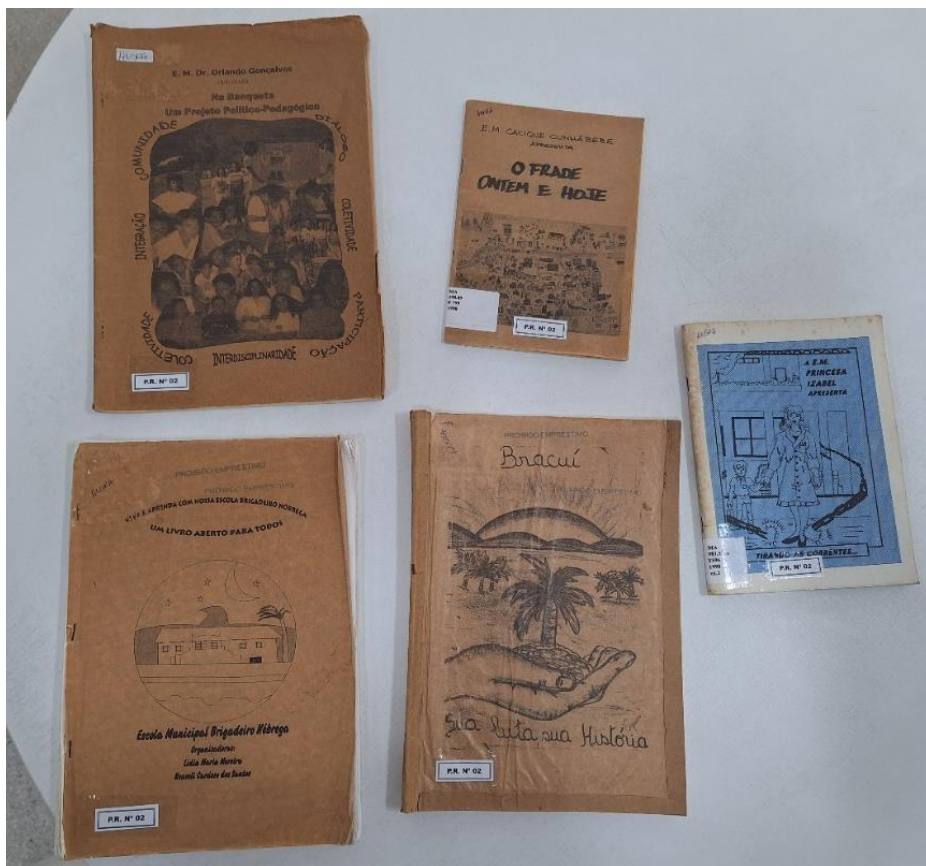
Tirando as correntes... – de autoria do corpo docente da E. M. Princesa Izabel, com participação da comunidade escolar.

Projeto “Vivendo Nossa Transformação” – de autoria coletiva da Escola Municipal Frei Bernardo.

Na Banqueta Um projeto Político Pedagógico – elaborado coletivamente pela E. M. Dr. Orlando Gonçalves (E. M. Dr Orlando Gonçalves, 1998, n.p., grifo do autor).

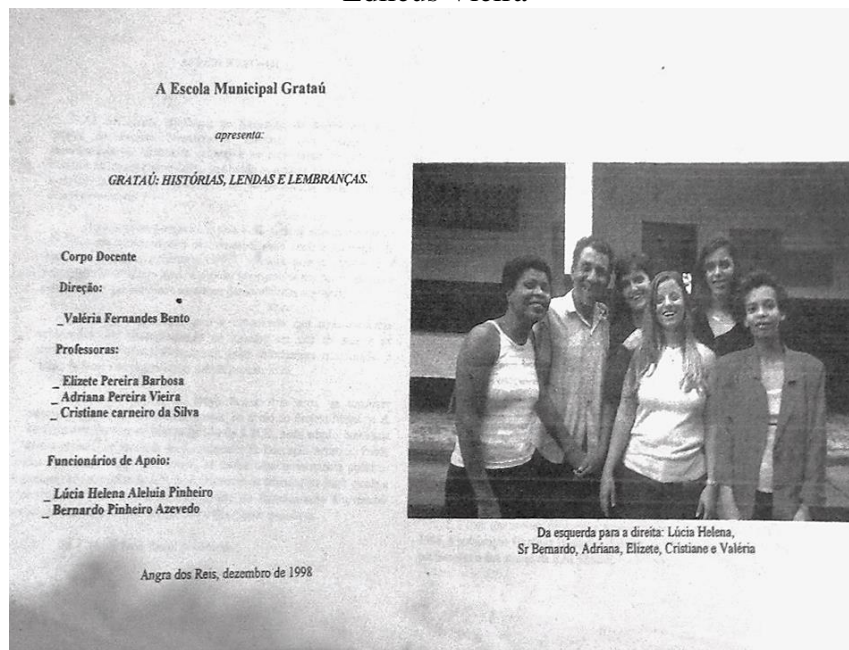
Dessas produções, encontramos cinco na Biblioteca Municipal Guilherme Briggs: *Bracuí, sua luta e sua história*; *O Frade ontem e hoje*; *Viva e aprenda com a nossa escola Brigadeiro Nóbrega, um livro aberto para todos*; *Tirando as correntes...* e *Na Banqueta Um Projeto Político Pedagógico*. Como acervo pessoal, tenho uma fotocópia do livro *Grataú: Histórias, lendas e lembranças* e conseguimos uma cópia digitalizada do livro *Memórias da Japuiba*.

Figura 4 - Exemplares de livros produzidos no âmbito do projeto *Memória e História*



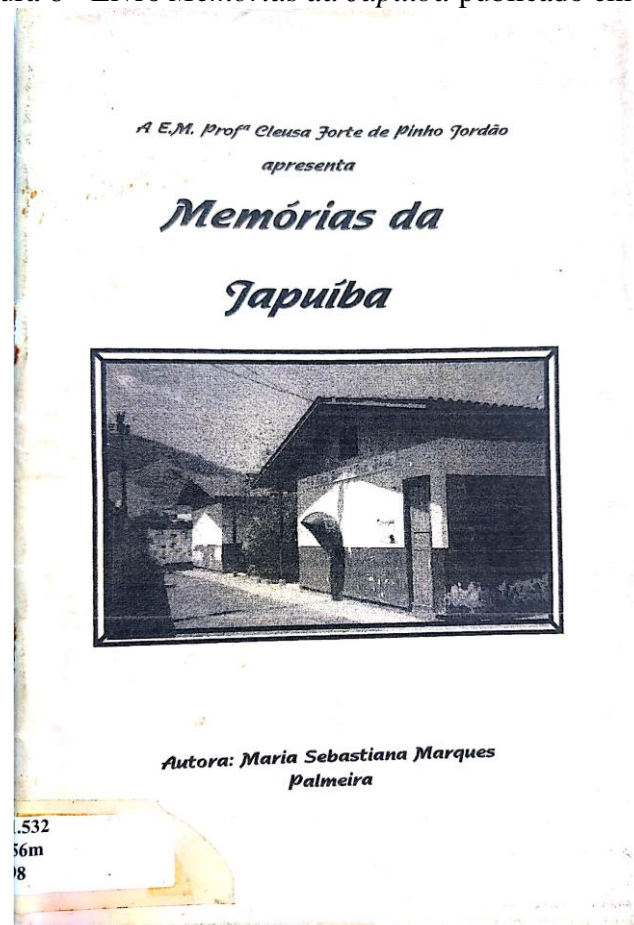
Fonte: arquivo pessoal (2024).

Figura 5 - Cópia de exemplar do livro produzido pela E. M. Grataú, atual E. M. Cecília Mara Edileus Vieira



Fonte: arquivo pessoal (2024).

Figura 6 - Livro *Memórias da Japuiba* publicado em 1998



Fonte: Digitalização cedida pelo prof. Alberto Moby (2024).

A intensa produção sobre história local deve ser analisada à luz de um contexto político-educacional com particularidades locais. Para a sua análise, vale a leitura da citação de Sônia Nikitiuk sobre esse momento de participação popular com ecos na educação:

A Prefeitura de Angra, assumindo uma administração popular a partir de 1989, estabelece uma política educacional que oportuniza a vivência da cidadania para todos, onde participação, criticidade e criatividade sejam componentes da mesma. Na verdade, a proposta é mudar a concepção da cidadania vigente onde o contexto social é relegado ao segundo plano e o cidadão é o indivíduo competitivo que alcança sucesso como se todos tivessem as mesmas condições de vida e possibilidade de serem bem-sucedidos. Para isto, o primeiro movimento é o investimento público na área educacional garantindo o acesso à escola. A busca pela nova qualidade do ensino foi associada à democratização da gestão, envolvendo os segmentos de educadores em diversos projetos, tendo por base idéias 'freirianas' e construtivistas de ensino-aprendizagem que ampliam as discussões sobre a função social da escola na formação da cidadania (Nikitiuk, 2000, p. 90-91).

Assim vimos que, a partir de 1989, houve um grande investimento na educação, visando garantir o acesso à educação e também buscando uma nova qualidade de ensino, na época associada à uma gestão democrática.

A autora Sônia Nikituk (2000), em sua tese sobre formação continuada de professores, na qual busca refletir acerca do papel da história local na formação desses profissionais, a partir de um estudo de caso realizado em uma escola de 1º segmento (anos iniciais), desenvolveu o seu trabalho inserido no contexto do *Projeto Inter* e do *Projeto Memória e História*. O *Projeto Inter*, que contou com assessoria de educadores de São Paulo, buscava fazer uma rede temática, que relacionava as perspectivas dos educadores e da comunidade sobre a realidade social. Ela ainda cita, assim como Guerra (2008), o Primeiro Congresso Municipal de Educação (1994), como um marco para o movimento de reorientação curricular. Movimento esse que enfatizou a integração dos componentes curriculares entre si e com a realidade local, bem como o trabalho coletivo da escola. Essas ideias também embasam a criação do projeto *Memória e História*, que, partindo da análise realizada pelo Programa de Saneamento Básico de Angra dos Reis (PROSANEAR), sobre desenraizamento da população durante a década de 1970, por causa de transformações socioeconômicas, levantou diferentes questões relativas a esse fenômeno, ao exercício da cidadania, à relação de pertencimento e a memória dessa população (Nikitiuk, 2000, p. 94).

Dessa forma, vemos como o *Projeto Memória e História* estava inserido em um contexto político local, com fortes conexões com o contexto macro, relativo ao processo de redemocratização do país, em que se destaca o crescente movimento de descentralização política após anos de ditadura civil-militar. A partir da democratização da gestão, percebe-se o

avanço de propostas que buscam estudar a realidade social local, o que faz emergir a potencialidade da história local na construção da cidadania. Nas palavras da própria autora, pode-se dizer que:

A relação ensino-pesquisa começou, a partir destas questões, a se efetivar em algumas escolas que, em parceria com as comunidades locais, elaboraram projetos de resgate da história e da memória das classes populares angrenses, em seus diversos bairros. Iniciava-se assim a preocupação com a história local nas escolas do segundo segmento do ensino fundamental, já que a questão do local geralmente, nos currículos oficiais, fica restrita às primeiras séries do ensino fundamental. A coordenação de História da SME/AR acabou conseguindo transformar o Memória-História num projeto Especial de Educação voltando-se para o resgate da história local e incentivando, a partir da confecção de pequenos livros (feitos pelas escolas), a divulgação das experiências vividas e histórias resgatadas (Nikitiuk, 2000, p. 94).

Assim, Nikitiuk sintetiza essa experiência da década de 1990, na qual as escolas em conjunto com as comunidades locais implementaram projetos de resgate da história local, com o incentivo da Secretaria Municipal de Educação. Essa experiência passava pela confecção de pequenos livros feitos pela escola, compartilhando o que foi resgatado. As práticas do *Memória e História* são muito interessantes para pensarmos o ensino de história e trazê-las à baila contribui para a elaboração de trabalhos em torno desse tema.

2.2 Mudanças políticas: anos 2000

Mas o que aconteceu com essa experiência após a mudança no governo local, sob gestão do PMDB entre os anos de 2001 e 2012? O projeto foi descontinuado e tivemos dois documentos publicados para a rede municipal: Organização Curricular da Rede Municipal de Ensino de Angra dos Reis (PMAR, 2005) e Planejamento Curricular da Rede Municipal de Angra dos Reis (PMAR, 2008).

O documento Organização Curricular da Rede Municipal de Ensino de Angra dos Reis (2005) é apresentado como resultado da necessidade de um registro formal que pudesse orientar o currículo escolar em uma rede que atende realidades diferentes, tendo em perspectiva a proposta de construção de uma Matriz de Referência Curricular (PMAR, 2005, p. 6-7). É interessante notar que as experiências vividas na década de 1990 são totalmente silenciadas no documento de 2005. Faz-se uma breve menção ao período de 1960 a 1981, depois fala-se sobre a rede municipal à época da elaboração do documento (PMAR, 2005, p. 9). Como destaca Márcio Plastina Cardoso (2005), fazendo uma crítica à política educacional angrense naquele momento, esse documento não foi construído de forma democrática, não houve ampla

participação, e descontinua o trabalho anterior. Em sua dissertação de mestrado sobre alunos trabalhadores em Angra dos Reis, Cardoso afirma que:

Entre 2001 e 2004 foram adotados verticalmente [os fundamentos teóricos da política educacional] e de forma nada democrática. Um governo eleito tem o direito de formular sua política educacional e fazer sua opção pela transformação ou conservação, por outro lado, deveria deixar claro o seu caráter, na coerência entre discursos e ações.

O diferencial da rede de Angra, duramente construído em anos de discussões, proposições e enfrentamentos políticos em direção a uma Educação Popular, e que com todos avanços e recuos não se realizou plenamente, pelo menos aprofundou relações democráticas entre os sujeitos envolvidos em seu processo. Esse diferencial está, nesse momento (2005), descartado pelo poder público (Cardoso, 2005, p. 48).

Logo observamos que se apresentou para a rede uma matriz curricular que descontinua as práticas anteriores e as desconsidera. Isso tem relação com todo o contexto de mudança de governo do município, porém é importante pensar o quanto isso pode ter impactado o trabalho com as questões locais na rede municipal angrense.

Passemos, então, ao segundo documento em análise. O Planejamento Curricular da Rede Municipal de Ensino de Angra dos Reis (PMAR, 2008) possui 459 páginas, abordando a Educação Infantil, o Ensino Fundamental Regular diurno e noturno, a Educação de Jovens e Adultos, bem como a grade diversificada do Ensino Fundamental Regular e da EJA. No tocante à disciplina História, ela foi apresentada com a disciplina Geografia no planejamento, constituindo um único bloco em cada ano dos anos iniciais: História e Geografia. Não há destaque à história local com exemplos, mas ela está presente principalmente no primeiro ciclo (1º ao 3º ano). Esse documento não apresenta pressupostos teóricos, apenas conteúdos, objetivos e estratégias.

2.3 A rede municipal e a BNCC

Depois de um hiato entre 2009 e 2016, quando não tivemos produção de documentos curriculares significativos na rede municipal, em 2017, a rede passou a se mobilizar a partir das discussões em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)³.

Entre 2017 e 2020, a rede Municipal de Angra dos Reis discutiu questões relativas à

³ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada em 20 de dezembro de 2017 e, dois dias depois, foi apresentada a Resolução CNE/CP nº 2, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Sua implementação deveria se dar no prazo máximo de dois anos, contados a partir da data da publicação da BNCC. Mais informações sobre a Base estão disponíveis no site <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 jun. 2024.

reorganização curricular do município. De acordo com o Documento Orientador Curricular da Rede Pública Municipal de Ensino de Angra dos Reis (DOC), inicialmente, com formações na área de Matemática, com o intuito de termos familiaridade com a proposta da BNCC.

Em 2019, tivemos um encontro para escolha de representantes que integrariam Grupos de Trabalho (GTs) responsáveis por produzir o documento municipal; quatro encontros de formação em relação ao Currículo e à BNCC; sete encontros dos GTs para análise e acréscimo das habilidades e um encontro, também dos GTs, para redação da introdução.

Ao longo do ano de 2020, as escolas sugeriram alterações e elencaram prioridades. Em um encontro, analisamos as sugestões e tivemos mais dois outros encontros para finalizar a introdução.

Cabe esclarecer que, em fevereiro de 2020, o documento com as produções dos GTs foi disponibilizado para análise e contribuições das Unidades de Ensino (UEs). Porém, esse processo foi interrompido pela pandemia de COVID-19 e retomado no segundo semestre de 2020. Após a devolutiva das UEs, recomeçaram os trabalhos dos GTs, remotamente, para finalização do DOC. Em 2022, o documento foi publicado. O documento da parte diversificada também foi publicado em 2022, mas não houve representação como no anterior. Em 2023, foi publicada uma segunda edição, na qual inseriram a Educação de Jovens e Adultos (PMAR, 2023, p. 433-436).

No DOC, há valorização da história local no componente curricular História, tanto no texto introdutório quanto nas habilidades do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Ao longo do processo, lutamos para enfatizar sentidos no documento de Angra que privilegiassem as questões locais e a diferença.

Situando o nosso projeto no âmbito do debate sobre o uso da história local no ensino básico, podemos dizer que a introdução desse tema no documento curricular angrense reverbera ecos do trabalho feito na rede na década de 1990. No texto introdutório, temos as seguintes menções a sobre a história local. Apesar de longo, o excerto vale ser destacado:

As proposições feitas no referencial curricular do componente curricular de História dão relevância aos conceitos históricos, políticos e educacionais que consideramos importantes na formação dos estudantes do ensino fundamental, tais como: tempo, patrimônio, **história local**, diversidade etc.

Sobre o conceito de tempo, buscamos contemplar as dimensões de tempo cronológico e tempo histórico, compreendendo como as diferentes culturas humanas se relacionam com os aspectos físicos e naturais na formulação de seus calendários, formas de medição, ritmo e duração.

Em relação ao patrimônio (material e imaterial), consideramos necessário proporcionar aos estudantes, a compreensão da ressignificação da realidade ao longo dos tempos, gerando o interesse em descobrir questões significativas para a sua vida

pessoal e coletiva. Para tanto, é essencial o contato direto com as diferentes manifestações artísticas, culturais, religiosas e sociais existentes no território de Angra dos Reis.

Ainda sobre o patrimônio, destacamos também a diversidade de sua composição no âmbito da cidade de Angra dos Reis, para pensarmos o ensino de História [...]

Nesse sentido, **foi dada ênfase à história local buscando compreender as mudanças históricas em diálogo com outros processos em nível nacional ou mundial, que possam ter influenciado dialeticamente a história local.** [...]

Compreendendo a diversidade como ‘a construção histórica, cultural e social (inclusive econômica) das diferenças’ (CONEB, 2008) e considerando a luta identitária de diferentes movimentos sociais na atualidade, inclusive dos profissionais da educação, **buscamos incluir diferentes vozes e coletivos sociais, principalmente, relacionados à história local, na perspectiva da descolonização dos currículos, reconhecendo a educação como direito de todos e valorizando a diversidade étnica, racial, regional, cultural, de classe, de gênero, sexual, geracional, religiosa etc.** (PMAR, 2023, p. 238-239, grifos nossos).

Nesses trechos, o posicionamento dos educadores é patente: a história local é enfatizada nessa produção curricular. No texto introdutório, são citadas diferentes questões locais que corroboram essa assertiva, como exemplos de patrimônio angrense, fatos históricos e povos tradicionais. Como trata-se apenas de um texto introdutório, não há aprofundamento dos conceitos utilizados.

A ênfase dada à história local fica ainda mais evidente nas habilidades do documento. As habilidades foram, em sua maioria, modificadas pelo GT de História. Entendemos que, ao fazerem acréscimos que possibilitaram o enfoque local/regional, bem como a consideração da diferença entre os grupos sociais do município e o reconhecimento dos povos tradicionais e das relações étnico-raciais, assim como destacaram o patrimônio histórico, os profissionais envolvidos conseguiram direcionar a proposta municipal para um ensino de história comprometido com a realidade dos educandos.

Sem ter pretensão de elaborar um estudo de política educacional de âmbito municipal, a descrição proposta nos ajuda a construir um cenário no qual a história local faz parte do trabalho pedagógico desenvolvido no município. Observarmos que a trajetória das discussões curriculares em Angra apresenta momentos de abertura e fechamento para as questões locais, com maior incentivo à autonomia na década de 1990 e a busca por centralização curricular durante os anos 2000. Nesse sentido, esta dissertação é uma contribuição para a elaboração de uma proposição pedagógica que busque colaborar para o ensino de história na perspectiva local, considerando essa trajetória das discussões curriculares que impactaram também o trabalho com a história local em Angra dos Reis.

3 HISTÓRIA LOCAL, ENSINO DE HISTÓRIA E APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

No presente capítulo, propomos um debate teórico necessário à construção do material pedagógico proposto nesta pesquisa, que pressupõe o enfrentamento de dois desafios presentes no ensino de história para os anos iniciais: o tempo e o espaço. Tempo e espaço são conceitos fundamentais para pensar a construção do conhecimento histórico. Tradicionalmente, o tempo tem sido um conceito definidor dos estudos nesse campo e da própria História enquanto disciplina, já o espaço não gozou do mesmo status, tornando-se um conceito vinculado aos saberes geográficos. Porém, recentemente, o espaço passou a ser objeto de problematização da historiografia. A discussão teórica sobre história local tem contribuído para a inserção desse tema nas reflexões dos pesquisadores. Essas questões perpassam o debate historiográfico e também são inerentes ao ensino de história.

Defendemos que o debate sobre tempo e espaço no ensino de história no âmbito dos anos iniciais do Ensino Fundamental é perpassado por um conjunto de cruzamentos teóricos oriundos de diferentes campos de saber. Abordaremos alguns autores a fim de compreendermos a complexidade do tema.

3.1 História local – uma discussão teórica

Iniciamos a nossa discussão com a história local. Para discuti-la, utilizamos artigos de Jacques Revel, Marcelo Abreu e José D'Assunção Barros. Partimos das contribuições do historiador francês presentes no texto *Micro-história, macro-história: o que as variações de escala ajudam a pensar em um mundo globalizado*, de 2010, uma vez que avaliamos como necessária essa discussão antes de abordarmos a história local.

Nesse artigo, Revel (2010) destaca a importância do princípio de variação de escalas para a observação dos processos sócio-históricos. O autor faz uma breve retomada de produções historiográficas e cita a tese de Fernand Braudel, de 1949, *O Mediterrâneo e o mundo mediterrâneo na época de Felipe II*, sendo uma das obras que se inseriu nas reflexões dos historiadores e provocou a inquietação de entender as realidades históricas em um quadro analítico amplo, ou seja, que não restrinja a história a uma sequência de acontecimentos. No caso da micro-história, é apontada a obra de Luís González y Gonzáles, *Pueblo em Vilo: microhistória de San José de Gracia*, de 1968, como uma das primeiras dessa abordagem micro,

destacando-se a ideia de que é possível uma outra história, tendo um ponto de vista específico, com relevância à ligação entre o quadro analítico e as realidades observadas.

Se há, segundo Revel (2010), a crítica de Braudel a uma abordagem micro, identificando-a com a história fatual dos historiadores tradicionais ou a “pequena história”, e a ressalva de Arnaldo Momigliano de que escolhermos uma história particular significa eliminar ou suspender outras histórias possíveis; Revel afirma que as escolhas que envolvem as pesquisas são explicitadas, estando sujeitas à discussão. Ou seja, em qualquer pesquisa, os historiadores posicionam-se e selecionam o que será abordado, justificando-se com embasamento teórico e empírico. Suas justificativas podem convencer o leitor ou não. Cabe a nós identificarmos qual abordagem se adequa melhor ao nosso objeto e explicitarmos os motivos de nossas escolhas. Essa visão de oposição entre abordagens macro e micro dos fenômenos não é recente. O que há de novo é “[...] mais do que de escalas, reivindicadas como mais ou menos pertinentes, é do princípio de variação de escala que se esperam hoje benefícios heurísticos” (Revel, 2010, p. 436).

A abordagem micro-histórica tem o mérito de colocar o problema da variação de escala e seus efeitos logo de início. O ponto nodal dessa abordagem não é a redução do tamanho dos objetos de estudo, mas a escolha de uma escala de observação que pode estar alinhada a certas estratégias de pesquisa. Revel explica o assunto da seguinte forma:

Retomando uma metáfora que foi muito utilizada nos últimos anos, variar a focalização de um objeto não é unicamente aumentar ou diminuir seu tamanho no visor, e sim modificar sua forma e sua trama. Ou então, para lançar mão de outro sistema de referência que a mim pessoalmente me parece mais elucidativo – o cartográfico –, a escolha de uma ou outra escala de representação não equivale a representar em tamanhos diversos uma realidade constante, e sim a transformar o conteúdo da representação mediante a escolha do que é representável (Revel, 2010, p. 438).

Partindo dessa reflexão, o historiador ainda argumenta que o princípio que importa é o de variação de escala e que a proposta da micro-história se destacou nos vinte anos que antecederam seu texto. Isso ocorreu porque ela afastou-se do modelo macro-histórico dominante, permitindo uma visão crítica dos instrumentos e procedimentos de análise vigentes. Ao citar Edoardo Grendi, Carlo Ginzburg e Carlo Poni, Revel (2010) defende uma estratégia de pesquisa que aspire compreender o funcionamento do mundo sócio-histórico a partir do reconhecimento e associação de diferentes aspectos, ao invés de tentar dar conta desse mundo por meio de indícios específicos. A partir do texto do autor, resumimos alguns pontos que consideramos pertinentes:

- A abordagem micro-histórica assume a incumbência de compreender como processos e configurações sociais são formados e coexistem, a partir da pesquisa intensa e aproximada dessas configurações;
- Busca entender de que forma transformações e movimentos coletivos são factíveis, a partir da ação de cada ator e não dos movimentos em si;
- Os atores sociais devem estar no centro dos processos sociais e precisamos entender como esses atores participam nesses processos;
- Compreender os processos sociais em sua complexidade estudando seus diferentes níveis. Assim, utilizar escalas de observação quer dizer considerar modos de descontinuidades no mundo social, uma vez que toda realidade maior apresenta seu sentido e sua forma em diversos mundos sociais (relação entre centros e periferias).

Destarte, Jacques Revel (2010) explicita a micro-história como uma abordagem que, ao utilizar a variação de escala em diferentes níveis, acaba por dar ênfase aos processos e aos atores, individuais e coletivos neles envolvidos, bem como torna possível a análise de aspectos locais em relação a perspectivas globais, considerando uma pluralidade de questões e aspectos que possibilitam abarcar a complexidade das mudanças na realidade social. É um modelo de análise que explora a complexidade do real. Nas palavras do próprio autor:

O modelo analítico que acabei de esboçar convida a pensar que é em todos os níveis, desde o mais local até o mais global, que os processos sócio-históricos são gravados, não apenas por causa dos efeitos que produzem, mas porque não podem ser compreendidos a não ser que os consideremos, de forma não linear, como a resultante de uma multiplicidade de determinações, de projetos, de obrigações, de estratégias e de táticas individuais e coletivas. Somente essa multiplicidade desordenada e em parte contraditória nos permite dar conta da complexidade das transformações do mundo social (Revel, 2010, p. 443).

As repercussões do debate sobre variação de escalas no ensino de História podem ser verificadas no uso da história local no ensino. Nesse sentido, utilizaremos o artigo do historiador Marcelo Abreu, *História Local e Ensino de História: Interrogação da Memória e Pesquisa Como Princípio Educativo*, de 2016. Este artigo é bem abrangente e traz muitas informações e conceitos, no entanto, nos deteremos na questão da história local, tendo em vista o tema da nossa proposta. Abreu (2016, p. 61), inicia seu texto com a questão: “A História Local existe?”. O autor faz uma breve retrospectiva da história do ensino de história e afirma que houve e há histórias locais. Porém, elas estiveram subalternas devido ao compromisso dos historiadores – tanto no espaço escolar quanto acadêmico – com a construção de um imaginário nacional e a

subordinação delas a uma história que reunia histórias específicas para construir sentidos pretensamente universais.

Até os anos 1980, há a hegemonia da história nacional, mas, nesse período, este cânone da história ensinada passa a ser questionado. Diferentes temas, concepções de tempo, de ensino de história e reformulações curriculares entram nesse contexto. De acordo com Marcelo Abreu:

Procurava-se substituir a preocupação central com a formação histórica direcionada à conformidade da identidade nacional pela constituição de sujeitos históricos autônomos, porque capazes de reconhecer a diversidade das experiências sociais em várias latitudes e tempos. [...] Essas escolhas situavam em um novo lugar a história local em dois sentidos: a possibilidade de tratar de maneira consequente as regionalidades no âmbito nacional e de investigar a história imediatamente visível aos estudantes – a própria escola, o bairro, a cidade (Abreu, 2016, p. 63-64).

Dessa forma, temos uma perspectiva que concebia professores e alunos como sujeitos históricos e produtores de conhecimento, e a história local, por outro prisma, enquanto a forma de abordar questões locais relacionadas a contextos maiores e de pesquisar a história próxima aos educandos. Abreu (2016) ainda ressalta a presença da memória nessa abordagem, uma vez que, para estudar a história local, o pesquisador parte de uma observação do espaço próximo a ele e se vale de entrevistas com sujeitos antigos daquele lugar. Como exemplo, o autor cita uma experiência em Angra dos Reis, a qual foi mencionada pelos profissionais mais antigos – e por alguns mais novos que tinham conhecimento do projeto – durante as discussões do GT de História da reorganização curricular angrense do qual participamos. Vale a pena a citação:

Nos anos 1990, um trabalho inspirado e bem-sucedido foi realizado por Rossana Papini e Marília Campos em projeto organizado pela coordenação de História e Geografia da Secretaria de Educação de Angra dos Reis. Começando em cada escola, foi possível reconstruir a história de bairros e distritos do município a partir da indagação das memórias dos moradores através da história oral. Trabalho colaborativo, envolvia o conjunto de professores, funcionários e estudantes de cada instituição.

Embora essencialmente preocupadas com o espaço aberto para reconfigurar e ‘valorizar’ as identidades locais a partir da memória, as pesquisas não paravam aí, uma vez que puderam relacionar essas histórias territorializadas a processos de maior alcance [...]

As histórias escritas resultantes das pesquisas permitiram, assim, ultrapassar a experiência presente e as memórias que lhe dava substância histórica primeira, mas limitada. [...] A investigação das experiências alheias permitia, simultaneamente, questionar narrativas consagradas da História nacional e, mais importante, complexificar a elaboração da experiência imediata como condição para realizar a existência histórica dos sujeitos de conhecimento envolvidos (Abreu, 2016, p. 65-66).

No trecho acima, o autor indica os pontos principais do trabalho com a história local, coerente com os aspectos citados anteriormente, a partir de uma experiência da rede municipal de Angra dos Reis. Podemos levantar a hipótese de que essa experiência ecoou na elaboração

do documento orientador curricular de 2022 (duas décadas depois), uma vez que vários fatos que Abreu aponta em seu texto (construção da rodovia Rio-Santos, das Usinas Nucleares, os processos migratórios e a escravização) os professores de Angra também indicaram no texto introdutório do Documento Orientador Curricular da Rede Pública Municipal de Ensino de Angra dos Reis (DOC).

Ao dialogar com a produção curricular de Angra dos Reis nos anos 1990, Abreu (2016) destaca que o uso da memória possibilitou o mergulho dos pesquisadores na história local. Em seu artigo, o autor propõe uma reflexão sobre história local e seu ensino, afastando-se de uma concepção de história local como panaceia para o ensino de história, e reconhece que há pontos que merecem atenção, como as memórias e a identidade local, pois são complexas e não devem ser apenas valorizadas, mas questionadas e problematizadas. O historiador ainda menciona os jogos de escala, conforme vimos em Revel (2010), e verificamos que o historiador francês está na bibliografia do pesquisador brasileiro, indicando a busca de diálogo entre a história local e a micro-história, sendo esta citada como uma abordagem diversa da história estrutural, uma vez que preconiza a variação de escala e a análise de uma história particular para abordar a multiplicidade de relações, espaços e tempos.

Os dois historiadores trabalham com a história social, no entanto, o enfoque do texto de Jacques Revel (2010), pesquisador francês ligado à Escola dos Annales, é a micro-história, enquanto o de Marcelo Abreu (2016), professor da UFOP e doutor em história social pela UFRJ, é a história local. Podemos ainda acrescentar que as preocupações de Revel não estão ligadas à área do ensino de história, mas à produção historiográfica acadêmica, enquanto Abreu direciona sua pesquisa ao ensino e a reflexão sobre o uso da história local no ensino.

Se o nosso propósito é trabalhar com a história local, cabe aqui citar José D'Assunção Barros. Em seu artigo, de 2013, *Espaço, território, região - Pressupostos Metodológicos*, o pesquisador aborda esses três conceitos (espaço, território e região), fazendo uma interlocução com a Geografia. De acordo com a abordagem do autor, o espaço é uma área não determinada que existe materialmente; a região é uma unidade possível de ser definida no espaço, caracterizando-se por certa homogeneização interna, de acordo com determinados critérios, sendo uma operação administrativa ou científica; e o território é um espaço determinado por um poder, é atravessado explicitamente pelo poder (Barros, 2013, p. 3-4). Ao operar com os conceitos de espaço, território e região, o autor acaba por diferenciar “história local” e “história regional”, conforme podemos atestar a seguir:

Há também certa tendência, no Brasil, a utilizar a expressão ‘história local’ para o estudo de localidades menores do que aquelas regiões geográficas ou administrativas mais amplas que podem corresponder a um estado, ou mesmo a uma área consideravelmente grande dentro de um estado. Assim, a ‘história local’, na historiografia brasileira, costuma se referir a cidades, bairros, vizinhanças, aldeias indígenas, enquanto a expressão ‘história regional’ volta-se mais habitualmente para as regiões mais amplas (o Vale do Paraíba, o sul de Minas, o estado do Piauí, e assim por diante) (Barros, 2013, p. 18).

Portanto, há a ênfase no espaço para demarcar a especificidade da história local, utilizando conceitos de espaço, território e região. Assim, podemos diferenciá-la da micro-história, que se baseia na variação de escalas de observação, sem uma preocupação explícita em pensar o espaço. A partir de Barros (2013) podemos dizer que o espaço não é algo previamente dado, mas uma construção do pesquisador. No entanto, o diálogo entre micro-história e história local pode ser possível, se considerarmos que ambas são abordagens historiográficas que se diferenciam dos modelos analíticos de contextos macros. Micro-história e história local foram constituídas de formas distintas e têm focos distintos. O foco da história local é o espaço, o território. Do espaço, pesquisamos os processos históricos-sociais. Por seu turno, a micro-história parte de histórias particulares (uma pessoa ou um grupo) e suas relações com diferentes processos e configurações. Assim, o espaço não é o ponto de partida, é onde se desenrolam os processos analisados.

A partir dos diálogos com os autores abordados, podemos dizer que há um esforço para definir o campo da história local, tendo em vista a possibilidade de comunicação com outras vertentes historiográficas. É possível afirmar que a micro-história traz para o âmbito da história local uma compreensão de local ajustada à calibragem das lentes de observação.

Direcionando o nosso olhar para o ensino, a história local ganhou mais relevância no ensino desde a última década do século XX, uma vez que possui relação com o espaço em que o educando vive. José Ricardo Oriá Fernandes faz uma discussão interessante sobre o tema em um artigo de 1995, que continua pertinente, e a partir do qual podemos elencar alguns pontos que demonstram a importância da história local, quais sejam:

- a) Estaríamos partindo do concreto para o abstrato (ou do conhecido para o desconhecido, do próximo para o distante), uma das regras fundamentais do método indutivo, válido também para o ensino da História [...].
- b) Estaríamos possibilitando a incorporação das experiências de vida dos alunos que se dão num ‘locus’ específico, no caso, no município [...].
- c) O estudo da História do município permite a inserção do aluno na realidade do passado da comunidade local, o que lhe possibilita uma melhor compreensão da sociedade em que vive e na qual virá a intervir [...]
- d) O contato do aluno com as instituições locais e a percepção do seu modo de funcionamento preparam melhor o aluno para uma futura inserção/participação na sociedade facilitando-lhe a compreensão das instituições democráticas e acentuando

o caráter formativo da História na preparação para o exercício de uma cidadania crítica e consciente [...].

e) O recurso às fontes locais (arquivos, museus, bibliotecas, monumentos, história oral etc.) permite familiarizar o aluno com o método de pesquisa [...] (Fernandes, 1995, p. 46-47).

Esses pontos - partir do que é concreto para o aluno; explorar as experiências de vida dos alunos no local; compreender o passado do local onde vive e suas reverberações no presente; ter contato com instituições locais e com práticas de pesquisa – demonstram facetas e possibilidades do trabalho com história local, já apontados na década de 1990.

Por sua vez, Vilma de Lourdes Barbosa (2006), ao analisar o ensino de história local no ensino básico no Brasil, traz uma discussão sobre propostas curriculares e a história local, em que demonstra a relevância dessa abordagem. Para a autora:

Entendemos, assim, que enquanto elemento constitutivo dos parâmetros, programas de curso e currículos para o ensino de história, a história local pode ser considerada como um recurso teórico-metodológico de abordagem, que apresenta a propriedade de promover as devidas condições para o relacionamento entre o saber histórico acadêmico e o saber histórico escolar, produzindo saberes. Trata-se da possibilidade de construção e de compreensão de um conhecimento histórico significativo e plural para o aluno, possibilitando aproximações cognitivas e concretas entre ele e o meio social em que vive e atua enquanto cidadão, articulado a outros espaços, outros grupos e outros tempos (Barbosa, 2006, p. 84-85).

Acima, temos uma definição de história local, enquanto recurso teórico-metodológico de abordagem que traz a possibilidade de compreensão da história de forma significativa para o aluno, englobando diferentes grupos, espaços e tempos.

Podemos afirmar que o trabalho com a micro-história e com a história local também favorece esses aspectos relativos ao ensino para alunos de 6 a 10 anos, os quais estão nos anos iniciais do Ensino Fundamental, foco desta pesquisa, uma vez que essas duas abordagens consideram a relação com o macro e não se limitam ao tempo cronológico. A história local não se limita ao micro, está relacionada a contextos macros, está relacionada à região, ao país e ao contexto global. Além disso, não há uma determinação temporal, presa a uma sequência linear de acontecimentos partindo de uma origem mítica. A história local parte do contexto micro e, dele, pensa diferentes questões, abrindo espaço para a história temática. Elenice Silva Ferreira defende o seguinte acerca da história local:

Em síntese, do macro-espaço que abriga civilizações, a historiografia moderna traz para a pesquisa a possibilidade de examinar os micro-espaços que abrigavam populações localizadas, fragmentos de uma comunidade nacional mais ampla. Assim sendo, veio com esse ‘novo fazer histórico’ a possibilidade de ampliar a discussão e, até, corrigir as grandes formulações já propostas na produção historiográfica em nível nacional. Por conseguinte, a História Local não se opõe à história global ou a ‘macro história’, o seu recorte apenas designa uma delimitação temática marcada por

particularidades históricas, culturais, políticas, (*sic*) etc., quase sempre, ocultadas por generalizações maiores (Ferreira, 2017, p. 94).

Como Ferreira expôs, defendemos que a história local não se limita ao micro e não está presa a uma história cronológica, muito menos é uma redução para exemplificação. É um recorte que permite um olhar sobre aspectos particulares em relação ao contexto global, característica pertinente ao ensino de história.

No entanto, a história local tem desafios importantes. De acordo com Erinaldo Cavalcanti (2018), são cinco desafios principais: 1) A visão da história local ser circunscrita a uma limitação espacial; 2) O cuidado com o uso da memória e de um possível reducionismo; 3) A impressão de que a história local pode ser estudada em sua totalidade e de que não há conflitos; 4) A visão de que a história local é determinada pelo espaço geográfico, sendo que um acontecimento deve ser considerado local por sua dimensão política e não pelo espaço; 5) A história local vista como mero desdobramento da história não local. Esses são os principais desafios, mas o autor aponta a seguinte possibilidade, que sintetiza bem sua argumentação:

Diante dos desafios, ao invés de tentarmos definir a configuração de uma história local e assim estabelecer seus limites e demarcações, talvez pudéssemos pensar em compreender a ‘dimensão local da História’ com que trabalhamos; dos acontecimentos que pesquisamos; das histórias que ensinamos. Ou seja, estaríamos trabalhando, pesquisando ou ensinando História, porém, preocupados em compreender sua configuração local (Cavalcanti, 2018, p. 286).

Cavalcanti ressalta assim o que chama de “dimensão local da História”, isto é, trabalhar a história pensando também as questões locais. Logo, a história local não seria apenas apêndice da “história nacional”. Essa abordagem abre a possibilidade para o professor mudar a sua perspectiva e a de seus alunos, enfocando o local para pensar a história, envolvendo diferentes escalas.

Posto isso, temos contribuições que corroboram a defesa de que a história local potencializa o ensino de história, uma vez que ela possibilita a construção de conceitos e habilidades necessários para a aprendizagem nesse campo, assim como torna o conhecimento histórico significativo para o aluno. Não que ela seja a solução para todos os desafios do ensino de história, em especial para crianças, mas é uma abordagem que permite aos alunos desenvolver diferentes habilidades e construir conhecimentos acerca da história, bem como fomenta o sentimento de pertencimento, de fazer parte de um lugar e de um processo histórico.

Após essas considerações sobre a histórica local e suas potencialidades, temos a seguinte questão em vista: como as crianças aprendem história? Dissertaremos sobre esse tema no tópico a seguir.

3.2 Ensino de história, tempo e aprendizagem

Para iniciar o debate, é necessário pontuar que consideramos o ensino de história como um lugar de fronteira, uma vez que é necessário articular referenciais tanto do campo da História quanto da Educação. Como defendem Ana Maria Monteiro e Fernando Araújo Penna:

Pesquisar o ensino de história considerado como lugar de fronteira é perspectiva de abordagem que, em nosso entender, abre perspectivas instigantes e inovadoras para a análise dos processos envolvidos. De modo geral, as pesquisas que têm como objeto o ensino de história e utilizam os referenciais oriundos da história ou da educação, deixam de fora reflexões teóricas importantes, seja sobre a especificidade da prática pedagógica, seja sobre a especificidade da disciplina ensinada – a história. Por isso, defendemos que a pesquisa sobre o ensino de história constitui-se em lugar de fronteira no qual se busca articular, prioritariamente, as contribuições desses dois campos, essenciais para se problematizar o objeto em questão (Monteiro; Penna, 2011, p. 191).

Assim, o ensino de história é um campo de pesquisa situado na área de Educação e relaciona história e saberes pedagógicos. Partindo da perspectiva dos autores, vamos discutir as contribuições de alguns teóricos dessas áreas.

O conceito de tempo, no debate historiográfico, tem uma discussão bastante ampla. Como nesta dissertação trabalhamos com o tempo histórico, traremos as considerações de José Carlos Reis (2006). O autor argumenta que o historiador deve criar o que ele chama de terceiro conceito de tempo: um tempo entre o da natureza (relacionado ao movimento, à permanência, à reversibilidade) e o da consciência (irreversível, incomensurável, finito, ligado à reflexão), um terceiro tempo que não apague a diferença entre os primeiros, mas que conecte e articule dialeticamente esses dois. Para tanto, o autor trabalha com as concepções de Paul Ricoeur, Reinhart Koselleck e dos historiadores ligados à Escola dos Annales.

Reis (2006) destaca que Ricoeur considera que o historiador produz um tempo mediador entre o da consciência e o da natureza, seria um terceiro tempo, sendo que a primeira ponte que utilizamos entre esses dois tempos é o calendário. Ele mantém a diferença entre esses tempos, mas participa de ambos e, por ser dessa um mediador, ele é um terceiro tempo (Reis, 2006, p. 160-161). Reis (2006) continua sua análise e afirma que Koselleck enfatiza que o tempo histórico está distante de ser resolvido pelo calendário, continuando a ser a questão mais difícil posta pelo conhecimento histórico. Esse autor não desvaloriza o calendário ou a datação rigorosa, mas defende que é necessário superar a medida natural para compreendermos as relações entre os processos sociais. De acordo com Reis (2006), Koselleck tem como hipótese o tempo histórico enquanto diferenciação entre passado e futuro, passando por duas categorias

centrais: campo da experiência (passado atualizado) e horizonte de espera (futuro atualizado).

Reis busca sintetizar esses dois conceitos:

Experiência e espera são conceitos assimétricos: a espera não se deixa deduzir da experiência; passado e futuro não se recobrem. A presença do passado é outra que a do futuro. Mas, assimétricos, não são conceitos antônimos. Da sua diferença e tensão aparece a temporalização. Um não se deixa transpor no outro sem que haja ruptura. Sua diferença revela uma característica estrutural da história: o futuro não é o resultado simples do passado, embora este traga conselhos, experiências e esperas retroativas. É a tensão entre experiência e espera, portanto, que suscita diferentes soluções e engendra o tempo histórico. Uma relação estática entre eles é inconcebível (Reis, 2006, p. 168-169).

As implicações da abordagem de Koselleck, segundo Reis (2006), são profundas para pensar o tempo histórico. Afirma-se uma ênfase maior à relação entre passado e futuro do que à questão da sucessão linear, ou seja, enfatiza-se a mudança não numerável, acessível por conceitos e interpretações.

A problematização do tempo numerável já era uma prática historiográfica dos *Annales*, uma abordagem que sofria a influência das ciências sociais. Essas, por sua vez, concebem o calendário como uma construção cultural, colocando em xeque a pretensa objetividade desse e, logo, do principal instrumento de organização da vida humana utilizado pelos historiadores. O tempo social enfatiza as transformações estruturais, buscando na sociedade o que os físicos encontram na natureza: permanência, quantidade, homogeneidade e reversibilidade (Reis, 2006). Temos, então, a seguinte síntese sobre a questão do tempo histórico:

Os *Annales*, das três gerações, se mostrariam sensíveis a essa argumentação das ciências sociais sobre o tempo histórico e empreenderiam a reconstrução desse conceito. Sob a influência das ciências sociais, a história, antes estudo exclusivo da sucessão dos eventos, da mudança, da passagem do passado ao futuro, da diferença temporal sucessiva, e que sempre privilegiou o evento e quis ser uma descrição da mudança, seria obrigada a incluir em seu conceito de tempo a permanência, a simultaneidade. Os *Annales*, e Braudel em particular, construiriam o conceito de ‘longa duração’, que ao mesmo tempo incorpora e se diferencia do conceito de estrutura social das ciências sociais. A longa duração é a tradução, para a linguagem temporal dos historiadores, da estrutura atemporal dos sociólogos, antropólogos e linguistas. Ao passarem à consideração dialética entre mudança e permanência, entre longa duração e evento, os *Annales* produziram uma mudança substancial no conceito de tempo histórico. Eles teriam criado uma *segunda perspectiva sobre o tempo histórico como tempo histórico* (Reis, 2006, p. 174-175, grifo do autor).

Por conseguinte, lidamos com uma perspectiva de tempo histórico que une tanto algumas características do tempo natural (homogeneidade, ciclos, regularidade, constância, repetição e quantidade) quanto do tempo histórico, que considera a simultaneidade. Além disso, os *Annales* levam em conta a sucessão, os aspectos qualitativos e o evento. A longa duração inclui e explica o evento. Portanto, essa visão articula simultaneidade e sucessão, mudança e

estrutura. Reis conclui que é possível articular o tempo natural e o tempo da consciência em um terceiro tempo: o tempo histórico.

Decidimos, pois, trabalhar com a concepção de que o tempo histórico tem diferentes aspectos, ritmos e durações, tendo por característica a articulação entre o tempo da natureza e o da consciência, sendo um terceiro tempo. É um conceito de difícil definição e de muitas facetas, mas as considerações anteriores nos ajudam a pensar alguns pontos desse conceito complexo.

A questão do ensino de algum componente curricular está atrelada aos aspectos da aprendizagem. Entender como o nosso aluno aprende ajuda a construir currículos pensando nas especificidades do público ao qual se destinam, em nosso caso, crianças entre seis e onze anos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Alguns pesquisadores já se debruçaram sobre o tema. Aqui trataremos das reflexões de Circe Maria Fernandes Bittencourt e Hilary Cooper. Na obra *Ensino de História: fundamentos e métodos* (2008). A historiadora Circe Bittencourt aborda diferentes questões relacionadas ao ensino de história, como a constituição da disciplina escolar história, seu papel nos currículos e aspectos metodológicos, contribuições do campo da historiografia e da teoria da aprendizagem e, por fim, a questão dos materiais didáticos enquanto mediadores do processo de ensino-aprendizagem.

Um dos pontos centrais para que se efetive a aprendizagem em história é a formação e o domínio de conceitos. Para Bittencourt:

O conhecimento histórico não se limita a apresentar o fato no tempo e no espaço acompanhado de uma série de documentos que comprovam sua existência. É preciso ligar o fato a temas e aos sujeitos que o produziram para buscar uma explicação. E para explicar e interpretar os fatos, é preciso uma análise, que deve obedecer a determinados princípios. Nesse procedimento, são utilizados conceitos e noções que organizam os fatos, tornando-os inteligíveis (Bittencourt, 2008, p. 183).

O conhecimento histórico, dessa forma, passa pela mediação de conceitos, tal qual os outros conhecimentos. Para entendermos a formação dos conceitos, a autora traz as contribuições de Jean Piaget e Vygotsky, com intuito de tratar dos conceitos relativos à história. Neste texto sinalizaremos quando estivermos usando referências de Circe Bittencourt e quando usarmos as próprias de Piaget e de Vygotsky.

Jean Piaget, psicólogo suíço, nasceu em 1896 e faleceu em 1980, com oitenta e quatro anos. Em 1921, na cidade de Genebra, onde se deu grande parte de sua carreira universitária, já escrevia seus primeiros trabalhos sobre psicologia científica e completou sua formação em

filosofia das ciências, lógica e psicologia. Em sua trajetória, lecionou e pesquisou em diferentes universidades europeias, como Paris, Zurique e Lausanne. No entanto, destaca-se que, em 1929, ele recebeu o cargo de professor de História do Pensamento Científico na Faculdade de Ciências de Genebra. Além disso, ainda em 1929, tornou-se diretor do Bureau International de l'Education, vice-diretor do Instituto Rousseau, depois, em 1932, codiretor deste Instituto. Além de seu trabalho sobre a psicogênese da inteligência e a mentalidade infantil, ele pesquisou e escreveu uma obra sobre julgamento moral em crianças (Ducret, 2006).

Ao longo de sua vida, Piaget teve uma profícua produção, estimada em cerca de setecentas obras, entre artigos, livros, capítulos, prefácios, conferências e outros textos. Ele tinha a regra de escrever, no mínimo, quatro páginas por dia, e a seguiu, resultando em uma grande produção. O trabalho de Piaget, com um método sistemático de observação associado a um método de intervenção e entrevista clínica com crianças, revolucionou a nossa compreensão sobre a origem e gênese das categorias, formas e normas da razão (Ducret, 2006).

Alberto Munari (2010) afirma que os escritos de Jean Piaget sobre educação não ultrapassam 3% de sua obra. Isso pode nos levar a questionar o porquê de Piaget estar tão relacionado à educação. Essa ligação se deve ao fato de numerosos pedagogos e educadores se referirem às obras de Piaget com o intuito de embasarem suas práticas e teorias. O autor ainda argumenta que as teorias de Piaget foram objeto de diferentes leituras, sendo o ponto nodal o conceito de cultura. A partir dele é que essas leituras se dividem, grosso modo, em duas vertentes. Conforme Munari:

Entre essas diversas concepções, cabe reconhecer duas tendências principais: uma que entende a cultura como um tipo de edifício que se constrói progressivamente, segundo um procedimento bem programado; e outra que a considera antes como uma espécie de rede, dotada de certa plasticidade e de uma capacidade de auto-organização e, por conseguinte, o processo de construção ou de reconstrução pode ser provocado ou facilitado, mas não dominado totalmente (Munari, 2010, p. 24).

As duas tendências referem-se ao construtivismo genético de Piaget, porém acabam opondo-se. A primeira enfoca os estágios, a maturação biológica e as provas piagetianas. Centra-se muito em hierarquizar os estágios, observando a progressão, considerando os estágios como etapas necessárias. Perspectiva que ficou muito marcante na educação. Enquanto a segunda tendência entende os estágios como um tipo de reestruturação parcialmente imprevisível de uma rede complexa de relações que articulam operações mentais e conceitos. Um exemplo dessa tendência na educação é o abandono de uma organização rígida e uniforme da prática pedagógica em prol da criação de contextos que proporcionem o surgimento de novos

arranjos dos conhecimentos (Munari, 2010, p. 25).

Voltemos à Circe Bittencourt para falarmos da teoria de Piaget, a epistemologia genética. Segundo a autora, o centro da obra de Piaget é a construção do conhecimento pelo sujeito, tendo como ponto de partida o pensamento racional (Bittencourt, 2008, p. 185).

De forma breve, a autora resume alguns aspectos da epistemologia genética de Piaget⁴ e aponta que essa teoria permitiu justificar que seria impossível alunos dos primeiros anos de escolarização terem domínio sobre conceitos abstratos, como o de tempo histórico. Isso se dá porque a construção do conhecimento dependeria da aquisição de estruturas cognitivas, que são adquiridas ao longo da vida e demarcadas pela maturação biológica. Bittencourt afirma o seguinte:

Essa teoria do desenvolvimento cognitivo, apresentada aqui sucinta e parcialmente, passou a sustentar muitos dos princípios da constituição de conceitos e permitiu justificar a impossibilidade de alunos nos primeiros anos de escolarização dominarem conceitos abstratos, como os de tempo histórico, uma vez que cada fase ‘operatória’ depende de condicionantes biológicos. Os estágios de desenvolvimento - do concreto para o abstrato – determinam a formalização das etapas de domínio conceitual assim como as fases ‘operatórias’ progressivas no processo de conhecimento (Bittencourt, 2008, p. 186).

Dessa forma, a construção de conceitos estaria condicionada ao desenvolvimento da criança, o que poderia levar a uma interpretação limitante do que seria possível para que os indivíduos mais jovens pudessem aprender.

Para fazer um contraponto, a autora traz alguns pressupostos da teoria de Vygotsky. Ivan Ivic (2010) traça um perfil do autor. Lev Semionovich Vygotsky nasceu em 1896, na Bielorrússia, e faleceu em 1934, com 38 anos, foi um dos maiores psicólogos do século XX, mesmo sem receber educação formal em psicologia. Ele estudou direito, filosofia e história na Universidade de Moscou. É interessante notar que Vygotsky nasceu no mesmo ano que Piaget, mas, enquanto este voltou-se às ciências biológicas, o primeiro desenvolveu excelente domínio na área das ciências humanas, tendo também formação em língua, linguística e literatura. Para Ivic, talvez essa diferença de trajetória ajude a explicar os enfoques de cada autor:

Esta diferença de inspiração explica, talvez, a diferença de dois paradigmas importantes na psicologia do desenvolvimento: o de Piaget, que acentua os aspectos estruturais e as leis essencialmente universais (de origem biológica) do desenvolvimento, enquanto o de Vygotsky insiste nos aportes da cultura, na interação social e na dimensão histórica do desenvolvimento mental (Ivic, 2010, p. 12-13).

⁴ Uma obra que resume bem os pressupostos e estágios da epistemologia genética de Piaget é *Psicologias – uma introdução ao estudo de Psicologia* (Bock; Furtado; Teixeira, 2001).

A partir de 1924, Vygotsky passa a ser colaborador do Instituto de Psicologia e tem uma grande produção até 1934, cercado por colaboradores também interessados em uma nova psicologia. Nesse período, ele desenvolve sua teoria histórico-cultural dos fenômenos psicológicos. Sintetizando suas ideias principais em algumas palavras, Ivic afirma que:

Se houvesse que definir a especificidade da teoria de Vygotsky por uma série de palavras e de fórmulas chave, seria necessário mencionar, pelo menos, as seguintes: sociabilidade do homem, interação social, signo e instrumento, cultura, história, funções mentais superiores. E se houvesse que reunir essas palavras e essas fórmulas em uma única expressão, poder-se-ia dizer que a teoria de Vygotsky é uma 'teoria socio-histórico-cultural do desenvolvimento das funções mentais superiores', ainda que ela seja chamada mais frequentemente de 'teoria histórico-cultural' (Ivic, 2010, p. 15).

Por muito tempo suas obras não foram publicadas e divulgadas, ganhando traduções e força por volta da década de 1980. As ideias de Vygotsky impactam fortemente a educação no Brasil, assim como as de Piaget. Neste trabalho, defendemos que essas teorias têm aspectos que, em conjunto, nos ajudam a desenvolver um ensino de história que considera as especificidades do desenvolvimento das crianças, bem como os diferentes contextos sócio-históricos.

Voltando à Circe Bittencourt, esta autora indica que Vygotsky reconhece haver estágios de desenvolvimento cognitivo, no entanto, sua ênfase é na aquisição social dos conceitos, com preponderância sobre a maturação biológica. No processo de constituição dos conceitos, a linguagem humana, enquanto sistema simbólico, exerce papel fundamental, uma vez que permite a troca social e a elaboração conceitual. É a linguagem que proporciona os processos de abstração e generalização, essenciais para a constituição de conceitos. Dessa forma, por meio da comunicação social, os seres humanos podem, progressivamente, desenvolver conceitos, os quais Vygotsky compreende como o entendimento das palavras. Nesse ponto, a escola tem um papel fundamental na elaboração conceitual (Bittencourt, 2008, p. 187).

No que se refere à construção de conceitos, Bittencourt (2008) faz uma análise das contribuições de Piaget e Vygotsky. Ela aponta que a teoria piagetiana acabou sendo utilizada para justificar a impossibilidade do ensino de história para crianças, uma vez que dependeria da maturação biológica a viabilidade de construção de conceitos abstratos. Orientando-se pelos pressupostos do pesquisador suíço, diferentes autores passaram a defender a ideia dos círculos

concêntricos⁵, na qual a criança aprenderia a partir daquilo que lhe é mais próximo. Nas palavras da autora:

A noção de tempo passado, base do conhecimento histórico, seria pura abstração e, portanto, impossível de ser compreendida por pessoas de faixa etária correspondente ao pensamento operatório concreto. Muitos educadores piagetianos, por esse princípio organizaram os currículos em círculos concêntricos, conforme foi anteriormente mencionado, partindo da experiência concreta dos alunos e tornando o conhecimento social em algo atemporal ou apenas contemporâneo. Os valores Morais e cívicos são transmitidos e por uma história de heróis responsáveis pelos grandes ‘fatos’ nacionais destituídos de qualquer noção de tempo histórico, portanto os personagens não se apresentam no contexto histórico; são concebidos como pessoas históricas, tal como se mostram nas histórias de heróis dos desenhos animados da televisão (Bittencourt, 2008, p. 187).

Nesta pesquisa, reconhecemos as críticas à teoria piagetiana, no entanto, enfocamos as possibilidades de acordo com essa teoria, ou seja, aquilo que é mais interessante e coerente com a idade ou experiência da criança, não considerando o fator biológico como decisivo na limitação de suas aprendizagens. O ponto que pretendemos destacar da epistemologia genética de Piaget é que, a partir dela, conseguimos estabelecer o que é mais promissor de ser desenvolvido com as crianças dos estágios pré-operatório e operatório concreto. Nossa visão é sobre possibilidades, sobre o que favorece a construção do conhecimento, tendo em vista as características dessas crianças.

Compreendemos que ainda há uma distância geracional considerável entre as crianças pesquisadas por Piaget na primeira metade do século 20 e as crianças do século 21, levando em conta as diferenças culturais, a comunicação de massa e a inserção mais precoce no sistema educacional. Compreendemos tudo isso, no entanto, em sala de aula, ainda conseguimos identificar características das fases do desenvolvimento que Piaget indicou ainda no início do século 20, sendo que o pesquisador suíço as tratou como um parâmetro para os indivíduos. Neste ponto, são necessários estudos aprofundados para que possamos avaliar o que mudou após décadas dos estudos do autor suíço. Sandra Regina Ferreira de Oliveira (2003) fez uma pequena avaliação em seu artigo reaplicando perguntas que Piaget fez para crianças sobre a questão do tempo e encontrou como resultado respostas similares, mesmo passando meio século entre as pesquisas e em contextos diferentes, Piaget na Suíça e Oliveira no Brasil.

⁵ Nilton Mullet Pereira afirma o seguinte acerca dos círculos concêntricos: “A instituição do currículo dos anos iniciais do ensino fundamental, por meio de círculos concêntricos, foi uma estratégia que se baseava numa escala de organização espacial, partindo do mais específico para o mais geral, de espaços menores e menos inclusivos para espaços maiores e mais inclusivos, e, sobretudo, no que se refere ao ensino, do plano concreto ao plano abstrato. A noção central que sustentou a tese dos círculos concêntricos no ensino foi a psicologia cognitiva de Jean Piaget, que parte da suposição de que os estudantes passam por estágios de desenvolvimento que vão do mais concreto ao mais abstrato, do sensório-motor ao operatório-formal (.

Em 1933, Piaget já afirmava o seguinte acerca do que chama de “educação do senso histórico da criança” em um pequeno artigo intitulado *Psicologia da Criança e Ensino de História*:

Essas poucas observações parecem demonstrar a importância de pesquisar mais a fundo a psicologia das representações históricas da criança. Por um lado, como efeito, as primeiras reações que notamos em nossos sujeitos não são simplesmente o reflexo de conhecimentos escolares mal-digeridos: elas dão prova de uma atitude especificamente pueril em presença do passado. O passado infantil não é nem distante, nem ordenado em épocas distintas ponto ele não é qualitativamente diferente do presente, a humanidade permanece idêntica a si própria, tanto na sua civilização como nas suas atitudes morais. E, sobretudo, o universo está centrado no país ou até na cidade ao qual pertence o sujeito. *O egocentrismo é, portanto, encontrado no terreno histórico da mesma forma como ele existe em todas as representações da criança*. Por outro lado, essas reações pueris prestam-se a análise psicológica. Longe de escapar à investigação elas se revelam em qualquer conversa.

Não devemos, evidentemente, tirar dessas poucas sondagens toda uma pedologia e toda uma pedagogia. Mas se, de fato, como aliás defendemos a propósito da revisão dos manuais escolares, a educação do senso histórico da criança pressupõe a do espírito crítico ou objetivo, a da reciprocidade intelectual e a do senso das relações ou das escalas, *nada parece mais apropriado para determinar a técnica do ensino da História do que um estudo psicológico das atitudes intelectuais espontâneas para criança*, por mais ingênuas e insignificantes que possam parecer à primeira vista (Piaget, 1998, p. 95, grifo do autor).

É interessante notar que Piaget já questionava os manuais da época, os quais enfocavam as origens da história nacional e os grandes feitos no contexto suíço. Ademais, o pesquisador em questão fornecia alguns apontamentos que já direcionavam para um ensino de história adequado às crianças, partindo de um ponto de vista biológico, tendo em vista os estágios do desenvolvimento. É plausível dizer que essa proposta também dialoga com a de Vygotsky, mesmo que indiretamente, uma vez que os dois são interacionistas. Piaget não se centra no passado distante, mas naquilo que é próximo à criança. Vygotsky, por sua vez, elabora uma psicologia sócio-histórica, na qual o fenômeno psicológico está ligado ao mundo material e às formas de vida que os homens vão construindo ao longo da história da humanidade (Bock; Furtado; Teixeira, 2001, p. 86). Ou seja, ambas as teorias podem contribuir de forma positiva ao ensino de história, considerando o desenvolvimento da criança e os aspectos sociais, culturais e históricos.

Hilary Cooper (2006) argumenta que é importante aprender história, considerando-a uma das dimensões do trabalho nos anos iniciais. Mas o trabalho com esta disciplina precisa ocorrer de forma significativa e que tenha diferentes perspectivas, permitindo a formulação de hipóteses, a avaliação, a discussão e o reconhecimento de que, em certos momentos, não há respostas certas. Essa autora traz, breve e objetivamente, teorias da aprendizagem e aponta práticas interessantes, relacionadas a essas teorias. Para Cooper:

Existem aspectos chave sobre a teoria do aprendizado construtivista que podem ser aplicados ao aprendizado da História. Segundo Piaget, o desenvolvimento do raciocínio se processa a partir de tentativas-e-erros intuitivas, por meio de habilidades de produzir uma premissa racional e sustentá-la com um argumento, em direção à habilidade, no nível formal, de considerar todas as variáveis em um argumento. Isso sugere que as crianças podem ser capazes de desenvolver argumentos sobre fontes históricas, se as ensinarmos como fazê-lo. As áreas mais relevantes do trabalho de Piaget são aquelas sobre probabilidade, linguagem e raciocínio. Seu trabalho sobre probabilidade (1951) sugere que primeiro as crianças não fazem distinção entre chances e não chances, mas num nível concreto tornam-se crescentemente conscientes sobre o que sabem e o que podem adivinhar, até que sejam capazes de estabelecer uma ponte segura entre o que é certo e o que é provável. Piaget (1926) delineou o desenvolvimento do uso de conjunções pelas crianças (desde, porque, portanto) para demonstrar uma argumentação e sua habilidade em usar 'porque' para explicar um argumento (1928).

O trabalho de Vygotsky sobre o conceito de desenvolvimento (1962) – bem como pesquisas subsequentes relacionadas – demonstrou que novos conceitos são aprendidos por julgamento e erro durante discussão, na qual o professor encoraja o uso do porquê, explica novos conceitos, fornece mais informações e faz correções (Copper, 2006, p. 4).

A autora assim ressalta pontos das teorias de Piaget e Vygotsky que são relevantes para pensarmos a aprendizagem das crianças. Ela ainda menciona que dimensões emocionais, cognitivas e sociais estão envolvidas na descoberta sobre o passado. Além disso, pensado no trabalho com as crianças entre três e oito anos, argumenta que desenvolver um senso de tempo por meio da história familiar, das diferentes histórias e de visitas a sítios históricos envolve essas diferentes dimensões e também abarca como as crianças aprendem sobre sua comunidade e cultura, bem como diferenças e semelhanças com outros, gerando um sentimento de pertencimento (Cooper, 2006, p. 9).

Essas atividades envolvem habilidades de comunicação (interagir, contar histórias, mensurar o tempo, ordenar eventos em sequência); peças teatrais (representação como veículo de aprendizagem); desenvolver uma consciência de passado (desenvolvimento do senso de identidade, compreensão de quem somos, nosso relacionamento com os outros, diferenças e semelhanças). Para Cooper, não existe um planejamento linear claro de progressão na compreensão histórica, uma vez que é um processo complexo e que, com o avançar da idade, as discussões com as crianças podem ser desenvolvidas de formas mais sofisticadas (Cooper, 2006, p. 9-10). Nesse ponto, observamos que a autora parte de uma concepção construtivista sobre a aprendizagem:

Um dos principais fatores de uma abordagem construtivista de descoberta sobre o passado é que isso envolve o desenvolvimento de argumentos pela criança, para defender um ponto de vista, ouvir argumentos de outros, ser preparado para mudar aquele ponto de vista e reconhecer que pode não existir uma única resposta certa. Existem, é claro, limites impostos pela imaturidade das crianças e pelo limite de seus

conhecimentos, mas estes fatores conseguem ilustrar como seu raciocínio é baseado no que elas conhecem sobre a vida. É o desenvolvimento desse processo que é importante, mais do que uma resposta necessariamente correta (Cooper, 2006, p. 10).

Aqui, Cooper nos mostra um ponto interessante para o ensino de história em uma abordagem construtivista, a argumentação. Para além da questão do tempo e da prática de pesquisa, temos um elemento central para a formação de cidadãos e de sujeitos históricos conscientes de seu papel ativo na sociedade, a capacidade de argumentar e ouvir argumentos, discutir, refletir, posicionar-se. Enfim, habilidades que vão além de uma resposta correta acerca de um conhecimento histórico e que têm grande impacto na formação das crianças.

Após essas considerações, voltemos à questão dos conceitos. De acordo com Bittencourt (2008), há dois conceitos fundamentais tanto para pesquisa quanto para o ensino de história, a noção de tempo histórico e a de espaço. A autora retoma a obra *A noção de tempo na criança*, de Jean Piaget. Para Piaget, o tempo não pode ser considerado um conceito “porque não é possível defini-lo e está sempre em mutação existindo muitas variáveis para entendê-lo em toda a sua dimensão: tempo físico, psicológico, biológico, vivido, histórico. Por essa razão Piaget considera que o tempo é uma noção e não um conceito” (Bittencourt, 2008, p. 199). Partindo dessa reflexão, a autora trata de duas noções de tempo, as quais são relevantes para pensarmos o ensino de história: o tempo vivido e o tempo concebido. O tempo vivido é o tempo da experiência individual, engloba o tempo psicológico (o que é agradável passa mais rápido do que as experiências desagradáveis) e o tempo biológico (abarca as fases da vida – infância, adolescência, idade adulta e velhice). O tempo concebido é o sistematizado por diferentes culturas e busca controlar o tempo vivido. Dessa forma, institui-se o tempo cronológico, o tempo geológico, o tempo astronômico.

A autora ainda afirma que os estudos de Piaget, sistematizados no livro *A noção de tempo na criança*, ajudaram a compreender duas visões relevantes, a saber: 1) o espaço e o tempo formam um todo indissociável; 2) as reflexões sobre o tempo intuitivo e o tempo apreendido segundo o pensamento formal (pensamento operatório). Sobre o tempo intuitivo a autora afirma:

O tempo intuitivo limita-se às relações de sucessão (antes e depois) e de duração fornecidas pela percepção imediata, tanto externa quanto interna. O tempo operatório, por sua vez, desenvolve relações de sucessão e de duração por intermédio de operações lógicas. Pode ser métrico (medido por unidades numéricas – ordinal ou cardinal) ou qualitativo, possibilitando, nesse último caso, a construção de relações de simultaneidade, sucessão e duração (Bittencourt, 2008, p. 203).

Piaget, por seu turno, define o tempo da seguinte forma, fazendo uma distinção do tempo

intuitivo:

Se o tempo é realmente a coordenação dos movimentos, no mesmo sentido em que o espaço é a lógica dos objetos, torna-se necessário ater-se ao fato de que existe um tempo operatório que consiste em relações de sucessão e de duração, fundadas em operações análogas às operações lógicas. Semelhante tempo operatório será distinto do tempo intuitivo, que é limitado às relações de sucessão e de duração, fundadas em operações análogas às operações lógicas. Semelhante tempo operatório será distinto do tempo intuitivo, que é limitado às relações de sucessão e de duração dadas na percepção imediata, externa e interna. O próprio tempo operatório poderá ser qualitativo ou métrico, conforme permaneçam as operações que o constituem análogas às das classes e das relações lógicas, ou então façam intervir uma unidade numérica. É preciso sobretudo ater-se ao fato, se este é o caso, de que o tempo intuitivo é insuficiente para constituir relações adequadas de simultaneidade ou sucessão e de duração (igualdade das durações sincrônicas etc.) e que a intervenção das operações, qualitativas ou métricas, condiciona de maneira necessária a construção destas relações essenciais (Piaget, 2012, p. 13).

Essas noções não são simples e o estudo de Piaget é bastante denso. Merecem destaque as distinções entre tempo intuitivo (limitado pelas relações de sucessão e duração e assentado na percepção imediata) e o tempo operatório (relações de sucessão e duração baseadas em operações semelhantes às operações lógicas). O tempo intuitivo não é suficiente para construir relações de duração, sucessão e simultaneidade. O tempo operatório, sendo métrico ou qualitativo, possibilitará essa construção.

Virginia Salustiano da Silva (2016), em sua dissertação, no Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica – Curso de Mestrado Profissional (PPGEB) – UERJ, traz uma síntese muito interessante. Essa produção não é no âmbito do ProfHistória, mas trabalha assuntos e autores que se articulam à nossa pesquisa.

Em sua dissertação intitulada *Tudo muda, o tempo todo no mundo: E o tempo das crianças, ele muda? Como se dá a construção da Noção de Tempo no 5º ano do Ensino Fundamental?*, Silva (2016) objetivou investigar a noção de tempo em alunos do 5º ano de escolaridade por meio de avaliação diagnóstica, esta que foi elaborada enquanto produto da pesquisa. Essa autora articulou diferentes autores do campo do Ensino de História e teve como base as contribuições de Piaget para pensar a noção de tempo. Sobre o autor, ela afirma:

Ao escrever sua obra, Jean Piaget não teve como objetivo atender às especificidades do ensino de História, dentre elas, a noção de tempo. No entanto, seus estudos sobre o processo de construção dessa noção pela criança, possibilitaram que os professores-pesquisadores que trabalham e escrevem sobre o ensino da História, e abordam a questão do Tempo, se apropriassem da epistemologia genética da noção de tempo escrita por ele. Por isso, esse autor é citado como referência no estudo de como ocorre o processo de aquisição das noções de anterioridade, posterioridade, simultaneidade, sucessão e duração, pelas crianças do Ensino Fundamental I, quando passam a construir e adentrar o tempo histórico (Silva, 2016, p. 16).

A autora traz uma perspectiva que compartilhamos. O ensino de história não era uma preocupação para Piaget, no entanto, seus estudos nos ajudam a ter um entendimento de como a criança aprende e, em especial, de como constrói a noção de tempo.

Com a finalidade de refletirmos acerca de como a criança aprende História, vamos apresentar algumas ideias de diferentes pesquisadoras. A primeira, Sônia Regina Miranda, com um enfoque maior na produção de historiadores, e, depois, Sandra Regina Ferreira de Oliveira, a qual é citada por Miranda e utiliza muito as contribuições de Piaget.

A pesquisadora Sônia Regina Miranda em seu artigo *Temporalidade e cotidiano escolar em redes de significações: desafios didáticos da tarefa de educar para a compreensão do tempo*, de 2013, tem por objetivo problematizar a questão da temporalidade histórica na escola. Para isso, ela parte de abordagens concernentes à temporalidade na Educação Básica, no Ensino Superior e em livros didáticos. O enfoque da pesquisadora é o tempo. Segundo Miranda:

A temporalidade histórica traz, em si, um componente conceitual altamente complexo, porque reúne, em seu processo de didatização e nos movimentos que engendram sua aprendizagem, três dimensões centrais a serem focalizadas em nosso movimento de pensar suas implicações pedagógicas na escola: os aspectos de uma História pública, produzida e reatualizada por meio de diferentes mecanismos que visam grandes audiências; os elementos do pensamento e da linguagem envolvidos na apropriação conceitual pela criança e pelo jovem; e a construção de unidades de medida e grandezas capazes de quantificar decursos temporais em diferentes dimensões e ritmos, aspectos tributários, fortemente, da construção do pensamento matemático (Miranda, 2013, p. 42).

Esse trecho demonstra como a temporalidade é um conceito complexo que, em sua construção pelo aluno e em seu processo de didatização, engloba dimensões diferentes que se articulam: pensamento e linguagem; pensamento matemático (grandezas e medidas) e a História pública (tendo em vista o processo de seleção do que deve ser lembrado, o que é considerado como importante para a história).

Podemos dizer que se aproxima de Abreu (2016) por se debruçar sobre questões do ensino de história, especificamente conceituais e didáticas, mesmo que Miranda (2013) enfatize a questão da linguagem e que Abreu ressalte a pesquisa em História local. Apesar de longas, vale destacar duas citações. A autora afirma que:

Assim, é somente no processo de interação social e, conseqüentemente, na clareza quanto aos efeitos pedagógicos de um trabalho sistêmico, envolvendo o tratamento das categorias temporais em diversas circunstâncias e recortes históricos, que os signos linguísticos derivados das noções temporais podem se apresentar para os diversos estudantes, de modo consistente, em sua dimensão de Linguagem e ser capazes de produzir atividade de pensamento e deslocamentos conceituais entre diversas situações nas quais a temporalidade seja convocada em sua rede compreensiva. Tal cenário nos conduz a pensar na preponderância dos movimentos

de interlocuções e dialogismo que precisam ocorrer na sala de aula, nos quais a relação entre palavra e contra palavra de professores e alunos é parte de uma teia discursiva que pode – ou não – produzir conceitos inteligíveis (Miranda, 2013, p. 45).

Já Marcelo Abreu considera que:

[...] a história local seria um motivo inicial para o desenvolvimento progressivo das habilidades relativas à oficina da História: 1) a primeira definição de um objeto a partir da experiência imediata, isto é, de perguntas que partem das inquietações presentes; 2) a investigação sistemática de fontes variadas; 3) a prática da narrativa histórica que implica a disposição e o entrelaçamento de temporalidades diversas e o uso dos conceitos apropriados. Não se trata, obviamente, de ter por finalidade no ensino da História a produção de historiadores (Fonseca, 2009). Mas a autonomia dos sujeitos depende do desenvolvimento das habilidades básicas da operação histórica, um patrimônio de conhecimento que precisa ser compartilhado e incorporado para, no mínimo, desenvolver a capacidade de decifrar as informações que constituem a teia narrativa do mundo contemporâneo (Abreu, 2016, p. 74).

Logo, temos essa aproximação entre os autores, pensando o ensino de história relacionado a habilidades cognitivas e à construção de conceitos relacionados à aprendizagem em história. Ainda que cada autor apresente enfoques diferentes, os dois abordam aspectos essenciais da operação historiográfica: tempo e espaço. Marcelo Abreu (2016) nos ajuda a pensar questões relativas ao lugar da história local na configuração das discussões curriculares em Angra dos Reis concernentes ao ensino de história. Por seu turno, Sônia Miranda (2013) trata da produção dos saberes históricos na escola dos anos iniciais, abarcando sobretudo a noção de tempo. Em seu texto, a autora destaca-se por apresentar uma experiência de construção de conceitos históricos por crianças.

Como referência, Miranda (2013) utiliza principalmente Nobert Elias, para afirmar que o tempo é uma instituição social e que o indivíduo não consegue construir esse conceito sozinho, ele vai assimilando, desde criança, conforme cresce. Ademais, utiliza as propostas de Bakhtin para enfatizar a linguagem, o uso de signos linguísticos, e que seu aprendizado se dá por meio de cadeias de interação. Assim, a construção das temporalidades e de noções como sequência (anterioridade, posterioridade), simultaneidade e duração estão ancoradas na linguagem, na interação e, também, do pensamento matemático, em especial, no conceito de número. Suas discussões são abrangentes e ela faz críticas ao uso da linha do tempo de forma descontextualizada, isolada e com sentido evolutivo, além de criticar a abordagem do desenvolvimento conceitual acerca da temporalidade histórica que encontramos em livros didáticos. Alguns pontos que a autora destaca e consideramos relevantes para o ensino de história são:

- Repensar a construção de linhas do tempo. Estas devem estar inseridas em um contexto e uma sequência de atividades que envolvam noções temporais, serem comparadas com outras linhas do tempo e partirem do presente (da direita para a esquerda);
- Construir conceitos acerca da temporalidade histórica: mudança, simultaneidade, duração, sequência etc.;
- Tratamento temporal de forma sistêmica;
- Operações de escala na linha do tempo;
- Seleção de fontes e elementos significativos para a criança.

Dessa forma, observamos que a criança aprende os conceitos inerentes ao ensino de história por meio da interação social, ancorada na linguagem. Assim, esta autora proporciona uma perspectiva pertinente às questões que procuramos desenvolver, considerando a especificidade dos anos iniciais. Miranda (2013) destaca o conceito de tempo, enquanto Revel e Abreu (2016) abrem a perspectiva para pensarmos o conceito de espaço. São eixos importantes para a operação historiográfica que orientam as questões metodológicas do trabalho com as variações de escala.

Sendo assim, escolhemos fazer alguns apontamentos sobre esse tema com base no artigo de Sandra Regina Ferreira de Oliveira, o qual foi citado nas referências de Miranda (2013). No texto *O Tempo, a Criança e o Ensino de História*, de 2003, Oliveira aborda a concepção de tempo em crianças de 6 a 10 anos. Para tal, a autora repete, de forma adaptada, algumas entrevistas que Jean Piaget aplicou para observar as concepções de tempo em crianças, em 1933. Seus resultados confirmam os de Piaget e servem para apontarmos alguns aspectos, de forma resumida, da construção da noção de tempo em crianças e, como consequência, da noção de passado (Oliveira, 2003, p. 168-170).

- Para a criança de sete a dez anos, o tempo histórico é uma construção causal e não simplesmente cronológica. Não importa comparar idades, para ela, o importante é a causalidade histórica, por meio da qual analisam os acontecimentos;
- Ela parte do presente para explicar o passado e a diferença temporal;
- Entende os processos históricos buscando relações de causa e efeito.

O trabalho com os alunos de 6 a 10 anos, faixa etária abarcada pelos anos iniciais do Ensino Fundamental, deve considerar a construção lógica das crianças, baseada em relações de causa e efeito e não em tempo cronológico, uma vez que, para esse público, o lugar e a cronologia não são os mais relevantes. O que importa é a causalidade entre os acontecimentos

e as relações que estabelecem entre os homens de lugares e tempos diversos, não limitando o ensino apenas à realidade que cerca esses alunos. Isso constrói a noção de tempo e, logo, de história, conforme defende Oliveira (Oliveira, 2003, p. 170).

Após essas considerações, para pensarmos o ensino de história, a história local e os aspectos inerentes à aprendizagem, temos elementos para discutir a elaboração da proposta pedagógica deste projeto.

4 CADERNO PEDAGÓGICO PARA OS ANOS INICIAIS

Neste capítulo pretendemos traçar algumas linhas gerais acerca de conceitos que permeiam a elaboração do caderno pedagógico de história local para o 3º Ano da Rede Municipal de Ensino de Angra dos Reis, bem como explicitar a construção deste material. A discussão a seguir serve como um texto balizador para o trabalho com o material proposto, uma vez que traz aspectos inerentes ao ensino de história conforme propomos: contextualizado, que considera as características dos estudantes dos anos iniciais e que busca valorizar a história local.

4.1 História local de Angra dos Reis nos anos iniciais do ensino fundamental: educação patrimonial, memória e história oral (articulações)

Angra dos Reis tem uma história muito profícua de ser analisada, uma vez que desde o primeiro avistamento em 1502, esta cidade esteve ligada a diferentes macrocontextos (centros e periferias). Na sua história conseguimos vislumbrar aspectos importantes da história nacional e perceber como dinâmicas pensadas em panoramas maiores, ou em áreas mais centrais da administração e da economia de determinados períodos, relacionavam-se a espaço menores. Nessa cidade, a variação de escala para a pesquisa favorece que percebamos nuances e especificidades de certo período histórico.

Porém, um dos pontos que também chamam a atenção é que essa história pode ser divertida, já que Angra dos Reis possui muitas lendas e tradições curiosas que perpassam a história da cidade. Estudar esse tema também cria um sentimento de pertencimento, por nos apropriarmos do conhecimento sobre a história local e nos vermos como integrantes dessa história. Falo isso enquanto ex-aluna da rede municipal que teve aulas sobre a história do município e se reconhece enquanto angrense, mesmo sendo natural da cidade do Rio de Janeiro.

Por ser uma cidade tão antiga, Angra dos Reis possui muitos vestígios do seu passado, dentre eles patrimônios culturais. Em nossa Constituição Federal temos a seguinte definição de patrimônio:

Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

- I - as formas de expressão;
- II - os modos de criar, fazer e viver;

- III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;
- IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;
- V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico (Brasil, 1998).

A esses bens o Estado busca preservar, levando em consideração a nossa formação cultural. Em Angra dos Reis possuímos um número considerável de bens tombados e temos patrimônios imateriais no território (Festa de São Benedito e o Jongo)⁶. Em nossa cidade, ainda temos um museu de Arte Sacra⁷, que conta com um acervo de mais de dois mil itens, e espaços culturais para exposições, como a Casa Larangeiras e a Casa de Cultura, que funcionam em prédios tombados. Há ações de preservação, incentivo e divulgação do patrimônio cultural material e imaterial, tendo parcerias com o IPHAN e a Eletronuclear. Além disso, a Ilha Grande, que pertence a Angra dos Reis, recebeu o título, no ano de 2019, em conjunto com Paraty, de Patrimônio Mundial, na categoria sítio misto (cultural e natural)⁸. O que levou a ações de preservação e também de educação patrimonial, como o lançamento de um livro em 2024 sobre esses patrimônios, bem como um pequeno manual para os professores trabalharem sobre esses bens com os alunos⁹. Essas ações se dão no âmbito da educação patrimonial. Extraímos do *Guia Básico de Educação Patrimonial* a seguinte definição:

Trata-se de um processo **permanente** e **sistemático** de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como **fonte primária** de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. A partir da **experiência** e do **contato direto** com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho da Educação Patrimonial busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de **conhecimento, apropriação e valorização** de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural (Horta; Grunberg; Monteiro, 1999, p. 4)

Tendo como base essa perspectiva ampla, que articula diferentes aspectos em relação à educação patrimonial, para crianças e adultos, cabe ressaltar seu caráter processual e seu potencial valorização do patrimônio em conjunto com a construção de identidades.

Perpassando a questão da história local, do patrimônio e da educação patrimonial, temos

⁶ Ver os seguintes sítios eletrônicos acerca dos bens tomados em Angra dos Reis: http://www.inepac.rj.gov.br/index.php/bens_tombados/realizabusca?municipios=1&BemCultural=&PalavraChave= e <https://sicg.iphan.gov.br/sicg/pesquisarBem>.

⁷ Cf.: <https://www.museusdorio.com.br/site/index.php/museus-estado-do-rio/regiao-costa-verde/lista-de-museus-costa-verde/item/17-museu-de-arte-sacra-de-angra-dos-reis>.

⁸ Cf.: <http://portal.iphan.gov.br/noticias/detalhes/5164/paraty-e-ilha-grande-rj-ganham-titulo-de-patrimonio-mundial-da-unesco/>.

⁹ Cf.: <https://www.editoraquereres.com/paraty-e-ilha-grande-home> e <https://www.editoraquereres.com/paraty-e-ilha-grande-manual-do-professor>.

a memória. Um conceito complexo, abordado por diferentes autores, dentre eles Michel Pollack.

Pollack, na conferência *Memória e Identidade Social* (1992), desenvolve sua argumentação em torno do tema utilizando diferentes exemplos a partir de casos europeus, principalmente no tocante às memórias relativas à Primeira e à Segunda Guerra Mundial. O historiador começa afirmando que a memória dá a impressão de ser um fenômeno individual, próprio da pessoa. No entanto, a memória deve ser compreendida enquanto um fenômeno coletivo e social, como fenômeno coletivamente construído e sujeito a transformações, flutuações e mudanças contínuas. Sem deixar de fazer menção ao fato de que, mesmo com essa característica mutável da memória, tanto individual quanto coletiva, na maioria das memórias existem marcos ou pontos de certa forma imutáveis, invariantes.

O autor também aborda os pontos constitutivos da memória. São eles, primeiramente, os acontecimentos vividos pessoalmente e aqueles “vividos por tabela” (Pollack, 1992, p. 201) ou seja, os vividos pela coletividade ou pelo grupo ao qual a pessoa se considera pertencente. A pessoa nem sempre participou desses acontecimentos, porém, em seu imaginário, eles têm tamanha monta que, ao fim e ao cabo, é difícil para essa pessoa discernir se participou deles ou não.

Pollack afirma ainda que a memória é constituída por pessoas, personagens. Aplica-se a mesma ideia relativa aos acontecimentos: há personagens realmente conhecidas do indivíduo, mas existem aquelas por tabela, indiretamente, que se tornam conhecidas da pessoa. E temos ainda as que não pertenceram ao mesmo espaço-tempo do indivíduo, mas que podem fazer parte da memória dos indivíduos.

Como terceiro elemento constitutivo da memória, o autor aponta os lugares. Segundo Pollack, existem lugares de memória, lugares que são especificamente relacionados a determinada lembrança, lugares particulares ou públicos, que podem ter relação pessoal ou não, e também não ter fundamento cronológico. Ou ainda, lugares longínquos, não inseridos no espaço-tempo da vida de um indivíduo.

O pesquisador defende que esses três elementos, acontecimentos, personagens e lugares, conhecidos de forma direta ou indireta, podem se tratar de acontecimentos, personagens e lugares reais, baseados em fatos. Porém, há a possibilidade de ser uma projeção de outros eventos. De forma breve, seria o fenômeno de quando na memória se projeta ou se transfere características de um determinado evento em outro, entendendo-o como uma coisa só. De forma resumida, esses seriam casos de transferências ou projeções, que ocorrem tanto na organização

da memória coletiva quanto da memória individual. Esses fenômenos ocorrem também na cronologia, com a memória legitimando de certas datas, apesar de divergirem das datas oficiais. Ou seja, haveria em alguns casos, um predomínio da memória em relação a uma cronologia oficial. Pollack destaca que:

[...] *A memória é seletiva.* Nem tudo fica gravado. Nem tudo fica registrado. A memória é, em parte, herdada, não se refere apenas à vida física da pessoa. A memória também sofre flutuações que são função do momento em que ela é articulada, em que ela está sendo expressa. As preocupações do momento constituem um elemento de estruturação da memória (Pollack, 1992, p. 203-204, grifo do autor).

Desse modo, podemos ver como a memória é algo complexo, que não se caracteriza apenas como uma mobilização do passado. Ela articulada no presente e sofre alterações em função dele. A sua organização em função das preocupações do momento é outro elemento que constitui a memória.

O historiador então traça a relação entre memória e identidade. Pollack afirma o seguinte:

Aqui o sentimento de identidade está sendo tomado no seu sentido mais superficial, mas que nos basta no momento, que é o sentido da imagem de si, para si e para os outros. Isto é, a imagem que uma pessoa adquire ao longo da vida referente a ela própria, a imagem que ela constrói e apresenta aos outros e a si própria, para acreditar na sua própria representação, mas também para ser percebida da maneira como quer ser percebida pelos outros (Pollack, 1992, p. 204).

Para o autor, a memória é um fenômeno que é construído individual e socialmente e que, quando pensamos a memória herdada, é possível afirmar que há uma relação estreita entre memória e o sentimento de identidade, pois o sentimento de coerência e de continuidade são importantes para a construção da identidade do indivíduo. Em outro trecho, o autor argumenta que:

Podemos portanto dizer que *a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade*, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si

[...]

A construção da identidade é um fenômeno que se produz em referência aos outros, em referência aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade, e que se faz por meio da negociação direta com outros. Vale dizer que memória e identidade podem perfeitamente ser negociadas, e não são fenômenos que devam ser compreendidos como essências de uma pessoa ou de um grupo. (Pollack, 1992, p. 204, grifo do autor).

A memória está relacionada ao ensino de história, à medida que perpassa nossa relação com a história e a construção das ideias sobre a história, em especial a local, pois quando

pesquisamos a história local partimos muito daquilo que nos é próximo, tanto no espaço quanto no tempo. Uma autora que traz uma síntese interessante sobre a memória e o ensino de história é Carmen Gil (2019), pois afirma que no campo da história e da educação é importante pensar a lembrança e o esquecimento como processos relacionados; e acrescenta que parcela da memória histórica diz respeito aos que foram excluídos por não fazer parte dos acontecimentos selecionados com o intuito de serem lembrados. Por fim, a autora sistematiza sua discussão sobre memória e educação em cinco tópicos, os quais, parafraseamos (GIL, 2019, p. 160-161):

1. A memória é uma construção do presente, o que significa que não há recuperação literal de memórias. O passado que lembramos e esquecemos é ativado no presente, de acordo com expectativas futuras inseridas em uma representação de tempo e espaço.
2. Trabalhar com história oral e memória não é simplesmente dar voz a quem não a possui. É na verdade um espaço propício para entender o passado a partir de diversas perspectivas, permitindo abordar o testemunho oral como núcleo de um estudo com os alunos, e não apenas uma fonte acessória.
3. O estudo da memória por meio de diferentes suportes, como os “lugares de memória”, é potente para discutir nas escolas as disputas, seleções, ausências e presenças de diversos grupos sociais.
4. Os grupos sociais com tradição oral não estão circunscritos ao passado em contraste às sociedades letradas. No currículo, a riqueza está em compreender esses saberes, e não em opô-los.
5. A memória coletiva não é uma entidade existente acima dos indivíduos, não diz respeito a dados. Portanto, é importante dispensar atenção aos seus processos de construção, destacando os diferentes sujeitos sociais e as disputas de significados, para que a história cumpra o seu encargo, o de debater explicitamente as escolhas e negociações da memória.

São esses aspectos relevantes em torno da memória que precisamos levar em consideração ao elaborarmos uma proposta de material para o ensino de história, entendendo as demandas do presente, os diferentes grupos sociais e os silenciamentos acerca da construção do que conhecemos como história. A autora conclui que:

O tema da memória é potente nas aulas de história se fizermos dele um campo aberto ao debate e à compreensão das sociedades em diferentes tempos, de forma que possamos desnaturalizar representações hierarquizadas que desintegram os diálogos possíveis. Torna-se, portanto, urgente e necessário que a história ensinada deixe de

abordar a tradição oral como algo menos importante em relação à tradição escrita e de acreditar, erroneamente, que tais tradições são como contos de fadas. Valorizar a fala e a escuta: eis mais um desafio para quem é educador em tempos difíceis (Gil, 2019, p. 161).

Neste ponto temos uma conclusão que mostra um aspecto do ensino de história que precisamos valorizar: o debate e a tradição oral, esta última não sendo algo menor, mas uma fonte que traz várias oportunidades de trabalho com os alunos e de construção de conhecimento. Agora, faz-se necessário tratarmos da história oral, uma vez que essa metodologia é muito interessante quando não dispomos de tantas fontes escritas ou, se as temos, gostaríamos de fazer um contraponto ou trazer mais vozes para o debate. Mas o que é a história oral? Segundo Verena Alberti:

A História oral permite o registro de testemunhos e o acesso a ‘histórias dentro da história’ e, dessa forma, amplia as possibilidades de interpretação do passado. [...] A História oral é uma metodologia de pesquisa e de constituição de fontes para o estudo da história contemporânea surgida em meados do século XX, após a invenção do gravador a fita. Ela consiste na realização de entrevistas gravadas com indivíduos que participaram de, ou testemunharam, acontecimentos e conjunturas do passado e do presente. Tais entrevistas são produzidas no contexto de projetos de pesquisa, que determinam quantas e quais pessoas entrevistar, o que e como perguntar, bem como que destino será dado ao material produzido (Alberti, 2008, p. 155).

Assim, a história oral é uma metodologia de pesquisa que se desenvolve após a invenção do gravador, o que permitiu o registro de entrevistas produzidas em virtude de determinada pesquisa, ou seja, com um objetivo. Mas o que isso tem a ver com o ensino de história? A mesma autora nos traz algumas considerações sobre esse tema.

Para Verena Alberti (2004), é importante lembrar que a história oral pode ser utilizada de diversas maneiras além da documentação e da pesquisa nas ciências humanas. No ensino de história, a título de exemplo, a história oral oferece recursos profícuos: uma entrevista pode facilitar o aprendizado ao abordar experiências concretas, contadas de forma direta e coloquial. Os alunos também podem realizar entrevistas sobre as histórias de suas famílias e comunidades e famílias. Além de conhecer essas histórias, os estudantes desenvolvem diversas habilidades, como a prática de pesquisa, o planejamento do trabalho e a capacidade de se comunicar com pessoas que não lhes são familiares. As entrevistas de história oral também podem ser utilizadas em exposições, programas de vídeo e outros recursos multimídia, como uma maneira de apresentar experiências concretas sobre determinados contextos e eventos.

Nós pretendemos trazer para o trabalho com os anos iniciais essa potência de proposições. É muito comum nessa etapa a atividade de realização de entrevistas para termos acesso a informações sobre a história local (da cidade, do bairro, da escola etc.). O que contribui

também para a construção de um sentimento de pertencimento e de valorização da cultura e da história local. Consideramos importante desenvolver as atividades que considerem esses aspectos, e estivemos atentos a eles para a construção da proposição pedagógica desta pesquisa.

As reflexões feitas até agora só reforçam a importância da elaboração de uma proposta que abarque tais temáticas. Aqui propomos um caderno pedagógico e no próximo tópico o detalharemos.

4.2 Caderno pedagógico sobre história local para o 3º ano do Ensino Fundamental da rede pública de Angra dos Reis

Reconhecendo toda a discussão que fizemos até o momento, chegamos à proposição pedagógica desta dissertação: um caderno pedagógico sobre história local para o 3º ano do Ensino Fundamental da rede pública municipal de Angra dos Reis. Este trabalho é relevante por proporcionar um subsídio aos professores dos anos iniciais e aos cerca de quase dez mil¹⁰ alunos dessa fase do Ensino Fundamental, uma vez que mesmo que o foco sejam as habilidades previstas para o 3º ano, o material pode ser adaptado para os outros anos de escolaridade dessa fase. Como apontamos no início desta pesquisa, não há material sistematizado para trabalhar a história local de Angra dos Reis, mas o documento orientador curricular da rede municipal traz muitas habilidades referentes a esse tema no componente curricular história.

Optamos pelo foco nas habilidades do 3º ano porque é o ano de escolaridade com maior número de habilidades sobre questões locais e possibilita que os professores adaptem atividades tanto para o 1º e 2º ano, quanto para o 4º e o 5º. Assim, este caderno pedagógico pode permitir que as habilidades envolvendo história local previstas no documento curricular do município sejam trabalhadas nos outros anos de escolaridade citados. Além disso, pode ser um estímulo para que os professores pesquisem sobre os temas trabalhados no caderno e aqueles relativos ao ensino de história.

Para chegar a esta proposição pedagógica, em nossa pesquisa partimos do diagnóstico de uma necessidade, a falta de material para trabalhar a história local com os alunos. Em seguida, revisitamos as experiências da década de 1990 e o trabalho com a história local. No próximo ponto, trabalhamos com diferentes autores para discutirmos uma definição de história local e os diferentes aspectos desta abordagem. Partimos, então, para o ensino de história

¹⁰ Número estimado considerando os dados dos últimos cinco anos do Censo Escolar.

considerando a noção de tempo e a aprendizagem nos anos iniciais. Com esse arcabouço, trouxemos à baila três conceitos que perpassam a elaboração do caderno pedagógico: educação patrimonial, memória e história oral.

Com esse referencial, pudemos construir o caderno pedagógico em questão. Gostaríamos de elucidar a escolha dessa nomenclatura. Quando pesquisamos em bancos de dissertações como o da CAPES ou apenas em mecanismos de busca, o Google por exemplo, nos deparamos com diferentes materiais intitulados como um “caderno pedagógico”. Temos cadernos pedagógicos que se constituem de coletâneas de pequenos artigos sobre um tema, ou uma coletânea de pequenos textos teóricos e sugestões de atividades para o professor realizar com os alunos, ou uma coletânea de atividades voltadas para o aluno, com menos texto que o livro didático e formato objetivo¹¹. Assim, é um recurso de formato mais livre. Descartei a possibilidade de se nomear “apostila” porque traz a ideia de algo superficial objetivo, descontextualizado e padronizado.

Escolhi o termo “caderno pedagógico” porque “caderno” se refere a um suporte que usamos no cotidiano da escola para fazermos diferentes registros. O caderno está ali para ser escrito por alguém. O termo “pedagógico” foi escolhido porque diz respeito à pedagogia, à ciência da educação e do processo de ensino aprendizagem¹². Ou seja, em nosso caso, a expressão “caderno pedagógico” é utilizada para designar um subsídio que professores podem manipular visando a aprendizagem dos alunos e o desenvolvimento de habilidades relativas à história local.

A obra *História Local em Angra dos Reis – Caderno Pedagógico (3º Ano)*, disponibilizada também em sua versão editável, é um material organizado em torno das habilidades relativas à história local previstas no Documento Orientador Curricular da Rede Municipal de Ensino de Angra dos Reis (DOC). Ele foi dividido em sequências que enfocam diferentes habilidades. As sequências fazem alusão aos objetos do conhecimento previstos no DOC e cada sequência traz a proposta de uma produção final, sendo que a última proposta é a confecção de um livro sobre a história do bairro, resgatando tudo o que eles produziram ao longo das sequências.

¹¹ Como exemplo, temos o material do Rioeduca, da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://carioca.rio/termos/cadernos-pedagogicos/>. Acesso em: 10 jun. 2024.

¹² Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/pedagogia/>. Acesso em: 10 jun. 2024.

A estrutura do caderno, em sua versão para o professor, é a seguinte:

APRESENTAÇÃO

SEQUÊNCIA 1: Retomada das noções de tempo

SEQUÊNCIA 2: O “Eu”, o “Outro” e os diferentes grupos sociais e étnico-raciais que compõem a cidade e os municípios: os desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde vive

SEQUÊNCIA 3: Os patrimônios históricos e culturais da cidade e/ou do município em que vive

SEQUÊNCIA 4: A produção dos marcos da memória: os lugares de memória (ruas, praças, escolas, monumentos, museus etc.)

SEQUÊNCIA 5: A produção dos marcos da memória: a cidade e o campo, aproximações e diferenças

ANEXOS

Mapas Para Colorir

REFERÊNCIAS

Sobre o Caderno Pedagógico gostaríamos de pontuar alguns elementos:

- Será disponibilizado em formato “doc” no site: <https://historialocalangra.my.canva.site/historia-local-angra> para que os professores possam fazer as alterações que considerem cabíveis e adaptar as atividades para os alunos com deficiência de acordo com o Plano Educacional Individualizado (PEI) do estudante.
- Na introdução explicamos para o professor a proposta e a estruturação do caderno. Apresentamos também uma tabela com as habilidades de história abarcadas em cada sequência, além as habilidades de outros componentes curriculares que podem ser trabalhadas a partir daquela sequência. Além disso, fizemos uma estimativa do tempo necessário para a realização das atividades e oferecemos orientações sobre a avaliação.
- As atividades inicialmente são apresentadas em caixa alta e, progressivamente, passamos para as letras minúsculas, considerando que muitos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental ainda estão em processo de alfabetização.
- A diagramação foi feita de forma a facilitar a edição pelo professor, sem imagens ou elementos desnecessários, mas também buscamos que as atividades fossem visualmente atrativas, por isso muitas caixas de texto.
- Considerando o desenvolvimento cognitivo das crianças entre 6 e 11 anos, preferimos o uso recorrente de imagens e mapas, alguns elaborados exclusivamente para esta obra, para que os alunos pudessem compreender melhor os temas abordados e percebessem as mudanças e

permanências ao longo do tempo.

- As atividades incentivam o trabalho em grupo, o debate, a pesquisa, a interpretação, a produção textual e a reflexão sobre o presente e o passado.
- Não obedecemos a uma ordem cronológica e nem nos balizamos na contagem temporal, que, como discutimos anteriormente, ainda está em construção nessa etapa do desenvolvimento infantil. Partimos dos temas indicados pelos objetos de conhecimento indicados no DOC.
- Também trouxemos atividades lúdicas e a proposta de dois jogos on-line.
- Há ainda o caderno com os gabaritos e orientações para os professores, com o intuito também de orientá-los a terem atenção quanto ao jogo de escalas, tão importante para a história local.

De forma sucinta, essas são as principais características do caderno pedagógico. O processo de construção desse material foi um tanto moroso devido à seleção de fotos e fontes para os textos. Usamos tanto sites oficiais quanto as redes sociais para encontrarmos fotos, uma vez que, atualmente, muitas imagens são divulgadas nessas redes e há grupos voltados à preservação de fotos antigas da nossa cidade. O formato das atividades partiu da experiência da autora em sala de aula, onde é preciso criar incessantemente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho partiu de uma necessidade advinda da discussão curricular na rede municipal de Angra dos Reis. Com a homologação da BNCC, os professores da rede municipal precisaram analisar o documento proposto pelo MEC para fazer acréscimos. Os docentes eleitos para discutir o componente História para a construção do novo documento curricular de Angra dos Reis, conduziram os trabalhos de forma a ressaltar a história local, mesmo em um documento de caráter centralizador e homogeneizador da política curricular. Assim, temos um documento que favorece o trabalho com história local, no entanto, como afirmamos no início desta pesquisa, não há material sistematizado para subsidiar o trabalho dos professores, em especial, os dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Partindo da constatação dessa necessidade, realizamos uma pesquisa que orientasse a produção do material proposto: um caderno pedagógico sobre história local para o 3º ano do Ensino Fundamental. Para tal, realizamos uma revisão bibliográfica que embasou a construção do caderno pedagógico. No primeiro capítulo apontamos os passos iniciais da pesquisa e a contextualizamos. No segundo capítulo revisitamos a experiência angrense com o projeto *Memória e História* nos anos 1990 para resgatarmos o que já foi feito neste município em relação ao trabalho com história local nas escolas. Em seguida discutimos o que é a história local e as suas características, apontamos o que entendemos por ensino de história e discutimos a aprendizagem em história nos anos iniciais, especialmente as noções de tempo. Por fim, no quarto capítulo abordamos a construção do caderno pedagógico e de conceitos inerentes a ele, como educação patrimonial, memória e história oral.

Ao nos debruçarmos sobre a história local de Angra dos Reis, foi possível observar que há uma produção sobre a história desta cidade, feita tanto por pesquisadores locais quanto por pesquisadores ligados a universidades, além das produções das escolas apresentadas no primeiro capítulo desta pesquisa. Também foi possível perceber que há alguns acervos documentais, como os jornais arquivados na Biblioteca Municipal Professor Guilherme Briggs, cartas do período colonial no Arquivo Histórico Ultramarino da Torre do Tombo e documentos

transcritos pelo Monsenhor Pizarro¹³, fotos no portal Cidades e Estados do Brasil¹⁴, além de grupos em redes sociais onde moradores angrenses compartilham fotos antigas e atuais do município. Para elaboração desta dissertação não foi necessário recorrer a todas essas fontes, mas identificar esses repositórios pode ser útil para novas pesquisas.

Ao final deste percurso, avaliamos que foi possível produzir um material que está de acordo com o Documento Orientador Curricular da Rede Municipal de Ensino de Angra dos Reis e com uma proposta de ensino de história que leva o aluno a pesquisar e refletir sobre o passado a partir das questões do presente. Ademais, conseguimos ofertar uma proposição pedagógica que, por ser disponibilizada também de forma editável, facilita o manuseio por parte dos professores. Nosso intuito com esse material foi subsidiar o trabalho desses profissionais e avaliamos que esse objetivo foi atingido.

Por outro lado, foi necessário fazer um recorte e escolher um ano específico de escolaridade para desenvolvimento do caderno pedagógico, tendo em vista o tempo que dispúnhamos. Diante disso, abre-se a possibilidade de pesquisas futuras que viabilizem a produção de materiais voltados para o 1º, 2º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, bem como o acompanhamento do impacto do material produzido nesta pesquisa. Outra possibilidade é pesquisarmos mais sobre a aprendizagem em história nos anos iniciais, estabelecendo um diálogo maior com a psicologia da aprendizagem.

Concluimos esta dissertação ressaltando a relevância da história local para o trabalho com os anos iniciais do Ensino Fundamental e a importância de que sejam produzidos materiais específicos sobre esse tema devido ao seu impacto na formação dos estudantes. No último dia

¹³ **ANRJ – Arquivo Nacional do Rio de Janeiro:** 1) Cartas régias, provisões, alvarás e avisos - código 952, vol. 12, fundo: 86. 2) Cartas régias, provisões, alvarás e avisos - código 952, vol. 15, fundo: 86. 3) Cartas régias, provisões, alvarás e avisos - código 952, vol. 17, fundo: 86. 4) Cartas régias, provisões, alvarás e avisos - código 952, vol. 18, fundo: 86. 5) Correspondência ativa e passiva dos governadores do Rio de Janeiro com a Corte - código 80, vol. 01, fundo: 86.

AHU – Arquivo Histórico Ultramarino – Projeto Resgate - Documentos avulsos da Capitania do Rio de Janeiro Caixa (número do documento): Cx. 6, D. 665; Cx. 7, D. 707; Cx. 7, D. 745; Cx. 7, D. 753; Cx. 8, D. 822; Cx. 8, D. 893; Cx. 8, D. 898; Cx. 9, D. 964; Cx. 10, D. 1142; Cx. 12, D. 1274; Cx. 12, D. 1331; Cx. 14, D. 1512; Cx. 14, D. 1516; Cx. 15, D. 1662; Cx. 15, D. 1710; Cx. 16, D. 1830; Cx. 16, D. 1782; Cx. 17, D. 1931; Cx. 17, D. 1934; Cx. 17, D. 1944; Cx. 18, D. 1962; Cx. 19, D. 2117; Cx. 19, D. 2147; Cx. 19, D. 2154; Cx. 21, D. 2287; Cx. 21, D. 2322; Cx. 21, D. 2332; Cx. 21, D. 2334; Cx. 25, D. 2653; Cx. 27, D. 2866; Cx. 29, D. 3051; Cx. 33, D. 3422; Cx. 34, D. 3541; Cx. 38, D. 4003; Cx. 39, D. 4077; Cx. 41, D. 4257.

BN – Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro: 1) *Documentos Históricos*. Vols I e II. Fundação Biblioteca Nacional. 1928.

ARAÚJO, José de Souza Azevedo Pizarro e. *Memórias históricas do Rio de Janeiro e das províncias anexas à jurisdição do Vice-Rei do Estado do Brasil*. 9 volumes, Rio de Janeiro, 1820-1822. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/182898>. Acesso em: 01 jun. 2024.

¹⁴ IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Angra dos Reis. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/angra-dos-reis/historico>. Acesso em: 20 abr. 2024.

02 de agosto de 2024, o secretário de educação de Angra dos Reis afirmou em um evento público que a rede municipal tem hoje mais de 25 mil alunos, da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental, contabilizando também os estudantes da Educação de Jovens e Adultos. Terminamos esta pesquisa com o desejo de que os profissionais da rede angrense desenvolvam trabalhos com esse público, tão grande e diverso, sobre a história local; valorizando o patrimônio e a história angrense, contribuindo à construção de identidades e que esses alunos se sintam parte desta cidade e sua história.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Marcelo. História local e ensino de História: interrogação da memória e pesquisa como princípio educativo. In: MONTEIRO, Ana Maria F. C. *et al.* **Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de História**. Rio de Janeiro: MauadX Editora, 2016. p. 59-79.
- ALBERTI, Verena. O lugar da História Oral: o fascínio do vivido e as possibilidades de pesquisa. In: ALBERTI, Verena. **Ouvir contar. Textos em história Oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004. p. 13-31.
- ALBERTI, Verena. “Histórias dentro da história”. In: PINSKY, Carla (Org.). **Fontes históricas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 155-202.
- ANGRA DOS REIS. Secretaria Executiva de Planejamento e Gestão Estratégica. **Educação**. Angra dos Reis, 2023a. Disponível em: <https://observa.angra.rj.gov.br/observatorio-indicadores.asp?oi=3>. Acesso em: 27 fev. 2023
- ANGRA DOS REIS. Secretaria Executiva de Planejamento e Gestão Estratégica. **Mapas: Educação**. Angra dos Reis, 2023b. Disponível em: <https://observa.angra.rj.gov.br/observatorio-osmapas.asp?om=1>. Acesso em: 27 fev. 2023.
- BARBOSA, Vilma de Lurdes. Ensino de História local: Redescobrimdo Sentidos. **Saeculum – Revista de História**, João Pessoa, PB, v. 15, p. 57-85, jul/dez, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/srh/article/view/11357>. Acesso em: 15 mar. 2023.
- BARROS, José D’ Assunção de. **Espaço, território e região: pressupostos metodológicos**. (Conferência). UESB: Vitória da Conquista. 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/321151562_Espaco_Territorio_Regiao_-_pressupostos_metodologicos. Acesso em: 15 mar. 2023.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História, fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. 13. ed. reform. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2001.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Supremo Tribunal Federal, 2023. 286 p. Disponível em: <https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2024.
- CAPES. **Banco de Teses e Dissertações**. 2023. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 27 fev. 2023.
- CARDOSO, M. P. **Estudantes em Angra, Mão-de-obra dos Reis...** A política pública municipal para a Educação de Jovens e Adultos de Angra dos Reis no Período 2000-2004. UFF, 2005. Disponível em: <https://livrozilla.com/doc/767720/estudantes-em-angra-->

[m%C3%A3o-de-obra-dos-reis](#). Acesso em: 13 jun. 2023.

CAVALCANTI, Erinaldo. História e história local: desafios, limites e possibilidades. **Revista História Hoje**, v. 7, n. 13, p. 272-292, 2018.

COSTA, Warley. Entre textos e imagens: a história do Rio de Janeiro narrada nos livros didáticos de História regional dos anos iniciais do ensino fundamental. In: MONTEIRO, Ana Maria F. C. *et al.* **Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de História**. Rio de Janeiro: MauadX Editora, 2017. p. 253-270.

DONNER, Sandra Cristina. História Local: Discutindo conceitos e pensando a prática. O Histórico das produções no Brasil. In: **Anais eletrônicos do XI Encontro Estadual de História**. RG:UFRG. 2012. Disponível em: http://www.eeh2012.anpuh-rs.org.br/resources/anais/18/1342993293_ARQUIVO_HistoriaLocalBrasileMundotexto2012.pdf. Acesso em: 15 mar. 2023.

DUCRET, Jean-Jacques. **Jean Piaget (1896-1980)**. Disponível em: https://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/biographie/index_biographie.php. Acesso em: 9 jun. 2024.

E. M. GRATAÚ. **Grataú: Histórias, lendas e lembranças**. Angra dos Reis, 1998.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. Um lugar na escola para a história local. **Ensino em Revista**, Uberlândia: UFU, v. 4, n. 1, p. 43-51 jan/dez 1995. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/7809>. Acesso em: 15 mar. 2023.

FERREIRA, Elenice Silva. A História Local e o seu lugar na pesquisa em História da Educação. **RBBA**, Vitória da Conquista, v. 06, n. 01, p. 87-100, jun/2017. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rbba/article/view/1513>. Acesso em: 15 mar. 2023.

FNDE. **Dados Analíticos - Remuneração dos Profissionais do Magistério de Angra dos Reis - RJ – 2023**. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/siope/consultarRemuneracaoMunicipal.do?acao=pesquisar&cod_uf=33&municipios=330010&anos=2023&mes=12. Acesso em: 10 set. 2024.

GIL, C. Z. V. Memória. In: FERREIRA, M. M.; OLIVEIRA, M. M. D. (Orgs.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p. 155-161.

GÓIS, Marcos Paulo Ferreira de. Turismo, território e urbanização: uma reanálise do caso do município de Angra dos Reis e da região turística da Costa Verde (RJ). **Geo UERJ**, [S.l.], n. 37, p. e33263, dez. 2020. ISSN 1981-9021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/geouerj/article/view/33263>. Acesso em: 27 fev. 2023.

GUERRA, Fernando Mendes. **O diálogo como caminho para uma nova organização curricular**: a experiência de efetivação da educação ambiental no município de Angra dos Reis. Rio de Janeiro, 2008, 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <http://objdig.ufrj.br/30/teses/691872.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2023

HORTA, M. L. P.; GRUNBERG, E.; MONTEIRO, A. Q. **Guia Básico de Educação Patrimonial**. Brasília, IPHAN, Museu Imperial, 1999. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/temp/guia_educacao_patrimonial.pdf.pdf. Acesso em: 20 fev. 2024.

IBGE. **Angra dos Reis**. 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/angra-dos-reis/panorama>. Acesso em: 20 fev. 2024.

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2023 - Microdados**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>. Acesso em: 10 set. 2024.

IVIC. Ivan. **Lev Semionovich Vygotsky**. Trad. de José Eustáquio Romão, Coleção Educadores. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010.

MIRANDA, Sonia Regina. Temporalidades e cotidiano escolar em redes de significações: desafios didáticos na tarefa de educar para a compreensão do tempo. **Revista História Hoje**, v. 2, n. 4, p. 35-79, 2013.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; PENNA, Fernando de Araújo. Ensino de história: saberes em lugar de fronteira. **Educação e Realidade**, v. 36, p. 191-211, 2011.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MUNARI, Alberto. **Jean Piaget**. Tradução e organização: Daniele Saheb. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010.

NIKITIUK, Sonia Maria Leite. **Um processo coletivo de formação continuada pelos caminhos da história local**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

OLIVEIRA, Sandra R. F. O tempo, a criança e o ensino de História. In: SABONGI, V. L.; ZAMBONI, E. (Org.). **Quanto tempo o tempo tem!** Campinas-SP: Alínea, 2003. p. 145-172.

PAPINI, Rossana Maria. **A construção de outra história**: narrando a memória das classes populares. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 1998.

PAPINI, Rossana Maria. **Narrativas de professores(as)**: criações, tessituras de memórias. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ. Rio de Janeiro, 2014

PIAGET, Jean. **A noção de tempo na criança**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

PMAR. Prefeitura Municipal de Angra dos Reis. **Anais do Seminário de Memória e História**. Angra dos Reis: Secretaria Municipal de Educação, 1998.

PMAR. Prefeitura Municipal de Angra dos Reis. **Documento Orientador Curricular da Rede Pública Municipal de Ensino de Angra dos Reis**. Angra dos Reis: Secretaria Municipal de Educação, Juventude e Inovação, 2022.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. **Estudos Históricos**. v. 5, ed. 10. Rio de Janeiro, 1992. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/reh/article/view/1941/1080>. Acesso em: 24 jun. 2022.

REIS, José Carlos. O conceito de tempo histórico em Ricoeur, Koselleck e nos Annales: uma articulação possível. In: REIS, José Carlos. **História e Teoria**: historicismo, modernidade, temporalidade e verdade. Rio de Janeiro: FGV, 2006. p. 179-206.

REVEL, Jacques. Micro-história e macro-história o que as variações de escalas ajudam a pensar um mundo globalizado. **Revista brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, set./dez. 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade** - Uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Virginia Salustiano da. **Tudo muda, o tempo todo no mundo**: E o tempo das crianças, ele muda? Como se dá a construção da Noção de Tempo no 5ª ano do Ensino Fundamental?. 86 f. Dissertação (Mestrado Profissional de Ensino em Educação Básica - CAP UERJ) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

ANEXOS

ANEXO I: HABILIDADES DOC QUE ABORDAM AS QUESTÕES LOCAIS

(EF01HI02) Identificar a relação entre as suas histórias e as histórias de sua família e de sua comunidade, reconhecendo os conceitos de ancestralidade e pertencimento étnico-racial, intensificando e valorizando os vínculos afetivos. [...]

(EF01HI05) Identificar semelhanças e diferenças entre jogos e brincadeiras atuais e de outras épocas e lugares, das diferentes culturas e grupos sociais de Angra dos Reis (indígenas, caiçaras, quilombolas e outros). [...]

(EF01HI08) Reconhecer o significado das comemorações e festas escolares, diferenciando-as das datas festivas comemoradas no âmbito familiar ou da comunidade, incluindo as diferentes manifestações culturais dos grupos sociais de Angra dos Reis. [...]

(EF02HI01AR) Refletir sobre as semelhanças e diferenças individuais, sociais, religiosas, culturais, étnico-raciais, possibilitando situações de diálogo e convivência para a promoção da empatia, da valorização e do respeito.

(EF02HI02) Identificar e descrever práticas e papéis sociais que as pessoas exercem em diferentes comunidades de Angra dos Reis, relacionadas ao trabalho, cultura e religiosidades.

(EF02HI02AR) Conhecer, refletir e dialogar sobre as práticas e papéis sociais das mulheres nas comunidades locais. [...]

(EF02HI04) Selecionar e compreender o significado de objetos e documentos pessoais como fontes de memórias e histórias nos âmbitos pessoal, familiar, escolar e comunitário. [...]

(EF02HI07) Identificar e utilizar diferentes marcadores do tempo presentes na comunidade, como relógio, calendário e as noções de temporalidade: claro/escuro, defeso, colheita, turismo, mídia social e outros.

(EF02HI08) Compilar histórias da família e/ou da comunidade registradas em diferentes fontes. [...]

(EF03HI01) Identificar os grupos populacionais que formam a cidade, o município e a região, as relações estabelecidas entre eles e os eventos que marcam a formação da cidade, como fenômenos migratórios (vida rural/vida urbana), desmatamentos, aterros de manguezais, estabelecimento de grandes empresas e empreendimentos (Usina Nuclear, Rodovia Rio-Santos, Indústria Naval, Linha Férrea, Porto e outros), áreas de conservação, turismo, comércio, pesca, agricultura. [...]

(EF03HI04) Identificar os patrimônios históricos e culturais de sua cidade ou região e discutir as razões culturais, sociais e políticas para que assim sejam considerados.

(EF03HI05) Identificar os marcos históricos do lugar em que vive e compreender seus significados, reconhecendo e valorizando a história dos bairros e do município.

(EF03HI06) Identificar os registros de memória na cidade (nomes de ruas, monumentos, edifícios etc.), discutindo de forma crítica, os critérios que explicam a escolha desses nomes.

(EF03HI07) Identificar semelhanças e diferenças existentes entre comunidades de sua cidade ou região, e descrever o papel dos diferentes grupos sociais que as formam, em especial das mulheres, reconhecendo o protagonismo das lideranças comunitárias.

(EF03HI08) Identificar modos de vida na cidade e no campo no presente, comparando-os com os do passado, identificando os processos de favelização e as relações centro/periferias, relacionado aos processos migratórios internos (êxodo das ilhas, especulação imobiliária e outros). [...]

(EF03HI12) Comparar as relações de trabalho e lazer do presente com as de outros tempos e espaços, analisando mudanças e permanências, interagindo com as manifestações culturais locais. [...]

(EF04HI03) Identificar as transformações ocorridas na cidade ao longo do tempo e discutir suas interferências nos modos de vida de seus habitantes, tomando como ponto de partida o presente. [...]

(EF04HI05) Relacionar os processos de ocupação do campo a intervenções na natureza, avaliando os resultados dessas intervenções em Angra dos Reis com a construção da Rodovia Rio-Santos, o estabelecimento dos grandes condomínios, da indústria naval, da Usina Nuclear, dentre outros, e as consequências nas diferentes comunidades do entorno. [...]

(EF04HI07) Identificar e descrever a importância dos caminhos terrestres, fluviais e marítimos para a dinâmica da vida comercial a partir da história de Angra dos Reis. [...]

(EF04HI11) Analisar, na sociedade em que vive, a existência ou não de mudanças associadas à migração (interna e internacional) refletindo sobre as diferentes motivações socioeconômicas nesse processo. [...]

(EF05HI05) Associar o conceito de cidadania e participação à conquista de direitos dos diferentes povos (caiçaras, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, itinerantes, refugiados etc.) e das sociedades, compreendendo-o como conquista histórica. [...]

(EF05HI10) Inventariar os patrimônios materiais e imateriais da humanidade e analisar mudanças e permanências desses patrimônios ao longo do tempo, dando ênfase ao contexto

regional (PMAR, 2022, p. 240-249).

ANEXO II: DISSERTAÇÕES

REGIÃO SUL - 14

| UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL | UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE | UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA | UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA | UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA |
|--|--|--|---|---|
| RODRIGUEZ, Nelson Ubal. Formação de professores (as) do curso Normal e ensino de história nos Anos Iniciais em Porto Alegre. 02/03/2022 129 f. Mestrado Profissional em Ensino de História Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: undefined | DUTRA, Janete Rosa. Educação Patrimonial como Instrumento para o Ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental 4º Ano – Município do Rio Grande/RS. 22/08/2016 182 f. Mestrado Profissional em Ensino de História Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca Central FURG | NUNES, Pamela Pozzer Centeno. De “Povinho do Boqueirão” à “Terra dos Poetas”: a construção de um material didático sobre a História da cidade de Santiago/RS para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. 02/10/2021 110 f. Mestrado Profissional em Ensino de História Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: UFSM | AMARAL, Tamelusa Ceccato do. Memórias de uma ilha afro: representatividade e ensino de história nos anos iniciais do Ensino Fundamental. 16/02/2017 132 f. Mestrado Profissional em Ensino de História Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: BU/UDESC | SILVA, Sayonara da Luz da. Saberes comunitários, história local e formação integral nos anos iniciais. 17/05/2022 122 f. Mestrado Profissional em Ensino de História Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Universidade Federal de Santa Catarina |

| | | | | |
|--|--|---|--|--|
| <p>TAVARES, Luciana Borba Fernandes. Ensino de história para os anos iniciais do ensino fundamental: construção de caixa pedagógica a partir do protagonismo guarani na apropriação da escrita alfabética. 13/04/2020 137 f. Mestrado Profissional em Ensino de História Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca de Ciências Sociais e Humanidades da UFRGS</p> | | <p>VARTHA, Dante Luis. Oficinas pedagógicas na formação de professores dos anos iniciais – modalidade médio/normal. 19/12/2018 71 f. Mestrado Profissional em Ensino de História Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: UFSM</p> | <p>JUNIOR, Luiz Carlos Pause. História oral e memória nos anos iniciais: histórias da comunidade de Bombinhas (SC) entre as décadas de 1970 e 2000. 14/10/2020 135 f. Mestrado Profissional em Ensino de História Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: undefined</p> | |
|--|--|---|--|--|

| UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ | UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ | UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ | UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA |
|--|---|---|---|
| <p>PEREIRA, Diego Lopes. Alfabetização histórica nos anos iniciais por meio do lúdico: proposta para a temática africana. 16/07/2021 66 f. Mestrado Profissional em Ensino de História Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Universidade Estadual de Maringá</p> | <p>COSTA, Sheyla Francielle Mayer da. Ensino de História nos anos iniciais: reflexão sobre possibilidades para a prática pedagógica. 13/11/2018 120 f. Mestrado Profissional em Ensino de História Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: UFPR Ciências Humanas</p> | <p>TERTULIANO, Solimara Aparecida. Ensino de História e fotografia: uma proposta de estudo das transformações das paisagens urbanas para os anos iniciais. 03/10/2022 87 f. Mestrado Profissional em Ensino de História Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ - REITORIA, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca da Unespar - Campus de Campo Mourão</p> | <p>MAYER, Elaine Aparecida. O ensino de história local nos anos iniciais do município de Ponta Grossa: no caminho da princesa das crianças. 31/03/2021 89 f. Mestrado Profissional em Ensino de História Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3496 PARANÁ</p> |
| | | <p>CASSEMIRO, Flavia Izabel Keske. Ensino de história nos anos iniciais: contribuições teórico-práticas para professores e professoras no município de Curitiba. 08/07/2020 136 f. Mestrado Profissional em Ensino de História Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ - REITORIA, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca da Unespar - Campo Mourão</p> | |

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | <p>SANTOS, Maira Wencel Ferreira dos. As crianças na relação com os espaços da cidade: possibilidades de produção de conhecimentos históricos-educacionais. 31/03/2022 126 f. Mestrado Profissional em Ensino de História Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ - REITORIA, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca da Unespar - Campus de Campo Mourão</p> | |
|--|--|---|--|

REGIÃO SUDESTE - 5

| UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO | PUC RIO DE JANEIRO | UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE | UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO |
|--|--|---|--|
| TEODORO, Juliana Magalhaes. Propostas curriculares e o ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental na cidade de São Paulo: entre Orientações, Direitos e Currículo' 26/08/2020 174 f. Mestrado Profissional em Ensino de História Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: undefined | PRIVATTI, Rafael Bastos Alves. Que História é essa? Letramento em História e em Língua Portuguesa nos anos iniciais da escolarização. 23/08/2016 147 f. Mestrado Profissional em Ensino de História Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: | COELHO, Raquel Cristina. Um olhar para o ensino de História da África através do cinema: práticas no ensino fundamental – anos iniciais.' 02/06/2020 124 f. Mestrado Profissional em Ensino de História Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: BCG-UFF | SILVA, Raquel Brayner da. O ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental: as políticas da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e a perspectiva do multiculturalismo. 20/09/2016 93 f. Mestrado Profissional em Ensino de História Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: UFRJ |
| | | | SILVA, Wallace Souza da. Identidade negra na infância escolar: um novo olhar sobre o negro no ensino de história nos anos iniciais a partir da experiência com os alunos de uma escola rural em Japeri/RJ. 13/04/2021 106 f. Mestrado Profissional em Ensino de História Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: UFRJ |

REGIÃO CENTRO-OESTE - 3

| UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL | UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO |
|---|---|
| <p>BARBIERO, Cristiane Maria. Ensino de história local para crianças: (re)construindo histórias de Paranhos. 09/08/2018 161 f. Mestrado Profissional em Ensino de História Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca da Unidade Universitária de Amambai/UEMS/MS</p> | <p>ARRUDA, Juliana Ramos de. Os lugares de memória da cidade de Rondonópolis-MT: ensino de história nos anos iniciais, cultura e patrimônio. 30/08/2018 105 f. Mestrado Profissional em Ensino de História Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca Central do Câmpus de Cuiabá - Universidade Federal de Mato Grosso</p> |
| <p>VEDOVOTO, Felipe Silva. O ensino de história nos anos iniciais: desafios e prática docente em Mato Grosso do Sul. 10/08/2018 153 f. Mestrado Profissional em Ensino de História Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca da Unidade Universitária de Amambai/UEMS/MS</p> | |

REGIÃO NORDESTE - 2

| |
|---|
| UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE |
| <p>TEIXEIRA, Olga Suely. A história local como um caminho para o ensino significativo de história nos anos iniciais. 11/09/2018 88 f.</p> <p>Mestrado Profissional em Ensino de História Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca Zila Mamede UFRN</p> |
| <p>RAMOS, Francisco Adoniran Braga. Um Diálogo entre Professores: o saber histórico e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental. 30/11/2020 95 f.</p> <p>Mestrado Profissional em Ensino de História Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: undefined</p> |

REGIÃO NORTE - 1**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**

BARROS, Renata Souza. A aprendizagem histórica na transição dos anos iniciais para os anos finais: a experiência do uso de fontes materiais como metodologia de ensino para o 6º ano da EMEF Dr. Benedito Maia.

30/12/2021 114 f. Mestrado Profissional em Ensino de História Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA BENEDITO NUNES / CAMPUS ANANINDEUA / UFPA