



PROF HISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA**

FERNANDO DE OLIVEIRA CORIOLANO

**A HISTÓRIA NOS TRILHOS DA CIDADE DE MONTANHAS (RN): ENSINO E
CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO A PARTIR DA HISTÓRIA LOCAL.**

NATAL-RN

2025

A HISTÓRIA NOS TRILHOS DA CIDADE DE MONTANHAS (RN): ENSINO E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO A PARTIR DA HISTÓRIA LOCAL.

Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Linha de pesquisa: Saberes Históricos em Diferentes Espaços de Memória.

Orientador: Professor Dr. José Evangelista Fagundes.

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI

Catálogo de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes - CCHLA

Coriolano, Fernando de Oliveira.

A história nos trilhos da cidade de Montanhas (RN) : ensino e construção do conhecimento a partir da história local / Fernando de Oliveira Coriolano. - Natal, 2025.
93f.: il.

Dissertação (mestrado profissional) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2025.

Orientação: Professor Dr. José Evangelista Fagundes.

1. Ensino de História. 2. Montanhas (RN) - História. 3. Memória comunitária. I. Fagundes., Professor Dr. José Evangelista. II. Título.

RN/UF/BS-CCHLA

CDU 37.01:9(813.2)

FERNANDO DE OLIVEIRA CORIOLANO

**A HISTÓRIA NOS TRILHOS DA CIDADE DE MONTANHAS (RN): ENSINO E
CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO A PARTIR DA HISTÓRIA LOCAL.**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Evangelista Fagundes
Orientador

Prof. Dr. Roberto Airon Silva
Membro examinador interno

Prof. Dr. Marcílio Lima Falcão
Membro examinador externo

Prof. Dr. Lúcio José de Oliveira Maia
Membro examinador suplente

Natal, 21 de outubro de 2025.

Dedico esta produção intelectual às minhas mães, Dona Belinha, Binha e Neide (todas *in memoriam*), ao meu filho, Felipe Augusto, à minha irmã, Suelle e ao meu companheiro, Islander. Foi, é e continuará sendo por todos vocês o esforço que dedico em meus trabalhos, não por questão de necessidade, nem muito menos por obrigação, mas por entender que não posso ser menos daquilo que vocês merecem, um ser humano cada vez melhor.

AGRADECIMENTOS

Ao refletir sobre esta trajetória, reconheço que este trabalho não se realizou de forma solitária, mas com o apoio de pessoas que, de diferentes maneiras, contribuíram para sua concretização.

Agradeço a Deus, não como entidade distante, mas como presença viva que se revela na harmonia da natureza, nos gestos de amor e nas relações que edificam a vida.

Ao meu companheiro Islander, expresso gratidão profunda pela presença constante, pelo senso crítico, pelo compromisso com o saber e pela inspiração ética que sempre me ofereceu.

Aos professores e professoras do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória/UFRN), registro sincero reconhecimento, em especial ao professor Dr. José Evangelista Fagundes, meu orientador, cuja escuta atenta, confiança e generosidade intelectual foram decisivas para a maturidade desta pesquisa.

Aos colegas de turma, agradeço pelo apoio, pelas discussões instigantes e pelo sentimento de pertencimento compartilhado ao longo do percurso.

À Escola Estadual Professora Ocila Bezerril, onde ensino e aprendo diariamente, expresso gratidão pela acolhida e confiança. Em particular, agradeço ao corpo discente das turmas dos 1^{os} e 2^{os} anos do ensino médio, cuja participação ativa e curiosidade foram essenciais para a realização desta pesquisa.

Por fim, a todos e todas que, com gestos de apoio, palavras de incentivo ou silêncios respeitosos, fizeram parte deste caminho, deixo meu mais profundo reconhecimento.

“Gosto de ser homem, de ser gente, porque não está dado como certo, inequívoco, irrevogável que sou ou serei decente, que testemunharei sempre gestos puros, que sou e que serei justo, que respeitarei os outros, que não mentirei escondendo o seu valor porque a inveja de sua presença no mundo me incomoda e me enraivece. Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu "destino" não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a história em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades, e não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade (Freire, 2023, p. 52).

RESUMO

Esta dissertação reflete sobre a produção do conhecimento histórico escolar na Escola Estadual Professora Ocila Bezerril, em Montanhas/RN, tendo como objeto a memória e a história do transporte ferroviário local. O problema central consistiu em compreender por que muitos alunos, embora reconheçam a importância da História, não se percebem como sujeitos históricos nem conseguem relacionar os conteúdos escolares às suas vivências. Para tanto, foi aplicado um questionário a 75 estudantes das 2^{as} séries do Ensino Médio, revelando percepções sobre a utilidade da disciplina, o pertencimento histórico e o significado atribuído ao ensino de História. Os resultados apontaram que, embora a maioria valorize a disciplina, prevalece uma visão limitada da História como estudo do passado distante. Mais de um terço dos alunos não se reconhece como parte da História, o que evidencia lacunas na formação da consciência histórica. Como subsídio à reflexão, utilizamos a legislação que regulamenta a educação brasileira (LDB, BNCC e o Referencial Curricular Potiguar), documentos institucionais da escola, registros historiográficos, depoimentos orais e referenciais teóricos como Febvre, Pollak, Goubert, Fagundes, Cristiani Bereta da Silva, Almeida, Grinberg e Knauss. Foram mobilizados os conceitos de história local, memória e história-problema, que permitiram compreender a escola não como espaço de mera reprodução, mas de produção legítima do saber histórico. Neste contexto, o estudo da ferrovia de Montanhas mostrou-se capaz de rememorar a memória comunitária, fortalecer identidades e aproximar os conteúdos escolares da realidade discente. Como produto educacional, elaborou-se um jogo pedagógico sobre a ferrovia, concebido como estratégia problematizadora alinhada à BNCC. A experiência demonstrou que a história local pode dinamizar o ensino, estimular o protagonismo discente e favorecer a percepção dos alunos como agentes históricos.

Palavras-chave: História Local; Memória; Ensino de História; Montanhas.

ABSTRACT

This dissertation analyzes the production of historical knowledge in basic education at State School Treacher Ocila Bezerril, in Montanhas/RN, focusing on the memory and history of the local railway system. The central problem consisted in understanding why many students, although recognizing the importance of History, do not perceive themselves as historical subjects nor manage to relate school content to their own experiences. To address this issue, a questionnaire was applied to 75 students from the second year of high school, revealing their perceptions regarding the usefulness of the discipline, the sense of historical belonging, and the meaning attributed to the teaching of History. The results indicate that, although most students value the discipline, a limited view of History persists, restricted to the study of a distant past. More than one-third of the students do not recognize themselves as part of History, which reveals gaps in the development of historical consciousness. As a subsidy for reflection, we use the legislation that regulates Brazilian education (LDB, BNCC, and Potiguar Curricular Reference), institutional documents from the school, historiographical records, oral testimonies, and theoretical references such as Febvre, Pollak, Goubert, Fagundes, Cristiani Bereta da Silva, Almeida, Grinberg, and Knauss. The concepts of local history, memory, and problem-based history provided the foundation to understand the school not as a space of mere reproduction, but as a legitimate place for the production of historical knowledge. In this context, the study of the Montanhas railway proved capable of rescuing community memory, strengthening identities, and bringing school content closer to students' realities. As an educational product, a pedagogical game about the railway was developed, conceived as a problematizing strategy aligned with the BNCC. The experience demonstrated that local history can make the teaching of History more dynamic, stimulate student protagonism, and encourage the perception of learners as historical agents.

Keywords: Local History; Memory; History Teaching; Montanhas.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO 1. HISTÓRIA DE MONTANHAS, O TRANSPORTE FERROVIÁRIO NA CIDADE DE MONTANHAS, SUAS MEMÓRIAS E A ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA OCILA BEZERRIL	18
1.1 História de Montanhas.....	18
1.2 O Transporte Ferroviário na Cidade de Montanhas e Suas Memórias	25
1.2.1 Memórias sobre o transporte ferroviário na cidade de Montanhas mediante relatos de antigos moradores	33
1.3 A Escola Estadual Professora Ocila Bezerril: espaço de memória, formação e produção do conhecimento histórico escolar	40
CAPÍTULO 2. O TRANSPORTE FERROVIÁRIO NO RIO GRANDE DO NORTE: HISTÓRIA, MEMÓRIA E IDENTIDADE.....	46
2.1 As origens da ferrovia potiguar e o ideal de modernização.....	46
2.2 A ferrovia Natal - Nova Cruz - Montanhas: integração e identidade	48
2.3 A ferrovia como recurso pedagógico e construção da identidade histórica.....	50
CAPÍTULO 3. MEMÓRIA, HISTÓRIA LOCAL E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO.....	52
3.1 Memória	52
3.1.2 O debate em torno da memória e sua contribuição para esta pesquisa.	58
3.2 História Local.....	64
3.3 A Produção do Conhecimento Histórico Escolar a Partir da Realidade da Escola Estadual Professora Ocila Bezerril.....	69
CAPÍTULO 4. PRODUTO EDUCACIONAL.....	73
COSIDERAÇÕES FINAIS.....	78
REFERÊNCIAS	80
APÊNDICE A - MANUAL DO JOGO DE TABULEIRO: A HISTÓRIA NOS TRILHOS DE MONTANHAS.....	84
APÊNDICE B - JOGO: A HISTÓRIA NOS TRILHOS DE MONTANHAS - TABULEIRO	86

APÊNDICE C - JOGO: “A HISTÓRIA NOS TRILHOS DE MONTANHAS” - CARTAS.....	87
APÊNDICE D - JOGO DE TABULEIRO: “A HISTÓRIA NOS TRILHOS DE MONTANHAS” - GABARITO.....	93

INTRODUÇÃO

O presente memorial com o qual inauguramos este trabalho constitui um espaço de reflexão sobre a minha trajetória acadêmica, profissional e pessoal, evidenciando os caminhos que me conduziram à escolha da História como campo de estudo e prática docente. Mais do que uma narrativa linear de acontecimentos, trata-se de um exercício de memória, no qual experiências, desafios e aprendizados se entrelaçam e revelam as razões que fundamentam a pesquisa aqui apresentada. Neste percurso, busco explicitar como minhas vivências individuais dialogam com a construção coletiva do conhecimento histórico e com o compromisso de contribuir para a valorização da memória e da identidade local.

Neste sentido, a História passou a ocupar um lugar importante em minha trajetória acadêmica após a graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Paraíba, impulsionado pelo desejo de aprofundar a compreensão sobre os processos históricos e sociais que moldam a humanidade e todas as suas complexidades interrelacionais entre os sujeitos. Motivado por esse ideal, iniciei a Licenciatura Plena em História no Campus III da Universidade Estadual da Paraíba, no Centro de Ciências Humanas, situado na cidade de Guarabira/PB, onde cursei entre os anos de 2003 e 2008. O ingresso nesse novo campo de saber representou, para mim, não apenas a ampliação de horizontes intelectuais, mas também a consolidação de uma convicção, o conhecimento é o maior poder que um ser humano pode adquirir, e o seu compartilhamento é a expressão mais plena da sabedoria.

A formação acadêmica que vivenciei na UEPB foi marcada por experiências profundamente significativas. Mais do que conteúdos, possuo lembranças de professores cujos ensinamentos perpassaram os limites da sala de aula, tornando-se inspirações duradouras. As aulas do professor Ruston Lemos, por exemplo, permanecem vivas na memória, não apenas pela erudição, mas pela capacidade de aproximar teoria e prática. As atividades de campo, as visitas a museus e sítios arqueológicos, assim como os laboratórios de pesquisa, foram elementos fundamentais que enriqueceram minha formação, contribuindo para uma concepção de ensino de História alicerçada na materialidade e na vivência concreta dos vestígios históricos.

Após a conclusão do curso, iniciei minha atuação docente em duas escolas do

município de Jacaraú/PB, lecionando para turmas do ensino fundamental. Busquei, desde o início, aplicar em sala de aula os princípios que me foram caros durante a formação universitária, aulas dinâmicas com recursos lúdicos, voltadas para além do livro didático, valorizando o território em que a escola está inserida. Compreendo que a História se torna mais significativa quando vinculada à realidade do aluno, a partir da leitura crítica dos elementos históricos e culturais do seu entorno. A sala de aula, assim, transforma-se em um espaço de construção ativa do saber, em que o aluno se reconhece como parte do processo histórico.

Em 2012, mediante aprovação em concurso público, ingressei como professor efetivo na rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte, onde atuo até os dias atuais nas escolas Estaduais Djalma Marinho (Nova Cruz) e Professora Ocila Bezerril (Montanhas), atendendo turmas do ensino fundamental, médio e EJA. Essa nova etapa consolidou meu compromisso com a educação pública e com a busca por práticas pedagógicas que favoreçam a formação cidadã, crítica e ética dos alunos.

Em 2015, concluí a especialização em História e Cultura Afro-Brasileira e Africana pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, formação que considero fundamental, sobretudo após a promulgação da Lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino desta temática. Tal experiência reforçou minha percepção da História como um instrumento de combate às desigualdades e de valorização da pluralidade cultural que compõe a sociedade brasileira.

Atualmente, dedico-me à reflexão sobre os desafios enfrentados no ensino de História, especialmente diante das mudanças nos perfis educacionais dos alunos. Muitos docentes têm manifestado frustrações quanto ao desinteresse dos estudantes, à ausência de pré-requisitos mínimos e ao predomínio das redes sociais como fonte de (des)atenção. Todavia, compreendo que tais questões não devem ser vistas como obstáculos intransponíveis, mas como indicativos de que o ensino precisa acompanhar as transformações sociais e tecnológicas da contemporaneidade. As metodologias que funcionaram em nossa formação nem sempre serão eficazes para as novas gerações. É preciso reinventar a prática docente, integrando os recursos tecnológicos ao cotidiano escolar e promovendo uma aprendizagem mais conectada às experiências e realidades dos alunos.

Assim, sigo construindo minha trajetória profissional e intelectual com o firme propósito de contribuir para um ensino de História que forme sujeitos conscientes de seu tempo, comprometidos com a transformação social e capazes de compreender o presente à luz das experiências do passado.

Além das formações já mencionadas, também me graduei em Direito pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), o que me proporcionou sólida base nas questões jurídicas, éticas e sociais, atuando no exercício de defesa do Direito Público, que permeiam a vida em sociedade e a garantia dos seus direitos fundamentais. Concluí, ainda, o curso de Administração Pública e de Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), este em conclusão, formações que ampliaram minha compreensão sobre as estruturas orgânicas da educação pública e os fundamentos pedagógicos que sustentam a prática docente. Essas múltiplas formações, somadas à experiência cotidiana em sala de aula, têm contribuído decisivamente para o fortalecimento do meu compromisso com uma educação democrática, inclusiva e transformadora.

No tocante a este trabalho acadêmico propriamente dito, esta dissertação possui como tema o transporte ferroviário no município de Montanhas/RN, enquanto elemento importante para a construção de um conhecimento participativo nas aulas de História nas turmas das 1^{as} série do Ensino Médio e anos finais do Ensino Fundamental, e que trabalhando a partir desse conteúdo em sala de aula no componente curricular de História propomos incentivar o protagonismo¹ destes alunos da Escola Estadual Professora Ocila Bezerril.

Utilizando a história local como metodologia de estudos, no intuito de aguçar percepções do espaço social e estabelecer uma aproximação entre o tema abordado e a vida do estudante, buscamos, com isto, colocar o objeto de conhecimento lecionado mais avizinhado de uma percepção da realidade e tentar trabalhar o ensino de História de forma mais prática, proporcionando a busca pelo conhecimento dentro da história na qual o aluno está inserido.

¹ O sentido do termo protagonismo empregado neste trabalho alinha-se ao entendimento proposto ao da BNCC (2018), que interpretamos como a capacidade dos alunos desenvolverem um papel ativo em seu processo de aprendizado, incentivando-os no desenvolvimento de habilidades como a abstração, reflexão crítica, interpretação, capacidade de propor soluções e agir de forma eficaz, o que é fundamental para que eles alcancem autonomia em suas vidas pessoais, profissionais, intelectuais e políticas.

A História Local, entendida neste estudo, consiste no conjunto de informações, materiais ou imateriais, existentes na circunscrição de um município. Assim como denomina Goubert (1988):

Denominaremos história local aquela que diga respeito a uma ou poucas aldeias, a uma cidade pequena ou média (um grande porto ou uma capital estão além do âmbito local), ou a uma área geográfica que não seja maior do que a unidade provincial comum (como um county inglês, um contado italiano, uma Land alemã, uma bailiwick ou pays francês) (Goubert, 1988, p. 1).

A denominação da história local referir-se a uma cidade pequena é particularmente semelhante aos propósitos deste trabalho, uma vez que como foi dito no parágrafo anterior, tomamos como objeto de estudo temáticas que dizem respeito a uma realidade de uma cidade situada no interior do estado do Rio Grande do Norte. Assim, faz-se ressaltar a importância de tratar das potencialidades históricas das cidades “pequenas”.

As questões em torno do transporte ferroviário do município de Montanhas demonstram ser importantes, uma vez que, mesmo não estando em atividade há alguns anos, continuam na memória dos seus moradores. O tema, por outro lado, possibilita dialogar com diversas questões que dizem respeito a lugares distantes. Falar desse meio de transporte é falar de tecnologia, revolução industrial, economia e identidade ao longo dos anos.

Neste trabalho analisamos como a história local, mediante aspectos que dizem respeito ao transporte ferroviário na cidade de Montanhas, pode ser empregada como uma estratégia pedagógica para promover o protagonismo dos estudantes no tocante à produção do conhecimento. Assim, como assevera Paulo Freire (2023):

Uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática de conhecimento, é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade. É imprescindível, portanto, que a escola instigue constantemente a curiosidade do educando em vez de “amaciá-la” ou “domesticá-la”. É preciso mostrar ao educando que o uso ingênuo da curiosidade altera a sua capacidade de achar e obstaculiza a exatidão do achado. É preciso por outro lado, e sobretudo, que o educando vá assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo e não apenas o de recebedor da que lhe seja transferida pelo professor. (Freire, 2023, pág. 121).

Sob esta perspectiva, acreditamos que o estudo deste tema da história local através da pesquisa, os alunos terão oportunidade não apenas de adquirir conhecimento sobre o passado de sua comunidade, mas também de se tornarem protagonistas ativos de seu próprio processo de aprendizado, uma vez que o conhecimento pode ser adquirido

para além das salas de aula, analisando aquilo que até então eles veem e fazem parte do seu cotidiano, porém, não percebem a funcionalidade pedagógica, provavelmente por ausência de uma orientação adequada. Ou seja, conseguir absorver a concretude do ensino de História em seu significado e para a construção de conhecimentos, e não puramente estudar fatos históricos como reprodução e memorização de conteúdo.

Ademais, tendo em vista que o transporte ferroviário é um elemento preponderante na cidade de Montanhas, refletindo suas raízes e desenvolvimentos históricos, ao estudar a história da sua cidade através deste tema, os alunos terão a oportunidade de serem incentivados a se envolverem com a história de sua comunidade, a história de algum antepassado, fortalecendo seu senso de pertencimento, identidade local e aprendendo História mediante o exercício da observação e da pesquisa.

A escolha deste tema também possui um aspecto particularmente didático e pedagógico quando se trata de desenvolver habilidades de pesquisa, pois, investigar a história do transporte ferroviário requer tais práticas, desde a observação *in loco*, análise de documentos eletrônicos, livros, fotografias, até entrevistas com membros mais idosos de sua família e da comunidade que vivenciaram este modal de transporte em funcionamento na cidade. Esta abordagem além de tentar ampliar as habilidades de pesquisa nos alunos², também pode ajuda-los na sua capacitação para ser agentes ativos na busca por conhecimento.

A problemática desta pesquisa adveio de uma percepção profissional particular, oriunda do cotidiano da sala de aula recorrente em alunos da 1ª série do Ensino Médio da Escola Estadual Professora Ocila Bezerril, localizada no município de Montanhas, durante os anos de 2024 e 2025, que é a dificuldade deles estabelecerem interligações entre os conteúdos de História lecionados com situações de suas vidas, além de demonstrarem ausência de identificação e apreço com a cultura e história locais, apresentando ainda uma fragilidade para construir uma interpretação crítica dos assuntos abordados.

Partindo da realidade de uma práxis docente, fez-se por necessário tentar entender e buscar metodologias com as quais possamos tornar o currículo escolar e os

² Entendamos o termo aluno(s), empregado neste trabalho, de forma a englobar todos os gêneros sem exceções. Tal termo é utilizado meramente como expressão genérica a um grupo de educandos e educandas. Os que fazem parte desta pesquisa, especificamente.

conteúdos históricos abordados mais atrativos, significantes e embasados de percepções de vida, quando no ato de ensinar, os alunos possam se sentir incluídos, pertencentes e proativos ao processo histórico de sua própria cultura, comunidade e classe social. Pois, cremos que como ensinou o professor Paulo Freire (2023):

É preciso, sobretudo, e aí já vai um desses saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (Freire, 2023, pág. 24).

Por conseguinte, a história possui conexão direta com contextos sociais. E sobre estes contextos (onde, como e por que acontece história) é que o professor, em nosso entender, precisa orientar seus alunos, possibilitando que eles interpretem determinado fato no qual ele próprio faz parte.

Do ponto de vista educacional, percebe-se que alguns alunos ainda revelam fragilidades na compreensão do verdadeiro sentido da História. Muitos não conseguem perceber que o estudo histórico não se limita à memorização de fatos, mas constitui-se como instrumento essencial para a formação de consciências críticas. A História possibilita compreender as relações humanas, reconstruir e preservar memórias, reconhecer diferentes culturas e fortalecer identidades, contribuindo, assim, para a construção de cidadãos mais conscientes de seu papel na sociedade.

Neste sentido, uma de nossas preocupações é de como tratar a fragilidade dos alunos em protagonizarem seus conhecimentos decorrente do ensino de História, tentando fazer com que estes alunos percebam vida naquilo que lhes são ensinado, enxergar através do estudo, da pesquisa e da busca pelo saber, encontrar o sentido do conteúdo para sua formação como cidadão, entendendo o propósito de adquirir conhecimento não para simplesmente responder questões de um exame, mas compreender aquilo que o professor orienta será utilizado para edificar seu futuro.

Deste modo, portanto, nossa problemática decorre de como estabelecer um ensino de História conscientizador e formador de alunos em sua integralidade, capaz de fazer com que o aluno perceba a história como sua, criando conexões entre os conteúdos de História com situações contextualizadas do seu cotidiano. Levando o observador/pesquisador (aluno) enxergar suas expressões, seus sinais, suas marcas culturais na história, e não como esta fosse uma imagem que para visualizá-la necessitaria

de uma luneta, encontrando-se distante e por muitas vezes distorcida, desfocada, e por isso, conduzindo não raras vezes, o observador da história enxerga-la como incompreensível. Com isto, tentar aguçar nos alunos uma capacidade interpretativa e melhorar seu desenvolvimento educacional mediante a história dos elementos que compõe seu próprio meio de interação social, foram os fatores pelos quais constituem a problemática desta pesquisa.

Ensinar História em um contexto no qual os alunos estão fortemente conectados às tecnologias digitais, sobretudo às redes sociais e à internet como principal fonte de informação, revela-se um grande desafio, especialmente em escolas com estrutura precária e metodologias ainda centradas no livro didático. Diante deste cenário, a história local surge como uma alternativa significativa para despertar o interesse e desenvolver habilidades, ao aproximar os conteúdos do cotidiano dos estudantes e favorecer a construção de valores, identidade cultural e consciência crítica.

Neste sentido, a memória que persiste em Montanhas sobre o transporte ferroviário configura-se como temática relevante, pois, conforme afirma Silva et al. (2019), a história do município está intimamente ligada a esse meio de transporte de cargas e passageiros. A ferrovia, implantada em 1882 e desativada em 1997, teve papel decisivo no desenvolvimento econômico e social da cidade, mas ainda é pouco explorada nas aulas de História, mesmo estando fisicamente presente no espaço urbano.

Reelaborar esta experiência no ambiente escolar permite preencher lacunas curriculares, promover reflexões pedagógicas e aproximar os alunos das transformações históricas que moldaram sua própria comunidade, conectando-as a processos regionais, nacionais e globais. Trata-se de uma oportunidade de valorizar memórias, estimular pesquisas e recuperar um patrimônio cultural hoje ameaçado pelo esquecimento, ao mesmo tempo em que se fomenta o protagonismo discente.

A proposta alinha-se aos princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que estabelece a obrigatoriedade de considerar as características regionais e locais no currículo, e dialoga com o Documento Curricular do Rio Grande do Norte (2018), que reconhece a importância da história local e da diversidade cultural no ensino. Assim, o estudo do transporte ferroviário em Montanhas, além de enriquecer a prática pedagógica, pode desenvolver nos alunos habilidades de

pesquisa, pensamento crítico, senso de pertencimento e responsabilidade com a preservação do patrimônio.

Portanto, esta abordagem atende aos objetivos do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória/UFRN), ao estimular metodologias inovadoras, valorizar saberes locais e promover uma educação significativa. A inserção da ferrovia no ensino de História, portanto, ultrapassa a simples recuperação do passado, constituindo-se em recurso pedagógico capaz de formar cidadãos críticos, autônomos e conscientes de seu papel na sociedade.

Como requisito deste trabalho formularemos como produto educacional um jogo de tabuleiro educativo, que terá por objetivo tornar o ensino de História mais lúdico, significativo e contextualizado, aproximando os alunos de suas experiências, territorialidade e memórias coletivas. Neste contexto, o jogo não é visto meramente como entretenimento, mas como instrumento de mediação do conhecimento histórico, capaz de provocar questionamentos e consolidar aprendizagens de forma ativa.

Ao tomar como referência o transporte ferroviário de Montanhas, o recurso favorece reflexões sobre a memória e a identidade local, mostrando que a História se constrói também a partir do cotidiano, das lembranças e dos silêncios da comunidade. Sua estrutura, baseada em desafios, narrativas, fontes históricas e depoimentos orais, estimula competências críticas e investigativas, rompendo com práticas tradicionais e conteudistas.

Inspirado em perspectivas de Paulo Freire (2023) e Circe Bittencourt (2008), o jogo está alinhado a uma compreensão ética do ensino de História, valorizando o vínculo entre escola e realidade social. Assim, torna-se um meio de democratização do saber histórico e de ressignificação do patrimônio cultural local, contribuindo para que os alunos se reconheçam como protagonistas da história de sua cidade e ampliem sua consciência crítica sobre o presente

Temos como objetivos deste trabalho incentivar a participação dos alunos da 1ª série do Ensino Médio e anos finais do Ensino Fundamental na construção e compreensão do conhecimento histórico a partir da memória dos moradores acerca do transporte ferroviário da cidade de Montanhas.

Relacionar os conteúdos escolares previstos em documentos oficiais para ser ministrados aos alunos à história do município de Montanhas, promovendo assim um ensino de História significativo e participativo.

Desenvolver um produto educacional que possibilite o diálogo entre a história de Montanhas e as temáticas trabalhadas.

Ainda assim, esta proposta tende fomentar engajamento na comunidade escolar para a elaboração de projetos referente ao ensino de História, na busca-se de explorar a história local no que tange o transporte ferroviário e outros temas relevantes, para que os alunos possam potencializar oportunidades de se envolverem em atividades que beneficiam sua localidade, como preservação do patrimônio histórico, organização de eventos fomentando a cultura ou criação de recursos educacionais para seu próprio aprendizado. Tais experiências poderão reforçar seus aprendizados e capacitá-los a contribuírem de forma significativa para sua realidade.

A construção do objeto desta dissertação, a memória sobre a estação ferroviária desativada de Montanhas, insere-se no campo da história local como um meio interpretativo para a formação da consciência histórica no ensino básico. Essa proposta exige uma visão mais apurada em relação ao espaço, a memória e a identidade, tendo em vista a produção historiográfica consolidada e as abordagens mais recentes. Neste sentido, não se trata apenas de levantar bibliografia, mas de estabelecer um diálogo entre diferentes perspectivas teóricas, situando o problema investigado e justificando o seu protagonismo enquanto proposta de conhecimento histórico.

Em seu artigo *História Local*, Goubert (1988) traça os limites e as potencialidades dessa vertente da História, ao destacar que "a paróquia, no campo, ou a pequena cidade e os seus arredores [...] constituíam o mundo vivido", o que reafirma a relevância dos microterritórios como espaços de inteligibilidade histórica. A crítica de Goubert à dicotomia entre história local e história geral contribui para relativizar os juízos de valor que rebaixam os estudos locais à condição de mero subsidiário. Sua abordagem sustenta a ideia de que a compreensão das grandes estruturas históricas passa, necessariamente, pela análise de experiências concretas e enraizadas no espaço vivido.

Complementando esta perspectiva, a reflexão de Paulo Knauss (2014) sobre o ensino de História e sua relação com o território amplia a noção de que o espaço escolar

deve ser um lugar de reencontro do sujeito com a história de sua comunidade. Para Knauss, o ensino de História adquire força quando articula o saber escolar ao chão onde o aluno caminha, permitindo que ele compreenda a si mesmo como parte da história. Essa posição encontra espaço nas discussões de Anita Correia Lima de Almeida (2004), que compreende a história local como um recurso privilegiado de mediação entre o conhecimento histórico e a experiência dos alunos. Ambas as obras são fundamentais para legitimar o recorte desta dissertação, que, ao eleger o transporte ferroviário de Montanhas como objeto, promove o encontro entre uma história esquecida e uma juventude que pouco ou nada conhece de seu próprio lugar.

No campo da memória, Michael Pollak (1992) e Paul Ricoeur (2007) oferecem subsídios teóricos fundamentais. Pollak, ao discutir os processos de silenciamento, esquecimento e seletividade da memória, permite problematizar o apagamento simbólico da estação ferroviária de Montanhas. Seu conceito de “memórias subterrâneas”, aquelas que resistem à exclusão institucional, revela-se especialmente útil para refletir sobre os vestígios e as narrativas orais ainda presentes entre os mais velhos da cidade. Já Ricoeur, ao considerar os “quadros do pensamento coletivo”, convida à análise das representações sociais construídas sobre o passado, lançando luz sobre como a ausência da estação na paisagem atual afeta a construção da identidade local.

No que se refere especificamente ao ensino de História, a obra de Circe Maria Fernandes Bittencourt (2018) fornece sustentação didática e metodológica à proposta do trabalho. Ao defender um ensino que integre diferentes linguagens, fontes e narrativas, Bittencourt abre espaço para o uso de recursos como jogos, mapas afetivos e entrevistas como formas legítimas de produção do conhecimento histórico. Seu olhar atento à formação de professores e à construção curricular fundamenta a concepção do jogo educativo proposto nesta dissertação, que não pretende ser um simples recurso didático, mas uma estratégia de ressignificação da prática pedagógica a partir da valorização da memória comunitária.

Por fim e não menos importante, a tese de José Evangelista Fagundes (2006), intitulada *A história local e seu lugar na história: histórias ensinadas em Ceará-Mirim*, é uma referência indispensável. O professor demonstra como o ensino de História pode (ou não) integrar as experiências locais às práticas escolares, alertando para os riscos da folclorização da história local. Sua crítica às abordagens meramente ilustrativas inspira

uma postura vigilante frente à instrumentalização da memória. Ao mesmo tempo, seu trabalho encoraja a adoção de projetos de ensino que reconheçam os sujeitos históricos do presente como herdeiros de trajetórias passadas, muitas vezes não narradas.

CAPÍTULO 1. HISTÓRIA DE MONTANHAS, O TRANSPORTE FERROVIÁRIO NA CIDADE DE MONTANHAS, SUAS MEMÓRIAS E A ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA OCILA BEZERRIL

1.1 História de Montanhas

Imagem 1. Foto do pórtico de entrada da cidade de Montanhas, 2025.



Fonte: Acervo pessoal do autor, 2025.

Conforme relata o professor Genival Ribeiro de Medeiros (2019), a compreensão da história de Montanhas-RN não pode se limitar a data oficial de sua emancipação política, fixada em 20 de julho de 1963. Tal marco, embora significativo no

plano administrativo, não contempla a complexa trajetória de ocupação e interação humana que antecedeu em longos anos para a formalização do município, pois, para o professor, assim como ocorreu com diversas sociedades ao decorrer do tempo, a história local começa no momento em que os primeiros grupos humanos passaram a intervir de maneira sistemática na natureza, seja por meio da caça, da pesca ou da coleta de frutos, sementes, folhas e raízes, deixando vestígios que hoje nos permitem reconstruir parte de suas experiências.

Medeiros ressalta que, se na época da emancipação Montanhas já apresentava um notável nível de desenvolvimento, isto se deve a um percurso histórico muito anterior, no qual até mesmo o homem pré-histórico exerceu papel relevante. Nesta perspectiva, ele dialoga com as pesquisas da renomada arqueóloga Niède Guidon³, que identifica a presença humana no continente americano há cerca de 35 mil anos. Guiando-nos por essa linha de raciocínio, o professor sugere que, tal como ocorreu em outras regiões, grupos de caçadores-coletores que habitaram áreas como São Raimundo Nonato, no Piauí, poderiam ter se deslocado gradualmente em direção ao território potiguar chegando, por volta de 10 mil anos atrás, ao Lajedo de Soledade, em Apodi. A partir deste ponto, seria plausível que tais populações migrassem para o sul do estado, alcançando a região onde hoje se situa Montanhas.

Um indício concreto desta presença remota é apontado nas pinturas rupestres localizadas na Pedra da Sabina, na comunidade do sítio Riachão dos Clementinos, zona rural a cerca de seis quilômetros da sede municipal. Segundo Medeiros (2019), estas inscrições, datadas de um período estimado entre 10 e 3 mil anos atrás, guardam semelhança com as encontradas no Lajedo de Soledade, apresentando, entre outras formas, o motivo espiralado. Embora parte das pinturas tenha sofrido desgaste devido às fogueiras acesas por trabalhadores rurais da contemporaneidade, uma delas permanece visível, funcionando como ligação material entre o presente e um passado consideravelmente distante.

Ao inserir tais vestígios no discurso histórico, Medeiros tenta ampliar o horizonte temporal da narrativa sobre Montanhas e reforça a importância de integrar ao

³ Niède Guidon OMC • OLH • ORB (Jaú, 12 de março de 1933 – São Raimundo Nonato, 4 de junho de 2025) foi uma arqueóloga, pesquisadora e professora universitária brasileira. <https://pt.wikipedia.org/wiki/Ni%C3%A8de_Guidon>. Acesso em: 06.08.25.

ensino de História local a reflexão sobre as camadas mais antigas da ocupação humana. Este olhar permite compreender a cidade não como produto de um ato de fundação singular, mas como resultado de um contínuo processo de interação entre grupos humanos e seu ambiente, atravessando séculos e conectando diferentes fases da experiência humana na região.

Ainda neste sentido, ao abordar a história de Montanhas, Genival Ribeiro de Medeiros (2019) observa que é comum a associação imediata da narrativa local ao dia 20 de julho de 1963. Esta data, ainda que carregada de simbolismo para a identidade municipal, não corresponde, segundo o professor, ao momento real da emancipação política. Para ele, o valor afetivo do 20 de julho é inegável, afinal, se a cidade não tivesse recebido oficialmente o nome de Montanhas, qual seria o adjetivo pátrio de seus habitantes? Mas é preciso compreender que este marco se refere, na verdade, à oficialização do topônimo, e não ao ato de emancipação política em relação a Pedro Velho-RN.

A questão é reforçada por importantes registros historiográficos, dentre os quais Luís da Câmara Cascudo, na obra *Nomes da Terra* (Medeiros 2019, apud Cascudo, 1968, p. 147), já advertia sobre o equívoco, assinalando como data de criação e elevação à categoria de cidade o dia 8 de janeiro de 1962, com instalação em 2 de março do mesmo ano. Por sua vez, Moraes (Medeiros 2019, apud Moraes, 2004, p. 144) detalha que Montanhas, até então distrito de Pedro Velho desde outubro de 1938, foi desmembrado oficialmente pela Lei n.º 2.727, sancionada pelo governador Aluísio Alves em 8 de janeiro de 1962. Neste momento, passou à condição de município, adotando definitivamente o nome Montanhas apenas em 20 de julho de 1963.

Curiosamente, o próprio Cascudo (Medeiros 2019, apud Cascudo 1968, p. 211) apresenta, em sua obra, uma aparente contradição, pois em determinado trecho indica o 20 de julho de 1963 como data de emancipação, mas em outro reafirma a criação e a elevação em 08 de janeiro de 1962. Medeiros (2019) conclui que a interpretação mais adequada é considerar o 8 de janeiro de 1962 como o verdadeiro marco emancipatório, reservando o 20 de julho de 1963 como a data de oficialização do nome. Ainda assim, ele reconhece que o apego popular a este último registro está ligado ao orgulho de pertencimento e ao sentido festivo de celebrar a identidade montanhense.

O professor chama a atenção para a necessidade de não reduzir a memória local apenas ao período de nomeação ou emancipação administrativa, sob possibilidade de invisibilizar a longa trajetória de ocupação humana. Antes mesmo de qualquer denominação, seja Lagoa das Queimadas, Lagoa de Montanhas, Montanhas ou mesmo Suíça do Agreste, expressão elaborada pelo poeta Cícero Moura, já havia, na região, comunidades que interagiam com o espaço e desenvolviam formas de comunicação, ainda que rudimentares, como gestos e sinais, segundo argumenta Josenildo Barbosa Freire (Medeiros 2019, apud Freire, 2012).

No século XIX, a antiga Lagoa das Queimadas passou a ser chamada Lagoa de Montanhas, em referência direta à sua posição geográfica entre elevações montanhosas. Essa localização privilegiada garantia um clima ameno e agradável, a ponto de motivar o epíteto Suíça do Agreste, difundido não apenas por Cícero Moura, mas também pela tradição oral local. Tal reputação estava associada, inclusive, a relatos de que portadores de tuberculose buscavam refúgio na cidade, seguindo recomendações médicas que indicavam climas semelhantes ao europeu, especialmente ao suíço, como benéficos ao tratamento. Dentro do território potiguar, Montanhas reunia essas características, o que contribuiu para consolidar, na memória coletiva, a imagem de um lugar saudável, hospitaleiro e singular, correlacionando, pois, seus mais antigos topônimos a uma lagoa existente no local, como podemos observar na seguinte ilustração:

Imagem 2. Foto da lagoa grande ou lagoa de Montanhas. Montanhas-RN.



Fonte: Imagem da internet: [cidade de montanhas rn - Pesquisar Imagens](#). Acesso em: 16.07.2025.

Ao inserir estes elementos na narrativa, Medeiros (2019) nos convida a refletir sobre a forma como as identidades locais são construídas além de documentos oficiais ou leis, mas também pela força das lembranças, dos afetos e das histórias compartilhadas. No ensino de História, reconhecer essas múltiplas camadas da pré-história ao presente é fundamental para que os alunos compreendam que a cidade é fruto de processos contínuos e não de um evento isolado.

No que concerne ao povoamento da cidade de Montanhas, Genival Ribeiro de Medeiros relata que tal processo remonta a 4 de dezembro de 1754, quando o padre José Vieira Afonso recebeu a sesmaria da Lagoa das Queimadas. A data coincide com outra concessão de terras feita ao mesmo sacerdote no município de Serra Caiada-RN, registrada em 1º de dezembro daquele ano (Medeiros 2019, apud Cascudo, 1968). A partir deste momento, começaram a chegar os primeiros moradores, entre os quais se destacam famílias como Pinheiro, Tiago, Pereira e Bonfim.

Neste mesmo sentido, o contexto de colonização do interior brasileiro no século XVIII ainda apresentava dificuldades significativas, mesmo após mais de dois séculos da chegada dos portugueses. Nas palavras do professor Medeiros, autores como Silva e Brandão (Medeiros 2019, apud Silva e Brandão, 1987), lembram que os obstáculos à ocupação eram diversos, desde a resistência indígena à presença colonial, passando pela carência de mão de obra, até a falta de recursos financeiros para investimentos produtivos. No caso específico de Montanhas, essas condições resultaram no desenvolvimento de uma economia voltada à agricultura de subsistência e à preparação da terra por meio de queimadas, as chamadas coivaras realizadas nas proximidades das lagoas. Essa prática originou o mais antigo topônimo da localidade, Lagoa das Queimadas, revelando como observa Medeiros, a criatividade dos primeiros habitantes na nomeação do território.

No processo de povoamento da cidade de Montanhas, Medeiros relata que como sesmeiro direto, o padre José Vieira Afonso tinha a obrigação de distribuir lotes de terra e promover sua produtividade, sob pena de devolução ao governo (Medeiros 2019, apud Silva, 1982). À época, o rei D. José I havia determinado que o Rio Grande (do Norte) se tornasse subcapitania vinculada juridicamente à Paraíba e administrativamente a Pernambuco (Medeiros 2019, apud Brandão, 1997), o que evidenciava o interesse em retomar a capacidade produtiva perdida durante o período da ocupação holandesa. A arrecadação de impostos era, nesse sentido, uma motivação central.

O cargo de sesmeiro, no entanto, estava longe de ser simples. A história potiguar mostra que, no século XVI, os donatários tiveram dificuldades para colonizar suas capitanias, tanto pela resistência dos povos nativos quanto pela ausência de recursos. Muitas vezes, os sesmeiros não ocupavam pessoalmente as terras, sendo necessário repassá-las a terceiros, os chamados sesmeiros indiretos para garantir alguma produtividade. Foi provavelmente nesse contexto que a família Pinheiro se estabeleceu na região, sendo Miguel Pinheiro apontado como o primeiro morador da futura cidade.

Miguel Pinheiro teria recebido parte da Sesmaria da Lagoa das Queimadas, doada pelo padre José Vieira Afonso. Sua trajetória é comparada, por Medeiros, à de outros colonizadores como Jerônimo de Albuquerque, que deixou Pernambuco para fundar a cidade do Natal (Medeiros 2019, apud Brandão, 1993). Ainda segundo Medeiros, mediante relatos orais, como o de Antônio Pinheiro (2010), Miguel veio da Paraíba, estabelecendo-se como senhor de escravos, embora o Rio Grande do Norte nunca tenha contado com grande contingente de cativos. Seu perfil econômico alinhava-se às atividades típicas do século XVIII, tais como a pecuária, agricultura e produção artesanal de farinha de mandioca, produto que junto com a carne seca tornou-se um dos principais itens de comércio na região das capitanias de Pernambuco, Paraíba e Rio Grande do Norte.

A continuidade desta tradição pode ser observada na figura de Manoel Antônio Pinheiro, descendente de Miguel, que manteve uma casa de farinha localizada na atual Rua Manoel Pinheiro, próxima ao parque de vaquejada que leva seu nome. Conforme relata Medeiros, mediante palavras de Antônio Pinheiro da Silva (2010), a produção funcionava por cerca de noventa dias ininterruptos, utilizando mandioca cultivada em suas próprias terras. Nos períodos de entressafra, Manoel cedia o espaço a outros moradores, recebendo como pagamento a conga, uma parcela da produção em uma prática que Medeiros compara ao sistema feudal europeu, mais especificamente à banalidade da Idade Média, quando camponeses pagavam tributos pelo uso das instalações do senhorio.

Este panorama de povoamento e organização econômica inicial revela como Montanhas surgiu e se estruturou muito antes de sua formalização política. Desta forma, ao valorizar esses elementos no ensino de História, é possível mostrar aos alunos que a cidade é resultado de interações complexas entre geografia, economia, relações de poder

e práticas culturais, e não apenas de um ato administrativo de criação do município. Tais narrativas permitem rememorar a memória dos primeiros moradores e compreender que o processo histórico local é tecido por diferentes protagonistas, alguns reconhecidos oficialmente, outros preservados apenas na oralidade e nas lembranças familiares.

Ademais, tecnicamente falando, atualmente a cidade de Montanhas integra o estado do Rio Grande do Norte, sendo seus habitantes conhecidos pelo gentílico montanhenses. O município possui área de 82.214 km² e registrou, no censo de 2022⁴, uma população de 11.444 pessoas, resultando em uma densidade demográfica de 139,20 hab/km². Limita-se com os municípios de Pedro Velho, Nova Cruz e Jacaraú, este último já no estado da Paraíba. Localiza-se a aproximadamente 16 km a sudeste de Nova Cruz, cidade de maior proximidade urbana, e a uma distância de 114 km da capital, Natal.

Situada a 87 metros acima do nível do mar, a sede municipal apresenta as coordenadas geográficas de 6° 29' 9" de latitude Sul e 35° 17' 16" de longitude Oeste, integrando a Mesorregião do Leste Potiguar e a Microrregião do Litoral Sul. No âmbito administrativo atual, a gestão municipal está sob a administração do prefeito Antônio Marcolino Neto. Esses dados, além de situarem Montanhas em seu contexto geográfico e político contemporâneo, complementam a compreensão histórica de sua formação, permitindo ao pesquisador e ao leitor localizar espacialmente o território cuja trajetória vem sendo resgatada neste estudo.

⁴ IBGE - Montanhas (RN) | Cidades e Estados | IBGE - <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rn/montanhas.html>? Acesso em: 11/08/2025.

1.2 O Transporte Ferroviário na Cidade de Montanhas e Suas Memórias

Imagem 3. Reprodução da antiga estação ferroviária da cidade de Montanhas.



Fonte: Acervo do professor Jailson Cordeiro da Silva, 2025.

No contexto potiguar do século XIX, a construção da ferrovia foi compreendida como sinônimo de progresso e modernidade. O professor Antônio Carlos Xixiu da Silva (2019) aponta que as primeiras solicitações formais para sua implantação datam de 1870, sendo apresentadas por senhores de engenho situados no Vale Açucareiro de Ceará-Mirim. O objetivo era viabilizar a ligação desta região produtora à cidade de Natal, de modo a romper o isolamento geográfico da capital e dinamizar suas relações comerciais. Tal iniciativa insere-se em um processo mais amplo de transformações econômicas e sociais, nas quais o transporte ferroviário assumiu um papel estratégico na integração regional.

Segundo Xixiu da Silva:

[...] em 1872 foi dada a primeira concessão para construção de uma ferrovia no RN, que a ligaria à Ceará-Mirim, até então um importante centro açucareiro. Um ano mais tarde, outra concessão é cedida para construção de uma estrada de ferro, ligando Natal a Nova Cruz – e esta ferrovia teria um caráter interestadual, pois posteriormente seria incorporada a uma rede de estradas de ferro que cortavam as principais cidades do Nordeste, incluindo Recife (Xixiu da Silva, 2019, apud Simonini, Medeiros e Silva, 2008, p. 4).

Essa rede de conexões demonstra como o Rio Grande do Norte se inseria nos fluxos econômicos e políticos mais amplos do país.

A importância desse processo também foi registrada por Câmara Cascudo (1984), quando o professor Xixiu menciona que, em 1873, a província concedeu o direito de construir a estrada de ferro Natal–Nova Cruz. O primeiro trecho, inaugurado em 1881, ligava Natal a São José de Mipibu e em 31 de outubro de 1882, estendia-se até Lagoa das Queimadas, atual Montanhas, então chamada Lagoa de Montanhas. Assim, a ferrovia inseria o município no movimento de interiorização do transporte e na lógica de interdependência regional.

A relação entre Montanhas e a estrada de ferro Natal–Nova Cruz permaneceu até 1997, quando ocorreu a completa desativação do serviço, restrito em suas últimas décadas ao transporte de cargas. O desaparecimento desse vínculo revela a decadência da malha ferroviária no estado e a forma como a memória social da cidade foi atravessada por um processo de apagamento. Sobre esta perspectiva, Michael Pollak observa que:

[...] a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que 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 (Michael Pollak, 1992, p. 204).

Nesse sentido, a perda dos trilhos e da estação em Montanhas não representou apenas o fim de um serviço de transporte, mas uma ruptura significativa no plano identitário da comunidade, como podemos observar na seguinte ilustração em que vemos os trilhos da linha férrea soterrados:

Imagem 4. Foto da linha ferroviária desativada. Rua São João, Montanhas, 2025.



Fonte: Acervo do autor, 2025.

A análise da ferrovia à luz do ensino de História permite compreender que, mais do que um evento local, trata-se de um fenômeno de caráter social e cultural. Pierre Goubert, ao refletir sobre os espaços de vida e sua centralidade no passado, lembra que:

Por um longo período — pelo menos até aquele momento em que as ideias passaram a circular mais rapidamente [...], o ponto de referência da maioria dos europeus era a paróquia, no campo, ou a pequena cidade e os seus arredores, ou seja, a grosso modo, a faixa de terra percorrida em um dia de caminhada [...] (Pierre Goubert, 1988, p. 8).

Nesta perspectiva, Goubert ajuda a perceber que assim como na Europa pré-industrial, a ferrovia em Montanhas redefiniu fronteiras simbólicas e concretas do espaço vivido, ampliando as referências sociais da comunidade para além do seu território imediato.

Da mesma forma, esta discussão aproxima-se do que o professor Evangelista entende como potencial pedagógico da história local:

Essa forma de conceber e fazer história permite, no ambiente escolar, uma relação contínua entre os sujeitos e o objeto de estudo, uma vez que esses sujeitos – o aluno e o professor – fazem parte da comunidade e das múltiplas relações aí contraídas, o que facilita na identificação das características do processo histórico local e possibilita a percepção da heterogeneidade cultural aí existente (José Evangelista Fagundes, 2006, p. 93).

A presença e posterior ausência da ferrovia em Montanhas, portanto, é um campo privilegiado para se trabalhar com os alunos a relação entre memória, identidade e transformações socioeconômicas.

Desta forma, o estudo da ferrovia em Montanhas perpassa a narrativa cronológica sobre concessões, inaugurações e desativações. Ele se constitui em exemplo concreto de como o ensino de História pode articular o conhecimento escolar a partir da investigação de vestígios, documentos, silêncios e lembranças, construindo sujeitos historicamente conscientes e capazes de compreender criticamente a própria realidade.

Ainda assim, a construção da estrada de ferro Natal–Nova Cruz representou um marco decisivo na história da modernização potiguar. Ainda em 1873, a província concedeu autorização para sua implantação, estabelecendo a ligação da capital com a zona agreste, mais especificamente com a cidade de Nova Cruz. Esse empreendimento tinha dupla função, romper com o isolamento da capital e ampliar as possibilidades de inserção comercial do estado em um circuito econômico mais dinâmico. A chegada dos trilhos à então Lagoa de Montanhas, em 31 de outubro de 1882, simbolizou a integração dessa localidade ao processo de interiorização do transporte e à dinâmica de desenvolvimento regional.

O professor Xixiu frisa que Câmara Cascudo registrou a solenidade que acompanhou a instalação da ferrovia, descrevendo que:

A 27/02/1881 o presidente Rodrigo Lobato Marcones Machado, com autoridades e povo, presenciava a cerimônia de inauguração dos trabalhos e aos primeiros passos da locomotiva sobre os trilhos. As inaugurações não demoraram muito (Antônio Carlos Xixiu da Silva, 2019, apud Câmara Cascudo, 1984, p. 316).

O relato de Cascudo resgata a cena inaugural e permite compreender como o imaginário de progresso e modernidade se enraizava nas práticas políticas e culturais da época, conectando o avanço ferroviário à esperança de superação das limitações

estruturais do estado.

Outro aspecto fundamental foi a administração da linha por capitais estrangeiros. Arrendada à empresa inglesa The Great Western of Brazil Railway Company entre 1901 e 1939, a ferrovia integrava-se a uma rede mais ampla, que abrangia também Paraíba, Pernambuco e Alagoas. Tal arranjo revelava a dependência das províncias nordestinas em relação ao capital externo, ao mesmo tempo em que inseria o Rio Grande do Norte em um circuito de transporte interligado. Essa fase da ferrovia demonstra que a modernização regional esteve vinculada a relações de poder e de subordinação econômica, um tema que pode ser explorado pedagogicamente para refletir sobre a permanência de estruturas de dependência no Brasil.

Em 1939 a linha passou a integrar a estrada de ferro Central do Rio Grande do Norte. Segundo Xixiu, sua origem como lembram Simonini, Medeiros e Silva, está diretamente associada à política de combate às secas, pois:

A Estrada de Ferro Central do Rio Grande do Norte, segunda linha férrea construída no RN, teve como premissa para a sua implantação a insurgência das secas. Os estudos e determinação do seu traçado se deram a partir da vinda da 'Comissão de Estudos e Obras Contra as Secas' chefiada pelo engenheiro Sampaio Correia (Antônio Carlos Xixiu da Silva, 2019, apud Simonini, Medeiros e Silva, 2008, p. 7).

A ferrovia, portanto, não se explica apenas por critérios técnicos, mas como resposta a emergências sociais e ambientais, evidenciando o entrelaçamento entre natureza, economia e política. Nesse ponto, é possível relacionar o caso ao que Michael Pollak (1989) chama de silêncios da memória, pois a história oficial frequentemente privilegia o discurso do progresso, enquanto marginaliza as experiências humanas de sofrimento, como as marcas deixadas pelas secas e pela exploração do trabalho dos retirantes, como no caso em questão.

Ainda se verificou que em 1911, a expansão ferroviária atingia o município de Macau, com a construção de ramais que conectavam diferentes pontos do território potiguar. Esse crescimento culminou, em 1950, com a mudança de nomenclatura para Estrada de Ferro Sampaio Correia, em homenagem ao engenheiro responsável pelo traçado inicial.

Imagem 5. Mapa da malha ferroviária do Rio Grande do Norte. Estrada de ferro Natal – Nova Cruz, em destaque vermelho.



Fonte: http://www.estacoesferroviarias.com.br/rgn/fotos/rgn_mapa2.jpg. Acesso em 13.08.2025.

Mais do que um dado cronológico, a alteração do nome evidencia o papel simbólico da técnica e da engenharia como signos de modernidade e poder, fenômeno que, seguindo parâmetros de Paul Ricoeur (2007), deve ser compreendido no âmbito da representação quando ele trata da memória, como representação presente de uma coisa ausente, implica sempre uma escolha, um enquadramento e, portanto, um gesto de poder.

Assim, a história da Estrada de Ferro Natal–Nova Cruz não se resume a concessões, datas e nomes. Ela integra um processo mais amplo de construção de identidades, reorganização do espaço vivido e redefinição das práticas sociais. Neste sentido tal perspectiva coaduna-se com o que entendemos sobre os estudos do professor José Evangelista Fagundes (2006), ao tratar que a história local permite que os sujeitos percebam como sua realidade se conecta a processos de maior amplitude, possibilitando a compreensão de que o vivido é parte constituinte do histórico.

No caso de Montanhas, a ferrovia é testemunho de como a cidade se constituiu, simbolicamente, como parte do fluxo regional e, ao mesmo tempo, de como experimentou a ruptura com a desativação definitiva da malha em 1997.

Esta análise, ao ser incorporada ao ensino de História, tende recuperar o papel da ferrovia como infraestrutura econômica e reativar memórias coletivas e interroga os silêncios produzidos pela desarticulação da malha ferroviária. O diálogo entre passado e presente, neste sentido, torna-se um recurso pedagógico fundamental para formar sujeitos historicamente conscientes, capazes de relacionar a história local à dimensão mais ampla das transformações sociais brasileiras.

O professor Xixiu ainda destaca que a década de 1950 marcou um momento de reorganização profunda do sistema ferroviário brasileiro, vinculado a um projeto nacional de modernização e integração territorial. No ano de 1957, o Governo Federal instituiu a Rede Ferroviária Federal Sociedade Anônima (RFFSA), incorporando todas as linhas que pertenciam ou estavam sob a administração da União. Essa medida, articulada ao governo desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek, buscava concentrar a gestão ferroviária em uma única entidade, fortalecendo o papel do Estado como agente promotor da infraestrutura nacional, conforme explica Pelegrina:

O ato do Congresso Nacional sancionado, pelo, então, presidente, Juscelino Kubitschek, se converteu em Lei nº 3.115, no dia 16 de março de 1957. Com a lei, ficou o Poder Executivo autorizado a constituir uma sociedade por ações, sob a denominação da Rede Ferroviária Federal S.A., à qual seriam incorporadas as estradas de ferro de propriedade da União e por ela administradas. A regulamentação da Lei se fez através do Decreto nº 42.380 de 30 de setembro de 1957. A Rede Ferroviária Federal S.A. passou a possuir setenta e sete por cento do total em quilômetros do sistema ferroviário nacional, ou seja, 22.837 km, dos 29.934 da malha brasileira (Antônio Carlos Xixiu da Silva, 2019, apud Pelegrina, 2000, p. 148).

Com a criação da RFFSA, as ferrovias do Rio Grande do Norte passaram a integrar um sistema de alcance nacional, o que significou a transposição das decisões de gestão para uma esfera centralizada em Brasília. Essa mudança evidencia não apenas a tentativa de racionalizar o transporte ferroviário, mas também a diminuição do protagonismo local nas definições sobre o destino das linhas que atravessavam o estado.

Este processo pode ser analisado à luz das reflexões de Pierre Goubert (1988), quando discute a passagem do espaço vivido ao espaço administrado. Nas palavras do professor Xixiu, a modernidade implicou o deslocamento das referências comunitárias imediatas em favor de estruturas cada vez mais distantes, nas quais o poder de decisão se concentrava. Essa lógica é perceptível no caso potiguar, a ferrovia, que antes representava um elo direto entre as comunidades e sua região, passou a ser regulada por instâncias nacionais, que nem sempre atendiam às necessidades locais.

Do ponto de vista da memória, a criação da RFFSA produziu efeitos contraditórios. Por um lado, reforçava a ideia de progresso e modernização, consonante com o projeto desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek. Por outro, inaugurava uma fase de maior afastamento entre as comunidades e a gestão do transporte ferroviário, configurando o que compreendemos em Michael Pollak (1989) como sendo uma espécie de espaços de silêncio da memória, nas quais experiências locais são secundarizadas por narrativas oficiais mais amplas.

Além disso, a centralização da gestão ferroviária permite ao ensino de História explorar a tensão entre o local e o nacional. Neste processo entendemos que o professor José Evangelista Fagundes (2006) ressalta que a história local tende ser um ponto de partida para compreender como processos macroestruturais se concretizam na vida cotidiana dos sujeitos. Neste sentido, a chegada da RFFSA ao Rio Grande do Norte pode ser trabalhada em sala de aula não apenas como um dado institucional, mas como um fenômeno que alterou o modo como comunidades como Montanhas se relacionavam com a ferrovia.

Assim, a incorporação das ferrovias norte-rio-grandenses pela RFFSA deve ser compreendida além de uma política de Estado, mas também como uma mudança significativa na forma como os sujeitos locais experienciaram o transporte ferroviário. Ao ser problematizada no ensino de História, essa passagem histórica permite compreender como decisões centralizadas impactam diretamente a vida de comunidades, contribuindo para a construção de uma consciência histórica crítica entre alunos.

1.2.1 Memórias sobre o transporte ferroviário na cidade de Montanhas mediante relatos de antigos moradores

Imagem 6. Reprodução de crianças brincando nos trilhos férreos em Montanhas.



Fonte: Acervo do professor Jailson Cordeiro da Silva, 2025.

A história local se constrói além dos documentos escritos ou registros oficiais, sobretudo pelas lembranças que permanecem vivas na memória dos sujeitos que vivenciaram experiências significativas em sua comunidade. No caso do município de Montanhas, a ferrovia constituiu-se como um eixo de sociabilidade, de circulação de mercadorias e de encontros cotidianos que marcaram o ritmo da vida social durante décadas. Ao se ouvir os relatos de antigos moradores, percebe-se que a lembrança do trem ultrapassa o simples meio de transporte. Ela evoca afetos, identidades e modos de vida que se transformaram com a desativação da linha férrea.

A memória, neste contexto, não deve ser entendida como um depósito de recordações estáticas, mas como um processo dinâmico, que seleciona, silencia e ressignifica experiências de acordo com os tempos e as circunstâncias presentes. Os testemunhos de moradores de Montanhas, ao narrar suas vivências com a ferrovia, revelam tanto aspectos de lembranças compartilhadas quanto de esquecimentos,

mostrando como as identidades locais se organizam em torno de referências comuns. Trata-se, portanto, de um campo fértil para o ensino de História, uma vez que aproxima o aluno da experiência concreta de sua própria comunidade, possibilitando compreender que o conhecimento histórico nasce do diálogo entre passado e presente.

Desta forma, ao articular relatos orais à análise histórica, abre-se espaço para que os alunos percebam a relevância do transporte ferroviário na constituição da vida social e econômica do município, e também para que compreendam os efeitos de sua ausência no tempo atual. Neste processo, a memória se torna um recurso pedagógico essencial, pois possibilita a construção de sentidos sobre o território vivido, promovendo uma aprendizagem histórica significativa e crítica.

É neste horizonte que se inscrevem as narrativas de antigos moradores de Montanhas, registradas pelo professor Antônio Carlos Xixiu da Silva (2019). Suas lembranças, ao mesmo tempo individuais e coletivas, permitem acessar uma dimensão do passado que não se encontra nos arquivos oficiais, mas que se perpetua na oralidade. Nos trechos a seguir, essas memórias revelam o papel do trem como elemento constitutivo das relações sociais locais, mostrando como o cotidiano da ferrovia ainda ressoa na identidade montanhense e pode ser mobilizado como instrumento de reflexão no ensino de História.

A trajetória da ferrovia em Montanhas pode ser compreendida não apenas pelas estatísticas ou documentos oficiais, mas também pelas vozes daqueles que dedicaram parte de suas vidas ao trabalho ferroviário. Entre essas vozes, destacam-se as lembranças do senhor João Roberto Nery, mais conhecido pela comunidade como Joca da Estação, e do senhor João Sabino da Silva, popularmente chamado de Galego Sabino. Ambos representam gerações distintas, mas igualmente marcadas pela experiência cotidiana junto aos trilhos e às atividades que envolviam a circulação de pessoas e mercadorias.

Nascido em 1923, Joca da Estação iniciou sua vida profissional nos caminhos de ferro em 1940, quando foi admitido como operador de telégrafo. Poucos anos depois, em 1945, assumiu a chefia da estação, cargo que lhe conferiu grande responsabilidade no controle do fluxo ferroviário e na organização das rotinas do transporte. Sua atuação não se restringiu ao espaço da ferrovia: ao longo de sua vida, desempenhou também papel de liderança política, participando ativamente dos processos que resultaram na emancipação do município em 1962. Sua figura sintetiza, assim, o entrelaçamento entre a ferrovia, a

vida comunitária e as transformações políticas locais.

Já Galego Sabino, com 86 anos, relembra os anos em que trabalhou como cabeceiro, função que desempenhou entre 1965 e 1977. Seu ofício consistia em embarcar e desembarcar mercadorias de diferentes naturezas, tais como cereais, animais e produtos agrícolas, evidenciando o papel central da ferrovia no escoamento da produção e na integração econômica da região. Em determinado momento, chegou ainda a assumir o cargo de agulheiro, responsável pela movimentação dos trilhos que permitiam a mudança de direção dos trens, substituindo temporariamente outro funcionário. Sua experiência evidencia como cada função, mesmo a mais técnica, contribuía para a engrenagem de um sistema que sustentava o cotidiano da cidade.

Os depoimentos de Joca da Estação e Galego Sabino revelam dimensões múltiplas da ferrovia como o transporte de cargas, o deslocamento de passageiros e até mesmo o abastecimento de água para a população. Mais do que simples recordações individuais, suas narrativas configuram-se como memórias coletivas, compartilhadas por uma comunidade que se reconhece na presença e, posteriormente, na ausência do trem. Estas memórias mostram que o espaço ferroviário não era apenas um ponto de passagem, mas também um lugar de sociabilidade, de encontros, de relações de trabalho e de construção de identidades.

Ao serem trabalhados no ensino de História, esses relatos oferecem ao aluno a possibilidade de compreender que o passado não se encontra apenas em livros ou documentos oficiais, mas também na experiência vivida de sujeitos comuns. Neste sentido, as lembranças de Joca e Galego dialogam com a ideia de que a memória é seletiva, marcada tanto por lembranças quanto por silêncios, e que a história local se faz também a partir dessas vozes. Ao trazer para a sala de aula tais narrativas, o professor promove um aprendizado mais próximo da realidade do aluno, permitindo que a História seja vista como um exercício de investigação e reflexão crítica sobre a comunidade em que se vive.

Os testemunhos de Joca da Estação e Galego Sabino, relatados por Xixiu (2019), evidenciam a centralidade da ferrovia para a vida cotidiana de Montanhas durante boa parte do século XX. Suas lembranças, preservadas pela memória, oferecem descrições factuais de atividades ferroviárias e revelam a dimensão social, cultural e identitária que

o trem assumiu na comunidade.

Joca da Estação recorda com ênfase que o principal produto transportado pela ferrovia eram os cereais: feijão e milho, sobretudo. Segundo ele, Montanhas destacou-se como um dos polos produtores mais expressivos da região, enviando semanalmente centenas de sacos para Natal, onde eram comercializados na estação Padre João Maria. Esse relato mostra como a ferrovia não se limitava ao deslocamento de pessoas, mas constituía uma ligação preponderante para a economia agrícola local, permitindo o escoamento rápido e barato da produção.

Na mesma linha, Galego Sabino relembra suas experiências como cabeceiro, função na qual organizava o embarque de mercadorias diversas: laranjas, inhame, farinha, jerimum, coco, além dos próprios cereais. Ele observa que comerciantes de cidades vizinhas e até de municípios paraibanos utilizavam Montanhas como ponto estratégico para despachar seus produtos. Sua fala evidencia o caráter regional da estação, que extrapolava os limites do município e integrava diferentes localidades ao mesmo circuito comercial. Além disso, o transporte de animais em vagões adaptados mostra a diversidade das atividades e a importância da ferrovia como suporte da economia local.

As memórias de Galego Sabino também registram episódios pitorescos e desafiadores. Ele narra, por exemplo, ocasiões em que o trem atrasava vários dias, obrigando comerciantes e trabalhadores a vigiar cargas e animais por longos períodos. Relata ainda momentos em que, no meio da madrugada, era chamado às pressas para organizar embarques, mesmo sob chuva e em condições adversas. Em uma dessas noites, o próprio maquinista o levou de volta para casa na locomotiva, episódio lembrado com certo orgulho. Estas passagens revelam as dificuldades da atividade ferroviária, além do vínculo afetivo que os trabalhadores estabeleceram com a rotina dos trilhos.

A necessidade de improvisar soluções, como espalhar areia nos trilhos molhados para que a máquina conseguisse subir uma ladeira, mostra a dimensão prática e coletiva do trabalho ferroviário. Mais do que fatos isolados, essas memórias ajudam a compreender a ferrovia como espaço de solidariedade, esforço coletivo e criatividade diante das adversidades.

Outro aspecto ressaltado por Joca da Estação foi a relevância do trem de passageiros, considerado o meio mais acessível e democrático para a população local. Ele

relata que, em dias de feira, especialmente às segundas-feiras em Nova Cruz, vendia mais de cem passagens, atendendo moradores de Montanhas e de localidades vizinhas. Para muitos, o trem era o único transporte disponível, o que reforça sua importância social como recurso de mobilidade e integração regional. O chamado Bacurau, que fazia o trajeto Recife–Natal, também é lembrado como parte dessa rede de deslocamentos que conectava o interior às capitais.

As lembranças de Galego Sabino acrescentam ainda outra dimensão, o papel do trem no abastecimento de água. Ele recorda que em períodos de seca, a própria população de Montanhas se beneficiava do chamado trem d'água, que transportava esse recurso de outras localidades. Além disto, narra sua participação na construção de um reservatório que deveria abastecer as locomotivas, mostrando como a ferrovia também impactava diretamente a vida comunitária em tempos de escassez.

Esses relatos não podem ser vistos apenas como lembranças individuais. Eles constituem fragmentos de uma memória coletiva, que articula as experiências do trabalho, do comércio e da vida social de Montanhas. Como afirmam estudiosos da memória, recordar implica selecionar, organizar e dar sentido ao passado, neste processo, tanto o dito quanto o silenciado têm valor para a compreensão da história.

Ao serem inseridos no ensino de História, tais testemunhos permitem que os alunos percebam como sujeitos comuns como os trabalhadores, comerciantes, chefes de estação foram protagonistas de práticas fundamentais para o desenvolvimento da comunidade. O contato com estas narrativas rompe a visão da história como algo distante ou restrito a grandes acontecimentos nacionais, trazendo para a sala de aula o cotidiano, as lutas e as estratégias de sobrevivência de pessoas simples, mas que marcaram a identidade montanhense.

Assim, ao recontar as memórias de Joca e Galego, não se trata exclusivamente de preservar lembranças, mas de transformar a história local em um recurso pedagógico capaz de estimular a reflexão crítica e o sentimento de pertencimento. O passado ferroviário de Montanhas, resgatado pela oralidade, pode, deste modo, contribuir para a formação de sujeitos historicamente conscientes, capazes de valorizar sua herança cultural e repensar os caminhos de sua comunidade.

Ainda neste sentido de memórias relatadas, a lembrança da professora Eliana

Macedo de Moraes, narrada por Xixiu, ao falar de suas viagens de trem entre as décadas de 1960 e 1970, demonstra como as memórias ferroviárias de Montanhas não se limitam a aspectos locais, mas podem se articular a eventos de alcance nacional. Ela recorda, de maneira vívida, que sua primeira viagem de trem ocorreu no dia 31 de março de 1964, data marcada pelo golpe militar no Brasil. Naquele dia, ao chegar à cidade de Guarabira, presenciou o clima de apreensão que tomava conta da população diante da mudança política iminente. No retorno, o trem já seguia lotado de soldados que se deslocavam do Recife para Natal, evidenciando como os trilhos da ferrovia local também serviram à circulação de agentes do novo regime.

Esta lembrança, permeada por sentimentos de insegurança e lamento, mostra que a experiência ferroviária ultrapassava a rotina de transporte e lazer, inserindo-se em um contexto mais amplo da história nacional. A memória da viagem torna-se, portanto, uma ponte entre a vida cotidiana de uma família montanhense e as transformações políticas do Brasil na década de 1960. Ao relatar a presença dos militares dentro do trem, Eliana conecta sua história pessoal ao processo de instalação da ditadura, demonstrando como acontecimentos nacionais também deixavam marcas concretas nas pequenas comunidades do interior e em particular nas pessoas.

Além do episódio político, a professora rememora a função social do trem como meio de transporte acessível e familiar, que aproximava pessoas, favorecia encontros e garantia mobilidade entre cidades como Natal e Recife. Ela ressalta que, quando o transporte de passageiros foi extinto entre o final da década de 1970 e início da década de 1980, o impacto foi imediato e negativo. A vida se tornou mais cara, as opções de locomoção escassearam e a população mais pobre sentiu com maior intensidade os efeitos da ausência do trem. Neste ponto, a memória se transforma em crítica social, revelando a percepção da comunidade sobre a falta de interesse político em manter o transporte ferroviário em funcionamento.

O depoimento de Eliana é significativo porque amplia o horizonte da história local. Mostra que as memórias ferroviárias de Montanhas não se restringem a narrar embarques, descargas ou rotinas de viagem, mas se entrelaçam com processos históricos mais amplos. Ao rememorar o golpe de 1964 a partir de sua experiência no trem, a professora revela que a ferrovia foi palco de práticas econômicas e sociais do município e parte de um cenário nacional marcado por conflitos, tensões e transformações políticas.

Esta dimensão reforça a ideia de que a memória, mesmo quando evocada a partir de vivências locais, pode carregar elementos que transcendem o espaço imediato e dialogam com acontecimentos de alcance mais amplo. Para o ensino de História, essa constatação é de grande relevância ao trabalhar relatos como o de Eliana, pois, o professor pode mostrar ao aluno que o passado nacional se manifesta também nas experiências regionais, permitindo compreender como grandes processos históricos repercutem no cotidiano das pessoas comuns.

Os depoimentos de Joca da Estação, Galego Sabino e da professora Eliana Macedo de Moraes revelam diferentes dimensões da experiência ferroviária em Montanhas. De um lado, as memórias de trabalho e de rotina ressaltam o papel econômico e social da ferrovia no transporte de cereais, animais e passageiros, evidenciando como os trilhos estruturaram a vida comunitária e integraram a cidade a outras regiões. De outro, as lembranças de viagens em família e de episódios ligados ao golpe militar de 1964 mostram que a história da ferrovia em Montanhas não se limita ao plano local, mas se conecta a processos mais amplos da história nacional.

Essa diversidade de narrativas confirma que a memória não é simplesmente um registro do passado, mas sem dúvida um processo ativo de seleção, interpretação e ressignificação de experiências. Ao enfatizarem certos episódios como os atrasos dos trens, o esforço coletivo para manter a máquina em movimento ou a presença de soldados em meio a passageiros, os depoentes atribuem sentidos específicos às suas vivências, que se tornam parte de uma memória coletiva partilhada pela comunidade.

No campo do ensino de História, estas lembranças ganham valor pedagógico ao demonstrar que a produção do conhecimento histórico nasce da articulação entre diferentes escalas: o cotidiano de trabalhadores anônimos, a vida comunitária de uma cidade interiorana e os acontecimentos de repercussão nacional. Assim, os relatos analisados possibilitam mostrar ao estudante que a história local não está isolada, mas se entrelaça às grandes transformações políticas, sociais e econômicas do país.

Portanto, a incorporação das memórias ferroviárias de Montanhas no ensino possui o significado de reconstruir a importância de um transporte que marcou a vida do município e oferecer aos jovens a oportunidade de compreender que a História é feita de múltiplos olhares e experiências. Ao se reconhecerem nestas narrativas, os alunos podem

construir uma consciência histórica mais ampla, que valoriza sua identidade local e, ao mesmo tempo, os conecta ao campo mais vasto da história brasileira.

1.3 A Escola Estadual Professora Ocila Bezerril: espaço de memória, formação e produção do conhecimento histórico escolar

A Escola Estadual Professora Ocila Bezerril constitui-se em um dos mais importantes espaços de ensino da cidade de Montanhas, tendo em vista o seu papel formador e a forte ligação histórica que mantém com a trajetória do município. Localizada na Rua São José, nº 449, no centro da cidade, foi inaugurada em 1968, resultado da articulação entre o então governador Mons. Walfredo Gurgel e o prefeito local, Cícero Firmino de Lima. Este último, além de liderança política, foi responsável pela doação do terreno para a construção do prédio escolar, gesto que reforça a conexão entre poder público e participação comunitária na consolidação de um espaço educacional que, desde então, se tornou referência para gerações de montanhenses.

Do ponto de vista jurídico-institucional, a escola foi oficializada pela Lei nº 10.232, de 10 de dezembro de 1980, e posteriormente consolidada pelos atos de autorização nº 369/84, de 3 de julho de 1984, e nº 035/88, de 10 de fevereiro de 1988. Criada inicialmente para atender às demandas do Ensino Fundamental e Médio, a instituição incorporou a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), adequando-se às exigências sociais e educacionais da comunidade. Atualmente, está registrada sob o código INEP 24062227, o que a insere formalmente no sistema nacional de estatísticas educacionais.

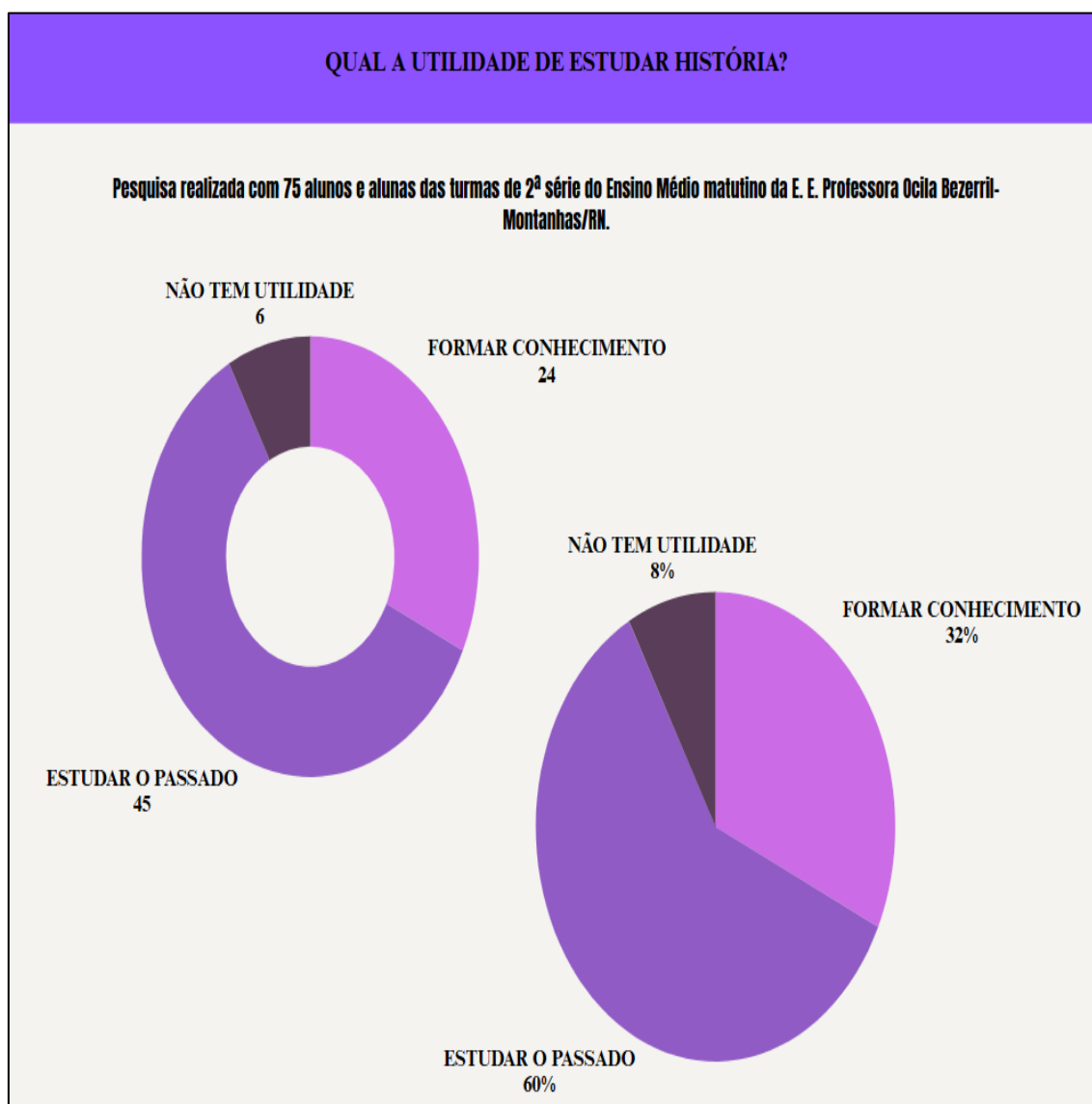
Ao longo de sua trajetória, a Escola Estadual Professora Ocila Bezerril consolidou-se como espaço de acesso à educação pública e gratuita em Montanhas. Atualmente, oferta o Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano), o Ensino Médio regular e a EJA de nível médio. Sua gestão é orientada pela Secretaria de Estado da Educação e da Cultura do Rio Grande do Norte (SEEC/RN), articulando-se também com recursos e programas federais, como o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e o Projeto de Inovação Pedagógica (PIP). Desde 2006, a instituição adota a gestão democrática, permitindo maior participação de professores, estudantes, funcionários e comunidade nas decisões coletivas.

A escola possui boa aceitação social, fruto do trabalho contínuo de seus profissionais. Os projetos pedagógicos implementados revelam o esforço de dialogar com as necessidades locais, que nas primeiras séries do Ensino Médio busca inovar metodologias e ampliar o engajamento discente. Além disso, a instituição promove iniciativas multidisciplinares e de incentivo à leitura, fundamentais para o desenvolvimento cultural e crítico dos estudantes. A prática pedagógica da escola também é marcada por processos de diagnóstico que a cada ano letivo, o corpo docente e a coordenação elaboram levantamentos sobre as fragilidades e potencialidades das turmas, produzindo planos de ação que aproximam os objetivos educacionais das demandas concretas da comunidade escolar.

Esta dimensão de articulação entre políticas públicas, práticas pedagógicas e demandas sociais evidencia que a trajetória da escola transcende sua função meramente instrucional. Como lembra José Evangelista Fagundes (2006, p. 31), “a história local é o ponto de partida para compreender como processos macroestruturais se concretizam na vida cotidiana dos sujeitos”. A escola é, portanto, parte da história social de Montanhas, um espaço em que educação e memória comunitária se entrelaçam e produzem sentidos formativos.

O papel formativo da disciplina de História torna-se ainda mais nítido quando observadas as percepções dos próprios alunos participantes desta pesquisa. O questionário aplicado a 75 alunos das 2^{as} séries do Ensino Médio da Escola Estadual Professora Ocila Bezerril buscou compreender como esses jovens significam o ensino de História e qual a relação que estabelecem entre os conteúdos escolares e suas experiências cotidianas. As respostas revelam traços importantes da cultura escolar e da forma como a História é apreendida no espaço educativo, permitindo identificar tanto avanços quanto permanências de concepções tradicionais. Assim vejamos o seguinte gráfico:

Gráfico 1. Concepções sobre a utilidade da História.



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

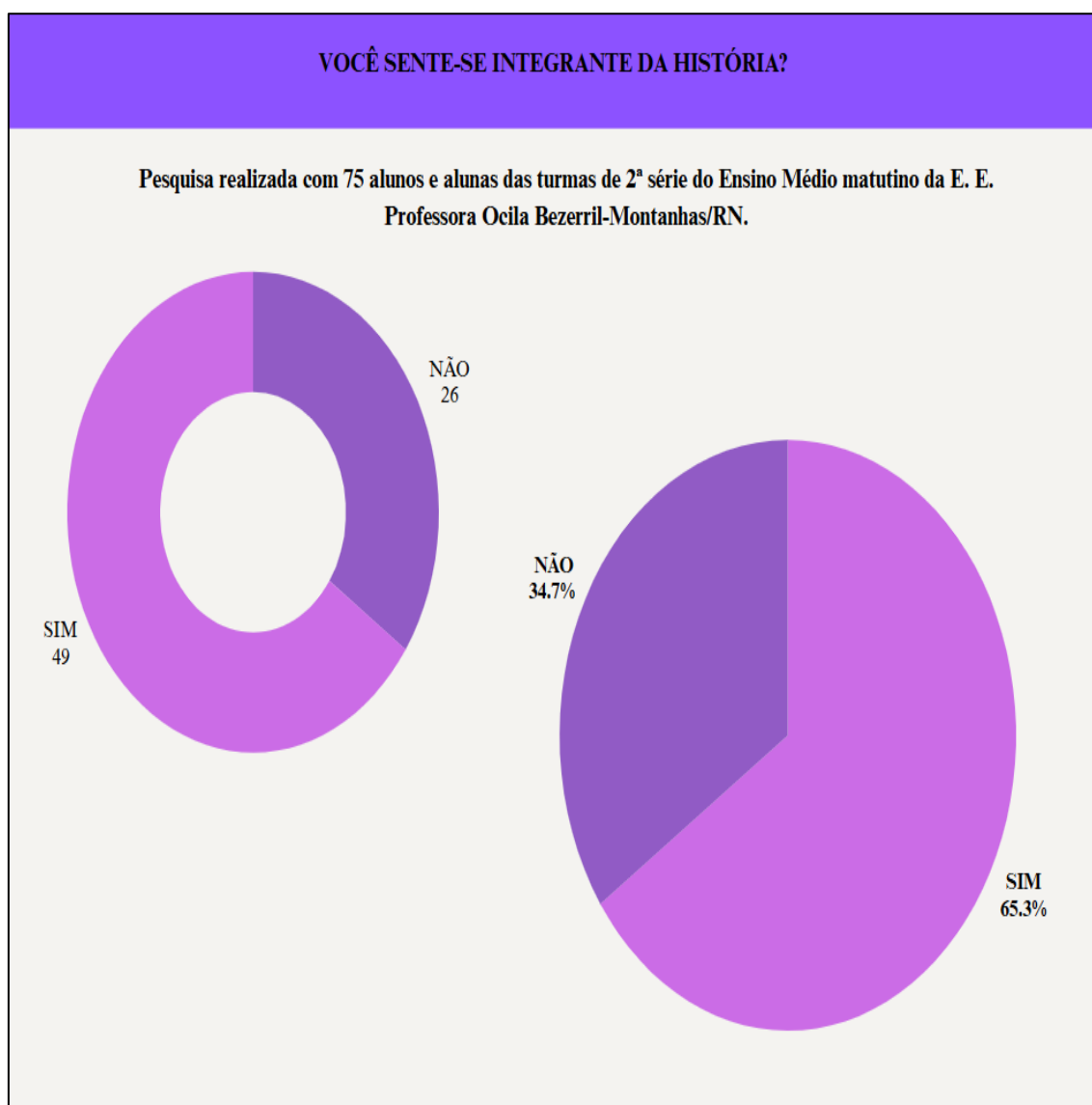
Nesse primeiro gráfico, observa-se que a maioria dos estudantes ainda associa a História ao estudo de acontecimentos passados e de personagens que “já morreram”. Essa concepção, fortemente ancorada numa tradição positivista e conteudista, reflete uma visão linear e cumulativa do tempo, na qual o passado é algo concluído, distante da vida presente. Essa percepção evidencia que a escola, embora reconhecida como espaço de saber, ainda reproduz práticas que priorizam a memorização factual em detrimento da problematização e da análise crítica.

Por outro lado, uma parcela menor dos alunos destacou a História como disciplina capaz de desenvolver a reflexão crítica e a compreensão das relações sociais. Essa diferença revela um campo de tensões entre o ensino reprodutivo e o ensino

formativo, apontando a necessidade de ampliar metodologias que tornem o conteúdo histórico significativo. O dado também se relaciona com a dificuldade de vincular o ensino à realidade local, ao não perceberem a História em seu entorno, os alunos tendem a compreendê-la como saber abstrato, desvinculado da experiência.

Há ainda um grupo minoritário que declarou não ver utilidade alguma na disciplina, o que expressa, de forma sintomática, uma crise de sentido no processo educativo. Tal posição pode ser interpretada como indício de que as práticas de ensino, quando descontextualizadas, deixam de mobilizar o interesse e o pertencimento do aluno ao mundo histórico.

Gráfico 2 – Reconhecimento como sujeito histórico.



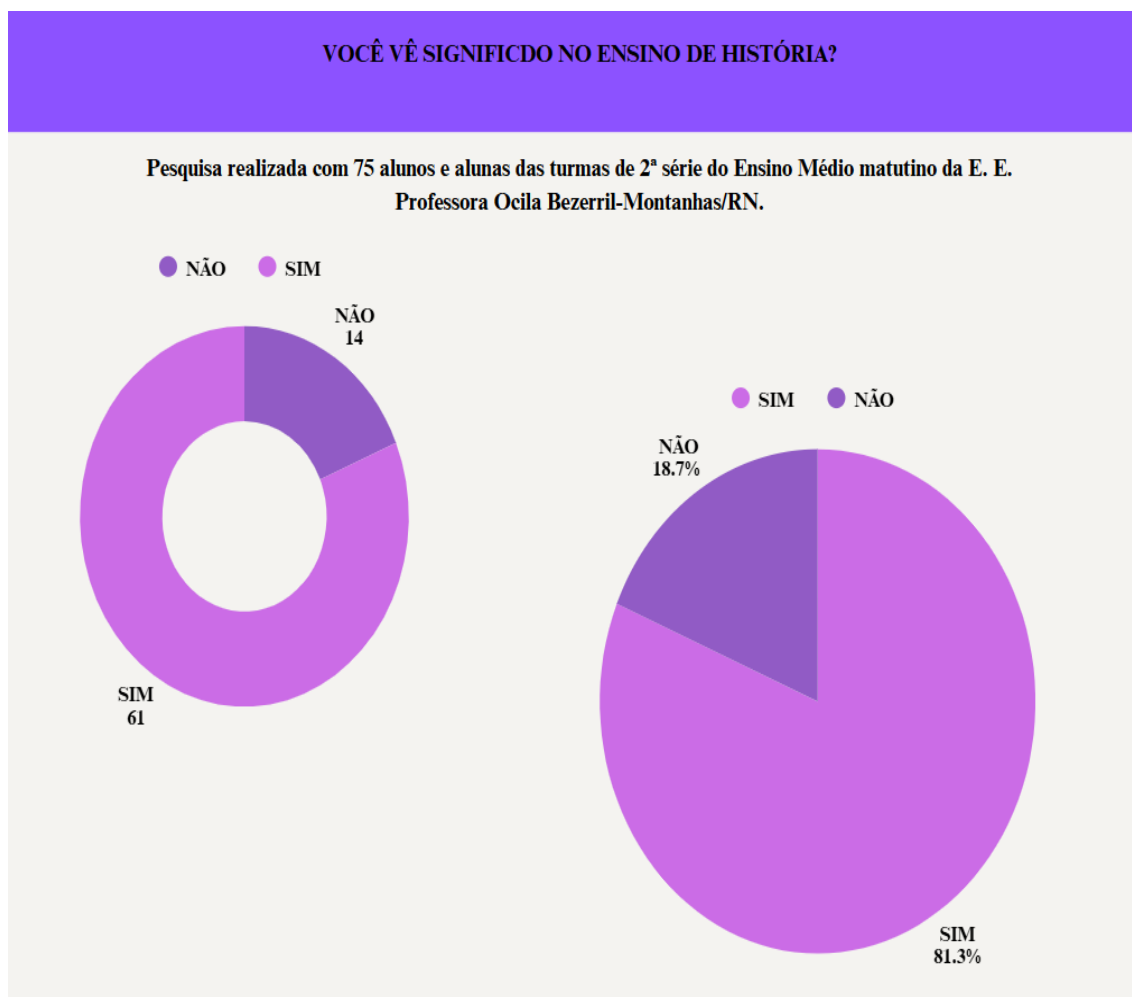
Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Esse segundo gráfico, aprofunda-se esta análise ao investigar o sentimento de pertencimento histórico. Dos 75 alunos, 49 afirmaram reconhecer-se como sujeitos da História, enquanto 26 (34,7%) declararam não se perceber dessa forma. Esse percentual é significativo, sobretudo por se tratar de estudantes em etapa final da educação básica, momento em que se esperaria maior consolidação da consciência histórica.

O dado revela uma lacuna importante, a escola tem conseguido transmitir conteúdos, mas ainda enfrenta dificuldades em despertar nos jovens o entendimento de que a História não é algo externo a eles, e sim uma dimensão viva de sua existência. Conforme defende Jörn Rüsen, a consciência histórica envolve a capacidade de situar-se no tempo, articulando passado, presente e futuro em uma narrativa de sentido. Quando o aluno não se reconhece nesse movimento, o conhecimento histórico perde sua função formadora e emancipadora.

A ausência desse sentimento de pertencimento também pode ser lida à luz das reflexões de Michael Pollak sobre a “memória subterrânea”, o que não é reconhecido institucionalmente tende a ser silenciado. Assim, o fato de parte dos alunos não se enxergar como sujeitos da História reflete a ausência de representações de sua própria comunidade nos conteúdos escolares, o que reforça a importância da história local como via de inclusão simbólica e cognitiva.

Gráfico 3. Sentido e relevância do ensino de História.



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

No terceiro gráfico, 61 alunos (81,3%) afirmaram perceber sentido na disciplina, enquanto 14 (18,7%) declararam não ver relevância em seu estudo. Embora o número majoritário seja positivo, ele guarda nuances que merecem reflexão. O reconhecimento do valor da disciplina não implica, necessariamente, sua conexão com a vida cotidiana, muitos alunos valorizam a História enquanto saber escolar, mas não a percebem como instrumento para compreender sua própria realidade.

Essa contradição revela que o desafio não reside na aceitação da disciplina, mas na forma como ela é ensinada. Quando o ensino permanece centrado em conteúdos distantes da vivência local, ele corre o risco de transformar-se em exercício de memorização sem sentido. Em contrapartida, quando as aulas exploram temas próximos à realidade, como o caso da ferrovia de Montanhas/RN, criam-se condições para que o aluno associe o conhecimento histórico a sua própria trajetória individual e comunitária.

A valorização do ensino de História expressa, portanto, uma disposição favorável à aprendizagem, mas exige estratégias pedagógicas que ampliem o protagonismo discente. Metodologias ativas, jogos educativos e o trabalho com fontes locais podem favorecer a elaboração de vínculos entre os alunos e os processos históricos, contribuindo para uma aprendizagem mais crítica e participativa.

Em conjunto, os dados evidenciam um paradoxo típico da educação histórica contemporânea, a disciplina é valorizada, mas frequentemente compreendida como narrativa sobre o passado, e não como processo de interpretação da experiência humana. Essa dissociação entre o conhecimento histórico escolar e o vivido social explica por que parte dos estudantes não se reconhece como agente da História.

Tais resultados confirmam a pertinência de propor experiências pedagógicas que integrem as dimensões cognitiva, afetiva e identitária do ensino. O jogo “A História nos Trilhos de Montanhas”, concebido neste trabalho, responde a essa necessidade ao propor a (re)construção das memórias ferroviárias da cidade a partir da participação ativa dos alunos. Ao investigar, debater e jogar, os estudantes não apenas aprendem fatos, mas constroem sentidos, transformando a História em uma prática viva, situada e emancipadora.

Nesse contexto, a Escola Estadual Professora Ocila Bezerril assume um papel de destaque como espaço de produção do conhecimento histórico escolar. Suas práticas, quando articuladas à história local, demonstram potencial para transpor os limites da mera transmissão de conteúdos e promover a formação de cidadãos críticos, conscientes de seu pertencimento e capazes de agir no presente à luz da experiência histórica.

CAPÍTULO 2. O TRANSPORTE FERROVIÁRIO NO RIO GRANDE DO NORTE: HISTÓRIA, MEMÓRIA E IDENTIDADE

2.1 As origens da ferrovia potiguar e o ideal de modernização

A implantação das ferrovias no Rio Grande do Norte foi um marco decisivo na história da formação territorial, econômica e simbólica do estado. Mais do que um empreendimento técnico, tratou-se de um projeto de modernização, associado a ideais de progresso, integração e domínio sobre o espaço, que caracterizaram a segunda metade do século XIX no Brasil. A construção da Estrada de Ferro Natal a Nova Cruz (EFNNC),

iniciada em 1880 e inaugurada parcialmente em 1881, inaugurou no território potiguar uma nova lógica de articulação entre o litoral e o interior, ligando a capital ao agreste e criando os primeiros eixos de circulação contínua sobre trilhos

Conforme observa Breno de Assis Araújo (2020), a ferrovia representou a materialização do desejo das oligarquias regionais de inserir o estado em um circuito econômico moderno, integrando o litoral açucareiro às zonas de produção interioranas. Esse movimento não se restringiu à mera expansão da infraestrutura, mas também significou uma tentativa de consolidar a hegemonia da capital, Natal, sobre as demais regiões do estado, ao concentrar os fluxos comerciais e administrativos.

Wagner Rodrigues (2006) interpreta a ferrovia como parte de um processo mais amplo de “hegemonia territorial de Natal”, iniciado ainda no período imperial e intensificado no contexto republicano. O autor evidencia que a capital buscava se afirmar como centro político e logístico, utilizando as vias de comunicação, primeiro fluviais, depois ferroviárias, como instrumentos de poder e controle sobre o território. Assim, o nascimento da EFNNC, seguida pela Estrada de Ferro Central do Rio Grande do Norte (EFCRGN) em 1906 e pela Estrada de Ferro Mossoró a Souza (EFMS) em 1912, representou não apenas um avanço técnico, mas uma nova forma de organização política e espacial do estado.

As ferrovias foram determinantes na constituição das redes urbanas potiguares e na formação das cidades. Gabriel Medeiros e Ângela Ferreira (2007) destacam que as estações ferroviárias representaram elementos condicionantes de uma nova estruturação das cidades, definindo novos vetores de expansão urbana e centralização de comércio e serviços. O traçado dos trilhos impôs uma nova lógica de ocupação do território, deslocando a centralidade urbana e criando bairros e povoados em torno das estações.

Essas edificações tornaram-se marcos arquitetônicos e simbólicos, como enfatizam os mesmos autores, “símbolos do progresso” e “referências físicas no traçado das cidades” (MEDEIROS; FERREIRA, 2007). No caso do Rio Grande do Norte, as estações de Goianinha, Canguaretama, Pedro Velho e Montanhas assumiram papel central na estruturação urbana do agreste potiguar, funcionando como pontos de convergência social e cultural. A chegada do trem redefiniu não apenas o espaço físico, mas também os modos de vida e as identidades locais, pois introduziu novas

temporalidades, novas sociabilidades e uma percepção de pertencimento ao mundo moderno.

A paisagem das pequenas cidades mudou, o som do apito, o vai e vem de passageiros, a presença de armazéns e oficinas criaram uma ambiência inédita. As ferrovias tornaram-se, assim, eixos de memória coletiva, em torno dos quais se construíram narrativas de progresso, de trabalho e de transformação.

2.2 A ferrovia Natal - Nova Cruz - Montanhas: integração e identidade

Entre os três grandes troncos ferroviários potiguares, o ramal Natal–Nova Cruz–Montanhas desempenhou papel fundamental na integração do litoral sul ao agreste. De acordo com o inventário de Medeiros e Ferreira (2007), esse ramal atravessava seis municípios: Natal, São José de Mipibu, Goianinha, Canguaretama, Pedro Velho e Montanhas, conectando-se à rede da Paraíba, o que ampliava sua importância estratégica para o comércio e para o escoamento da produção agrícola.

A escolha do traçado seguiu o eixo dos antigos engenhos de cana-de-açúcar, integrando as regiões produtoras ao porto de Natal. Em Montanhas, a estação ferroviária tornou-se o núcleo em torno do qual o povoado se estruturou, funcionando como catalisador de fluxos econômicos e humanos. A ferrovia representava, para a população local, o elo entre o cotidiano rural e o universo urbano da capital.

Rodrigues (2006) observa que a introdução da ferrovia no agreste potiguar transformou o modo de circulação das mercadorias e redefiniu as hierarquias locais, subordinando as antigas vilas de engenho aos centros ferroviários emergentes. Montanhas, nesse contexto, ascendeu de simples entreposto agrícola a ponto de articulação entre a produção canavieira e os centros de consumo regionais. O trem não apenas transportava bens, mas produzia identidades, ligando o local ao global, o passado agrícola ao presente urbano.

A partir da década de 1910, as ferrovias potiguares foram incorporadas à dinâmica da economia algodoeira, especialmente na região do Seridó e do Agreste. Araújo (2020) descreve que a Estrada de Ferro Central do Rio Grande do Norte foi utilizada como meio de escoamento do algodão produzido no interior para o litoral, onde era exportado pelos portos de Macau e Natal. Essa expansão do transporte ferroviário

consolidou o modelo agroexportador e fortaleceu a dependência do estado às flutuações do mercado internacional.

O algodão, símbolo da modernidade agrícola, associou-se à imagem da ferrovia como veículo do progresso, inserindo o Rio Grande do Norte em uma rede de circulação nacional e internacional. O transporte sobre trilhos permitiu, pela primeira vez, o contato sistemático entre diferentes regiões do estado, encurtando distâncias e favorecendo o intercâmbio cultural.

Nesse processo, as cidades servidas pelas ferrovias e entre elas, Montanhas, passaram a ser vistas como portas de entrada do moderno, lugares onde a presença do trem se confundia com a ideia de avanço civilizatório. As novas práticas sociais, o comércio ampliado e o convívio em torno das estações transformaram o cotidiano local, sedimentando o imaginário ferroviário como parte constitutiva da identidade potiguar.

A ferrovia também deve ser compreendida como parte de um projeto de territorialização política, pois expressava as estratégias do Estado em integrar o interior e consolidar a soberania sobre áreas pouco articuladas. Araújo (2020), inspirado na categoria de “território usado” de Milton Santos, interpreta as linhas férreas como materialização de escolhas políticas e econômicas, resultados e condições dos usos sucessivos do território. A rede ferroviária potiguar, portanto, foi ao mesmo tempo instrumento de dominação e de inclusão, ao criar novas centralidades e integrar localidades antes isoladas.

Essa dualidade (dominação e pertencimento) é perceptível nas memórias dos antigos ferroviários e moradores de cidades como Montanhas. Para muitos, o trem simbolizava o “chegar do mundo”, o contato com a modernidade e com as mercadorias urbanas, para outros, representava a imposição de uma nova ordem, que subordinava a economia local às decisões externas. A ferrovia, assim, tornou-se metáfora do tempo histórico, articulando o passado agrícola, o presente industrial e o futuro incerto da modernização dependente.

A partir da década de 1950, o sistema ferroviário brasileiro passou a enfrentar grave crise de manutenção e gestão. No caso potiguar, a redução dos investimentos federais e a ascensão do modal rodoviário comprometeram a continuidade das linhas. Dilma Andrade de Paula (2014) demonstra que as políticas do período militar aceleraram

o processo de erradicação dos ramais ferroviários, a partir da criação, em 1966, do Grupo Executivo de Substituição de Ferrovias e Ramais Antieconômicos (GESFRA).

A autora ressalta que, entre 1966 e 1970, foram suprimidos 3.926 quilômetros de ferrovias no Brasil, e cerca de 80% dos investimentos em transporte foram destinados às rodovias. Esse processo desestruturou economicamente várias comunidades, provocando a desativação do transporte de passageiros e o abandono das estações. No Rio Grande do Norte, a EFNNC foi descontinuada, e seus trechos, incluindo o de Montanhas, foram gradualmente extintos.

O discurso de antieconomicidade mascarava uma profunda transformação nas relações entre Estado, capital e território. A substituição dos trilhos pelas estradas simbolizou a mudança de um modelo de desenvolvimento integrador para outro, excludente e concentrador. A desativação das ferrovias desarticulou a economia local, dissolveu comunidades de ferroviários e iniciou um processo de esquecimento coletivo, no qual o trem passou a habitar apenas a memória.

Com o fechamento dos ramais, as estações potiguanas sofreram um processo de degradação e abandono. Medeiros e Ferreira (2007) alertam que a maior parte das estações do estado encontra-se em ruínas ou desativadas, algumas reutilizadas de forma precária e sem preservação do patrimônio original. Essa perda material é acompanhada de uma perda simbólica, o desmonte dos trilhos representa também o apagamento da história local e o esvaziamento de significados compartilhados.

A estação de Montanhas, outrora referência na paisagem urbana e ponto de sociabilidade, converteu-se em vestígio do passado. Entretanto, como lembra Pierre Nora (1993), os “lugares de memória” emergem justamente quando a memória viva se fragiliza. O prédio demolido da estação, as histórias contadas pelos antigos ferroviários e os objetos preservados pelas famílias constituem fragmentos de um tempo em que o trem organizava o cotidiano. Recuperar esses vestígios é também restituir o sentido histórico de uma comunidade.

2.3 A ferrovia como recurso pedagógico e construção da identidade histórica

No contexto do ensino de História, a temática ferroviária oferece um campo fértil para a formação da consciência histórica. Ao trabalhar com a história local de Montanhas

e com o transporte ferroviário como eixo temático, é possível desenvolver nos estudantes a compreensão de que o passado não é algo distante, mas um componente vivo de sua própria identidade.

Como defende Rüsen (2001), o ensino histórico deve possibilitar que o indivíduo relacione passado, presente e futuro em uma narrativa de sentido. A ferrovia, nesse aspecto, converte-se em metáfora educativa, pois seus trilhos ligam o ontem e o hoje, convidando o aluno a refletir sobre as transformações de sua comunidade e sobre seu papel como sujeito histórico.

O jogo educativo “A História nos Trilhos de Montanhas”, produto desta pesquisa, nasce dessa perspectiva: a de que o conhecimento histórico escolar pode ser uma forma de reconstrução da memória e de fortalecimento do pertencimento local. Ao mobilizar fontes, fotografias, depoimentos e trajetórias de trabalhadores, o jogo transforma a estação ferroviária, espaço antes silencioso, em ambiente de aprendizagem e de ressignificação identitária.

Levando em consideração toda esta exposição sobre o transporte ferroviário do Rio Grande do Norte, é relevante a consideração de que tal elemento não é apenas um episódio da história econômica, mas uma conexão engendradora de experiências humanas, de memórias e de identidades. Suas linhas uniram cidades, criaram laços sociais, forjaram símbolos e deixaram rastros que permanecem vivos no imaginário coletivo. O ramal Natal - Nova Cruz - Montanhas, em particular, expressa a dimensão local de um processo nacional, no qual a modernização conviveu com a exclusão, e o progresso com a perda de vínculos comunitários.

Ao estudar a ferrovia potiguar, compreende-se que o espaço não é mero cenário dos acontecimentos, mas parte integrante da experiência histórica. A recuperação dessa memória, sobretudo no ensino de História, constitui um ato político e pedagógico de resistência, capaz de devolver aos sujeitos o direito de reconhecer-se em sua própria trajetória. Assim, o trem, outrora sinônimo de progresso, ressurgiu como instrumento de consciência e pertencimento, unindo, mais uma vez, passado e presente nos trilhos da memória.

CAPÍTULO 3. MEMÓRIA, HISTÓRIA LOCAL E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO

3.1 Memória

Compreendemos que a memória, enquanto fenômeno de complexidades e dinâmicas, surge como um campo de investigação que necessita de abordagens interdisciplinares, especialmente quando atrelada ao contexto da história local. No âmbito da história que envolve uma comunidade, a memória representa um papel fundamental ao consolidar a identidade de um povo por meio de narrativas que conectam o passado ao presente. Neste sentido, um exemplo relevante ao que se refere a este trabalho é o uso de registros históricos e, especificamente, de relatos que retratam o transporte ferroviário de Montanhas, alguns dos quais atualmente são encontrados transcritos em trabalhos realizados por estudiosos da cidade, ao passo de valermos da obra organizada pelo professor Antônio Carlos Xixiu da Silva (2019) que traz relatos de antigos moradores e funcionários da aludida linha férrea, além de imagens, dados e mapas que serão fundamentais para esta dissertação.

Tais registros demonstram-se fontes históricas relevantes, guardando a memória coletiva e ajudam para com a manutenção do patrimônio cultural, fortalecendo o sentimento de pertencimento dos habitantes locais. No entanto, é fundamental reconhecer que o uso destas fontes pede um olhar crítico e uma análise cuidadosa, uma vez que a produção pode possuir contextos e interpretações que refletem perspectivas específicas dos autores.

Os estudos de Michael Pollak (1989), (1992) e Paul Ricoeur (2007) demonstram perspectivas valiosas para compreendermos os mecanismos pelos quais a memória se articula coletivamente e se manifesta nos espaços que remetem a tais memórias

Inserido neste contexto, os espaços de memórias possuem um papel fundamental na organização das lembranças coletivas, atuando como marcos simbólicos que norteiam a compreensão do passado. Pedagogicamente falando, tais espaços podem ser utilizados estrategicamente no ensino de História, proporcionando aos alunos a vivência de práticas educativas que conectam memória coletiva e identidade social.

Uma atividade prática interessante foi a criação de um projeto de história, no

qual os alunos realizam visita e fotografam imagens atuais da malha ferroviária de Montanhas, como demonstrado na foto a seguir, e comparam com fotos antigas da cidade, quando este transporte estava em funcionamento.

Imagem 7. Foto da linha ferroviária desativada. Montanhas, 2024.



Fonte: Acervo do autor, 2024.

Os resultados foram transformados em exposição escolar, promovendo preservação da memória local além da promoção do desenvolvimento de habilidades pedagógicas, tais como investigativas, comunicativas, visuais, reflexivas e cognitivas. Esta prática pedagógica compreendemos estar alinhado ao entendimento de Paul Ricoeur (2007), quando ele enfatiza que tais espaços não se limitam a locais físicos, mas contemplam também práticas e tradições que remetem a experiências significativas da coletividade.

Ademais, festas populares tradicionais, eventos históricos comemorativos e celebrações religiosas, como práticas culturais comunitárias, tendem a fortalecer esses espaços ao manterem viva a memória coletiva e reafirmarem os vínculos sociais. Um exemplo típico é a realização de festividades locais sediadas no espaço onde existia a antiga estação ferroviária de Montanhas, propondo reconstruir tradições comunitárias e também contribui para a ressignificação do espaço como ponto de encontro cultural, mantendo sua relevância simbólica na atualidade, como demonstra-se na foto a seguir.

Imagem 8. Foto da praça da estação ferroviária. Montanhas, 2024.



Fonte: Acervo digital (Instagram) da Prefeitura Municipal de Montanhas, 2024.

Observamos assim, que na história local, a respeito da estação ferroviária de Montanhas, configura-se como um desses espaços de memória, pois sua permanência física e simbólica mobiliza memórias que perpassam as gerações e reafirmam a identidade local, mesmo que haja modificação dos hábitos culturais decorrente de concepções contemporâneas.

Além disto, tais espaços sendo incorporados ao cotidiano da comunidade,

permitem que a memória coletiva se renove de forma contínua, integrando novas narrativas sem perder a ligação com seu núcleo identitário. No caso, o transporte ferroviário, além de representar um ponto de encontro e circulação no passado, sua memória ressignificada pelos habitantes por meio de documentários e relatos orais reforçam a continuidade histórica e a coesão comunitária. Desta forma, os espaços de memória preservam lembranças e promovem a construção de identidades coletivas que dialogam com a transformação social e urbana ao longo do tempo. À medida que novas gerações se apropriam desses espaços, ocorrem processos de ressignificação que equilibram tradição e mudança, proporcionando uma continuidade que é ao mesmo tempo dinâmica e contextual. Sendo assim, o espaço está sujeito a mudanças radicais no que tange sua funcionalidade social e temporal, enquanto a memória deste mesmo espaço tende a permanecer incólume dependendo de sua propagação cultural no tempo.

No caso, o transporte ferroviário de Montanhas, sua ressignificação por meio de práticas culturais contemporâneas e produção de conteúdos digitais ilustra como a memória local permanece viva, mesmo em um cenário de mudanças urbanas e sociais significativas. No contexto da história local, a utilização de material produzido pelos seus moradores, documentários disponíveis na internet como fontes históricas torna-se uma prática relevante, pois permite acessar registros que reforçam a memória coletiva e colaboram para a construção de narrativas que conectam a comunidade com seu passado, tal como ocorre com produções que abordam o transporte ferroviário desativado de Montanhas.

Entendemos que esta abordagem se articula com a concepção de memória proposta por Michael Pollak (1992), uma vez que entende a memória como um processo dinâmico e relacional, constantemente atualizado pelas demandas contemporâneas. Além disso, os espaços de memória, conforme discutido por Paul Ricoeur (2007), tornam-se essenciais para consolidar simbolicamente as memórias coletivas, ressignificando-as de acordo com as transformações sociais e culturais da comunidade. Ricoeur (2007) ressalta que tais espaços além de preservar o passado, adaptam-se às mudanças contextuais permitindo que novas gerações ressignifiquem esses marcos de acordo com suas próprias experiências. Um exemplo contemporâneo pode ser observado na revitalização de antigas estações ferroviárias que, mesmo desativadas, continuam a representar simbolicamente a memória coletiva local, a exemplo da estação ferroviária de Nova Cruz-RN, cidade vizinha à Montanhas, como podemos observar na imagem:

Imagem 9. Foto da casa da cultura (antiga estação ferroviária). Nova Cruz, 2025.



Fonte: Acervo do autor, 2025.

Neste sentido, iniciativas como a transformação de antigas estações em centros culturais, museus comunitários ou espaços de convivência têm se mostrado eficazes na preservação do patrimônio histórico e na dinamização cultural das regiões. No estado do Rio Grande do Norte, por exemplo, algumas estações desativadas têm sido revitalizadas para promover atividades culturais e educacionais, mantendo viva a memória ferroviária enquanto se adaptam às novas demandas sociais, como acima demonstrado na imagem.

No entanto, a cidade de Montanhas encontra-se na contramão desse movimento de preservação do patrimônio histórico, pois a estação ferroviária local foi demolida e a

antiga linha do trem está quase totalmente soterrada por asfalto e novas edificações, sem que houvesse uma preocupação efetiva com a preservação desse importante símbolo histórico. Diante desse cenário, torna-se fundamental que o ensino de História assuma um papel ativo na preservação da memória ferroviária, incentivando os alunos a refletirem criticamente sobre a perda desse patrimônio e sua importância para a identidade comunitária. Desta maneira, é possível mobilizar a comunidade escolar para valorizar e reelaborar elementos históricos que correm o risco de soterramento, literalmente.

Através de práticas culturais, literárias e tecnologias modernas, estas estações passam a integrar novas narrativas, mantendo viva a conexão entre memória histórica e identidade comunitária. Desta forma, pode-se observar que a identidade social, longe de ser um conceito estático, constitui-se em um movimento contínuo de reinterpretação histórica e cultural, especialmente quando associada a elementos de memória coletiva e espaços simbólicos, como no caso aqui analisado.

A incorporação da memória local no ensino de História para os alunos da 1ª série do ensino médio e anos finais do ensino fundamental da Escola Estadual Professora Ocila Bezerril, que possui características e patrimônios históricos marcantes, possibilita uma aproximação significativa entre os conteúdos curriculares e a realidade vivida por eles. Ao valorizar o contexto local, o ensino mostrou-se mais dinâmico e contextualizado, promovendo o engajamento crítico dos alunos na compreensão de sua própria história e identidade. No ensino médio, essa abordagem se mostra especialmente relevante por incentivar a reflexão sobre os processos históricos locais em diálogo com temas nacionais e globais, ampliando a percepção histórica dos alunos.

Neste sentido, trabalhar com os espaços de memória da cidade, como a estação ferroviária demolida de Montanhas-RN, proporciona oportunidades pedagógicas interessantes. Desta forma, os professores podem estimular a elaboração de projetos interdisciplinares que envolvam a coleta de relatos orais, a produção de documentários escolares e visitas guiadas aos locais históricos, como já mencionado e enfatizando tais atividades no sentido de que a história não seja abordada exclusivamente dentro da sala de aula com os alunos, e sim no espaço onde efetivamente acontece. Tais práticas não só desenvolvem habilidades investigativas e críticas, mas também podem incentivar os alunos a reconhecerem o valor cultural e histórico do espaço onde vive, além de permitir que os alunos se tornem protagonistas na preservação da história comunitária,

desenvolvendo um olhar crítico e reflexivo sobre seu próprio território.

Desta forma, a memória deixa de ser um simplório conceito teórico e passa a ser uma estratégia educativa importante, capaz de formar cidadãos conscientes de sua história e responsáveis pela preservação do patrimônio cultural. No contexto pedagógico, é fundamental incentivar o protagonismo juvenil no processo de preservação da memória local, promovendo atividades que estimulem os alunos a investigar, documentar e divulgar histórias comunitárias.

Promover uma educação que valorize a memória local, particularmente em Montanhas, contribui para consolidar um ensino de História mais significativo e conectado com as vivências comunitárias, enriquecendo a formação crítica e cidadã dos jovens no ensino médio.

3.1.2 O debate em torno da memória e sua contribuição para esta pesquisa.

Compreendemos que a memória, na perspectiva de Michael Pollak, é um dos fundamentos centrais da identidade social. Mais do que um resgate de experiências passadas, ela constitui um método de reconstrução de sentidos, por meio da qual indivíduos e coletividades reelaboram seu pertencimento social, cultural, político e espacial. Assim, quando relacionada à história local, a memória se apresenta como via de acesso a narrativas muitas vezes ocultadas ou silenciadas pelas estruturas da historiografia oficial. Nesta perspectiva, observamos que a proposta de Pollak permite entender a história local como recorte territorial e também no campo de simbolismos e de disputas pela permanência, reconhecimento e transmissão das lembranças de uma comunidade, como ele mesmo ressalta:

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. (POLLAK, 1992, p. 204.)

Logo, a concepção de memória em Pollak, nos permite entender que esta rompe com a ideia de unicidade e simplicidade narrativa. Para ele, a memória é organizada, negociada, herdada e constantemente reconfigurada. Não é imóvel. Esta estrutura também vale para os contextos locais, onde traços históricos se perpetuam mesmo na ausência de registros oficiais. O autor aponta que:

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. (POLLAK, 1992, p. 204.)

No caso em comento, da história local, estas flutuações periódicas ocorrem, por exemplo, na forma como se recorda um tempo em que a cidade possuía um tráfego ferroviário ativo ou mantinha festas tradicionais ligadas a um determinado espaço. O tempo vivido, o tempo herdado e o tempo reimaginado se confundem, compondo um campo simbólico que atravessa gerações e forma um campo identitário das coletividades.

Para Pollak, a memória sedimenta-se em acontecimentos, personagens e lugares. Ele afirma:

Existem lugares da memória, lugares particularmente ligados a uma lembrança, que pode ser uma lembrança pessoal, mas também pode não ter apoio no tempo cronológico. (POLLAK, 1992, p. 204.)

Portanto, a cidade, enquanto espaço vivido e narrado, constitui um grande lugar de memória. Ainda que suas estruturas físicas sejam destruídas, no caso da estação ferroviária de Montanhas, ou esquecidas pela política urbana ou pela ausência de preservação, elas continuam a existir simbolicamente. A antiga estação ferroviária da cidade e o próprio transporte de trem, a exemplo, tornam-se referências contínuas de memória coletiva, mesmo quando soterrados pelo asfalto ou demolida para edificações de estruturas modernas, pois permanecem como ligações entre os sujeitos e sua identidade territorial. A relação afetiva com esses lugares transforma-se em verdadeiros pinos cravados na memória comunitária.

Ademais, a história local é, muitas vezes, construída a partir de memórias não oficializadas. São lembranças que resistem à imposição da narrativa hegemônica de poder, daqueles que escrevem a história, mas que se mantêm vivas em redes familiares, espaços cotidianos e práticas simbólicas através de suas próprias convicções culturais. Segundo Pollak:

O longo silêncio sobre o passado, longe de conduzir ao esquecimento, é a resistência que uma sociedade civil impotente opõe ao excesso de discursos oficiais. (POLLAK, 1989, p. 5.)

Tal constatação permite compreender porque, em determinados contextos locais, no caso de Montanhas, certos episódios são preservados informalmente (transporte ferroviário e sua estação), em conversas, celebrações, mitos populares, mesmo quando ausentes dos documentos oficiais, a não ser registros fotográficos, algumas obras

literárias e em plataformas de internet. A memória local, portanto, desafia os discursos centralizados e reforça os vínculos entre sujeitos e o seu território.

Contudo, compreendemos que a memória, em Pollak, está longe de ser algo consensual. Chega ser na verdade um campo de tensão, embate e hierarquização simbólica ao advertir que “a memória entra em disputa. Os objetos de pesquisa são escolhidos de preferência onde existe conflito e competição entre memórias concorrentes” (POLLAK, 1989, p. 4.).

No campo da história local, essas disputas se evidenciam na forma como diferentes grupos recordam um mesmo episódio, um processo migratório, uma greve, a chegada do trem ou o seu encerramento utilitário. A disputa entre memórias se torna, então, uma forma de afirmação identitária e de busca por reconhecimento social. O que é calado em um momento pode ressurgir como pauta em outro, dependendo das condições políticas e das conjunturas locais convenientes.

A construção da memória local está embricada a um esforço coletivo de reconhecimento. Para Pollak, esse processo requer investimento simbólico e social. Como ele explica:

Todo trabalho de enquadramento de uma memória de grupo tem limites, pois ela não pode ser construída arbitrariamente. Esse trabalho deve satisfazer a certas exigências de justificação. (POLLAK, 1989, p. 9.)

Assim sendo, isto implica dizer que, para que a história local seja legitimada como memória válida em uma sociedade, é necessário que ela entre em diálogo com critérios de credibilidade, coerência e pertinência. Uma escola, um museu, um arquivo comunitário e os projetos de história, anteriormente comentado, cumprem papel importante nesse processo, transformando memórias em narrativas partilhadas, que possam ser reconhecidas enquanto legítimas.

Por tais considerações, concluímos que Michael Pollak oferece-nos uma base sólida para compreendermos como a memória atua na constituição da história local. Ao demonstrar que ela é ao mesmo tempo proveniente de herança, construção, projeção e disputa, ele permite que se pense o local como um espaço de simbolismos onde o passado está sempre em movimento. Assim, valorizar a memória local no ensino de História é mais do que recuperar informações, é criar oportunidades de pertencimento, reconhecimento e formação cidadã para os sujeitos de um território.

Na mesma seara, mediante as contribuições de Paul Ricoeur (2007), compreendemos que ele propõe uma formulação que une, de maneira particular, a essência do fenômeno da memória. Tratando-se da “representação presente de uma coisa ausente”, tal expressão, longe de ser exclusivamente uma construção embasada de poesia ou metáfora, carrega implicações epistemológicas e filosóficas importantes e profundas. A memória, segundo essa perspectiva, não é uma simples repetição do que foi, mas sim um esforço interpretativo que mobiliza o sujeito para reinscrever no presente aquilo que já não está mais fisicamente acessível, embora ainda o afete e possua significado para tais sujeitos.

Assim, ao ultrapassar do campo da abstração de um conceito para a materialidade da vida social, tal concepção demonstra-se particularmente promissora para pensar os caminhos da história local. Em cidades interioranas, a exemplo de Montanhas, comunidades tradicionais ou territórios à margem dos grandes centros, a preservação do passado não encontra, muitas vezes, os meios oficiais de registro ou conservação. No entanto, isso não significa que essas localidades estejam esquecidas na história. Pelo contrário, é justamente nesses espaços que a memória, enquanto prática social e cultural, adquire materialidade e potencialidade de resistir ao tempo. A recordação de eventos, pessoas e lugares se dá não apenas por meio de documentos, mas por gestos cotidianos, silêncios compartilhados, ruínas e vestígios de um passado que possuem sentidos e narrativas herdadas e transmitidas entre as gerações.

No mesmo sentido, esta frase emblemática de Ricoeur, ganha ainda mais importância quando a memória lembra para essas comunidades que se revela como um ato de resistência contra o esquecimento imposto por processos de modernização, negligência institucional ou desvalorização simbólica. A “representação presente de uma coisa ausente” torna-se, então, um refrão de reafirmação identitária, na medida em que o passado é continuamente atualizado não como mero conteúdo temporal, mas como estrutura significativa do presente. Cada lembrança, cada vestígio preservado em meio à paisagem local, exerce a função de um símbolo que liga o sujeito à sua comunidade, ao seu território e à sua própria trajetória histórica.

É neste contexto que se torna possível pensar a história local como uma prática no ensino de História comprometida como formalidade pedagógica e com a percepção das pessoas, das narrativas culturais e das memórias cotidianas que, embora ausentes em

registros oficiais, permanecem vivas nas formas de pertencimento e nos sentidos atribuídos aos lugares. Assim, a memória deixa de ser mera ilustração do passado e se afirma como mediação importante entre o tempo vivido e a construção contínua da identidade coletiva.

Ademais, no esforço de compreender como os sujeitos e as coletividades constroem sentidos para o mundo que os cerca, percebemos que a memória surge como um canal de acesso ao passado, à identidade e às experiências comuns. Mais do que um conjunto de lembranças, ela configura um campo simbólico onde as representações coletivas desempenham papel estruturante. Entendemos que é neste panorama que Paul Ricoeur (2007), ao refletir sobre a mediação entre percepção individual e entendimento social do mundo, afirma que:

Então, é para o lado das representações coletivas que devemos nos voltar para dar conta das lógicas de coerência que presidem à percepção do mundo. Reencontramos de modo inesperado um argumento kantiano usado em favor das estruturas da sociedade. E recaímos no emprego antigo da noção de quadro: é nos quadros do pensamento coletivo que encontramos os meios de evocar a sequência e o encadeamento dos objetos. Somente o pensamento coletivo consegue realizar essa operação” (RICOEUR, 2007, p. 133).

Esta formulação, ao mesmo tempo de natureza filosófica e antropológica, reposiciona o problema da memória como prática social inscrita em panoramas simbólicos compartilhados. Para Ricoeur, a evocação do passado só se torna perceptível quando articulada por estruturas coletivas de pensamento, responsáveis por conferir ordem, continuidade e coerência às lembranças e narrativas que os grupos produzem sobre si mesmos. É neste processo de elaboração simbólica, onde o individual se entrelaça ao coletivo, que se formulam os vínculos de pertencimento, os horizontes de expectativa e os critérios de significação daquilo que foi vivido.

No âmbito da história local, tal concepção se torna especialmente relevante. Longe de ser um aspecto de menor significado da historiografia, a história local surge como campo onde os quadros coletivos de memória se manifestam com maior relevância. Nas pequenas cidades, nos bairros tradicionais, nas comunidades camponesas ou ribeirinhas, o passado toma forma em práticas ritualísticas, celebrações populares, espaços urbanos e narrativas orais. São nesses territórios simbólicos que o pensamento coletivo organiza a experiência histórica e produz suas próprias concepções de verdade.

Vejamos que ao afirmar: “somente o pensamento coletivo consegue realizar essa

operação”, Ricoeur (2007, p. 133) nos conduz a mobilizarmos um olhar do evento isolado para os modos pelos quais ele é socialmente processado, compartilhado e ressignificado. Em uma comunidade marcada pela perda de registros formais como arquivos públicos negligenciados ou patrimônios demolidos, são os quadros do pensamento coletivo que sustentam a continuidade simbólica da experiência histórica. Assim, a memória local remete ao passado e atua como instrumento vivo e ativo de compreensão do presente e de projeção de um futuro vinculado à tradição, à identidade e à resistência cultural.

Neste sentido, o estudo da história local, quando informado pelo que entendemos em Paul Ricoeur a respeito de filosofia da memória, adquire uma dimensão crítica e transformadora. Ele busca romper com a concepção linear e acumulativa do conhecimento histórico, para afirmar uma história plural, que atravessa a memória coletiva e tende a se fixar nos significados atribuídos pelos próprios sujeitos ao seu tempo e ao seu lugar.

A reflexão em torno da memória, à luz da concepção de Paul Ricoeur, revela-se um caminho promissor para repensarmos os sentidos da história local, sobretudo em territórios marcados por silenciamentos, apagamentos e descontinuidades materiais. Tal entendimento de memória como “representação presente de uma coisa ausente” permite-nos compreender que a presença do passado não depende unicamente de sua materialidade, mas da permanência simbólica que ele assume nos afetos, nas lembranças e nas narrativas dos sujeitos. Essa perspectiva torna-se particularmente significativa ao se observar o caso do transporte ferroviário desativado da cidade de Montanhas.

Além disto, embora fisicamente demolida, a antiga estação também não desapareceu da experiência histórica dos moradores. Ao contrário, ela persiste como lugar simbólico, invocado pela memória coletiva como marco de sociabilidade, progresso e identidade urbana. Quando mencionamos o passado ferroviário da cidade, os sujeitos locais não estão somente relatando fatos, estão reafirmando seus pertencimentos, ressaltando ausências e reconstruindo sentidos para o espaço em que vivem. Neste gesto de reavivar uma lembrança, atualiza-se a lógica da representação ausente mencionada por Ricoeur, a estação ferroviária já não existe, mas sua ausência mobiliza narrativas, afetos e formas de resistência simbólica ao esquecimento.

Essa menção da estação, contudo, não ocorre de maneira aleatória ou

desordenada. Como aponta Ricoeur, “somente o pensamento coletivo consegue realizar essa operação” (RICOEUR, 2007, p. 133), isto é, somente nos quadros do pensamento partilhado se estruturam os sentidos de continuidade e coerência histórica. No caso de Montanhas, os relatos orais, as memórias dos mais velhos, os espaços ainda reconhecidos como pontos de referência e mesmo os silêncios em torno da destruição do patrimônio, compõem um conjunto de representações coletivas que estruturam a percepção local do passado.

É nesses quadros coletivos que se inscreve a estação ferroviária como um lugar de memória, no sentido profundo do termo, não um local fixado apenas na paisagem física, mas um ponto de representação simbólica em que o tempo, a identidade e a experiência social se cruzam. Ignorarmos tal representação seria negarmos a história local à sua visibilidade, por outro lado, reconhecê-la seria validar outras formas de produzir conhecimento histórico, formas que não se apoiam exclusivamente nos arquivos ou nos monumentos, mas na memória viva das comunidades.

Portanto, trazer à tona a história da estação ferroviária de Montanhas-RN não é apenas um exercício de resgate documental. É um gesto político, pedagógico e epistemológico que reconhece o valor da memória coletiva como fundamento da história local. O pensamento de Ricoeur, ao destacar a importância do ausente e a objetividade das representações coletivas, oferece-nos uma riqueza teórica necessária para legitimarmos este tipo de pesquisa, mostrando que a história não é feita apenas do que está presente, mas também, e sobretudo, daquilo que insiste em não ser esquecido.

3.2 História Local

A concepção de história local que orienta esta pesquisa parte da compreensão de que o conhecimento histórico pode e deve surgir dos vínculos mais semelhantes entre os sujeitos e o território que habitam. Ao compreender a história a partir das vivências concretas dos sujeitos em sua região, baseada em experiências concretas e compartilhadas e não só em narrativas universalizantes, torna-se possível reposicionar o ensino de História como estratégia de pertencimento, memória e interpretação crítica do cotidiano.

A noção de história local, neste estudo, ultrapassa a mera delimitação geográfica de um município para assumir uma dimensão simbólica, relacional e identitária. Ainda que, conforme observa Pierre Goubert (1972), o termo não se restrinja à narrativa de uma

cidade nem a um espaço rigidamente demarcado, a proposta pedagógica aqui desenvolvida toma o município como recorte porque ele concentra as tramas de sociabilidade que conferem sentido à experiência histórica dos sujeitos. O “local” não é, portanto, um território estático, mas um espaço de memória em que o passado é continuamente reinterpretado pelas gerações que nele vivem e interagem.

Compreender a história local implica reconhecer que os indivíduos e grupos constroem suas identidades na relação com o lugar que habitam. As ruas, as antigas edificações, os marcos culturais e as tradições orais compõem um patrimônio de significações que molda o sentimento de pertencimento. Assim, estudar a história de Montanhas não se limita a recuperar acontecimentos do município, mas a investigar como seus moradores atribuem sentido às suas trajetórias, como reconstroem lembranças e como transformam o espaço vivido em referência de quem são.

Nesse sentido, a história local torna-se um instrumento de valorização das identidades coletivas, pois articula memória e território, reforçando a consciência de continuidade entre o que foi e o que se é. Ao se reconhecerem nas narrativas sobre sua comunidade, na estação ferroviária, nas festas, nos modos de trabalho e nas histórias familiares, os sujeitos constroem uma identidade histórica que os vincula a um lugar e os insere em processos mais amplos da sociedade. A localidade, portanto, não é apenas um cenário, mas um campo de experiência, no qual se entrecruzam o vivido e o lembrado, o individual e o coletivo.

Dessa forma, ao assumir o município como recorte de investigação e de ação pedagógica, este trabalho entende a história local como mediação entre o particular e o universal, entre o espaço concreto e o simbólico, entre a memória e a identidade. Trabalhar a história local na escola significa possibilitar que os alunos reconheçam em sua comunidade um espelho de si mesmos e percebam que a construção do conhecimento histórico é, ao mesmo tempo, um processo de autoafirmação e pertencimento.

O transporte ferroviário da cidade de Montanhas, objeto substantivo desta pesquisa, insere-se justamente neste lugar de memória que une vivências, afetos e práticas sociais. Mesmo desativada, continua presente no imaginário da população como um símbolo de conexões que um dia ligaram a cidade ao restante da região do RN, representando tanto as esperanças de progresso quanto o abandono e o esquecimento. É

neste cenário que a história local deixa de ser simplesmente uma narrativa superficial e passa a integrar um contexto importante da formação histórica dos alunos, proporcionando-lhes o reconhecimento de seu próprio lugar na história e, sobretudo, a consciência de que são sujeitos ativos na construção de significados para o passado, o presente e o futuro de sua comunidade.

A valorização da história local como categoria de análise e como prática pedagógica tem se intensificado na historiografia contemporânea, sobretudo em resposta à urgência de aproximar o conhecimento histórico escolar da realidade vivida pelos alunos. Dentre estudos que defendem essa aproximação, destacam-se as contribuições teóricas de José Evangelista Fagundes e Pierre Goubert, cujas reflexões, embora oriundas de contextos distintos, convergem ao atribuírem à história local um papel fundamental na construção da consciência histórica e a construção do conhecimento histórico.

Para Fagundes (2006), entendemos que a história local é mais do que um recorte territorial, trata-se de um campo promissor de experiências, memórias e identidades, que ganha sentido ao ser incorporado criticamente ao processo de ensino. Seu argumento ultrapassa o simples levantamento de fatos e de episódios regionais, propondo que a história do lugar seja trabalhada como elemento constitutivo da subjetividade e da cidadania dos sujeitos escolares. Compreendemos que o professor defende que o estudo do espaço vivido pode fomentar no aluno a compreensão de sua condição histórica, ao perceber-se como parte ativa das transformações de seu meio.

Em relação a mesma temática, Pierre Goubert (1988) oferece uma leitura crítica da trajetória da história local na historiografia, demonstrando como ela, por muito tempo desprezada pelas narrativas tradicionais, passou a ser reconhecida por sua capacidade de revelar dimensões invisibilizadas da vida social. Para o autor, a história local é capaz de desconstruir as concepções gerais anteriormente consolidadas, ao valorizar a relevância dos sujeitos anônimos, os acontecimentos cotidianos e os territórios esquecidos pelos discurso histórico hegemônico. Em sua perspectiva, o valor da história local está na possibilidade de articular microanálises rigorosas com interpretações críticas de maior alcance.

Ao considerar as contribuições desses dois autores, a presente pesquisa desempenhou o trabalho com a história do transporte ferroviário de Montanhas como um

recurso metodológico e pedagógico que dá novo alcance ao ensino de História. Mais do que revisitar o passado de um equipamento urbano desaparecido, trata-se de reconhecer, neste espaço e em suas ausências, os traços de uma memória coletiva em disputa, que pode ser mobilizada para formar sujeitos mais conscientes, críticos e implicados com o seu tempo.

Os apontamentos de Fagundes (2006) ajudam a compreender a história local como um campo fértil para a construção de pertencimento e identidade no ensino de História. Sua reflexão contribui diretamente para esta pesquisa ao indicar que o ensino deve ultrapassar os limites de uma narrativa linear, incorporando as experiências vividas no território. Nesse sentido, o transporte ferroviário de Montanhas, mesmo desativado, torna-se um mediador pedagógico, pois mobiliza memórias, afetos e sentidos coletivos. Como afirma o autor:

Entendemos a história local como um novo método de abordagem histórica que consiste em mostrar as singularidades do lugar, bem como os pontos de conexão com a realidade de outros lugares. Essa forma de conceber e fazer história permite, no ambiente escolar, uma relação contínua entre os sujeitos e o objeto de estudo, uma vez que esses sujeitos – o aluno e o professor – fazem parte da comunidade e das múltiplas relações aí contraídas, o que facilita na identificação das características do processo histórico local e possibilita a percepção da heterogeneidade cultural aí existente (FAGUNDES, 2006, p. 93).

A reflexão de Fagundes é essencial para legitimar o uso do transporte ferroviário de Montanhas como recurso pedagógico, mostrando que seu estudo não deve se limitar à memória afetiva ou à exaltação do passado, mas constituir-se como oportunidade de crítica e contextualização. Como destaca:

O ensino fundamental deve, assim, possibilitar ao aluno a compreensão da realidade na qual está inserido, assim como relacioná-la e compará-la com outras realidades históricas, para que ele possa fazer nas suas escolhas e ações, enquanto cidadão defensor da democracia, do respeito às diferenças e contra as desigualdades sociais (FAGUNDES, 2006, p. 120).

Pierre Goubert, por sua vez, amplia esse entendimento ao propor a história local como espaço de análise das experiências singulares, sem que se subordine às grandes narrativas. Sua contribuição para esta dissertação está em reforçar que o transporte ferroviário de Montanhas, embora invisibilizado nos currículos, é um objeto legítimo de estudo histórico, capaz de revelar dinâmicas sociais, culturais e econômicas. O autor afirma:

Denominaremos história local aquela que diga respeito a uma ou poucas aldeias, a uma cidade pequena ou média [...] ou a uma área geográfica que não

seja maior do que a unidade provincial comum [...]. Praticada há tempos atrás com cuidado, zelo, e até orgulho, a história local foi mais tarde desprezada – principalmente nos séculos XIX e primeira metade do XX – pelos partidários da história geral. A partir, porém, da metade desse século, a história local ressurgiu e adquiriu novo significado; na verdade, alguns chegam a afirmar que somente a história local pode ser autêntica e fundamentada (GOUBERT, 1988, p. 1).

Essa perspectiva contribui para situar o transporte ferroviário de Montanhas como espaço de memória, esquecimento e resistência, problematizando o apagamento de narrativas locais em prol de histórias nacionais homogêneas. Ao observar como a vida social esteve enraizada em espaços imediatos, Goubert ressalta:

Por um longo período — pelo menos até aquele momento em que as ideias passaram a circular mais rapidamente [...] o ponto de referência da maioria dos europeus era a paróquia, no campo, ou a pequena cidade e os seus arredores, ou seja, a grosso modo, a faixa de terra percorrida em um dia de caminhada [...] (GOUBERT, 1988, p. 8).

Esta reflexão ilumina o caso de Montanhas, onde o desaparecimento físico da ferrovia contrasta com sua permanência na memória coletiva, confirmando a necessidade de resgatá-la no ensino como elo entre passado vivido e presente.

Francisco Ribeiro da Silva (1998) também oferece contribuições decisivas para esta dissertação ao destacar a função pedagógica da história local. Para ele, conhecer o passado do próprio território é um ato de pertencimento e consciência crítica. Sua afirmação “quem conhece a história da sua terra pode amá-la com mais consistência” (SILVA, 1998, p. 383), orienta o trabalho com o transporte ferroviário de Montanhas, mostrando que sua análise não é mero resgate nostálgico, mas exercício de cidadania.

Além disso, Silva alerta para o uso ético da história local, que não deve alimentar rivalidades, bairrismos, tampouco xenofobias, mas promover integração e consciência cívica:

Para que é que serve a História Local? [...] não deve servir: *para despertar ou cimentar rivalidades ou descobrir pretensas superioridades e motivos para gerar divisões nas comunidades ou na comunidade [...]; fazendo e refazendo a história da comunidade, desenvolve a consciência cívica da necessidade de integração e intervenção na vida da comunidade [...] conhecendo a sua própria identidade, descobrindo os aspectos menos positivos ou até reprováveis [...], afasta bairrismos fanáticos [...] finalmente ajuda a perceber que uma nação é um todo feito de partes [...] (SILVA, 1998, p. 386).

Esta perspectiva é essencial para pensar o transporte ferroviário de Montanhas como meio de reflexão crítica, e não como simples exaltação do passado. Sua abordagem reforça a importância de valorizar relatos orais e registros comunitários, reconhecendo

nos moradores produtores de conhecimento histórico.

Assim, Fagundes, Goubert e Silva convergem ao indicar que o transporte ferroviário de Montanhas, mesmo soterrado ou esquecido, constitui objeto legítimo de ensino, capaz de articular memória, identidade e crítica social. Ao integrar suas proposições, este trabalho encontra fundamentação sólida para propor a história local como via pedagógica emancipadora, que aproxima os alunos de seu território e os reposiciona como sujeitos históricos.

3.3 A Produção do Conhecimento Histórico Escolar a Partir da Realidade da Escola Estadual Professora Ocila Bezerril

No campo da educação básica, o ensino de História não pode ser reduzido à memorização de fatos ou à repetição de conteúdos cristalizados nos livros didáticos. As transformações das últimas décadas, impulsionadas pelas correntes historiográficas renovadoras do século XX, evidenciam a necessidade de compreender a aprendizagem histórica como processo de investigação, problematização e enraizamento no contexto vivido. Neste cenário, o conhecimento histórico escolar assume caráter próprio, vinculado às condições do espaço escolar e aos sujeitos que dele participam.

É neste horizonte que se insere a Escola Estadual Professora Ocila Bezerril, localizada no centro do município de Montanhas/RN. A instituição acolhe uma clientela heterogênea, formada por estudantes da zona urbana e rural, que frequentam seus três turnos de funcionamento. Essa diversidade impõe ao corpo docente o desafio de lidar com trajetórias culturais, sociais e religiosas distintas, que influenciam diretamente o cotidiano escolar. Os alunos não são apenas receptores de informação, carregam consigo memórias familiares, vínculos comunitários e experiências de vida que moldam a forma como aprendem, interpretam e dão sentido ao conhecimento histórico.

Ao considerar esse contexto, torna-se claro que a produção do conhecimento histórico na escola não é mera adaptação do saber acadêmico. Como analisa Cristiani Bereta da Silva (2019), durante muito tempo prevaleceu a concepção de que a escola seria apenas espaço de recepção de conteúdos externos, enquanto o professor assumiria o papel de simples transmissor. Segundo a autora:

Durante muito tempo a especificidade da história que ensinamos e aprendemos na escola ou mesmo suas relações de aproximação e distanciamento com a

história, como conhecimento acadêmico (ou ‘ciência de referência’, como preferem alguns), não fizeram parte das preocupações de professores e pesquisadores da área. [...] A escola seria, então, lugar de recepção de um conhecimento externo, produzido nas universidades, e o professor ocuparia posição intermediária nesse processo, atuando na reprodução do conhecimento, cuja eficiência variaria ‘pela capacidade de gerenciamento das condições de adaptação do conhecimento científico ao meio escolar (SILVA, 2019, p. 50).

Esta visão, entretanto, ignora a especificidade do conhecimento histórico escolar, que se constitui em diálogo com os sujeitos em formação e com os problemas que emergem do cotidiano da comunidade. Na escola Ocila Bezerril, tal especificidade se evidencia quando o ensino de História é articulado à memória da cidade e às vivências dos próprios alunos.

O tema do transporte ferroviário de Montanhas, por exemplo, adquire força pedagógica justamente porque se conecta à realidade local. Muitos alunos convivem com os vestígios materiais da antiga ferrovia ou têm parentes que trabalharam nela, sendo, portanto, herdeiros de uma memória ainda presente, mas ameaçada pelo esquecimento. Ao transformar esta experiência em objeto de estudo, o professor pode transmitir informações e mobilizar os estudantes a investigar documentos, analisar fotografias, escutar relatos orais e refletir sobre os impactos sociais e econômicos da desativação da linha férrea. A História deixa, assim, de ser vista como algo distante para se tornar experiência concreta, vivida no espaço da própria cidade.

Esta postura está alinhada à concepção de história-problema, formulada por Lucien Febvre e retomada por Anita Correia Lima de Almeida e Keila Grinberg (2019), segundo as quais o conhecimento histórico não nasce de respostas prontas, mas da formulação de questões que dialogam com o presente. De acordo com as autoras:

Para que o aluno seja produtor do saber, é essencial que, antes, seu professor também o seja. Se, cada vez mais, o papel do professor tem sido visto como o de alguém que não é um simples transmissor de conhecimentos produzidos noutros lugares, mas alguém capaz de produzir seu próprio conhecimento, que será usado na sala de aula, então é imprescindível que os professores tenham autonomia para escolher o que e como ensinar. De professores-pesquisadores e professores-autores é feita a matéria-prima da atitude problematizadora (ALMEIDA; GRINBERG, 2019, p. 201).

A cada investigação, os alunos são convidados a problematizar a relação entre o passado ferroviário e a atual configuração urbana, econômica e cultural de Montanhas, compreendendo o papel dos silêncios, esquecimentos e disputas de memória que permeiam essa história. Nesta perspectiva, os estudantes tornam-se protagonistas da

aprendizagem, desenvolvendo habilidades de pesquisa, crítica e interpretação.

Cabe ao professor, neste processo, assumir o lugar de mediador e pesquisador. A autonomia docente é condição para que o ensino de História se realize como prática investigativa, que não apenas traduza os discursos da historiografia acadêmica, mas os reinvente na sala de aula. No caso da escola Ocila Bezerril, isso significa utilizar os referenciais teóricos e metodológicos da História, tal como sistematizados no espaço universitário e analisados por Paulo Knauss (2019), mas transpondo-os para uma linguagem acessível e significativa aos alunos.

Segundo o autor:

A historiografia, entendida como escrita da história, é a expressão típica do domínio do conhecimento histórico acadêmico. Nesse sentido, a produção acadêmica de conhecimento histórico por excelência é definida como a produção historiográfica. Outras formas de expressão não escritas são colocadas em segundo plano ou desprestigiadas (KNAUSS, 2019, p. 48-49).

E, ainda:

Isso justifica que a ação docente em sala de aula seja caracterizada como subsidiária da produção historiográfica ou fixada na tarefa da transposição didática, constituindo-se como ponte entre o conhecimento (ou saber) da disciplina de referência e o conhecimento (ou saber) escolar (KNAUSS, 2019, p. 49).

Ao explorar a história do transporte ferroviário de Montanhas em sala de aula, o professor promove a aproximação entre o saber científico e a experiência concreta, contribuindo para a formação de alunos que consomem informações e aprendem a questionar, interpretar e produzir sentidos sobre o passado. Neste processo, o conhecimento histórico deixa de ser algo a ser simplesmente memorizado, tornando-se uma prática real de compreensão do mundo e de si mesmo.

Cristiani Bereta da Silva (2019) reforça essa concepção ao afirmar que:

O conhecimento histórico privilegiado tem muito do local, das narrativas que permeiam a vida cotidiana, da história, experiência que se dá a ver e a ler por meio de representações que reacendem rastros do passado em meio à temporalidade presente, tanto de estudantes quanto de professores (SILVA, 2019, p. 53).

Esta perspectiva encontra sustentação em Jörn Rüsen, citado pela mesma autora:

A partir dos conhecimentos históricos que apreende, o estudante tem oportunidade de estabelecer relações entre distintas temporalidades e experiências, desenvolvendo habilidades de articular e estabelecer conexões

entre os acontecimentos históricos (locais, regionais e nacionais) e a história vivida no tempo presente” (SILVA, 2019, p. 53, apud RÜSEN, 2006).

Desta forma, o estudo da ferrovia de Montanhas permite ao aluno compreender os vínculos entre memória local, identidade comunitária e processos mais amplos da história nacional, produzindo consciência histórica e senso de pertencimento.

Assim, a produção do conhecimento histórico escolar na Escola Estadual Professora Ocila Bezerril não se limita à reprodução de conteúdos universitários, nem à adaptação simplificada de discursos historiográficos. Trata-se de uma prática autônoma, situada, que nasce da interação entre professores-pesquisadores, alunos-protagonistas e o território que ambos habitam. Ao tomar o transporte ferroviário de Montanhas como eixo de investigação, a escola transforma memórias locais em objeto pedagógico, conferindo ao ensino de História um caráter crítico, formativo e socialmente comprometido. Neste processo, professores e alunos deixam de ocupar papéis passivos para se tornarem sujeitos ativos na construção do saber histórico, reafirmando o papel da escola como espaço legítimo de produção de conhecimento.

CAPÍTULO 4. PRODUTO EDUCACIONAL

O uso de jogos no ensino de História tem sido defendido como uma possibilidade de renovar a prática pedagógica e de criar experiências que ultrapassem a mera transmissão de conteúdos. Pereira e Giacomoni (2018) observam que a preocupação central dos professores da área tem sido a de encontrar modos de despertar o interesse dos alunos pela disciplina, superando a distância temporal e espacial que muitas vezes torna os conteúdos abstratos e distantes de uma realidade factual. Nesta perspectiva, a aula de História pode ser promovida como um espaço de encontros, em que a aprendizagem não se limita ao reconhecimento de informações, mas se constitui como um processo criativo e de deslocamento em direção ao que é novo.

Aprender História, segundo os autores, significa além de memorizar conceitos ou identificar líderes e datas, abrir a encontros que provoquem deslocamentos, permitindo a criação de novos significados. Como destacam:

[...] aprender consiste em entrar em encontros, no ponto onde as coisas ainda não aparecem como individualidades, senão como um não-estado de puro movimento, de puro impulso de vida (Pereira e Giacomoni, 2018, p. 11).

Desta forma, o aprendizado histórico exige uma postura de abertura e despersonalização, na qual o sujeito se deixa provocar pelos signos emitidos pelo passado, pelo presente e pelas representações em jogo.

Dentro deste horizonte, os jogos se apresentam como um recurso pedagógico singular. Ao refletir sobre a natureza do lúdico, Pereira e Giacomoni recorrem a Huizinga para afirmar que o jogo é uma suspensão da vida ordinária, uma entrada em um espaço de imprevisibilidade e criação. Neste ambiente, os alunos podem experimentar a História como vivência, mobilizando conceitos e recriando realidades, ainda que em um espaço simbólico. Como observa o clássico autor, “o jogo não é vida ‘corrente’ nem vida ‘real’. Pelo contrário, trata-se de uma evasão da vida ‘real’ para uma esfera temporária de atividade com orientação própria” (Pereira e Giacomoni, 2018, p. 15, apud Huizinga, 2000, p. 11).

Este potencial de deslocamento torna o jogo particularmente fecundo no ensino de História, pois possibilita que os alunos experimentem a construção do conhecimento histórico como observadores e sujeitos ativos, capazes de intervir, questionar e até transformar a narrativa proposta. Ainda como exemplificam Pereira e Giacomoni, ao

jogar, os alunos podem inclusive mudar a história, gerando novas configurações e interpretações dentro do espaço lúdico. Assim, o jogo permite que se compreenda a História como processo, como campo de disputas e de possibilidades, aproximando-a da vida prática e da experiência subjetiva.

É neste contexto que se insere a proposta do jogo educativo que intitulamos de “A História nos Trilhos de Montanhas”, como produto educacional, decorrente deste trabalho acadêmico. Mais do que um recurso de entretenimento, o jogo se apresenta como um instrumento pedagógico crítico, que articula memória, identidade local e História nacional. Seguindo a reflexão de Pereira e Giacomoni, pode-se afirmar que sua função não está em oferecer respostas prontas, mas em provocar encontros, criar espaços de debate e fomentar a aprendizagem histórica como experiência coletiva.

Neste sentido, propomos um jogo de tabuleiro, demonstrado nos apêndices A à D, como recurso pedagógico para o ensino de História, pois implica assumir a aula como espaço de interação e experimentação, no qual o lúdico deixa de ser ornamento e passa a constituir uma prática cultural capaz de vincular sujeitos e saberes dentro e fora da sala de aula (Meinerz, 2018, p. 73-74). Neste horizonte, “A História nos Trilhos de Montanhas” organiza experiências de estudo em que os alunos, em pequenos grupos, negociam regras, interpretam fontes e tomam decisões, um jogar com a História tanto no plano concreto (o tabuleiro e suas cartas) quanto no plano epistemológico (as escolhas sobre como conhecer e argumentar historicamente) (Meinerz, 2018, p. 73-74).

Ao defender a inclusão de jogos de tabuleiro nos planejamentos de História, Meinerz ressalta que se trata de somar e diversificar as ações didáticas, sem transformar o jogo em receita milagrosa nem em técnica única, educar envolve apostas sem garantias de resultado, mas com intencionalidade formativa (MEINERZ, 2018, p. 74). Essa aposta pedagógica encontra base na compreensão do jogo como interação que ativa emoção e subjetividade, pois, para Fortuna (2004):

[...] tanto jogo quanto brincadeira contêm a ideia de laço, relação, vínculo, pondo indivíduos em relação consigo mesmos, com os outros, com o mundo, enfim. Ao supor a interação social, implica o outro e o seu reconhecimento, aspectos centrais do processo de subjetivação. Eis, aqui, uma pista para a compreensão do lugar que ocupa o brincar nas formas de subjetivação na contemporaneidade (Meinerz, 2018, p. 75, *apud* Fortuna, 2004, p. 2).

No mesmo sentido dialoga com a ideia de que o prazer e a estética integram novas racionalidades no conhecer (Meinerz, 2018, p. 76, *apud* Santos, 2001, p. 114;

Meinerz, 2018, p. 76, *apud* Santos, 1999, p. 35).

No plano prático, os jogos de tabuleiro destacam-se por demandarem recursos acessíveis à escola, uma vez que os recursos digitais não possuem tanta acessibilidade e eficácia na realidade em questão, e por permitirem desde adaptações de jogos tradicionais (memória, trilha, dominó, baralho) até formatações próprias, nas quais a indeterminação e as surpresas do percurso enriquecem o pensamento histórico (Meinerz, 2018, p. 78-79). É exatamente nesta seara que se estrutura A História nos Trilhos de Montanhas: um jogo de percurso em que o trajeto entre Nova Cruz/RN e Montanhas/RN é o suporte para operar conceitos, relações temporais e escalas (local-nacional), mobilizando cartas que convocam interpretação de fontes, situações-problema e conexões com processos históricos amplos.

Do ponto de vista formativo, a autora enfatiza que escolher, criar, cooperar, construir conceitos, respeitar e problematizar regras são motivos pedagógicos robustos para jogar na História, por isso, o jogo não se encerra em si, mas integra um planejamento que articula exposições argumentativas do professor, pesquisas dos alunos e mediação contínua (Meinerz, 2018, p. 77). Tal mediação requer que o docente observe, escute e intervenha qualificadamente antes, durante e depois da partida para sustentar o diálogo intelectual e afetivo, estimular lideranças, organizar regramentos, e abrir espaço à criatividade e imaginação (MEINERZ, 2018, p. 84-85). Em síntese, A História nos Trilhos de Montanhas assume o jogo de tabuleiro como instrumento pedagógico crítico, em que a liberdade do brincar convive com a ordem das regras, e no qual os alunos são sujeitos do jogo e não meros espectadores, exatamente porque segundo Fortuna (2004):

[...] um brinquedo, uma brincadeira, um jogo, é tanto melhor quanto mais engendra mistério e oportuniza a ação (física ou mental). Assim, as condições em que é possível brincar são aquelas em que o indivíduo que brinca é sujeito da brincadeira, e não mero espectador, passivo, como também é provocado, desafiado. A rigor, nenhum brinquedo ou jogo pode ser assim designado sem a ação de quem brinca. Está condenado a ser apenas um objeto qualquer enquanto não for “jogado”. O que faz um brinquedo ser brinquedo é a ação de quem brinca (Meinerz, 2018, p. 77, *apud* Fortuna, 2004, p. 3).

Por conseguinte, reconhecer que o jogo não substitui outras estratégias, mas as complementa e enriquece, é parte do compromisso metodológico que orienta este produto. Ao incorporar interação dialógica, planejamento intencional e avaliação processual, o tabuleiro dos trilhos converte-se em ambiente de estudo no qual o acaso e a escolha, dimensões inerentes ao lúdico, provocam pensamento histórico e fortalecem

vínculos entre memória local e história nacional (MEINERZ, 2018, p. 76-79, 85).

Ademais, a proposta do jogo educativo A História nos Trilhos de Montanhas, como produto educacional, nasce da compreensão de que a aprendizagem histórica não deve se restringir ao acúmulo de informações, mas se consolidar em experiências significativas de encontro, deslocamento e criação. Neste sentido, o jogo de tabuleiro é aqui assumido como um espaço de imprevisibilidade, em que as regras e trajetórias, embora estruturadas, abrem margens para a construção coletiva de significados. Como lembram Pereira e Giacomoni (2018, p. 11), aprender História envolve “entrar em encontros, no ponto onde as coisas ainda não aparecem como individualidades, senão como um não-estado de puro movimento”, de modo que o lúdico, ao romper com a rotina disciplinar, oferece ao aluno a oportunidade de experimentar conceitos em formação.

O tabuleiro do jogo representa o percurso ferroviário entre as antigas estações de Nova Cruz e de Montanhas/RN, configurando uma metáfora da própria travessia entre memória local e processos nacionais. Inspirado em experiências de adaptação de jogos tradicionais, como trilhas e dominós (MEINERZ, 2018, p. 79), o material assume a forma de um jogo de percurso com casas numeradas, no qual os jogadores, organizados em grupos, avançam conforme o lançamento de dados. Em determinados pontos da linha férrea, surgem desafios mediados por cartas que apresentam quatro dimensões: História Local, Fontes Históricas, Conexões com a História do Brasil e Situações-Problema. Esta estrutura permite que os alunos transitem entre a interpretação de depoimentos, a análise de fotografias e a proposição de soluções criativas para dilemas relacionados à preservação da memória da ferrovia.

Ao lado do caráter competitivo, dado pelo objetivo de alcançar primeiro a estação final, o jogo enfatiza a dimensão cooperativa. Todos os grupos, ainda que rivais no tabuleiro, aprendem em conjunto, compartilhando hipóteses e reflexões, condição essencial para que o ensino de História se configure como exercício dialógico. Meinerz (2018, p. 77) destaca que o jogo só se realiza plenamente quando o aluno é sujeito da ação, e não mero espectador. Nesse contexto, as cartas, ao provocarem a leitura crítica de fontes ou a formulação de soluções para situações-problema, transformam o aluno em protagonista do processo investigativo.

O papel do professor é igualmente fundamental. Mais do que árbitro das regras,

ele atua como mediador que observa, problematiza e amplia os sentidos construídos durante a partida. Essa mediação, como observa a mesma autora, deve valorizar tanto o diálogo intelectual quanto o afetivo, sustentando a liberdade e o prazer de jogar sem reduzir o processo à simples verificação de respostas corretas (MEINERZ, 2018, p. 76). Assim, ao invés de encerrar-se na dinâmica lúdica, o jogo integra um planejamento mais amplo, alinhado à BNCC e ao Referencial Curricular Potiguar, que visa articular conteúdos históricos à formação crítica e cidadã.

O momento final da atividade é reservado à reflexão coletiva. Perguntas como O que aprendemos sobre a ferrovia de Montanhas? ou De que maneira essa história se conecta à História do Brasil? servem de guia para que os alunos sistematizem suas aprendizagens. Essa etapa cumpre o que Pereira e Giacomoni (2018, p. 9) descrevem como a arte da aula de História “abrir espaço para encontros nos quais passado, presente e futuro se articulam em direção ao que ainda não é”. O jogo, portanto, não se limita a ser recurso de fixação de conteúdos, mas se torna experiência que mobiliza memória, identidade e criticidade, revelando que a História é, acima de tudo, processo em construção.

Desta maneira, A História nos Trilhos de Montanhas exemplifica como o jogo de tabuleiro pode ser uma estratégia de ensino capaz de unir ludicidade, emoção e rigor investigativo. Ele incorpora a ideia de que pensar historicamente significa deslocar-se, fazer escolhas, arriscar-se e recriar narrativas (MEINERZ, 2018, p. 85), ao mesmo tempo em que preserva o vínculo com o espaço vivido. Por meio dele, os alunos compreendem que a História local não é periférica, mas parte constitutiva de experiências que dialogam com transformações nacionais e globais.

COSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida ao longo desta dissertação permitiu refletir de maneira crítica sobre a produção do conhecimento histórico escolar a partir da realidade concreta da Escola Estadual Professora Ocila Bezerril, no município de Montanhas. Ao tomar como objeto de estudo a história do transporte ferroviário local e suas repercussões na memória coletiva da comunidade, buscou-se reconstruir um patrimônio cultural em vias de esquecimento e sobretudo, construir possibilidades pedagógicas que aproximem o ensino de História da vivência e da identidade dos alunos.

O percurso teórico evidenciou a necessidade de superar concepções tradicionais que reduzem a disciplina à mera memorização de fatos, datas e personagens distantes. Autores como Febvre, Almeida e Grinberg destacaram a relevância da problematização como eixo estruturador do ensino de História, enquanto Pollak, Goubert, Fagundes, Knauss e Cristiani Bereta da Silva reforçaram a importância da memória, da história local e da compreensão do conhecimento escolar como produção autônoma e legítima. Neste sentido, compreender a ferrovia de Montanhas como eixo de análise revelou-se exemplar, a partir dela, foi possível discutir transformações econômicas, sociais, políticas e culturais, sem perder de vista os sujeitos, suas narrativas e silêncios.

A investigação empírica, realizada por meio de questionário aplicado a 75 estudantes das 2^{as} séries do Ensino Médio, trouxe à tona percepções que reforçam o desafio pedagógico. A maioria reconhece a importância da disciplina, mas ainda a associa ao estudo do passado como algo desconectado de sua própria realidade. Mais de um terço dos alunos não se percebe como sujeito histórico, o que aponta para uma lacuna na trajetória escolar e justifica a adoção de práticas que os tornem protagonistas do processo de aprendizagem. Tais dados, analisados criticamente, demonstram que a História, embora valorizada, ainda não tem sido vivida como experiência formativa, revelando a urgência de repensar metodologias.

Foi neste horizonte que se estruturou o produto educacional, um jogo educativo sobre a ferrovia de Montanhas, concebido não como recurso meramente lúdico, mas como estratégia de mediação capaz de despertar interesse, fomentar a investigação e construir pontes entre passado e presente. Ao propor situações de problematização, o jogo desafia os alunos a refletirem sobre o impacto da ferrovia na vida da cidade, estimulando a

pesquisa, a análise crítica e o reconhecimento de si como sujeitos históricos.

Os resultados desta pesquisa confirmam a hipótese inicial, no sentido de que a história local, quando trabalhada em sala de aula de forma investigativa, crítica e criativa, pode se tornar um recurso privilegiado para o desenvolvimento da consciência histórica e da cidadania. A Escola Ocila Bezerril, com sua trajetória vinculada à história social de Montanhas e com a heterogeneidade de seu corpo discente, revelou-se um espaço fértil para a experimentação de novas práticas pedagógicas.

Não se trata, portanto, de exaltar nostalgicamente a ferrovia, mas de utilizá-la como ponto de partida para a construção de significados. Como patrimônio em risco de apagamento, ela se transforma em objeto de investigação que articula memória, identidade e ensino, permitindo aos alunos compreender como processos macrohistóricos se inscrevem em sua própria comunidade. Assim, estudar o transporte ferroviário de Montanhas significa também reelaborar histórias familiares, reconhecer silêncios e valorizar saberes que tradicionalmente ficam à margem da historiografia oficial.

Por fim, esta dissertação reafirma a legitimidade da escola como espaço de produção do conhecimento histórico, rompendo com hierarquias que subordinam o saber escolar ao saber acadêmico. O trabalho aqui realizado não se encerra com a defesa desta pesquisa, pois, abre-se como convite a novas práticas, a novas perguntas e a novos diálogos entre memória comunitária, história local e ensino de História. Cabe aos professores, como mediadores e autores de sua prática, transformar a sala de aula em espaço de investigação, crítica e construção de sentidos. Cabe aos alunos, como sujeitos históricos, assumir o protagonismo de sua própria aprendizagem, compreendendo-se como agentes que herdam, interpretam e produzem História.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, Rosângela Monteiro. **O ensino da História Local como instrumento para a construção da identidade e o exercício da cidadania**. Natal, 2019. Dissertação (mestrado) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2019.

ARAÚJO, Breno de Assis Silva. **A ferrovia do algodão norte-rio-grandense: entre o desejo das oligarquias regionais e os planos nacionais (1914–1949)**. Natal: UFRN, 2020. p. 5–18.

ARAÚJO, Glaucia Dias Costa de. **Debaixo da sombra do Trampolim da Vitória: história local, ensino e memória histórica de Parnamirim-RN**. 2020. Dissertação (mestrado) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Mestrado Profissional em Ensino de História, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

BARCA, Isabel. **Ideias chave para a educação histórica: uma busca de (inter)identidades**. Hist. R., Goiânia, v. 17, n. 1, p. 37-51, jan./jun. 2012.

BELITZ QUAIATTO, Denise. **Ensino de história local: Uma história didática de Santa Maria e região**. 2016. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em História em Rede Nacional, RS, 2016.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm> Acesso em: 27 ago. 2023.

BRASIL. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 16 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>> Acesso em: 10 ago. 2023.

CAPISTRANO, Luciano Fábio Dantas. **Os envelopes de CLIO: a elaboração de fontes para o ensino de história local na escola básica**. 2022. Dissertação (mestrado) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-graduação em Ensino de História, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2022.

COSTA, Aryana. **História Local**. In: Dicionário de ensino de história / Coordenação: Marieta de Moraes Ferreira, Margarida Maria Dias de Oliveira. - Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. 248 p.

DIAS, Ana Carolina da Silva Galvão. **Uma proposição didática de inclusão da história local no currículo de história no Ensino Médio**. 2019. Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de História, 2019.

Dicionário de ensino de história / Coordenação: Marieta de Moraes Ferreira, Margarida Maria Dias de Oliveira. - Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. 248 p.

FAGUNDES, José Evangelista. **A história local e seu lugar na história: histórias ensinadas em Ceará-Mirim**. 2006, 194 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2006.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História & Ensino de História**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 87ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 77ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

GADDIS, Jhon Lewis. **Paisagens da História: como os historiadores mapeiam o passado**. Tradução de Marisa Rocha Malta – Rio de Janeiro: Campus, 2003.

GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (org.). **Jogos e ensino de história [recurso eletrônico]**. (Série Ensino, Aprendizagem e Tecnologias). Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018. 129 p. pdf

GOUBERT, Pierre. **Local History**. I N: Historical Studies Today. Ed. by Felix Gilbert and Stephen R. Graubard. N.Y. Norton & Co., 1972. Tradução: Maria M. Lago. 25 anos, bacharelada em história pela Universidade Federal Fluminense, Revista Arrabaldes. Ano 1, nº 1, maio/agosto 1988.

GUTIERREZ, Francisco; PRIETO, Daniel. **A mediação Pedagógica**. In: A mediação pedagógica: educação à distância alternativa. Campinas, SP: Papirus, 1994. Cap. 3. p. 61-126.

JUNIOR, Acioli Gonçalves da Silva. **Educação patrimonial, história local e ensino de história: uma proposta para o trabalho docente**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal Fluminense, 2016.

Kauark, Fabiana. **Metodologia da pesquisa: guia prático** / Fabiana Kauark, Fernanda Castro Manhães e Carlos Henrique Medeiros. – Itabuna: Via Litterarum, 2010. 88p.

KNAUSS, Paulo. **Conhecimento Histórico Acadêmico**. In, Dicionário de ensino de história / Coordenação: Marieta de Moraes Ferreira, Margarida Maria Dias de Oliveira. - Rio de Janeiro : FGV Editora, 2019.

Lakatos, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

MAYNARD, Dilton Cândido Santos. **O mundo contemporâneo e o ensino de História**. p. 341-347. In: O que se ensina e o que se aprende em história [livro eletrônico]: a historiografia didática em debate: volume 1 / Organizadoras Juliana Teixeira Souza, Margarida Maria Dias de Oliveira. – Ananindeua: Cabana, 2022.

MEDEIROS, Gabriel L. P.; FERREIRA, Ângela L. A. **As estações de trem do Rio Grande do Norte: um estudo sobre sua implantação no ambiente urbano e inventário de suas condições atuais**. Natal: UFRN, 2007. p. 2–5.

Montanhas – RN: A Suíça do Agreste / organizadores: Antônio Carlos Xixiu da Silva, Genival Ribeiro de Medeiros, José Carlos da Silva Paixão, Josenildo Barbosa Freire, Luiz Félix Neto. 2.ed. Revisada e ampliada. – João Pessoa: Ideia, 2019.

NORA, Pierre. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. In: NORA, Pierre (Org.). Os lugares de memória. Tradução de Yara Aun Khoury. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1993. p. 7–28.

NUNES, Francisca Neta. **A história local como metodologia de ensino de História na educação básica: Uma experiência a partir das memórias das mulheres da colônia Rio Branco - MT (1960 - 1970)**. Cáceres 2020. Trabalho de conclusão de curso (Dissertação/Mestrado) - Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Profissional) ProfHistória, Faculdade de Ciências Humanas, Campus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2020.

PAULA, Dilma Andrade de. **Passado-presente: a extinção de ramais ferroviários durante a ditadura civil-militar**. Revista Histedbr On-line, Campinas, n. 56, p. 186–188, 2014.

POLLAK, Michael. **Memória e Identidade Social**. In. Estudos Históricos. Tradução de Monique Augras. Edição de Dora Rocha. Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

POLLAK, Michael. *Memória, esquecimento, silêncio*. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

REGIMENTO GERAL DO PROFHISTÓRIA. Disponível em: <[Regimento-Geral-do-ProfHistoria.pdf](#)>. Acesso em: 17 maio. 2024.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Tradução de Alain François e Luís Barreto. Campinas: UNICAMP, 2007.

RODRIGUES, Wagner do Nascimento. **Dos caminhos de água aos caminhos de ferro: a construção da hegemonia de Natal através das vias de comunicação (1820–1920)**. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006. p. 19–21.

RÜSEN, Jörn. **História viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico**. Tradução de Estevão de Rezende Martins – Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

SAMUEL, Raphael. **Documentação: história local e história oral**. Revista Brasileira de História. São Paulo. V. 9, nº 19. p. 219-243. Set.89/fev.90.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. **História do Ensino de História no Brasil: Uma Proposta de Periodização**. Revista História da Educação – RHE. Porto Alegre v. 16 n. 37 maio/ago. 2012 p. 73-91.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. **A**

formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. *Cadernos Cedes, Campinas*, v. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 13/12/2023.

SILVA, André Brasil da. **Pesquisa e ensino de história local: vivência de ensino e aprendizagem na escola unidade integrada Enoc Vieira em Barra do Corda – MA.** - Araguaína, TO, 2020. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Tocantins - Campus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) Profissional em Ensino de História, 2020.

SILVA, Francisco Ribeiro da. **História local: Objectivos, Métodos e Fontes.** Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Texto adaptado de uma conferência proferida em um seminário na Ilha do Faial, organizado pela Casa da Cultura da Horta em maio de 1998.

SILVA, Cristiani Bereta da. **Conhecimento Histórico Ecolar.** In, Dicionário de ensino de história / Coordenação: Marieta de Moraes Ferreira, Margarida Maria Dias de Oliveira. - Rio de Janeiro : FGV Editora, 2019.

SILVA, Sayonara da Luz da. **Saberes comunitários, História Local e Formação Integral nos anos iniciais.** 2022. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2022.

SOARES, Ricardo Gomes. **Ressignificando a história local em sala de aula: uma proposta de guia didático voltado para construção de diálogos históricos entre espaços e tempos.** Natal. 2022. Dissertação (mestrado) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Mestrado Profissional em Ensino de História, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2022.

SOUZA, Rita de Cássia Loubach de. **A história local e as suas abordagens nas salas de aula da rede municipal de educação de Nova Friburgo.** 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, 2016.

TAPIA, Jesús Alonso.; FITA, Enrique Caturla. **A Motivação em Sala de Aula: O que é, como se faz.** 4ª edição. São Paulo: Loyola, 2001.

TEIXEIRA, Olga Suely. **A História Local como um caminho para o ensino significativo de História nos anos iniciais.** 2018. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós Graduação em Ensino de História. Natal, RN, 2018.

APÊNDICE A - MANUAL DO JOGO DE TABULEIRO: A HISTÓRIA NOS TRILHOS DE MONTANHAS

1. Apresentação do Jogo

O jogo educativo que aqui apresentamos foi desenvolvido como um recurso didático para o ensino de História, tendo como foco a história local de Montanhas/RN e a importância da ferrovia para a memória, identidade e desenvolvimento da região. Ele foi pensado para alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio, favorecendo a aprendizagem crítica por meio da ludicidade, interação e investigação histórica.

2. Objetivos Pedagógicos

- Valorizar a história local como parte integrante da história nacional.
- Compreender a importância do transporte ferroviário no desenvolvimento econômico, social e cultural de Montanhas.
- Estimular a memória coletiva, a partir de relatos orais e registros históricos.
- Exercitar o raciocínio lógico e crítico, por meio de perguntas e desafios.
- Promover o trabalho em grupo, a cooperação e a construção coletiva do conhecimento histórico.

3. Componentes do Jogo

- Tabuleiro com 50 casas numeradas simulando o percurso dos trilhos da ferrovia do trecho da cidade de Nova Cruz à cidade Montanhas (início e fim em miniestações).
- Cartas de Perguntas (História local, memória, cultura e sociedade).
- Cartas de Desafios/Avanços (situações-problema que aceleram ou atrasam a viagem).
- Peões representando os jogadores.
- Dado de seis faces.

4. Preparação

- 4.1. Colocar o tabuleiro no centro da mesa.
- 4.2. Distribuir um peão para cada jogador ou grupo (2 a 6 participantes).
- 4.3. Organizar as cartas de perguntas e desafios em dois montes separados.
- 4.4. Definir, por sorteio, quem inicia a partida.

5. Regras do Jogo

- 5.1. Cada jogador lança o dado e avança o número de casas correspondente.
- 5.2. Ao parar em uma casa par, o jogador deve responder a uma pergunta de História.
 - Resposta correta: permanece na casa.
 - Resposta incorreta: volta uma casa.

5.3. Ao parar em uma casa ímpar, o jogador retira uma carta que será considerada de desafio.

- Desafios exitosos farão o jogador avançar (ex.: avance 3 casas).
- Reveses atrasarão o percurso (ex.: volte 2 casas).

5.4. Vence o jogador que chegar primeiro à Estação Final (casa nº 50).

6. Exemplos de Cartas

- Pergunta: “Qual era a importância da estação ferroviária de Montanhas para a economia local no século XX?”
- Desafio positivo: “Você ajudou a preservar a memória da ferrovia! Avance 2 casas.”
- Desafio negativo: “Um trecho da linha está interditado. Fique uma rodada sem jogar.”

7. Sugestões de Uso em Sala de Aula

- Revisão de conteúdo: utilizar o jogo como atividade final após aulas sobre História local.
- Atividade interdisciplinar: integrar com Geografia, Sociologia e Língua Portuguesa.
- Memória oral: incluir perguntas baseadas em relatos, estudos e entrevistas de moradores da cidade.
- Reflexão crítica: após o jogo, promover uma roda de conversa sobre o que aprenderam.

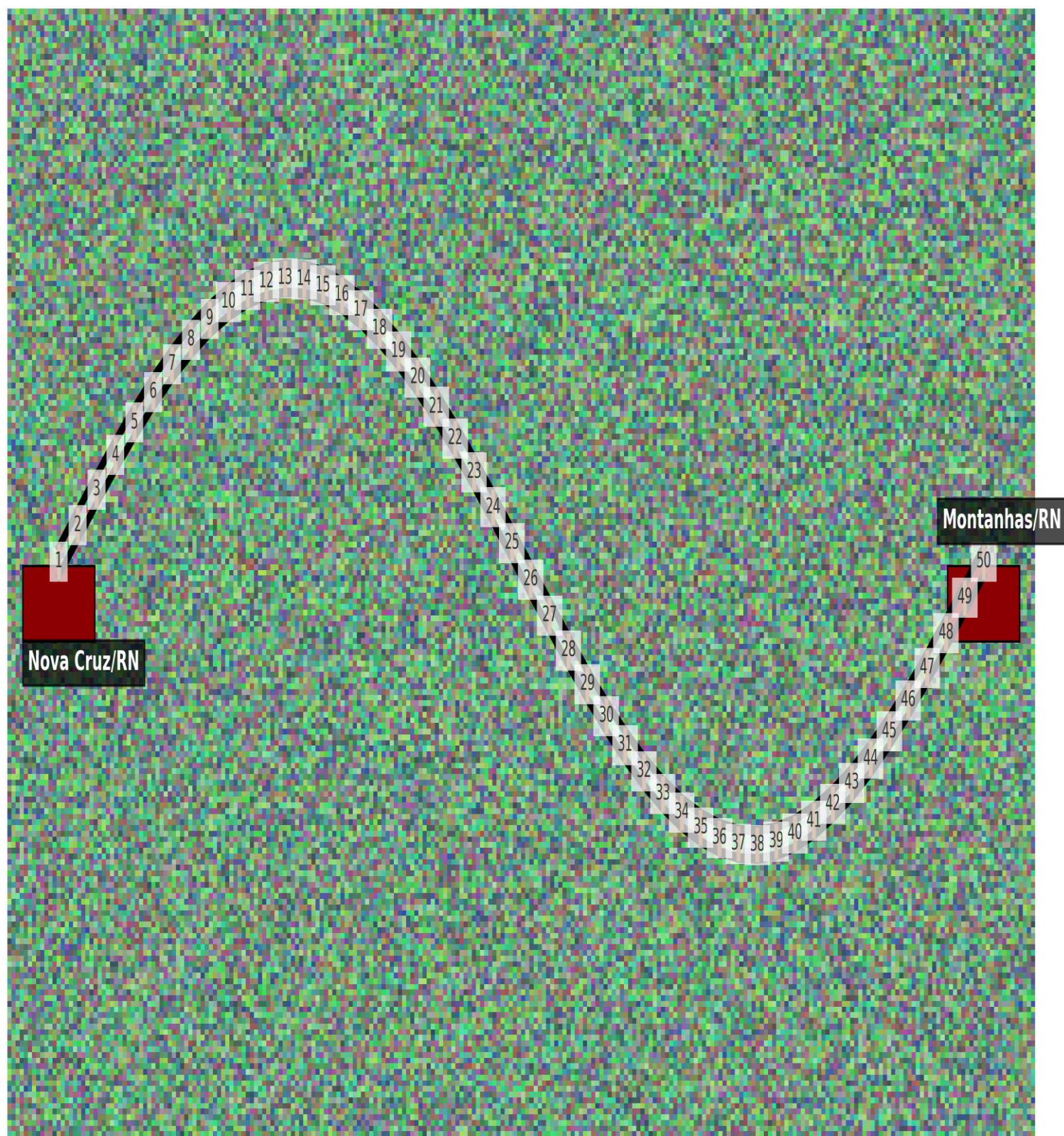
8. Dicas para o Professor

- Estimular os alunos a debaterem as respostas e relacionarem com sua vivência local.
- Adaptar o nível das perguntas conforme a turma (Fundamental II ou Médio).
- Incentivar que os próprios alunos criem novas cartas para enriquecer o jogo.

9. Considerações Finais

Este jogo não é um recurso exclusivamente lúdico, ele também é um instrumento pedagógico que possibilita que o aluno se reconheça como sujeito histórico dentro de sua comunidade. Ao relacionar a ferrovia de Montanhas com o ensino de História, ele fortalece a memória coletiva, valoriza a identidade local e contribui para a formação de cidadãos críticos, conscientes e protagonistas do seu conhecimento.

APÊNDICE B - JOGO: A HISTÓRIA NOS TRILHOS DE MONTANHAS -
TABULEIRO
PERCURSO FERROVIÁRIO: NOVA CRUZ – MONTANHAS.

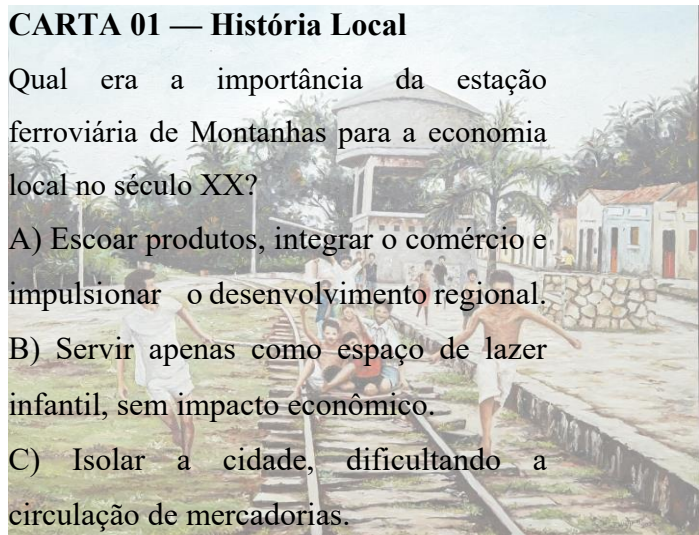


APÊNDICE C - JOGO: “A HISTÓRIA NOS TRILHOS DE MONTANHAS” - CARTAS

CARTA 01 — História Local

Qual era a importância da estação ferroviária de Montanhas para a economia local no século XX?

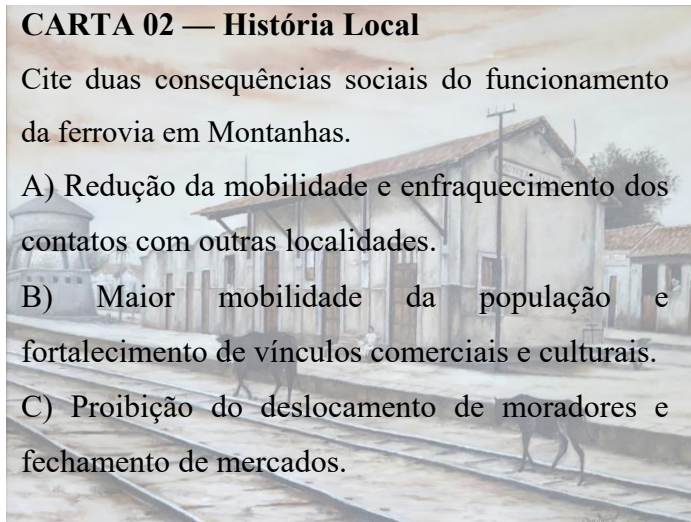
- A) escoar produtos, integrar o comércio e impulsionar o desenvolvimento regional.
- B) Servir apenas como espaço de lazer infantil, sem impacto econômico.
- C) Isolar a cidade, dificultando a circulação de mercadorias.



CARTA 02 — História Local

Cite duas consequências sociais do funcionamento da ferrovia em Montanhas.

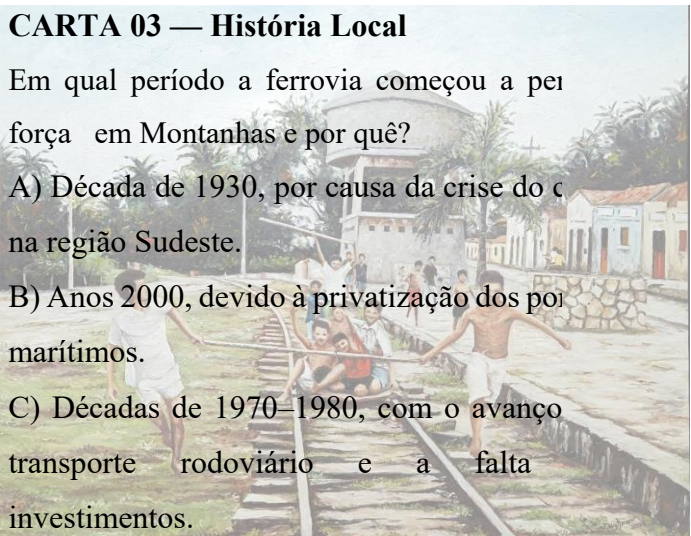
- A) Redução da mobilidade e enfraquecimento dos contatos com outras localidades.
- B) Maior mobilidade da população e fortalecimento de vínculos comerciais e culturais.
- C) Proibição do deslocamento de moradores e fechamento de mercados.



CARTA 03 — História Local

Em qual período a ferrovia começou a perder força em Montanhas e por quê?

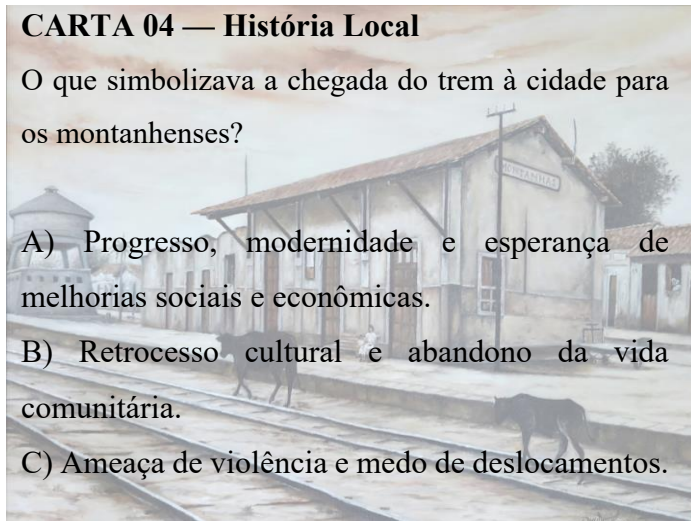
- A) Década de 1930, por causa da crise do café na região Sudeste.
- B) Anos 2000, devido à privatização dos portos marítimos.
- C) Décadas de 1970–1980, com o avanço do transporte rodoviário e a falta de investimentos.



CARTA 04 — História Local

O que simbolizava a chegada do trem à cidade para os montanhenses?

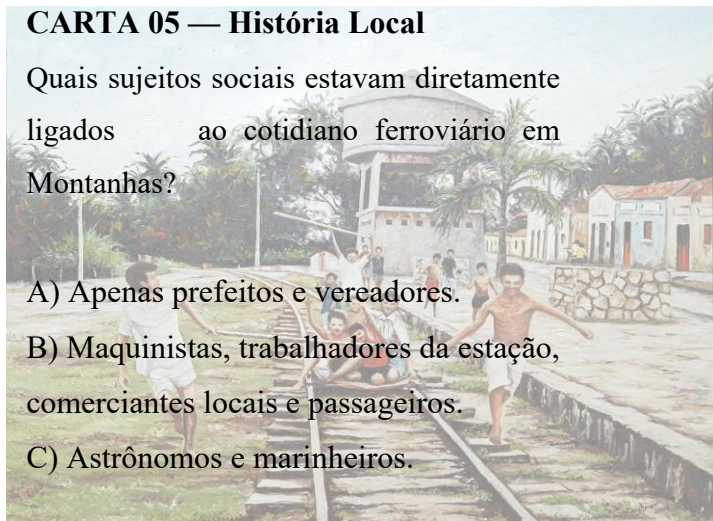
- A) Progresso, modernidade e esperança de melhorias sociais e econômicas.
- B) Retrocesso cultural e abandono da vida comunitária.
- C) Ameaça de violência e medo de deslocamentos.



CARTA 05 — História Local

Quais sujeitos sociais estavam diretamente ligados ao cotidiano ferroviário em Montanhas?

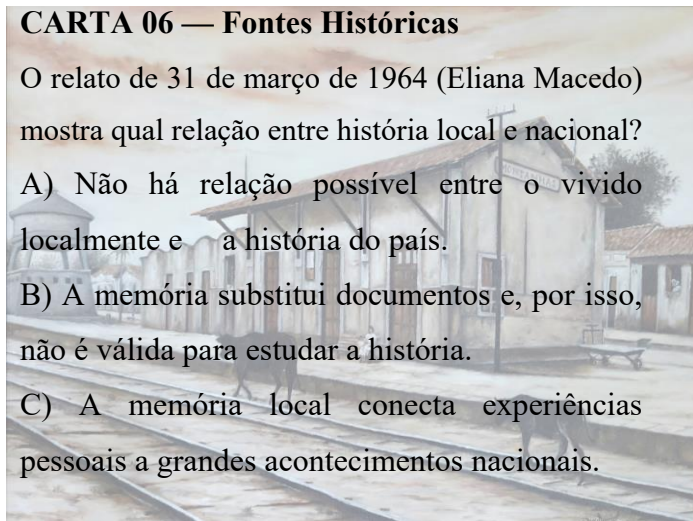
- A) Apenas prefeitos e vereadores.
- B) Maquinistas, trabalhadores da estação, comerciantes locais e passageiros.
- C) Astrônomos e marinheiros.



CARTA 06 — Fontes Históricas

O relato de 31 de março de 1964 (Eliaza Macedo) mostra qual relação entre história local e nacional?

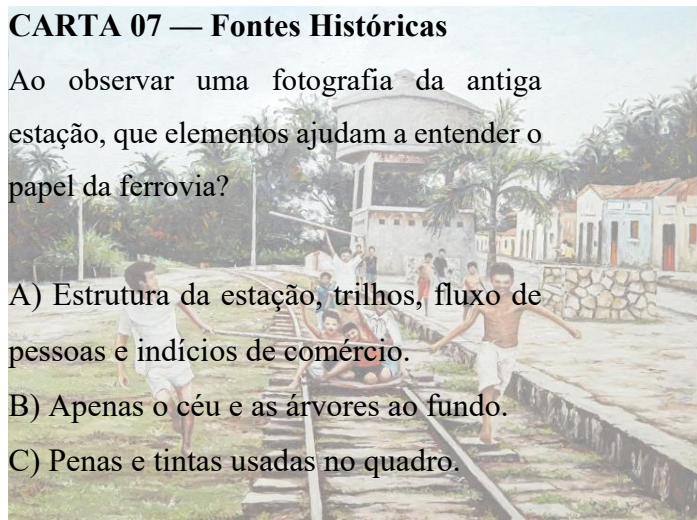
- A) Não há relação possível entre o vivido localmente e a história do país.
- B) A memória substitui documentos e, por isso, não é válida para estudar a história.
- C) A memória local conecta experiências pessoais a grandes acontecimentos nacionais.



CARTA 07 — Fontes Históricas

Ao observar uma fotografia da antiga estação, que elementos ajudam a entender o papel da ferrovia?

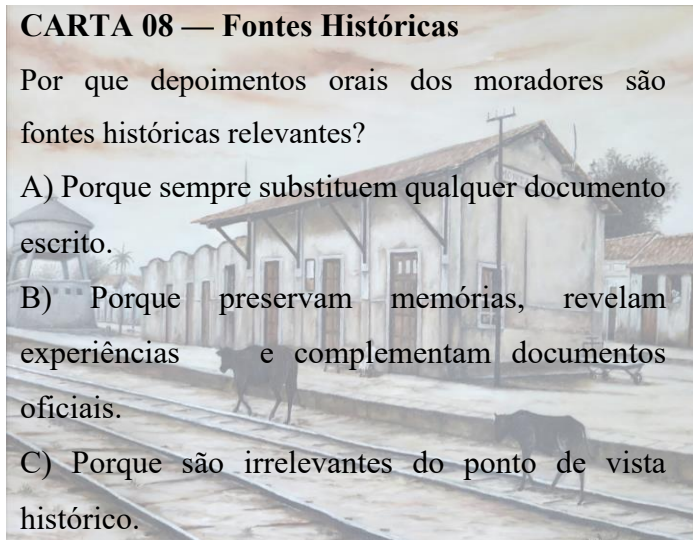
- A) Estrutura da estação, trilhos, fluxo de pessoas e indícios de comércio.
- B) Apenas o céu e as árvores ao fundo.
- C) Penas e tintas usadas no quadro.



CARTA 08 — Fontes Históricas

Por que depoimentos orais dos moradores são fontes históricas relevantes?

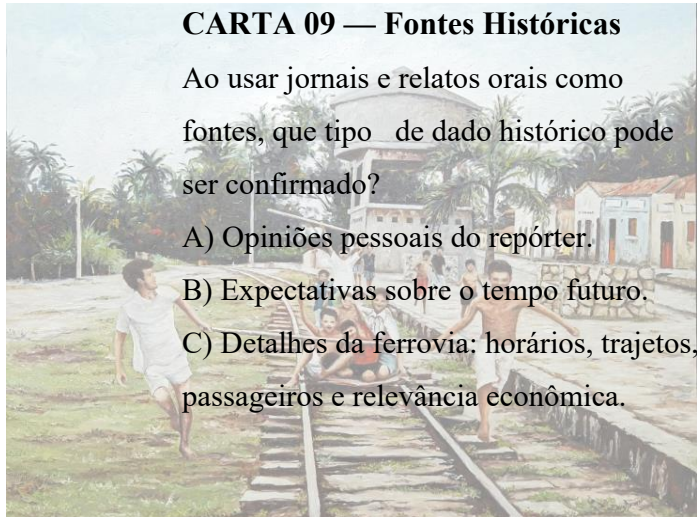
- A) Porque sempre substituem qualquer documento escrito.
- B) Porque preservam memórias, revelam experiências e complementam documentos oficiais.
- C) Porque são irrelevantes do ponto de vista histórico.



CARTA 09 — Fontes Históricas

Ao usar jornais e relatos orais como fontes, que tipo de dado histórico pode ser confirmado?

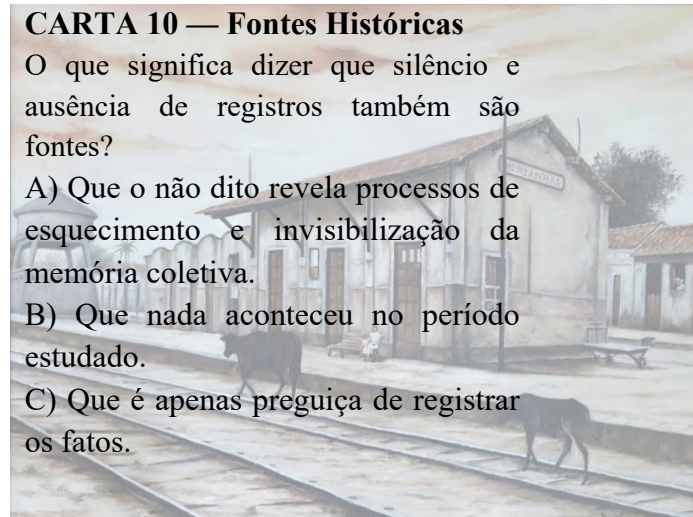
- A) Opiniões pessoais do repórter.
- B) Expectativas sobre o tempo futuro.
- C) Detalhes da ferrovia: horários, trajetos, passageiros e relevância econômica.



CARTA 10 — Fontes Históricas

O que significa dizer que silêncio e ausência de registros também são fontes?

- A) Que o não dito revela processos de esquecimento e invisibilização da memória coletiva.
- B) Que nada aconteceu no período estudado.
- C) Que é apenas preguiça de registrar os fatos.



CARTA 11 — Conexões com a História do Brasil

A ferrovia de Montanhas se desenvolveu no contexto de qual atividade econômica central?

- A) Extração de ouro nas minas setecentistas.
- B) Produção e circulação do açúcar, especialmente no Nordeste.
- C) Indústria de informática do século XXI.

CARTA 12 — Conexões com a História do Brasil

O que ocorreu no Brasil em 31 de março de 1964 e que estendeu-se até 1985, com a redemocratização?

- A) Proclamação da República.
- B) Abolição da escravidão.
- C) Golpe militar que instaurou a ditadura.

CARTA 13 — Conexões com a História do Brasil

O abandono das ferrovias no Brasil na segunda metade do século XX se relaciona a:

- A) Incentivo ao transporte rodoviário e à indústria automobilística.
- B) Excesso de passageiros nas linhas férreas.
- C) Proibição federal do uso de trilhos.

CARTA 14 — Conexões com a História do Brasil

Por que a ferrovia simbolizava 'progresso' no século XIX e início do XX?

- A) Porque promovia isolamento entre as regiões.
- B) Pela modernização, integração regional e estímulo à economia de exportação.
- C) Porque tinha uso apenas militar.

CARTA 15 — Conexões com a História do Brasil

Como a história da ferrovia de Montanhas dialoga com a urbanização brasileira?

- A) Ao impedir o crescimento urbano.
- B) Ao afetar somente áreas rurais, sem impacto urbano.
- C) Ao integrar pequenas cidades às dinâmicas nacionais de circulação de pessoas e mercadorias.

CARTA 16 — Situações-Problema

Se a antiga estação virasse um centro cultural, que ações valorizariam a história local?

- A) Exposições, oficinas de memória, aulas públicas e pequeno museu comunitário.
- B) Depósito de entulho e descarte de materiais.
- C) Instalação de um posto de pedágio.

CARTA 17 — Situações-Problema

Se você fosse um morador nos anos 1960, como explicaria a importância do trem para sua família?

- A) Não tinha utilidade prática para deslocamentos.
- B) Meio de transporte seguro, acesso a outras cidades e integração cultural e econômica.
- C) Servia apenas para diversão, sem uso cotidiano.

CARTA 18 — Situações-Problema

O espaço ferroviário esquecido e soterrado revela o quê sobre a memória da cidade?

- A) Preservação exemplar da memória coletiva.
- B) Proibição de abordar a história local nas aulas.
- C) Descaso com o patrimônio e apagamento da memória, exigindo valorização.

CARTA 19 — Situações-Problema

Se o trem ainda funcionasse, quais impactos positivos poderiam surgir?

- A) Turismo, empregos, preservação cultural e maior mobilidade.
- B) Piora da economia local e aumento do isolamento.
- C) Restrição de circulação e fechamento de comércios.

CARTA 20 — Situações-Problema

Como explicaria a um colega de outra cidade a importância de estudar a ferrovia de Montanhas?

- A) Porque não tem relevância para compreender o Brasil.
- B) Porque conecta o local ao nacional e fortalece identidade e cidadania.
- C) Porque é mera curiosidade sem valor educativo.

CARTA DE DESAFIO**Desafio Positivo**

Você participou de uma entrevista com antigos ferroviários e registrou suas memórias.
Avance 3 casas.

CARTA DE DESAFIO**Desafio Negativo**

As chuvas fortes danificaram parte dos trilhos.
Volte 2 casas.

CARTA DE DESAFIO**Desafio Positivo**

Você organizou uma exposição escolar sobre a ferrovia de Montanhas.

Avance 2 casas.

**CARTA DE DESAFIO****Desafio Negativo**

Um acidente de transporte interrompeu a circulação.

Fique uma rodada sem jogar.

**CARTA DE DESAFIO****Desafio Positivo**

Você encontrou fotografias antigas da estação e as levou para a sala de aula.

Avance 1 casa.

**CARTA DE DESAFIO****Desafio Negativo**

Faltou recurso para a manutenção do trem.

Volte 1 casa.

**CARTA DE DESAFIO****Desafio Positivo**

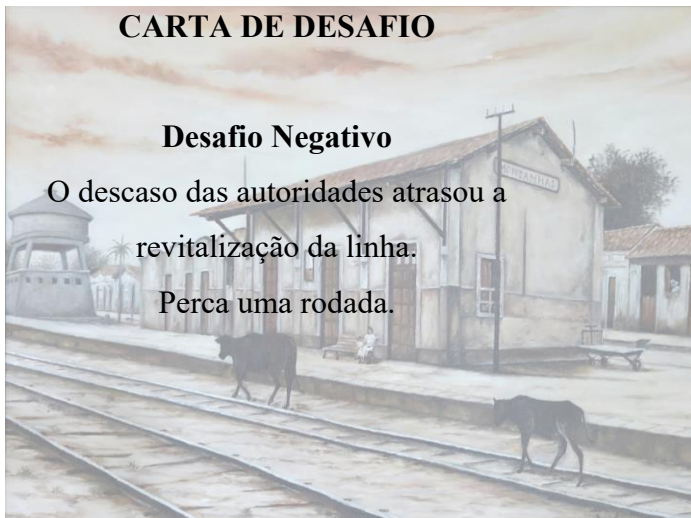
Você incentivou colegas a preservar a memória ferroviária da cidade.

Avance 2 casas.

**CARTA DE DESAFIO****Desafio Negativo**

O descaso das autoridades atrasou a revitalização da linha.

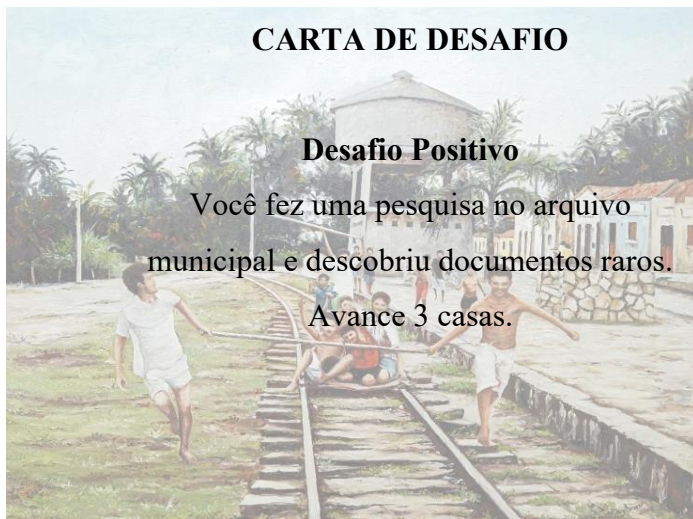
Perca uma rodada.



CARTA DE DESAFIO**Desafio Positivo**

Você fez uma pesquisa no arquivo municipal e descobriu documentos raros.

Avance 3 casas.

**CARTA DE DESAFIO****Desafio Negativo**

Um protesto bloqueou os trilhos da região.

Volte 2 casas.



**APÊNDICE D - JOGO DE TABULEIRO: “A HISTÓRIA NOS TRILHOS DE
MONTANHAS” - GABARITO**

Carta 01: correta = A

Carta 02: correta = B

Carta 03: correta = C

Carta 04: correta = A

Carta 05: correta = B

Carta 06: correta = C

Carta 07: correta = A

Carta 08: correta = B

Carta 09: correta = C

Carta 10: correta = A

Carta 11: correta = B

Carta 12: correta = C

Carta 13: correta = A

Carta 14: correta = B

Carta 15: correta = C

Carta 16: correta = A

Carta 17: correta = B

Carta 18: correta = C

Carta 19: correta = A

Carta 20: correta = B