



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

## **DISSERTAÇÃO**

**Usos possíveis da história local e do aprendizado das noções de  
temporalidade na construção do conhecimento histórico no ensino  
fundamental**

**André Luiz Correa da Silva Pereira**

Seropédica  
2016



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

**USOS POSSÍVEIS DA HISTÓRIA LOCAL E DO APRENDIZADO DAS NOÇÕES  
DE TEMPORALIDADE NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO NO  
ENSINO FUNDAMENTAL**

**ANDRÉ LUIZ CORREA DA SILVA PEREIRA**

Sob a orientação da Professora Doutora  
**Maria da Glória de Oliveira**

Sob a Coorientação da Professora Doutora  
**Regina Maria de Oliveira Ribeiro**

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre em Ensino de História, no Curso de Mestrado Profissional em Ensino de História, Área de Concentração Ensino de História

Seropédica, RJ  
Setembro de 2016

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

Usos possíveis da História Local e do aprendizado das noções de temporalidade na construção do conhecimento histórico no ensino fundamental.

ANDRÉ LUIZ CORREA DA SILVA PEREIRA

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre em Ensino de História, no Curso de Mestrado Profissional em Ensino de História, Área de Concentração Ensino de História.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 27/09/2017

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria da Glória de Oliveira (UFRRJ) (Orientadora)

---

Prof. Dr. Felipe Santos Magalhães (UFRRJ)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Helenice Aparecida Bastos Rocha (UERJ)

## **Agradecimentos**

Simples palavras, limitadas pelo uso racional que fazemos da linguagem, jamais corresponderão fidedignamente ao sentimento de gratidão que brota de minha consciência e do meu espírito. Mas como sou obrigado a me servir de palavras para me expressar, e, com isso, ser razoavelmente compreendido, aqui vão meus sinceros e emocionados agradecimentos:

À minha família, especialmente à minha esposa Lourdes e à minha filha Irene, luzes da minha existência.

Ao meu saudoso pai, Professor Almir Lima Pereira, pelo amor incondicional, pelos infinitos exemplos de sabedoria, paciência e honestidade e pela inesgotável paixão e capacidade para ensinar. Um mestre, em toda a extensão do termo.

A todos os meus professores e alunos.

A um Deus, ao menos na minha imaginação, justo, onipotente e criador.

PEREIRA, André Luiz Correa da Silva. **Usos possíveis da História Local e do aprendizado das noções de temporalidade na construção do conhecimento histórico no ensino fundamental**. Dissertação de mestrado. PROFHISTÓRIA - UFRRJ. 2016.

### Resumo

A pesquisa investigou usos possíveis da História Local na construção de conhecimento histórico em alunos do sexto ano do Ensino Fundamental, a partir da verificação de aprendizado sobre temporalidade. O objetivo principal se concentrou na relação entre o estudo do local, problematizado como espaço mais próximo da realidade do aluno, e as noções de tempo associadas às dinâmicas sociais presentes nos conteúdos ensinados nesta fase de escolaridade. A hipótese subjacente que permeia todo o trabalho, desde sua abordagem teórica até as proposições de utilização prática, diz respeito à estreita correspondência entre domínio das noções de tempo e ensino de história. A pesquisa inicialmente delimitou questionamentos na elaboração de conceitos sobre História Local presentes na historiografia, face aos desafios de interpretar as múltiplas formulações sobre o significado da passagem do tempo. Em um segundo momento, visando compreender melhor as interações entre o conhecimento prévio dos alunos sobre a história da sua cidade e as ideias desenvolvidas acerca da ação do tempo sobre a vida humana, a pesquisa incluiu o planejamento e execução de uma Unidade de Ensino com duas turmas de sexto ano. Este trabalho utilizou estratégias didáticas diversificadas, porém complementares, incluindo algumas práticas inspiradas em etnografia escolar, estudo de caso e atividades em forma de aula-oficina, levadas a efeito no início do ano letivo. Desta forma, foi possível evidenciar e analisar as impressões dos alunos acerca dos temas propostos, o nível de conhecimento sobre os conteúdos e as ideias referentes às várias modalidades temporais mobilizadas por eles. Na sua parte final, a pesquisa aponta possíveis usos para o ensino de História Local, incluindo também algumas proposições para professores de quinto ano. Esta dimensão propositiva engloba todo o trabalho descrito nesta dissertação, uma vez que a mesma está direcionada preferencialmente ao professor de sexto ano que poderá realizar um trabalho similar, tomando como referência as reflexões desta pesquisa, em todas as suas etapas teóricas e práticas.

Palavras-chave: História Local. Temporalidade. Ensino de História. Conhecimento Histórico.

PEREIRA, André Luiz Correa da Silva. **Possible uses of Local History and temporality learning in the construction of a historical knowledge in elementary school.** Master's dissertation. PROFHISTÓRIA - UFRRJ. 2016.

### **Abstract**

The research has investigated possible uses of Local History in the construction of a historical knowledge in students of the sixth year of elementary school, by the reconnaissance of temporality learning. The main objective is focused on the relationship between the study of the local and temporality, questioned as a closer space to the reality of the student, and the notions of time associated with social dynamics present in the contents taught in this school phase. The underlying hypothesis that pervades all the work, from its theoretical approach to the propositions of practical use, concerns the narrow correspondence between the domain of notions of time and history education. The research initially delimited questionings at the developing of concepts about Local History present in historiography, face the challenges of interpreting multiple formulations about the meaning of the passage of time. In a second stage, to better understand the interactions between the previous knowledge of the students about the history of their city and the ideas developed about the action of time in human life, the survey included the planning and running of a Teaching Unit with two groups of sixth year. This study used diversified teaching strategies, but complementary, including some practices inspired by school ethnography, case studies and activities in the form of classroom-workshop, carried out at the beginning of the school year. Thus, it was possible to point and analyze the impressions of the students about the proposed themes, the knowledge level about the contents and the ideas related to the several time arrangements mobilized by them. In its final part, the research points to possible uses for the teaching of Local History, also including some propositions for the teachers of fifth year. This propositional dimension encompasses all the work described in this paper, since that it is preferentially directed to teachers of the sixth year that will perform a similar work, taking as a reference the reflections of this research, in all its theoretical and practical steps.

Keywords: Local History. Temporality. History Teaching. History Knowledge.

## SUMÁRIO

Introdução .....	08
------------------	----

### CAPÍTULO I

#### **História Local: definição consensual ou problema historiográfico?**

1.1 O que podemos chamar de História Local?.....	13
1.1.2 A História Local independe da História Geral?.....	17
1.1.3 História Local na historiografia .....	20
1.2 História Local como história de uma cidade: outro problema Historiográfico .....	23
1.2.1 Como a cidade se constitui objeto da História Local? .....	28
1.2.2 A cidade tem história? Como ela pode ser ensinada?.....	31
1.3 Interações entre História Local e temporalidade .....	37
1.3.1 Desafios na abordagem da temporalidade .....	39
1.3.2 História de Mangaratiba.....	43

### CAPÍTULO II

#### **Usos da História Local: construindo a aprendizagem da temporalidade**

2 Metodologia para investigar a teoria conectada à prática .....	47
2.1 Detalhamento da metodologia utilizada na Unidade de Ensino .....	48
2.2 Inspiração na Etnografia, estudo de caso, ou ambos? .....	49
2.3 Planejando e executando uma Unidade de Ensino .....	51
2.3.1 Pesquisando e aprendendo .....	52
2.4 Sobre o que os alunos viram e apreenderam nos filmes .....	58
2.4.1 Análise e possibilidades interpretativas do conjunto de respostas.....	64
2.4.2 Os alunos falam .....	67
2.4.4 O que fazer com tais respostas? .....	83
Considerações Finais .....	87
Referências Bibliográficas .....	93
Anexo – Resumo Histórico de Mangaratiba .....	99

## Introdução

O curso de Mestrado Profissional em Ensino de História nos ofereceu oportunidade de entrar em contato com diferentes abordagens acerca da nossa profissão, na articulação da prática ao nosso arcabouço teórico. Também estivemos diante de impressões, olhares, opiniões e “certezas” sobre a disciplina que ministramos aos nossos alunos nas salas de aula em escolas públicas e particulares, mas sem esquecer os espaços não formais de educação como museus, galerias e monumentos.

Compartilhamos com nossos professores e colegas de mestrado a visão de que essa disciplina, que nos é tão cara e familiar – a História – possui suas especificidades, problemas e contradições, contando com uma gama praticamente inesgotável de novas possibilidades reflexivas dentro da delicada relação entre ensino e aprendizagem.

Este trabalho de dissertação, dentro da proposta apresentada pelo PROFHISTÓRIA de aplicabilidade e construção de arsenal teórico-metodológico, tem como objetivo principal apresentar o percurso da nossa reflexão e investigação etnográfica sobre os usos da História Local e das noções de temporalidade, com foco no sexto ano do Ensino Fundamental.

Minhas inquietações sobre o ensino de História Local em turmas de sexto ano são antigas. No Ensino Fundamental, sempre considerei como um dos maiores desafios, abordar conteúdos tão distantes no tempo e no espaço como “Pré-História” ou “Antigo Egito” com alunos recém-saídos do primeiro ciclo.

Notei, a partir da minha própria experiência docente, e em conversas com outros professores (inclusive de outras disciplinas), que essas turmas não conseguiam operar de maneira satisfatória com os deslocamentos espaciais e temporais necessários à compreensão e assimilação das aulas. Comecei a pesquisar novas abordagens, novas temáticas, novos procedimentos. Minha pesquisa, portanto, teve início bem antes do PROFHISTÓRIA.

Quando comecei lecionar na rede pública municipal de Mangaratiba, fui apresentado ao ensino obrigatório da sua História Local, de acordo com a proposta

curricular. Desde então, considerei com mais atenção o ensino de História Local como importante objeto de análise. Segui elaborando algumas novas estratégias de ação, buscando uma correlação mais efetiva entre os estudos teóricos e a prática pedagógica, adotando a reflexão sobre usos possíveis de História Local e sobre o grau de conhecimento dos alunos sobre a significação da passagem do tempo, em diferentes escalas espaciais (bairro, cidade, país, etc.).

Este conjunto de inquietações me levou à pesquisa no mestrado profissional e, nesta pesquisa, tive os meios necessários de colocar o problema da transição do quinto para o sexto ano em termos mais claros e definidos: se o ensino de História e o aprendizado concomitante sobre temporalidade não forem tratados com a necessária reflexão no primeiro segmento, cabe ao professor do sexto ano realizar esta tarefa.

Em nossa pesquisa, trabalharemos com a hipótese da existência de correlação direta entre ensino de História Local e aprendizado da temporalidade na construção do conhecimento histórico. O objetivo fundamental deste trabalho é estimular a reflexão e propor ações que levem em conta a análise de uma unidade de ensino levada a efeito no sexto ano do Ensino Fundamental.

Vale a pena ressaltar que a reflexão sobre tais usos não se refere apenas à verificação da aplicabilidade dos pressupostos contidos nas matrizes curriculares vigentes, conforme indicações prescritas para o ensino de História Local nos anos iniciais (do segundo ao quinto ano), com reflexos inquestionáveis nos anos subsequentes.

A este respeito, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no seu artigo 26, postula que a parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental e Médio deve complementar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, a ser implementada), observando as características regionais e locais da clientela, o que possibilita a elaboração de propostas de ensino de História Local voltadas para a

difusão de conhecimentos sobre aspectos históricos, sociais e culturais de bairros, comunidades, municípios e estados.<sup>1</sup>

Portanto, para além de qualquer conclusão sobre propostas curriculares atuais ou futuras (objeto que encerra um campo de estudos fartamente representado em trabalhos de pesquisa em ensino), pretendemos, ao longo deste trabalho dissertativo, avaliar as possibilidades do ensino da História Local enquanto componente contributivo na construção do conhecimento histórico a partir do aprendizado sobre temporalidade.

Os levantamentos de dados, levados a efeito entre os meses de fevereiro-março 2016, envolveram duas turmas de sexto ano do Ensino Fundamental no Colégio Municipal Nossa Senhora das Graças, onde leciono. Esta unidade escolar está localizada em Muriqui, 4.º Distrito do município de Mangaratiba, localizado na região conhecida como Costa Verde, litoral sul do Estado do Rio de Janeiro.

Minha escolha ao realizar a pesquisa com meus próprios alunos se deve a dois fatores principais: o primeiro diz respeito aos meus questionamentos profissionais. Acredito que o professor-reflexivo e o professor-pesquisador podem se complementar na mesma pessoa, enriquecendo a atividade docente.<sup>2</sup> Quando me pergunto “o que estou fazendo exatamente, quando entro em sala de aula?” A resposta aparece, sem muito esforço: “Aprendendo, pesquisando e refletindo, para poder ensinar algo relevante.” O segundo fator, mais pragmático, deve-se à opção pelo trabalho de pesquisa que leva em conta alguns pressupostos esquemáticos similares à etnografia escolar. Este trabalho é bastante facilitado quando estamos imersos e familiarizados com o ambiente de investigação.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> BRASIL. LDB. Lei Federal nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: Secretaria Especial de Editorações e Publicações do Senado Federal, 2005. p. 16.

<sup>2</sup> Neste aspecto, concordamos com o professor Antônio Nóvoa, doutor em educação e catedrático da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa: “O professor pesquisador e o professor reflexivo, no fundo, correspondem a correntes diferentes, para dizer a mesma coisa. São nomes distintos, maneiras diferentes dos teóricos da literatura pedagógica abordarem uma mesma realidade. A realidade é que o professor pesquisador é aquele que pesquisa ou que reflete sobre a sua prática.” Trecho de entrevista concedida à revista virtual Solar, da Universidade Federal do Ceará, em 13/09/2001. Disponível em: [http://www.vdl.ufc.br/solar/aula\\_link](http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link)

<sup>3</sup> PLETSCHE, Márcia Denise. GLAT, R. **O ensino itinerante como suporte para a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na rede pública de ensino: uma abordagem etnográfica.** In: Revista Iberoamericana de Educación, nº 41/2. Disp. em:

Nesse sentido, nossas inquietações tornaram necessário operar inicialmente com a problematização do instrumental teórico próprio da história, mais especificamente com as principais referências e conceitos pertinentes ao campo da História Local. É importante salientar que tratamos aqui de buscar uma definição de História Local que possa contribuir significativamente para aproximar os requisitos analíticos da nossa pesquisa às observações de campo.

Em outras palavras, procuraremos desnaturalizar o conceito de História Local, esperando que a abordagem de sua trajetória enquanto problema historiográfico nos ajude a vislumbrar a especificidade do nosso estudo de caso, levado a efeito em Mangaratiba, como possibilidade de reflexão quanto ao seu ensino.

Trata-se, portanto, neste primeiro momento, de investigar como o conceito de História Local se comporta, considerando sua natureza plural e multifacetada, seja em termos de categoria de análise ou como recorte temático, espacial e temporal a ser mobilizado em sala de aula.

Existem, entretanto, situações consideradas não habituais na sala de aula. Entre estas, destacamos a presença de alunos com necessidades especiais de acompanhamento pedagógico, os chamados “alunos especiais” ou “alunos de inclusão”. Diante desta demanda, cumpre inicialmente ao professor a tarefa de buscar maiores informações junto à secretaria da escola, examinar a ficha individual destes alunos; identificar, de acordo com o laudo técnico, o real significado da singularidade destes casos e agir conforme orientação pedagógica adequada.

Após passar por diversas experiências com alunos de inclusão, antes e durante a nossa pesquisa, decidimos reforçar nossos conhecimentos com leituras e debates com outros professores, a fim de obter melhores resultados.<sup>4</sup>

---

<http://www.rioei.org/experiencias139.htm>, Acessado em outubro de 2015, p. 11. De acordo com a professora Márcia Denise Pletsch, a etnografia escolar permite “descrever as relações e processos configuradores da experiência cotidiana dos agentes envolvidos no processo de pesquisa, por meio da observação participante e da relação estabelecida entre pesquisador e pesquisado”. Ainda segundo a autora, a etnografia escolar possui uma “metodologia flexível que comporta e combina diferentes técnicas para a coleta de dados.”

<sup>4</sup> Para melhor equacionar os trabalhos de pesquisa e ensino realizados concomitantemente, sempre procurando envolver os alunos de inclusão neste processo, utilizamos os conhecimentos contidos no livro **Inclusão: Um guia para educadores**, de STAINBACK, Susane e STAINBACK, William (organizadores). Porto Alegre: Ed. ARTMED, 1999. Também aproveitamos os ensinamentos sobre o

A investigação acerca da multiplicidade de olhares sobre o tempo, incluindo todos os alunos, pode ajudar a compor um quadro epistemológico mais claro e profícuo, abrindo novas possibilidades para o professor. Desejamos pesquisar o conjunto de conhecimentos disponíveis sobre História Local e temporalidade não apenas como “conteúdos a serem trabalhados no início do sexto ano”, mas como recursos viáveis na construção do saber histórico ao longo do Ensino Fundamental.

A estrutura da dissertação está dividida em dois momentos distintos, porém complementares. No primeiro capítulo, a discussão abrange o debate teórico e conceitual sobre História Local como problema historiográfico e sua relação com o aprendizado sobre temporalidade. O objetivo desta discussão é situar melhor nossa abordagem sobre História Local, enquanto componente a ser pesquisado e ensinado, e propor a aprendizagem concomitante sobre temporalidade como elemento relevante neste processo.

No segundo capítulo, a pesquisa encontra sua fase investigativa. Através de um trabalho que combina elementos inspirados em pressupostos gerais de etnografia escolar e estudo de caso, buscamos descrever e analisar as impressões e conhecimentos dos alunos acerca das ações humanas no espaço e no tempo. Nas considerações finais, apresentaremos o balanço dos resultados obtidos.

---

tema no artigo intitulado **Inclusão Escolar: novos desafios ao ensino de História**, de SILVA, Luís Henrique, publicado na Revista Contraponto, do Departamento de História e do Programa de História do Brasil da UFPI, Teresina, v. 2, n.º 1, fev. 2015. Concluindo esta etapa de preparação, consultamos ainda a **Cartilha da Educação Inclusiva**, de responsabilidade da professora Claudia de Souza Teixeira, divulgada pela Secretaria Municipal de Educação de Mangaratiba/RJ; bem como as diretrizes do MEC para o assunto, contidas na publicação: **Saberes e práticas de inclusão: estratégias para a educação de alunos com necessidades especiais**. Brasília: MEC:SEESP; 2003. v.4.

## **CAPÍTULO I**

### **História Local: definição consensual ou problema historiográfico?**

#### **1.1 O que podemos chamar de História Local?**

Considerando a pluralidade de sentidos atribuídos à História Local, pretendemos situar nossa problemática em torno das questões teóricas relativas à inscrição da História Local na historiografia e no rol das especialidades históricas a serem ensinadas.

Escolhemos utilizar alguns dos autores mais presentes nas referências bibliográficas dos livros didáticos de História, adotados em nossa rede de ensino, de acordo com nosso levantamento preliminar.<sup>5</sup> Estas escolhas refletem nossa preocupação com o ambiente intelectual da escola, considerando as influências pedagógicas diretas ou indiretas na adoção de determinado material didático. Ao longo da pesquisa, alguns destes autores considerados “canônicos” foram confrontados com especialistas em Ensino de História, sempre que este diálogo se mostrou oportuno à nossa argumentação.

O primeiro problema que surge é: qual definição de História Local adotar? Elaboramos um esboço de tratamento conceitual que sirva para desencadear outras reflexões. Para melhor equacionar nossa investigação, começamos pelas definições dos termos “Lugar” e “Espaço”, tomados à Geografia, comuns nas aulas de História.

#### **Lugar**

O conceito de lugar é muito utilizado para se referir às ideias de reconhecimento, identidade, pertencimento etc. “O lugar é aquele ambiente em que as pessoas se reconhecem por se sentirem parte de um espaço detentor de características intrínsecas produzidas por uma comunidade.” Tais características

---

<sup>5</sup> A rede municipal de ensino em Mangaratiba não adota um Livro Didático único para todas as Unidades Escolares. Cada escola tem autonomia para decidir pelo L.D. mais adequado às suas propostas pedagógicas. Nosso levantamento de autores “canônicos” recorrentes foi feito nas quatro coleções mais utilizadas no município, a saber: “História nos dias de hoje” da Editora Leya; “História” da Editora IBEP; “História, Sociedade e Cidadania” da Editora FTD e “Coleção Araribá” da Editora Moderna, todas aprovadas pelo PNLD - Programa Nacional do Livro Didático, para 2016/2017.

dão uma identidade ao espaço, identidade esta proveniente das pessoas, que, por meio de sua cultura, imprimem marcas peculiares ao lugar. Com isso, o sentimento de pertencimento torna-se inerente aos grupos sociais; repleto de histórias, contradições e sentimentos, diariamente vivenciados. Essa é a ideia central contida na definição do lugar em geografia, presente na maioria dos livros didáticos que chegam aos nossos alunos.

O lugar, por ter aspectos bastante específicos, também pode ser visto como um *locus* de resistência à ideia globalizante de homogeneização dos espaços. Assim, o lugar, “espaço em que há uma identificação afetiva entre as pessoas”, se configuraria também como espaço de resistência, de enfrentamento ao que “vem de fora”. Há, entretanto, lugares em que o sentimento de pertencimento, a identidade ou afetividade comum, não existem ou existem em proporção bastante reduzida e incipiente. “Trata-se de um lugar impreciso quanto à sua dimensão social, que geralmente se constitui de espaços sem conteúdo histórico estabelecido”, ou ainda de espaços considerados “de passagem”, como uma grande avenida despovoada ou as cercanias de um aeroporto, por exemplo.<sup>6</sup>

### **Espaço**

O espaço é, sem dúvida, o que mais bem expressa o objeto da geografia, estando presente em um leque de proposições que debatem os principais temas desta ciência.

“Espaço é *lugar* quando se leva em conta que está em estreita correspondência com o social, com o vivido, gerando significado para as pessoas”; é também o espaço visível, repleto de componentes humanos, como uma casa, um bairro, e/ou componentes naturais, formando as paisagens; “por meio da política o espaço se transforma em *território* de variados contornos e concepções ideológicas”; e, por fim, é também no espaço que se imbricam os campos físico e humano que constituem as regiões.<sup>7</sup>

---

<sup>6</sup> SENE, Eustáquio de. MOREIRA, João Carlos. **Geografia geral e do Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Scipione, 2012. p. 16.

<sup>7</sup> SENE. Op cit. p. 17.

De que maneira a historiografia pode transformar o “espaço” em “lugar”? Como ponto de partida, compartilhamos com Marcos Lobato Martins a ideia de História Local como objeto de estudo próprio a um determinado recorte espacial delimitado por diversos critérios. Estes critérios, uma vez que foram historicamente constituídos e socialmente compartilhados, como afirma Martins, “participam das dinâmicas históricas no espaço e através do espaço, obrigando o historiador a lidar com os processos de diferenciação de áreas”.<sup>8</sup>

Falando de outro modo, a História Local que buscamos definir e propomos ensinar aos nossos alunos seria aquela que não considera a noção de território como natural, imutável e, portanto, livre de problematizações e questionamentos quanto à sua constituição. Faz-se necessário considerar todo um processo que envolve transformações e permanências. Portanto, podemos afirmar que devemos olhar para o objeto da História Local (seja este objeto um bairro, vila, ou, em nosso estudo de caso, a cidade de Mangaratiba) como parte da experiência histórica dos grupos sociais a ele relacionados.

Esta primeira formulação conceitual ajusta nosso foco para os estudos acerca da História Local em termos da dinâmica histórica intrínseca ao seu objeto de estudo. Podemos agora considerar a articulação do espaço na construção da história com mais atenção.

Quando falamos de História Local, estamos falando da história de determinado lugar e quem o delimita, para além das leis, dos acidentes geográficos, convenções e tratados oficiais, é o próprio historiador. Ele seleciona os recortes espaciais e temporais que compõe o seu objeto de estudo e os insere na sua problemática. Assim, estes recortes não obedecem necessariamente ao que está inscrito na cartografia ou nas atas e arquivos das câmaras municipais.

Procurando simplificar ainda mais: é o historiador quem determina o espaço, o tempo e os personagens a serem estudados, não os mapas ou as datas de fundação. Por extensão, quem decide sobre qual fatia deste mesmo espaço, qual

---

<sup>8</sup> MARTINS, Marcos Lobato. História regional. In: PINSKY, Carla Bássanezi (Org.). **Novos temas nas aulas de história**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 140.

segmento da população que nele habitou ou sobre qual intervalo de tempo ensinar, é o professor. Ele é o agente principal na transformação de “espaço” em “lugar”.

Nossas expectativas sobre a conexão entre nosso objeto de estudo e o ensino de sua história, passam pelas considerações do professor José d’Assunção Barros, que julga insuficiente a definição, aliás, bastante aceita, de história como “estudo do homem no tempo”. Barros considera que a proposta de definir a história como o estudo do homem no tempo foi um passo decisivo para a expansão dos domínios historiográficos. Contudo, segundo o autor, “a definição de História, no seu aspecto mais irreduzível, deve incluir ainda uma outra coordenada para além do ‘homem’ e do ‘tempo’.” Na verdade, enfatiza o autor, “a história deve ser vista como o “estudo do Homem no Tempo e no Espaço”.

Ainda de acordo com Barros, as ações e transformações que afetam a vida humana historicamente considerada “dão-se muitas vezes em um determinado espaço geográfico ou político, mas este sempre e necessariamente se constituirá num espaço social”.<sup>9</sup> Temos assim, com o postulado de Barros, a possibilidade de arriscar uma analogia com a produção teatral: ao escrever sobre História Local, o historiador precisa estar atento à articulação entre o lugar que serve de *palco* aos acontecimentos e o *desempenho* dos seus atores sociais.

Outro autor que enfatiza a importância de problematizar o conceito de “local” para o historiador é Jacques Le Goff, cuja advertência serve para destacar o fato de que, além de fundamental, o espaço também é criador da história humana e não apenas “um continente inerte”.<sup>10</sup> Esta advertência nos serve especialmente quando estamos quase prontos a começar nossa investigação acerca dos usos da História Local em Mangaratiba. Trata-se de uma cidade que já passou por diversas formulações políticas e geográficas, além de inúmeras configurações sociais, étnicas, culturais e econômicas, desde sua data de “fundação oficial” assinalada em 1534. Acrescentamos ainda a necessidade de estudos sobre a vida e costumes dos

---

<sup>9</sup> BARROS, José d’Assunção. História, região e espacialidade. **Revista de História Regional**, v. 10, n.º 1, p. 96-97, 2005. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php>>

<sup>10</sup> Le GOFF, Jacques. Centro/Periferia. In: Le GOFF, Jacques; SCHMITT, Jean-Claude. **Dicionário temático do Ocidente Medieval**. São Paulo: Edusc, 2002. V. 1. p. 201.

indígenas que lá viviam antes da chegada dos colonizadores portugueses e dos “invasores” franceses e holandeses.

Para nos auxiliar a examinar com mais propriedade a questão do local na historiografia, e seus reflexos nos usos que podem ser feitos no seu ensino, contamos com a contribuição de Fernand Braudel que assinala, no debate historiográfico, uma grande importância atribuída à geografia. Os estudos que partem do espaço na metodologia da sua pesquisa assumem importância que pode ser percebida logo a partir do título da sua obra mais conhecida.<sup>11</sup>

Adotando o Mar Mediterrâneo como objeto preferencial de análise e componente articulador das inúmeras vias de relacionamento histórico, Le Goff fornece elementos à nossa tentativa de inscrever a História Local numa definição mais próxima aos nossos objetivos. Encarando o espaço como algo sujeito às transformações e releituras próprias de qualquer atividade humana, a análise do “espaço” ganha dinamismo, projeta-se no tempo, possibilitando que reflitamos melhor sobre sua constituição histórica como “lugar”.

### **1.1.2 A História Local independe da História Geral?**

Podemos ainda estender um pouco mais nossa análise utilizando como fio condutor as considerações anteriores sobre os estudos do espaço em sintonia com a dinâmica das relações sociais ao longo do tempo. Ao nos referirmos à História Local, devemos considerar a aproximação da dimensão local diante das dimensões regionais, nacionais e globais, uma vez que todas elas, de diversas formas, se articulam enquanto realidades históricas.

Desta forma, como assinala Joana Neves, o “local, fora de um contexto geral, é apenas um fragmento, e o geral, sem o respaldo das realidades locais, é apenas uma abstração; e, neste caso, ambos estarão destituídos de sentido”.<sup>12</sup> Considerando a afirmação acima, temos ensejo para formular algumas questões que

---

<sup>11</sup> BRAUDEL, Fernand. **O Mediterrâneo e o mundo mediterrâneo à época de Filipe II**. Lisboa: Dom Quixote, 1983.

<sup>12</sup> NEVES, Joana. História local e construção da identidade social. **Revista Saeculum**, Universidade Federal da Paraíba, p. 22, jan/dez. 1997. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br>>

envolvem as conexões necessárias entre o local e o geral, na produção de sentido aos sentimentos de identidade e pertencimento.

Diversos autores realizaram trabalhos relevantes sobre História Local, relacionando memória, identidade e pertencimento. Destacamos o historiador Luís Resnik que, pesquisando sobre o material disponível em São Gonçalo, Rio de Janeiro, encontra uma clara “submissão dos ritmos e temas da localidade à História do Brasil”. Outro aspecto apontado pelo autor é a exagerada “evidência” do local, como se ali “fossem experimentados processos ou ocorrido acontecimentos da mais alta relevância.”

Tais observações vão ao encontro dos nossos problemas com a história de Mangaratiba, como veremos mais adiante. Resnik vê, entretanto, na adoção de uma nova abordagem da História Local, um “campo privilegiado de investigação para os diversos níveis em que se trançam e constituem as relações de poder entre indivíduos, grupos e instituições”.<sup>13</sup> Acreditamos que, no ensino de História Local, este “campo privilegiado de investigação” deve ser precedido do trabalho com etnografia escolar. É sobre isso que nossa pesquisa convida a refletir, quando a intenção do professor estiver ligada à escrita e/ou ensino sobre História Local.

Neste momento, é oportuno mencionar que as matrizes curriculares vigentes (a serem revistas pela BNCC) ainda apontam para as relações que o professor deve estabelecer entre História Local, História Nacional e História Geral.<sup>14</sup> Comentando sobre esta relação, Luis Alberto Romero aponta que “o centro da preocupação deve estar na compreensão de nossa própria realidade na medida em que esta realidade, afastada dos marcos do Estado e da nação, não é compreensível em si mesma”.<sup>15</sup>

Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli afirmam que “o uso da história local como estratégia pedagógica exige que se estabeleça, de forma contínua e sistemática, a articulação entre seus conteúdos e os da história local, nacional e

---

<sup>13</sup> RESNIK, Luís. **Qual o lugar da História local?** Artigo publicado em 2003. Disponível em: [http://www.historiadesaogoncalo.pro.br/txt\\_hsg\\_artigo\\_03.pdf](http://www.historiadesaogoncalo.pro.br/txt_hsg_artigo_03.pdf)

<sup>14</sup> BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** História, Geografia / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. p. 27.

<sup>15</sup> ROMERO, Luis Alberto. **Volver a la Historia – Su enseñanza em el tercer ciclo da E.G.B.** 2.<sup>a</sup> Edição. Buenos Aires: Aique, 2007. p. 66. (Tradução nossa).

universal”.<sup>16</sup> Ainda de acordo com Schmidt e Cainelli, uma das principais características, relacionadas ao uso de História Local no ensino de história, consiste na crescente abrangência desse campo de pesquisa, constatação que acarreta algumas dificuldades para o professor.

Segundo as autoras, na produção historiográfica mais recente, “algumas obras indicam novos enfoques sobre a história local, motivados, principalmente pelo interesse cada vez mais acentuado em produzir abordagens referentes à história social”, ou seja, pela intenção de valorizar, cada vez mais, os estudos acerca de aspectos sociais que tangenciam questões de pertencimento e identidade.

Trata-se de recuperar a história das sociedades como um todo: a história das pessoas comuns. Tais enfoques estão respaldados, ainda segundo a autora, pelas novas propostas curriculares, nas quais “o estudo do meio e da localidade são, enfaticamente, indicadas como renovadoras para o Ensino de História e salutareas para o desenvolvimento da aprendizagem”.<sup>17</sup>

Podemos dizer que concordamos com as autoras no que diz respeito às dificuldades de situar conceitualmente a História Local diante da História Nacional e os problemas que estas indefinições acarretam na formulação de propostas educacionais, embora as novas abordagens contribuam para o enriquecimento do tema. Mas vamos prosseguir na tentativa de estabelecer alguns pontos que nos interessam na equação entre a especificidade da História Local e do seu ensino, tema que abordaremos ainda com mais detalhes no desdobramento da pesquisa.

Concluindo estas considerações, cabe ainda destacar que Schmidt e Cainelli apontam que uma dada realidade local “não contém, em si mesma, a chave de sua própria explicação”, pois toda a problemática que envolve política, cultura, economia e dinâmica social explicam-se também “pela relação com outras localidades, países e até por processos históricos mais amplos”<sup>18</sup>

Por outro lado, sem, no entanto, discordar da importância da relação entre local e geral, embora recusando qualquer ideia de hierarquização entre as duas

---

<sup>16</sup> SCHMIDT, Maria Auxiliadora. CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2009. p. 142.

<sup>17</sup> SCHMIDT, CAINELLI. Op. cit. p. 137-138.

<sup>18</sup> SCHMIDT, CAINELLI. Op. cit. p. 139.

categorias, Raphael Samuel direciona sua análise para uma particularidade da História Local. Segundo o autor, a História Local “requer um tipo de conhecimento diferente daquele focalizado ao nível do desenvolvimento nacional”.

Mais adiante Samuel afirma que o estudo da localidade “dá ao pesquisador uma ideia mais imediata do passado; ele a encontra dobrando a esquina e descendo a rua, pode ouvir seus ecos no mercado, ler seus grafites nas paredes”.<sup>19</sup> Esta passagem indica que o autor considera a relação entre o local e o nacional, apesar de necessária e produtiva, em termos de “níveis”, abrindo desta forma novas perspectivas: a local, mais “próxima” ao pesquisador e a “geral” ou “nacional”, mais distante, embora “rica” em possibilidades, especialmente quando confrontada à primeira.

Da interação entre as duas, sem predominância de uma sobre a outra, pode surgir um estudo mais estimulante e profícuo para a construção do conhecimento histórico. Entendemos que ensino de História Local pode provocar nos atores envolvidos (alunos, professores, comunidade escolar) a valorização do conhecimento histórico como componente essencial do indivíduo que pensa e age localmente. Este ensino pode também ajudar a compreender a sua comunidade mais próxima (bairro, cidade, aldeia) enquanto corpo social integrado aos destinos coletivos da região, do estado, do país e do resto do mundo.

### **1.1.3 História Local na historiografia**

Dentro da nossa proposta de reflexão, consideramos oportuno apresentar um balanço sobre a escrita historiográfica relacionada à História Local, cientes das lacunas que este modesto trabalho de levantamento, inevitavelmente produzirá.

Iniciamos nosso recorte com Alexis de Tocqueville, que, com a intenção de compreender melhor os significados do Antigo Regime, se debruçou sobre a documentação burocrática da província de Tours, produzindo uma obra histórica que

---

<sup>19</sup> SAMUEL, R. História local e história oral. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, ANPUH, v.10, n.º 19, 1989. p. 220. Disponível em: < <http://www.anpuh.org/revistabrasileira/view>>

pode ser inscrita seguramente em nossas considerações.<sup>20</sup> Partindo, portanto, do geral para o local, Tocqueville demonstra um caminho analítico viável.

Outro nome digno de consideração como exemplo de um trabalho que vai do geral para o local é Alphonse Feillet, que estudou a fundo a documentação de vilas, aldeias e povoados na França entre 1640 e 1660, numa tentativa de compreender as crises de abastecimento e a fome generalizada a que camponeses foram submetidos.<sup>21</sup> Tais tentativas servem de ponto de partida para compreendermos a longa tradição francesa na escrita sobre História Local.

Em Portugal, o historiador Alexandre Herculano pode ser chamado de pioneiro ao destacar a importância dos estudos de História Local. Promovendo a publicação de *Portugaliae monumenta historica*, obra de imenso fôlego na qual foram publicados e comentados documentos de cartórios conventuais portugueses em quantidade e meticulosidade reconhecidamente monumentais. Seu trabalho, realizado em favor da História Local, segundo a historiadora Graça Nunes, “culminou com a publicação da portaria de 8 de novembro de 1847”, resolução que recomendava às Câmaras Municipais a coordenação e organização da sua história através da publicação e recolha nos Anais do município de “toda factologia socialmente importante que ocorresse nos conselhos”.<sup>22</sup>

De acordo com Marcos Lobato, no Brasil, a partir de meados do século XIX e princípios do século XX, os estudos sobre história local estiveram “profundamente ligados à atuação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e de alguns institutos regionais”. Nesses institutos, dominava a produção feita por membros ilustres das comunidades locais que escreviam “monografias municipais e regionais, que misturavam história, geografia, tradição e memória coletiva”. Tais monografias, chamadas de corografias, tratavam de espaços bem definidos politicamente, “que eram estudados em si mesmos”.<sup>23</sup>

---

<sup>20</sup> TOCQUEVILLE, Alexis de. **O antigo regime e a revolução**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

<sup>21</sup> FEILLET, Alphonse. Apud. GOUBERT, Pierre. **História Local**. Revista Arrabalde, Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, ano 1, n.º 9, p. 72, maio/ago. 1988.

<sup>22</sup> NUNES, Graça Maria Soares. **A história regional e local: contributos para os estudos das identidades locais**. Cadernos de Sociomuseologia, n.º 8 p.72, 1996.

<sup>23</sup> MARTINS, Marcos Lobato. Op. Cit. p. 143.

As elites locais eram as grandes protagonistas da história, e a memória encontrava-se circunscrita aos grandes heróis. O Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo, por exemplo, como atesta Afonso de Alencastro, “foi pródigo na divulgação das corografias das famílias ‘quatrocentonas’ e de seu passado bandeirante”. Afirma ainda este autor que “essa tradição dos estudos locais ficou registrada nas formas populares das corografias municipais, dos almanaques e das efemérides”.<sup>24</sup> Como assinala Flávia Heloisa Caimi, há muitas permanências também na forma de escrever sobre História Local, ainda hoje.<sup>25</sup>

Deixando à parte as permanências, vamos a um caso clássico de ruptura na escrita sobre o espaço. Apontado por Pedro Meira Monteiro como “importante representante do modernismo brasileiro na história”,<sup>26</sup> Sérgio Buarque de Holanda teve destacada contribuição aos estudos historiográficos que levam em conta o espaço, abordando as interações entre o homem, o meio natural e a geografia no processo de colonização, como veremos mais adiante.<sup>27</sup>

Por hora, temos a análise de Monteiro afirmando que Holanda, ao escrever *Raízes do Brasil*, obra que trata do local e do nacional com rara felicidade, “expressa a sua comoção diante de um espetáculo novo, (...) e não é apenas o florescimento da cidade, mas, sobretudo, o surgimento do *conflito* na cidade” (grifo do autor). Prossegue Monteiro: “o embate se dava no cenário urbano, como conflito de classes, exclusão, conflito entre duas ordens: a familiar e a ordem pública”.

---

<sup>24</sup> GRAÇA FILHO, Afonso de Alencastro. **História, região & globalização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009 p. 48.

<sup>25</sup> CAIMI, Flavia Eloisa. “Meu lugar na história: de onde eu vejo o mundo?” In: **Explorando o Ensino de História**. OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. (Org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Segundo a autora, que é Doutora em Educação pela Universidade de Passo Fundo/RS, atualmente, na escrita sobre História Local ainda permanecem características elitistas: “Em geral, os autores de História Local são membros de sociedades e institutos literários, advogados, figuras proeminentes da política local, (...) sendo responsáveis pela elaboração de “levantamentos históricos” e corografias, estudos monográficos baseados em relatos orais”.

<sup>26</sup> MONTEIRO, Pedro Meira. EUGÊNIO, João Kennedy. Introdução: Um espírito (in)consútil. In: **Sérgio Buarque de Holanda: perspectivas**. Organização: Pedro Meira Monteiro e João Kennedy Eugênio. Campinas: Editora da UNICAMP; Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2008. p. 9.

<sup>27</sup> HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Caminhos e fronteiras**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. O autor, ao trabalhar nesta obra a noção de espaço enquanto *fronteira*, utiliza inúmeros recursos investigativos, incluindo a dendrologia (estudo das árvores), a geografia, a topografia, a hidrografia, etc.

Holanda se serve do espaço para escrever sobre “o conflito no coração de cada homem, isto é, não mais no coração da cidade, mas no do cidadão”.<sup>28</sup> Monteiro não poderia ser mais claro sobre as intenções de Holanda, ao relacionar os conflitos do indivíduo com os conflitos do meio no qual está inserido. Esta relação nos interessa de modo especial, pois todo o conjunto de reflexões que propomos, neste capítulo sobre História Local como problema historiográfico e na sua dimensão no campo do ensino, encontra-se, de algum modo, ligado às interações entre o homem, o tempo e o espaço que o circunda.

Fica cada vez mais evidente, pois, que a reflexão que surge da pesquisa acerca do debate historiográfico em torno das especificidades dos estudos sobre História Local não pode prescindir da sua dimensão espacial. Esta, daqui por diante identificada como flexível e historicamente identificada como uma das referências constitutivas do recorte do seu objeto. Apresentada como recurso viável na elaboração de estratégias discursivas no seu ensino, a dimensão espacial, considerada a partir das suas transformações no tempo, pode conectar com mais segurança a História Local à construção do conhecimento histórico.

## **1.2 História Local como história de uma cidade: outro problema historiográfico.**

Algumas indagações surgem logo que o problema é posto em discussão. Quais as tipologias concebidas para a História Local? História Local é sempre a história de uma cidade? Como ela é inscrita nos recortes temáticos adotados atualmente? Estamos diante de uma série de questionamentos que se conectam, formando o quadro geral das nossas inquietações.

Mais recentemente, surgem tentativas de propor novas clivagens e novos critérios para sistematizar os tempos (ou temas) históricos e seu ensino, mas a

---

<sup>28</sup> MONTEIRO, Pedro Meira. Uma tragédia familiar. In: **Sérgio Buarque de Holanda: perspectivas**. Organização: Pedro Meira Monteiro e João Kennedy Eugênio. Campinas: Editora da UNICAMP; Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2008. p.349.

análise detalhada destas disputas e enfrentamentos no campo curricular escaparia ao escopo desta pesquisa.<sup>29</sup>

Segundo Circe Bittencourt, a definição dos conteúdos que compõem a disciplina histórica pode suscitar discussões que superam o caráter didático-pedagógico. Afirmar ainda que existem múltiplos olhares para a questão da definição da História Local e, mais especificamente, do seu ensino em nossa rede pública.

Tais olhares remetem a dois pontos de vista fundamentais para a sua compreensão. Em se tratando das concepções pedagógicas orientadoras dos estudos locais, é na chamada Escola Nova – a partir dos métodos defendidos por Francisco Ferrer y Guàrdia (1849-1909) e Celestin Freinet (1896-1966) – que encontramos a preocupação em colocar os estudantes em contato com o seu ambiente mais próximo, em situação de observação da natureza e dos fenômenos socioculturais. De acordo com a autora, esses métodos influenciaram as escolas experimentais brasileiras que, “a partir da década de 1960, especializaram-se nos estudos do meio, passando a integrar os currículos escolares de maneira efetiva.”<sup>30</sup>

Para Ciro Flamarion Cardoso, outra maneira de ajustarmos o olhar para a História Local está ligada à relação da história ensinada nas escolas com a ciência produzida nas universidades e instituições acadêmicas, ainda fortemente influenciadas pela escola francesa. De acordo com suas observações, não é difícil perceber as interlocuções com os *Annales*, na medida em que os historiadores foram estimulados na concentração dos seus estudos em recortes regionais. Ainda

---

<sup>29</sup> As menções a programas da disciplina adotados em nosso estudo de caso e os comentários sobre critérios formativos das grades curriculares em geral, serão objeto eventual de análise apenas quando servirem aos questionamentos mais imediatos desta pesquisa. Atualmente, observa-se intenso debate acerca da constituição da nova Base Nacional Curricular Comum, a ser votada pelo Congresso Nacional. Falando sobre as divisões (clivagens) esquemáticas tradicionais da história (Pré-História, Antiguidade, Idade Média, Moderna e Contemporânea), Leandro Karnal aponta que “Partimos do pressuposto de que um número expressivo de historiadores estudou na graduação os recortes clássicos tradicionais, mas não conseguiu, por pressão do número de aulas, manter-se no padrão de atualização desejável.” KARNAL, Leandro. Retirado de: Folha de São Paulo, São Paulo, 14/07/2002, Caderno Cotidiano, p. 10. O autor se refere à acomodação tácita, passiva, não-problematizada, dos professores a essas clivagens, uma vez que estes se encontram pressionados pelo excesso de aulas a preparar e apresentar. Tais clivagens constituem objeto das mais intensas disputas na formação da BNCC.

<sup>30</sup> BITTENCOURT, Circe. M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004. p.42

segundo Cardoso, essa “tendência historiográfica” referente aos recortes regionais trouxe a “preocupação com o espaço; primeiro por meio da tradicional ligação com a geografia humana; depois, através da história, ainda mais espacialmente pensada”. Cardoso cita alguns historiadores que teriam “inaugurado” tais estudos, como Fernand Braudel e Frédéric Mauro, ambos os trabalhos de acordo com a “sólida tradição francesa da história regional”.<sup>31</sup>

Da tradição francesa mais intimamente ligada à História Local, convidamos para este debate Bernard Lepetit. Considerado um especialista no assunto, este historiador, que pertence à quarta geração dos *Annales*, situa as transformações e permanências nos estudos da cidade como centrais para a formulação da base de conhecimento sobre sua história, ligando passado e futuro, habitantes e paisagem:

Como a condição atual de uma cidade não passa da consequência de todas as suas condições anteriores, essa condição representa todas as outras, e uma cidade construída apenas com vistas em seu presente exprime virtualmente, de maneira transcendente, todo o seu passado.<sup>32</sup>

Trazendo à baila estas formas distintas de olhar para o ensino de História Local, estamos preparando nosso terreno para incluirmos aquelas que consideram a história da cidade como ponto fulcral de sua formulação. Dialogando com Lepetit, Maria Aparecida Toledo postula que:

Os conhecimentos históricos da localidade devem estar relacionados, de forma que eles tornam possíveis certas pesquisas em função de conjunturas e problemáticas que dizem respeito às relações sociais que se quer conhecer. Nesse sentido, a história local é entendida aqui como uma modalidade de estudos históricos que, ao operar em diferentes escalas de análises, contribui para a construção de processos interpretativos sobre as diferentes formas de como os atores sociais se constituem historicamente. Ou seja, interessa-se pelos modos de viver,

---

<sup>31</sup> CARDOSO, Ciro Flamarion. História e paradigmas rivais. In: CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. (Orgs.). **Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997. pp. 68-70.

<sup>32</sup> LEPETIT, Bernard. **Por uma nova história urbana** – seleção de textos. Apresentação: Heliana Angotti Sagueiro; tradução Cely Arena. São Paulo: Ed. da USP, 2001. p.36.

coletivos e individuais, dos sujeitos e grupos sociais situados em espaços que são coletivamente construídos e representados, na contemporaneidade, pelo poder político e econômico, sob a forma estrutural de 'bairros' e 'cidades'.<sup>33</sup>

Neste postulado, Toledo deixa bastante claro que construção de conhecimento sobre História Local deve relacionar as questões sociais a qualquer tentativa de estabelecer diferentes “escalas de análises”. Considera que, ao situarmos um objeto de estudo em “bairros” ou “cidades” estamos obrigados a considerar as formas mais atuais de representação desses espaços, de acordo com as forças políticas e econômicas que os determinam historicamente.

Estas afirmações fornecem elementos para o desenvolvimento da nossa argumentação, embora tenhamos sempre o cuidado necessário para não correr o risco de tratar este jogo de “escalas de análise” como justaposição às definições próprias à micro história, estas fundamentadas em premissas teóricas bem diversas.

Sobre esta diferença entre premissas, o professor José d'Assunção Barros enfatiza que “a micro história faz uma redução de escala de observações para perceber aspectos que poderiam não ser percebidos na análise macro”. Quanto à História Local, o autor pontua a diferença quando esta “faz o estudo da realidade recortada por ela mesma”.<sup>34</sup>

Ainda sobre micro história, segundo afirmação de Giovanni Levi, um dos seus nomes mais ilustres, sua prática historiográfica possui “referências teóricas variadas e ecléticas”. Esta prática teria surgido como uma resposta às inquietudes provocadas pelo que se convencionou chamar de “fim das utopias”, com suas observações obedecendo a “uma escala microscópica, baseada num estudo intensivo do material documental”, revelando desta forma “fatores previamente não observados”.

A micro história foi pensada, portanto, pela necessidade de explorar não apenas o local, mas o específico deste local, completando a tentativa de escapar à

---

<sup>33</sup> TOLEDO, Maria Aparecida Leopoldino Tursi. História local, historiografia e ensino: sobre as relações entre teoria e metodologia no ensino de história. **Antíteses**, vol. 3, n. 6, jul.-dez. de 2010, p. 751. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses>>

<sup>34</sup> BARROS, José D' Assunção. **O campo da História: especialidades e abordagens**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2004. p. 153.

importação de modelos historiográficos franceses, chamando atenção, desta forma, para as especificidades locais italianas.<sup>35</sup>

Passamos também a tratar daqueles referenciais teóricos que consideram de fundamental importância buscar a aproximação do aluno com sua realidade mais imediata, seu meio e experiências, sua vida pessoal e escolar, enfim, tudo aquilo que cerca a criança nos anos de formação e consolidação dos seus conhecimentos.

Quanto à História Local produzida pela academia – em grande parte, tributária da tradição intelectual dos *Annales* – assinalaremos aqui alguns de seus pressupostos diante da produção histórica sobre Mangaratiba, por uma razão bem simples: no caso do município pesquisado, o material referente à História Local foi produzido por leigos e é este o material utilizado em sala de aula. Situação que se repete na maioria das cidades e regiões brasileiras, como veremos mais adiante no item 1.2.1, referente à “cidade como objeto da História Local”.

Delacroix nos adverte que “os historiadores profissionais jamais tiveram o monopólio da escrita da história.” Fica claro para este pensador que o passado pertence a todos e as apropriações que dele são feitas têm todas elas sua própria legitimidade, “quer se trate daquela dos ensaístas, dos romancistas ou mesmo das festas neoceltas e dos neomedievalistas”. O autor reforça sua argumentação afirmando que a “presença do passado no espaço público certamente não é uma novidade, mas há cerca de trinta anos ela ganha força e intensidade.”<sup>36</sup>

O alcance desta advertência é bem claro: se os historiadores profissionais não detêm a exclusividade na produção histórica, mesmo quando falamos em legitimidade discursiva, não há por que se preocupar com uma alegada dispersão ou multiplicidade de olhares sobre seus objetos e resultados analíticos.

Mesmo para aquele que deseja insistir na tese da história tida unicamente como ciência, a variedade de análises pode enriquecer bastante seu arsenal de hipóteses. De outro lado, para aqueles que admitem enxergar a história também

---

<sup>35</sup> LEVI, Giovanni. Sobre a micro-história. In: BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Editora da UNESP, 1992 p.133-136.

<sup>36</sup> DELACROIX, Christian et al. **Historiographies**. Concepts et débats. Paris: Gallimard, 2010. p. 14. (Tradução nossa).

como expressão literária, o alargamento do seu horizonte temático pode significar um acréscimo qualitativo considerável.

Interessa-nos, entretanto, para pavimentar o caminho das nossas considerações futuras sobre ensino e construção de conhecimento, analisar a História Local que fala sobre a cidade, ou seja, sobre o agrupamento humano consolidado na ideia de urbanidade, da vida social que se encontra disposta num espaço geográfico, delimitado cultural e historicamente o qual denominamos de “cidade”.

### 1.2.1 Como a cidade se constitui objeto da História Local?

Vimos no início deste capítulo que a História Local refere-se a um espaço (“transformado” em lugar), delimitado culturalmente, onde se desenrolam ações humanas no tempo. Ao falarmos de História Local em nosso estudo de caso, portanto, estaremos falando da história de uma cidade. E a cidade que escolhemos para o nosso estudo de caso chama-se Mangaratiba.

A narrativa histórica sobre uma cidade pode ultrapassar os componentes de reforço de identidade e pertencimento, geralmente associados a ela. A cultura historiográfica ocidental, em grande parte influenciada pelo conhecimento dos autores gregos da antiguidade, possui raízes profundas na escrita sobre a história das cidades.

Pierre Vernant relaciona esta escrita à própria origem e essência da história como narrativa, destacando que a escrita sobre história remonta às “tradições lendárias orais, próprias de uma cidade ou de um santuário; tal é a tarefa dos cronistas que, à medida dos **atidógrafos** no caso de Atenas, pretendem fixar por escrito a história de uma aglomeração urbana e de um povo”.<sup>37</sup>

Eram chamados de atidógrafos os historiadores que narraram a história de Atenas e da Ática. O termo é derivado da adição das palavras *Atthides* e *gráphein* (em grego antigo ἱστορία Ἀτθίδς ou Ἀτθίδς), e pode ser traduzido por “escrita sobre a

---

<sup>37</sup> VERNANT, Jean-Pierre. **Mito e religião na Grécia Antiga**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2006. p. 18-20. (grifo nosso).

Ática”. São os representantes mais conhecidos do desenvolvimento da narrativa sobre tradição local, formulando suas histórias em forma de crônicas de uma cidade, de uma região ou um povo específico. Estas histórias são caracterizadas pelo fato de não se limitarem às passagens míticas, incorporando a essas narrativas uma série de acontecimentos políticos (dinásticos) e militares, utilizando anedotas e marcos episódicos que destacam os grandes personagens, acrescentando ainda comentários diversos sobre topografia, ritos religiosos e hábitos peculiares.

Encontramos ainda hoje um tipo bastante similar de narrativa histórica no Brasil, ou seja, pessoas que escrevem sobre as suas cidades, destacando seus principais feitos, descrições da sua natureza, episódios místicos, enfim, toda uma tradição que enaltece a cidade natal, transformando-a numa espécie de personagem divinizada, elaborada para ser admirada por seus moradores e visitantes. Mangaratiba pode ser enquadrada nesta categoria, como veremos mais à frente.

Sobre esta afirmação, Vilma de Lurdes Barbosa indica que a análise da produção teórica, bem como do material didático sobre história local, existente nos municípios ou sobre eles, “demonstrou a situação de escassez e inadequação dos mesmos”. Para esta pesquisadora, portanto, o ensino de história local se apresenta na forma de “matéria dirigida exclusivamente à memória e, às vezes, à imaginação, não levando em consideração qualquer outra propriedade intelectual do aluno e do próprio professor”. Constata a autora que a História Local, assim produzida e ensinada, apresenta-se de maneira fragmentada, decorativa, repetitiva, memorativa, “enaltecedora de personalidades e vultos históricos, na qual os fatos são apresentados como axiomas, dogmaticamente”.<sup>38</sup>

Com raras exceções, o ensino da História Local é prejudicado pela baixa qualidade do material disponível. Cabe salientar que no município de Mangaratiba, os materiais referentes à História Local (que funcionam como componente do conteúdo curricular e fonte de pesquisa para as aulas) foram produzidos por leigos que, à maneira dos atidógrafos, reproduzem datas festivas e religiosas, ações de

---

<sup>38</sup> BARBOSA, Vilma de Lurdes. Ensino de História Local: redescobrimo sentidos. Saeculum. Revista de História. João Pessoa, jul./dez. 2006. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professora Adjunta do Departamento de Metodologia da Educação da Universidade Federal da Paraíba.

personalidades ilustres e episódios aleatórios costurados pela imaginação, sem nenhum compromisso com a racionalização e fundamentação documental.

Segundo a pesquisadora Flavia Caimi, como regra geral, os autores de História Local “são membros de sociedades e institutos literários, advogados, figuras proeminentes da política local”. Portanto, leigos, ainda que bem-intencionados, são os responsáveis na maior parte das cidades brasileiras pela elaboração de “levantamentos históricos, corografias e estudos monográficos amadores.” A autora destaca ainda nesta passagem, as figuras do “historiador diletante e do pesquisador entusiasta”, que escreviam “sem qualquer tratamento acadêmico”.<sup>39</sup>

Entretanto, nem só de amadores, memorialistas e autores “não-acadêmicos” vive a escrita sobre História Local. Analisando a escrita acadêmica mais recente sobre as cidades, podemos dizer que, cada vez mais, os historiadores se interessam pelos estudos sobre a formação dos aglomerados urbanos e das regiões que os circundam. Enquanto construções humanas, todas essas definições territoriais merecem ser analisadas em suas dimensões históricas, ou seja, é preciso investigar suas características culturais, políticas, geográficas, econômicas e sociais no decorrer do tempo.

O estudo das cidades permite ao historiador, e às pessoas que entram em contato com o resultado de suas pesquisas, perpassar diversos períodos e acontecimentos históricos, colocando a cidade em relação direta com o indivíduo, de um lado, e com o país e o mundo, de outro. Portanto, temos a cidade, epistemologicamente falando, como um elo fundamental entre a individualidade e a coletividade.<sup>40</sup>

---

<sup>39</sup> CAIMI, Flavia Eloisa. “Meu lugar na história: de onde eu vejo o mundo?” In: **Explorando o Ensino de História**. OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. (Org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 62. Ainda segundo a autora, a etimologia da palavra “corografia” remete aos estudos locais, uma vez que *core* (khōros, em grego) diz respeito à região.

<sup>40</sup> Evidentemente não nos propomos a encetar aqui um debate sobre as vicissitudes daquilo que venha a pertencer ao campo do “particular” ou do “geral”, mas consideramos oportuno, a título de reflexão, uma vez que dirigimo-nos preferencialmente a professores, mencionar Aristóteles que procurou marcar as diferenças entre a escrita poética e a histórica justamente por essa dicotomia: “(...) não compete ao poeta narrar exatamente o que aconteceu; mas sim o que poderia ter acontecido, o possível, segundo a verossimilhança ou a necessidade. O historiador e o poeta não se distinguem um do outro, pelo fato de o primeiro escrever em prosa e o segundo em verso (pois, se a obra de Heródoto houvesse sido composta em verso, nem por isso deixaria de ser obra de história,

Cabe aqui apontar as conclusões da professora Maria Brescianni, relativamente aos estudos historiográficos sobre o tema urbano. Diz a autora que este tema tem sido “entre os estudiosos das cidades brasileiras objeto de pesquisa de geógrafos, arquitetos, sociólogos (...) e mais recentemente, de antropólogos e historiadores”<sup>41</sup>

Após estas considerações, podemos afirmar que as cidades constituem-se em objetos de estudos palpáveis. Além de permitir que recuperemos algo de sua dimensão histórica do espaço e das experiências de vida que ali se desenrolaram, a cidade possibilita que alunos e professores se vejam como agentes participantes deste tipo de processo educativo, refletindo sobre as transformações e continuidades ocorridas, por meio de suas próprias impressões e relatos compartilhados de experiências.

### 1.2.2 A cidade tem história? Como ela pode ser ensinada?

Nós, historiadores, costumamos dizer que tudo tem história: o homem, a natureza, o universo. Quando fazemos isso, não estamos supervalorizando nosso ofício, trata-se apenas de uma constatação. Tudo que passa a existir no tempo e no espaço, possui uma história. Desejamos, portanto, situar historicamente a ideia de cidade como um dado referencial para a nossa pesquisa, ainda que de maneira sintética, atendendo aos objetivos deste balanço sobre História Local.

No início do sexto ano, o professor de História fala sobre os primórdios da humanidade. Este conteúdo sobre as origens do ser humano e do modo de vida que

---

figurando ou não o metro nela). Diferem entre si porque um escreveu o que aconteceu e o outro o que poderia ter acontecido. Por tal motivo a poesia é mais filosófica e de caráter mais elevado que a história, porque a poesia permanece no universal e a história estuda apenas o particular. O universal é o que tal categoria de homens diz ou faz em tais circunstâncias, segundo o verossímil ou o necessário. Outra não é a finalidade da poesia, embora os nomes particulares aos indivíduos; o particular é o que Alcebiades fez ou o que lhe aconteceu.”

ARISTÓTELES. **Arte Poética**. Tradução de Pietro Nassetti. São Paulo: Ed. Martin Claret, 2007. Capítulo IX. p.43-44.

<sup>41</sup> BRESCIANNI, Maria S. M. História e historiografia das cidades, um percurso. In: FREITAS, M. C. de. (Org.). **Historiografia brasileira em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 1998 p. 243.

conhecemos como “pré-histórico” faz parte de todas as concepções curriculares, um dos poucos casos de consenso nesta área.

A partir dos pressupostos anteriormente declarados para esta pesquisa, a saber: estímulo à reflexão acerca do nosso objeto de estudo e proposição de ações relacionadas ao seu ensino, consideramos que a ideia central que põe em movimento nosso trabalho é investigar a história de uma cidade. Deste modo, sua dimensão propositiva também diz respeito a como a história desta cidade foi escrita, para ser ensinada. Algumas questões se fazem presentes, a fim de situar melhor a reflexão. A ideia que fazemos sobre aquilo que chamamos de cidade tem história? Se ela tem história, quais seriam as suas origens?

Podemos ensinar com razoável segurança que as primeiras aglomerações humanas nasceram a partir da junção de pequenos grupos que, embora unidos por laços de parentesco e/ou afinidades linguísticas, mantiveram boa parte de suas características iniciais internas.

Os alunos aprendem sobre como os “povos primitivos” organizavam-se socialmente, incluindo aspectos como: compartilhamento de memórias, preservação de crenças comuns em forças sobrenaturais, reforço e acréscimo de tradições religiosas e as não menos importantes disputas entre continuidades e rupturas na adoção de práticas e costumes diversos na economia local. Cabe ao professor problematizar esses conteúdos.

Lewis Mumford<sup>42</sup> estabelece um tipo de revolução que marcou a transição de um modo de vida errático e instável do chamado “homem primitivo” para outro, fixado ao território e em algumas tradições mágico-religiosas, nesses termos:

Aquilo a que chamamos Revolução Agrícola (Revolução Neolítica, para alguns) foi antecedida por uma revolução sexual, mudança que deu predomínio não ao macho caçador, ágil, de pés velozes, pronto a matar, impiedoso por necessidade vocacional e impulsos hormonais; porém à fêmea, mais passiva, presa à prole, mais limitada nos seus movimentos condicionada aos ritmos da criança

---

<sup>42</sup> Como mencionado no início deste capítulo, nossa pesquisa preliminar apontou Lewis Mumford como um dos autores mais citados nos Livros Didáticos produzidos para o sexto ano. O autor é referência na coleção intitulada. “História nos dias de hoje”, da Editora Leya, assinada pelos professores Flávio de Campos, Regina Claro e Miriam Dolhnikoff, publicado em 2016, e adotado em nossa Unidade Escolar.

que dela depende diretamente, plantando sementes ou criando pequenos animais, vigiando suas mudas e crias, em meio a ritos de fertilidade. As palavras “mãe” e “lar” estão inscritas em todas as fases e setores da cultura neolítica e não menos nos novos centros de aldeamento que vão surgindo. Era sempre a mulher a figura central desta passagem da humanidade de uma vida fundamentada na racionalização dos espaços de caça para uma fixidez maior nas relações com o solo, proporcionando fecundidade, nutrição e proteção.

Segundo o autor, a mulher com suas atribuições próprias à maternidade biológica, passa a definir toda a vida da comunidade; a escolha dos melhores locais de fixação, as divisões de tarefas, as orientações espirituais e mágico-religiosas relativas à fecundidade, etc.

A posterior “descoberta” da agricultura e da criação de animais domesticados só foi possível graças à crescente importância social da mulher naquelas comunidades primitivas. Prossegue o autor:

Antes mesmo que a cidade seja um lugar de residência fixa, começa como um ponto de encontro aonde periodicamente as pessoas voltam: o ímã precede o recipiente, e essa faculdade de atrair os não-residentes para o intercuro e o estímulo espiritual não menos do que para o comércio, continua sendo um dos critérios essenciais da cidade, testemunho do seu dinamismo inerente, em oposição à forma da aldeia fixa e contida em si mesma. O primeiro germe da cidade, é, pois, o ponto de encontro cerimonial, que serve de meta para a peregrinação: sítio ao qual a família ou os grupos de clãs são atraídos, a intervalos determinados e regulares, por concentrar, além de quaisquer vantagens naturais que possa ter, certas faculdades “espirituais” ou sobrenaturais. Embora possam ser ocasionais e temporários os desempenhos humanos, a estrutura física que os suporta, quer seja uma gruta paleolítica, quer seja um centro cerimonial maia, com sua altiva pirâmide, será dotada de uma imagem cósmica mais duradoura. O processo de colonização, domesticação e sua conseqüente regularidade alimentar, veio introduzir uma segunda fase, possivelmente há dez ou doze mil anos. Com ele, iniciou-se a reunião sistemática e definitiva.<sup>43</sup>

---

<sup>43</sup> MUMFORD, Lewis. **A cidade na história: suas origens, transformações e perspectivas**. São Paulo: Martins Fontes, 1998. p. 09-22.

O autor afirma, portanto, que sem o componente feminino, tomado aqui como aglutinador social, é de se duvidar que pudesse ter emergido algum tipo de cooperação mais complexa, surgida com o estabelecimento, mais ou menos estável, dessas estruturas que chamamos hoje de cidades.

Ligação sobrenatural (ou mágico-religiosa) com o meio ambiente, aumento na diferenciação das tarefas, da distribuição das funções de acordo com o sexo e progressivo acréscimo da especialização dos trabalhos de plantio e criação de animais domésticos: eis o conjunto de fatores que contribuiram para que o protótipo das primeiras cidades aparecesse como paradigma para as gerações futuras.

Consideramos importante refletir sobre a “primeira cidade”, ainda que possamos divergir quanto ao uso dessa expressão para designar uma estrutura social e espacial tão arcaica. Se o que chamamos de cidade teve um elemento fundador, cabe ao professor problematizar este conjunto de informações junto a seus alunos, convidando-os a pensar sobre sua construção.

Na sequência mais comum de assuntos a serem abordados para o sexto ano do Ensino Fundamental, começa-se geralmente pelas comunidades paleolíticas e neolíticas, passa-se às concepções urbanas existentes na antiguidade clássica egípcia e grega (retomando com frequência a noção de “cidade ideal” pensada por Platão), a cidade-estado (analisada principalmente diante de sua organização política e social, evocando os conceitos de democracia, oligarquia, aristocracia e monarquia) e ainda alguma referência à dicotomia campo-cidade no “declínio” do Império Romano e surgimento (origem) da Idade Média.

Ainda nesta sequência didática, os professores abordam, nas séries subsequentes, a forma como as cidades se organizaram na Idade Média a partir das “invasões bárbaras”, passando pela ruralização da Europa e pelo período de crescimento das cidades como algo que “resultaria” no capitalismo e no processo de industrialização.

Em suma: as ações que se desenharam em espaços circunscritos que são chamados de “cidades” transformam-se em facilitadores de compreensão das condições sociais, econômicas e políticas em que viviam seus habitantes.<sup>44</sup>

Aquilo que podemos hoje chamar com mais segurança de “cidade”, de acordo com a visão ocidental reproduzida à exaustão nos materiais didáticos, tem suas origens identificadas nas primeiras civilizações mesopotâmicas.<sup>45</sup> Suas transformações e permanências merecem destaque também nos livros didáticos, sobretudo após a entrada e fixação de povos germânicos no Império Romano.

Sobre isso, a historiografia nos oferece inúmeros exemplos. Um dos mais significativos vem do medievalista Henri Pirrene, que nos ensina que a Igreja demarcava sua jurisdição nas circunscrições administrativas do Império Romano chamadas de dioceses, em torno das quais se desenvolviam e aglutinavam núcleos de povoamento e produção de alimentos.

Em geral, afirma o eminente medievalista, cada diocese correspondia a uma *civitas*, sem esquecer que as “invasões bárbaras” não alteraram significativamente esta distribuição, o caráter municipal se conservou nos novos reinos que surgiram depois. Pirrene confirma esta tese com a observação de que a partir do século VI, a palavra *civitas* toma o sentido especial de cidade episcopal, centro da diocese. Sobrevivendo ao Império, portanto, a Igreja contribuiu significativamente para “salvaguardar a existência das antigas cidades romanas”.<sup>46</sup>

### **Cidade versus Campo**

Ainda que durante a Antiguidade fosse possível perceber alguma oposição entre “campo” e “cidade”, foi somente ao longo do período conhecido e estudado como Idade Média que estes termos começaram a designar espaços mais

---

<sup>44</sup> MANGARATIBA. **Conteúdos programáticos de História para o Ensino Fundamental** – Anos Finais: Componentes curriculares para o 6.º Ano de escolaridade. Secretaria Municipal de Educação de Mangaratiba, 2015. p. 120-122.

<sup>45</sup> SANTIAGO, Pedro. CERQUEIRA, Célia. PONTES, Maria Aperecida. **Por dentro da história**. Manual do Professor: 6.º Ano do Ensino Fundamental. São Paulo: Escala Educacional, 2012. p.72. Segundo o livro didático, “Na Mesopotâmia, ocorreu o primeiro processo de urbanização do mundo. Os sumérios organizaram as primeiras cidades, como Uruk, Ur, Nipur e Lagash.”

<sup>46</sup> PIRRENE, Henri. **As cidades da Idade Média. Ensaio de história econômica e social**. São Paulo: Publicações Europa-América, 1973. p. 15-16

delimitados e modos de vida distintos, quase antagônicos. A imagem da cidade ligou-se cada vez mais à concepção de civilidade, ao passo que a vida no campo passou gradativamente a ser vista de forma pejorativa, a partir de comportamentos e discursos associados à rusticidade, com sinais de subordinação em atitudes e hábitos simplórios, estes regulados temporalmente pelas forças da natureza e pouco afeitos às novidades técnicas.

Tomando como base analítica essa dicotomia, Jacques Le Goff lembra que a ideia de cidade passou a denotar atitudes, comportamentos e princípios ligados à educação, à cultura e aos “bons costumes”. Tais termos, associados à vida na cidade, comportam certa “elegância”, polidez (expressão derivada da vida na *pólis* grega) e ainda ao cultivo de um sentido “moral” atribuído às relações humanas. Esta moral passa a ser considerada mais “elevada” do que aquela derivada dos hábitos simples e do modo de viver próprio aos camponeses. A Idade Média, portanto, parece herdar e reforçar esse menosprezo pelo campo, sede do “bárbaro”, do “bruto” (...) “Os camponeses do medievo são considerados rudes”.<sup>47</sup>

Ao longo da Baixa Idade Média, algumas cidades tornaram-se grandes centros de negócios e de trocas, contribuindo para isso tanto o comércio marítimo e fluvial quanto as feiras. O comércio criou e estimulou a circulação de mercadorias e de pessoas, principalmente no eixo norte-sul da Europa; já as feiras tornaram-se não apenas locais de troca de mercadorias e serviços, mas também funcionavam como espaços para obtenção de informações “de fora”. A atividade comercial associada à cidade facilita, portanto, a circulação e divulgação de notícias, lendas, músicas, concepções religiosas, idiomas, em suma: de cultura.

Uma das atividades que teve papel de destaque na formação das ideias relativas às cidades foi a da arquitetura ligada à construção civil. Esse trabalho passou a ser exercido por um número cada vez maior de pessoas, sofisticando cada vez mais a concepção de residências, castelos, igrejas e mosteiros, cada vez maiores em tamanho e, conseqüentemente, em importância política e social. Associava-se a tipologia física da construção, envolvendo solidez, dimensões

---

<sup>47</sup> LE GOFF, J. **Por amor às cidades**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. p. 124

portentosas e acabamentos cada vez mais rebuscados ao padrão de vida e status da crescente aristocracia que passou a viver mais próxima do poder central, representado cada vez mais na figura do monarca.

Das relações entre aristocracia e algumas categorias profissionais se formou a base de uma poderosa transformação. Surgia aos poucos, entre a população mais empobrecida e a nobreza, graças às suas atividades manufatureiras, comerciais e financeiras, uma nova camada social: a burguesia, que acabou tomando emprestado da palavra *burgo* (cidade) a sua identidade, enquanto marca de diferenciação, tanto do “camponês rude”, quanto do “nobre ou burguês civilizado”.

Sobre a importância das modificações arquitetônicas sofridas pelas cidades, Hilário Franco Jr. nos informa que “o surgimento da burguesia com seus hábitos de novos-ricos também foi importante, ampliando ainda mais o mercado de construção.” Continuando em sua análise, o autor completa: “Agiu no mesmo sentido a consolidação das monarquias, que resultava numa ampliação e sofisticação de suas cortes e palácios.”<sup>48</sup>

Falar sobre a constituição da cidade antiga e medieval pode significar um importante instrumento de análise comparativa. A história de Mangaratiba confunde-se com a do Brasil. Datas, nomes e acontecimentos situam “lado a lado” a cidade e o resto do país, antes e depois do descobrimento. Vida das populações autóctones, religião como elemento aglutinador, arquitetura, configuração social, entre outros aspectos, possibilitam chaves de entendimento, conectando conteúdos sobre Pré-História, Antiguidade e Idade Média aos estudos sobre História Local.

### **1.3 Interações entre História Local e temporalidade**

De acordo com Cristòfol Trepàt, mesmo que a intenção do professor seja ensinar a seus alunos tão somente uma data específica e que esta data seja composta de dia, mês e ano, é imprescindível a abordagem do contexto histórico no qual este acontecimento foi elaborado. Para este autor, o que está proposto como

---

<sup>48</sup> FRANCO JR., Hilário. **A Idade Média: nascimento do Ocidente**. 5.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Brasiliense, 1996. p. 56.

conteúdo a ser trabalhado deve ser separado, embora não dissociado, daquilo que se espera como resultado final da aprendizagem.

Desta forma, os alunos iniciam o estudo sobre a história do calendário, aprendem sobre como este calendário sofreu modificações e ajustes para aumentar sua precisão e passam, então, a construir conhecimento sobre a contagem do tempo, percebendo que esta contagem também possui a sua história, ou seja, é preciso destacar que o trabalho com datas pode fazer parte de uma investigação sobre a natureza do saber histórico.<sup>49</sup>

Múltiplas temporalidades podem se tornar concretas para o aluno através do trabalho com noções e categorias de duração, sequência, simultaneidade e sucessão, bem como as de quantificação e cronologia. Ainda que o aluno possua familiaridade com as noções que envolvem a passagem e contagem do tempo, é necessário avançar na consolidação de tais conhecimentos.

Para a professora Flávia Eloisa Caimi, o ensino de história escolar, desde suas origens em meados do século XIX, foi percebido e trabalhado a partir de uma escala temporal distanciada e também falava quase sempre de um espaço geográfico distinto daquele que cerca o aluno. O passado mais recente não era alcançado como objeto de estudo e ensino, o mesmo acontecia com o espaço geográfico mais próximo, uma vez que o primeiro poderia comprometer a ideia de neutralidade e objetividade, enquanto o segundo denotaria uma familiaridade demasiada que dificultaria uma análise imparcial.<sup>50</sup>

Ainda segundo esta autora, mais recentemente os pesquisadores da área de ensino de história têm defendido uma abordagem diferente, propondo uma aula de história que possa orientar os sujeitos a pensar historicamente, ou seja, procurar estabelecer uma relação entre ensino e aprendizagem que privilegie o reconhecimento das diferentes experiências históricas e, a partir desse

---

<sup>49</sup> TREPAT, Cristòfol. Gomes, Pilar. **El tempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales**. Barcelona: Universidad de Barcelona/GRAO. 2002. p. 41.

<sup>50</sup> CAIMI, Flavia Eloisa. **Meu lugar na História: de onde eu vej o mundo? In: Coleção explorando o ensino** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. História. Volume 21. , p. 59

entendimento, desenvolver a compreensão acerca das situações da sua vida cotidiana e das características próprias do seu tempo.<sup>51</sup>

Concordamos, em linhas gerais, com esta introdução que a pesquisadora faz ao comentar o assunto do ensino de História Local, que vai ao encontro de boa parte das nossas proposições. Embora tenhamos observado, em nosso meio escolar, exemplos de continuidades daquele ensino de história mais “tradicional”, é possível demonstrar que esta ruptura entre o antigo e o novo não se encontra tão demarcada. Neste sentido, podemos assinalar mudanças nas grades curriculares formuladas a partir dos anos 1990. O “antigo” ainda persiste e o “novo” necessita ainda de muita pesquisa acadêmica e divulgação, para que suas premissas se tornem mais conhecidas, debatidas e aceitas. No embate entre o “novo” e o “antigo”, seguimos com nossa proposta investigativa, refletindo em busca de respostas aos desafios impostos pelo ensino de História Local.

### **1.3.1 Desafios na abordagem da temporalidade**

Os estudos sobre Antiguidade Clássica e sobre o período medieval ensejam que tratemos da forma como as relações sociais do trabalho se davam no campo e na cidade, ao longo de determinado tempo. Esta abordagem possibilita a reflexão sobre as transformações, rupturas e permanências ocorridas desde então. Tempo e espaço mobilizados para a elaboração de conceitos e definições acerca da cidade; do que significa nascer, viver ou ainda passar algum tempo de vida numa cidade.

Tais elaborações dizem respeito às considerações sobre temporalidade, às relações de trabalho e também às condições de vida, religiosidade, higiene (ou falta dela), ao avanço das técnicas, à atividade intelectual, ao desenvolvimento de instituições de ensino. Tudo isso em meio às disputas de poder que incluíam a posse de terras e propriedades como símbolo e afirmação pública de autoridade. A cidade passou a agir como pano de fundo para estas novas relações de poder e ascensão de novas camadas sociais ao longo do tempo.

---

<sup>51</sup> CAIMI. Op. cit. p. 61.

Deixando a tradição europeia neste ponto e aproximando-nos um pouco mais da História do Brasil, o estudo da formação e constituição das cidades, pode ser bastante útil na compreensão sobre construção do conhecimento histórico a partir da aprendizagem sobre o tempo e suas marcas na vida social. Os primeiros núcleos urbanos em nossas terras, como herança do pensamento medieval, foram caracterizados pela construção de uma capela, ponto central geográfica e socialmente falando.

Este rápido estudo sobre a passagem do tempo na constituição de uma cidade faz parte de nossa trajetória de estímulo à reflexão para os professores de história. Pedimos auxílio a duas professoras de arquitetura para equacionar melhor nossa reflexão. De acordo com Ermínia Maricato, temos que “(...) foi a partir das primeiras igrejas que as cidades brasileiras nasceram, se estruturaram e se desenvolveram”.<sup>52</sup> Vemos aqui, mais uma vez, a constituição do núcleo urbano primordial em torno de um espaço religioso. Mangaratiba seguiu essa “regra”, não podemos escapar deste exercício reflexivo: a história também é feita de repetições e permanências. Ainda que estas analogias devam ser, por obrigação de ofício, devidamente questionadas e interpretadas na sua historicidade, é possível usá-las em proveito do ensino.

Dialogando com Maricato, Raquel Rolnik demonstra que as evidências deste passado colonial podem ser percebidas ainda hoje em cidades como Salvador, Rio de Janeiro e Ouro Preto, onde “os símbolos e significados do passado se interceptam com os do presente, construindo uma rede de significados móveis”.<sup>53</sup>

Para que possamos dar conta dos mais variados aspectos relativos ao ensino de História Local, relevantes naquilo que se referem ao conhecimento da história das cidades, seus processos de formação e desenvolvimento, suas características próprias e sua inserção nas análises sobre temporalidade e espacialidade, devemos considerar as observações acima e prolongá-las.

---

<sup>52</sup> MARICATO, E. **Habitação e Cidade**. São Paulo: Atual, 1997 p. 10.

<sup>53</sup> ROLNIK, R. **O que é cidade**. 6.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Brasiliense, 2009. p. 17.

Pesquisar sobre a constituição de uma cidade, sua origem e evolução histórica, observar seus prédios, ruas e praças, seus habitantes e visitantes; tudo isso pode ajudar a entender sobre como o ser humano chega a ser, em boa parte, determinado pelo meio em que vive e qual o seu papel na teia de relações sociais, na qual está inserido.

Sérgio Buarque de Holanda nos fornece pistas interessantes sobre a constituição das cidades que podem nos ajudar a compreender e trabalhar melhor a temporalidade, conectando conhecimentos sobre o mundo antigo, o medieval e a colonização brasileira.

Holanda destaca as particularidades dos colonizadores espanhóis e portugueses, marcando estas diferenças ao considerar motivações que vão da conhecida praticidade e racionalidade ibéricas ao desleixo e sentimento aventureiro dos lusitanos, sempre destacando que o plano de construção de cidades se reflete no ideal de dominação e conquista:

A habitação em cidades é essencialmente antinatural (...) para muitas nações conquistadoras, a construção de cidades foi o mais decisivo instrumento de dominação que conheceram.(...) À primeira vista, o traçado dos centros urbanos na América espanhola denuncia o esforço determinado de vencer e retificar a natureza: é um ato definido da vontade humana. (...) a construção da cidade começaria sempre pela chamada praça maior com a forma de um quadrilátero (...) assim, a povoação partia nitidamente de um centro; a praça representa aqui o mesmo papel do *cardo* e do *decumanus* nas cidades romanas – as duas linhas traçadas pelo fundador, de norte a sul e de leste a oeste, que serviam de referência para o plano futuro da rede urbana.

Seguindo o autor na linha argumentativa que evidencia os contrastes entre espanhóis e portugueses na ocupação da América, temos que:

Os grandes centros de povoação que edificaram os espanhóis no Novo Mundo estão situados nesses lugares onde a altitude permite aos europeus, mesmo na zona tórrida, desfrutar um clima semelhante ao do seu país. Ao contrário da colonização portuguesa, que foi antes de tudo litorânea e tropical, a castelhana parece fugir deliberadamente da marinha (...) devido ao perigo que há de corsários e por não serem sadios, e porque a gente desses lugares não se aplica em lavrar e cultivar a terra, nem se formam bons costumes.

Holanda nos convida a apreciar mais de perto os critérios de estabelecimento das cidades coloniais brasileiras, aproximando-nos cada vez mais de Mangaratiba como mais um exemplo deste tipo de iniciativa. Construída à beira-mar, nossa cidade possui nítidas influências do pensamento medieval português na sua concepção.

O autor descreve a formatação da cidade de Salvador como um exemplo de improvisação que provoca desordem urbanística e, por extensão, a condenável “metodologia” na sucessão de tentativas e erros na configuração e disposição de suas ruas, praças e edifícios.

A fantasia com que em nossas cidades se dispunham as ruas e habitações é um reflexo das circunstâncias mais frouxas da colonização portuguesa, comparadas às da América espanhola, empenhadas em dominar a paisagem agreste. Na Bahia, o maior centro urbano da colônia (...) as casas se achavam dispostas segundo o capricho dos moradores. Tudo ali era irregular, de modo que a praça principal parecia estar só por acaso no seu lugar. (...) Em cidades como São Vicente, Santos e Rio de Janeiro (...) raro os estabelecimentos fundados no Brasil que não tenham mudado uma, duas ou mais vezes de sítio, e a presença da clássica vila velha ao lado de certos centros urbanos de origem colonial é persistente testemunho dessa atitude tateante e perdulária.<sup>54</sup>

A cidade de Mangaratiba também passou por processo semelhante ao descrito por Sérgio Buarque de Holanda. Improvisação dos primeiros colonizadores, com suas tentativas e erros, chegando mesmo a abandonar completamente o núcleo urbano inicialmente construído em um local sujeito às intempéries. Fortes temporais e ventanias obrigaram seus primeiros habitantes a buscar outro local, também próximo à praia, porém cercado por morros e, por isso, mais abrigado contra as forças da natureza. Uma nova cidade foi construída, em torno da Igreja Matriz, no terreno onde se encontra atualmente.

---

<sup>54</sup> HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p. 95-109.

A centralidade da religião na conformação arquitetônica de uma cidade acontece desde tempos imemoriais. Referência na aldeia Pré-História e reforçado nas cidades da Antiguidade e na Idade Média, o aspecto religioso constitui um dado importante. Mostra que os estudos sobre a história de uma cidade estão ligados a sentimentos de identidade e pertencimento social, estes historicamente constituídos, periodicamente rememorados e constantemente ressignificados.

Ao procurarmos, ao menos de forma rudimentar, reconstruir a história do conceito de cidade, tentamos acompanhar as mudanças que estas significações sofreram com o passar do tempo. Vale considerar que o espaço que conhecemos hoje sob o nome de “cidade” ou “município” de Mangaratiba outrora já foi chamado de “aldeamento”, “vila”, “comarca” e, em tempos mais remotos, definido como “distrito” de Angra dois Reis e, até 1831, de Itaguaí.

### **1.3.2 História de Mangaratiba**

Neste ponto, nossa pesquisa encontra com o material disponível sobre História Local, elaborado para utilização na rede pública municipal de Mangaratiba.<sup>55</sup>

Este material sobre História Local encontra-se bastante fragmentado. Trata-se de uma “construção coletiva” do sistema educacional do município, uma espécie de “obra aberta” que foi distribuída entre as trinta e oito unidades escolares. O material sofreu diversos acréscimos, revisões e esquecimentos, desde sua primeira publicação, em 2001. Apresentamos um resumo em anexo, no final da dissertação.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os alunos são convidados a conhecer a história de Mangaratiba através de relatos compilados de diversas “fontes”. Nestes relatos podemos entrever alguns traços discursivos descritos

---

<sup>55</sup> Este resumo histórico, reproduzido em anexo no final da dissertação, foi elaborado mantendo-se a redação original, tanto quanto possível, da apostila intitulada **Mangaratiba Hoje e Sempre**, de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação, distribuída às Unidades Escolares. Não há ficha catalográfica, nem autoria definida. A primeira publicação deste material é de 2001, conforme informações obtidas junto à S.M.E. Os grifos são da obra original. A historiografia local conta ainda com outras publicações, panfletos e apostilas. A maior parte encontra-se em poder de particulares ou no acervo da Fundação Mario Peixoto, uma autarquia municipal que é responsável pelo patrimônio histórico e cultural da cidade de Mangaratiba.

anteriormente no balanço teórico, especialmente aqueles apontados por Luís Resnik, referentes à “submissão à história do Brasil” e ao enaltecimento do lugar.<sup>56</sup>

Nesta escrita similar à dos atidógrafos, não é difícil notar o destaque para o episódico e o anedótico, elogios à natureza da “terra natal”, a ênfase nos aspectos econômicos e seleção de datas e nomes considerados importantes. Evidenciam-se também traços de eurocentrismo na ausência de menção à pré-história na região e nenhuma problematização nos temas referentes à escravização indígena e africana, etc. Uma crítica mais aprofundada a este material poderia constituir um interessante tema de estudos, entretanto, esse aprofundamento escaparia aos nossos objetivos.

Desejamos, portanto, trazer para o nosso debate historiográfico apenas a forma como a História Local é tratada e apresentada pelo sistema de ensino no qual estamos inseridos, confrontando-a com a teoria mobilizada diante do problema historiográfico levantado nesta pesquisa.

Mangaratiba tem uma data de “fundação”, assinalada em seu brasão: 1534. Este marco cronológico, entretanto, não serve como “ponto de partida”, pois há referência à expedição de Américo Vespúcio que, já em 1502, avistou e assinalou em seus mapas este pedaço do Brasil. Palco de disputas entre portugueses, franceses e piratas holandeses, envolvendo colaboração ou animosidade dos povos nativos (Tupinambás), Mangaratiba é apresentada como um pequeno pedaço do litoral fluminense à espera de quem a dominasse.

A narrativa caminha entre datas e nomes até 1831, marco da emancipação político-administrativa do município. Dados sobre avanços e retrocessos econômicos e informações ocasionais sobre autoridades perfazem quase toda a “trajetória” da cidade. Construção e inauguração de igrejas, centralidade da escravidão e da sujeição dos indígenas, mudanças de localização e pertencimento a outros municípios também servem de conteúdo à apostila.

A publicação original prossegue com uma “linha do tempo”, dados geográficos sobre relevo e hidrografia, constituição da fauna e da flora locais, receitas culinárias típicas da região, pontos de interesse turístico, etc. Do resumo em anexo, retivemos

---

<sup>56</sup> Resnik. Op. cit.

apenas as informações históricas mais relevantes para a nossa proposta de investigação.

No entanto, há lacunas e esquecimentos praticamente inexplicáveis, como a ausência de informações sobre Mario Peixoto no exemplar analisado em nossa pesquisa. Considerado como marco nos estudos sobre o cinema brasileiro, Mário Rodrigues Breves Peixoto, escritor e cineasta, filmou sua obra-prima “Limite” em Mangaratiba, no ano de 1931. Uma autarquia responsável pela manutenção do patrimônio artístico e cultural da cidade leva seu nome.

Por fim, consideramos importante registrar que esta apostila serve de apoio às aulas dos anos iniciais e dos anos finais do Ensino Fundamental, em toda a rede municipal de ensino, sem as necessárias adaptações para cada finalidade. O mesmo texto serve como fonte e conteúdo para alunos do 1.º ao 9.º Ano do Ensino Fundamental, cabendo ao professor realizar as adaptações e recortes necessários.

Concluimos este primeiro capítulo com a observação de Joaquim dos Santos, que aponta para as inquietações e questionamentos a serem desenvolvidos no próximo capítulo, onde trataremos com mais acuidade a observação do ensino de História Local não apenas como uma forma de “atrair” o aluno com um tema “familiar”.

O autor sugere, aproximando-se da nossa perspectiva de investigar usos possíveis que “a relevância do estudo da chamada ‘história do lugar’ (...) supera hoje, no entanto, o objetivo inicial de atrair os estudantes para conhecimento da história.” Ainda de acordo com Santos, devemos considerar as interações entre memória coletiva e identidade nos estudos da “história do lugar” como “importante instrumento de recuperação e preservação das memórias e das identidades locais.”<sup>57</sup>

O ensino de História Local, centrado na história da cidade de Mangaratiba (considerando todas as implicações e discussões que a adoção deste, ou de qualquer outro recorte espaço-temporal provoca), será pensado como um conjunto

---

<sup>57</sup> SANTOS, Joaquim Justino Moura dos. **História do lugar: um método de ensino e pesquisa para as escolas de nível médio e fundamental**. Publicado em: História, Ciências, Saúde. Manguinhos, Rio de Janeiro. Vol. 9(1):105-24, jan.-abr. 2002. p. 106.

de reflexões e ações pedagógicas capaz de provocar a diluição das fronteiras entre teoria e prática, até que estas duas formas de construir conhecimento histórico estejam imbricadas. Este é o limite da nossa pesquisa.

O autor acima mencionado prefere chamar “história do lugar” o que vínhamos chamando de História Local, embora esta diferença na denominação não interfira na análise e no equacionamento das nossas proposições. Buscamos reter o que consideramos primordial da ideia: o aprendizado sobre História Local e temporalidades significa muito mais do que memorizar fatos ou conhecer as mudanças nas estruturas sociais de determinada localidade.

De acordo com Santos, o ensino da história de uma cidade pode e deve privilegiar a combinação entre memória, identidade e pertencimento. Concordamos com o autor neste aspecto, embora nossa investigação indique que esta combinação deva ser precedida por um levantamento etnográfico que provoque reflexões sobre a construção do conhecimento histórico, incluindo o aprendizado sobre temporalidade.

## **CAPÍTULO II**

### **Usos da História Local: construindo a aprendizagem da temporalidade**

#### **2 Metodologia para investigar a teoria conectada à prática**

Após esta primeira investigação, acerca da fundamentação teórica em torno da História Local, faz-se necessário esclarecer a sequência da pesquisa, realçando a conexão e complementaridade de suas etapas.

O segundo capítulo se concentrará na prática pedagógica, ou seja, analisaremos os usos que são feitos da História Local em sala de aula, a partir do seguinte questionamento: estes usos, levados a efeito desde o quarto e quinto ano de escolaridade, e agora investigados no sexto ano, estariam ligados de alguma forma à apreensão da noção de temporalidade na construção de conhecimento histórico? Este questionamento está ligado à delimitação da nossa hipótese principal. A resposta, esperamos, virá da análise da nossa principal fonte: o depoimento dos alunos.

Desta forma, os estudos levados a efeito num universo tão específico devem levar em conta uma metodologia capaz de estabelecer um diálogo profícuo com as rotinas da sala de aula. É preciso destacar que o foco principal desta investigação é o alunado. Entretanto, não devemos esquecer que o professor que realiza a pesquisa também se encontra imerso neste trabalho de campo.

Utilizamos, portanto, alguns procedimentos que remetem ao conceito de “descrição densa”, termo utilizado por Clifford Geertz para dar conta do máximo de informações coletadas e processadas, sobre um determinado tema, num dado ambiente social.<sup>58</sup>

## 2.1 Detalhamento da metodologia utilizada na Unidade de Ensino

- a) Pesquisa de documentação dos alunos na secretaria da escola;
- b) Entrevistas informais com professoras dos Anos Iniciais (4.º e 5.º);
- c) Preparo do professor, com leituras e atualizações sobre os conteúdos;
- d) Planejamento das aulas, com ênfase no conceito de aula-oficina;
- e) Criação e organização dos questionários;
- f) Levantamento de conhecimento prévio dos alunos;
- g) Exibição de filmes e realização de debates e escrita sobre os mesmos;

---

<sup>58</sup> São de nosso especial interesse, duas características da chamada “descrição densa” preconizada por Geertz: a cultura (no nosso caso, a cultura escolar), encarada como um “conjunto de textos” e o fato de existir, no decorrer do trabalho de campo, o “inopinado”, o “surpreendente”, onde essa técnica antropológica se apoia, em vez de desprezar sua ocorrência como “desvio” ou simples “acaso”. Uma descrição pode ser mais “densa” ou “fluida”, dependendo tão somente da intensidade do olhar do pesquisador. GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2004.

- h) Tomada de depoimento oral dos alunos;
- i) Avaliação e análise dos resultados.

Esses estudos, como dito anteriormente, se concentram em duas turmas de sexto ano do Ensino Fundamental nas quais leciono, totalizando sessenta e três alunos na faixa etária entre onze e treze anos de idade. A Unidade de Ensino foi pensada a partir de conexões entre o conjunto das considerações teóricas, a pesquisa etnográfica e práticas pedagógicas.

Consideramos importante destacar que esta etapa da pesquisa não se restringe ao conceito de diagnose, uma vez que os limites de uma ação pedagógica que propõe apenas diagnosticar determinado assunto seriam insuficientes para os objetivos propostos. O diagnóstico que passa a compor este estágio da pesquisa, portanto, constitui apenas uma parte do nosso trabalho. Seus desdobramentos permitirão formular um quadro mais completo de análise.

O ensino de História Local tem sido objeto de crescente interesse, constituindo um campo de estudos em franco desenvolvimento no Brasil e em diversas partes do mundo. Nesse sentido, o pesquisador que decidir por este campo pode utilizar conceitos bastante difundidos, tais como: "saber escolar" (Forquin, Develay, Lopes), "disciplina escolar" (Chervel, Goodson), "transposição didática" (Chevallard, Develay, Moniot) e ainda "mediação didática" (Lopes). Tais conceitos oferecem perspectivas promissoras para a compreensão de processos característicos da cultura escolar, cuja especificidade passa a ser cada vez mais estudada e compreendida.<sup>59</sup>

---

<sup>59</sup> CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica. Del saber sabio ai saber enseñado.** Buenos Aires: Aique Grupo Editor, s.d. CHERVEL, A. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa.** in Teoria&Educação n° 2. Porto Alegre: Pannonica Editora, 1990. DEVELAY, M. **De l'Apprentissage à l'enseignement. Pour une épistémologie scolaire.** Paris: ESF Éditeur, 1992. FORQUIN, Jean-Claude. **Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais.** in Teoria&Educação n° 5. Porto Alegre: Pannonica Editora, 1992. GOODSON, I. **Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução.** in Teoria & Educação n° 2. Porto Alegre: Pannonica, 1990. LOPES, A.R.C. **Conhecimento escolar: processos de seleção cultural e mediação didática.** In: Educação&Rcalidade. 22(1):95 -112.jan-jun.1997. MONIOT, H. **Didactique de L'Histoire.** Paris, Edition Nathan, 1993.

No entanto, ao delimitarmos os objetivos da nossa pesquisa, escolhemos discutir e compreender melhor a contribuição da História Local e da temporalidade na construção do conhecimento histórico escolar, aqui identificado e analisado dentro da perspectiva do chamado currículo em ação ou “currículo real”.<sup>60</sup>

Desejamos, portanto, falar da história efetivamente ensinada, na qual o instrumental teórico da historiografia encontra-se articulado com o material resultante da pesquisa e coleta de informações e da prática docente.

Esta abordagem prática, consubstanciada na dimensão propositiva desta pesquisa, é direcionada preferencialmente aos professores de história do sexto ano, porém não exclui a possibilidade de ser utilizada nas demais séries.

Para circunscrever melhor como realizamos esta etapa da pesquisa, utilizamos, como fontes, textos produzidos pelos alunos em aulas-oficinas, textos retirados de avaliações e depoimentos orais transcritos.

## 2.2 Inspiração na Etnografia, estudo de caso, ou ambos?

Segundo a pesquisadora Marli Eliza André, “muito ligado à pesquisa do tipo etnográfico aparece um outro tipo de investigação: o estudo de caso”.<sup>61</sup> Quais seriam, então, as principais ligações e diferenças entre esses dois tipos de pesquisa? Seria possível combinar esses tipos em nosso trabalho atual?

Ainda segundo a autora, o estudo de caso aparece há muitos anos nos livros de metodologia da pesquisa educacional, mas dentro de uma concepção bastante estrita, ou seja, o estudo descritivo de uma unidade: seja uma escola, um professor, um aluno ou uma sala de aula.

---

<sup>60</sup> LIBÂNEO, José Carlos, OLIVEIRA, João Ferreira e TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10ª. Ed., São Paulo: Cortez, 2012 p. 38. Utilizamos aqui a definição destes autores, segundo a qual o currículo real é “tanto o que sai das ideias e da prática dos professores, da percepção e do uso que eles fazem do currículo formal, como o que fica na percepção dos alunos.”

<sup>61</sup> ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Papyrus Editora. Disponível em <<https://bloglinguagenseeducacao.files.wordpress.com/2014/10/etnografia-da-pratica-escolar-marli-eliza-d-a-de-andre.pdf>>

Tomando ainda as asserções desta pesquisadora, o estudo de caso etnográfico surge recentemente na literatura educacional numa acepção bem clara: a combinação de elementos de pesquisa etnográfica e estudo de um determinado caso. Isso quer dizer que nem todos os tipos de estudo de caso incluem-se dentro da perspectiva etnográfica de pesquisa.

Da mesma forma, nem todo estudo do tipo etnográfico será um estudo de caso. “Para que seja reconhecido como um estudo de caso etnográfico é preciso, antes de tudo, que preencha os requisitos da etnografia e, adicionalmente, que seja um sistema bem delimitado, isto é, uma unidade com limites bem definidos, tal como uma pessoa, um programa, uma instituição ou um grupo social.”<sup>62</sup>

O caso pode ser escolhido porque é uma instância de uma classe ou porque é por si mesmo interessante e pertinente no confronto entre os objetivos e as propostas de ação futura. De qualquer maneira o estudo de caso como variante metodológica voltada para a etnografia escolar, enfatiza o conhecimento do particular; chegando ao “domínio geral” em conformidade com aquilo que especificamente se procura: o aprimoramento do ensino. De acordo com Stake, “um estudo de caso que retrate um problema educacional em toda a sua complexidade individual e social é uma descoberta preciosa.”<sup>63</sup>

Algumas pistas interessantes começam a surgir quando tentamos desvendar pontos de influência do discurso presente no material didático que conta essa história local, incorporado ao currículo do Ensino Fundamental em todas as escolas da rede municipal de Mangaratiba, desde 2001.

Não é difícil observar que o discurso dos alunos encontra-se impregnado de referências ao ensino de História Local levado a efeito nos anos iniciais. Cabe a esta fase da pesquisa procurar identificar tais referências, e interpretá-las de acordo com as categorias temporais acionadas por eles.

### 2.3 Planejando e executando uma Unidade de Ensino

---

<sup>62</sup> ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. Op. cit. p. 63.

<sup>63</sup> STAKE, R.E. **Case study methods in educational research: Seeking sweet water.** In: JAEGER, R.M. Complementary methods in education. Aera, 1988, pp. 254. (Tradução nossa)

O interesse do professor-pesquisador, ao selecionar uma determinada unidade de ensino a ser avaliada, é compreendê-la como um processo. Isso não impede, no entanto, que ele esteja atento ao seu contexto e às suas inter-relações como um todo orgânico. Acompanharemos sua dinâmica como uma série de atos que envolvem reflexão e ação, uma unidade em ação. Em outras palavras, se falamos de “Período Colonial brasileiro”, em relação dialógica com os domínios de conteúdos sobre História Local, o fazemos como exercício de revisão, já previsto no programa da disciplina. Esta revisão, realizada obrigatoriamente logo no início de ano letivo, se mostrou especialmente útil para análise de conhecimento prévio dos alunos acerca de questões ligadas à temporalidade.

O professor também encara esse exercício de recuperação de memória com vistas ao conjunto da grade curricular para o resto do ano letivo: pré-história, história das antigas civilizações, Idade Média, etc., onde o domínio, cada vez mais apurado, das noções de tempo, espaço e relações sociais não pode ser negligenciado.<sup>64</sup>

Outra linha complementar de reflexão, relacionada com a tomada de conhecimento prévio dos alunos, ajuda a avaliar os graus de assimilação, por parte destes, no que se refere às noções de complexidade nas relações sociais.

O volume de textos produzido pelos alunos compõe nossa fonte e objeto de estudo em “trabalho de campo” nesta fase, embora seus resultados sejam tomados em conjunto, sem distinção entre as duas turmas analisadas. Esta escolha metodológica deve-se à verificação de certa uniformidade na relação série-idade e padronização socioeconômica e cultural destes alunos, conforme consulta aos registros escolares na secretaria. Cerca de noventa e cinco por cento destes alunos nasceram e tiveram educação básica em Mangaratiba, facilitando a investigação sobre ensino de História Local, sem prejuízo dos depoimentos daqueles que vieram transferidos de escolas de outros municípios e estados.

---

<sup>64</sup> MANGARATIBA. **Conteúdos programáticos de História para o Ensino Fundamental** – Anos Finais: Componentes curriculares para o 6.º Ano de escolaridade. Secretaria Municipal de Educação de Mangaratiba, 2015. p. 121.

Ao longo desta etapa, de posse dos resultados da pesquisa, partimos para a análise qualitativa de resultados. Através da interpretação e avaliação das entrevistas e questionários aplicados aos alunos, esperamos estar aptos a aferir em que medida o ensino de História Local se aproxima ou se afasta das propostas desta pesquisa.

Os conteúdos programáticos adotados na disciplina são fornecidos aos professores pela Secretaria Municipal de Educação, elaborados de acordo com as diretrizes curriculares nacionais vigentes, previstas em lei. Procuramos, portanto, realizar nossa pesquisa dentro dessas diretrizes.

Entretanto, a ação de investigar não significa estabelecer critérios para ensinar História Local. Os critérios, se considerados úteis, devem surgir a partir da aplicação sistemática de metodologias próprias, desenvolvidas por cada professor. Nosso papel é identificar, comentar criticamente e apontar usos possíveis e não prescrever ou determinar procedimentos a serem obedecidos. Tais usos, inscritos ao longo da nossa dimensão propositiva, seguem os princípios teórico-metodológicos de investigação no universo rico em possibilidades chamado “sala de aula”.

### **2.3.1 Pesquisando e aprendendo**

Consideramos que as ações da pesquisa devem estar circunscritas aos objetivos declarados da mesma, dentro de suas limitações metodológicas e dos pressupostos éticos estabelecidos para a atividade científica na área de humanas. Devem também ser capazes de dar conta das peculiaridades e especificidades dos casos estudados; da realidade da escola e dos alunos; da contextualização dos questionamentos e análise dos resultados.

Partindo destes princípios, o presente trabalho de tomada de depoimentos concentrará suas atenções sobre o relato, e algumas conclusões possíveis, da experiência docente deste pesquisador com alunos que saíram recentemente do 1.º Ciclo (1.º ao 5.º ano), enfrentando no sexto ano todas as dificuldades e incertezas, próprias a esta transição. A partir do sexto ano, as disciplinas são mais

segmentadas, os professores são especialistas, não há mais a figura da “tia”, a professora única que ensinava todas as matérias.

A escolha pelo recorte analítico justifica-se também por estar assinalado um tópico de “revisão de conteúdos relativos à escravidão no Brasil Colonial” no programa da disciplina História, nas aulas iniciais do ano letivo. A investigação revelou que este tema é o mais utilizado nos Anos Iniciais como ponto de conexão entre História Local e conhecimentos sobre a realidade nacional. Devido a esta constatação, o tema “Escravidão” foi selecionado como protagonista na Unidade de Ensino.

Para tanto, objetivamos estabelecer uma espécie de cruzamento entre o conjunto de leituras e discussões levadas a efeito durante o período inicial do primeiro bimestre, antes de abordar os conteúdos específicos do sexto ano, a saber: pré-história e história das antigas civilizações (Mesopotâmia, Egito, Grécia e Roma, além das civilizações da Índia, China, América pré-colombiana e África, incluindo conteúdos introdutórios sobre Idade Média).

Elencamos algumas categorias para análise das respostas – escritas e orais – quanto ao aprendizado de temporalidade, tais como: **passagem do tempo, tempo natural, tempo social, tempo tido como passado, simultaneidade e relação direta passado-presente**. Tais categorias, assim demarcadas, servem como importante elemento de reflexão e ajuste de procedimentos que envolvem todo o período desta unidade de ensino, podendo também contribuir para o restante do ano letivo.

Essas categorias foram também utilizadas, com mais ou menos intensidade, guardadas as diferenças de intencionalidade e objetivos, por autores como Ronaldo Cardoso Alves e Regina Ribeiro.<sup>65</sup> Procuramos identificar, nos depoimentos, uma maior ou menor proximidade com essas categorias. O intuito é delimitar melhor

---

<sup>65</sup> ALVES, Ronaldo Cardoso Alves. **Aprender história com sentido para a vida: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses**. São Paulo. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, USP: 2011. RIBEIRO, Regina Maria de Oliveira. **A máquina do tempo: representações do passado, história e memória na sala de aula**. São Paulo. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, USP: 2006.

nossos esforços no sentido de compreender como os alunos lidam com a ideia da passagem do tempo em sua relação com a história ensinada.

Complementando a preparação do professor-pesquisador, destacamos as leituras dos seguintes textos: *Slaves on Screen: Film and Historical Vision*, de Natalie Davis e *Trocando Galanterias: A Diplomacia Do Comércio De Escravos, Brasil-Daomé, 1810-1812* de Mariza de Carvalho Soares.<sup>66</sup> Esta preparação leva em conta a possibilidade de ampliar a nossa visão sobre as questões a serem trabalhadas a seguir. No entanto, cada professor tem autonomia para decidir sobre quais textos se adequam melhor aos seus propósitos. Estas foram as nossas escolhas.

Concluída a etapa de reforço teórico-conceitual do professor, iniciamos efetivamente os trabalhos da Unidade de Ensino denominada “Escravidão: como compreender tamanha injustiça?” A escravidão, como assinalado anteriormente, perfaz boa parte dos estudos sobre história de Mangaratiba, justificando sua adoção como tema motivador.

Adotamos algumas estratégias preconizadas por Isabel Barca<sup>67</sup> relativas aos conceitos de aula-oficina com tomada de conhecimento prévio, bem como a análise das fichas individuais destes alunos nos arquivos da secretaria, a fim de conhecer melhor a origem, a situação socioeconômica e o desempenho escolar destes no primeiro ciclo, incluindo informações sobre o ensino de História Local nos anos iniciais.

Nas primeiras fases do trabalho etnográfico, realizamos entrevistas informais com professoras de 4.º e 5.º Ano, objetivando compreender melhor as aulas de História neste ciclo. Pelo seu caráter informal, não reproduzimos aqui as conversas, mas as informações fornecidas dão conta, em linhas gerais, de um ensino de

---

<sup>66</sup> Os nomes completos das demais obras, autorias e informações adicionais sobre as escolhas na bibliografia deste capítulo, e também alguns dos principais títulos para a dissertação, estarão presentes no item “Referências Bibliográficas”.

<sup>67</sup> BARCA, Isabel. **Investigação sobre o pensamento histórico dos alunos.** In: *O pensamento histórico dos jovens – ideias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica.* Braga, UMINHO, 2000.

BARCA, Isabel. **Aula-Oficina: do projecto à avaliação.** In *Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica – Para uma Educação Histórica de Qualidade.* Braga, UMINHO/IEP/CIED, 2004.

História Local voltado para as transformações da cidade (comparações entre “antes e depois”). Há também destaques sobre suas características físicas e alguns tópicos sobre as relações entre índios, negros e brancos, além de fatos pitorescos sobre personagens “ilustres”, relacionados à História do Brasil.

Ainda segundo essas professoras, todo o conhecimento sobre História Local ensinado nessa fase de escolaridade é retirado de informações fornecidas pela secretaria municipal de educação, através de apostilas impressas, ou consultas diretas ao site oficial da prefeitura.<sup>68</sup>

A Unidade de Ensino foi prevista para acontecer durante os meses de fevereiro-março, e cumpriu seu cronograma. A tomada de conhecimento prévio se constituiu a partir da seguinte questão: “O que você conhece sobre escravidão no município de Mangaratiba?”<sup>69</sup>

Após a análise dos históricos e fichas individuais na secretaria da escola e da avaliação dos conhecimentos prévios dos alunos sobre escravidão no Brasil, os primeiros sinais do ensino de História Local nos anos iniciais começaram a aparecer, naturalmente selecionados pelo foco especial naqueles referentes ao tema geral “Brasil Colônia”.

O nome do Comendador Joaquim José de Souza Breves (ou, simplesmente, “Comendador Breves”) surgiu com destaque nas respostas dos alunos, ora como “maior proprietário de escravos do Brasil”, ora como um “sujeito malvado que prendia os escravos numa ilha pra engordar porque eles ficavam magros durante a viagem da África até aqui” ou ainda como “o Bill Gates de Mangaratiba”, em alusão à sua imensa fortuna...

Detalhes sobre maus-tratos, revoltas, fugas e assassinatos também estavam presentes nas respostas. Um episódio bastante lembrado pelos moradores da região apareceu em algumas delas. Trata-se do relato sobre os cativos revoltosos da

---

<sup>68</sup> Informações adicionais constam em: <http://www.mangaratiba.rj.gov.br/portal/municipio/historia.html>, ou diretamente no link da Fundação Mário Peixoto, instituição responsável pelo patrimônio histórico e cultural da cidade. Todas as escolas da rede municipal contam com cópias da apostila produzida pela secretaria municipal de educação sobre História Local.

<sup>69</sup> Nesta etapa, alunos responderam ao questionamento por escrito, na própria sala de aula, sem consultar nenhum suporte, apenas realizando exercício de recuperação de memória sobre o que foi ensinado no 5.º Ano de escolaridade.

fazenda chamada Santa Bárbara, onde “os negros, após anos de tratamento cruel, mataram o capataz e toda a família dos patrões e depois de se *amarrarem* uns aos outros, pularam de cima de um morro” (hoje conhecido como Pedra dos Escravos, localizado no bairro Sahy).

Outros depoimentos davam conta ainda da “construção da Estrada Imperial da Serra do Piloto, obra feita pelos escravos que foi inaugurada por D. Pedro II.” Além destes, outras narrativas tocavam na questão do Quilombo da Marambaia, inclusive visitado pessoalmente por alguns destes alunos que se referiram a ele como “uma forma de resistência”, uma expressão recorrente nestes relatos.<sup>70</sup>

Cumprida essa etapa inicial de tomada de conhecimento prévio, a pesquisa confirmou a existência do forte vínculo entre História Local, escravidão e História do Brasil nas respostas dos alunos. Tais correlações demonstram que o ensino de história nos Anos Iniciais neste município reforça a centralidade do tema “escravidão” no processo colonial brasileiro. Desta forma, justificam-se os questionamentos sobre conteúdos referentes à escravidão no Brasil, procurando identificar pontos de contato aos ensinamentos sobre História Local e temporalidade.

Visando maior envolvimento e proximidade com o tema, passamos à preparação das turmas para as “sessões de cinema” fazendo uso preliminar de dinâmicas de leitura e produção de texto com apoio do livro didático, pesquisas na internet e complemento de aprendizagem com diversos materiais disponíveis na escola (mapas, material de desenho, etc.), bem como atividades lúdicas utilizando o jogo interativo “Detetives do Passado”.<sup>71</sup>

---

<sup>70</sup> Esta primeira sessão de perguntas, sem exposição de conteúdos, serviu como uma espécie de “aquecimento” para o restante da unidade de ensino. As respostas que sinalizaram algum domínio sobre História Local foram destacadas apenas para que tenhamos uma ideia do estágio de conhecimento prévio sobre o tema e também para verificar o envolvimento da turma na atividade, por isso optamos por não relacionar as respostas por nomes. Um pouco menos da metade da turma não respondeu satisfatoriamente ou simplesmente não respondeu, levando o pesquisador a tomar novos rumos no sentido de motivar e envolver todos no processo.

<sup>71</sup> Nesta ocasião, foram trabalhados os capítulos “Rebeldia no Engenho Santana” e “O retorno para a África”, do referido CD-Rom interativo “Detetives do Passado”, com atividades de investigação e pesquisa escolar, criado e produzido em 2009 pelas professoras Keila Grinberg e Anita Correa Lima de Almeida, sob as chancelas da UNIRIO, NUMEN (Núcleo de Documentação, História e Memória), CEO (Centro de Estudos do Oitocentos), FAPERJ e CNPq.

Observando a política de “agendamento e reserva” para uso da sala de vídeo na referida escola, foram verificados problemas no deslocamento dos alunos até esse espaço, gerando perda de tempo precioso e ainda alguns pequenos atos de indisciplina e agitação que determinaram a minha escolha de passar os filmes utilizando equipamento de áudio e informática na própria sala de aula. Este recurso metodológico revelou-se mais eficiente produtivo, determinando que o processo didático fosse conduzido em ambiente mais “familiar”, possibilitando maior interesse dos alunos e controle logístico, tanto na condução das atividades quanto na aferição de resultados.

Foram selecionados três filmes com temáticas alusivas ao tráfico e trabalho escravo de africanos e seus descendentes. Os alunos solicitaram que os filmes fossem “baseados em fatos reais”. Nossa pesquisa apontou alguns títulos que se enquadrariam nessa perspectiva. Foram selecionados, portanto, três filmes para exibição, na íntegra, em dias diferentes, todos em contraturno. O objetivo dessa escolha foi procurar combinar o tema recorrente da “escravidão” (no ensino de História Local nos Anos Iniciais) com as diferentes noções de temporalidade mobilizadas pelos alunos.

1.º- “Belle” - produção britânica de 2013, dirigido por Amma Assante, com Gugu Mbatha-Raw, Tom Wilkinson e Sam Reid nos papéis principais.

2.º- “12 Anos de Escravidão” – produção britânica-estadunidense de 2013, dirigido por Steven Rodney “Steve” Mc Queen, com Chiwetel Ejiofor, Lupita Nyong’o, Michael Fassbender, Benedict Cumberbatch e participação de Brad Pitt.

3.º- “Amistad” – produção estadunidense de 1997, dirigido por Steven Spielberg, com Djimon Hounsou, Anthony Hopkins e Morgan Freeman nos papéis principais.

Após a exibição de cada filme, formamos uma rápida sessão de debates e troca de impressões, servindo para que os alunos pudessem se posicionar melhor sobre as narrativas e tirar dúvidas sobre algumas cenas ou diálogos, porventura considerados controversos ou mal compreendidos.

O objetivo principal do uso desses filmes foi estabelecer melhor a posição dos alunos na relação entre o tema “escravidão” (apontado pela pesquisa como principal

conexão entre História Local e História Nacional) e as noções de temporalidade mobilizadas por eles na construção do conhecimento histórico. Os conhecimentos desta Unidade de Ensino foram cobrados nos testes e provas, incluindo observações sobre as produções fílmicas. Entendendo que o processo de avaliação deve estar em conformidade com os conteúdos, realizei a redação dos enunciados e submeti, como de costume, os rascunhos dos exames à apreciação da coordenação pedagógica da escola, que recebeu muito bem a iniciativa, segundo ela, “inovadora”.

#### **2.4 Sobre o que os alunos viram e apreenderam nos filmes**

Levando em conta as limitações óbvias de espaço e finalidade que este capítulo impõe como trabalho acadêmico, destacarei apenas alguns trechos da escrita dos alunos. Consideramos mais significativo delimitar, para melhor compreender, a capacidade de escrita dos alunos diante do conteúdo proposto, eliminando as repetições e respostas parecidas. Os nomes dos alunos, obedecendo aos ditames e recomendações da ética no trabalho científico, serão alterados.<sup>72</sup>

As respostas foram transcritas de modo mais fiel possível, para não comprometer o sentido das respostas, mantendo alguns eventuais erros de pontuação e marcas próprias de suas narrativas, preservando, deste modo, a intenção original de cada aluno nesse esforço, nada desprezível, de sintetizar um filme de longa metragem. Produzir uma escrita coerente sobre tema tão complexo quanto o da escravidão só foi possível graças ao trabalho de preparação e controle do ambiente onde os filmes foram assistidos: a própria sala de aula.

Os alunos foram provocados a escrever sobre cada filme, durante a sua exibição, em forma de relatório, que seria utilizado opcionalmente como consulta nas avaliações. Após essa fase, os alunos realizaram pesquisas sobre os filmes listados, a fim de produzirem uma “ficha técnica”, reunindo informações tais como: elenco, produção, premiação, etc. Para este trabalho, foram selecionados alguns trechos de

---

<sup>72</sup> Sobre este aspecto, foram realizadas consultas à Comissão de Ética na Pesquisa da UFRRJ - Formulários e Regulamentos para Ciências Humanas e Sociais, atualmente sob a responsabilidade da Prof<sup>a</sup>. Gisele Maria Costa Souza e Prof. Nilton Sousa da Silva. Disponível em: <http://portal.ufrj.br/pro-reitoria-de-pesquisa-e-pos-graduacao/comite-de-etica-em-pesquisa>.

testes e provas, lembrando que os enunciados das questões tocavam sempre na observação atenta dos filmes e na associação com os conteúdos passados durante este período.

Como desdobramento desta Unidade de Ensino, alguns alunos realizaram uma rápida montagem teatral, utilizando a cena da revolta no navio “Amistad”, além da produção de cartazes anunciando os filmes. As perguntas pediam ainda que os alunos falassem um pouco sobre escravidão no Brasil, em uma livre associação de ideias com a abordagem sobre escravidão dos filmes.

A escolha metodológica de formular perguntas sobre escravidão no Brasil justifica-se pela análise das respostas dos alunos ainda na fase de tomada de conhecimento prévio. Estas respostas revelaram muito mais sobre a questão “nacional” do que sobre a “local”, embora seja possível identificar pequenos sinais das duas dimensões. Este deslocamento se mostrou interessante, possibilitando uma espécie de inversão: partimos da pergunta sobre escravidão no Brasil para depois, nos depoimentos orais, voltarmos mais especificamente às questões locais.

Eis os trechos selecionados seguidos de algumas observações, à guisa de análise, que servirão para compor nossa dimensão propositiva.

#### **Aluna Carla, sobre o filme “Belle”:**

a) “Belle era uma moça mulata filha de uma escrava que teve uma relação com um homem nobre capitão da marinha inglesa. Ela cresceu no luxo sem saber nada sobre escravidão. Ela começou a saber sobre isso com o senhor Devinier que era um advogado e aluno do seu pai adotivo. (...) Belle passou a se interessar pelo advogado e pelo caso do navio Zom porque tinha jogado alguns escravos no mar porque estavam doentes parecido com o que aconteceu no filme “Amistad”.

b) (...) “Aqui no Brasil a escravidão era conhecida por todos. Os negros eram trazidos da África em navios fedorentos e chegavam aqui pra descansar um pouco antes de começarem a trabalhar nas plantações de cana de açúcar e café dando chance aos proprietários de ficarem ricos enquanto aos negros só davam pancada, prisão nas senzalas e comida ruim.”

#### **Análise**

Nesta resposta, a aluna não expõe com muita clareza suas interpretações sobre a passagem do tempo, mas realiza um trabalho comparativo entre a escravidão na Inglaterra e no Brasil. Para esta aluna, o Brasil é um lugar onde a escravidão é naturalizada, “conhecida por todos” e servia para enriquecer poucos, trazendo dor e sofrimento para muitos. No trecho “chegavam aqui para descansar um pouco” há clara alusão aos conhecimentos prévios sobre a Ilha da Marambaia, local de quarentena dos escravos trazidos para Mangaratiba. O professor pode intervir nestes casos sugerindo deslocamentos mais sutis de noções temporais, mostrando que a “naturalização” da escravidão também se modifica com o tempo, constituindo, portanto, objeto mais interessante para interpretações históricas.

#### **Aluno Victor, sobre o filme “Belle”:**

a) “Foi em 1769 Belle era filha de uma escrava com um homem rico. Ele também era comandante de navios. Ele levou a filha com 9 anos de idade para morar com os tios numa mansão na Inglaterra. Chegando lá ela conheceu uma prima e gostou da nova família porque vivia no meio da riqueza, mas ela não era muito feliz porque tinha que comer com os empregados quando tinham visitas em casa. Quando a garota descobriu sobre escravidão virou abolicionista e acompanhou o julgamento do caso do navio Zom porque seu pai adotivo era o principal juiz da Inglaterra e ela acabou se casando com o jovem advogado.”

b) (...) “A escravidão no Brasil era um negócio que dava muito lucro para os traficantes e para os fazendeiros que não precisavam pagar salário. (...) Os negros africanos se matavam de tanto trabalhar enquanto o senhor de engenho se divertia com as pretinhas.”

#### **Análise**

Este aluno realiza uma crítica direta ao comportamento libidinoso dos proprietários de escravos, principalmente após a exibição dos filmes de mostram situações deste tipo. Há uma forte alusão ao **tempo social**, ao lembrar que os escravos não recebiam salário. O professor deve estar atento às analogias feitas pelos alunos e conduzir sua aula aproveitando estes momentos para explicar melhor as relações sociais que envolvem trabalho assalariado.

**Aluno Roberto, sobre o filme “12 Anos de Escravidão”:**

a) “Salomão era um homem negro que vivia nos Estados Unidos, em Nova York no século XIX. Tocava violino muito bem e era livre como os brancos, até que um dia foi enganado por um suposto trabalho como músico em um circo no sul. Foi sequestrado e vendido como escravo mas como não tinha marcas de escravidão foi chicoteado para que as pessoas pensassem que ele era escravo antes disso. (...) Depois de trabalhar como um animal de carga e de ver outros escravos sofrerem com punições e mortes, um carpinteiro o ajudou a encontrar seus amigos e ele voltou para a família doze anos depois e descobriu até que já tinha um neto com o nome dele.

b) (...) “Aqui no caso do Brasil poucos negros viviam com essa liberdade que o Salomão tinha de ser músico e de ter família e respeito. Se ele ficasse de bobeira por aqui voltaria a ser escravo mesmo que tivesse carta de alforria. No Brasil ele não teria amigos brancos pra ajudar a voltar pra casa.”

**Análise**

O aluno Roberto destaca a maior possibilidade de reescravização no Brasil, demonstrando que, em espaços diferentes, a mesma instituição (escravidão) sofre deslocamentos importantes. Ao lidar com a questão temporal, sua escrita aponta um caminho de **passagem do tempo** pessimista, no qual a solidariedade entre brancos e negros tende a se diluir.

**Aluna Karina, sobre o filme “12 Anos de Escravidão”**

a) “O filme conta a história do negro Solomon Northrup, um pai de família que apesar de ser negro e viver nos Estados Unidos naquela época ele não era escravizado. Um dia ele foi convidado para tocar violino num circo que ficava longe de casa. (...) sua aventura que parecia mais uma tortura estava apenas começando. Colocaram uma droga na bebida dele e quando ele acordou ele apanhou muito até quebraram o pau que usavam pra bater nas costas dele. Depois ele foi vendido como escravo e levado para uma fazenda pra plantar algodão. (...) Foi pra outra

fazenda que tinha um dono muito mau que estuprava a escrava que era amiga dele. Aí foi quando um homem branco ajudou e ele conseguiu voltar pra sua família.”

b) (...) “Ser escravo aqui no Brasil também era complicado, por isso eles fugiam e formavam quilombos na mata mas lá nos Estados Unidos não tinha quilombo. Os escravos que eram trazidos pro Brasil trabalhavam sem receber dinheiro e apanhavam também e as mulheres negras eram abusadas pelos patrões. Escravidão é tudo igual em todos os países que a gente viu nos filmes tem muito sofrimento e injustiça.”

### **Análise**

Aqui, a aluna consegue estabelecer uma relação de **simultaneidade** entre tempo-espaco, nos Estados Unidos da América e no Brasil. Marca ainda uma diferença importante na ausência de quilombos nos EUA, demonstrando boa capacidade interpretativa. A forma de expressar sua opinião sobre o tempo, assim considerado pela aluna, sugere que há possibilidade de desenvolvimento de habilidades ainda mais apuradas.

### **Aluno Eduardo, sobre filme “Amistad”:**

a) “O nome do filme é o mesmo do navio onde aconteceu uma revolta dos escravos que foram capturados na selva africana. Todos assistem quando os escravos são jogados acorrentados no mar e ficam ainda mais revoltados. Eles mataram os marinheiros numa noite de temporal mas deixaram apenas dois pra poder voltar pra África. Eles foram enganados e acabaram presos nos Estados Unidos. Durante o julgamento até receberam ajuda de um advogado e de jornalistas e até de um ex-presidente americano. Cinqué era o nome do líder dos escravos mas não queria ser líder porque não se achava corajoso bastante. Todos acreditavam que ele tinha matado um leão mas ele apenas deu sorte de acertar uma pedrada no bicho. Depois do julgamento eles foram libertados e voltaram pra África mas o filme não conta o que aconteceu depois.”

b) “Sobre a escravidão no Brasil posso dizer que era bem parecida pois os escravos também vinham da África em navios sem condições de humanidade. Chegavam aqui e eram vendidos como mercadorias e trabalhavam até morrer sem

liberdade e sem direito de mudar de vida. No filme houve justiça mas aqui no Brasil acho difícil que um juiz desse a liberdade pra eles.”

### **Análise**

O aluno Eduardo sinaliza com uma interpretação de **tempo como passado**, uma vez que afirma ser “difícil” um juiz brasileiro agir da mesma forma que o inglês na mesma época. Suas observações concentram-se na questão jurídica, demonstrando um interesse especial sobre o destino dos escravos após o fim do filme.

### **Aluna Giovana, sobre o filme “Amistad”**

a) “O filme começa com Cinqué tentando se soltar das correntes no porão de um navio negreiro. Ele consegue tirar o prego da madeira e solta as correntes, depois solta os outros escravos e com os facões matam todos os espanhóis só deixando dois vivos pra voltarem pra África. Cinqué e os outros não sabiam navegar e foram parar nos Estados Unidos até serem presos e esperar pelo julgamento. Quando ele começa a se entender com a ajuda de um intérprete conta pros advogados como foi a terrível viagem que jogaram os escravos doentes na água pra se afogarem como foi feito no navio Zom do filme “Belle”. No julgamento de Cinqué ele foi acusado de também ter escravos lá na África mas seus advogados disseram que neste caso era diferente, que os escravos eram uma tradição e não eram comprados, eles eram prisioneiros de guerra. (...) Quando retornou para a África Cinqué não encontrou mais a sua família.

b) “É difícil imaginar como foi a escravidão no Brasil. Esse assunto é muito triste mas temos que estudar pra isso não servir como desculpa para o preconceito racial. Aqui no Brasil os escravos eram maltratados tudo do mesmo jeito. Trazidos da África em navios sujos comendo comida nojenta e pouco espaço ficavam sem roupas e acorrentados. Chegando aqui eram vendidos em mercados e levados para as fazendas que nem nos filmes que assistimos com trabalho forçado até o fim da vida. Tristeza, sofrimento e abandono eram as consequências da escravidão para estas pessoas mesmo quando conseguiam a liberdade.”

### **Análise**

Neste depoimento escrito, a aluna está estabelecendo claramente uma **relação direta passado-presente**, na qual o passado, representado pelo conceito de escravidão, encontra, no presente, seu resultado mais visível: o preconceito racial. Esta ligação sugere ao professor um cuidadoso trabalho com as questões que envolvem racismo e intolerância. O tempo longo deixa de ser tão marcante e passa a ser considerado como um breve instante, um curto período “achatado” pela correspondência entre o passado de sofrimento pela escravidão e um presente de sofrimento devido ao preconceito. A passagem do tempo, assim encurtada, mostra mudança na razão do sofrimento, mas não resolve suas causas, nem promove sua superação.

#### **2.4.1 Análise e possibilidades interpretativas do conjunto de respostas**

Após a correção dos testes e das provas, a leitura desses textos começou a ser analisada a partir das necessidades e recortes específicos deste trabalho e, por extensão, da nossa pesquisa.

Em quase todas as respostas foi possível constatar a presença de algum resquício dos conteúdos de História Local presente na memória dos alunos desde o 1.º Ciclo, notadamente nas passagens onde o aluno relaciona o sofrimento dos escravos com as viagens em navios negreiros e o período de quarentena a que eram submetidos quando chegavam à Ilha de Marambaia. As narrativas sobre a escravidão no Brasil são bem “genéricas”, isto é, descrevem as situações dos negros escravizados com poucos elementos ou especificidades do “local”.

Neste ponto, consideramos relevante lembrar que nem todos os alunos cursaram o primeiro ciclo em Mangaratiba. Alguns deles vieram transferidos de outros municípios e estados e, por isso, participaram deste estudo com verificação de conteúdos próprios às suas localidades, sem prejuízo das análises qualitativas. Nos demais casos, é abundante a quantidade de referências, ainda que algumas sejam indiretas e reordenadas, lembrando a natureza do material didático utilizado nas escolas de primeiro ciclo, sobre História Local.

Nas respostas dos alunos Victor e Giovana sobre a situação no Brasil, encontramos marcas de uma análise econômica, ainda que incipiente, nas afirmações sobre lucro e vantagens na compra e venda de escravos. Em outras, vemos a preocupação com o sofrimento.

O trabalho duro nas fazendas é sempre lembrado e a imutabilidade da situação social do escravo na sociedade assume tons de inconformismo e motivo de lutas e revoltas, noções bem próximas das narrativas que estão presentes nos procedimentos didáticos utilizados no primeiro ciclo.

Os episódios mais lembrados dos filmes (a viagem, a revolta, os castigos) são também os mais significativos para qualquer espectador. No entanto, é oportuno lembrar que os alunos assistiram a estas cenas em um ambiente diferente de uma sala de cinema ou a poltrona de casa. Eles foram familiarizados com o tema através de diversas atividades prévias: realizaram pesquisas na internet e na biblioteca da escola, fizeram apontamentos durante as exibições, tiveram tempo para elaborar suas opiniões e receberam autonomia para construir seus próprios conhecimentos sobre a temática proposta.

Também é importante mencionar que vários deles assistiram aos mesmos filmes pela segunda vez em casa, pela internet ou em DVDs. Ao utilizar esse conjunto de procedimentos, nossa pesquisa pretendeu mapear com mais acuidade os limites e as possibilidades do ensino de História Local.

A adoção de uma linha discursiva onde o professor possa estabelecer uma continuidade harmoniosa entre o primeiro e o segundo ciclo do Ensino Fundamental, um dos principais desafios para o professor de História, começa a se delinear agora. Em outras palavras, não esperamos encontrar alunos no sexto ano que “dominem” as noções de tempo e temporalidade, consideramos que tais construções fazem parte de um processo mais longo, contínuo, embora possamos identificar alguns avanços nesse sentido.

Noções satisfatórias de temporalidade e domínio sobre a escrita na forma de descrição de identidades foram encontradas nas respostas. No entanto, verificamos que há, ainda, alguma distância entre as percepções de passagem do tempo reveladas na escrita e a relação desta passagem com os acontecimentos narrados.

Em alguns casos, o aluno demonstra saber que os escravos sofriam, mas este sofrimento aparece deslocado, sem conexão com o sistema escravista, sugerindo apenas a maldade “isolada” de um proprietário.

A maior parte dos alunos desenvolve o texto sinalizando empatia, projetando identificações com o sofrimento dos negros escravizados no passado. Muitos declaram sofrer atualmente algum tipo de “bullying” por causa da cor da pele, ou do cabelo “duro”, embora nenhum deles tenha chegado a mencionar episódios de violência física como consequência direta dessas manifestações de preconceito.

Reinhart Koselleck afirma que nós necessitamos de metáforas para falar sobre o tempo, uma vez que não dispomos de outros meios minimamente eficazes para se referir a algo que se encontra em movimento constante. Existe, para este autor, ao falar sobre o tempo, sempre uma relação intrínseca a um referencial de espaço, ou seja, um “caminho percorrido”, “progresso”, “desenvolvimento”; metáforas espaço-temporais que nos ajudam a compreender o tempo em suas múltiplas asserções.<sup>73</sup> Mais à frente, no depoimento oral da aluna Ana Carolina, veremos exemplo desse tipo de metáfora: “O tempo é como um rio que passa...”

Nesta teoria do tempo, que, aos poucos, se inscreve em nosso trabalho de pesquisa, há lugar para os “conflitos, compromissos e formação de consensos”, integrantes de tensões e rupturas que não podem escapar ao uso de metáforas espaciais. É sobre o tempo – e suas relações com a investigação histórica – que o autor nos propõe a refletir. Neste processo de reflexão, a apresentação de uma abordagem sobre o tempo histórico revela-se fundamental, não só por estar inscrita como “matéria-prima” do historiador, mas pela centralidade das noções de “tempo” e “tempo histórico” na compreensão de narrativas que tenham pretensão de serem chamadas de “históricas”.

Produzir historiografia – e, por extensão, realizar pesquisa sobre ensino de história – significa poder trabalhar o tempo como eixo temático: a questão central de todo trabalho em pesquisa histórica gira em torno do tempo e suas representações no espaço físico e no âmbito social.

---

<sup>73</sup> KOSELLECK, Reinhart. **Introdução e Estratos do tempo. In: Estratos do tempo: estudos sobre história.** Trad. Markus Hediger. Rio de Janeiro: Contraponto: PUC-Rio, 2014. pp. 09-25.

Quando surge a pergunta “O que é história?” (esta pergunta aparece em praticamente todos os livros didáticos e matrizes curriculares do sexto ano e continua fazendo parte das aulas iniciais em todos os períodos letivos, do sexto ao nono ano), diversas respostas aparecem, cada uma privilegiando uma determinada visão ou ideologia. No entanto, há um aspecto em comum, pois essas diferentes definições se inscrevem dentro de certa concepção de tempo. “A história é o estudo do conjunto das transformações que o homem realizou através dos tempos”, diriam alguns. “É o resultado das modificações sociais no tempo”, talvez afirmassem outros. Mas, certamente, ninguém deixaria de relacionar história com tempo para que qualquer tentativa de ensiná-la faça algum sentido.<sup>74</sup>

A primeira consideração a ser feita é que o tempo possui uma representação no espaço. Outro depoimento oral, desta vez da aluna Denise nos remete a esta afirmação: “Quando estou na escola o tempo passa mais devagar. Se eu estou em casa logo o tempo passa rápido.” Em cada uma das várias sociedades que existem hoje, e também naquelas que desapareceram, existe uma percepção e uma utilização peculiar do espaço, mas isso não quer dizer que o tempo é o agente principal dessas mudanças. O tempo, sozinho, não é capaz de mudar nada. Mas tem mais. O tempo não pode ser marcado apenas pelos acontecimentos e referenciado a nomes e datas, é preciso refletir sobre como ele é compreendido segundo as transformações observadas no seu espaço social.

#### **2.4.2 Os alunos falam**

Neste momento da pesquisa, surge mais uma vez o “inopinado” mencionado anteriormente, em referência à similaridade com a antropologia de Geertz: os alunos parecem mais à vontade para falar acerca do que sabem sobre História Local e sobre a passagem do tempo, em comparação com aquilo que estariam dispostos a

---

<sup>74</sup> De acordo com Reinhart Koselleck, “A unidade de sentido que faz dos diferentes acontecimentos um evento é composta de um mínimo de ‘antes’ e ‘depois’. As circunstâncias ao logo das quais se dá um evento, seu antes e seu depois, podem ser estendidas; sua consistência permanece, entretanto, presa à sucessão temporal”. KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006 p.134.

escrever. Atento a essa característica inesperada, tomamos a decisão de recolher depoimentos orais para complementar nossa investigação.

Nessas entrevistas, os indígenas aparecem com mais frequência. Embora o tema motivador “escravidão” não fosse exigido, as falas demonstraram alguma associação com a escravização dos indígenas.

Na proposição de uma dinâmica de perguntas e respostas, a metodologia empregada sofreu um deslocamento significativo. Aqui, os alunos foram convidados a se expressarem oralmente, diante das seguintes questões:

**1) O que o Tempo significa para você?**

**2) O que você sabe sobre a história de Mangaratiba?**

A escolha metodológica foi construída levando em consideração ensinamentos de Vigotsky, que apontam para a necessidade da expressão oral da criança, enquanto ela desenvolve algum tipo de ação corporal (em nosso caso, esta “ação corporal” corresponderia à permanência em uma sala de aula, com todas as implicações de controle sobre o corpo que a “disciplina escolar” impõe).<sup>75</sup>

De acordo com este autor, “a fala da criança é tão importante quanto a ação para atingir um objetivo”. Dois fatores importantes estão em jogo, nesta dinâmica: os alunos não falam simplesmente sobre o que estão fazendo ou pensando; sua fala e sua ação fazem parte de uma “mesma função psicológica complexa”, dirigida à solução de problemas que estão à sua volta.

Outro aspecto a ser considerado é o grau de complexidade da ação, que aumenta proporcionalmente na medida em que a solução do problema (acessar memória em busca e conhecimento prévio, por exemplo) exige maior empenho. Neste caso, ainda segundo Vigotsky, “a fala adquire importância vital, pois se não for

---

<sup>75</sup> VIGOTSKY, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

permitido seu uso, algumas não vão ser capazes de resolver a situação de maneira satisfatória.”<sup>76</sup>

Essas observações possibilitam ao aluno “resolver suas tarefas práticas com a ajuda da fala”, onde essa unidade de percepção (fala + ação) provoca, em última instância, a internalização do campo visual, “objeto central da análise da origem das formas caracteristicamente humanas de comportamento.” Prossegue ainda o autor: “A primeira coisa que impressiona o experimentador é a liberdade incomparavelmente maior das operações da criança que, com a ajuda da fala, criam maiores possibilidades.”<sup>77</sup>

Nossas preocupações quanto ao universo dos estudos sobre comportamento encontram seus limites justamente neste ponto. Respostas orais demonstram claramente um envolvimento emocional mais “íntimo” e “pessoal” com a História Local.

Os depoimentos tomados por escrito, por outro lado, permitem maior reflexão e ponderabilidade na escolha das palavras. Sendo considerados como componentes complementares, a análise da palavra falada e a palavra escrita podem fornecer maiores chances de conhecimento acerca da construção do conhecimento histórico, sobretudo nessa fase escolar.

Cabe aqui ressaltar a importância aludida à oralidade em suas relações com a escrita. De acordo com estudos levados a efeito por Darcília Simões, especialista em linguística funcional e semiótica, temos algumas constatações úteis a considerar, para o ensino de história. Estas conclusões nascem de duas perguntas: “Pode a escola conviver com formas gráficas da língua popular e até mesmo do registro vulgar?” A pesquisadora responde a esta questão de forma afirmativa, uma vez que “caberia à escola enriquecer o potencial comunicativo do estudante”, oferecendo-lhe meios de transmitir o seu pensamento e os seus sentimentos (ou ainda ler o que os outros expressam).

Ainda segundo Simões, desde as etapas iniciais da alfabetização “a convivência de formas gráficas particulares de cada registro é uma estratégia

---

<sup>76</sup> VIGOSTSKY, L.S. Op. cit. p. 13.

<sup>77</sup> VIGOSTSKY, L.S. Op. cit. p. 14.

técnico-didática válida e recomendada”. A segunda pergunta refere-se à adequação didática de grafias assentadas na fala, ou na chamada “base fonética”. A resposta a esta questão, em consonância com a da pergunta anterior, inclui a conclusão de que as grafias “pseudofonéticas” constituem um ponto de passagem natural, e “se bem trabalhadas” podem resultar numa base promissora para as “formas de escrita” mais formais e “dicionarizadas”.

De acordo com a autora, o professor, seja dos anos iniciais ou anos finais do Ensino Fundamental, vai realizando um “paralelo entre o que se *fala*, o que se *escreve* e o que se *lê*”, isto é: procura estabelecer um diálogo entre os diferentes modos de dizer algo oralmente ou por escrito. Em suma, os constrangimentos decorrentes da postura tradicional do “certo/errado” deixam de atuar como entraves no processo de construção do conhecimento.<sup>78</sup>

As transcrições dos depoimentos orais seguem o mesmo critério adotado para as respostas escritas. Mantivemos as marcas de oralidade, dentro das limitações óbvias das respostas, considerando que estas foram obtidas sobre conhecimentos apreendidos há mais de um ano pelos alunos.

Alguns depoimentos foram gravados, outros transcritos no ato da fala, sem prejuízo dos pontos mais significativos das narrativas, na medida do possível. As nossas observações seguem a mesma categorização adotada para análise de apropriação que os alunos fazem sobre temporalidade, embora as respostas orais sejam mais diretamente relacionadas à interpretação do conceito de tempo, evidenciando suas impressões mais imediatas.

### **Aluna Marta**

1) “O tempo pra mim é quando tudo passa mais rápido quando tô me divertindo ou então quando o tempo passa devagar quando tô na escola e demora a hora do recreio. O tempo passa ainda mais rápido quando tô dormindo. Pra mim o tempo é também quando as pessoas viviam diferente no passado, não tinha telefone nem televisão e hoje tem tudo isso e internet.”

---

<sup>78</sup> SIMÕES, Darcília. **Considerações sobre a fala e a escrita: Fonologia em nova chave**. São Paulo: Ed. Parábola, 2006. p.58-59.

2) “Em Mangaratiba, tinha no passado muita plantação de banana e café, muito peixe também. Só depois que Cabral descobriu o Brasil as pessoas vieram pra Mangaratiba encontrar os índios que moravam aqui.”

### **Análise**

Relativizar a velocidade do tempo, entre momentos de “trabalho” e “lazer” é o tipo mais comum de intervenção, por parte dos alunos. O encontro de civilizações, iniciado pela chegada de Pedro Álvares Cabral, sugere que o aluno percebe a presença de índios em Mangaratiba como os verdadeiros donos da terra. O tempo histórico local, para esta aluna, encontra-se ligado às produções de banana, café e peixe, numa interessante associação entre atividade econômica e temporalidade.

### **Aluno Patrick**

1) “Eu só sei que o tempo passa e não volta mais. O que já aconteceu no passado não vai acontecer de novo e isso pra mim é o tempo.”

2) “Eu sei que os primeiros habitantes foram os índios. A cidade de Mangaratiba faz aniversário no dia 11 de novembro porque ficou independente em 1831.”

### **Análise**

Segundo o aluno Patrick, o tempo representa algo inexorável em sua trajetória. A **passagem do tempo** significa que ele “não volta mais”. O aluno parece transferir essa noção para os estudos históricos: “não vai acontecer de novo”. Cabe ao professor discernir qual o melhor caminho pedagógico a percorrer na construção do saber histórico, nesses casos: se convém reforçar e estimular a noção de não-repetição de acontecimentos históricos ou retomar com mais detalhes as noções de continuidades e permanências. Ambos os caminhos são válidos, podendo perfeitamente, conviver na mesma sequência de aulas.

### **Aluna Paula**

1) “O tempo pode ser o tempo da natureza, o frio e o calor e as estações do ano. O tempo é também o tempo que o relógio marca as horas e os minutos. O tempo passa sempre, não para nunca e por isso as coisas são sempre diferentes.”

2) “Eu lembro que em 13 de maio de 1888 foi assinada a lei áurea pela princesa Isabel e soltaram os escravos de Mangaratiba e do resto do Brasil também.”

### **Análise**

Alguns alunos optaram por considerar o **tempo natural** e a **passagem do tempo** como determinantes para estabelecer o surgimento de diferenças. O professor aqui terá muitas oportunidades de intervenção, sobretudo para desfazer noções excessivamente simplificadoras sobre as ideias de abolição, descobrimento, relações entre portugueses e índios, etc.

### **Aluno David**

1) “Tem tempo pra tudo. Tempo pra brincar, pra estudar, pra comer e dormir. O tempo passa sempre igual, um dia tem sempre 24 horas por exemplo. Tem o passado, o presente e futuro, o tempo vai do passado passa pelo presente e vai até o futuro.”

2) “Em Mangaratiba os índios plantavam mandioca, pescavam e caçavam. Eles viviam nas matas e quando os portugueses chegaram foram obrigados a entregar o pau brasil para levar pra Portugal e fazer tinta vermelha.”

### **Análise**

Nenhum depoimento deixa mais claro a opção pela categoria **passagem do tempo**, esta compreendida pelo aluno como sendo regular (“passa sempre igual”) organizada (“tem tempo pra tudo”) e previsível. Já em seu tratamento histórico, o tempo parece estacionado no descobrimento e na etapa de exploração do pau-brasil: ali o tempo está congelado no passado, ou, em outras palavras, o tempo é o passado.

### **Aluno Rafael**

1) “Eu tenho um tempo pra brincar de videogame em casa e depois tenho que estudar. O tempo passa logo e eu tenho que jantar e depois dormir. Eu sei que o tempo tem uma passagem pelo passado que a gente estuda na história mas eu ainda não sei como o tempo passa.”

2) “No início de Mangaratiba aqui tinha muito índio e eles viviam da caça e da pesca, então os portugueses chegaram e obrigaram os índios a trabalhar tirando árvores da mata pra levar nos navios até Portugal.”

### **Análise**

Dúvidas sobre *como* o tempo passa não são comuns em depoimentos deste tipo. O aluno demonstra interesse filosófico sobre a **passagem do tempo**, isso não pode ser negligenciado pelo professor. Historicamente, o tempo se divide entre a noção de liberdade e obrigatoriedade de trabalhar.

### **Aluna Carla**

1) “O tempo pra mim são as quatro estações do ano e cada uma tem uma diferença. Quando penso no tempo eu fico achando que ele um dia pode parar então o mundo vai acabar nesse dia. A gente lembra do que aconteceu porque o tempo vem do passado e vai até o futuro.”

2) “Antigamente tinha muito mato em Mangaratiba e os índios viviam pelados. Tudo ficou diferente e hoje as pessoas não precisam mais escravizar os índios porque eles sumiram daqui.”

### **Análise**

Temporalidades relacionadas à **natureza** são comuns. Neste caso, entretanto, as diferenças no tempo cíclico são marcadas pela aluna, bem como a associação interessante entre tempo e memória, um terreno rico em possibilidades de uso por parte do professor.

### **Aluna Denise**

1) “O tempo pra mim é o dia e a noite e quando estou na escola o tempo passa mais devagar. Se eu estou em casa logo o tempo passa rápido e eu tenho que dormir pra acordar cedo no dia seguinte. Pensar no tempo é legal porque eu nunca tinha pensado sobre isso.”

2) “Eu sei que Mangaratiba já foi de outras cidades como Angra dos Reis e Itaguaí e tinha muito peixe aqui e hoje não tem tanto peixe assim. Acho que antigamente era melhor.”

### **Análise**

Mais um exemplo que reúne desejo de filosofar sobre o tempo e estabelecer relação entre atividade laboral e lazer na velocidade da passagem do tempo. Essa recorrência deve ser encarada pelo professor como chave para trabalhar melhor as noções de tempo histórico: tempo de guerra, tempo de paz, de colonização, etc. A **comparação** entre passado e futuro e o julgamento sobre quem é melhor podem também despertar interessantes debates em sala de aula.

### **Aluno Danilo**

1) “O tempo pra mim é precioso porque passa muito depressa e quase não dá tempo pra gente perceber. Quando eu era criança eu vivia chorando e agora não fico mais.

2) Eu só sei que a história de Mangaratiba era melhor no passado porque hoje em dia o homem joga muito esgoto nos rios e no mar e tudo está ficando poluído.”

### **Análise**

Difícil de situar este curto depoimento em apenas uma das nossas categorias. Temos aqui **tempo da natureza** (primeira infância e atualidade), deslocamentos temporais, temporalidade associada a emoções (chorava, não chora mais), comparação na relação **direta passado/presente**, etc. Um farto material para ser trabalhado pelo professor, incluindo a historicidade da degradação do meio ambiente.

### **Aluna Kelly**

1) “O tempo pra mim é uma forma de saber como as estações do ano são diferentes e como o dia e a noite mudam a nossa vida. O tempo é uma forma de ver como o fim de semana passa rápido e quando a gente fica ansioso parece que o tempo demora mais.”

2) “Mangaratiba era habitada por índios que sobreviviam da pesca e das plantações de banana. Foi fundada em 1534 e ficou livre dos portugueses em 1831.”

### **Análise**

Esta aluna encara a **passagem do tempo** como uma forma de conhecer e compreender o mundo: uma rica interpretação da nossa matéria-prima. Aqui, as lições não viriam do passado, ou da história tida como *magistra vitae*, mas do *próprio tempo*.

### **Aluno Francisco**

1) “O tempo pode ser marcado pelo relógio e pelo calendário. O relógio marca as horas e o calendário marca os dias os meses as semanas e anos. Agora eu pensei sobre o tempo e acho que ele passa mais rápido à noite quando estou dormindo.”

2) “O início da vida em Mangaratiba foi em 1534. Os índios viram os portugueses chegarem na praia e fizeram amizade com eles. Levavam pau brasil pros navios e recebiam presentes como uma troca. Em 1831 Mangaratiba ficou independente.”

#### **Análise**

Comparando o tempo curto do relógio ao tempo longo do calendário, este aluno deixa bastante margem para elaborações. A divisão, aparentemente desigual, entre o estado de vigília e o sono também provocam deslocamentos interessantes. O **tempo social** aparece nas relações econômicas de troca, também evidenciando seu aspecto de desigualdade. Na política, o tempo do calendário mostra relação com a ideia de liberdade administrativa.

### **Aluno Geraldo**

1) “O tempo para mim são as histórias antigas dos índios e dos escravos e também a história de Mangaratiba. Por isso é importante saber de verdade como viviam as pessoas no passado.”

2) “O café simboliza as riquezas do passado, a banana simboliza a riqueza do presente, o arco e flecha os índios e o desenho com a cruz dos padres jesuítas e o peixe mostra a riqueza da pesca. Isso tudo está no desenho de Mangaratiba que a gente tem no uniforme.”

#### **Análise**

Aqui o aluno apresenta o **tempo tido como passado** e como história. “Saber a verdade” sobre o passado torna-se fundamental, nessa visão bastante particular. Possibilidades preciosas para o professor no estudo dos símbolos associados à História Local, estampados no brasão oficial da cidade, o mesmo desenho que todos os alunos trazem no escudo do uniforme, notam na pintura na fachada das escolas, na bandeira municipal, nos prédios públicos, etc.

### **Aluna Fernanda**

1) “O tempo pra mim é muito valioso, quando a gente está brincando o tempo passa mais rápido e quando estou na escola passa muito devagar e quando a gente está triste o tempo para. O tempo depende de cada momento.”

2) “A história de Mangaratiba que eu sei foi a fundação em 1534 e a vila de Mangaratiba foi em 1831, tinha sua riqueza na banana e no peixe e os índios trabalhavam para os portugueses. Quando os índios morreram os fazendeiros usaram escravos africanos.”

#### **Análise**

Os casos em que a velocidade do tempo aparece como obediente à atividade humana são os mais comuns. Aqui, a aluna torna explícita esta relação: “depende de cada momento”. A associação entre a morte dos indígenas e a adoção da escravidão de africanos como compensação merece um trabalho específico por parte do professor no trato com **o tempo social**.

### **Aluno Jonathan**

1) “O tempo se resume em horas, dias, meses e estações do ano. Não acho que o tempo seja mais rápido ou mais devagar, o tempo é sempre igual só a gente é que muda com o tempo.”

2) “Sei que Mangaratiba é a cidade da banana o seu aniversário é dia 11 de novembro, a sua fundação foi em 1534 e isso é tudo que eu sei sobre a cidade.”

#### **Análise**

Jonathan inverte o sentido usual e não vê diferença na velocidade do tempo relativa a momentos bons ou ruins, mas nota com rara propriedade a mudança nas

peessoas, ao longo do tempo. O **tempo natural** seria o responsável por tais mudanças. Apesar de alegar saber pouco sobre a história da cidade, foi capaz de marcar com precisão datas e acontecimentos. Já pode ser considerado um bom começo para qualquer professor.

### **Aluna Gabriela**

1) “Pra mim o tempo é tudo e sem o tempo a gente não passava de um mar congelado. Triste ou feliz, o tempo sempre passa. Bom ou ruim ou rápido ou devagar o tempo nunca volta pra trás e cada um sente o tempo passar mesmo quando a gente dorme.”

2) “O que eu sei sobre a história de Mangaratiba é que foi fundada quando libertaram os filhos dos escravos e em 1831 foi a sua própria libertação, o aniversário da cidade é dia 11 de novembro e sua gente é bela e trabalhadora.”

### **Análise**

Podemos notar metáforas temporais, deslocamentos e até alguma poesia nesta resposta. Os alunos não param de nos surpreender. Apesar das incorreções históricas (Lei do ventre livre em 1534?), a associação entre ideias sobre abolição dos escravos com a “libertação” política da cidade é bem interessante e merece uma atenção especial. O **tempo social** é a marca mais presente neste depoimento, deixando ao professor inúmeras possibilidades de encaminhamento.

### **Aluno Leandro**

1) “O tempo é importante para as pessoas porque elas precisam saber quanto tempo leva o dia e a semana. Os homens inventaram o relógio para medir as horas e minutos. Os meses e anos vão passando e a gente vai ficando mais velho com o tempo.”

2) “A história de Mangaratiba foi em 1534 sua fundação o início da vila em 1831 e também antigamente os índios viviam comendo bananas e peixe. Os portugueses: quando os portugueses chegaram os nativos tiveram que trabalhar de graça pra eles entregando suas riquezas. Hoje não tem mais índios em Mangaratiba.”

### **Aluna Ana Carolina**

1) “O tempo é como um rio que passa, passa e não volta nunca mais. Tudo que já aconteceu é o passado, o presente é hoje e o futuro é amanhã e depois. Pensar sobre o tempo é difícil porque eu não sei o que é o tempo, só sei que ele passa.”

2) “Em Mangaratiba viviam muitos índios e hoje em dia eles não vivem mais aqui, só tem índios em Parati e na Amazônia. Os portugueses queriam tirar o pau brasil e quem fazia isso era o índio que trabalhava na mata cortando árvores sem descanso nem pagamento.”

### **Aluno Kauã**

1) “O tempo é hora minuto e segundo. Na natureza é o tempo da primavera, outono inverno e verão. Pra mim é o tempo de brincar e ir pra escola estudar, isso é o tempo que passa enquanto a gente vive.”

2) “A história de Mangaratiba é sobre os índios que moravam aqui primeiro, antes das grandes fazendas de café. As ruínas da praia do saco na estrada que vai rumo ao sertão estão ainda lá para mostrar que o passado pode contar uma história. Hoje não tem mais trem passando em Mangaratiba, porque isso é coisa do passado.”

### **Análise**

Podemos reunir os três depoimentos acima em um único comentário. **Tempo social** e comparação entre passado e presente num jogo de construção de conhecimento que pode fazer surgir boas oportunidades de compreensão. Metáforas temporais e importância prática do tempo também estão presentes.

### **Aluna Priscila**

1) “Tem vários tipos de tempo, tem o passado o presente e o futuro, a manhã, tarde e noite e os meses e anos do calendário. Tem o tempo ruim quando chove e tempo bom quando faz sol. Cada ano que passa eu fico mais velho e isso é o tempo que está passando.”

2) “Mangaratiba é conhecida como terra da banana porque a bananeira tem uma flor que se chama mangará. Os portugueses chegaram aqui em 1534 e fizeram os índios de escravos, só depois que os africanos foram trazidos porque não tinha mais índios para escravizar.”

### **Análise**

Substituição do **tempo da natureza** por tempo entendido como fenômeno meteorológico aparece com certa frequência. Destaquei essa resposta, no entanto, pois a mesma deixa entrever uma associação singular entre “bom” e “ruim” no tempo climático e o envelhecimento que cresce com a sua passagem. Na história, o tempo é determinante para marcar diferenças na dinâmica social.

### **Aluno Jorge**

1) “O tempo pra mim é tudo que acontece no dia a dia. O tempo da natureza controla a vida das plantas e dos animais, das estações do ano, do frio e do calor. Tempo de acordar cedo e ir pra escola e tempo de ficar em casa sem fazer nada, tudo isso é o tempo pra mim.”

2) “A história de Mangaratiba é muito rica porque os portugueses chegaram aqui para tirar nossas riquezas como o pau brasil. Hoje em dia não tem mais essa árvore nas matas, nem índios. Os portugueses foram embora em 1831 e a cidade ficou independente.”

### **Análise**

**Tempo social** é uma categoria bastante presente, embora nem sempre com uso apropriado. Cabe ao professor fazer do aprendizado sobre o tempo um importante recurso no estabelecimento de estratégias pedagógicas que possam ajudar a construir conhecimento histórico em bases mais seguras.

### **Aluna Marlene**

1) “Tempo é passado, presente e futuro que faz os homens felizes ou tristes de acordo com a noção de tempo que pode ser tarde demais ou cedo demais. A passagem dos dias, semanas e meses do ano também estão dentro do tempo que é mostrado no calendário.”

2) “Mangaratiba é um município do Rio de Janeiro que passou da era da escravidão, foi muito difícil mas passou. Os indígenas chamavam Mangaratiba de terra da banana, esse nome ficou até hoje.”

### **Análise**

Nesta **passagem do tempo**, a aluna deixa suas impressões sobre calendário, ciclo econômico-social e permanências.

### **Aluno Tomás**

1) “O tempo está na passagem dos anos e quando passam muitos anos tudo fica diferente.”

2) “Em Mangaratiba tinha muita banana e isso foi importante para os índios.”

### **Análise**

Nesta **passagem do tempo**, o aluno, de modo bastante sucinto, marca as diferenças no mundo físico como resultantes de sua ação na longa duração.

### **Aluna Francielly**

1) “Tempo pra mim é quando a vida da gente vai passando e a gente vai aprendendo coisas novas e não faz mais coisas de criança.”

2) “Não sei muito sobre Mangaratiba, só sei que quem descobriu o Brasil foi o indígena.”

### **Análise**

**Tempo como passado** e como forma de aprendizado. Tempo e história se confundem e se complementam nessa resposta.

### **Aluno Higor**

1) o Tempo é o passar dos anos, dias, noites e meses. É também o passar das estações do ano e cada vez que o tempo passa, não podemos voltar mais. O tempo é assim mesmo, quando passa só passa pra frente e só podemos lembrar daquilo que aconteceu quando a gente aprende história na escola.

2) Mangaratiba antigamente era conhecida como terra da banana e não era independente ou seja, pertencia a alguma cidade, neste caso a cidade era Itaguaí ou

Angra dos Reis. Os índios chegaram aqui primeiro mas quem tomou conta de tudo foram os portugueses que escravizaram os índios por causa das riquezas. Os índios que conseguiram fugir tiveram que continuar a viver da caça, só que com mais cuidado. Isso durou até 1831 quando Mangaratiba se tornou independente e a cidade passou a comemorar seu aniversário no dia 11 de novembro.

### **Aluna Laura**

1) “Tempo pra mim é quando de repente dá uma pausa em tudo e ele se divide em tempo de brincar e tempo de arrumar a casa ou fazer o trabalho da escola. Tempo é uma coisa que a gente não vê mas sente quando ele passa porque a gente acaba ficando mais velha.”

2) “Eu sei que Pedro Álvares Cabral descobriu o Brasil e trouxe muitos portugueses pra cá. Quando eles chegaram em Mangaratiba, ficaram impressionados com a quantidade de índios que não gostaram nada dos portugueses por causa da escravidão. A escravidão dos índios só acabou quando todos morreram e aí chegaram os negros africanos para fazer o trabalho dos índios nas plantações de banana e café.”

### **Aluno Frederico**

1) “Para mim, o tempo não é bom, nem ruim. O tempo simplesmente passa e não podemos fazer nada para que ele pare ou ande mais rápido. Tudo tem seu tempo e a gente só pode torcer pra ele ser mais feliz possível.”

2) “Eu lembro que Mangaratiba tinha muitas plantações de café e banana, seu nome é indígena assim como Muriqui e Itacuruçá também são nomes indígenas. A história de Mangaratiba é triste porque os indígenas foram escravizados e morreram de tanto trabalhar. Os portugueses não se importavam com eles e nem com os escravos africanos que chegaram depois.”

### **Análise**

Os alunos Higor, Laura e Frederico apresentam, em suas declarações algumas formas peculiares de olhar para o tempo. Ora o tempo aparece como a sua própria passagem, ora como algo concreto, palpável, que pode ser *sentido*. Por

outro lado, as complicadas relações entre portugueses, índios e negros parecem ter sido solucionadas apenas pela ação tempo, o que torna a intervenção do professor ainda mais urgente para resolver tais problemas.

### **Aluna Letícia**

1) “O tempo para mim é algo que já aconteceu, está acontecendo e vai acontecer.”

2) “Só sei que tinha índio e banana em Mangaratiba, só isso que eu sei.”

Deparamo-nos com o desinteresse nas atividades, por parte de alguns alunos, todos os dias. No entanto, devemos nos esforçar para transformar a apatia em participação ativa nas aulas e no processo educacional com um todo. O tempo como fluxo contínuo, unindo passado, presente e futuro numa única dimensão linear, desponta como uma das mais interessantes respostas. Da aparente indiferença da aluna pode surgir a maior possibilidade de atuação pedagógica, por parte do professor. Considero a resposta da aluna Letícia como “ponto fora da curva”, mas apenas em sentido figurado, pois o nosso objetivo, como já dissemos, não é buscar resultados estatísticos. Estamos aqui na tentativa de encontrar respostas possíveis para os usos que o ensino da História Local pode nos oferecer na construção do conhecimento histórico, considerando as categorias temporais mobilizadas pelos alunos em suas relações dialógicas com o espaço de vivência e a dinâmica social.

### **Aluna Érika**

1) “Existem vários tipos de tempo. O tempo da natureza que são as estações do ano, o tempo do ser humano que é dormir, comer, brincar, trabalhar, etc. e o tempo da história, que é o tempo das coisas importantes como as guerras que a gente estuda na escola. Bem, pra mim o tempo é uma coisa instável, às vezes passa rápido e outras vezes não. Nunca vai ser igual a ontem e nem vai ser igual amanhã.”

2) “Não sei sobre a história de Mangaratiba, porque vim de Pernambuco este ano. Sobre a história de Pernambuco, o que eu aprendi foi a descoberta do Brasil pelos portugueses que encontraram os indígenas que já moravam nessas terras e foram escravizados. Depois teve a colonização, as fazendas de cana-de-açúcar chamadas de engenhos. Os escravos que trabalhavam nas fazendas eram negros

africanos que fugiam para lugares chamados de quilombos, o mais famoso era Palmares. Os escravos inventaram uma luta que também era uma dança chamada de capoeira para se defenderem dos capitães do mato. Aconteceu também a invasão dos holandeses que ficaram no nordeste algum tempo até serem expulsos com ajuda dos índios e dos portugueses que queriam suas terras de volta. A cidade do Recife tem uma história rica de lutas e resistência e todos se orgulham muito de ter nascido neste lugar.”

### **Análise**

Deixamos a resposta da aluna Érika por último. E não foi por acaso. Esta aluna não estudou em Mangaratiba e, num primeiro momento, não quis participar da atividade. Instada a fazer parte dos depoimentos, por fim, concordou. Resolveu então demonstrar seus conhecimentos históricos e impressões sobre temporalidade, tempo da natureza, tempo histórico, a cidade do Recife, o estado de Pernambuco, sobre o Brasil, cultura popular, resistência... Podemos retirar, desta resposta, um mês inteiro de atividades: o professor que tiver a oportunidade de trabalhar com mobilização de categorias temporais, ensino de História Local e debate acerca de conteúdos sobre dinâmicas sociais, pode conduzir suas estratégias com muito mais segurança.

### **2.4.3 O que fazer com tais respostas?**

Com alunos do sexto ano do ensino fundamental, para além de saber lidar com o tempo em frações como dia, mês e ano ou a contagem de minutos e horas do relógio, consideramos fundamental trabalhar com os processos históricos associados a estas ideias.

Os alunos podem ter contato com a história dos calendários nas diferentes culturas da antiguidade, ainda que o objetivo específico seja apenas a compreensão inicial de que o calendário era importante para o sistema religioso daqueles povos, servindo ao mesmo tempo à vida prática, orientando procedimentos de semeadura e colheita, por exemplo.

Consideramos que esta etapa, com forte viés diagnóstico e interpretativo, encontra seu espaço na dimensão propositiva da pesquisa ao apontar caminhos possíveis para o professor trabalhar conceitos, práticas e noções abstratas importantes acerca do tempo e suas relações com a construção do conhecimento histórico. Encadear e tornar fluido o trabalho com teoria, tomada de conhecimento prévio e ações didáticas efetivas revela o espírito deste trabalho de pesquisa: refletir como a teoria, a investigação e a prática docente encontram-se imbricados na busca por soluções viáveis na construção de conhecimento histórico.

Analisando as entrevistas orais destes alunos, à primeira vista o que chama atenção é que temos uma redução significativa de tamanho nas respostas. Os depoimentos são mais sucintos, resumidos, e isto pode ser considerado natural, devido à timidez ou alguma dificuldade maior em acessar memória diante do professor.

Em comparação com as respostas escritas, realizadas após pesquisas, temas motivadores, exibição de filmes, etc., a expressão oral, embora menos detalhada e auxiliada pelos mecanismos e estímulos próprios da aula-oficina, revelaram importantes noções acerca da temporalidade e suas relações entre ensino e aprendizagem de História Local.

O caso mais significativo ficou por conta da aluna Érika, que realizou uma pequena palestra sobre a história de Recife, incluindo o tema da ocupação holandesa e das lutas pela retomada do território.

Uma das questões que instrumentaliza esta fase da nossa pesquisa está relacionada com a análise da articulação que os alunos realizam entre as diferentes temporalidades/espacialidades. Ao estudarmos as relações feitas entre História Local (ensinada nos anos iniciais) e a chamada “História Geral”, a partir do sexto ano, temos material suficiente para testar os limites de tais articulações.

Voltando a Koselleck, temos que “(...) todos os âmbitos da vida e ação humanas contêm diferentes estruturas de repetição, que, escalonadas, se modificam em diferentes ritmos”. Poucas linhas adiante, o autor indica que a maneira pela qual nos apropriamos da linguagem para descrever o mundo que nos rodeia acaba se

distanciando da chamada “história real”, ao mesmo tempo em que “a condiciona e a possibilita”.<sup>79</sup>

Este “jogo” entre palavras que contém ideias contrárias (repetição x modificação; estruturas escalonadas x diferentes ritmos) dizem muito a respeito da natureza da teoria, de sua contribuição para o aperfeiçoamento da investigação histórica. Termos que parecem incompatíveis e antagônicos aparecem servindo para esclarecer. É nesse ambiente intelectual de alargamento de compreensão que desejamos conduzir nossa investigação sobre construção de conhecimento histórico.

O autor sugere ainda que as formas de tratamento do tempo (linear ou circular) são insuficientes para dar conta das abordagens sobre o tempo, pois “toda sequência histórica contém elementos lineares e elementos concorrentes”.<sup>80</sup> Não foi difícil perceber que, para meu trabalho de pesquisa não resultar num formidável malogro, não deveria me esquecer dessa inestimável lição.

Em outras palavras; o aluno de quinto ano que estudou sua história local de maneira a identificar, na passagem do tempo, exemplos das alterações e permanências que sua cidade sofreu (e ainda sofre) deve ser capaz, com certo grau de autonomia e segurança, de identificar esses mesmo fenômenos ao estudar a “Pré-História”, “Descobrimento do Brasil” ou o “Antigo Egito”, conteúdos obrigatórios para o sexto ano.

Longe de querer simplificar a questão da relação ensino-aprendizagem, desejamos apenas reforçar a necessidade de compreender o verdadeiro (ou, antes, o mais aproximado possível do verdadeiro) papel da teoria no processo de elaboração e execução de uma pesquisa no âmbito do ensino de história. Pretendemos propor reflexões resultantes de uma espécie de “adesão” ao aparato teórico-metodológico mobilizado. Esta “adesão” não deve ser passiva, nem subserviente. Ela reflete-se nas ações pedagógicas no sentido da construção de conhecimento histórico. Nossa pesquisa nos fez refletir bastante sobre a teoria, considerada importante e necessária, mas apenas se estiver relacionada à prática.

---

<sup>79</sup> KOSELLECK, Reinhart. Op. cit. p. 14

<sup>80</sup> KOSELLECK, Reinhart. Op. cit. p. 19

Encontramos, na última passagem deste texto selecionado de Koselleck, mais um sinal da ligação da teoria com nosso trabalho em sala de aula: o autor propõe que tudo que estiver contido na linguagem cotidiana a ser definido como “longo, médio e curto prazos” passa a exigir um complexo estudo teórico acerca dos tempos históricos. Aqui, ele volta a defender sua figuração simbólica em torno do conceito de “Estratos do Tempo”, afirmando que ela “permite tratar de diferentes velocidades de mudança sem cair na falsa tentativa entre decursos temporais lineares ou circulares”.<sup>81</sup>

As respostas orais dos alunos sobre o tempo e sobre a história de Mangaratiba e do Brasil apontam, ainda que timidamente, para esta figuração simbólica, entretanto, qualquer tentativa de se estabelecer um padrão que possa atender à ideia de “estratos” deve estar submetida ao critério próprio da investigação, ou seja, podemos ver alguns sinais deste padrão, mas não devemos orientar nossa dimensão propositiva apenas nesse sentido.

Os alunos lidam com o tempo de maneira *aparentemente* uniforme e essa aparente uniformidade se dilui quando estes mesmos alunos passam a lidar com informações históricas sobre o local onde habitam, onde as casas, ruas e componentes naturais da paisagem estão à sua volta, e não apenas nas páginas de um manual didático.

Falando sobre as conexões possíveis entre ensino de História Local e domínios sobre a noção de temporalidade na construção de conhecimento histórico, encontramos uma relação dialógica com o trabalho desenvolvido pelo professor José Evangelista Fagundes, ao assinalar a importância da História Local quando esta utiliza novas metodologias, inclui novos problemas e novos objetos de estudo e fontes, além de contribuir decisivamente para melhor situar o aluno no tempo e no espaço.

---

<sup>81</sup> Op. cit. p. 24

Prossegue o autor, afirmando que “a aproximação afetiva e física com o objeto de estudo pode ser um fator motivador para a produção do conhecimento.”<sup>82</sup> Entretanto, Fagundes chama atenção para o fato de que o ensino de História Local deve levar em consideração o cuidado em não se apegar de forma exclusiva a uma visão *localista*, na qual a cidade seria apresentada como um objeto de conhecimento em si mesma; muito menos a uma visão *globalista*, negando as particularidades e especificidades do local.<sup>83</sup>

Rememorando a breve investigação sobre a história das cidades, efetuada no primeiro capítulo: falar sobre a história do local onde vivemos pode se constituir numa experiência positiva, pensando sobre a construção do conhecimento histórico, da pré-história à contemporaneidade.

Fazendo eco a estas observações, temos os depoimentos dos alunos que sintetizaram suas impressões sobre o tempo e a História ensinada na escola. Os relatos trazem um painel rico em possibilidades, deixando ao professor o caminho livre para realizar novas experiências, como nos ensina Paulo Freire: “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”.<sup>84</sup>

## Considerações Finais

A escolha pelo planejamento, criação e execução deste trabalho de investigação em formato similar a uma Unidade de Ensino tem seu propósito definido: trazer o professor de história para o centro do debate em torno da relação entre pesquisa e construção de conhecimento. Esse desafio epistemológico foi proposto dentro de um conjunto desejável de reflexões-ações, proposta central dessa pesquisa.

---

<sup>82</sup> FAGUNDES, José Evangelista. **A história local e seu lugar na história**. Natal: Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Sociais e Aplicadas da UFRN, 2006. p. 143.

<sup>83</sup> FAGUNDES Op cit. p. 144.

<sup>84</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 47.<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013 p. 30.

Na prova de seleção para acesso ao mestrado, a questão discursiva pedia uma redação sobre uma aula de História. Esta questão serviu como ponto de partida para o formato da nossa pesquisa. Decidi, naquele momento, caso fosse aprovado, pesquisar a minha própria sala de aula: o professor-pesquisador em busca de respostas às suas reflexões, convidando seus alunos a participar do processo.

Cada etapa desta dissertação que envolveu aporte teórico, investigação, diagnose, prática docente, estudo de caso, avaliação de resultados e propostas de intervenção, encontra-se inteiramente imbricada com nossa atividade docente. Esta é a proposta principal do PROFHISTÓRIA.

Observamos, em nossa trajetória profissional, que alunos de sexto ano apresentavam diferentes significados para a passagem do tempo, “matéria-prima” da nossa disciplina. Em geral, os alunos apresentam dificuldade para mobilizar corretamente as divisões temporais (“Século”, “Milênio”, “Período” “Era”, “Idade”) comuns às aulas de História. Havia também dificuldades referentes ao domínio da escrita formal, algarismos romanos e a outros conhecimentos básicos de geografia e ciências naturais, que complementam as nossas rotinas de aula.

Constatamos também que os estudos sobre História Local, assinalados desde os anos iniciais nas matrizes curriculares em Mangaratiba, eram encarados pela escola, em muitos casos, apenas como componente curricular obrigatório. Não havia maiores conexões com os demais conteúdos, nos anos subsequentes.

Verificamos que os alunos apresentavam conhecimentos esparsos e pouco sistematizados sobre as conexões entre história local e nacional; sobre as formas de organização e contagem da passagem do tempo em diferentes culturas e épocas e sobre as associações de ideias que surgem quando defrontamos a experiência com o tempo e a compreensão dos processos históricos.

Entretanto, a partir do refinamento do olhar para tais questões, a pesquisa começou a revelar que é possível intervir positivamente neste processo. Aliar o conjunto de conhecimentos sobre o local (família, rua, bairro, cidade, etc., relacionados ao nacional ou geral) à percepção de que o tempo pode ser um importante objeto de estudo: eis uma possibilidade de construção de conhecimento histórico.

Nossa experiência na pesquisa encontrou seus limites, em alguns momentos. Desejando realizar um estudo sobre o conhecimento histórico com alunos de sexto ano, encontramos algumas dificuldades, inerentes à prática docente e à atividade de pesquisa, realizadas concomitantemente: alunos desmotivados, baixa qualidade no conteúdo disponível sobre História Local e pouca atenção ao Ensino de História e ao aprendizado sobre temporalidade nos Anos Iniciais, foram algumas delas. No entanto, aceitamos o desafio e prosseguimos.

Trabalhamos com a hipótese da existência de correlação direta entre ensino de História Local e aprendizado da temporalidade na construção do conhecimento histórico. Pensamos que mesmo aquilo que parece “natural” ou “óbvio” precisa ser estudado e testado: uma postura que faz parte do pensamento científico.

Procuramos demonstrar que os alunos acionaram conceitos sobre o local e categorias sobre o tempo de modo bem diversificado. Reafirmamos que o tempo constitui elemento fundamental para ensinar história. A lenta e gradual construção da noção de tempo, suas implicações psicológicas, as diferentes maneiras de perceber e contar sua passagem, todos esses aspectos ligados à nossa “matéria prima” possibilitam inúmeras formas de abordagens dos conteúdos da disciplina, descobrindo caminhos metodológicos inesperados.

Norbert Elias insiste em lembrar que o tempo “não se deixa ver, tocar, ouvir, saborear, nem respirar como um odor.”<sup>85</sup> Em que pese toda essa abstração que beira a poesia, a experiência com o tempo pode ser bastante concreta, visível e, por isso, mensurável. Desta forma, o professor pode convidar seus alunos a participarem da vivência com o tempo, refletindo e comentando sobre ele.

Nossa hipótese foi testada na prática docente. Queremos dizer com isso que alunos e professores, juntos, podem investigar e produzir conhecimento histórico sobre a história da localidade, rua, bairro, a cidade, enfim, construir saberes sobre o espaço e o tempo mais próximos, mais facilmente identificáveis e, portanto, possíveis de serem relacionados coerentemente aos demais conteúdos.

---

<sup>85</sup> ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. p. 7.

Notamos que os alunos, a partir da Unidade de Ensino proposta na pesquisa, passaram a se interessar mais pela sequência didática das aulas, pela atividade de pesquisa escolar, pela biblioteca da escola, pela cidade em que moram. Suas respostas, nas avaliações dos bimestres seguintes, apresentaram melhora significativa, não apenas no “domínio sobre conteúdos”, mas, sobretudo, na percepção de que o conhecimento histórico pode ser construído através de pesquisa e reflexão. O ensino de História Local, problematizado a partir do material didático disponível, confrontado com as noções de tempo a serem apreendidas pela experiência, revelou suas possibilidades.

No entanto, há momentos em que é preciso intervir na seleção de conteúdos a serem estudados pelos alunos, implicando inevitavelmente em promover escolhas de acontecimentos, personagens, recortes temáticos e interpretações históricas. Como salientou Eric Hobsbawm, “Todo estudo histórico implica uma seleção de atividades humanas do passado, e daquilo que afetou essas atividades.” Continua o autor, deixando grande margem à liberdade e à autonomia do estudioso: “... mas não há nenhum critério geral aceito para se fazer tal seleção.”<sup>86</sup>

### **Usos possíveis**

O percurso da nossa pesquisa, em grande medida, foi sendo revelado pelos próprios alunos. A investigação que empreendemos possibilitou a expansão da nossa capacidade interpretativa, do nosso potencial para intervir nos questionamentos das turmas, da nossa visão sobre o que planejamos e, efetivamente, conseguimos fazer antes, durante e depois de cada aula de história.

A experiência com alunos de inclusão e o contato com professoras de 5.º Ano enriqueceu nossas análises, proporcionando novos olhares para a problemática da pesquisa, contribuindo decisivamente para o desenvolvimento da nossa hipótese.

Conhecemos algumas pesquisas sobre ensino de História Local que incorporam apropriadamente noções de memória, identidade e pertencimento às suas dimensões propositivas na forma de “caixas de histórias”, livros ou apostilas.

---

<sup>86</sup> HOBBSAWM, Eric. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 71.

Tais pesquisas serão sempre bem-vindas, precisamos cada vez mais conhecer o local onde vivemos e trabalhamos.

Nossa pesquisa aponta que a reflexão organizada sobre conhecimento prévio, combinada com questionamentos sobre História Local e temporalidade também podem servir como importantes itens de preparação para quem deseja construir História Local com seus alunos. Gostaríamos de ver a história da cidade de Mangaratiba contada de outro modo, levando em consideração outras perspectivas, contemplando novas formulações teórico-metodológicas. Mas a nossa pesquisa não desejava reescrever a história deste lugar. Nossos estudos apresentaram objetivos mais modestos. Antes de produzir historiografia, decidimos refletir e investigar.

O percurso da nossa pesquisa pode ser visto também como um balanço da transição entre os anos iniciais e os anos finais do Ensino Fundamental. No sexto ano, os alunos começam a apresentar os primeiros sinais físicos e psicológicos da entrada na adolescência, as transformações são grandes.

Os professores dos chamados “Anos Finais” do Ensino Fundamental, especializados em suas áreas, são mais numerosos e emotivamente distantes. As disciplinas possuem maior grau de complexidade, as rotinas de aulas e atividades pedagógicas são mais formais e elaboradas.

Todas essas mudanças ocorrem juntas, com muita intensidade. Cabe ao professor de sexto ano compreender estas características e tirar o melhor desta situação, planejando e direcionando suas aulas para que o aluno possa compartilhar de um ambiente intelectual favorável, próprio à sua faixa etária e às suas interações sociais.

Nossos objetivos nesta pesquisa apontaram justamente nesta direção. Partir dos conhecimentos prévios sobre a História Local ensinada nos anos iniciais, relacionar estes conhecimentos com a percepção e a capacidade de expressão sobre temporalidade e demais conteúdos. Estimular o alunado a falar sobre si, falar sobre sua cidade, seu local de convívio, todos estes elementos fazem parte de uma elaboração contínua.

Todo este processo pode revelar caminhos possíveis ao professor. Refletir sobre como seus alunos lidam com a História Local e com as ideias sobre

temporalidade e, a partir de tais reflexões, incorporar estes componentes à sua prática, fazendo de cada aula uma descoberta nova.

Consideramos que a pesquisa cumpriu o seu papel de contribuir para o campo do Ensino de História ao propor reflexões e ações e apresentar, no conjunto de suas etapas, alguns usos possíveis como parte de sua dimensão propositiva.

Procuramos demonstrar que é fundamental pensar mais (e melhor) sobre a cidade onde moramos, estudamos e trabalhamos; sobre as transformações que esta cidade sofreu ao longo do tempo e sobre as interações entre esta cidade com o país e o resto do mundo.

Admitimos que, no estágio em que se encontram as pesquisas sobre Ensino de História, nossa hipótese precisa ser testada e ampliada por mais trabalhos. Um estudo de caso possui seus limites em sua própria singularidade e cada novo exemplo enriquece o debate, provocando novas reflexões.

Apesar desses limites, concluímos que há elementos suficientes nesta dissertação para relacionar o ensino de História Local e a aprendizagem sobre temporalidade na construção do conhecimento histórico. Nossa pesquisa convida, portanto, o professor de História a refletir e agir, tanto no propósito de alargar conhecimentos visando os demais conteúdos do Ensino Fundamental, quanto na elaboração de novos olhares para a História Local e para as categorias temporais acionadas pelos alunos.

## Referências Bibliográficas (em ordem de citação)

BRASIL. LDB. Lei Federal nº 9.394/96. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Secretaria Especial de Editorações e Publicações do Senado Federal, 2005.

PLETSCH, Márcia Denise. GLAT, R. **O ensino itinerante como suporte para a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na rede pública de ensino: uma abordagem etnográfica**. In: Revista Iberoamericana de Educación, nº 41/2. Disp. em: <http://www.rieoei.org/experiencias>.

MARTINS, Marcos Lobato. História regional. In: PINSKY, Carla Bássanezi (Org.). **Novos temas nas aulas de história**. São Paulo: Contexto, 2010.

NOVAIS, Fernando. **Aproximações: estudos de história e historiografia**. São Paulo: Cosac Naify, 2005.

BARROS, José d'Assunção. História, região e espacialidade. **Revista de História Regional**, v. 10, n.º 1, p. 96-97, 2005. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br>

Le GOFF, Jacques. Centro/Periferia. In: Le GOFF, Jacques; SCHMITT, Jean-Claude. **Dicionário temático do Ocidente Medieval**. São Paulo: Edusc, 2002.

BRAUDEL, Fernand. **O Mediterrâneo e o mundo mediterrâneo à época de Filipe II**. Lisboa: Dom Quixote, 1983.

NEVES, Joana. História local e construção da identidade social. **Revista Saeculum**, Universidade Federal da Paraíba, p. 22, jan/dez. 1997. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br>

ROMERO, Luis Alberto. **Volver a la Historia – Su enseñanza em el tercer ciclo da E.G.B. 2.ª Edição**. Buenos Aires: Aique, 2007.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2009.

SAMUEL, R. História local e história oral. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, ANPUH, v.10, n.º 19, 1989. Disponível em: <http://www.anpuh.org/revistabrasileira/view>

TOCQUEVILLE, Alexis de. **O antigo regime e a revolução**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

FEILLET, Alphonse. Apud. GOUBERT, Pierre. **História Local**. Revista Arrabalde, Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, ano 1, n.º 9, 1988.

NUNES, Graça Maria Soares. **A história regional e local: contributos para os estudos das identidades locais**. Cadernos de Sociomuseologia, n.º 8, 1996.

GRAÇA FILHO, Afonso de Alencastro. **História, região & globalização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CAIMI, Flavia Eloisa. “Meu lugar na história: de onde eu vejo o mundo?” In: **Explorando o Ensino de História**. OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. (Org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

MONTEIRO, Pedro Meira. EUGÊNIO, João Kennedy. Introdução: Um espírito (in)consútil. In: **Sérgio Buarque de Holanda: perspectivas**. Organização: Pedro Meira Monteiro e João Kennedy Eugênio. Campinas: Editora da UNICAMP; Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2008.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Caminhos e fronteiras**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BITTENCOURT, Circe. M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

CARDOSO, Ciro Flamarion. História e paradigmas rivais. In: CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. (Orgs.). **Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

LEPETIT, Bernard. **Por uma nova história urbana** – seleção de textos. Apresentação: Heliana Angotti Salgueiro; tradução Cely Arena. São Paulo: Ed. da USP, 2001.

TOLEDO, Maria Aparecida Leopoldino Tursi. História local, historiografia e ensino: sobre as relações entre teoria e metodologia no ensino de história. **Antíteses**, vol. 3, n. 6, jul.-dez. de 2010.

Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses>.

BARROS, José D’ Assunção. **O campo da História: especialidades e abordagens**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2004.

LEVI, Giovanni. Sobre a micro-história. In: BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Editora da UNESP, 1992.

DELACROIX, Christian et al. **Historiographies**. Concepts et débats. Paris: Gallimard, 2010.

VERNANT, Jean-Pierre. **Mito e religião na Grécia Antiga**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2006.

BARBOSA, Vilma de Lurdes. Ensino de História Local: redescobrimo sentidos. Saeculum. Revista de História. João Pessoa, jul./dez. 2006.

ARISTÓTELES. **Arte Poética**. Tradução de Pietro Nassetti. São Paulo: Ed. Martin Claret, 2007.

BRESCIANNI, Maria S. M. História e historiografia das cidades, um percurso. In: FREITAS, M. C. de. (Org.). **Historiografia brasileira em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 1998.

MANGARATIBA. **Conteúdos programáticos de História para o Ensino Fundamental – Anos Finais: Componentes curriculares para o 6.º Ano de escolaridade**. Secretaria Municipal de Educação de Mangaratiba, 2015.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.

MUMFORD, Lewis. **A cidade na história: suas origens, transformações e perspectivas**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SANTIAGO, Pedro. CERQUEIRA, Célia. PONTES, Maria Aperecida. **Por dentro da história**. Manual do Professor: 6.º Ano do Ensino Fundamental. São Paulo: Escala Educacional, 2012.

RESNIK, Luís. **Qual o lugar da História local?** Artigo publicado em 2003. Disponível em: [http://www.historiadesaogoncalo.pro.br/txt\\_hsg\\_artigo\\_03.pdf](http://www.historiadesaogoncalo.pro.br/txt_hsg_artigo_03.pdf)

PIRRENE, Henri. **As cidades da Idade Média. Ensaio de história econômica e social**. São Paulo: Publicações Europa-América, 1973.

LE GOFF, J. **Por amor às cidades**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

FRANCO JR., Hilário. **A Idade Média: nascimento do Ocidente**. 5.ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1996.

TREPAT, Cristòfol. Gomes, Pilar. **El tempo y el espacio em la didáctica de las ciencias sociales**. Barcelona: Universidad de Barcelona/GRAÓ. 2002.

MARICATO, E. **Habitação e Cidade**. São Paulo: Atual, 1997.

ROLNIK, R. O que é cidade. 6.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Brasiliense, 2009.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SANTOS, Joaquim Justino Moura dos. **História do lugar: um método de ensino e pesquisa para as escolas de nível médio e fundamental**. Publicado em: História, Ciências, Saúde. Manguinhos, Rio de Janeiro. Vol. 9(1):105-24, jan.-abr. 2002.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2004.

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica. Del saber sabio ai saber enseñado**. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, s.d.

CHERVEL, A. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. in Teoria&Educação n° 2. Porto Alegre: Pannonica Editora, 1990.

DEVELAY, M. **De l'Apprentissage à l'enseignement. Pour une épistémologie scolaire**. Paris: ESF Éditeur, 1992.

FORQUIN, Jean-Claude. **Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais**. in Teoria&Educação n° 5. Porto Alegre: Pannonica Editora, 1992.

GOODSON, I. **Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução**. in Teoria & Educação n° 2. Porto Alegre: Pannonica, 1990.

LOPES, A.R.C. **Conhecimento escolar: processos de seleção cultural e mediação didática**. In: Educação&Realidade. 22(1):95 -112.jan-jun.1997. MONIOT, H. **Didactique de L'Histoire**. Paris, Edition Nathan, 1993.

LIBÂNEO, José Carlos, OLIVEIRA, João Ferreira e TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10<sup>a</sup>. Ed., São Paulo: Cortez, 2012.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Papirus Editora.

Disponível em:  
<https://bloglinguagenseeducacao.files.wordpress.com/2014/10/etnografia-da-pratica-escolar-marli-eliza-d-a-de-andre.pdf>.

STAKE, R.E. **Case study methods in educational research: Seeking sweet water**. In: JAEGER, R.M. Complementary methods in education. Aera, 1988.

ALVES, Ronaldo Cardoso Alves. **Aprender história com sentido para a vida: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses.** São Paulo. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, USP: 2011.

RIBEIRO, Regina Maria de Oliveira. **A máquina do tempo: representações do passado, história e memória na sala de aula.** São Paulo. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, USP: 2006.

BARCA, Isabel. **Investigação sobre o pensamento histórico dos alunos.** In: *O pensamento histórico dos jovens – ideias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica.* Braga, UMINHO, 2000.

BARCA, Isabel. **Aula-Oficina: do projecto à avaliação.** In *Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica – Para uma Educação Histórica de Qualidade.* Braga, UMINHO/IEP/CIED, 2004.

KOSELLECK, Reinhart. **Introdução e Estratos do tempo.** In: **Estratos do tempo: estudos sobre história.** Trad. Markus Hediger. Rio de Janeiro: Contraponto: PUC-Rio, 2014.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos.** Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.

VIGOSTSKY, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

SIMÕES, Darcília. **Considerações sobre a fala e a escrita: Fonologia em nova chave.** São Paulo: Ed. Parábola, 2006.

FAGUNDES, José Evangelista. **A história local e seu lugar na história.** Natal: Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Sociais e Aplicadas da UFRN, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 47.<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

LE GOFF, Jacques. **História e memória.** Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

HOBBSAWM, Eric. **Sobre História.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **História oral, memória, tempo, identidades.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

KOSELLECK, Reinhart. **Estratos do tempo: estudos sobre história.** Trad. Markus Hediger. Rio de Janeiro: Contraponto: PUC-Rio, 2014.

VIGOTSKY, Liev. LURIA, Alexander. LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 1988.

BITTENCOURT, Circe. (Org.). SCHIMIDT, Maria A. **O saber histórico na sala de aula.** São Paulo: Brasiliense, 2008.

SENE, Eustáquio de. MOREIRA, João Carlos. **Geografia geral e do Brasil.** Rio de Janeiro: Editora Scipione, 2012.

Anexo

## **Resumo Histórico do Município de Mangaratiba**

No Século XVI, mais precisamente no primeiro dia do ano de **1502**, durante a **1.ª expedição enviada ao Brasil após o descobrimento** (que partiu de Lisboa com três caravelas, em 10 de maio de 1501, comandadas pelo navegador **Duarte Coelho**, trazendo como cronista e cosmógrafo **Américo Vespúcio**), foi avistada a baía de Guanabara, que os portugueses pensavam ser a foz de um imenso rio (daí o nome: **Rio de Janeiro**). Alguns dias depois, a frota seguiu o rumo Sul sempre acompanhando o litoral e, após visitar a **Restinga da Marambaia e a Ilha Grande**, ancorou em outra bela enseada e ali permaneceu por uma semana. Como era dia de Reis, batizaram-na de **Angra dos Reis**.

Os dias estavam quentes, o mar tranquilo e as chuvas eventuais refrescavam os marinheiros e realçavam os perfumes exalados pela mata “Algumas vezes me extasiei com os odores das árvores e das flores e com os sabores dessas frutas e raízes, tanto que pensava comigo estar perto do Paraíso Terrestre”, escreveu Vespúcio em carta ao rei de Portugal, **D. Manoel**. Estiveram, portanto, os **européus** no que conhecemos hoje por Mangaratiba bem antes do reconhecimento por ocasião das doações das **Capitanias Hereditárias**, em **1534** (data oficial da origem do município de Mangaratiba).

Este território pertencia então à Capitania de **Santo Amaro**, cedida a **Pero Lopes de Souza** (morto em um naufrágio, em 1539). Depois de ser considerada pelo Rei de Portugal como um verdadeiro fracasso administrativo (1548), esta passou a pertencer à **Capitania de São Vicente**. Vários fatores contribuíram para que não desse certo, mas o principal deles foi a resistência heroica dos índios nativos **Tupinambás** que, recusando a se submeter à escravidão, tornaram-se aliados de diversos povos do litoral fluminense, formando a **Confederação dos Tamoios**. Comandada pelo cacique **Cunhambebe**, a liga indígena contou com ajuda de **franceses** interessados no comércio ilegal de **pau-brasil**.

Lutaram bravamente contra os **colonizadores portugueses** até serem praticamente exterminados (por volta de 1580). A valentia desses nativos mostrou aos portugueses que a colonização do Brasil não seria uma tarefa fácil. O grande objetivo dos portugueses ao explorarem o Brasil (**encontrar ouro e prata**) foi alcançado com sucesso pelos **espanhóis** comandados por **Francisco Pizarro** (em 1532), na parte do território espanhol que hoje se chama Peru. Isto causou ainda mais desânimo a **Martim Afonso** (irmão de Pero Lopes), fazendo com que se dedicasse exclusivamente ao comércio com a Índia, praticamente abandonando suas Capitânicas Hereditárias.

A colonização destas terras, por meio de doação de **Sesmarias**, foi então entregue aos cuidados de dois índios cristianizados (**João Sinel** e **Diogo Martins**) e de uma mulher branca (**Cecília Benevides**). Os Tupinambás que restaram, passaram a adotar a tática de emboscadas e ataques rápidos, espalhando terror entre os colonos. Por causa disso, estes tiveram que escolher terras mais altas (e menos próprias para a lavoura), para melhorar a defesa contra os guerreiros nativos. Outro fator que contribuiu para esta mudança foi a ação de **piratas holandeses** que, partindo da Ilha Grande (1614), estavam sempre prontos para saquear suas propriedades pouco protegidas, por ficarem próximas ao litoral.

### **Início do efetivo Povoamento**

Na primeira metade do século XVII, **Martim de Sá**, novo donatário, fez chegar a Mangaratiba os primeiros índios pacíficos (1615). Eram índios **Tupiniquins** já catequizados, vindos de Porto Seguro (Bahia). Constituiu, dando o controle aos **jesuítas**, aldeamentos primeiramente nesta ilha e, depois, na Praia de Ingaíba, onde estes construíram a **Capela de São Brás** (1618) e algumas habitações (cabanas de pau-a-pique), passando a constituir o primeiro núcleo urbano.

Esta localização facilitava a partida de expedições (**bandeiras**) de aventureiros portugueses por trilhas abertas na mata, em direção ao “sertão” na busca do tão cobiçado **ouro**.

### **Transferência da povoação**

A escolha deste local não foi muito feliz: ventanias, temporais e ressacas obrigaram os novos habitantes a se mudar. O local teria que ser mais **abrigado** e seguro, além de contar com água potável (riachos) em maior quantidade, ou seja: próprio para um **aldeamento definitivo**. Por isso fizeram a mudança (1688) para onde hoje fica a sede de Mangaratiba. A Capela de **Sant'Ana em Itacuruçá** foi erguida por volta de 1698 (e a Igreja que hoje conhecemos, em 1850) e a de **Nossa Senhora das Dores**, na Marambaia, em março de 1760.

### **Construção de uma capela dedicada à Nossa Senhora da Guia**

No sítio em que ficava o antigo cemitério, os jesuítas fundaram a capela de Nossa Senhora da Guia (1700) e a adornaram com o cruzeiro, vindo de Portugal especialmente para esse fim. Em 1759 **os jesuítas** foram banidos de Portugal e do Brasil-Colônia. Poucos anos depois o governo português entregou aos padres **carmelitas**, mais preocupados com a evolução social dos Tupiniquins, o controle da paróquia. Nesta época já era intenso o transporte de ouro pelas estradas que vinham de Minas Gerais e cortavam nossas serras, em direção ao Oceano Atlântico...

### **Igreja de Nossa Senhora da Guia**

Para melhor proteção espiritual de seu rebanho, o Pároco **Francisco da Nóbrega** promoveu o início das obras de ampliação e melhoramento do prédio (1785). As reformas na Igreja foram concluídas dez anos depois, pelo Padre **Joaquim José da Silva Feijó**.

### **Núcleo de Mangaratiba prospera lentamente**

Mangaratiba tinha sido elevada à categoria de **freguesia** em 16 de janeiro de 1764. A economia colonial, naqueles tempos, era baseada na produção de **cana-de-açúcar** e na criação de gado, quando as terras ocupadas não continham **pedras ou metais preciosos**. Infelizmente Mangaratiba **não** tinha como ajudar Portugal em nenhum desses fatores: daí sua demora em se integrar ao resto do Brasil. A única preocupação dos moradores era subsistir com escassa lavoura e captura de peixes,

animais silvestres e frutas. Sem sobras para comercializar, os moradores daqui ficaram **isolados**, social e economicamente, do imenso território brasileiro. Até 1818, Mangaratiba pertenceu a **Angra dos Reis**, passando então a fazer parte de **Itaguaí**.

### **Independência Administrativa**

Em 1831, Mangaratiba foi elevada à categoria de **Vila** (pelo Decreto de 11 de novembro), recebendo o nome de **Nossa Senhora da Guia de Mangaratiba**. O principal motivo desta mudança radical na economia e da reorganização **política** e **social** foi o interesse pelo lucrativo plantio de **café** nas proximidades (Vale do Paraíba e São João do Príncipe, depois batizada como S. João Marcos) e pelo comércio (ilegal, a partir de 1850) de escravos trazidos da África. Muitas estradas e alguns portos foram construídos a partir disso, o que favoreceu bastante a tão esperada integração (**Estrada Imperial**, em 1855, a 1.<sup>a</sup> estrada de **rodagem** do país, segundo Afonso Taunay; e os Portos de Sahy e Marambaia, só para dar alguns exemplos). Esta evolução econômica tem seu exemplo mais visível nas dezenas de fazendas do Comendador **Joaquim José de Souza Breves**: o “Rei do café” do Brasil, que chegou a possuir mais de **6.000 escravos**.

Em 1860, o total de café produzido por suas terras passou de 205 mil arrobas. Até 1870, a região cafeeira fluminense foi considerada a porção mais próspera e afortunada de todo o país.

### **Mangaratiba – da “nobreza” à “pobreza”**

No auge do ciclo das fazendas produtoras de café, Mangaratiba podia ostentar movimentados portos, luxuosos casarões, fortificações, fazendas, armazéns e até um teatro onde se apresentou o grande **João Caetano**, para deleite de seus ricos espectadores. A construção (1874) da Estrada de Ferro ligando São Paulo ao Rio de Janeiro (E. de Ferro D. Pedro II) abalou seriamente a economia tão **dependente** da Estrada Imperial e do comércio de **escravos**. O golpe fatal veio com o fim da escravatura (Lei Áurea, assinada pela Princesa Isabel em 1888). Como São Paulo já utilizava em suas fazendas empregados **assalariados** e primitiva **mecanização**, Mangaratiba entrou em tal **declínio** que, em 1891, simplesmente

deixou de ser município e regrediu à condição de freguesia de **São João Marcos**. No ano seguinte, por obra da política, volta a ser município, **recuperando** as localidades de Conceição de Jacareí (de Angra), Itacuruçá e Marambaia (de Itaguaí).

### **Novas vias de transporte fazem Mangaratiba voltar a “respirar”**

A região viveu um período de **imobilização econômica** e **social**, só interrompido pela extensão do ramal **ferroviário** Santa Cruz-Mangaratiba (1914), que possibilitou o crescimento de **novas atividades** produtivas: o cultivo da **banana** e a produção de **carvão vegetal** para exportação (na Fazenda Santana, em Itacuruçá, o Major José **Caetano Alves de Oliveira** que se desfez de suas decadentes fazendas de café em Valença, foi um dos maiores produtores). Começava a se avolumar a vinda de **veranistas** em busca de nossas belas paisagens naturais.

A extensão do ramal ferroviário também tornou viável a construção de um **porto** para escoamento de parte da produção nacional de minério de ferro.

### **Rodovias para o progresso.**

A rodovia **RJ-14**, concluída em 1948 (já em 1949 é criado oficialmente o distrito de Vila Muriqui, desmembrado de Itacuruçá e, em 1957, o Termo de Mangaratiba é elevado à categoria de Comarca, confirmado em 1958) e a **BR-101**, (Rio-Santos), inaugurada em 1974, completaram a **integração** de Mangaratiba ao cenário estadual e nacional. Com isso, uma nova modalidade econômica surgiu com força total: o **turismo**, com seus veranistas trazendo **valorização** aos terrenos (especulação imobiliária) e incrementando o comércio local.

### **Mangaratiba: Marcos Cronológicos**

- ...Até 1500- índios Tupinambás
- 1502- Chegada da primeira frota portuguesa à região (janeiro)
- De 1502 a 1534- Início da retirada de pau-brasil. Escambo (troca) com contrabandistas franceses.
- 1534- Devassamento do solo de Mangaratiba, tentativa de escravidão

dos nativos. Reação violenta e organizada dos Tupinambás.

- 1615- Martim de Sá traz os primeiros Tupiniquins de Porto Seguro
- 1618- Construção do Povoado
- 1620- Chegada de outro grupo de Tupiniquins à Marambaia
- 1688- Transferência do aldeamento para a atual Mangaratiba
- 1764- Elevação de Mangaratiba à categoria de Freguesia
- 1785- Início da Construção da Igreja de N. Sr.<sup>a</sup> da Guia
- 1795- Término das Obras da Matriz
- 1831- Elevação à categoria de Vila (11 de novembro)
- 1833- Instalação da Vila de Mangaratiba (24 de maio)
- 1836- Criação da Freguesia de Santana de Itacuruçá
- 1855- Organização da Companhia Industrial Estrada de Mangaratiba
- 1859- Criação da Freguesia de Conceição de Jacareí
- 1891- Criação da Comarca de Mangaratiba (19 de dezembro)
- 1891- Extinção da Comarca de Mangaratiba (no mesmo dia)
- 1892- Supressão do Município de Mangaratiba (08 de maio)
- 1892- Restauração do Município de Mangaratiba (17 de dezembro)
- 1931- Erguimento do Obelisco comemorativo do 1.º Centenário
- 1949- Criação do Distrito de Vila Muriqui (19 de dezembro)
- 1957- Mangaratiba é elevada à categoria de Comarca (12 de setembro)
- 1958- Confirmação da situação de comarca (10 de dezembro)
- 1974- inauguração do trecho Rio-Santos da BR-101

### **Por que nossa cidade tem esse nome: MANGARATIBA?**

Na língua (Tupi) dos índios, “MANGARÁ” é o nome dado à ponta (terminal) da inflorescência da **banana**. Juntando com a expressão “TIBA”, que quer dizer “lugar que possui abundância de...” ou “terra de...” temos a representação clara de um local onde havia imensa quantidade de bananeiras frutificadas.

### **Localização:**

Na região metropolitana, conhecida como região turística da Costa Verde, sendo um município litorâneo (marcando o início do **Litoral Sul Fluminense**, faixa de terra à beira-mar que vai até Parati).

**Área do Município:** 360,7 km<sup>2</sup> (IBGE/98).

- Pertence ao Estado do Rio de Janeiro (Região Sudeste do Brasil).
- Distância do Rio de Janeiro para Mangaratiba – 94 km.
- Ferrovia: hoje em dia, exclusiva para transporte de minério.
- Rodovia **Federal** que corta o município: BR-101 (Rio-Santos).
- Rodovias **Estaduais** que cortam o município: RJ-14 (Litoral) e RJ-149 (Serra

do Piloto)

**Mangaratiba faz limites:**

ao Norte – com o Município de Rio Claro

ao Sul – com o Oceano Atlântico

a Leste – com o Município de Angra dos Reis

a Oeste – com o Município de Itaguaí

•Extensão do litoral: 52 km (sendo 21 km de praias)

**Mangaratiba possui 6 distritos:**

1.º Distrito – Mangaratiba (sede do município)

2.º Distrito – Conceição de Jacareí

3.º Distrito – Itacuruçá

4.º Distrito – Muriqui

5.º Distrito – São João Marcos (Serra do Piloto)

6.º Distrito – Praia Grande.