

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

PÂMELA POZZER CENTENO NUNES

DE “POVINHO DO BOQUEIRÃO” À “TERRA DOS POETAS”:
a construção de um material didático sobre a História da cidade de Santiago/RS
para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Santa Maria, RS
Agosto 2021



PROFHISTÓRIA

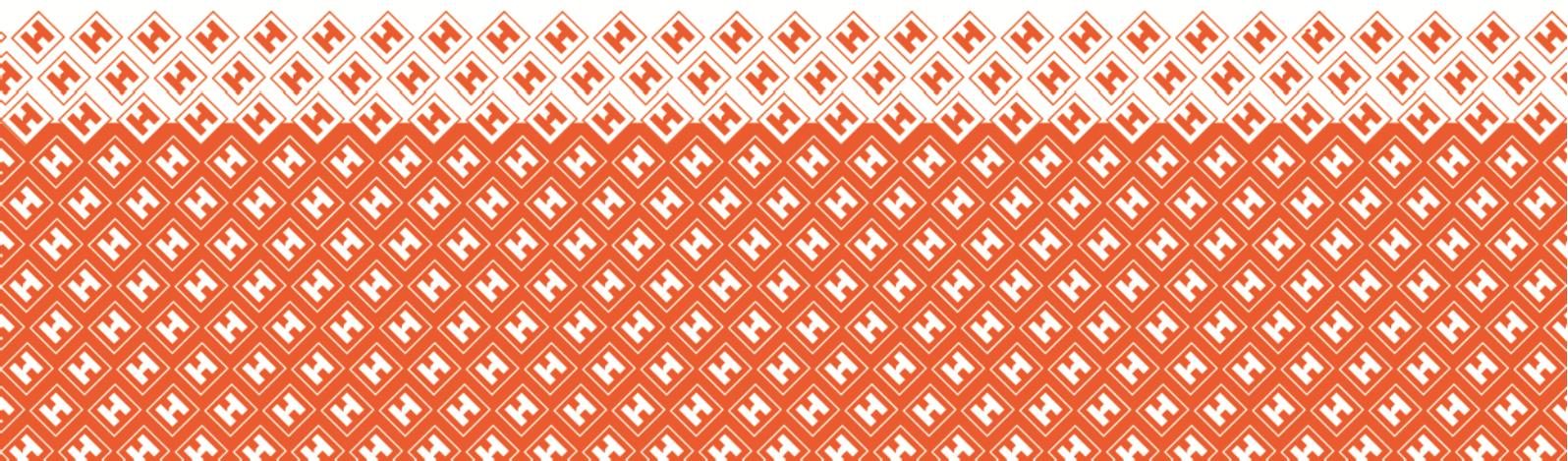
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Pâmela Pozzer Centeno Nunes

**De “Povinho do Boqueirão” à “Terra dos Poetas”:
a construção de um material didático sobre a História da
cidade de Santiago/RS para os Anos Iniciais do Ensino
Fundamental**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

Agosto/2021



PÂMELA POZZER CENTENO NUNES

DE “POVINHO DO BOQUEIRÃO” À “TERRA DOS POETAS”:
A CONSTRUÇÃO DE UM MATERIAL DIDÁTICO SOBRE A HISTÓRIA
DA CIDADE DE SANTIAGO/RS PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Ensino de História
(ProfHistória), da Universidade Federal de
Santa Maria (UFSM, RS), como requisito
parcial para obtenção do título de **Mestre em
Ensino de História.**

Orientador: Prof. Dr. José Iran Ribeiro

Santa Maria, RS

Agosto 2021

Pâmela Pozzer Centeno Nunes

**DE “POVINHO DO BOQUEIRÃO” À “TERRA DOS POETAS”: A
CONSTRUÇÃO DE UM MATERIAL DIDÁTICO SOBRE A HISTÓRIA DA
CIDADE DE SANTIAGO/RS PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Ensino de
História (ProfHistória), da Universidade
Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como
requisito parcial para obtenção do título de
Mestre em Ensino de História.

Aprovado em 3 de setembro de 2021:



**José Iran Ribeiro, Dr. (UFSM)
(Presidente/Orientador)**



Julio Ricardo Quevedo dos Santos, Dr. (UFSM)



Daniela Vallandro de Carvalho, Dra. (UNICENTRO)

Santa Maria, RS
2021

AGRADECIMENTOS

Parafrazeando Emicida, eu posso dizer que terminar esse trabalho faz parte “... *das pequenas alegrias da vida adulta*”.

Foram dois anos e meio em que pude voltar a me dedicar aos estudos e aprender coisas novas. Nesse tempo, sempre agradeço as duas escolas em que leciono, e me apoiaram, principalmente com relação a ajuste de horários, possibilitando que eu pudesse realizar as viagens para ir até a UFSM.

Aos que me acompanharam até aqui e, que me deram apoio para não desistir: só gratidão! O ano de 2020 não foi fácil, ninguém esperava essa situação que passamos e, a vontade de abandonar tudo e só ficar deitada, torcendo para que tudo acabasse logo, foi diária e, graças a familiares e amigos com suas videochamadas, áudios e ligações me ajudaram a suportar tudo pelo que passei: os diversos relatórios, aulas online, planejamentos remotos, distância. A eles, só agradeço.

Obrigada aos professores que tive até aqui e meus colegas professores, um viva pra nós. Aqui um agradecimento especial a coordenadora do ProfHistória, a professora Leonice, sempre prestativa e humana e ao meu orientador, o professor Iran, eu fui uma orientanda relapsa, sumi por meses e ele não abandonou a ideia e não me pressionou mesmo com os prazos estourando.

Por fim, um agradecimento a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES), a bolsa durante o ProfHistória foi muito importante para custear as viagens, livros e materiais – que mais pessoas possam usufruir desse recurso.

Reze e trabalhe, fazendo de conta que esta vida é um dia de capina com sol quente, que às vezes custa mais a passar, mas sempre passa. E você ainda pode ter muito pedaço bom de alegria...Cada um tem a sua hora e a sua vez: você há de ter a sua.

(A hora e a vez de Augusto Matraga de João Guimarães Rosa)

RESUMO

DE “POVINHO DO BOQUEIRÃO” À “TERRA DOS POETAS”: A CONSTRUÇÃO DE UM MATERIAL DIDÁTICO SOBRE A HISTÓRIA DA CIDADE DE SANTIAGO/RS PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

AUTOR: Pâmela Pozzer Centeno Nunes

ORIENTADOR: José Iran Ribeiro

O presente trabalho tem como finalidade promover uma discussão a respeito da inserção do componente curricular de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, através da utilização da História Local da cidade de Santiago/RS, como estratégia pedagógica e, ao final deste breve estudo bibliográfico, criar um recurso didático para ser utilizado pelos alunos, como forma de auxílio em sala de aula. Pensou-se na elaboração de um livro de história infantil contando a História da cidade de Santiago. Uma clara tentativa de instrumentalizar os docentes, discentes e a quem interessar sobre o tema, com linguagem de fácil entendimento e visualmente agradável. Será um material, um meio resumido, porém confiável, contendo as informações do município, ao tempo em que ele é inserido em contextos nacionais. Contudo, é um trabalho que possui uma enorme responsabilidade, por se tratar de uma configuração até então inédita de pensar a História do Município: não há listas e tabelas que versam somente sobre os ilustres moradores da cidade, mas comunica diversos aspectos dela, em um molde didático, abrangendo tempos mais remotos aos mais recentes amparados por uma criticidade historiográfica.

Palavras-chave: História Local; Anos Iniciais; Livro Infantil

ABSTRACT

FROM “POVINHO DO BOQUEIRÃO” TO THE “LAND OF POETS”: THE CONSTRUCTION OF A TEACHING MATERIAL ON THE HISTORY OF THE CITY OF SANTIAGO/RS FOR THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY EDUCATION

AUTHOR: Pâmela Pozzer Centeno Nunes

ADVISOR: José Iran Ribeiro

The present work aims to promote a discussion about the insertion of the curricular component of History in the Early Years of Elementary School, through the use of Local History of the city of Santiago/RS, as a pedagogical strategy and, at the end of this brief bibliographical study, create a didactic resource to be used by students as a form of assistance in the classroom. We thought about the elaboration of a children's history book telling the history of the city of Santiago. A clear attempt to equip professors, students and those who are interested in the topic, using language that is easy to understand and visually pleasing. It will be a material, a summarized but reliable medium, containing information about the municipality, while it is inserted in national contexts. However, it is a work that has a huge responsibility, as it is a hitherto unprecedented configuration of thinking about the History of the Municipality: there are no lists and tables that deal only with the distinguished residents of the city, but communicates several aspects of it, in a didactic mold, covering more remote times to more recent times, supported by a historiographical criticality.

Keywords: Local History; Early Years; Children's book

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa da região do Vale do Jaguari.....	12
Figura 2: Praça central de Santiago 1960.....	62
Figura 3: Praça central de Santiago 2021.....	63
Figura 4: Mapa com a demarcação das primeiras ruas de Santiago, ano de 1856.....	65
Figura 5: Mapa com a demarcação das ruas da cidade de Santiago, década de 1930.....	66
Figura 6: Mapa das áreas indígenas do Rio Grande do Sul (século XVIII).....	73
Figura 7: Capela de São Tiago.....	75
Figura 8: Mapa da malha ferroviária do Rio Grande do Sul em 1939.....	78
Figura 9: Projeto da Estação Ferroviária de São Borja, reproduzido em Santiago.....	79
Figura 10: Inauguração da Estação Ferroviária de Santiago em 1936.....	79
Figura 11: A estação Ferroviária de Santiago.....	80
Figura 12: Estátua de Aureliano de Figueiredo Pinto.....	82
Figura 13: Casa Lilás: Memorial da Poesia Contemporânea, em diagonal a casa onde viveu Caio Fernando Abreu.....	82
Figura 14: A Escola Municipal de Educação Infantil Neuza Maria Manzoni.....	84
Figura 15: A Escola Municipal de Ensino Fundamental Heron Jornada Ribeiro.....	84
Figura 16: Página do produto final onde é mantida a comunicação com o leitor.....	86
Figura 17: Uma das ilustrações com um texto verbal do produto final com as atividades econômicas realizadas nas reduções.....	88
Figura 18: Ilustração da chegada do trem na estação.....	89

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: As competências Gerais da Educação Básica.....	19
Quadro 2: Áreas de conhecimento.....	20
Quadro 3: Especificidades das Áreas de Conhecimento.....	20
Quadro 4: A História nos Anos Iniciais de acordo com a Base Nacional Comum Curricular.....	46
Quadro 5: O Ensino de História Local nos Anos Iniciais.....	56
Quadro 6: O Processo do Ensino de História no Ensino Fundamental.....	57
Quadro 7: As armadilhas da História Local.....	60
Quadro 8: Tamanho de fontes para diferentes faixas etárias.....	91
Quadro 9: Fontes sugeridas para diagramação de textos para a faixa etária de alfabetização.....	91

LISTA DE SIGLAS

AGB - Associação dos Geógrafos Brasileiros
ANA - Avaliação Nacional de Alfabetização
ANEB - Avaliação Nacional da Educação Básica
ANPUH - Associação Nacional de História
ANRESC - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CFE - Conselho Federal de Educação
CNMC - Comissão Nacional de Moral e Civismo
DIP - Departamento de Imprensa e Propaganda
DOM - Documento Orientador Municipal
EMC - Educação Moral e Cívica
EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI - Escola Municipal de Educação Infantil
FIOCRUZ - Fundação Oswaldo Cruz
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IHGB - Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPHAE - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico do Estado
MEC - Ministério da Educação
OSPB - Organização Social e Política do Brasil
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD - Programa Nacional do Livro Didático
PNLEM - Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
PROINFÂNCIA - Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil
RCG - Referencial Curricular Gaúcho
SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SUMÁRIO

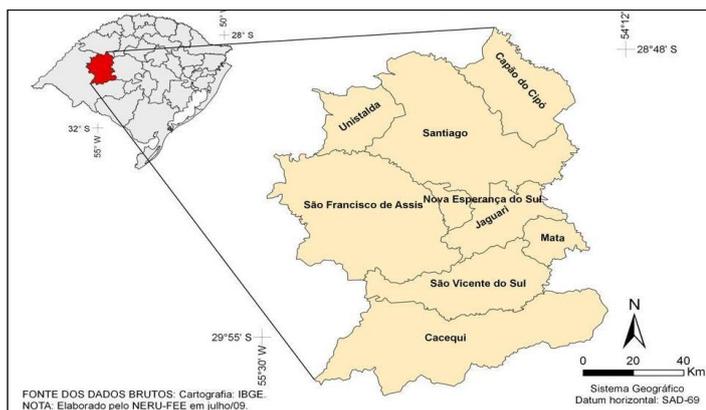
1. INTRODUÇÃO.....	12
2. UM BREVE ESTUDO SOBRE A HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA.....	19
3. O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS.....	38
4. A HISTÓRIA LOCAL COMO ESTRATÉGIA METODOLÓGICA PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	51
5. O USO DA HISTÓRIA DE SANTIAGO COMO RECURSO DIDÁTICO.....	62
5.1. A HISTÓRIA DA CIDADE DE SANTIAGO.....	71
5.2. O LIVRO INFANTIL SOBRE A CIDADE DE SANTIAGO.....	83
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
REFERÊNCIAS.....	97

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como finalidade produzir um texto didático sobre a história da cidade de Santiago-RS, a partir da bibliografia existente sobre o assunto e, ao final deste estudo bibliográfico, criar um recurso didático para ser utilizado pelos alunos, como forma de auxílio em sala de aula.

Conforme Flôres (2016, p.18), a cidade de Santiago faz parte de uma região conhecida como Vale do Jaguari. Localizada na região centro-oeste do estado do Rio Grande do Sul, com uma área de abrangência que compreende 11.268,10 km², onde vivem aproximadamente 121 mil habitantes. Essa região é constituída por 9 municípios: Cacequi, Capão do Cipó, Jaguari, Mata, Nova Esperança do Sul, Santiago, São Francisco de Assis, São Vicente do Sul e Unistalda.

Figura 1: Mapa da região conhecida como Vale do Jaguari



Fonte: Conselho Regional de Desenvolvimento do Vale do Jaguari – COREDE. Disponível em <https://governanca.rs.gov.br/upload/arquivos/201710/11104738-plano-valedojaguari.pdf>

Há 6 anos eu me inseri como professora municipal dos Anos Finais do Ensino Fundamental de História na região, mais precisamente na região de Santiago. Em um primeiro momento, lecionei somente com os adolescentes do 6º ao 9º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental, de acordo com minha formação inicial, Licenciatura em História. Porém, atuei em regime de convocação suplementar, durante um semestre, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em que um dos conteúdos que constava no currículo era a História da cidade de Santiago: suas origens, como se deu sua formação, sua importância na região; enfim, trabalhar os principais traços da cidade. E, nesta ocasião, me vi sem saber o que fazer e para quem recorrer.

Pude perceber que, além de não ser natural da cidade e não ter acompanhado alguns dos processos de desenvolvimento local – entendendo que isso não é uma condição para conhecer sobre a história de determinada localidade –, também observei dificuldades em encontrar materiais que pudessem dar aporte teórico-bibliográfico à questão, visto que há um desencontro e desconhecimento de informações, inclusive de personagens históricas que nomeiam os espaços públicos, ruas e praças (GONTIJO, 2018).

Notei nesse processo que fora uma pequena parcela da população santiaguense, que integra os grupos considerados mais escolarizados e de divulgação cultural – como museus ou os memorialistas –, a maior parte das pessoas não sabe sobre o passado histórico da cidade e percebe-se que, atualmente, não há pesquisas feitas para ampliar o conhecimento sobre a história do município.

Neste ínterim, iniciei minha segunda graduação, em Pedagogia, porque sempre tive o desejo de reunir a formação em História com a formação em Pedagogia para realizar um trabalho que abraçasse os dois níveis de ensino da Educação Básica.

Foi aí que surgiu a possibilidade de ingressar no Mestrado Profissional em Ensino de História, o ProfHistória. Segundo o regulamento do ProfHistória¹, um dos objetivos do curso é proporcionar formação continuada aos professores no sentido de contribuir para a melhoria da qualidade do exercício da docência em História na Educação Básica, dando ao egresso mais qualificação para o exercício da profissão de professora de História.

O ProfHistória dirige-se a algumas demandas,

De um lado, à exigência de reflexão sobre o ensino escolar, considerando seus saberes e práticas, bem como a relação com a disciplina de referência. De outro, a necessidade de compreensão das múltiplas formas de ensinar e aprender História vigentes na sociedade contemporânea, para além da escola. (FERREIRA, 2018, p.55).

Marieta de Moraes Ferreira, no artigo do livro “Que História Pública queremos?”, escreve que o ProfHistória se faz necessário por “traduzir o conhecimento acadêmico da área para um público mais amplo, não especializado” (2018, p.58), público que por vezes considera que o professor do Ensino Básica não faz pesquisa, não compreendendo que cada dia em sala de aula com conteúdo novo abordado e materiais produzidos, “o

¹ Regulamento do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História disponível em https://profhistoria.ufrj.br/uploads/regulamentos_formularios/58dad185519ae_Regimento_Geral.pdf acesso em 20 fev. 21.

professor realiza operações que confluem para a divulgação, difusão e circulação do conhecimento histórico. E, ainda, estabelece a produção de um conhecimento histórico escolar” (FERREIRA, 2018, p.34).

Através das pesquisas de autores como Bittencourt (2004), Ferreira (2018), Paim (2007), Xavier (2007) e Monteiro (2007), percebe-se que a licenciatura e, posteriormente, a escola ainda são consideradas como um ambiente inferior, que só recebe as informações que são desenvolvidas em outro espaço e, que os professores desempenhariam “um papel de consumidores, não de criadores” (PAIM, 2007, p.159).

Paim (2007) vai mais longe na sua análise comparando essa hierarquização com a divisão racional do trabalho adotado no sistema fabril, pela qual alguns pensam, planejam, elaboram, traçam metas, e os demais executam o que foi pensado.

Bittencourt (2004, pp.36-37) explicita que “para alguns pesquisadores a História ensinada nas escolas vulgarizam o conhecimento produzido por um determinado grupo de cientistas”. A autora faz o paralelo entre a Transposição Didática², uma abordagem que considera que a escola apenas adapta os saberes das universidades e cria meios de transmiti-los para os estudantes, e entre outros pesquisadores que consideram as especificidades que a instituição escolar tem. Dentro dessa ideia da especificidade, o ambiente escolar é entendido como um local que possui uma cultura que lhe é própria e os “conteúdos escolares não são vulgarizações ou meras adaptações de um conhecimento produzido em outro lugar, mesmo que tenham relações com esses outros saberes ou ciências de referência” (BITTENCOURT, 2004, p.39).

Isto posto, observam-se as escolas como espaços singulares – as salas de aulas, os professores, os alunos e o contexto em que todos estão inseridos devem ser considerados - que produzem o seu próprio saber, onde “há confluências de relações e interesses em que se entrecruzam os anseios sociais vinculados ao poder, representados por ideais hegemônicos e contra-hegemônicos” (FONSECA; SILVA, 2015, p.51).

² Segundo Menezes, este termo foi introduzido em 1975 pelo sociólogo Michel Verret e teorizado por Yves Chevallard no livro *La Transposition Didatique*, onde mostra as transposições que um saber sofre quando passa do campo científico para a escola. Na obra, o pesquisador alerta para a importância da compreensão deste processo por aqueles que lidam com o ensino das disciplinas científicas. Dessa forma, Chevallard conceitua “transposição didática” como o trabalho de fabricar um objeto de ensino, ou seja, fazer um objeto de saber produzido pelo “sábio” ser objeto do saber escolar. In.: MENEZES, Ebenezer Takuno de. *Verbete transposição didática. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil*. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/transposicao-didatica/>>. Acesso em 21 fev 2021.

Certamente que essa discussão reflete o entendimento do que é História e os objetivos da disciplina na realidade escolar. Deve-se entender a História como uma

Construção social produzida por elaborações e reelaborações constantes de conhecimentos produzidos a partir das relações e interações entre as culturas escolar, política e histórica; com os livros didáticos; com os saberes que não apenas os históricos e muito menos circunscritos aos formais: com as ideias sobre a história que circulam em novelas, filmes, jogos etc (SILVA, 2019, p.52).

Abud (2007, p.108) elenca mais características que garantiriam a pluralidade do conhecimento tido na escola e, por consequência, assegurariam um espaço que vai além da simplificação dos conteúdos. Seriam “a produção historiográfica, os documentos legais, a formação dos professores, a produção de materiais didáticos, todos os componentes assentados no contexto em que se desenvolve a prática escolar”.

Conforme elencado, verifica-se que o professor é um dos pilares dessa cultura. Ele é o sujeito principal que certificará o que efetivamente acontece nas escolas e se pratica na sala de aula, será ele que “transforma o saber a ser ensinado em saber apreendido” (BITTENCOURT, 2004, p.50). É o profissional que mobiliza os “saberes das disciplinas, os saberes curriculares, os saberes da formação e os saberes da experiência (Ibid, p.51).

Ao conceber a escola um espaço dinâmico e que tanto professores quanto alunos são sujeitos ativos, que aquilo aprendido pelos alunos e ensinado pelos professores vai muito além do prescrito nos currículos e livros didáticos (FONSECA; SILVA, 2015), novas abordagens para o Ensino de História são indispensáveis.

Uma dessas abordagens é a de inserir o aluno na sua comunidade, “identificando seus problemas, suas características, as mudanças e permanências do local, a construção da identidade, da cultura, a participação dos sujeitos, suas inserções e relações com o Brasil e o Mundo” (FONSECA, 2006, p.134). É a “História que pode ser encontrada, ouvida, lida nos muros, nas ruas, nos quintais, nas esquinas, nos campos” (Ibid, p.127), ou seja, é o trabalho com a História Local.

Se é lugar comum que a educação histórica e a formação da consciência histórica não é restrita somente aos ambientes formativos, como escreve Fonseca (2007, p.152), “a escola é concebida como instituição social que concretiza as relações entre educação, sociedade e cidadania”, visto que tanto escola quanto a comunidade escolar são partes integrantes da sociedade interagindo, participando, intervindo, a educação “transforma-

se junto com a sociedade e também colabora e participa das mudanças sociais” (Ibid.)
Pois,

O meio no qual vivemos traz as marcas do presente e de tempos passados. Nele encontramos vestígios, monumentos, objetos, imagens de grande valor para a compreensão do imediato, do próximo e do distante. O local e o cotidiano como locais de memória são constitutivos, ricos de possibilidades educativas, formativas (FONSECA, 2006, p.127).

Esse local e cotidiano podem e devem ser problematizados, virarem tema de estudo e serem explorados no dia-a-dia da sala de aula a partir de diferentes situações, fontes e linguagens. Aí que entra o intuito deste trabalho.

A dissertação do ProfHistória tem por objetivo o aprendizado ao longo do percurso de formação, bem como gerar conhecimento que possa ser disseminado, analisado e utilizado por outros profissionais dessa área nos diferentes contextos onde são mobilizadas diferentes formas de representação do passado.

Então, essa pesquisa sobre o uso da História de Santiago nos Anos Iniciais pretende aproximar-se dos professores que possuem uma formação generalista, mas que precisam ensinar conteúdos referentes a diversas áreas do conhecimento e, na maioria das vezes, sem recursos adequados e sem um curso complementar que contribua para a efetivação do seu trabalho.

O objetivo final aqui não é trabalhar somente a História da cidade de Santiago, mas, sim, a possibilidade de fazer com que os alunos aprendam mais sobre a sua localidade, sobre o local em que eles residem, e se relacionam, que sintam-se sujeitos históricos, que superem “a mera transmissão e memorização das informações contidas nos livros didáticos que, em certa medida, descaracterizam a capacidade de pensamento histórico do aluno e suas habilidades de análise da própria realidade local” (NUNES, 2020, p.25).

Utilizando novamente o regulamento do ProfHistória, ao finalizar o curso e partir para a dissertação, deve-se ter em mente a obrigatoriedade de criação de um produto final³ que consiga difundir o que foi visto e estudado durante o período de aulas e pesquisa.

³ O produto final se encontra na parte propositiva da dissertação, na dimensão onde as possibilidades de produção e atuação na área do Ensino de História que contribuam para o avanço dos debates e a melhoria das práticas do profissional de História dentro e/ou fora da sala de aula. Disponível em https://profhistoria.ufrj.br/uploads/regulamentos_formularios/58dad185519ae_Regimento_Geral.pdf acesso em 21 fev. 21.

Este produto pode assumir diferentes formatos como: texto dissertativo, documentário, exposição; material didático; projeto de intervenção em escola, museu ou espaço similar.

Como a proposta aqui é a união entre a Pedagogia e a História, pensou-se na elaboração de um livro de história infantil contando a História da cidade de Santiago. Uma clara tentativa de instrumentalizar os docentes, estudantes e a quem interessar sobre o tema, com linguagem de fácil entendimento, visualmente agradável, baseado em conhecimentos científicos e orientações pedagógicas claras. Será um material, um meio resumido contendo as informações do município.

Entretanto, produzir o material não foi tarefa simples, pelo cenário encontrado de carência bibliográfica disponível e de uma pandemia que assolou o mundo durante o processo de busca de materiais, obrigando mudanças na forma de criação do recurso didático.

Por ocasião do exame de qualificação, a proposta do trabalho era produzir um livro para ser usado em sala de aula sobre a História do município de Santiago, que seria construído em sala de aula com os alunos das turmas de 3º ano dos Anos Iniciais. Como em 2020, ano em que se iniciaria esse projeto, as aulas foram suspensas (Decreto 014/2020-Prefeitura de Santiago-RS) e as atividades enviadas de maneira remota para os alunos, optou-se pela ideia de utilizar desenhos produzidos por uma artista plástica, Janaina Kanitz, que os produziu a partir de indicações, discussões e acompanhamento entre a autora da dissertação e a artista através de reuniões remotas e e-mails, garantindo a saúde e distanciamento exigidos no contexto.

Contudo, é um trabalho que possui uma enorme responsabilidade, por se tratar de uma configuração até então inédita de pensar a História do Município. Nesse material não haverá listas e tabelas que apresentam apenas os nomes dos ilustres moradores da cidade, mas comunica diversos aspectos dela, através de um molde didático, abrangendo tempos mais remotos aos mais recentes amparados por uma criticidade historiográfica.

A dissertação será dividida em 4 capítulos. No primeiro deles, nomeado “*Um breve estudo sobre a História do Ensino de História*”, faço um balanço bibliográfico de produções acadêmicas do próprio Programa de Mestrado e de livros e autores já conceituados que escrevem sobre a origem, caminhos e a trajetória do Ensino de História no Brasil. O interessante deste capítulo é compreender o percurso do nosso componente

curricular, as várias facetas que ele assumiu em diversos momentos históricos e como isso reflete no nosso entendimento e no entendimento que o aluno possui dele atualmente.

No segundo capítulo chamado “*O Ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*” realizo um levantamento bibliográfico sobre como inserir o ensino de história para as crianças dos Anos Iniciais e qual a importância do seu estudo, além de uma reflexão sobre o porquê do componente curricular ser preterido em relação a outras áreas de ensino, como as Linguagens e a Matemática.

No terceiro capítulo chamado de “*A História Local como estratégia metodológica para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental*”, situando as considerações em torno das questões teóricas relativas a essa abordagem na historiografia: quais são as suas dificuldades e facilidades. Além disso, foi tratada a importância de se trabalhar com a História Local na sala de aula, observando as legislações e dispositivos curriculares vigentes, que são a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Referencial Curricular Gaúcho (RCG) e o Documento Orientador Municipal (DOM).

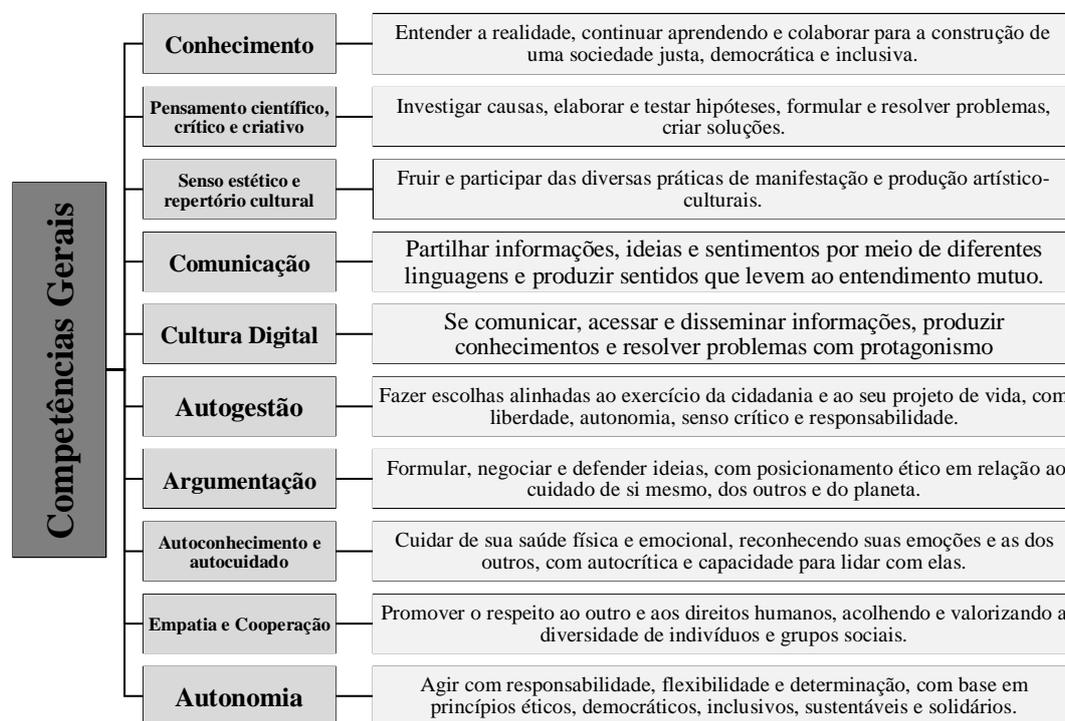
A proposta do último capítulo, “*O uso da História de Santiago como recurso didático*” é apresentar o objeto de estudo realizando uma reflexão sobre a narrativa apresentada nos órgãos e documentos oficiais sobre a cidade, assim como, esclarecimentos sobre o que é e a forma de se pensar um material didático que possa ser usado por alunos e professores em sala de aula, mantendo um rigor metodológico e sendo atrativo de ser manuseado e lido.

2. UM BREVE ESTUDO SOBRE A HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA

Ser professora não é tarefa das mais fáceis. Ensinar crianças e adolescentes, com vivências, contextos sociais e expectativas variadas exige da instituição de ensino e do profissional de educação um olhar que vai além do didático-pedagógico.

Esse olhar parte, em primeiro instante, do profissional em sala de aula, mas também das orientações oficiais das políticas públicas que norteiam a Educação Básica do país. Conforme a Base Nacional Comum Curricular⁴(BNCC), além dos componentes curriculares que são necessários para a formação do aluno, há dez competências gerais que devem ser trabalhadas de forma interdisciplinar. Elas promoveriam o desenvolvimento integral do aluno, o ajudariam a entender a sua realidade; a participar de manifestações artísticas-culturais; partilhar informações por meio de diferentes linguagens; cuidar da sua saúde física e emocional; promover o respeito e a cidadania, entre outros.

Quadro 1: As competências Gerais da Educação Básica

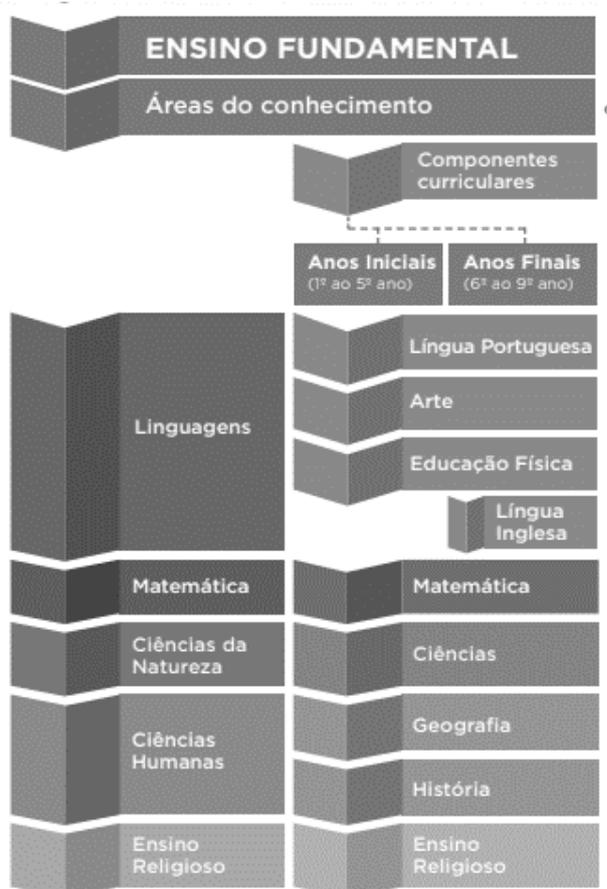


Fonte: adaptado pela autora através da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, pp.9-10)

⁴ Mesmo com os questionamentos que devem ser feitos, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2018, p.7)

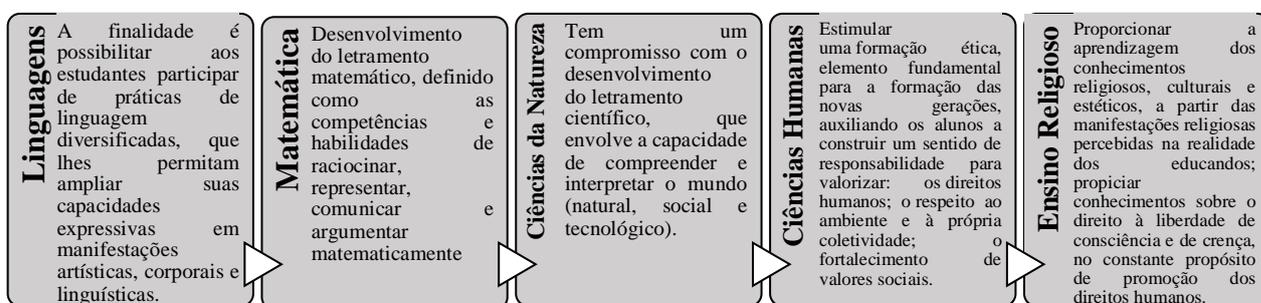
Essas competências dizem respeito a todos dos componentes curriculares, que se encontram divididos em 5 áreas distintas conforme suas especificidades: a área de Linguagens, a área da Matemática, a área das Ciências da Natureza, das Ciências Humanas e área do Ensino Religioso.

Quadro 2: Áreas de conhecimento



Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p.27)

Quadro 3: Especificidades das Áreas de Conhecimento



Fonte: adaptado pela autora através da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018)

Como observado acima, todas as áreas e os componentes possuem uma lista de conteúdos programáticos para serem trabalhados, um caminho que a escola segue para a aprendizagem do aluno. Mas do mesmo modo que atualmente não se consegue seguir uma trajetória linear, dado que cada escola possui suas particularidades, em determinados períodos e contextos, esses componentes tiveram papéis e desenvolvimento diferenciados.

Fazendo um levantamento, por exemplo, “percebemos rapidamente que a História tem também, por assim dizer, uma história” (FERREIRA; FRANCO, 2013, p. 12), ela sempre desempenhou uma função mutável, segundo o tempo e a sua utilização, às vezes “havia a preocupação com a formação do cidadão adequado ao sistema social e econômico transformado pela consolidação do capitalismo e com o fortalecimento das identidades nacionais” (FONSECA, 2011, p.23).

Contata-se que

De uma maneira ou de outra, a História escolar serviu a projetos de identidade, fosse da nação, fosse de determinados segmentos sociais [...] contribuiu para a produção de discursos unilaterais comprometidos com os ideais do momento, afastando a multiplicidade de visões que constitui a produção do conhecimento (BARBOSA, 2006, p.128).

De acordo com Ferreira e Franco (2013), a História adquire contornos mais elaborados e a ser teoricamente fundamentada, ao longo do século XIX, quando se distancia de uma concepção na qual o curso da história humana era definido pela intervenção divina (FONSECA, 2011), e onde era confundida com uma “história sagrada, isto é, com a história bíblica” (Ibid, p.21). Desvia-se dessa noção devido ao advento das formações dos Estados-Nação, iniciando-se a escrita historiográfica de linhas dinásticas dos reis, genealogias dos nobres e descrição de batalhas. Esse novo enfoque serve “à educação dos príncipes e à legitimação do poder” (Ibid, p.21), ou seja, garante a consolidação das elites, sobretudo dos herdeiros dos tronos.

Essa recém-adquirida construção da narrativa histórica chega ao Brasil durante o Pós-Independência, ainda permeada de tradições e concepções europeias, principalmente francesas (BARBOSA, 2006). Mas anterior a esse momento, a educação no Brasil ficou a cargo dos jesuítas, que detinham a mesma visão cristã mencionada anteriormente. Uma visão que enxergava a “História como uma revelação, pois narrava a queda da humanidade até a sua salvação, iniciada com a vinda de Cristo” (ANDRIONI, 2019, p.38), e,

Ao assumir a compreensão da História como um processo universal e dirigido pela vontade de Deus, concebe a humanidade como única e não plural. Logo, há uma crença em uma essência universal do ser humano. Entende-se que sendo universal a mensagem de Deus, a humanidade deve compreendê-la de uma única maneira. Com isso, todos os acontecimentos históricos e todas as pessoas envolvidas neles convergem para uma única História (ANDRIONI, 2019, p.39).

Assim, o ensino de História, no Período Pré-Colonial estendendo-se ao início do Império, consistia na busca pela erudição, pelo conhecimento de autores clássicos, dos principais nomes e eventos históricos. Era um ensino que pouco se relacionava com a realidade brasileira, além de que “os estudos eram privados, isto é, os alunos seguiam uma prescrição do mestre, que orientava o método, o conteúdo e o horário de estudo” (Ibid, p.39), com aulas expositivas, em que a única função do estudante era memorizar, sendo a repetição o principal recurso didático utilizado.

Apenas no ano de 1837, em um Brasil recém-independente e passando por rupturas políticas internas com os governos regenciais e revoltas nas províncias, que se estruturou “no município do Rio de Janeiro, o Colégio Pedro II e seu primeiro Regulamento, de 1838, determinou a inserção dos estudos históricos no currículo, a partir da sexta série⁵” (NADAI, 1993, pp.145-146).

O currículo do Colégio Pedro II dividia-se em História Sagrada, mas já acenava para uma História Laica, ora também chamada de Profana, cujo marco temporal era a História da Europa Ocidental, tida como História da Civilização.

Havia nesse programa curricular a História Pátria, a qual era optativa, “embora sempre aparecesse nas instruções que os inspetores forneciam aos professores” (BITTENCOURT, 2004, p.62) e constituía-se “um apêndice, sem corpo autônomo e ocupando papel extremamente secundário, relegado aos anos finais do ginásio, com número ínfimo de aulas, sem uma estrutura própria” (NADAI, 1993, p.146). Percebe-se que não é novidade essa lacuna entre o prescrito nos códigos e o que é ensinado em sala de aula pelos profissionais da educação.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) essa realidade é descrita da seguinte forma:

as salas de aula eram palco de uma prática bastante simplificada. Por isso, as autoridades escolares exigiam dos professores o cumprimento mínimo da parte obrigatória composta de leitura e escrita, noções de Gramática, princípios de Aritmética e o ensino da Doutrina Religiosa. As disciplinas consideradas

⁵ A escola elementar, também denominada de escola primária ou de primeiras letras, era lugar destinado *a priori*, a ler, escrever e contar e, o número de anos de estudos fornecidos pela escola primária era variável – de 3 a 5 anos, divididos em graus, dos quais os estudos de História eram previstos apenas para a última etapa do ensino, mas isso não era regra em todas as províncias do Império. (BITTENCOURT, 2004)

facultativas raramente eram ensinadas, o que fez a História Sagrada predominar sobre a História Civil nacional (BRASIL, 1997, p.20)

Apesar de o Colégio Pedro II ser de ensino privado e dedicado aos filhos da elite brasileira, foi um primeiro passo de inserção do componente curricular no país.

Paralelamente, a História Acadêmica inicia com a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, o IHGB. A instituição

reunia um corpo heterogêneo de intelectuais, médicos, botânicos, engenheiros e militares, que, sob a chancela de Dom Pedro II, buscavam pensar o Brasil conforme os parâmetros científicos tipicamente oitocentistas. Os intelectuais se reuniam para palestras e debates, e suas conclusões eram publicadas em revistas, dossiês e boletins (CAVAZZANI, 2017, p.45).

Na sua constituição, o IHGB tinha como tarefa delinear um perfil para a Nação, forjar uma nacionalidade para o país que estava surgindo, “produzir uma homogeneização da visão de Brasil no interior das elites brasileiras” (GUIMARÃES, 1988, p.6). Cabe ressaltar o uso do termo “elites”⁶, pois são as classes mais abastadas que tinham esse *locus* privilegiado, são elas que irão escrever⁷, debater e falar sobre o país, ficará restrito a elas a elaboração da identidade brasileira.

Identidade que nesse ponto se conecta ao pensamento iluminista “relacionando o país a uma perspectiva de progresso que deveria diferenciá-lo dos territórios limítrofes, especialmente daqueles egressos da colonização espanhola” (CAVAZZANI, 2017, p.49). O que se percebe nesse primeiro processo de formação identitária é um reconhecimento da Nação Brasileira enquanto “continuadora de uma certa tarefa civilizadora iniciada pela colonização portuguesa” (GUIMARÃES, 1988, p.5).

E já é denominador comum o entendimento de que se existe uma tarefa civilizadora e uma nação que se intitula superior a outra, então um povo será subjugado. Neste quadro específico, terá sua história apagada. No Brasil as histórias indígena e negra foram apagadas.

A história desses povos não chegava até os bancos escolares do recém-independente país, visto que muitos professores do Colégio Pedro II eram ao mesmo

⁶ Citando Guimarães (1988, 9) “Um exame da lista dos 27 fundadores do IHGB nos fornece uma amostra significativa do intelectual atuante naquela instituição. A maioria deles desempenha funções no aparelho de Estado, sejam aqueles que seguem a carreira da magistratura, após os estudos jurídicos, sejam os militares e burocratas que, mesmo sem os estudos universitários. Profissionalizavam-se e percorriam uma carreira na media burocracia. Parte significativa desses 27 fundadores pertencia a uma geração nascida ainda em Portugal, vinda para o Brasil na esteira das transformações produzidas na Europa em virtude da invasão napoleônica à Península Ibérica”.

⁷ A Revista do IHGB reserva espaço dedicado às biografias, que fornecerá exemplos às próximas gerações exemplos, contribuindo para a formação da galeria dos heróis nacionais (GUIMARÃES, 1988)

tempo integrantes do IHGB e ministravam em suas aulas no Colégio a visão ufanista, com “a cronologia política e pelo estudo das biografias de brasileiros ilustres” que os próprios tinham fabricado (CAVAZZANI, 2017, pp.48-49).

Esse cenário, em geral, permanece com suas bases principais bem sustentadas até a Primeira República. Então, concomitante ao fim da escravidão, a vinda em maior quantidade de imigrantes para o país, em consonância com o aumento populacional e a instauração da mecanização do trabalho nas indústrias, torna necessária a ideia de cidadania e de direitos estenderem-se para uma parcela mais extensa da população (BITTENCOURT, 2004). É a fase em que se busca a educação em massa, o que pressupõe a padronização do ensino (CAVAZZANI, 2017).

Em vista disso, transforma-se a maneira com a qual a escola passa a ser vista, ganhando inédito destaque “pela necessidade de aumentar o número de alfabetizados, condição fundamental para a aquisição da cidadania política” (BITTENCOURT, 2004, pp.62-63). E nesse bojo, o ensino de História “precisava integrar setores sociais anteriormente marginalizados no processo educacional sem, contudo, incluir nos programas curriculares a participação deles na construção histórica da Nação” (Ibid, p.63). Ou seja, tratava-se de uma cidadania que, na prática, colocava cada pessoa em algum lugar na pirâmide social pré-estabelecida: o político cuidando da política; o trabalhador comum trabalhando e tendo somente o direito de votar, mas não de participar do jogo político; e a nova classe que surge, a do rico empresário, sendo dona dos meios de produção e de exploração do operariado.

Consegue-se apreender que entre o final do século XIX até a década de 1930, apesar de mudanças substanciais na organização política, social e econômica do país, quando passamos de uma Monarquia e atingimos a República, que o ensino teve transformações sutis. Ainda eram discutidos os mesmos temas e as metodologias empregadas continuavam a ser a da “mnemônica”. Conforme Bittencourt (2004, p.63), “aprender era memorizar” e memorizar o maior número de referências, pois “o saber história era dominar muitas informações, o que, na prática, significava saber de cor a maior quantidade possível de acontecimentos de uma história nacional”.

Uma das transformações que se processa nesse período é a de buscar as respostas para as perguntas: “Como atender a toda a população em matéria de ensino?”, “Como transformar o que acontecia, majoritariamente, na região mais desenvolvida do país, a sudeste, em algo que seria replicado e divulgado em todos os cantos do país, da mesma

maneira, sem adaptações, respeitando a ideia central do assunto, ou seja, apoiando os ideais governamentais?” e “Como homogeneizar essa cultura escolar que nascia?”

Uma das respostas para as indagações foi a de organizar, institucionalmente, materiais de apoio para serem reproduzidos, além de estruturar setores da sociedade que estavam preocupados com essas questões. Assim,

Por exemplo, em 1929, foi criado o Instituto Nacional do Livro, que começou a funcionar efetivamente em 1934, sob a direção de Gustavo Capanema. Quatro anos depois, foi a vez de o livro didático ingressar na pauta do governo [...] institui a Comissão Nacional do Livro Didático, para tratar da produção, do controle e da circulação dessas obras (CAVAZZANI, 2017, p.58).

Nos idos de 1930, o livro se tornou “o principal veiculador de conhecimentos sistematizados” (FONSECA, 2003, p.49). Um produto de larga circulação entre os brasileiros que pretendiam ter acesso à escola e de ampla distribuição pelo governo, por motivos que iam além do educacional.

O governo que se estabelece nesta etapa, o Estado Novo⁸, acaba sendo o formador de uma nova ordem política direcionada para a centralização do poder, colocando o Estado como “protetor dos interesses nacionais e da justiça social, resultando na soberania nacional e na consolidação do Estado Nacional” (AGOSTINI, 2005, p.131). E, dentre os vários papéis que lhe foram atribuídos, um dos principais foi o de colocar-se como construtor de um “novo Brasil”, como se durante a Primeira e a Segunda Repúblicas, o Estado tivesse agido sob os interesses de “alguns privilegiados, dirigentes e sustentáculos políticos” (PRADO, 1982, p.38), inclusive no que se referia a educação.

Diferente de uma ideia isolacionista que se tinha anteriormente, onde os intelectuais eram relacionados a metáfora da “torre de marfim”, simbolizando a alienação política dessa elite, percebe-se uma grande crítica ao “intelectual erudito e o academicismo” (VELLOSO, 1987, p.9) e passa-se a defender uma função social para essa classe.

A intelectualidade será considerada como a "consciência privilegiada" (VELLOSO, 2010, p.147), pois poderiam entender os anseios, medos e desejos de uma

⁸ O regime do Estado Novo, instaurado pela Constituição de 1937 em pleno clima de contestação da liberal-democracia na Europa, trouxe para a vida política e administrativa brasileira as marcas da centralização e da supressão dos direitos políticos. Foram fechados o Congresso Nacional, as assembleias legislativas e as câmaras municipais. Os governadores que concordaram com golpe do Estado Novo permaneceram, mas os que se opuseram foram substituídos por interventores diretamente nomeados por Vargas. [...] Em linhas gerais, o regime propunha a criação das condições consideradas necessárias para a modernização da nação: um Estado forte, centralizador, interventor, agente fundamental da produção e do desenvolvimento econômicos. Fonte: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. Disponível em <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos37-45/PoliticaAdministracao> acesso em 3 mar. 2021

população que ainda não podia se governar sozinha, sendo necessário, tutelar este povo. Era dessa maneira que o intelectual se comportava, como "guia, condutor e arauto" (Ibid, p.147).

Esse comportamento surge para criar uma "ideologia que sustenta a imagem de uma sociedade una, indivisa e homogênea; advoga um controle social que normalize, uniformize e totalize o conjunto da vida social em nome de um valor dominante" (DUTRA, 1997, p.16). Mas era imprescindível fazer com que as pessoas soubessem das ações governamentais e para isso Getúlio Vargas fez uso de uma "máquina de propaganda⁹ muito forte" (GOMES, 1996, p.126).

Maria Helena Capelato, no artigo "Propaganda política e controle dos meios de comunicação" (1999), destaca que em regimes de natureza totalitária, como foi o Estado Novo, a propaganda política atua no sentido de aquecer as sensibilidades e tende a provocar paixões. Intensificam-se as emoções através dos meios de comunicação. O Governo usa destes instrumentos para fazer com que "o poder funcione como [...] uma máquina social que não está situada em um lugar privilegiado ou exclusivo, mas se dissemina por toda a estrutura social. Não é um objeto, uma coisa, mas uma relação" (FOUCAULT, 1979, p.14).

Como afirma Velloso (1987), o Estado aparece como o único interlocutor legítimo para falar com e pela sociedade. A propaganda era encarada

[...] como meio educativo para o esclarecimento da opinião pública e sobretudo como fator de aceitação de um regime que buscava o consenso para governar. A palavra de ordem naquele momento era mobilizar a população e conquistar adesões aos projetos governamentais, e para tanto procurou-se construir uma imagem específica do regime e de seus representantes (LACERDA, 2000, pp.104-105).

Dentro desse processo educativo, criam-se dois níveis de atuação e estratégia. De um lado havia o Ministério da Educação (Gabinete de Gustavo Capanema), de outro o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP).¹⁰

⁹ Fala-se em máquina de propaganda porque era o próprio regime estado-novista que conduzia a sua política de comunicação, a qual era extremamente eficiente e bem organizada; o regime que custeava a própria propaganda e sistematizava a produção de mensagens favoráveis ao governo nos mais diversos veículos (LACERDA, 2000)

¹⁰ Criado pelo decreto presidencial de dezembro de 1939, o DIP, sob a direção de Lourival Fontes, viria materializar toda a prática propagandística do governo. A entidade abarcava os seguintes setores: divulgação, radiodifusão, teatro, cinema, turismo e imprensa. Estava incumbido de coordenar, orientar e centralizar a propaganda interna e externa; fazer censura ao teatro, cinema, funções esportivas e recreativas; organizar manifestações cívicas, festas patrióticas, concertos e conferências; e dirigir e organizar o programa de radiodifusão oficial do governo (VELLOSO, p.158).

A educação foi uma frente de batalha usada pelo Estado Novo, com o forte apoio do Ministro Capanema, ministro que, como escreve Cunha (1981), foi o que permaneceu mais tempo no cargo, do ano de 1934 a 1945, o que fez com que o sistema educacional brasileiro adquirisse maior consistência.

De acordo com o panorama enunciado pelo Governo e apoiado pelo Ministério da Educação, em um período anterior o ensino nacional privilegiava apenas os filhos dos grandes senhores de terra, ou seja, privilegiava o setor agrário. Agora, "face ao desenvolvimento das indústrias, se fazia premente uma qualificação do trabalho nem que fosse mínima" (GOELLNER, 1992, p.35).

Tendo por bases ideológicas, como relata Silva (1980, p.25), a exaltação da nacionalidade, críticas ao liberalismo, ao comunismo e uma grande valorização do ensino profissional, a educação serviria como um meio de melhoria de vida para a população; como também nacionalizar os estrangeiros que vinham para o país e como forma de integração dos habitantes do interior do Brasil (HORTA, 1994, p. 2).

A política educacional do Estado Novo

não se limita à simples legislação e sua implantação. Essa política visa, acima de tudo, transformar o sistema educacional em um instrumento mais eficaz de manipulação das classes subalternas. Outrora totalmente excluídas do acesso ao sistema educacional, agora se lhes abre generosamente uma chance. São criadas as escolas técnicas profissionalizantes ('para as classes menos favorecidas'). [...] o trabalho nos vários ramos da indústria exige maior qualificação e diversificação da força de trabalho, e, portanto, um maior treinamento do que o trabalho na produção açucareira ou do café. (FREITAG, 1980, p.52)

Diferente do que se dizia até ali, a educação não poderia exercer uma função neutra dentro da sociedade, pois "deveria se colocar decisivamente a serviço da nação" (HORTA, 1994, p. 148) para ser "capaz de formar homens completos, necessários para desenvolver e aprimorar a nova sociedade e, portanto, deveria ser um direito de todos os cidadãos" (SOARES, 2004, p.42).

A educação, por essa definição, não tem um fim em si mesma, é

um fato social. Portanto, se impõe coercitivamente ao indivíduo que, para o seu próprio bem, sofrerá a ação educativa, integrando-se e solidarizando-se com o sistema social em que vive. Os conteúdos da educação são independentes das vontades individuais; são as normas e os valores desenvolvidos por uma certa sociedade (ou grupo social) em determinado momento histórico, que adquirem certa generalidade e com isso uma natureza própria, tornando-se assim 'coisas exteriores' aos indivíduos. (FREITAG, 1980, p.17)

Acreditava-se que a educação seria o instrumento de aceleração do projeto de modernização do Brasil, pois "existia a crença de que, pela multiplicação das instituições escolares e pela disseminação da educação primária, seria possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional, colocando o Brasil no caminho das grandes nações do mundo" (MARCASSA, 2000, p. 82).

Defendia-se a ideia de uma "educação militante" (GERTZ, 2005, p.99), logo, um ensino de história militante, que glorifica a Pátria, ensinando as pessoas a serem bons cidadãos, a serem apaixonados pelo Brasil e lutarem por ele. A escola conferiria ao povo uma unidade de pensamento disseminada pelas cartilhas e livros didáticos que acabaram de ser institucionalizados.

Nestas cartilhas expunha-se um passado heroico permeado de um conjunto de crenças e representações, "reforçando a moral e o civismo nas pedagogias escolares" (PERES; SCHIRMER; RITTER, 2015, p.204), além de prestar um verdadeiro culto à personalidade do então dirigente do país e o uso exacerbado de datas comemorativas e de atos cívicos em suas páginas.

Também será organizado nesses materiais institucionais, um conceito que é válido até os dias atuais, e que o Ensino de História do Estado Novo tomou para si: o da "democracia racial".

Diferente do que acontecera até aquele momento, quando o negro e o indígena não eram nem mencionados em sala de aula, neste momento se destaca uma sociedade que se origina da miscigenação, com total ausência de preconceitos e disputas internas, alicerçada em um discurso no qual enfatizava

a busca do equilíbrio social e, de outro, a contribuição harmoniosa, sem violência ou conflito, de seus variados e diferenciados habitantes (e grupos sociais) para a construção de uma sociedade democrática e sem preconceitos de qualquer tipo. Assim, o passado foi valorizado na medida em que pode legitimar esse discurso. É nessa perspectiva que devem ser compreendidos o tratamento dado à escravidão do africano, realçando sua sujeição (pacífica) ao regime de trabalho compulsório e os silêncios sobre a escravidão da etnia indígena, sua resistência à conquista colonial bem como a abordagem reducionista das sociedades tribais e de sua distribuição pelo território (NADAI, 1993, p.149).

Por conta dessa vontade de criar uma narrativa para o país, a carga horária do componente curricular de História aumenta e, a História Geral e História do Brasil, são separadas, com a segunda tendo maior importância, inclusive. Os conteúdos foram reforçados pela produção didática e pela preocupação em garantir um bom desempenho

dos estudantes nos exames finais de admissão ao ginásio ou ao ensino superior” (BRASIL, 1997, p.22).

Novamente, poucas alterações em nível metodológico no Ensino de História são verificadas, embora tenha tido as propostas dos Pioneiros da Escola Nova¹¹, mas que ficaram só como propostas e não surtiram o efeito desejado,

Apesar das propostas dos escolanovistas de substituição dos métodos mnemônicos pelos métodos ativos, com aulas mais dinâmicas, centradas nas atividades do aluno, com a realização de trabalhos concretos como fazer maquetes, visitar museus, assistir a filmes, comparar fatos e épocas, coordenar os conhecimentos históricos aos geográficos, o que predominava era a memorização e as festividades cívicas que passaram a ser parte fundamental do cotidiano escolar (BRASIL, 1997, p.22-23).

Nos anos 50 e começo dos 60, mudanças no Ensino de História ocorreram em simultâneo ao alargamento do alcance da Escola Secundária proporcionado pelas modificações sociais acarretadas pela Segunda Guerra Mundial. Também há o início de uma abertura para outras Ciências Humanas, favorecendo “à experimentação no ensino e à abertura para a interdisciplinaridade” (CAVAZZANI, 2017, p.65), “com o entendimento de que era necessário superar o seu isolamento, enfatizando o seu caráter problematizador e interpretativo” (NADAI, 1993, p.156).

Existe uma clara tentativa de avanço, “direcionada para o aprofundamento dos fundamentos científicos e do papel formador-crítico da disciplina” (Ibid, p.153). Como enfatizado por Elza Nadai no referendado artigo, pela primeira vez ensinou-se a História ensinando-se também o seu método, “com conteúdo e método ligados indissolúvelmente” (Ibid, p.156). Atribui-se este avanço

à criação dos primeiros cursos em nível universitário para preparar professores para o ensino secundário em 1934, bem como, a criação das Universidades, o que gerou inovação no ensino, mesmo que timidamente. Assim, muitos professores foram recrutados no seio da licenciatura favorecendo a qualidade do ensino (NASCIMENTO, 2016, p.30).

¹¹ Um dos movimentos mais importantes da época ficou conhecido com o nome de Escola Nova. Grandes temas e grandes figuras ficaram associados a esse movimento. O "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova" consolidava a visão de um segmento da elite intelectual que, embora com diferentes posições ideológicas, vislumbrava a possibilidade de interferir na organização da sociedade brasileira do ponto de vista da educação. A defesa de uma escola pública, universal e gratuita se tornou sua grande bandeira. Fonte: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil – CPDOC, disponível em <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Educao/ManifestoPioneiros> acesso 4 de março de 2021.

Por conta dos embates políticos, ideológicos e filosóficos que aconteceram no Brasil a partir de 1945 culminando com o Golpe de 1964¹², todo esse processo de guinada para uma nova direção do Ensino de História, com a disciplina se constituindo com referenciais, sistema e estruturas mais complexas e dinâmicas são momentaneamente deixados de lado.

Assim, a Ditadura

Implantada com o movimento militar de 1964 desfechou também um golpe nas diferentes experiências de ensino. Escolas fechadas, professores e alunos presos e respondendo a processos-crimes foram algumas das formas usuais de tratamento por parte dos novos donos do poder (NADAI, 1993, p.157).

Dada a importância que a educação assumia frente a pretensão de transformar o país agroexportador para desenvolvido contando com um parque industrial, foi preciso ativar um maior controle sobre o sistema educacional. Então, desde o princípio, a importância foi percebida, mas não demonstrada, senão a começar em 1968. Esse ano assinala também o aprofundamento de mudanças da sociedade e da economia (ROMANELLI, 1986).

Então a educação passou a ser encarada sob o ponto de vista do ideário de segurança nacional¹³ e, as palavras de ordem da nova pedagogia do governo eram “formar, cultivar e disciplinar” seus alunos (MARTINS, 2014, p.43), “formar para a adequação, cultivar a cooperação, disciplinar o espírito e espelhar-se nas condutas – os elementos da linha de frente desse período autoritário” (Ibid, p.48). Dentro dessas palavras de ordem, o ensino assentava-se em três pilares: educação e desenvolvimento, educação e segurança, e educação e comunidade.

¹² O regime conhecido como Ditadura Civil-Militar foi implantado no Brasil em 1º de abril de 1964, com substancial apoio de pessoas e entidades da sociedade civil, de órgãos representativos do poder econômico nacional, de uma parte considerável dos superiores da hierarquia católica e ainda de importantes órgãos de comunicação de massa que se proclamam tradicionalmente liberais. Os militares na época justificaram o golpe, sob a alegação de que havia uma ameaça comunista no país. (PEREIRA, 2014, p.2)

¹³ Pelo Decreto-Lei nº 314, de 13 de Março de 1967, a segurança nacional compreende, essencialmente, medidas destinadas à preservação da segurança externa e interna, inclusive a prevenção e repressão da guerra psicológica adversa e da guerra revolucionária ou subversiva. Considerando a segurança interna as ameaças ou pressões antagônicas, de qualquer origem, forma ou natureza, que se manifestem ou produzam efeito no âmbito interno do país. Enquanto a guerra psicológica seria o emprego de propaganda, de contrapropaganda e de ações com a finalidade de influenciar ou provocar opiniões, emoções, atitudes e comportamentos de grupos estrangeiros, inimigos, neutros ou amigos, contra a consecução dos objetivos nacionais. A guerra revolucionária seria inspirada em ideologias externas e iriam contra a ordem estabelecida pelo Governo (lê-se quando se fala em ideologias ou ameaças, o comunismo). (BRASIL, 1967)

Marilene Chauí (1978) descreve cada um desses itens. A educação e comunidade e educação e desenvolvimento traduzem a coligação escola-empresa, a chamada educação profissionalizante largamente difundida nesse contexto ditatorial. Urgia formar um número grande de profissionais em um curto espaço de tempo, por isso, serão fundadas escolas especializadas em todo o país, segundo as demandas do mercado regional/local com financiamento governamental, mas também contando com o apoio de empreendimentos particulares que pudessem interessar-se pelo assunto.

A escola se vincula ao empresariado devido

À predeterminação da natureza da mão-de-obra considerada necessária, quanto no que tange ao barateamento dessa mão-de-obra, na medida em que a escola satura o setor da oferta face ao da demanda. O vínculo produz uma tríplice desqualificação profissional: em primeiro lugar, porque o profissional aqui produzido é inferior ao produzido em outros países; em segundo lugar, porque cria um verdadeiro exército de reserva de profissionais que aceitarão qualquer serviço por qualquer salário; em terceiro lugar, porque além de aviltar o profissional, cava um fosso entre ele e os considerados como não qualificados (CHAUÍ, 1978, p.150)

Essa educação profissional, de acordo com o dito por Chauí (Ibid, p.151), devido a falta de recursos materiais e humanos, não profissionalizava. Segundo a autora, não era raro encontrar cursos “para formar *office-boys*, ministrados por dentistas ou advogados locais em regiões onde a oferta de trabalho se concentra em tarefas agrícolas ou em pequenas indústrias do tipo olaria”. Outra característica era a de os cursos serem ministrados pelo locutor de rádio da cidade, por exemplo, o qual sem didática e conhecimento, apenas apresentava figuras sobre os assuntos que deveriam ser aprendidos pelo aluno, para este adquirir o mínimo de conhecimento sobre a futura profissão que almejava. Além de serem cursos que, efetivamente, no sistema privado eram melhores que no público.

Não menos aberrante é o fato de que as escolas que efetivamente deveriam profissionalizar os alunos do ensino médio, isto é, as escolas públicas em geral e as das periferias dos grandes centros urbanos, sejam exatamente aquelas que não dispõem de recursos materiais para fazê-lo, enquanto, ao contrário, as escolas particulares, cuja clientela irá profissionalizar-se na universidade, sejam aquelas que dispõem de condições para uma profissionalização inútil (CHAUÍ, 1976, p.151).

O terceiro pilar ressaltado anteriormente, da educação e segurança,

Visava à formação do cidadão consciente, entendendo-se por consciência o civismo e o desejo de resolver os ‘problemas brasileiros’. Outro prato da balança educacional, o tópico segurança já determinava de antemão a natureza do civismo e a dos problemas que seriam sugeridos aos educandos como sendo ‘brasileiros’ (Ibid, p.149).

Neste tópicos de educação e segurança são apresentadas as novas disciplinas criadas que respaldarão esse pilar da política pública da Ditadura Militar: os Estudos Sociais, a Organização Social e Política do Brasil (OSPB), a Educação Moral e Cívica (EMC), além de mudanças no ensino de línguas, “tornando apenas recomendável o ensino de uma língua estrangeira moderna na escola básica (em detrimento da obrigatoriedade de períodos anteriores) e a ênfase em que esse ensino ocorresse com a escolha do inglês” (MARTINS, 2014, p.44). Transformações que expressam uma nova configuração no Ensino das Humanidades.

Essas novas disciplinas, mesmo sendo consideradas, em um primeiro momento, complementares ao currículo e apenas “obrigatórias para os estabelecimentos oficiais e facultativo para os alunos” (BRASIL, 1971), não eram, na prática, eletivas. Ou seja, não era optativo lecioná-la, pelo contrário “era obrigatória, prescrita para algumas séries do ensino fundamental” (MARTINS, 2014, p.43).

Apesar de fazerem parte dessa nova forma do fazer-pedagógico, não tinham respaldo teórico,

As disciplinas criadas para o ensino, entretanto, não têm seu correspondente acadêmico, científico e não se pode dizer que se tratava de uma operação didática, responsável por tornar conteúdos científicos de forma original ou divertida. Ao contrário, percebe-se um amplo afastamento entre os conteúdos curriculares acadêmicos e os conteúdos curriculares escolares. (Ibid, p.48)

A OSPB e EMC só existiram a partir dos Decretos publicados pelo Governo e na grade curricular das escolas. Compunham o cotidiano da sala de aula pelo professor “sem referências epistemológicas, disciplinares, acadêmicas ou científicas” (Ibid). Então os docentes “acabavam por dar aulas sem mostrar as estratégias de produção dos conhecimentos que informavam os conteúdos que tinham que ensinar” (Ibid). Esse conhecimento seria apenas a organização e a sistematização da experiência humana (CHAUÍ, 1986, p.152).

Uma das primeiras normativas sobre a educação durante a Ditadura foi o Decreto-Lei nº 869, de 12 de Setembro de 1969, que tornou obrigatória a Educação Moral e Cívica, indicando “a necessidade de sistematização de conhecimentos a ser obtida mediante o tratamento ora como disciplina, ora como prática educativa” (BRASIL, 1969). A EMC era ministrada com a apropriada adequação, em todos os graus e ramos de escolarização.

Nos estabelecimentos de grau médio, além da Educação Moral e Cívica, deverá ser ministrado curso curricular de “Organização Social e Política Brasileira”. No sistema de ensino superior, inclusive pós-graduado, a Educação Moral e

Cívica será realizada, como complemento, sob a forma de Estudos de Problemas Brasileiros," sem prejuízo de outras atividades culturais visando ao mesmo objetivo (Ibid., n.p).

O currículo era elaborado pelo Conselho Federal de Educação (CFE) e aprovado pelo Ministros da Educação e Cultura, que criou a Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC), para auxiliar na implantação e manutenção da doutrina (BRASIL, 1969).

A EMC tinha um caráter moralizante, naturalizando a sociedade como um espaço e tempo de convivências harmoniosas, mas também sendo notada como difusora de uma “concepção essencialista, uma cosmovisão que busca difundir o espiritual e a busca da ‘Verdade’, que se pautará por uma educação da sensibilidade humana, cuja máxima é a formação de uma consciência e o apego aos valores” (MARTINS, 2014, p.46).

Através do Decreto 869/69, observa-se quais seriam algumas das funcionalidades da EMC:

defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus; a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores; espirituais e éticos da nacionalidade; o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade (BRASIL, 1969).

Alguns dos objetivos da Educação Moral e Cívica evidenciam o uso acentuado de palavras como Deus, religião e espiritual/espirituais. Isso, de acordo com Martins (2014, p.46),

tratava de tornar os conceitos cristãos como universais e, ao apresentarem outras religiões, as descreviam como crença exótica ou como confirmação de valores cristãos. mostra que a educação moral deveria ser confessional, não vinculada a nenhuma igreja, mas que esta educação não existiria sem a moral religiosa, uma vez que Deus seria fundamental para a maioria da humanidade formar seus valores, o que os leva a significar a EMC a ser ensinada por meio do entendimento de uma Religião Natural.

A Educação Moral e Cívica esteve no currículo escolar oficial brasileiro até 1993 (NETO, 2014). Também criada pelo Decreto-Lei nº 869/69, a disciplina de Organização Social e Política Brasileira, obrigatória para o 2º grau do ensino, ampliou seu campo de atuação a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei 5.692/71 e passou a ter carga horária nos currículos das escolas de 1º grau.

A OSPB, juntamente com a EMC, possuía característica muito mais prescritiva que os demais conteúdos escolares, uma vez que seus princípios eram especialmente os de promover o entendimento da ordem social e do organograma estatal.

Dentre os seus conteúdos, destacam-se as definições dos três Poderes brasileiros – o Executivo, o Legislativo e o Judiciário, a organização administrativa do Estado, o conceito de participação, de comunidade, de sociedade. E embora, por vezes, seu conteúdo se confundisse com o de EMC, ela pode ser considerada uma disciplina muito mais racional e técnica, bastante pertinente para o modelo curricular que se estabeleceu durante a ditadura, que abraça o tecnicismo como matriz curricular e pedagógica (MARTINS, 2014, p.45).

A disciplina era justificada por não haver outro componente curricular que tratasse das relações entre o Estado e a sociedade civil, “tendo em vista as instituições, os direitos e os deveres dos cidadãos e o civismo que deveria reger tal entendimento” (Ibid, p.44). Segundo os responsáveis pela sua concepção, era imperativo que os alunos que estavam sendo formados compreendessem e respeitassem as regras, assim como obtivessem o conhecimento mínimo sobre a estrutura do governo, tendo consciência dos seus direitos e deveres frente à conduta política do Brasil naquele instante.

O ensino de História perdeu sua autonomia e foi descaracterizado, até o ponto em que foi extinto (NETO, 2014). Há informações recolhidas por Nadai (1993, p.157) ilustrando que, apesar da censura, houve a “incorporação de temas de pesquisas abrangentes e direcionados para o social como a escravidão e a economia colonial”, além de estudos sobre “a classe trabalhadora, começando pelo operariado, sua imprensa, seus movimentos associativos, suas formas de luta e de resistência e atingindo os estigmatizados – camponeses, mulheres, prostitutas, homossexuais, etc”, mas que ficaram restritos ao mundo acadêmico.

Nas escolas de primeiro grau, com a novidade dos oito anos de duração, houve a introdução dos Estudos Sociais, ainda que a disciplina tenha sido “relegada à ínfima carga horária e somente obrigatória em uma única série do segundo ano (segundo grau posterior à escola fundamental, para alunos de 15-17 anos e com três anos de duração)” (Ibid, p.157-158).

O componente Estudos Sociais

era formado a partir da seleção de uma História essencialmente política, com valorização de datas e fatos marcantes para esta historiografia, recheada de indicações de uma historiografia que consagrava vultos históricos; associada às concepções de uma Geografia física e política, com pinceladas de demografia (MARTINS, 2014, p.47).

Martins (2014, p.47)) disserta sobre os objetivos do ensino de Estudos Sociais para os alunos dos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Tinham por objetivo a seleção de saberes que promovessem no educando condições de uma vida em sociedade, tendo por princípios seu ajustamento e adequação à vida social, de forma cooperativa. Além disso, destacam-se entre os objetivos a capacidade dos “cidadãos” assumirem responsabilidade para com a comunidade, o Estado e a Nação, o respeito e a valorização do patrimônio histórico e cultural do país, a autoavaliação das condutas como indivíduos membros de um grupo e a transformação de condutas a partir da reformulação de conceitos.

A introdução dos Estudos Sociais nas escolas de 1º e 2º graus afetou imediatamente os cursos de formação de professores com a criação das chamadas Licenciaturas Curtas. Nos quais se dispersavam áreas de estudos de formação do professor, como História, Geografia, Política, Economia, Sociologia e Antropologia [...] reduzindo a carga horária, diminuído em um ano, trazendo prejuízo para sua formação” (NETO, 2014, p.70).

No artigo “*A Reforma do Ensino*”, Chauí (1978, p.149) faz uma crítica contundente sobre a Licenciatura Curta. Questiona o que seria esse professor curto e qual o interesse do governo em produzi-lo. Em suas palavras:

Um professor encurtado é curto sob todos os aspectos: formado em tempo curto, a curto preço para a escola, (mas a alto custo para o estudante), intelectualmente curto. Em suma, um profissional habilitado a dar aulas medíocres a preço módico, pois é remunerado exclusivamente em termos de hora-aula, sem que entre no cômputo o tempo gasto de locomoção, com materiais de que necessita para ministrar a aula (livros, sobretudo) etc. Esse professor, incapacitado para a pesquisa, seja porque não recebeu formação suficiente para tanto, seja porque não dispõe de condições materiais para tentar cursos de pós-graduação onde pudesse pesquisar, é um professor que interessa muito, pois é dócil. Dócil às empresas porque é mão-de-obra farta e barata, quase desqualificada; dócil ao Estado, pois sua formação precária e estreita e as péssimas condições de sobrevivência não lhe permitem chegar a uma atitude reflexiva face à sociedade e ao conhecimento.

Logo, durante esta fase em que o Brasil viveu um período de exceção com os direitos sendo cassados, liberdade cerceada e a escola servindo a esse modelo autoritário e tecnicista, a didática, os recursos, material e forma de ensinar não se diferenciavam do modelo que o sistema educacional já presenciava em décadas anteriores. Ainda nos restava “o ensino pautado na memorização de fatos e datas, ausente de crítica, análise e interpretação” (NETO, 2014, p.71).

Com o fim do regime militar, em meados dos anos 80, “entidades formadas por professores, pesquisadores e outros profissionais ligados à História e Geografia, como a Associação Nacional de História (ANPUH) e a Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), deram início a um processo de debate” (ZUCCHI, 2012, p.21) para reconstrução

e recolocação no currículo das escolas as duas disciplinas, respeitando a autonomia de cada uma.

No livro “Didática e prática do Ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados”, Selva Guimarães Fonseca apresenta a situação contraditória que a educação nacional vivia

De um lado, ocorre um amplo debate, troca de experiências, um movimento de repensar as problemáticas de várias áreas. De outro, a permanência de uma legislação elaborada em plena ditadura. Educação moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil continuaram sendo disciplinas obrigatórias para o ensino do 1º grau, assim como o estudo dos Problemas Brasileiros para a graduação, embora esvaziadas dos projetos para os quais foram criadas (FONSECA, 2003, p.25).

Nos anos 90, o debate de ideias começa a se tornar projeto e ação governamental. As disciplinas de Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política Brasileira foram extintas, assim como os cursos de licenciatura curta foram aos poucos sendo fechados.

Em 1996, iniciou-se a implementação da política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso. Tendo como referencial o ideário neoliberal-conservador, aprovou-se a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que prevê o processo de unificação curricular e de avaliações nacionais. Em 1997, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e sucessivamente o governo adotou uma série de medidas que provocaram mudanças na história da educação brasileira e em especial das disciplinas (Ibid, p.26).

Verifica-se uma urgência em refazer essa escola em virtude das “transformações da clientela escolar composta de vários grupos sociais que viviam um intenso processo de migração, e entre os Estados, com acentuado processo de diferenciação econômica e social” (BRASIL, 1997, p.24). Ademais, as novas gerações que passaram a frequentar os bancos escolares já conviviam com a presença das novas tecnologias de informação e comunicação, que se tornaram “canais de formação cultural” (Ibid). E, essas mudanças passaram a ser consideradas e discutidas pelos diversos agentes educacionais, desejosos de absorvê-las à organização e ao currículo escolar.

Essas novas propostas são em essência “variada, complexa e diferenciada quanto ao conteúdo, método ou estratégias de ensino” (NADAI, 1993, p.158) e que, a partir delas, surgem novas problemáticas e temáticas de estudo, “ligadas à história social, cultural e

do cotidiano, sugerindo possibilidades de rever no ensino fundamental o formalismo da abordagem histórica tradicional¹⁴” (BRASIL, 1997, p.24).

Em suma, observa-se que o conhecimento histórico, além de alargar seu campo de pesquisa, ampliando e mostrando a multiplicidade de povos e culturas em tempos e espaços diferentes, para além dos últimos anos do Ensino Fundamental e Ensino Médio, solidificando-se como componente curricular a ser lecionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental e temáticas e abordagens de Ensino de História também já na Educação Infantil.

¹⁴ Ressalta-se aqui que esse ensino tradicional, apesar da crítica de sacrificar a criatividade do aluno e a sua capacidade de escolha e de ser protagonista do seu aprendizado, tem um aspecto de auxílio ao professor, principalmente àquele que leciona em mais de uma instituição de ensino, o que por sua vez demanda um longo tempo gasto usado em locomoção de um ponto ao outro, ao “controlar melhor a disciplina em sala de aula com turmas numerosas, o que é frequente na realidade brasileira e também torna mais fáceis a elaboração e correção das avaliações” (VASCONCELOS, 2012, p.73).

3. O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS

Nas últimas décadas, o Ensino de História, após avanços e retrocessos, expandiu seu campo de atuação e o seu tipo de escrita historiográfica.

Como observado ao longo do capítulo anterior, havia uma metodologia dominante com um viés tradicional¹⁵. Peter Burke, no livro “A escrita da História: novas perspectivas” (1992), enumera as características dessa historiografia. Para o autor tal perspectiva, além de ser essencialmente política e com uma escrita objetiva, na qual os fatos eram apresentados como reais e verdade absoluta, também se pautava em uma visão de cima – no sentido, em que se concentrava nos feitos dos estadistas, generais ou eclesiásticos, conferindo ao resto da humanidade um papel secundário. Franco e Ferreira (2013, p.54) corroboram as características dessa escrita, atribuindo-lhe falhas, chamando-a de “elitista, anedótica, individualista, subjetiva, factual”.

Assim, contrária a essa tendência, há uma repensada forma de enxergar a História, que inicia com a fundação, na França, da revista *Annales d'histoire économique et sociale*, em 1929, por Marc Bloch (1886-1944) e Lucien Febvre (1878-1956) e da *École Pratique des Hautes Études* (Escola Prática de Altos Estudos), em 1948, tendo como presidente Lucien Febvre. A *Escola dos Annales*¹⁶ “inaugurou outra maneira de pensar o conhecimento histórico, bem como seus métodos de pesquisa e ensino” (CLEMENTE, 2011, p.47). De acordo com Morais (2013, p.71), a *École* dividiu-se em três fases distintas:

A primeira iniciada em 1920 estenderia-se até 1945, caracterizada pelos embates contra a história tradicional “metódica” ou erroneamente chamada “positivista” e liderada por Lucien Febvre e Marc Bloch; a segunda de 1946 até 1968, centrou-se mais sob os conceitos de estrutura e conjuntura, acabou por aproximar-se muito, segundo Burke, de uma escola, com novos métodos e propostas para a constituição de uma História serial e de longa duração e foi “dominada” pela presença de Fernand Braudel; a terceira e não última iniciara-se em 1968, marcada pela fragmentação.

¹⁵ Poderíamos também chamar esse paradigma de senso comum da história, não para enaltecê-lo, mas para assinalar que ele tem sido com frequência, com muita frequência, considerado a maneira de se fazer história, ao invés de ser percebido como uma dentre várias abordagens possíveis do passado. (BURKE, 1992, p.10)

¹⁶ Matos (2013, p.71-72), disserta que inúmeras discussões, encabeçadas por Marc Ferro e também por François Dosse, pipocaram sobre a aplicação do conceito de “Escola” ao movimento de renovação historiográfica iniciada por Lucien Febvre e Marc Bloch em fins dos anos de 1929, na Universidade de Estrasburgo, pois para ambos essa a qual a historiografia contemporânea convencionou chamar de “Escola” não teria passado de um movimento liderado por um variado grupo de historiadores e intelectuais. Continua discorrendo sobre isso e citando, Hervé Martin e Guy Bourdê, que “consideram que é enganosa a sensação de unanimidade de pensamento entre os historiadores ligados a *Revista Les Annales. Economies. Sociétés, civilizations*, assim renomeada em 1946 após a desocupação nazista da França”.

Além desses três estágios, fala-se em uma quarta geração, a Nova História Cultural, que “surge a partir da experiência e da afirmação das noções de cultura nas ciências humanas e na História entre os anos sessenta e setenta do século passado” (NASCIMENTO; ANDRADE, 2015, n.p.). Cabe-nos analisar o seu terceiro momento, a chamada Nova História, que, apesar da sua designação de nova, é equívoco entendê-la como uma escrita inédita. Visto que “descende de uma longa e ilustre linhagem historiográfica e de inovações, que perpassam por um conjunto de escritores e de ciências” (Ibid.) e, somente desta maneira, com os alicerces construídos das outras metodologias e referências existentes, conseguirá propor novidades.

Vasconcelos (2012, p.56-57) confirma a ideia de que a Nova História se amparar em bases já existentes. Primeiramente, porque a História que existia em períodos anteriores foi a responsável por “estabelecer padrões rigorosos para a metodologia da pesquisa” e porque não é possível desvincular o estudo do cotidiano das estruturas econômicas e das instituições sociais. Caso assim o faça, o historiador descartará análises que são fundamentais para o entendimento do que se propõe relatar. Clemente (2011, p.46) relaciona esse momento vivenciado pela Nova História com os tentáculos de um polvo, que deve “alcançar sempre objetivos e públicos cada vez mais distantes, unindo áreas do saber e dialogando com métodos, externos e internos que possibilitem a construção do conhecimento bem como sua produção”.

Ao entender esse diálogo entre o instaurado e o pré-concebido à serviço de uma renovada versão, percebe-se que a Nova História trouxe especificidades. Uma delas foi ampliar o campo do que é considerado documento histórico. Por exemplo,

Substituiu a história fundada essencialmente nos textos, no documento escrito, por uma história baseada na multiplicidade de documentos: escritos de todos os tipos, documentos figurados, produtos de escavações arqueológicas, documentos orais etc. Uma estatística, uma curva de preços, uma fotografia, um filme, ou, para um passado mais distante, um pólen fóssil, uma ferramenta, um ex-voto são, para a História Nova, documentos de primeira ordem (LE GOFF, 1990, p.28).

Não só amplifica o que é visto como documento, mas o percebe como criação de sua época e construção do seu meio, concebendo que “o documento é produzido consciente ou inconscientemente pelas sociedades do passado, tanto para impor uma imagem desse passado, quanto para dizer a verdade” (LE GOFF, 1990, p.54) e, percebendo assim, que o estudo e as escolhas historiográficas não são neutras, mas decorrem de uma opção por determinado ponto de vista.

Por essa perspectiva, o historiador começou a se interessar por toda a atividade humana.

A primeira metade do século testemunhou a ascensão da história das ideias. Nos últimos trinta anos nos deparamos com várias histórias notáveis de tópicos que anteriormente não se havia pensado possuírem uma história, como por exemplo, a infância, a morte, a loucura, o clima, os odores, a sujeira e a limpeza, os gestos, o corpo, a feminilidade, a leitura, a fala e até mesmo o silêncio. O que era previamente considerado imutável é agora encarado como uma ‘construção social’, sujeita a variações, tanto no tempo quanto no espaço (BURKE, 1990, p.10-11).

Ora, se tudo tem história, tudo passava a “ser objeto de verificação atenta do historiador. Não há indício que possa ser desconsiderado, porque todos os acontecimentos cruzados possibilitam a melhor aproximação da realidade vivida” (FERREIRA; FRANCO, 2013, p.61).

Desta maneira, beneficiada pelos movimentos sociais que emergem na década de 60¹⁷, a escrita da História redimensiona o papel das mulheres, crianças, homossexuais, pobres. [...] fazendo emergir uma “História vista de baixo” (FERREIRA; FRANCO, 2013, p.61). Essa História Vista de Baixo se preocupa com a opinião das pessoas comuns e com sua experiência de mudança social. Burke (1990, p.60) utiliza a seguinte descrição para ilustrar a importância que essa historiografia possui para o indivíduo, ao escrever que “A História vista de baixo ajuda a convencer aqueles de nós nascidos sem colheres de prata em nossas bocas, de que temos um passado, de que viemos de algum lugar”.

Essa abordagem, além do espaço acadêmico, consagrou-se no fazer pedagógico do professor em sala de aula, uma vez que pôde aproximar os conteúdos ministrados dos estudantes de forma mais eficiente, ao dar visibilidade às histórias dos alunos, considerando-os “sujeitos do seu próprio conhecimento, dotando-os de criticidade, competência e habilidades” (NASCIMENTO; ANDRADE, 2015, n.p.), os capacitando

¹⁷ Há uma infinidade de movimentos que surgem na década de 60, alguns dos mais conhecidos e comentados são: os movimentos pelos negros (*black power*), movimentos pelos gays (*gay power*) e pela igualdade de estatuto entre os gêneros (*women's lib*). Mirian Adelman, no artigo “Os anos 60: movimentos sociais, transformações culturais e mudanças de paradigmas”, faz uma análise sobre a sociedade naquele momento de pós-guerra, onde apesar de ser aparentemente pacificada, é repleta de contradições: “perante a prosperidade, a persistência da desigualdade e da injustiça social; face à competição de dois grandes tipos de sistema social, a crescente frustração dos sujeitos que buscavam a realização individual e coletiva” (ADELMAN, 2016, p.23) e, continua, ao dar um rosto para os protagonistas desses movimentos, os quais segundo a autora, podiam ser “jovens alemães lutando contra aspectos do passado fascista do seu país, estudantes franceses em revolta contra aspectos autoritários das universidades francesas ou jovens norte-americanos contrários à guerra do Vietnã” (Ibid., p.39-40). Essas pessoas possuíam uma visão de transformação social total, diferente daquela centrada na tomada do poder do Estado ou na apropriação dos meios de produção pelo proletariado industrial, eles destacavam-se por uma “visão da transformação que, em lugar de subjugar o indivíduo à coletividade, partia da transformação do indivíduo e das relações sociais cotidianas para sonhar e estabelecer novas formas de organização coletiva” (Ibid., p.40).

para a compreensão do seu entorno e tornando-o “capaz de se reconhecer como ser humano dentro de um sistema de relações sociais que foi formado ao longo do tempo” (FERMIANO, 2014, p.10), à medida em que (re)afirmam a sua identidade.

Todavia, apesar dessa literatura especializada sobre História e Educação bem como das novas vertentes de abordagem, essa orientação não se replica, na maioria dos casos, principalmente (mas não somente) quando se trata dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Apesar das inúmeras possibilidades para o seu ensino, questionamentos podem ser feitos da razão disto. Por exemplo: os professores que lecionam nos Anos Iniciais, com uma formação generalista, estão preparados para dar aulas de História? Eles entendem como o componente curricular de História auxilia o aluno a projetar questões dos conteúdos na sua vida? Por fim, entendem os processos cognitivos da criança? Percebe-se que a criança pode aprender História e fazer analogias com contextos e ambientes que são exteriores a ela?

Os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, antes chamado de Escola de Primeiras Letras e depois de Ensino Primário, possuem singularidades (ZUCCHI, 2012, p.10), como identificam Gabriel e Lima (2021, p.7).

O perfil polivalente do/a professor/a que atua nesse segmento, os desafios da aprendizagem de História nos Anos Iniciais, tendo em vista a faixa etária dos estudantes e os desafios que esses dois aspectos impõem ao processo de reelaboração didática da história ensinada nesse nível de ensino.

Nesta primeira etapa do Ensino Fundamental, os alunos têm idades que variam de 6 a 11 anos e as aulas são ministradas por professores titulados em nível médio, na modalidade normal¹⁸, e/ou graduados em Pedagogia, tendo, portanto, uma “formação polivalente que contempla todos os componentes curriculares” (CAIMI, 2010, p.70). Por

¹⁸ Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 recomende a formação de professores em nível superior, o curso de Magistério, de nível médio, ainda é aceito em concursos e processos seletivos de diversos municípios brasileiros para atuação na Educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Porém, uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE), prevê que todos os professores da Educação Básica tenham formação específica de nível superior em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. Há também, o Projeto de Lei 5.395 de 2009, que se transformou na Lei Ordinária 12.796 de 2013. Essa Lei determina que o professor terá de concluir em no máximo seis anos, a contar da posse no magistério da rede pública, um curso superior de formação ao Magistério (Pedagogia, Normal Superior ou mesmo qualquer modalidade de licenciatura), porém a mesma lei não prevê punições àqueles que não fizerem. As justificativas vão desde as dificuldades de acesso a cursos superiores em todo o território do Brasil, até o impedimento de inabilitar professores aprovados em concursos e trabalhando em etapa adequada à sua formação, além de objetivamente provocar demissões em massa em todo o território nacional. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/camara/noticias/noticias/EDUCACAO-ECULTURA/437399-CAMARA-APROVA-PRAZO-PARA-PROFESSOR-DAEDUCACAO-BASICA-CONCLUIR-GRADUACAO.html> acesso em 23 de março de 2021.

certo, essa formação tem efeitos na sua atuação em razão de que haverá uma “fragilidade teórica da relação que esses docentes estabelecem com o conhecimento” (GABRIEL; LIMA, 2021, p.18), considerando a reduzida carga horária¹⁹ destinada às disciplinas específicas das diversas áreas, nesses cursos.

Por causa disso, esses docentes tendem a reproduzir e transmitir os ensinamentos que tiveram quando eram estudantes, onde o ensino salientava uma vertente ufanista e de celebrações de datas cívicas, “tais como a Independência do Brasil, a Proclamação da República, o Dia do Índio, etc. que com outras datas consideradas importantes por nossa sociedade” (ZACCHI, 2012, p.24) faziam parte dos calendários escolares espalhados pelo Brasil. Portanto, “sem uma visão mais cuidadosa dos processos históricos ou mesmo do estudo daqueles grupos ‘não-heroicos’ ou menos valorizados pela historiografia tradicional” (Ibid.).

Azevedo (2010, p.340) reforça essa característica encontrada nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Para ele, tal qual como Zacchi descreveu,

O nacionalismo, em suas diversas roupagens, continua presente no ensinado. São celebradas festas, tais como: 1) a descoberta do Brasil; 2) o dia do índio; 3) Tiradentes; 4) uma nova roupagem para as festividades religiosas. A celebração da Pátria e a renovação de credo e pertencimento existente nestes eventos ainda trazem em si elementos de cunho nacionalista tradicional. Mais que um encontro festivo de pais, alunos, mestre e comunidade escolar em geral, as festas renovam um conteúdo implícito do ‘ser brasileiro’ e pertencimento a uma Nação, no nosso caso ao Brasil.

¹⁹ Tomando como exemplo a grade curricular do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia Diurno da Universidade Federal de Santa Maria, disponível no site da instituição. Há no 1º semestre, a disciplina obrigatória de 45h, História da Educação A, a qual faz uma abordagem sobre a História desde o período antigo até a Modernidade; no 2º semestre, consta a História da Educação Brasileira A, com 60h de carga horária, onde se estuda o processo formativo da educação desde o período colonial chegando aos dias atuais; no 4º semestre com a disciplina Metodologia das Ciências Humanas a qual, conforme o objetivo apontado é o de construir uma base teórica sobre o campo do conhecimento em História e Geografia e suas interfaces, permitindo que o educador(a) amplie a compreensão sobre os aspectos inerentes ao desenvolvimento humano histórico, social, cultural, espacial e temporal, tendo 60h de carga horária, divididas em 45h teóricas e 15h de prática; no 7º semestre que haverá uma disciplina específica, Metodologia das Ciências Humanas: História, com o programa dividido em: Teoria e Metodologia da Pesquisa em História (Temporalidade, Abordagens e Fontes Históricas); História Local e Regional (história do Rio Grande do Sul, as tradições inventadas, memória e patrimônio); Cultura e Identidades (multiculturalidade, direitos humanos, história e cultura indígena e afro-brasileira; Ensino de História (propostas e recursos para trabalhar com o ensino de História). Disponível em <https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-maria/pedagogia/informacoes-do-curriculo/curso/1061/curriculo/103900/> acesso em 24 de março de 2021. Agora, ao tomar a educação à distância como parâmetro de análise, aqui utilizando a Faculdades Integradas Norte do Paraná – UNOPAR, uma das 6 melhores da modalidade do país, tem na sua grade curricular de Licenciatura em Pedagogia, no 3º semestre a História da Educação com carga horária de 60h; no 5º semestre a disciplina de 80h, Aprendizagem da Geografia e História. Disponível em <https://cmspin.cogna.digital/unopar/public/2020-05/Guia de Percurso Pedagogia Unopar 2020.pdf> acesso em 24 de março de 2021.

Não se pretende culpabilizar os professores que estão em sala de aula devido a esse Ensino de História não abranger a todos e não despertar no estudante o encanto pelo seu estudo. Caimi, ao fazer apontamentos do porquê de os alunos não gostarem da História, serve-se de pesquisas e entrevistas feitas por ela nas escolas com os professores especialistas da área e mesmo assim situação semelhante é verificada.

Os professores, de um lado, reclamam de alunos passivos para o conhecimento, sem curiosidade, sem interesse, desatentos, que desafiam sua autoridade, sendo zombeteiros e irreverentes. Denunciam, também, o excesso e a complexidade dos conteúdos a ministrar nas aulas de História, os quais são abstratos e distantes do universo de significação das crianças e dos adolescentes. Os alunos, de outro lado, reivindicam um ensino mais significativo, articulado com sua experiência cotidiana, um professor “legal”, “amigo”, menos autoritário, que lhes exija menos esforço de memorização e que faça da aula um momento agradável (CAIMI, 2016, p.18-19).

Então, pela lógica, se já não é uma atribuição de manejo fácil para os professores formados na área atingir de forma significativa os alunos, mais penoso se torna para aquele que busca ensinar, simultaneamente tendo que aprender conteúdos que não lhe foram atribuídos durante seu processo formativo.

Afora a formação inconsistente nos cursos de graduação, têm-se um sistema de não-valorização do trabalhador da educação, que barra o seu acesso a aptidões que lhe dariam maior preparo em sala de aula, posto que ele se vê obrigado a realizar um trabalho extenuante, atendendo a mais de uma escola, com “uma tarefa de fazer meninos e meninas semialfabetizados e fora da faixa etária tentar entender o que estão fazendo ali” (SILVA, 2016, p.29).

Ademais, há um cenário de hierarquização entre os próprios professores, como se os colegas da Pedagogia não pudessem ser “percebidos/as como produtores/as de conhecimento” (GABRIEL; LIMA, 2021, p.17), reduzindo-os a

Reprodutores e transmissores de saberes produzidos em outros contextos discursivos, esses/as docentes tendem a ocupar as posições mais desvalorizadas de uma profissão cuja imagem já está desgastada em nossa sociedade. Essa hierarquia entre os segmentos que compõem a Educação Básica contribui para uma desvalorização e o desmerecimento do trabalho desse docente. Em uma escala de importância, a Educação Infantil e os Anos Iniciais são os segmentos menos reconhecidos, por parte dos pais e da sociedade, que veem a Educação Infantil como o espaço meramente do cuidar, em que as crianças são deixadas enquanto os pais trabalham fora, para o sustento de cada dia (Ibid.)

E, apesar do atual documento basilar da educação, a BNCC, ofertar todas as áreas de conhecimento desde o 1º ano do Ensino Fundamental, o professor sofre uma pressão das escolas e Secretarias de Educação Municipais para uma maior atenção ser dada ao

processo de alfabetização e letramento, pois as três avaliações nacionais, a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC ou Prova Brasil) e a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), as quais compõe o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), priorizam as áreas de Linguagens e da Matemática.²⁰

No portal do INEP, os objetivos das avaliações são os seguintes:

avaliar o nível de alfabetização dos educandos nos anos iniciais do ensino fundamental; oferecer às redes e aos professores e gestores de ensino um resultado da qualidade da alfabetização, prevenindo o diagnóstico tardio das dificuldades de aprendizagem; concorrer para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional (<http://portal.inep.gov.br/> acesso em 18 de julho de 2021).

Ao referir-se ao resultado da qualidade de alfabetização e oferecer às redes o diagnóstico sobre o processo de ensino, nas entrelinhas, fica subentendido que é criado uma espécie de *ranking* entre as escolas com relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)²¹, que garante, inclusive, a escolha para o cargo de diretor de Escola, pois sabe-se que em mais das metades dos municípios, a direção das escolas é um cargo de confiança do prefeito, pois poucas redes de ensino possuem carreiras próprias para diretores²². Assim, mesmo com a sua aparente autonomia em sala de aula para profusos pontos de vistas com relação aos conteúdos, o professor fica preso a esse sistema.

Conforme citado anteriormente, de acordo com a BNCC, a História deve ser abordada desde o 1º ano e tem como função a “construção do sujeito” (BRASIL, 2018, p.403).

²⁰ A portaria nº 250/21 estabeleceu as diretrizes para a realização do Saeb 2021. Os estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental serão avaliados nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, e para os alunos do 9º ano haverá uma aplicação amostral de testes de ciências humanas e ciências da natureza. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/saeb/publicada-portaria-de-realizacao-do-saeb-2021> acesso em 18 de julho de 2021.

²¹ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. O Ideb é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb> acesso em 18 de julho de 2021.

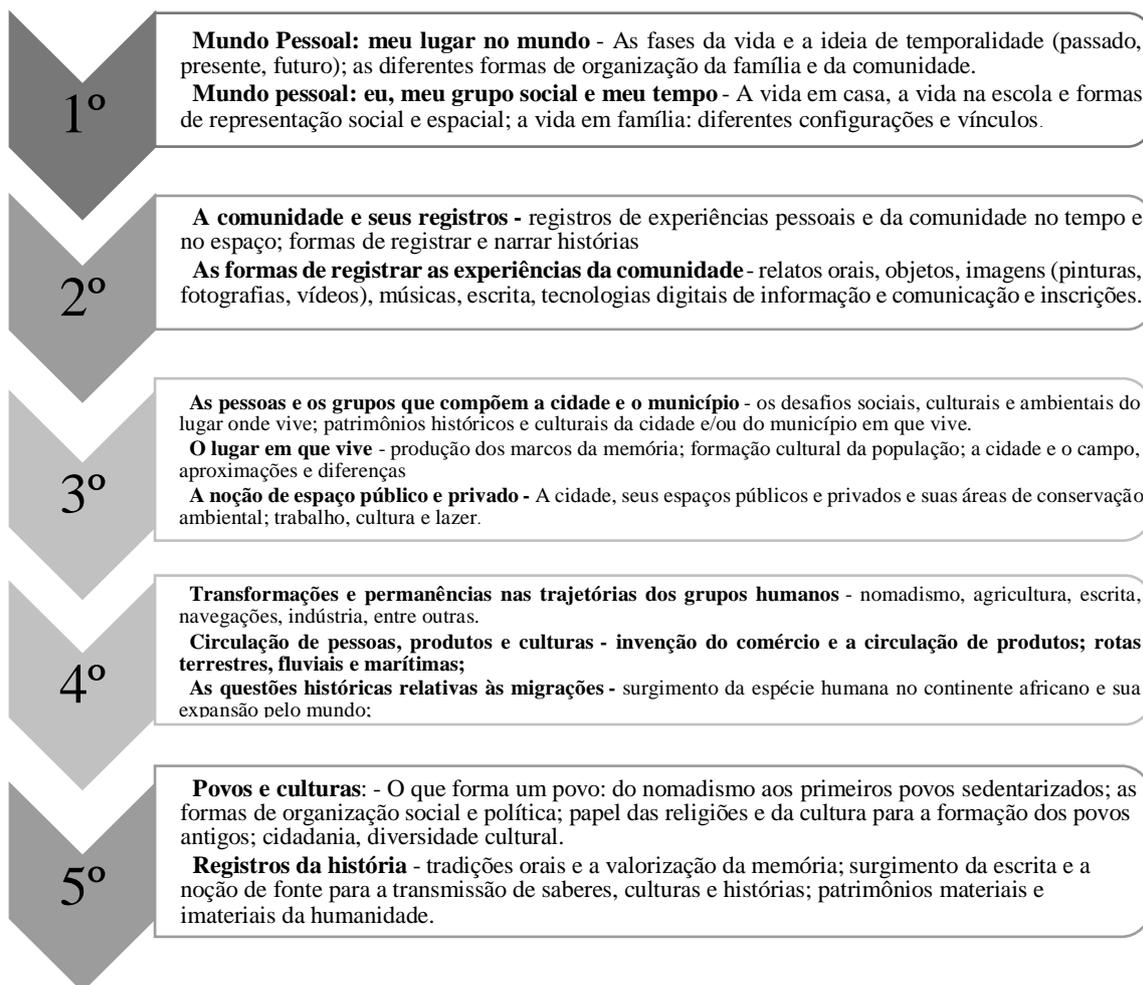
²² Ler mais em <https://veja.abril.com.br/blog/educacao-em-evidencia/reeleicao-de-prefeitos-tem-relacao-com-resultados-na-prova-brasil/> acesso em 18 de julho de 2021.

Em seguida, amplia-se para o conhecimento de um “Outro”, às vezes semelhante, muitas vezes diferente. Depois, alarga-se ainda mais em direção a outros povos, com seus usos e costumes específicos. Por fim, parte-se para o mundo, sempre em movimento e transformação. Em meio a inúmeras combinações dessas variáveis – do Eu, do Outro e do Nós –, inseridas em tempos e espaços específicos, indivíduos produzem saberes que os tornam mais aptos para enfrentar situações marcadas pelo conflito ou pela conciliação (Ibid., p.404).

Deste modo, o documento alarga a escala e a percepção dos conteúdos, mas o que se busca, no 1º e 2º anos “é o conhecimento de si, das referências imediatas do círculo pessoal, da noção de comunidade e da vida em sociedade. Em seguida, por meio da relação diferenciada entre sujeitos e objetos, é possível separar o Eu do Outro” (BRASIL, 2018, p.404).

No 3º e no 4º ano “contemplam-se a noção de lugar em que se vive e as dinâmicas em torno da cidade, com ênfase nas diferenciações entre a vida privada e a vida pública, a urbana e a rural” (Ibid.), processos mais longínquos na escala temporal passam a ser analisados, como a circulação dos primeiros grupos humanos. No 5º ano, a ênfase “está em pensar a diversidade dos povos e culturas e suas formas de organização” (Ibid.).

Quadro 4: A História nos Anos Iniciais de acordo com a Base Nacional Comum Curricular



Fonte: adaptado pela autora através da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018)

Constata-se com isso que além de entender o ato de ensinar e aprender como um encadeamento de diversos fatores – sociais, afetivos, ambientais, políticos e econômicos –, a BNCC explora as fases de desenvolvimento da criança²³ ao entender que o Ensino de História é possível a partir do momento em que ela toma conhecimento de sua própria

²³ Utilizando como referência Jean Piaget, têm-se 4 etapas de desenvolvimento quando se fala da criança, com cada um desses estágios sendo marcados por avanços intelectuais, seriam o: *sensório-motos, pré-operatório, operacional concreto e o operacional formal*. Segundo os seus estudos, fica evidente que todas as crianças passarão por essas etapas, nem sempre na idade cronológica na qual ele estabeleceu sua pesquisa, pois há outras nuances a serem observadas. Piaget crê que a criança constrói seu conhecimento não somente através das condições biológicas, mas também através das experiências “com outras crianças, adultos, professores e irmãos, por exemplo, a manipulação de objetos variados – como brinquedos, jogos e blocos – e, principalmente, o contato com os meios escolar e familiar – com suas variedades de interações e vivências no dia-a-dia – são bases fundamentais para o desenvolvimento” (NOGUEIRA; LEAL, 2015, p.130).

existência e sobre a existência do outro, afirmando tratar-se de um processo longo e complexo²⁴.

Não será de uma hora para outra que a criança ficará familiarizada com a ideia da existência de diversas temporalidades históricas (FERMIANO, 2014, p.32). Pelo contrário, é “difícil expor um tempo muito longe e realidades distintas para as crianças, mesmo relatando os anos dos fatos” (MONTEIRO, 2017, p.1388), porque muitas ainda não entendem os conceitos utilizados nas aulas e “sentem dificuldade quando o tema discute a direção, a ordem cronológica das datas e do tempo histórico” (Ibid., p.1390).

Mas, ainda assim, assegurar que a criança não aprende História é equivocado, dado que “as crianças de todas as idades são como cientistas, no sentido de que criam teorias sobre como o mundo funciona” (KAIL, 2004, p.142) e são detentoras de conhecimento e apenas fica a cargo da escola, professores e pais “reconhecer que existe uma dimensão pessoal da aprendizagem” (CORDEIRO, 2007, p.28-29). Os Parâmetros Nacionais revalidam esse caráter da aprendizagem, caracterizando informações interpessoais e coletivas como adquiridas pelo senso comum e delega à escola a tarefa de “interferir em suas concepções de mundo, para que desenvolvam uma observação atenta do seu entorno, identificando as relações sociais em dimensões múltiplas e diferenciadas” (BRASIL, 1997, p.39).

Como sugere Cunha (1972, p.45),

Torna-se então necessário conhecer, primeiramente, a sequência das estruturas mentais ao longo do desenvolvimento, sendo ela a mesma para todos os indivíduos, independentemente da idade cronológica e, em segundo lugar, conhecer o ponto de partida onde se encontra cada criança. Deve-se lembrar que só será assimilado aquilo que está ao seu alcance e que uma experiência demasiado complexa, um fenômeno além de seu entendimento atual serão assimilados diferentemente, segundo as limitações impostas por suas estruturas mentais.

²⁴ O processo de aprendizagem, segundo Piaget é constituído de 4 etapas: a primeira *sensório-motor* (de 0 a 2 anos, aproximadamente) é o período de grandes transformações mentais e representa “a conquista, através da percepção e dos movimentos, de todo o universo prático que cerca a criança” (NOGUEIRA; LEAL, 2015, p.130); o segundo *pré-operatório* (dos 2 aos 6/7 anos, em média) é quando a criança começa a socializar através da linguagem, é o momento em que ela expõe seu mundo interior ao mesmo tempo em que o constitui; o terceiro *operacional-concreto* (6/7 aos 11/12 anos) há o desenvolvimento do pensamento lógico sobre as coisas concretas, ao passo que constitui-se a relação entre as coisas e a capacidade de classificação de objetos; por fim, o quarto estágio *operacional formal* (11/12 anos em diante) quando o pensamento abstrato torna-se possível, é “quando as operações lógicas começam a ser transpostas do plano da manipulação concreta para o das ideias, expressas em linguagem qualquer” (NOGUEIRA; LEAL, 2015, p.138).

Dessa forma, o professor não precisa deixar de fazer uso do Ensino de História, mas adaptá-lo e compreender que, quando bem estudado e aprendido, se torna algo fascinante ao tratar de temas corriqueiros, como amor, paixão, ódio, heroísmo, laços de família etc. Aspectos que estão presentes em todas as épocas da História, ainda que de modo diferente em cada uma delas” (VASCONCELOS, 2012, p.27).

Ao estudarmos essa área do conhecimento humano, podemos reviver épocas distintas ou até mesmo nos deslocarmos para um passado distante, num tempo em que nem estávamos vivos. A História pode nos levar a partilhar as emoções de uma batalha, a alegria de uma descoberta e a indignação diante de abusos de poder, sendo que há inúmeras possibilidades. Isso tudo não é extraordinário? (Ibid., p.27-28).

É fundamental para o estudo da História nos Anos Iniciais

a percepção de que o “eu” e o “nós” são distintos de “outros” de outros tempos, que viviam, compreendiam o mundo, trabalhavam, vestiam-se e se relacionavam de outra maneira. Ao mesmo tempo, é importante a compreensão de que o “outro” é, simultaneamente, o “antepassado”, aquele que legou uma história e um mundo específico para ser vivido e transformado (BRASIL, 1997, p.27).

Nesta etapa, “os alunos aprendem melhor quando são levados a pensar, imaginar, pesquisar, analisar, comparar suas ideias com a dos colegas” (FERMIANO, 2014, p.12), ao mesmo tempo em que, obrigatoriamente, deve ser levado em conta o universo da criança. O que não significa abrir mão do “rigor intelectual ou do valor do conhecimento histórico, mas garantir que a apropriação desse conhecimento ocorra permeada de sentido e significação” (CAIMI, 2016, p.24). Ou seja, “enriquecer esse desenvolvimento, formando um indivíduo capaz de enfrentar múltiplas situações, porque conta com uma bagagem valiosa de experiências e um raciocínio sempre aberto a novas coordenadas” (CUNHA, 1972, p.59).

Para quem não entende as possibilidades do seu ofício com os Anos Iniciais, Márcia Hipólide, no livro “O Ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: metodologias e conceitos”, enuncia que nesse primeiro ciclo

a criança está em processo de alfabetização, o que ainda não permite a utilização de textos longos, com muitas informações. A escrita nessa fase, geralmente, é uma ferramenta que permite a criança nomear, identificar, informar e com isso comunicar. Pequenos textos com o mínimo de informação teórica poderão contribuir para a compreensão desse leitor e manter o interesse pelo próprio processo de alfabetização a que está submetido. A apresentação de textos longos, ao contrário, pode desmotivar a criança em processo de alfabetização, em função da falta de compreensão. Assuntos como tempo, sociedade e cultura podem se tornar enfadonhos se não forem trabalhados de modo dinâmico e lúdico. Para que a construção de conhecimento se realize e para que haja aprendizagem é preciso lançar mão de atividades concretas. Neste sentido, a leitura de fotos, a observação de obras de arte, o desenho e as

pinturas, as brincadeiras, a dramatização e a criação de histórias são, entre outros, recursos valiosos (HIPÓLIDE, 2010, p.19).

Pode-se entender que a criança dos Anos Iniciais não vai se interessar por listas de nomes e datas, por textos e tabelas que unicamente servem para a memorização de determinado assunto, mas mais expressivo para ela será a disponibilização de atividades concretas e práticas, nas quais possa interagir, tocar, enxergar, sentir e perceber-se como parte daquela História.

Por isso, nesse estágio inicial, se prima por “conhecer seu bairro, pessoas com que convive, História da família, características da natureza de seu meio ambiente” (MONTEIRO, 2017, p.1388), “fotografias, mapas, filmes, depoimentos, edificações, objetos de uso cotidiano” (BRASIL, 1997, p.39), pois a

construção de maquetes com produtos recicláveis, pesquisas temáticas e entrevistas com avós e pais, assegura o envolvimento da turma de alunos e sua aprendizagem. Do mesmo modo, a utilização de filmes e documentários, complementados por passeios, auxilia o estudo dos conceitos geográficos e históricos, ganhando autonomia diante das diretrizes do livro didático e das propostas dos órgãos oficiais (Ibid.).

Cabe ressaltar, com igual importância, que BNCC e PCN tem como palavras chave para a estudo da História “as ideias de identidade e respeito a cultura e as diferenças e, principalmente a cidadania” (CADAMURO, 2020, p.24-25), ao apresentar novos horizontes e “que existem outras maneiras de se viver diferentes da sua realidade” (SILVA, 2016, p.14). Pois, Vedovoto (2012, p.18), “são nos primeiros anos do Ensino Fundamental que eles têm uma das mais importantes relações com um meio social diverso daquele proporcionado pelo núcleo familiar e comunitário”. Ou seja,

na escola, as crianças passam a diversificar os seus convívios, ultrapassando as relações de âmbito familiar e interagindo, também, com um outro grupo social — estudantes, educadores e outros profissionais —, caracterizado pela diversidade, e, ao mesmo tempo, por relações entre iguais. A própria classe possui um histórico no qual o aluno terá participação ativa (BRASIL, 1997, p.40).

Com tais características, “ao promover a diversidade de análises e proposições, espera-se que os alunos construam as próprias interpretações, de forma fundamentada e rigorosa” (BRASIL, 2018, p.401). Enfim, trata-se de transformar a História em ferramenta à serviço de um discernimento maior sobre as experiências humanas e local em que se vive, estimulando ações nas quais professores e alunos sejam sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, ao assumir uma “atitude historiadora” (Ibid.) diante dos conteúdos propostos ao longo do ciclo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Desta forma, o Ensino de História nos Anos Iniciais não deveria ser encarado como mais um componente curricular para cumprimento de carga horária, mas acolhido como “um ensino que é a base para se formar alunos que primeiramente se reconheçam como sujeitos históricos, se reconheçam no espaço e no tempo compreendendo as influências destes elementos na formação de suas identidades culturais” (PEREIRA; BIANCHEZZI, 2018, p.102), para que o estudante possa interferir de maneira positiva na sua localidade e faça diferença efetivamente.

4. A HISTÓRIA LOCAL COMO ESTRATÉGIA METODOLÓGICA PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Um dos campos que auxilia na estimulação da atitude historiadora tratada pela BNCC, é o da História Local. A partir do final da década de 1980, a temática História Local passa a contar com trabalhos sistematizados, devido a já demonstrada diversificação do conceito de fonte histórica e objetos de estudo a serem explorados.

O estudo da História Local inicia com “a história das famílias, dos feudos, passando para as províncias, paróquias, condados. É possível encontrar monografias e livros sobre praticamente todos os lugares” (DONNER, 2012, p.223). Porém, com a institucionalização da escrita historiográfica foi desprezado, principalmente nos séculos XIX e primeira metade do XX pelos partidários da história geral.

O Estado Moderno investiu no nacional em detrimento do grupo de parentesco, da comunidade local e da organização religiosa. A batalha do Estado contra os regionalismos alcançou o ápice com o nacionalismo político dos séculos XIX e XX. Lançando mão de um trabalho sobre a memória, a partir da manipulação de referenciais e símbolos históricos, o Estado Moderno forjou a ideia de ‘nação’ e, por conseguinte, alcançou significativa uniformidade dos comportamentos das pessoas no interior de seus territórios. Assim, por exemplo, o Estado criou bandeira, hinos, festas cívicas, moedas com efigies de heróis e governantes, animais e monumentos característicos do país e, sobretudo, difundiu uma História e um idioma oficiais ensinados com diligência numa rede crescente de escolas fundamentais públicas [...] O Estado Moderno tornou mais uniformes os hábitos, costumes, valores, crenças e ideias de seus habitantes, independentemente das regiões de onde eles provinham (MARTINS, 2009, p.137).

Pesquisar a História Local não é fazer oposição à história global ou a “macro história”, o recorte apenas designa uma delimitação temática marcada por particularidades que quase sempre são ocultadas por generalizações (FERREIRA, 2019). Esse tipo de análise global é perceptível em alguns documentos e/ou instrumentos governamentais, livros ou pesquisas quando tratam sobre o Brasil, visto ser um país de tamanho continental, onde desenha-se uma linha do tempo com características estanques ocorrendo no mesmo espaço-temporal, que deve se enquadrar em todas as diferentes regiões e situações.

Porém, exatamente por ser um país que abriga dentro de si a possibilidade de tantos espaços internos, abrem-se inúmeras alternativas de estudos sobre a História Local, tornando evidente a noção de que:

As regiões têm uma historicidade, não apenas porque nelas fatos históricos ocorreram ou ocorrem, mas porque as divisões regionais mesmas se modificam com o passar do tempo, regiões aparecem e desaparecem com o desenrolar da

história, áreas que antes pertenciam a uma dada região passam a pertencer a outras, nomes que recobriam e demarcavam uma dada identidade espacial deixam de existir com o tempo, são substituídos por outros, novas divisões, segmentações e significados podem vir a modificar a configuração espacial com o passar dos tempos. (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2015, p.38)

Albuquerque Júnior, ao apontar as dinâmicas dos territórios, gera uma reflexão que deve ser detalhada: não se pode falar sobre História Local sem questionar o conceito de região. O mesmo autor defende que fazer história regional e local “é fazer a história da invenção das regiões e do local em dado tempo, em dadas condições históricas. Não é fazer a história de um dado tema tomando a região e o local como mero cenário” (Ibid., p.56).

Essa visão de que o espaço não é mera decoração, mas sim mutável com o passar do tempo, é ratificada por Barros (2009, p.7), pois para ele

a “região” ou a “localidade” dos historiadores não é a localidade dos políticos de hoje, ou da geografia física, ou da rede de lugares administrativos em que foi dividido o país, o estado ou o município. Toda “Região” ou “localidade” é necessariamente uma construção do próprio historiador. Se ela vir a coincidir com uma outra construção que já existe ao nível administrativo ou político, isso será apenas uma circunstância.

Deste modo, tratar sobre a História de uma região, primeiramente, como já apontado acima, é uma construção do próprio historiador/pesquisador, que pode ou não coincidir com um recorte administrativo ou com uma região geográfica indicada nos mapas e limites fronteiriços oficiais, por isso os critérios para a pesquisa devem estar muito bem delineados (ARAUJO, 2017) e delimitados (BARROS, 2009, p.8).

Depois de entender que região vai além de um recorte espacial enquadrado por linhas imaginárias da cartografia, parte-se para a relação com o conceito político da palavra.

Tomada de carga política, região seria todo o espaço produzido por afrontamentos e embates, reforçando que região é fruto de “delimitações territoriais, tanto físicas, quanto econômicas, quanto políticas, quanto simbólicas feitas a partir da luta entre distintos grupos sociais, entre diferentes interesses de toda ordem” (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2015, p.51). Em decorrência desses fatores, certos padrões são reproduzidos pelos múltiplos estratos da sociedade, bem como podem ser modificados e “abranger outras realidades daquela demarcada ou corresponder a uma vasta realidade populacional que atravessa países e etnias distintas, que se interpõe entre duas faixas civilizacionais, e assim por diante” (BARROS, 2005, p.118-119), fazendo com que, mais uma vez, a ideia de

região, tal qual apresentada nos mapas e gráficos pré-estabelecidos, seja confrontada e negada.

Ao afirmar que “Toda História é Local”, Barros (2009, p.3-4) destaca que, como a escrita da História é pronunciada de um certo momento no tempo, qualquer História é produzida a partir de um “lugar de produção”, com todas as implicações que isto traz para o trabalho historiográfico e para as pressões que se exercem sobre o historiador. De igual maneira, “Toda História é Local” porque a sua prática se exerce a partir de um local – seja uma metrópole, ou seja, a partir de uma localidade menor.

E, mais uma vez, é importante que sejam feitas as definições corretas para entender o que é esse local, quais são os critérios que o definem, quais “interesses materiais e simbólicos este recorte atende, que conflitos e lutas, inclusive no campo discursivo, atravessaram e atravessam a constituição desta territorialidade local” (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2015, p.51).

Por fim, em síntese, prescreve:

a) não existe região natural, não existe recorte regional ou local que não seja um recorte feito pelos homens em uma dada época; b) o historiador não deve tomar a divisão político-administrativa que vigora no presente e estendê-la ao passado; c) o historiador não deve repor acriticamente em seu trabalho as divisões territoriais que encontra na documentação [...], d) é o historiador que deve fazer o recorte espacial que utilizará em seu trabalho, o historiador é que definirá o conteúdo do regional e do local de que irá tratar, definirá os seus limites, sempre no diálogo com a documentação da época e explicitando os critérios a partir dos quais está fabricando, inventando sua região e seu local. Isto implica superar qualquer forma de naturalização dos espaços, notadamente da tendência a se naturalizar e se legitimar acriticamente as divisões espaciais de caráter político-administrativo, que tendem a ser utilizadas para tratar de aspectos para os quais não são pertinentes (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2015, p.52-53).

Apesar dessa sintética discussão sobre as diferentes interpretações do estudo da História Local e História Regional, como esclarece Araújo (2017, p.26), têm-se expressões empregadas de maneira quase sinônimas e remete-nos, invariavelmente, para um mundo mais reduzido, mais próximo de nós e, logo, mais interessante de descobrir, ao passo que fazemos delas um instrumento para nos aproximarmos de uma maior complexidade relacionada aos diversos objetos historiográficos possíveis. E é esse caminho que nos interessa traçar a partir de agora.

A História Local tomada aqui como um recorte que pode ser associado a “uma aldeia, a uma cidade, a um bairro, a uma instituição – escolas, universidades, hospitais – e, como escolha por vezes recorrente, a um espaço político-administrativo, como distritos,

municipalidades” (GONÇALVES, 2007, p.177), já é utilizada em sala de aula há pelo menos duas décadas nos currículos do Ensino Fundamental. Mas, diferente do proposto neste trabalho, era uma História na qual os professores a sintetizavam como sendo, naturalmente, uma história descritiva, que reafirmava as proposições geradas pela História Nacional.

O relacionamento do nacional com o regional e o local era reduzido à descrição de impactos de grandes acontecimentos da história do país nos espaços subnacionais. A narrativa, a seleção e o encadeamento dos fatos, a referência recorrente a determinados tipos de personagens, tudo isso objetivava mostrar que a região é o resultado do protagonismo de figuras extraordinárias (MARTINS, 2009, p.141).

Infelizmente, a escola tratou apenas dessa dimensão “maior” da historiografia por algum tempo. No entanto, à medida em que se percebeu que a História não se restringia aos conhecimentos veiculados pelos livros e manuais didáticos, mas se compunha e refazia na experiência humana (SCHMIDT, 2007, p.195), passou-se a buscar um ensino em que a História Local “é parte integrante de uma totalidade, não apenas mero reflexo da História Nacional. Logo, parte das vivências próximas dos estudantes, como as memórias familiares e da comunidade em que os mesmos estão inseridos” (ARRUDA, 2018, p.58), considerando-a como uma “história que se produz de um lugar, que traz[em] as marcas deste lugar, que retorna[m] depois a este mesmo lugar e produz[em] novas interações com os leitores que se reapropriarão criativamente desta história” (BARROS, 2009, p.4).

Aqui se utiliza como ponto de partida o estudo a cidade, pois como diz Pesavento (2008, p.3),

Todos nós, que vivemos em cidades, temos nelas pontos de ancoragem da memória: lugares em que nos reconhecemos, em que vivemos experiências do cotidiano ou situações excepcionais, territórios muitas vezes percorridos e familiares ou, pelo contrário, espaços existentes em um outro tempo e que só tem sentido em nosso espírito porque narrados pelos mais antigos, que os percorreram no passado. Estes espaços dotados de significado fazem, de cada cidade, um território urbano qualificado, a integrar esta comunidade simbólica de sentidos, a que se dá o nome de imaginário. Mais do que espaços, ou seja, extensão da superfície, eles são territórios, porque apropriados pelo social.

A cidade é um objeto da História, um objeto palpável, pois além de a conhecermos devido às explorações do cotidiano, nos possibilita fazer um diagnóstico sobre as transformações no seu espaço por meio de nossas próprias impressões e conhecimentos. Com a sua exploração, diversos aspectos podem ser abordados:

no plano físico (de transformação arquitetônica), no plano cultural (como se deram as práticas culturais das diversas sociedades e grupo), político

(organização e forma de gestão da cidade), econômico (relações comerciais) e sociais (encontro entre grupos e classes sociais) (OLIVEIRA, 2012, p.108).

Através do levantamento sobre a História da cidade, perpassamos diversos períodos e acontecimentos, compreendendo sutilezas do dia-a-dia e as vivências dos múltiplos agentes sociais que circulam (e circularam) ali,

Verificamos a forma como se constituíram, acompanhamos sua evolução e o impacto das transformações na vida de seus habitantes, os lugares dentro da cidade que separa os grupos sociais, as fronteiras e barreiras existentes (imaginárias ou não), os locais simbólicos para seus habitantes (Ibid., p.104).

A própria forma como se deu a construção das cidades brasileiras pode ser analisada, porque os primeiros núcleos urbanos remontam ao período colonial, marcados pela instalação de capelas. A partir delas que cresceu e se estruturou a urbe – os conhecidos pontos das localidades chamados de marco-zero – e, pensar o porquê de uma escolha em detrimento de outra, por exemplo, ao examinarmos as fachadas das casas, o material utilizado em sua construção, o que está em seu entorno, sua localização, “elementos que permitem que dialoguemos com as experiências e com o mundo daqueles que construíram esses lugares” (Ibid., p.108).

Diante disso, o trabalho nas aulas de História sobre História Local se manifesta como uma estratégia de ensino, que possibilita “gerar atividades e atitudes investigativas, criadas a partir de realidades cotidianas” (SCHMIDT, 2007, p.190-191) por inserir o aluno na comunidade na qual faz parte, além de

Criar sua própria historicidade e produzir a identificação de si mesmo e do seu redor, dentro da História, levando-o a compreender como se constitui e se desenvolve a sua historicidade em relação aos demais, entendendo quanto há de História em sua vida que é construída por ele mesmo e quanto tem a ver com elementos externos a ele – próximos/distantes; pessoal/estruturais; temporais/espaciais (Ibid., p.190).

Concomitante a mudança da escala de observação, do geral para o local, do macro para o micro, com as devidas conexões, outros recortes são possíveis de serem abordados, como “educação, família, saúde, saneamento, moradia, lazer, comércio, práticas agrícolas, entre outras ações humanas” (NUNES, 2020, p.34) Assim, esta História Local pressupõe a presença do aluno e o seu envolvimento direto na atividade pedagógica, o constituindo enquanto “ser social, pleno de historicidade e de elementos que dizem respeito à sua identidade” (SILVEIRA FILHO, 2003, p.15).

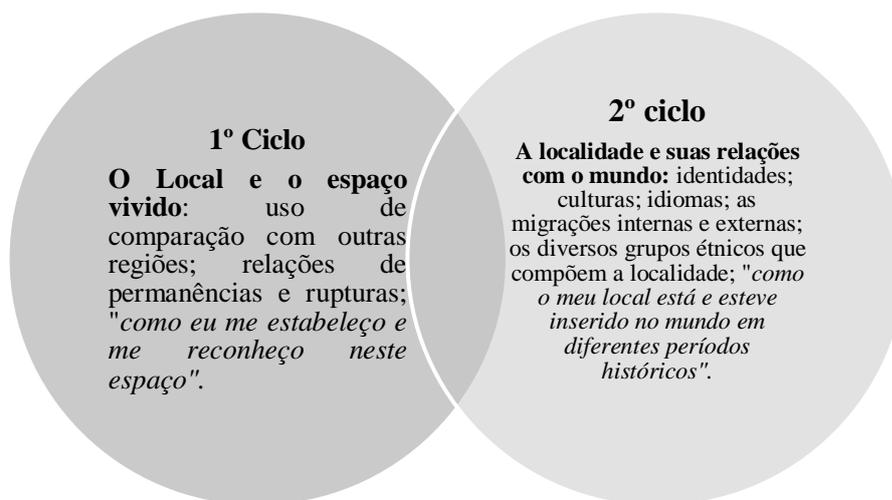
Em consonância com isso, nos Parâmetros Curriculares de História e Geografia dos Anos Iniciais se prevê que os alunos do 1º ciclo do Ensino Fundamental²⁵ consigam

1º) reconhecer mudanças e permanências nas vivências humanas, presentes na sua realidade e em outras comunidades, próximas ou distantes no tempo e no espaço; 2º) questionar sua realidade, identificando alguns de seus problemas e refletindo sobre algumas de suas possíveis soluções, reconhecendo formas de atuação política institucionais e organizações coletivas da sociedade civil; 3º) valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos e indivíduos e como um elemento de fortalecimento da democracia (BRASIL, 1997, p.39-40).

Ao mesmo tempo em que a História Local se descortina como um espaço em que o Ensino de História se torna mais plural e menos homogêneo - em razão de cada um criar/recriar e atribuir significados à sua cidade e às práticas que nela são desenvolvidas -, conhecer o local em que se vive e entender como ocorreram as mudanças e transformações ao longo dos tempos seria um dos objetivos do 2º ciclo do Ensino Fundamental²⁶. Segundo os Parâmetros Curriculares de História e Geografia dos Anos Iniciais, que dentre seus objetivos, destaca-se:

1º) identificar as ascendências e descendências das pessoas que pertencem à sua localidade, quanto à nacionalidade, etnia, língua, religião e costumes, contextualizando seus deslocamentos e confrontos culturais e étnicos, em diversos momentos históricos nacionais; 2º) identificar as relações de poder estabelecidas entre a sua localidade e os demais centros políticos, econômicos e culturais, em diferentes tempos.

Quadro 5: O Ensino de História Local nos Anos Iniciais



Fonte: adaptado pela autora dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História (BRASIL, 1997)

²⁵ O Primeiro Ciclo diz respeito aos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental.

²⁶ O Segundo Ciclo diz respeito ao 4º e 5º ano do Ensino Fundamental.

Destaca-se, novamente, que com base nos Parâmetros e na Base Nacional, o uso da História deve fazer com que o aluno comece a dar importância, primeiramente, para sua própria história, seus antepassados para, posteriormente, historicizar a sua localidade, à proporção em que constrói a sua identidade social e coletiva.

Quadro 6: O Processo do Ensino de História no Ensino Fundamental



Fonte: adaptado pela autora, a partir da BNCC (BRASIL, 2018) e PCNs (BRASIL, 1997)

Esse exame mais aprofundado nas localidades, ainda em processo de amadurecimento, possui algumas problemáticas que precisam ser levadas em consideração. Para isso, recorre-se a Caimi (2010), Fonseca (2006), Neves (1997), Samuel (1990), Souza (2016), Barbosa (2006), Costa (2019) e Nunes (2020), autores que dissertam sobre os vícios que um ensino de História Local realizado sem profunda observação e coleta de informações. Entre uma dessas problemáticas, a mais destacada é a de superar a escrita autoexplicativa, ou como nomeia Neves (1997, p.24) o localismo/bairrismo, além da visão de que a História Local seria uma história pequena, que não ultrapassa limites geográficos, como também uma História do entorno, ou seja, uma história próxima tanto de espaço quanto de tempo e, por fim, a História Local ser vista como uma história da totalidade, como se houvesse um conjunto coeso e homogêneo de relações que pudesse ser observado de forma generalista.

Sob essa perspectiva, a História Local é capaz de apresentar as leituras necessárias para o entendimento de determinado evento, ao não compreender que uma realidade não contém, em si mesma, a chave total de sua interpretação. Joana Neves, no artigo “História Local e construção da identidade social” usa a expressão popular, “nossa terra é o umbigo

do mundo; fora dela, o resto ... perfeitamente descartável” (Ibid., p.24). Além de fomentar o preconceito com outras culturas, ao considerar “o outro” como algo que não é digno de importância, não possibilita que o aluno estabeleça relações; e, ao não as fazer, percebe sua cidade como algo estagnado, dissociado do restante do país e do mundo.

Costa (2019, p.136) reafirma,

Confinar-se ao local pode alimentar o desconhecimento e a intolerância em relação ao outro, ao diferente. E ela é suscetível ao mesmo personalismo e elitismo se for feita como a história tradicional em nível nacional que nós já conhecemos. A História Local só tem seu valor plenamente explorado se trabalhada com escalas que sejam intercambiadas e sobrepostas.

Contudo, compreender o estudo do local como “um organismo vivo com seu próprio ciclo de vida (SAMUEL, 1990, p.227-228), dinâmicas e que mantém afinidades com acontecimentos de âmbito nacional e internacional, não se pode cair em uma outra armadilha: a de tornar como condição impreterível de análise o encaixe da História Local na repartição tradicional dos períodos históricos em História Antiga, História Medieval, História Moderna e História Contemporânea e, na História do Brasil em Colônia, Império e/ou República, pois

as experiências vividas por diferentes pessoas em realidades locais também poderão ser explicadas por mudanças casuais, como desastres naturais, fatores ambientais ou econômicos, bem como, por questões culturais que não dependem, necessariamente, das decisões políticas vindas das instâncias superiores ou das hegemonias globais, num mesmo momento histórico (NUNES, 2020, p.29).

Dado que a História Local não depende única e exclusivamente de decisões políticas para ser compreendida, a terceira problemática se apresenta: não a tratar de maneira personalista.

Neves (1997, p.24) faz indagações a respeito disso: “Quantas obras, rotuladas de locais, não são apenas listagens de cidadãos ilustres, nascidos naquele lugar (mesmo que daí tenham saído crianças e nunca mais retornado)?” – a resposta é geralmente a mesma, a maioria da escrita de História Local segue por essa direção. Os materiais abordam a “origem e desenvolvimento do município, os vultos, os personagens históricos da cidade, os grandes políticos, as personalidades que contribuíram com o progresso do local” (ASSIS; PINTO, 2019, p.15) e uma cronologia das gestões administrativas, privilegiando, não de maneira isenta, o prefeito do partido que se encontra no poder.

Essa escrita biográfica restringe a História Local a uma pequena parcela de personagens e acaba por não ensinar, não educar, não promover o raciocínio e a reflexão do estudante e a torna apenas “uma máquina imponente da memória institucionalizada” (FONSECA, 2006, p.133) e, é notória a proposta pelo contrário da História Local: a de tratar a história da sociedade como um todo e não somente de uns poucos que a governaram e, por vezes, oprimiram (ASSIS; PINTO, 2019, p.15).

A última e não menos importante adversidade da História Local, e que integra as outras problemáticas, diz respeito às fontes de estudo. Nota-se uma carência de subsídios, “obras acadêmicas de qualidade, bons livros didáticos, mapas, recursos iconográficos, fontes devidamente catalogadas e disponibilizadas” (CAIMI, 2010, p.70) e, quando são encontradas não é incomum obter um material com características de supervalorização do local “circunscrito à folclorização exacerbada expressa com datas comemorativas” (BARBOSA, 2016, p.65). Pois são “dados, textos, encartes, materiais produzidos pelas prefeituras, órgãos administrativos locais, com o objetivo implícito ou explícito de difundir a imagem de grupos detentores do poder político ou econômico” (FONSECA, 2006, p.128).

Além disso, ocorre uma dispersão da documentação examinada, uma vez que ela não se obtém em arquivos públicos “sendo mais facilmente localizada em arquivos familiares, paroquiais, cartoriais, enfim, em instituições não especializadas na sua guarda e conservação” (CAIMI, 2010, p.64). Endossando essa questão, Samuel (1990, p.223) explana o porquê da base de documentos que são usados na História Local se basearem em propriedade e negociações das mesmas, priorizando a elite.

A tendência dos documentos [...] – ao menos dos encontrados nos arquivos da cidade ou do município – é de limitar bastante, assim como os relatos de bairros, diários de casa de trabalho ou do tesouro paroquial. O grande volume de documentos [...] depositados num cartório é constituído de papéis de inventários, procurações e aquela massa de escrituras, testamentos e títulos de compra e venda que enchem as páginas nos índices. Eles são, em sua maior parte, contratos entre proprietários e inquilinos, preservados por motivo de contabilidade, ou documentos legais resultantes de disputa.

Quadro 7: As armadilhas da História Local



Fonte: adaptado pela autora de Caimi (2010), Fonseca (2006), Neves (1997), Samuel (1990), Souza (2016), Barbosa (2006), Costa (2019) e Nunes (2020).

Dessa forma, é perceptível que, ao engajar-se com o trabalho de História Local, o professor-pesquisador deve realizar as suas próprias incursões investigativas, em virtude de os materiais didáticos, apostilas e livros que são disponibilizados pelas editoras, atenderem à uma gama de público de norte a sul do Brasil e, por isso, não prezarem pelas demandas dos Estados, muito menos das cidades ou regiões.

Entretanto, este é um momento singular, pois, à princípio, vai de encontro com as propostas interdisciplinares que tanto pregam os currículos das escolas de Educação Básica, já que o trabalho com diversas áreas de conhecimento, ao eleger o Local como ponto de largada, torna-se uma realidade e componentes como a Geografia, Educação Física, a Biologia podem ser combinados com a História para a averiguação e consulta de dados e relatos; além de propiciar uma educação “centrada na promoção da autonomia, da responsabilidade e da proatividade” (COSTA, 2019, p.134).

Dessa forma, a escola educa integralmente o indivíduo, “reconhecendo o ser humano como um todo, como sujeito da educação, onde o mesmo possa aprender e compreender os fatos, não somente de forma passiva, mas ativa e participante” (PEREIRA; BIANCHEZZI, 2018, p.91), estabelecendo uma ligação com o lugar,

desenvolvendo sua capacidade de percepção crítica e sendo ele o autor de suas próprias ideias e não mero reprodutor e memorizador de listas.

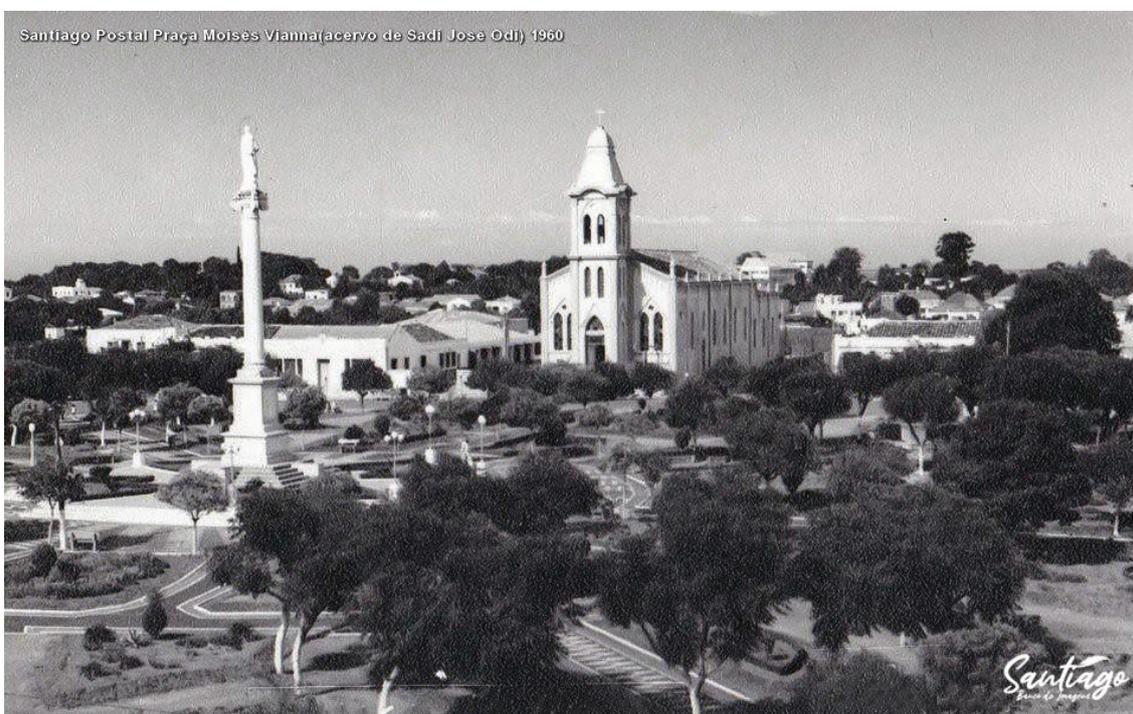
A escola e professor devem ter como principal objetivo a formação de cidadãos ativos, por isso, é necessário que o professor em sua prática pedagógica dê o devido tratamento as diferenças existentes no ambiente de sala de aula e da localidade em que este sujeito está inserido. Neste sentido, tanto a escola como os professores precisam rever a prática de como o Ensino de História está sendo realizado e, conseqüentemente, mudar buscando construir referenciais de saberes históricos desde o início dos Anos Iniciais.

5. O USO DA HISTÓRIA DE SANTIAGO COMO RECURSO DIDÁTICO

Como visto nos capítulos anteriores, o Ensino de História tem se expandido para outros temas além daqueles fundamentados como “história pronta” (SCHIAVON; TORRES, 2015, p.518), ou seja, aquela memorizada e desconectada da realidade dos estudantes. Através dessa ideia, chega-se até este momento, onde se busca um novo direcionamento para o estudo da História, adotando a cidade de Santiago como um recurso didático.

Abaixo há duas imagens da cidade de Santiago, uma do ano de 1960 e outra recente, do ano de 2021.

Figura 2: Praça central da cidade de Santiago/RS em 1960



Fonte: Prefeitura Municipal de Santiago, disponível em <https://www.santiago.rs.gov.br>, acesso em 18 de julho de 2021

Figura 3: Praça central da cidade de Santiago/RS em 2021



Fonte: Prefeitura Municipal de Santiago, disponível em <https://www.santiago.rs.gov.br>, acesso em 18 de julho de 2021.

São imagens do mesmo local, mas em momentos diferentes. Na referida página, essas imagens estão disponíveis em uma aba que se chama História do Município, onde encontra-se uma mini biografia da cidade para que os interessados possam ter acesso, independente de formação acadêmica, tornando-a uma ferramenta para o curioso a respeito da localidade.

Materiais como esse geram algumas indagações. Por exemplo, é possível transformar estas duas imagens em recursos didáticos? Somente servem para ilustrar um texto de uma dissertação como esta? Podem ser utilizadas em um exercício de análise da paisagem: suas mudanças e permanências? Ou, a partir delas, podemos tratar da tecnologia utilizada para ser feita a fotografia?

O ensino de história muitas vezes se restringe a memorização, fazendo com que os alunos não se sintam motivados a aprender em razão das práticas usais de trabalho de muitos professores.

Uso de recurso didático não significa mudança das formas de ensino. Isso ocorre quando há alterações teóricas nos objetivos e que influam na prática dos professores.

Os recursos didáticos são os mais diversos, desde o mais usado nas escolas, o livro didático, assim como os textos, imagens, objetos, mapas, músicas e filmes, enfim. Todo objeto pode ser transformado “em um excelente recurso didático, desde que seja utilizado de forma adequada e correta, procurando contemplar as necessidades de aprendizagem” (JUSTINO, 2013, p.111-112).

Eles devem estimular e despertar o interesse dos alunos, aprimorar os mecanismos pedagógicos, facilitar o processo de aproximação dos novos conteúdos com os conhecimentos prévios dos discentes, tornar os conteúdos mais dinâmicos e atraentes, propiciar situações de interação e auxiliar na fixação dos conteúdos ao evidenciar suas possibilidades de aplicação (ANDRIONI, 2019, p.59).

Justino (2013, p.107), além de reforçar a ideia de que os materiais didáticos facilitam e estimulam a capacidade do aluno apreender o conteúdo, explica a trajetória desses materiais, os separando em quatro gerações,

1ª) Meios de ensino de primeira geração: cartazes, mapas, gráficos, materiais escritos, exposições, modelos, quadros-negros, etc. 2ª) Meios de ensino de segunda geração: manuais, livros-texto e de exercícios, testes impressos, etc. 3ª) Meios de ensino de terceira geração: fotografias, diapositivos, filmes mudos e sonoros, discos, rádios, televisão etc. 4ª) Meios de ensino de quarta geração: instrução programada, laboratório de línguas e emprego de computadores (JUSTINO, 2013, p.107).

Em vista disso, conclui que tudo pode ser usado como material didático, desde que auxiliem no ensino-aprendizagem, inclusive fotos da Praça Central de Santiago, mesmo tendo sido produzidas com outra intenção. Podem ser utilizadas em uma sala de aula para estimular o debate entre os alunos, por exemplo, ou as mudanças na história da cidade, como um “suporte de memória de costumes, equipamentos urbanos e paisagens de uma cidade, em outro tempo; como memórias de vivências de um local da cidade e sua história” (FERNANDES, 2017, p.297) ou ainda como imagem para ser comparada. Desta maneira, passam a ser um recurso, ao sofrer essa transformação no seu uso e função original.

As fotografias da Praça Central de Santiago, assim como outras fotografias usadas em sala de aula “são capazes de fazer com que, ao observá-las, cada um possa mergulhar em seu tempo, em sua historicidade e imaginar os fatos e as circunstâncias e a própria representação no contexto em que ela foi produzida” (GUEDES; NICODEM, 2017, p.3), elas são memórias.

São uma espécie de passado preservado, é como se o tempo não tivesse se movido, sendo o único documento que fala por si de maneira imutável e irresistível, elas sobrevivem e contam a história daqueles que a produziram,

daí a importância de utilizá-las como instrumento de ensino-aprendizagem (Ibid.).

Esses materiais, que podem ser classificados como obras sociais e culturais

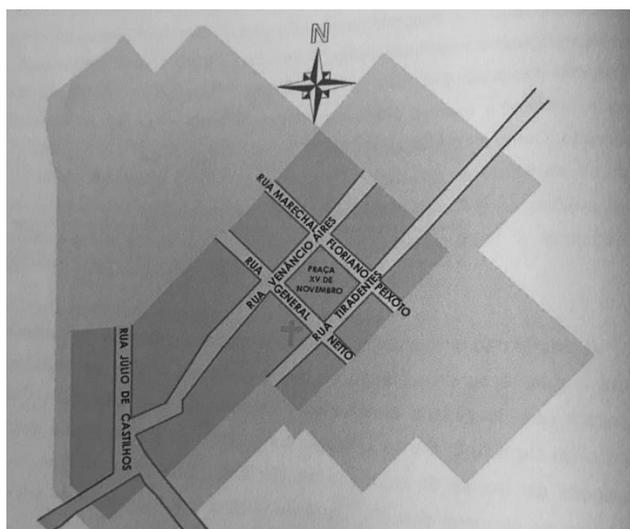
Possuem grandes potencialidades educativas porque, por meio deles, é possível: cultivar procedimentos de pesquisa; explorar métodos de coleta de dados; desenvolver atitudes questionadoras para aprender a interrogar obras, seus usos e suas mensagens, indagar suas relações com indivíduos, grupos, locais e sociedades; interpretar discursos; analisar representações; entre outras possibilidades (Ibid., p.296).

Reforçando as funções do material didático, Nérici (1971, p.402 *apud* BORDINHÃO; SILVA, 2015, p.7) enumera algumas das possíveis utilidades

1. Aproximar o aluno da realidade do que se quer ensinar, dando-lhe noção mais exata dos fatos ou fenômenos estudados;
2. Motivar a aula;
3. Facilitar a percepção e compreensão dos fatos e conceitos;
4. Concretizar e ilustrar o que está sendo exposto verbalmente;
5. Economizar esforços para levar os alunos a compreensão de fatos e conceitos;
6. Auxiliar a fixação da aprendizagem pela impressão mais viva e sugestiva que o material pode provocar;
7. Dar oportunidade de manifestação de aptidões e desenvolvimento de habilidades específicas com o manuseio de aparelhos ou construção dos mesmos, por parte dos alunos.

Outro recurso que pode ser utilizado para estudar a cidade, em conjunto com as fotografias de diferentes momentos, são os mapas do município. Flôres, na sua dissertação chamada de “Inventário do patrimônio arquitetônico do núcleo histórico da cidade de Santiago/RS” (2016), elabora mapas sobre os diferentes momentos da cidade, dos quais dois seguem abaixo:

Figura 4: Mapa com a demarcação das primeiras ruas de Santiago, ano de 1856



Fonte: FLÔRES, 2016

Requer que se faça o diálogo com outras fontes de informações históricas que possibilitem, ao relacioná-las, analisar as mudanças e permanências da sociedade de uma época, as possibilidades colocadas e as opções de caminhos escolhidos por seus agentes. A perpetuação da história como ciência, ao inverso da vertente acadêmica dominante no panorama atual, necessita da interdisciplinaridade (CORREIA, 2012, p.193).

Uma das crônicas que podem ser utilizadas em sala de aula é a de Caio Fernando Abreu, chamada “Raiz no Pampa”²⁷, onde além de utilizar as aulas de História para buscar compreender quem foi esse autor e o que ele dizia em seus escritos, podemos fazer um trabalho em conjunto com o docente de Língua Portuguesa, para os estudantes compreenderem o significado do que é uma crônica – suas características – e com o professor de Geografia, pois na referida crônica as paisagens do Rio Grande do Sul são retratadas, em especial aquelas que pertencem a região,

Deus, como é belo o Pampa. Pela janela pouco a pouco foram vindo as paisagens a bico de pena e aquarela. Capões solitários entre colinas suavíssimas, revoadas de garças alvas. Ranchos perdidos, taperas solitárias no descampado. Açudes transparentes refletindo fiados de nuvens do céu absolutamente azul. Gradações de luz e cor, nos verdes, nos claros, nas sombras. Tudo como que pintado e quase sem seres humanos (<http://contoseencantoscf.blogspot.com/> acesso em 19 de julho de 2021).

Enfim, embora existam muitos materiais disponíveis com possibilidades e grande variedade de interpretações, Andrioni (2019, p.61) alerta que não se deve pensar apenas em quantidade, mas também, e principalmente, em termos de qualidade. Para este autor, é “preciso elaborar atividades que sejam suficientemente complexas para permitir que a diversidade de alunos interaja de forma plural” (Ibid.). Da mesma forma, não se pode pensar em instrumentos que propiciem somente situações de atividades fixas, visto que, *a priori*, o processo de ensino deve ser feito em um ambiente sem constrangimentos para manifestações dos participantes, pois o intuito é buscar ou elaborar recursos que atendam, para além da fixação do conteúdo, a vivência do aluno. Somente dessa forma ocorrerá a ligação entre a teoria (palavra) e a prática (realidade) (JUSTINO, 2013, p.109), oportunizando-se um ensino de qualidade.

Entretanto, várias situações dificultam ao docente formular propostas nesse sentido. Por exemplo, a excessiva carga de trabalho, vínculos a mais de uma instituição, etc. Apesar disso posto, recai-se na questão do docente que atende diversas escolas e não encontra tempo hábil para produzir um material para cada nível de ensino e turma que

²⁷ Segundo a tese de doutorado de Linda Emiko Kogure, intitulada “Caio Fernando Abreu por Caio F.”, Raiz do Pampa é um dos últimos textos de Caio Fernando Abreu, e foi publicado no Zero Hora, em 30 de dezembro de 1995.

leciona. Então, esse conceito de aprendizagem significativa, que favorece a questões cotidianas do aluno não vai ser colocado em prática em larga escala nas instituições escolares ao longo do país, e se fará uso, quase que exclusivo, do livro didático.

O livro didático, se torna deste modo, não apenas referência de consulta para o planejamento das aulas, torna-se a única fonte utilizada por diversos professores e se transforma em um dos “mais poderosos instrumentos na produção do currículo no cotidiano escolar” (ABUD, 2007, p.115). Afora que,

O livro didático se tornou o mais importante elemento da aprendizagem. Distribuído pelo Ministério da Educação para uso dos alunos de todas as escolas de ensino fundamental, o livro didático é, provavelmente, a única leitura dos alunos e o único tipo de livro que entra nas casas da maior parte da população brasileira. Não é raro se encontrarem referências à leitura de capítulos de livros didáticos pelas famílias dos alunos. Dessa forma, o livro informa, cria e reforça concepções de História e visões de mundo, mesmo fora do ambiente escolar (Ibid., p.114).

O seu uso é indispensável em diversos cenários educacionais, primeiramente, por abordar os conteúdos que são exigidos pelos instrumentos governamentais, e torna-se uma ferramenta de uso “fácil”. Sendo que, muitas vezes, o professor apenas segue os capítulos do livro, sem refletir sobre o ponto de vista do autor do texto, sobre o período histórico estudado e as relações possíveis entre o tema da aula e seus alunos, que são sujeitos históricos. Após a leitura dos textos que são dispostos nas páginas do livro, passa-se a realiza as atividades que propostas no final de cada capítulo.

Porém, se o livro didático for tomado como fonte única de toda a verdade sobre um conhecimento e usado de forma indiscriminada, haverá um processo de ensino “fechado e estático” (MONTEIRO, 2017, p.1382), ainda mais se a referência for o atendimento aos alunos dos Anos Iniciais, onde é “necessário trabalhar o concreto e o lúdico, levando a criança para o real” (Ibid., p.1883). Percebe-se

que o professor faz do livro a figura central do processo de ensino-aprendizagem da história na sala de aula e as discussões e os conteúdos que os alunos anotarão partem do conhecimento e das características discutidas pelo livro didático. A partir dele, se estrutura a aula e a organização da discussão dos conhecimentos históricos acerca das sociedades estudadas. (CAINELLI, 2011, p. 134).

Compreende-se que estes livros didáticos abordam, por exemplo, “um modelo de bairro e família e assuntos pertencentes a outros tipos de contextos, não contribuindo para a identidade da criança nem para o reconhecimento de sua cidadania” (Ibid., p.1382). Além disso, a dificuldade aparece quando o conteúdo é imposto, “pois não contextualiza o tempo, espaço nem a vivência do aluno e da sociedade em que vive” (Ibid., p.1382-

1383). Ou seja, os livros didáticos dificilmente são produzidos contemplando as especificidades dos estudantes e dos professores, essa utilização é atribuição do professor.

Considerando a questão de os professores conseguirem construir o seu próprio recurso didático, assim como a dificuldade de encontrar material sobre a História da cidade de Santiago, decidiu-se produzir um livro de história da cidade adequado as possibilidades e necessidades dos estudantes e professores da educação infantil do município.

Como ressaltado no capítulo anterior, uma das dificuldades na escrita da História Local é a valorização dos assuntos de caráter nacional e dos personagens que são tidos como os fundadores ou que alcançaram proeminência na localidade, tornando a História Local como a “História do primeiro”, segundo explica Martins (1992, p.14, *apud* FERNANDES, 2017, p.306) “primeiro nascimento, o primeiro enterro, o fundador, o primeiro alfaiate, a primeira parteira”.

Cabe ressaltar que a escolha do livro de História para o público Infantil se deu por ser adequado ao trabalho com alunos do 3º Ano do Ensino Fundamental, com que trabalho. Estudantes que tem

Domínio da linguagem oral; domínio da capacidade abstrata de associar – associar uma palavra ao seu referente, associar um gesto a um estado de espírito, associar uma expressão a uma emoção. Essas competências são fundamentais na leitura das imagens que se ligam às palavras do texto; possuem conhecimento sobre objetivos da leitura – por sua vivência social, a criança já traz contatos com textos escritos e imagens, com logotipos e marcas, com frases e palavras vistas na tevê, em cartazes na rua, em embalagens de produtos – e têm uma noção, mesmo inconsciente, sobre para que a leitura pode lhe servir (FARIA, 2009, p.18).

Também se pensou em um livro onde haja interação tanto do visual quanto do verbal, com cada um desses livros ocupando “um papel especial, reforçando um ao outro e garantindo que a mensagem seja entendida em plenitude” (BARBOSA, 2005, p.31), além do que, como não se conseguirá produzir um conhecimento em sua totalidade, tal qual ocorreu, as lacunas serão preenchidas com a ficcionalidade (CAVAZZANI, 2017, p.165-166), como parte de construção da historiografia da localidade de Santiago e, utilizando a metodologia empregada nas histórias em quadrinhos. Já que,

Os quadrinhos, por exemplo, podem ser utilizados pelos professores para trabalhar o conceito de tempo e suas dimensões: sucessão, duração e simultaneidade. Os ‘recordatórios’ presentes na maioria das histórias em quadrinhos podem ser utilizados para ilustrar esses conceitos: um exemplo de sucessão onde se lê “Mais tarde...” ou “Logo depois...” pode ser um exemplo de sucessão e, de outro lado, aquele em que se lê ‘Enquanto isso...’ pode facilitar ao aluno a percepção da ideia de simultaneidade (BARBOSA, 2005, p.107).

História não é ficção nem literatura, ainda que possa ser produzida com leitura acessível e fazendo uso de figuras da ficção e da literatura.

Conforme Faria, no livro “Como usar a literatura infantil na sala de aula”, “os textos funcionais são monospérmicos, ou seja, pela sua funcionalidade, objetivos ou destinação, apresentam um só sentido” (2009, p.11), podendo ser desde uma receita de preparo de algum alimento até o manual de instalação de um equipamento eletrônico. Já o texto literário é polissêmico, o que significa dizer que, além de “fornecer informação sobre diferentes temas – históricos, sociais, existenciais e éticos, eles também oferecem vários outros tipos de satisfação ao leitor: adquirir conhecimentos variados, viver situações existenciais, entrar em contato com novas ideias” (FARIA, 2009, p.11).

Percebe-se que todo o livro oferece uma dificuldade, seja maior ou menor, e o leitor também a possui para compreender o conteúdo e a obra, igualmente em grau maior ou menor, mas “se a complexidade do livro é menor do que a do leitor, este se aborrecerá. Ao contrário, se o livro é muito complexo para a complexidade do leitor, este só utilizará certos aspectos, ou não chegará a entrar no livro” (Ibid., p.19). Por isso deve-se considerar que para desenvolver e utilizar recursos didáticos “é importante respeitar o conhecimento dos alunos e a representação do mundo construído por eles” (ANDRIONI, 2019, p.65), logo

Ao selecionar os materiais, é preciso considerar os elementos que fazem parte do processo educacional: os sujeitos envolvidos (professor e aluno), os objetivos visados (as metas de ensino e aprendizagem a serem atingidas) e a situação de aplicação (tempo, espaço, equipamentos, tipos de materiais) (JUSTINO, 2013, p.111).

Sempre, em todo o processo educacional, o principal elemento a ser contemplado são os alunos, sendo assim na confecção dos recursos isto também deve observado: “o professor deve considerar as características dos alunos e mapear os conhecimentos deles para desenvolver seu planejamento (ANDRIONI, 2019, p.66). Visto que, apesar de toda dedicação dos professores, do possível apoio da gestão da escola na construção e adequação do material didático, o processo de apropriação da aprendizagem só se realizará com a atuação do próprio aluno. É o aluno que vai modificar, enriquecer e construir sua interpretação pessoal sobre as diversas ações que lhe serão colocadas.

5.1. A HISTÓRIA DA CIDADE DE SANTIAGO

A História das localidades vem sendo escrita, por uma boa fração de tempo, de forma estereotipada, com “descrições fisiográficas das regiões, exposições da fauna e da flora, inventário dos recursos naturais. Em seguida, havia relatos das atividades econômicas; por último, os autores elaboravam efemérides e pequenas biografias” (MARTINS, 2009, p.141).

A história de Santiago segue esse mesmo ritmo de escrita historiográfica. Está documentada em alguns livros de autores locais e trabalhos de pesquisa acadêmica, como Pozo (1976), Machado (1981), Palmeiro (1982), Constantino (1984), Simões (1989), Monteiro (2006) e Flôres (2016). Como pode ser observado, as publicações sobre o tema não são muito recentes.

Simões, um dos primeiros autores que se preocupou com a organização de um livro sobre a história da cidade, logo nas primeiras páginas de “Santiago: sua terra, sua gente” já se preocupava com a pequena quantidade de documentação que havia sobre o assunto e escreveu:

Fica o convite para que mais se escreva sobre Santiago, para que não fiquem no olvido tantos nomes mais que ajudaram a construir o progresso material e cultural desta terra. [...] Longe de ser um trabalho perfeito, deve ser tomado como subsidio para quem se dispuser a escrever a história do município (SIMÕES, 1989, p.10).

Deste escrito de Simões, outros autores o tomaram como matéria-prima. Porém, o que se percebe é que a maioria destaca a questão dos feitos de grandes personagens da cidade. Como, por exemplo, no livro “Santiago do Boqueirão: gente e lendas” de Antônio Manoel Gomes Palmeiro, onde logo nos agradecimentos, percebe-se o que os leitores encontrarão nas páginas seguintes. Escreve:

Os filhos da minha terra são bairristas. Para os que aqui nasceram não existe lugar melhor do que Santiago. E me ufano em dizer que aqui nasci e me criei, que aqui conhecia todo mundo quando era Santiago uma cidade pequena. [...] O que neste livro contém não deixa de ser o retrato de épocas diversas de uma cidadezinha do interior do Rio Grande do Sul, narrados com simplicidade, mas espelhando a verdade, acontecido em fatos pitorescos e quase irreais (PALMEIRO, 1982, p.9).

Será Constantino, no livro “Santiago: da concepção à maturidade, em compasso brasileiro”, que escreverá a história da cidade de maneira mais teórica e não demasiadamente ufanista ao não “tratar o município como organismo isolado” (CONSTANTINO, 1984, p.13).

A localidade não pode ser explicada ou compreendida isoladamente. Quando os portugueses aportaram no Brasil encontraram o território habitado por diversos povos indígenas, que tinham língua, cultura e tradições diferenciadas, “as estimativas mostram que havia aproximadamente cinco milhões de pessoas” (QUEVEDO, 2003, p.13).

A região era habitada por índios guaranis e a sua colonização remonta aos jesuítas, por volta do ano de 1634 (FLÔRES, 2016, p.45). Porém, como escreve Simões, os primórdios do município são contados de maneiras diferentes, “nem se poderia encontrar uma única versão de sua denominação original. Os registros são poucos, feitos em épocas diferentes e o mais das vezes por viajantes apressados, colhidos em fontes não muito autênticas” (SIMÕES, 1989, p.15).

De acordo com Fábio Kuhn²⁸,

Quando da chegada dos europeus, o território do atual Rio Grande do Sul era ocupado há mais de oito mil anos. Existiam, na época, três grupos indígenas principais na região, sendo os guaranis (também chamados de tapes, arachanes e carijós) os mais numerosos. Esses grupos indígenas ocupavam extensos territórios, preferencialmente situados nos vales fluviais e no litoral (KUHN, 2004, p.10).

Ainda em concordância com Kuhn (2004, p.16), outro grupo importante de nativos que já habitavam o estado do Rio Grande do Sul eram os ligados ao tronco linguístico jê, os mais antigos, que teriam migrado para essas terras por volta do século II a.C., e atualmente são conhecidos pela denominação de caingangues. Porém, a base populacional dos Sete Povos das Missões teriam sido os guaranis e as reduções jesuítas teriam sido parte importante na história da cidade de Santiago.

²⁸ Assim como Kuhn, Laroque, no artigo “Os nativos charrua/minuano, guarani e Kaingang: o protagonismo indígena e as relações interculturais em territórios de planície, serra e Planalto do Rio Grande do Sul”, confirma que os guaranis eram os guarani, pertencentes à Família Linguística Tupi-Guarani e Tradição Ceramista Tupiguarani, também chamados de Carijós, Arachanes, Tapes, Patos, entre outras nomações. Informações produzidas por cronistas, expedicionários, viajantes e padres jesuítas indicam que os Guarani Representavam a maior parte da população indígena no Rio Grande do Sul (LAROQUE, 2011, p.21).

O modelo que logrou sucesso foi o de redução, onde “por este processo, os indígenas seriam “reducidos”, isto é, estabelecidos coletivamente em aldeamentos, nos quais, além da doutrinação religiosa, seriam submetidos a um processo “civilizatório”, isto é, europeizados” (FITZ, 2011, p. 51).

Como documenta, Laroque,

A partir de 1682, foram reerguidas as reduções de São Nicolau e São Miguel, assim como foram criadas cinco outras: São Francisco de Borja (1682), São Luiz Gonzaga (1687), São Lourenço Mártir (1690), São João Batista (1697) e Santo Ângelo Custódio (1707), as quais constituíram o que ficou conhecido como os Sete Povos das Missões (2011, p.27).

Para Pesavento após a sua criação, “os Sete Povos tornaram-se importantes centros econômicos” (2014, p.13), onde os nativos tiveram seu modo de vida tradicional quebrado ao se integrarem a um novo contexto produtivo, onde não era só necessário garantir a sua subsistência” (FITZ, 2011, p. 56). Nestas reduções, além da produção em larga escala de erva-mate, havia a confecção de utensílios que poderiam ser necessários no dia-a-dia dos habitantes, “faziam-se trabalhos em olaria, cantaria, marcenaria, produziam-se instrumentos musicais” (Ibid., p.55), além da criação de gado equino, vacum e lanígero, que abastecia as reduções com carne, tornando-a seu alimento principal.

Santiago, neste momento, pertencia ao núcleo populacional de São Borja³⁰ e, servia como “caminho para a passagem das tropas de gado” (CONSTANTINO, 1984, p.30) que iam para as Missões, pois os jesuítas “organizaram pequenos currais nas cercanias dos seus povoados para que os animais pudessem ser recolhidos ao entardecer e, assim, não se dispersassem ou fossem devorados por feras que atacavam rebanhos” (Ibid.). Desta forma, entre essas estâncias havia desfiladeiros, um localizado em Santa Maria da Boca do Monte e outro em Santiago do Boqueirão, que permitiam a passagem das tropas que iriam seguir rumo a algum dos Povos das Missões.

³⁰ São Borja abrangia toda a campanha, desde a margem do Uruguai até a coxilha onde se situa hoje a cidade de Livramento [...] Toda essa extensão era subordinada à São Borja, compreendendo os atuais municípios de Alegrete, Rosário do Sul, Quaraí, Uruguaiana, São Vicente, Santiago e ainda toda a região de cima da serra, incluindo Cruz Alta e os municípios que lhes foram desmembrados. Até Vacaria, no extremo norte do Estado, esteve sob a jurisdição de São Borja (SIMÕES, 1989, p.13).

Santiago só se desmembrou de São Borja e se emancipou como São Thiago do Boqueirão em 1884, sendo considerado uma Vila a partir deste período³¹. Anteriormente, em 1866, chamava-se Freguesia de Sant'Iago e, conforme Constantino “crescia depressa [...] Calcula um número aproximado de 500 casas e cerca de 5.600 habitantes, quando o primeiro vigário se instalou em Santiago” (1984, p.53).

Entre as diferentes versões para o nome da cidade, uma faz menção a questão religiosa e, é hoje, a mais aceita popularmente. São Thiago teria sido uma capela edificada pelos jesuítas, onde rezou-se missa pela alma de Sepé Tiaraju, além disso, “a capela em honra de São Thiago teria sido o início do núcleo habitacional que cresceu, se tornou freguesia, paróquia, vila, município e cidade” (SIMÕES, 1989, p.16).

Figura 7: Capela de São Tiago³²



Fonte: Site Portal das Missões (<https://www.portaldasmissoes.com.br/>), acesso em 01 de julho de 2021.

³¹ Muitas sedes de municípios, por muito tempo, se chamaram vila por serem de pequena população. A denominação de cidade era reservada para os núcleos populacionais mais desenvolvidos, quase sempre sede da comarca (SIMÕES, 1989, p.14).

³² A Capela de São Tiago se localiza a 17 quilômetros da cidade. A capela é um marco, por ser um local histórico, pois ali foi onde a cidade começou a ser habitada. Nessa localidade foram encontradas ruínas de uma antiga capela, que mais tarde foi denominada Capela XV da redução de São Miguel, dedicada ao Santo São Thiago. Essa capela representa o início das primeiras habitações e povoados de Santiago (BERTAZZO NUNES, 2020, p.31).

Outra versão sobre o nome da cidade refere-se a homenagem recebida por uma pessoa ilustre de nome Iago que residia na região. Essa versão confirmar-se-ia através dos relatos de viagem do botânico francês Auguste de Saint-Hilaire ao cruzar pelas terras do que seria hoje a localidade e avistar a propriedade do referido. Mas, no estudo intitulado “Histórica estância de Santiago, em Saint-Hilaire e outros clássicos da literatura sulina” de José Newton Cardoso Marchiori e Fabiano da Silva Alves, essa teoria é questionada e posta à prova, já que cronologicamente seria impossível, segundo eles, que Saint-Hilarie tenha em apenas dois dias, andando de carroça, feito o caminho entre Tupanciretã e Santiago (POZO, 1982). O que também é observado por Núncia Constantino, ao afirmar que a hipótese "não pode ser aceita sem desconfiança" (CONSTANTINO, 1984, p. 28-29).

Se o entendimento de que um francês não tenha andado por Santiago logo no momento da sua concepção é real, têm-se em 1860 os primeiros imigrantes começando a chegar na região em grande medida devido ao avanço ferroviário no Estado. Inicialmente, chegam os italianos, alemães e os franceses, posteriormente, os belgas, poloneses, húngaros, suíços, entre outros, “que formam as primeiras cidades com diversidade de valores e expressões culturais, as quais deram as características e formação para essa região” (FLÔRES, 2016, p.46).

No município de Santiago “estabeleceram-se algumas famílias de origem francesa que deixaram sobrenomes como Estivallet, Hervé e La Journée que foi traduzidos para Jornada” (CONSTANTINO, 1984, p.47). Também de acordo com Simões (1989, p.35), os primeiros imigrantes a povoarem Santiago

São oriundos da Ilha dos Açores (Portugal) – família Flores; Ilha da Madeira (Portugal) – família Machado; Espanha – família Garcia; Itália – família Vieiro; Provincia de Salerno (Itália) – família Finamor; Portugal – família Chagas e Palmeiro; Porto (Portugal) – Genro; e ainda famílias que vieram de outros lugares do Brasil, como, São Paulo – Soares Chaves; Itaqui – Mello; região situada entre Santa Maria e São Gabriel – família Lopes; Alto Taquari – família Belo; Tupanciretã – família Ribeiro; Inhanduí – família Santos.

Neste momento, fica uma menção de que não foram encontrados nos já citados materiais nenhuma documentação sobre a questão do negro na formação da cidade³³, como frisa Escobar (2010, p.48) “paira no imaginário nacional que o Rio Grande do Sul é um Estado branco onde não existem negros, ou que este lugar a escravidão foi ‘mais

³³ De acordo com o censo do IBGE do ano de 2010, a população de Santiago girava em torno de 49.071, entre mulheres e homens, da área rural e urbana e destes, apenas 925 se declaravam negros e, 5.883 como pardas. Disponível em <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/3175> acesso em 18 de julho de 2021.

branda' corroborado pelo mito da 'democracia pastoril'³⁴, mas conforme Quevedo (2008 *apud* Escobar, 2010, p.50), o negro participou efetivamente do povoamento do Rio grande do sul e garantiu a prosperidade econômica da região através do seu trabalho.

Porém, nas páginas sobre Santiago não são mencionadas as contribuições que possam ter trazido para a localidade, eles apenas são lembrados em momentos onde se fala sobre violência. Por exemplo, Barbela (1982), cita Nicolau como ele sendo “um desses mulatos retacos, forte e bandido, que ajudou fazer Santiago gozar de péssima fama aos demais municípios do Estado” (Ibid., p.72); ou quando cita Negro Amâncio e Negro Chico que usavam sempre espadas e tinham suas pistolas engatilhadas, e sem conversas desfechavam tiros a queima-roupa em suas desavenças (Ibid., p.133).

Santiago, passa a receber uma grande quantia de pessoas tanto para a visitação quanto para fixarem-se aqui devido ao transporte ferroviário. Segundo o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico do Estado (IPHAE), o transporte ferroviário começou a ser implantado no Brasil a partir de 1850.³⁵ A primeira estrada de ferro é instalada no Rio de Janeiro, em 1854³⁶ e não tardou para que as ferrovias começassem a penetrar nas demais províncias do Brasil. No Rio Grande do Sul, em 1866, se deu o início da história da nossa ferrovia³⁷.

³⁴ Essa ideia da democracia pastoril afirma que os escravos nas estâncias eram poucos e viviam em um regime de quase fraternidade e amizade com os estancieiros, compartilhando dos mesmos espaços e do mesmo chimarrão, a escravidão gaúcha converteu-se em um capítulo esquecido da história e da historiografia rio-grandense (TRAPP, 2011, p.55).

³⁵ Período em que o Império procura consolidar-se enquanto nação unificada e desvinculada de Portugal, e em que o quadro típico do período colonial começa a alterar-se. A segunda metade do século XIX caracteriza-se, portanto, por grandes transformações, verificando-se um período de progresso e novos investimentos que ficam evidentes em alguns índices observados no decênio posterior a 1850: são fundadas 62 empresas industriais, 14 bancos, 3 caixas econômicas, 20 companhias de navegação à vapor, 23 companhias de seguro, 4 companhias de colonização, 8 companhias de mineração, 3 companhias de transporte urbano, 2 de gás e, o que nos interessa mais especificamente, 8 estradas de ferro. (IPHAE, 2002, p.17).

³⁶ A primeira estrada de ferro foi um empreendimento pelo industrial gaúcho Irineu Evangelista de Souza, o Barão de Mauá.

³⁷ Logo no início da implantação da ferrovia houve oposição. Acreditava-se que o transporte fluvial pelo Rio dos Sinos era suficiente.

Figura 8: Mapa da malha ferroviária do Rio Grande do Sul em 1939



Fonte: IPHAE, 2002.

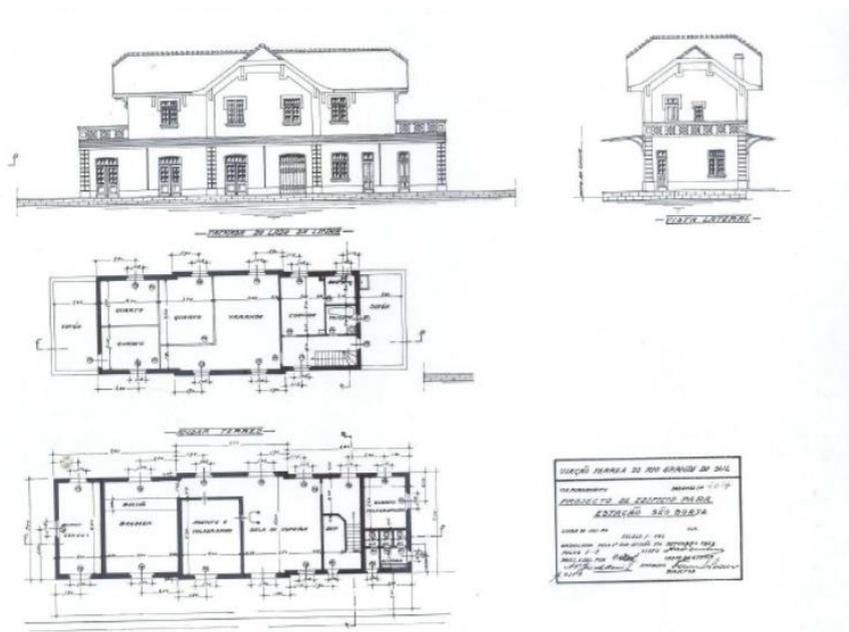
Em Santiago, a primeira composição ferroviária chegou apenas em 1936. Conforme relatos de época,

Saía-se de Porto Alegre no trem noturno de Santa Maria de onde seguia-se até a estação Dilermando de Aguiar, início do trecho até Jaguari. Lá por volta das 17 horas esta última vila era alcançada; tomava-se então o célebre caminho do Bombardo, adaptado para transporte de passageiros. Varava-se a noite para fazer o percurso de 47 km até Santiago. Percurso que, diga-se de passagem, era muito acidentado, em estrada rudimentar subindo a serra, atolando e desatolando, com ajuda de passageiros, passava-se pelos povoados do Rosário e Sanga da Areia. Uma parada era feita no distrito de Ernesto Alves para o café noturno e, sempre subindo, recebia-se volta e meia, nos atoleiros, auxílio de moradores dos arredores com suas juntas de bois. Alcançava-se o destino - Vila de Santiago do Boqueirão - depois de umas oito horas de viagem (CONSTANTINO, 1984, p.111).

A finalização da Estação Férrea da cidade de Santiago teve auxílio do 1º Batalhão Ferroviário. De tal modo se pôde, em 1º de julho de 1936, observar o trem chegando na estação ferroviária, “enquanto as obras ainda continuam em direção a São Borja. Diversos empreiteiros e engenheiros, instalaram-se na cidade durante este período, o que gerou o desenvolvimento e também a construção de casas próximas à ferrovia” (IPHAE, 2002,

p.111). De acordo com Pozo, “com a chegada das paralelas de aço da então Viação Férrea, a nossa cidade tomou mais incremento, porque era o progresso que nos alcançava” (POZO, 1976, p.46).

Figura 9: Projeto da Estação Ferroviária de São Borja, reproduzido em Santiago



Fonte: IPHAE, 2002.

Figura 10: Inauguração da Estação Ferroviária de Santiago em 1936



Fonte: Estações Ferroviárias do Brasil (<http://www.estacoesferroviarias.com.br/>)

Figura 11: A estação Ferroviária de Santiago



Fonte: IPHAE, 2002.

Então circula um trem diário que, “partindo de Santa Maria, passava por Dilermando de Aguiar, São Pedro, Jaguari, Santiago, chegando em São Borja até o fim do dia” (SIMÕES, 1989, p.60). O momento da chegada do trem na estação era, como qualquer novidade, muito esperado pelos moradores, transformando-a em ponto obrigatório para visitação, e “local de maior frequência dos acontecimentos sociais, com recepção e embarque de autoridades, o mais das vezes com bandas de música. Muitas pessoas ali compareciam, diariamente, a passeio, ou simplesmente para ver quem viajava, chegava ou saía” (Ibid.).

Pozo reitera o encantamento com o trem, ao relatar

Era dia de festa, quase permanente, as chegadas   noite do trem: segunda, quarta e sexta, quando ficava a plataforma da estac o superlotada. O ‘footing’ se transferia para lá, eram namorados de mãos dadas, chefes de família, com suas caras-metades, enfim o povo, pobres ou ricos, todos esperando o trem; esperando só por esperar, uma vez que muitos não esperavam ninguém (POZO, 1976, p.46).

Com a chegada da ferrovia, conseqüentemente de um maior número de pessoas embarcando e desembarcando, de imigrantes vindo se instalar nas redondezas da Estac o e das Unidades Militares³⁸, houve impactos na cidade. Santiago, até o início do século

³⁸ Santiago, por sua localiza o geográfica, próxima a fronteira, sempre foi um entreposto para o caminho das tropas que iam para as Missões e para os exércitos que fariam a guarda das regiões limítrofes. Segundo Constantino (1989, p.110), os militares que vieram para c , com a cria o da Primeira Divisão de Cavalaria, instalada em 7 de setembro de 1926, tinham as ideias que norteavam o Exército naquele período, as quais seriam as bases do movimento tenentista, que se situa nas origens da Revolu o de 30.

XIX, tinha uma economia baseada no pastoreio, agricultura e no comércio e, “graças à expansão da atividade pastoril e à intensificação do comércio, como consequência da Primeira Guerra Mundial, fortaleceram-se mais ainda as fortunas locais de estancieiros e comerciantes que, eram os mandatários políticos” (CONSTANTINO, 1984, p.99). Ou seja, a camada média da população, sem representação política, era restrita a “alguns funcionários, poucos professores, pequenos comerciantes e artesãos” (Ibid.) e, esse quadro só se altera com todas as transformações que já foram apresentadas.

Devido a sua localização estratégica perto das fronteiras no sul houve a fixação de efetivos militares, o que junto à ampliação da via férrea a partir da década de vinte, incentivou o progresso econômico, o crescimento da zona urbana e o aumento populacional, e no momento em que “a cidade cresce, incha a camada social intermediária e o intercâmbio cultural torna-se mais intenso” (Ibid., p.139). Desta forma, a cidade “via o progresso através da energia elétrica,³⁹ a vinda do cinema⁴⁰, das linhas telefônicas, do telégrafo e do jornal” (FLÔRES, 2016, p.47).

Hoje, Santiago, ainda em processo de crescimento e de desenvolvimento, é conhecida, desde 2008, como Terra dos Poetas⁴¹. No texto do projeto de Lei que instituiu a designação que “Santiago reverbera não só por sua pujança econômica, social e cultural, mas também por ser manancial inesgotável de artistas e poetas que encantaram o mundo com suas criações e rima” (ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA, 2009). Foram catalogados cem escritores catalogados, alguns conhecidos em nível nacional, como Caio Fernando Abreu, outros em nível estadual e local, como Aureliano de Figueiredo Pinto, Túlio Piva, Oracy Dorneles, Zeca Blau.

³⁹ A iluminação pública elétrica chega em Santiago no ano de 1922, aposentando os lampioneiros da cidade Cordelino de Moura e Leônidas Pinheiro, que até esta data, tinham como função a tarefa de abastecer, acender e apagar os combustores da iluminação pública, além de terem a incumbência de bater o sino da Igreja às seis horas da manhã e da tarde, recebendo por esse trabalho extra uma gratificação do vigário da paróquia (BERTAZZO NUNES, 2020, p.57).

⁴⁰ De acordo com Pozo, o primeiro cinema construído, aqui, na década de 1910, chamava-se ‘Petit Coliseu’, o qual ficava situado à rua Bento Gonçalves, no terreno onde funcionava o Grupo Espírita Bezerra de Menezes, “um pouco para dentro”. Posteriormente, foi construído o Cine Teatro Chegas, em 1925, que também foi nomeado de Cine Imperial, onde pelo sistema vitafone que consistia na passagem do filme e o som era dado pelo disco correspondente, através de amplificador e alto-falante foi exibido o primeiro filme da cidade “o filme se chamava - Lua Nova - interpretado por Lawrence Tibet e Janet Mac Donald” (1976, p.24).

⁴¹ Lei nº 90/2008, de autoria de Adroaldo Loureiro, declara a cidade de Santiago “Terra dos Poetas”. A nível municipal, a Lei n.º 046/2008, de autoria do Vereador Nelson Abreu, então Presidente da Câmara Municipal de Vereadores e Líder da Bancada do Partido Democrático Trabalhista - PDT, já denominava o município de Santiago como a “Terra dos Poetas”, e nela se inspira para apresentar a nova lei, agora à nível estadual.

Figura 12: Estátua de Aureliano de Figueiredo Pinto



Fonte: Prefeitura Municipal de Santiago <https://www.santiago.rs.gov.br/> acesso em 18 de julho de 2021.

Figura 13: A Casa Lilás: Memorial da Poesia Contemporânea⁴², em diagonal a casa onde viveu Caio Fernando Abreu



Fonte: Rádio Santiago, disponível em <http://www.radiosantiago.com.br/> acesso em 18 de julho de 2021

⁴² Lilás em homenagem à Caio Fernando Abreu, pois era sua cor preferida, segundo ele dizia: Lilás é espiritualidade. O memorial representa três escritores: Caio Fernando Abreu, Cássio Machado e Nei Arami Dorneles (RÁDIO SANTIAGO).

A Terra dos Poetas também faz parte do movimento das Cidades Educadoras,⁴³ desde o ano de 2011. De acordo com o MEC, a cidade educadora “deverá oferecer a todos os seus habitantes uma formação sobre os valores e as práticas de cidadania democrática: o respeito, a tolerância, a participação, a responsabilidade e o interesse pela coisa pública, seus programas, seus bens e serviços”. (MEC, 2008).

Para conseguir desenvolver esses projetos, a Prefeitura de Santiago elencou 8 metas da Cidade Educadora, como propostas que podem ser trabalhadas em sala de aula: “1 – educação ambiental; 2 – educação fiscal; 3 – mobilidade e planejamento urbano; 4 – educação patrimonial; 5 – município saudável; 6 – participação comunitária; 7 – promoção humana; 8 – Santiago empreendedora (PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTIAGO, 2014, p.7).

Findando este trabalho, espera-se que ele possa ajudar os professores e alunos a cumprir a meta que trata sobre Educação Patrimonial e Promoção Humana, pois além de tratar da História da cidade, se buscou trazer luz questões que nem sempre são considerados como parte dessa história.

5.2. O LIVRO INFANTIL SOBRE A CIDADE DE SANTIAGO

Em Santiago, atuo, atualmente, em duas escolas – uma de Educação Infantil: EMEI Neuza Manzoni e, outra de Anos Iniciais e Finais: a EMEF Heron Jornada Ribeiro, cada qual com características e públicos atendidos bem distintos.

A EMEI Neuza Manzoni é uma escola nova, recém completou 6 anos de sua inauguração, construída nos moldes do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância)⁴⁴ e, atende cerca de 300 crianças, onde a maioria possui estrutura familiar e socioeconômica

⁴³ A expressão Cidade Educadora passou a ser usada em 1990, ano em que foi realizado, em Barcelona, o 1º Congresso Internacional de Cidades Educadoras (ROCHA, 2015, p.45).

⁴⁴ Instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, é uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação, visando garantir o acesso de crianças a creches e escolas, bem como a melhoria da infraestrutura física da rede de Educação Infantil. O programa atua sobre dois eixos principais: a construção de creches e pré-escolas, por meio de assistência técnica e financeira do FNDE, com projetos padronizados que são fornecidos pelo FNDE ou projetos próprios elaborados pelos proponentes; e aquisição de mobiliário e equipamentos adequados ao funcionamento da rede física escolar da educação infantil, tais como mesas, cadeiras, berços, geladeiras, fogões e bebedouros. Disponível em <http://www.fnde.gov.br/index.php/programas/proinfancia/sobre-o-plano-ou-programa/sobre-o-proinfancia> acesso em 18 de julho de 2021.

acima da média: são famílias com poucos filhos, com pai e mãe presentes na educação dos filhos e ambos fazendo parte do mercado de trabalho, em profissões ligadas ou ao comércio ou a empreendimento próprios.

Figura 14: A Escola Municipal de Educação Infantil Neuza Maria Manzoni



Fonte: Prefeitura Municipal de Santiago, disponível em <https://www.santiago.rs.gov.br/>

Já a Escola Municipal de Ensino Fundamental Heron Jornada Ribeiro localiza-se em um bairro carente de Santiago, Bairro Ana Martins Bonato, que antes da chegada dos moradores aos terrenos, servia como um depósito de lixo da cidade. A Escola atende cerca de 250 alunos, mas esse número é flutuante, porque durante o ano a média de transferências de alunos e cancelamentos de matrículas é sempre alta, pois ocorrem: separações entre os pais, mudanças de um bairro para outro bairro por conta de brigas entre os familiares, perda de guarda dos filhos ou ainda mudança de cidade devido a busca de emprego.

Figura 15: A Escola Municipal de Ensino Fundamental Heron Jornada Ribeiro



Fonte: Facebook da Escola

Porém, o livro de História infantil sobre a cidade pretende ir além desses dois ambientes, afinal é um assunto que perpassa todos os espaços e pessoas ligadas à educação do município, mas que pode auxiliar principalmente a EMEF Heron Jornada Ribeiro e suas professoras dos Anos Iniciais que ministram aulas sobre a História da cidade.

Assim, a pergunta que carece de ser respondida agora é a de “Como esse livro foi pensado?”, “Como escrever um livro didático?”. Em primeiro lugar, é interessante falar que são inexistentes explicações na área de História que falem sobre como produzir um livro didático de História ou um livro de História Infantil, inclusive no banco de teses do ProfHistória. Os artigos e dissertações encontradas são, em sua maioria, da área de Letras e Design, como por exemplo de Rodrigues (2007), Soares (2006), Ramil (2012), Bocchini (2006), Lourenço (2011), tendo sido encontrado na área da Educação apenas um, de Nascimento (2011) e dois estudos sobre Educação à Distância da FIOCRUZ (2005) e de Silva (2015).

Segundo Ramil são difíceis de encontrar essas pesquisas porque o livro didático é entendido como

um livro efêmero, que se desatualiza com muita velocidade e sua utilização está ligada aos intervalos de tempo escolar. Estas publicações não são fáceis de se encontrar, por serem consideradas de pouco valor acadêmico, e costumam ser desprezadas após sua utilização, pois raramente são relidas ou reaproveitadas. Entre os livros didáticos que ainda existem, o estado de preservação nem sempre é adequado e por vezes faltam informações que limitam as pesquisas (RAMIL, 2012, p.3).

Estudos na Educação à Distância para a elaboração de um livro didático existem porque são os próprios professores que são encarregados de criar o material que vai ser disponibilizado para os alunos nesta modalidade de ensino nas plataformas digitais. Apesar deste não ser o caso, é interessante perceber que

o material didático deve ser costurado, alinhavado e interligado de acordo com os conteúdos previstos, a fim de dar sentido e intencionalidade. Ou seja, o material didático deve ser uma unidade comunicativa, e não apenas um meio para transmitir informação. Deve permitir a construção de conhecimento de modo que o aluno, por meio do conteúdo apresentado, desenvolva as competências previstas (SILVA, 2015, p.10).

No livro “Elaboração de material didático impresso para programas de formação à distância: orientações aos autores” é dito sobre a linguagem apropriada que deve ser usada, a qual deve ser uma “linguagem clara e precisa, e que convide o leitor/aluno para

refletir sobre as ideias apresentadas no texto ou realizar alguma outra atividade” (FIOCRUZ, 2005, p.27).

Ainda continua ao dizer que se deve procurar manter uma conversa constante ao longo do livro, já que “a necessidade de uma resposta ou da compreensão do “outro” àquilo que se diz, não é uma prerrogativa apenas das formas de comunicação simultâneas, realizadas face a face ou não, mas também do ato de fala impresso” (RODRIGUES, 2007, p.12).

Essa comunicação é

viabilizada pela criação de espaços para o leitor/aluno expressar o que leu de sua própria maneira; refletir sobre as ideias explícitas e as que se encontram “camufladas” no texto, isto é, nas entrelinhas; refletir sobre os conceitos apresentados sob a ótica de que todo conhecimento é uma produção social – uma verdade relativa, aceita por uma certa sociedade em determinado momento histórico –; e avaliar a cada momento o seu processo de aprendizagem (FIOCRUZ, 2005, p.37).

A comunicação só vai ocorrer de forma correta se o conteúdo do livro estiver adaptado a pelo menos quatro principais públicos-alvo. De acordo com Soares (2006), o primeiro deles é o dos alunos. Essa adequação diz respeito à faixa etária e ao nível socioeconômico dos mesmos, “isso implica em adequar a linguagem e as imagens usadas. Espera-se que todo o conteúdo seja didático e que possua a qualidade de despertar o interesse do aprendiz e desenvolver o pensamento crítico, entre outros pré-requisitos pedagógicos” (Ibid., p.33).

Figura 16: página do produto final onde é mantida a comunicação com o leitor



Fonte: arquivo pessoal

Também deve-se pensar esse livro quanto ao público compreendido de professores, “estes esperam cada vez mais encontrar nos livros um formato que lhes facilite ao máximo a tarefa de lecionar. [...] Esses profissionais demandam que o livro tenha conteúdo atualizado, um formato de plano de aula com tarefas bem definidas a serem realizadas pelo discente e pelos docentes” (Ibid., p.34). Soares ainda fala no terceiro e quartos públicos-alvo que seriam o MEC e as agências e programas a eles associados, como o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático criado em 1985) e o PNLEM (Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio implantado em 2004) e dos editores que orientam suas políticas de acordo com as tendências e particularidades das leis de mercado, porém, este livro sobre a História de Santiago é um livro autoral, sem estas duas últimas preocupações.

Apesar de não ocorrer as preocupações com editoração e agências de fomento, deve-se compreender que a criação de um livro didático ou um livro infantil é trabalho que envolve diversas pessoas, incluindo a participação, além dos “autores, de editores, redatores, projetistas, ilustradores, fotógrafos, leitores especialistas, editores de texto, gerentes de produção, revisores de prova, compositores, artistas de layout, encadernadores, entre outros” (VITIELLO, 2019, p.4231) e, por isso, concebe-se que ele é influenciado e influencia durante a sua elaboração.

Assim, o livro

obedece a motivações diversas, segundo época e local, e possui como característica comum apresentar a sociedade mais do modo como aqueles que, em seu sentido amplo, conceberam o livro didático gostariam de que ela fosse, do que como ela realmente é. Os autores de livros didáticos não são simples espectadores de seu tempo: eles reivindicam um outro status, o de agente (CHOPPIN, 2004, p.557).

Com relação a parte visual do livro, Lourenço destaca que os métodos para o público infantil precisam ser pensados de modo diferente, ou seja, diferem dos métodos utilizados para os adultos. O autor apresenta vários fatores que devem ser considerados quando se faz pesquisa com crianças, “um deles é a capacidade das crianças conseguirem se concentrar na realização de uma única tarefa, que afeta diretamente os tempos de duração do experimento e as quantidades de texto a serem testadas” (LOURENÇO, 2011, p.34).

O livro infantil apesar de ser mais ilustrado que o adulto, ainda cumpre uma função educativa, de aprendizagem e conhecimento e não apenas de entretenimento, “nas escolas

se trata de um importante instrumento de trabalho dos professores para o processo de ensino” (Ibid., p.47). Por isso, a linguagem visual é tão importante. Ela pode interferir no “processo de formação do conhecimento pela criança e em sua dinâmica de aprendizagem, ao conferir significados às imagens e ao dispor o conteúdo através de determinada organização dos elementos visuais” (RAMIL, 2012, p.5).

No livro que se produz aqui ocorre uma linguagem híbrida, onde a imagem e o verbal se unem para criar um novo significado ao assunto que é tratado. As ilustrações são coloridas, porque é sabido que elas chamam mais atenção do que as ilustrações em preto e branco (RICHAUDEAU, 2005, p. 88 *apud* NASCIMENTO, 2011, p. 40).

Figura 17: Uma das ilustrações com um texto verbal do produto final com as atividades econômicas realizadas nas reduções

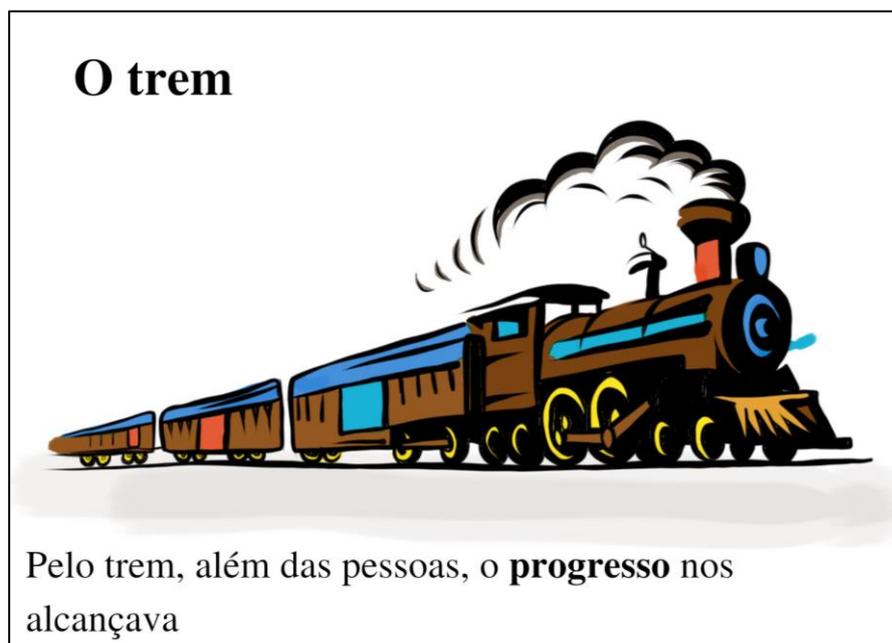


Fonte: arquivo pessoal

É sabido também que quanto maior uma ilustração, mais ela irá se destacar para o leitor, “ao contrário, um bloco tipográfico de seis linhas não chama mais atenção do que um bloco de três linhas” (RICHAUDEAU, 2005, p. 88 *apud* NASCIMENTO, 2011, p. 40). Quanto à qualidade gráfica do material essa ilustração pode atingir as crianças de forma lúdica e provocar a sua curiosidade, “fazendo uma associação de elementos que abordem seus interesses, ao mesmo tempo em que explore visualmente os saberes a serem descobertos” (RAMIL, 2012, p.5).

Contudo, a preocupação deve ir além da parte estética, ou seja, deve também se preocupar com a funcionalidade do texto, ou seja, “tanto a relação subjetiva (psicológica) do texto quanto à parte da legibilidade. É importante destacar que por mais belo que a página final esteja é necessário que haja uma compreensão pela criança do que está escrito” (LOURENÇO, 2011, p.131).

Figura 18: Ilustração da chegada do trem na estação



Fonte: arquivo pessoal

Um enfoque importante a respeito da literatura infantil é o que se refere à linguagem, e a literatura contribui para o processo de criar uma nova linguagem.

O livro de literatura infantil facilita o processo de aprendizagem da criança, assim como, o aumento de vocabulário, da criticidade e da interpretação. Além disso, o livro literário se trata de um fator importante para a criatividade, a socialização e expressão das ideias pelas crianças. O professor, com o uso do livro de literatura infantil na sala de aula deve apresentar um comprometimento com o ensino e a leiturização dos livros. A criança aparece como “plano de fundo” no desenho esquemático se beneficiando das propriedades do livro literário infantil (LOURENÇO, 2011, p.50).

Ler exige esforço para qualquer leitor, mesmo ele já sendo experiente, para crianças esse cuidado deve ser ainda maior. Então é crucial evitar elementos desfavoráveis à leitura, tais como:

letras excessivamente parecidas entre si, linhas muito compridas, texto impresso sobre fundo escuro ou estampado, pequeno espaço entre as linhas. Essas e outras características desfavoráveis dos textos impressos aborrecem até mesmo os leitores mais proficientes. Ler exige esforço e qualquer empecilho pode levar ao abandono da leitura, à má vontade para com essa atividade, que

é tudo que não se deseja para crianças e jovens escolares (BOCCHINI, 2006, p.3).

Nascimento (2011, p.38) recomenda a utilização do alinhamento à esquerda para que os espaçamentos entre letras e palavras permaneçam inalterados e constantes, facilitando a correta percepção das palavras. Com relação a tamanho das letras e uso de maiúsculas e minúsculas há uma discussão bem interessante neste mesmo texto de Nascimento.

Há aquelas que julgam que a criança deve aprender o alfabeto em um primeiro momento todo em letras maiúsculas, visto que nós usamos tipos diferentes de letras e isso pode ser prejudicial no seu processo de alfabetização. Utilizando de Rehe (1984, p.34 *apud* NASCIMENTO, 2011, p.65) recomenda-se que “sempre que possível, o uso de textos compostos em caixa alta deve ser evitado. Para dar ênfase, recomenda-se a utilização de negrito ou de um tamanho maior de letra”.

Também se identifica que deve ser escolhido apenas um tipo de letra para ser utilizado no livro, logo um texto que é “composto com um tipo de letra decorativa, suas características estruturais chamam a atenção do leitor para si e podem dificultar a assimilação do conteúdo do texto. Quanto mais neutro for o tipo de letra utilizado no texto, menos atenção ele disputará com o conteúdo” (Ibid., p.67)⁴⁵. Ademais de confundir a atenção do leitor, a mudança de diversos tipos de letras num único livro retira dele a sua unidade, coesão e identidade visual.

Bocchini, no “Legibilidade visual e projeto gráfico na avaliação de livros didáticos pelo PNLD”, decreta:

Os resultados dos estudos sobre legibilidade visual, com leitores adultos, sugerem que o texto mais favorável à leitura contínua é aquele organizado da maneira mais familiar ao leitor, que não desvia sua atenção do texto para o desenho da letra ou para outras peculiaridades da coluna de texto e do fundo. Não é por outra razão que os grandes jornais, os romances e os livros técnicos trazem seus textos em tipo bem familiar, bem comum, serifado (como o conhecido Times New Roman presente nos computadores), em maiúsculas e minúsculas, com letras nem muito claras, nem muito escuras, organizados em colunas uniformes quanto ao comprimento da linha e ao entrelinhamento. Nessas publicações, negrito e itálico são usados com parcimônia e tipos condensados e expandidos praticamente não são usados. O entrelinhamento nunca é estreito demais. As letras apresentam-se em preto sobre fundo branco ou em cor de papel de jornal. Fundos coloridos ou estampados, ou as duas coisas juntas, não são usados em romances e livros técnico-científicos de texto para leitura contínua. Em jornais, fundos coloridos são usados somente em tons

⁴⁵ Adrian Frutiger (1999 *apud* NASCIMENTO, 2011, p.67) chama essa propriedade de “invisibilidade do texto”, ou seja, os caracteres que compõem o texto são tão neutros que servem apenas como veículos do conteúdo e não como objetos a serem observados.

muito claros e, mesmo assim, somente para textos muito curtos (BOCCHINI, 2006, p.12-13).

Nascimento no seu estudo, amparado de outros autores sobre o tema, cria um quadro relacionando a tamanho de fontes com a faixa etária de cada criança, que facilita na elaboração de um livro e; outro quadro que trata sobre as fontes sugeridas para serem usadas que serão mais compreensíveis para o público a que se propõe esse projeto.

Quadro 8: Tamanho de fontes para diferentes faixas etárias

de 5 a 6 anos	altura x – 3mm	corpo médio – 16 a 18
de 7 a 8 anos	altura x – 2,5mm	corpo médio – 14 a 16
9 anos	altura x – 2mm	corpo médio – 12
10 anos em diante	altura x – 1,7 a 2mm	corpo médio – 10 a 12

Fonte: NASCIMENTO (2011, p.37)

Quadro 9: Fontes sugeridas para diagramação de textos para a faixa etária de alfabetização

Fonte serifada	Amostra
Georgia	Georgia 12345
Century	Century 12345
Monotype Sabon	Monotype Sabon 12345
ITC Stone Serif	ITC Stone Serif 12345
Fonte sem serifa	Amostra
Gill Sans Schoolbook	Gill Sans Schoolbook 12345
Sassoon Primary	Sassoon Primary 12345
Myriad Pro	Myriad Pro 12345
ITC Stone Sans	ITC Stone Sans 12345

Fonte: NASCIMENTO (2011, p.77)

Com relação a impressão e tamanho do livro, Bocchini (2006, p.5) alerta que a melhor escolha de impressão do texto é em papel opaco, porque este favorece a leitura ao não permitir que as palavras e sombras de outras páginas interfiram sobre a nitidez do texto impresso numa dada página. E, essas páginas devem formar um livro que seja de fácil manuseio e leitura, isso significa dizer que este livro deve ser praticamente plano, sem encurvamentos para facilitar na leitura quando o aluno está na sala de aula, por exemplo, com seu livro sob a mesa ou em qualquer outro ambiente no qual tenha vontade de manuseá-lo.

Finalizando, observa-se as várias possibilidades de uso de imagens e textos em um livro didático ou livro infantil, ampliando as possibilidades de interpretação dos estudantes e enriquecimento do seu aprendizado. Por outro lado, observou-se também que é importante o conhecimento desses pequenos detalhes para que todos esses recursos estejam integrados de forma que consigam transmitir a sua mensagem.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar este trabalho, buscou-se concluir o objetivo principal do Mestrado Profissional em Ensino de História, o de aprimorar a minha (e, quem sabe, de outros colegas) prática no ensino básico, através de um tempo destinado para a pesquisa de um tema que se observa, no dia-a-dia da escola e da sala de aula, ainda lacunas no material de apoio ou conhecimento. É dentro dessa perspectiva que desenvolvi a presente contribuição para o ensino de História Local.

Efetivamente, foram necessárias muitas leituras e pesquisas para a reflexão sobre o lugar que a História ocupa na atualidade na vida e interesse dos alunos. Muitos colegas, ao longo desses anos de docência, sempre questionaram o entusiasmo dos meus alunos ao frequentar minhas aulas, pois não entendiam o que acrescentar na História. Afinal - entendem - ao assistir um filme, ver uma novela que retrata alguma década passada, já seria o suficiente para aprender. E, dentro desse processo em que eu própria me tornei novamente aluna, pude confirmar que a narrativa histórica criada em sala de aula pode e deve inspirar os alunos, fazendo-os questionar e desnaturalizar o que já está colocado como certo.

Hoje, entendo mais do que antes que se ensina História não só para formar cidadãos que saibam valorizar o seu país e para serem conscientes dos seus direitos e deveres, assim como se ensina história para difundir o entendimento de diferentes tempos e pessoas, distintas do seu cotidiano e, dessa forma, construir o respeito aos demais.

Neste processo, pude perceber que não basta apenas a prática sem a teoria, assim como com a teoria histórica unicamente, não se consegue alcançar meus alunos que são estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental, ainda em processo de formação.

Por isso, ao estudar pude perceber as transformações que são necessárias serem geradas na escola, com os outros colegas de profissão, para que o componente História, assim como os outros, se tornem atrativos e preencham os alunos de todas as formas: preencham com o conhecimento e preencham com vontade de saber mais, de buscar.

Como visto, uma das novas abordagens da História para esse preenchimento se dá pelo uso da História Local. Ao relacionar acontecimentos locais, com estaduais, nacionais e mundiais, faço com que meu aluno pense historicamente, crie conectivos, faça relações e entenda a sua inserção em algo maior, não estagnado e não isolado, ou seja, consigo,

ainda que mediando os debates e pesquisas, criar no estudante um sentido de pertencimento, de consciência histórica e de sujeito histórico.

Colocar em prática o uso da História Local é uma tarefa de grande importância, mas deve ser pensada e refletida, para que não se caia em armadilhas como as que já foram expostas neste trabalho: não realizar uma aula que só detalhe as principais famílias e personalidades locais e também não ser bairrista, colocando o local como uma entidade única. Viu-se que o uso do livro didático para a História Local se faz quase nulo, então, temos alunos que estão aprendendo sobre História Mundial, mas que não conhecem sobre a sua cidade. Assim, se pensou em maneiras para que isso pudesse ser solucionado.

Ao ler sobre História Local percebe-se que os autores destacam sempre de que, graças a ela, reflexões acerca da realidade do aluno podem ser feitas, facilitando o olhar para as mudanças e continuidades pelos quais os ambientes em que ele circula passaram, gerando atitudes investigativas que tem como base o seu cotidiano.

Dessa forma, esse trabalho se dedicou a buscar a História de uma cidade específica, Santiago do Boqueirão e a trabalhar o conceito de História Local e a sua importância. Importância, palavra que foi muito usada durante toda a produção; mas que, sim, tem importância entender a origem, o desenvolvimento e projetar um futuro ao local e as pessoas com as quais convivemos e nos relacionamos nas nossas idas e vindas do trabalho, do mercado ou da caminhada na praça.

Sempre tive curiosidades sobre a História da cidade de Santiago. Não sou natural da cidade e logo ao chegar busquei conhecer os principais monumentos, a respeito dos principais personagens e apenas obtive pequenas descrições ao pesquisar em sites da internet. Conversava com algumas pessoas que me contavam histórias, andava pela Calçada da Fama, passava em frente a casa de Caio Fernando Abreu, compreendia através do que já havia estudado de outras cidades sobre a Estação Ferroviária, enfim, fazia correlações, mas não havia lido os autores locais e entendido, através das palavras deles, o que era a “cidade de Santiago”.

Além de passear pelos locais, conversar com as pessoas, sabia que a História da cidade de Santiago era contada para os meus alunos. Eu sou professora do 6º ao 9º ano, então, eu sei que antes de mim, eles tinham conhecimento sobre a sua cidade e sobre o seu bairro, com as professoras que lhes ministram as aulas. A minha surpresa desagradável, foi conhecer alguns dos materiais utilizados para o ensino da História

Local, pois parecia muito com os materiais utilizados por minhas professoras há de dez anos passados.

Era a história de que o Brasil havia sido descoberto em 1500, da convivência pacífica de indígenas, portugueses e negros ocupando o território e se miscigenando e que Santiago surgia no meio desse Brasil, localizado na região sul, no estado do Rio Grande do Sul, com uma história de luta e coragem.

Ao perceber que era essa a história que se ensinava para os meus futuros alunos, e que me caberia rever tudo que lhes foi ensinado, pensei – já ingressa no mestrado e tendo sido perguntada sobre o meu tema e possível produto final – “Por que não?” e, assim, me dediquei a produção desse trabalho.

Busquei criar um produto final que ajude os professores e, principalmente, possa ser usado pelos alunos. Para isso buscou-se utilizar de linguagem acessível, preocupou-se com o uso de cores e desenhos para que através da imaginação e de conhecimentos históricos adquiridos, as páginas fossem preenchidas com a História da cidade, sempre relacionando-a e aproximando-a da História do Rio Grande do Sul e do Brasil.

Creio que ao fazer um livro de história para o público infantil, que inicia com “Era uma Vez...” eu não o tornei menos histórico e menos científico, apenas facilitei e tornei mais prazerosa a leitura para quem realmente ele foi destinado, crianças de 8 a 9 anos e, docentes que estarão aprendendo História, junto com os seus alunos, pois não tiveram uma formação profunda durante a sua graduação.

Como dito em alguma página deste trabalho, a cidade não é um organismo isolado. Está em constante avanço e retrocesso, em transformações a “roda nunca para de girar”. Por isso esse trabalho, propriamente, seu produto final, serve de incentivo para que mais se produza sobre a nossa localidade, para que questionamentos que não foram feitos aqui sejam despertados, para que novos olhares sejam dados aos nossos caminhos cotidianos.

Sabemos que a História é feita no dia-a-dia e em todos os espaços, sejam eles formativos ou não. Vimos que uma fotografia, uma propaganda, uma pesquisa, tudo pode se tornar História e contar uma História, mas para que isso ocorra é necessário que todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem estejam dispostos a sentir esse desconforto que o novo causa, o desconforto que o “sair da zona de conforto” proporciona.

Quanto a mim, este trabalho, em conjunto com as pesquisas e a escrita, só deixou mais certa a minha escolha: eu amo a sala de aula e amo o meu componente curricular. Por isso, busco aqui fazer com que mais pessoas e mais alunos consigam compreender o fascínio que a História me proporciona, como ela pode ser atual e despertar nossa curiosidade de querer saber sempre mais, indagar e questionar as coisas.

Se um homem, em 1976, escreveu sobre a cidade de Santiago, porque essa história não pode ser reescrita? E reescrita; e reescrita até ser descoberto alguma informação nova ou alguma informação que ficou abandonada e foi dita ser sem importância? Esse é o trabalho principal, formar nos alunos que estão em processo de desenvolvimento cognitivo e interpessoal, esse desejo de conhecer.

Parafrazeando Simões, fica aqui o convite para que mais se escreva e se pesquise sobre a cidade de Santiago. Somente assim a sua história não se perderá e as gerações futuras poderão conhecer sobre o que a originou e o que foi importante para o seu desenvolvimento econômico, político, cultural e social. Fica o convite.

REFERÊNCIAS:

ABUD, Katia Maria. A História nossa de cada dia: saber escolar e saber acadêmico na sala de aula. In.: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.

ADELMAN, Miriam. Os anos 60: movimentos sociais, transformações culturais e mudanças de paradigmas. In: **A Voz e a Escuta: Encontros e desencontros entre a teoria feminista e a sociologia contemporânea**. São Paulo: Blucher, p. 23-68, 2016.

AGOSTINI, Lenir Cassel. Estado Novo e trabalhismo: matriz da nova organização sócio-política varguista (Santa Maria – 1937-1945). In.: DALMOLIN, Catia. **Mordaca verde e amarela: imigrantes e descendentes no Estado Novo**, Santa Maria: Pallotti, 2005.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Um quase objeto: Algumas reflexões em torno da relação entre História e região. In.: ANDRADE LEAL, Maria das Graças de; FARIAS, Sara Oliveira. **História regional e local III: reflexões e práticas nos campos da teoria, pesquisa e do ensino**. Salvador: EDUNEB, 2015.

ALVES, Luís Alberto Marques. A História local como estratégia para o ensino da História. In.: **Estudos em homenagem ao Professor Doutor José Marques**, 2006, vol. 3, p. 65-72.

ANDRIONI, Fabio Sapragnas. **Produção de recursos didáticos em História**. Curitiba: InterSaberes, 2019.

ARAÚJO, Sílvia Isabel Brochado. “**Só se ama o que se conhece...**”: Contributos da História local no Ensino da História. Dissertação (Mestrado em Ensino de História), Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Porto, 2017.

ARRUDA, Juliana Ramos de. **Os lugares de memória da cidade de Rondonópolis - MT: ensino de História nos Anos Iniciais, cultura e patrimônio**. Dissertação (Ensino de História), Universidade Federal do Mato Grosso, Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, 2018.

ASSIS, Tauã Carvalho de; PINTO, Suely de Assis. O Ensino de História Local como estratégia pedagógica. In.: **Itinerarius Reflectionis**, v. 15, n. 1, p. 01-18, 28 fev. 2019.

AZEVEDO, Patricia Bastos de. O desafio de História nas series iniciais e a questão do nacionalismo. In.: **Atos de Pesquisa em Educação: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – FURB**, v.5, n.3, 2010.

BARBELA, Antonio Manoel Gomes Palmeiro. **Santiago do Boqueirão: gente e legendas**. Martins Livreiro: Porto Alegre, 1982.

BARBOSA, Alexandre. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2005.

BARBOSA, Vilma de Lurdes. Ensino de História Local: redescobrimos sentidos. **Saeculum – Revista de História**, n.15, João Pessoa, jul./dez. 2006.

BARROS, José D'Assunção. História, região e espacialidade. In.: **Revista de História Regional**, vol. 10, n. 1, p. 95-129, Verão, 2005.

_____. O Lugar da História Local, In.: **I Encontro de História Local/ Regional da UNEB**, 2009, Santo Antonio de Jesus – Bahia. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/321111136_O_Lugar_da_Historia_Local acesso em 14 de março de 2021.

BARROS, Carlos Henrique Farias de. Ensino de História, Memória e História Local. In.: **Revista Principia**, João Pessoa, n. 21, dez. 2012, p.64-74.

BERTAZZO NUNES, Fernanda. **Educação patrimonial: experiência aplicada para o município de Santiago**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Ciências Sociais e Humanas, Programa de Pós-Graduação em Patrimônio Cultural, RS, 2020.

BIGOTO, Benedito Marcos. O estudo da História Regional e da História Local nas universidades. In.: **Revista Científica UNAR**, Araras (SP), v.15, n.2, p.155-169, 2017.

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

BOCCHINI, Maria Otilia. Legibilidade visual e projeto gráfico na avaliação de livros didáticos pelo PNLD. In.: **Associação Brasileira dos Autores de Livros Educativos**, Universidade de São Paulo, 2006.

BORDINHÃO, Jacqueline Pintor; SILVA, Elias do Nascimento. O uso dos materiais didáticos como instrumentos estratégicos ao ensino-aprendizagem. In.: **Revista Científica Semana Acadêmica**, Fortaleza, v.1, n. 73, p.1-14, 2015.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 314, de 13 de março de 1967**. Define os crimes contra a segurança nacional, a ordem política e social e dá outras providências. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-314-13-marco-1967-366980-publicacaooriginal-1-pe.html> acesso em 6 de março de 2021.

_____. **Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969.** Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Disponível em < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-869-12-setembro-1969-375468-publicacaooriginal-1-pe.html>> acesso em 6 de março de 2021.

_____. **Resolução n.8, de 1.º de dezembro de 1971 anexa ao parecer n. 853/71.** Fixa o núcleo-comum para os currículos do ensino de 1.º e 2.º graus, definindo os objetivos e a amplitude. Disponível em < <https://www.scielo.br/pdf/reben/v25n1-2/0034-7167-reben-25-02-0176.pdf>> acesso em 6 de março de 2021.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> acesso em 18 de março de 2021.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** história, geografia. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.
BURKE, Peter. **A escrita da História:** novas perspectivas. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

CADAMURO, Janieyre. **História:** fundamentos e metodologias nos anos iniciais do ensino fundamental. Curitiba: Contentus, 2020.

CAIMI, Flavia Eloisa. Meu lugar na História: de onde eu vejo o mundo? OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **História.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2010.

_____. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. In.: **Tempo**, vol.11, n.21, pp.17-32, 2016.

CAINELLI, M. R. Entre continuidades e rupturas: uma investigação sobre o ensino e aprendizagem da História na transição do quinto para o sexto ano do Ensino Fundamental. In.: **Educar em Revista**, Curitiba, n. 42, p. 127-139, out./dez, 2011. Editora UFPR.

CAPELATO, Maria Helena. Propaganda política e controle dos meios de comunicação. In.: PANDOLFI, Dulce. **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999.

CAVAZZANI, André Luiz. **Ensino de História**: itinerário histórico e orientações práticas. Curitiba: InterSaberes, 2017.

CHAUÍ, Marilene. A reforma do ensino. In.: **Discurso**, n.8, p.148-159, 1978.

CHOPPIN, Alain. **História dos livros e das edições didáticas**: sobre o estado da arte. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004.

CLEMENTE, Rafael Willian. História Política e a “Nova História: um breve acerto de contas. In.: **Cadernos UniFOA**. Volta Redonda, Ano VI, n. 16, 2011. Disponível em: <http://www.unifoa.edu.br/cadernos/edicao/45/11.pdf> acesso em 12 de março de 2021.

CONSTANTINO, Núncia S. de. **Santiago - RS**: da concepção à maturidade, em compasso brasileiro. Porto Alegre: Martins Livreiro, 1984.

CORDEIRO, Jaime. **Didática**. São Paulo: Contexto, 2007.

CORREIA, Janaína dos Santos. O uso da fonte literária no Ensino de História: diálogo com o romance “Úrsula” (final do século XIX). In.: **História & Ensino**, Londrina, v. 18, n. 2, p. 179-201, jul./dez. 2012.

COSTA, Aryana. História Local. In.: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV, 2019.

CUNHA, Maria Auxiliadora Versiani. **Didática fundamentada na Teoria de Piaget**: a nova metodologia que veio revolucionar o mundo. Editora Forense: Rio de Janeiro, 1972.

CUNHA, Célio da. **Educação e autoritarismo no Estado Novo**. São Paulo: Cortez, 1981.

DIÁRIO OFICIAL DA ASSEMBLEIA LEGISLATIVA. **PROJETO DE LEI Nº 90/2008**. Porto Alegre, 2009. Disponível em <http://proweb.procergs.com.br/Diario/DA20090305-01-100000/EX20090305-01-100000-PL-90-2008.pdf> acesso em 24 de maio de 2021.

DONNER, Sandra Cristina. História Local: discutindo conceitos e pensando na prática. O histórico das produções no Brasil. In.: XI Encontro Estadual de História: história, memória e patrimônio, 2012, Rio Grande. **Anais Eletrônicos do XI Encontro Estadual**

de História: história, memória e patrimônio. Universidade Federal de Rio Grande, 2012, p.223-235.

DUTRA, Eliane de Freitas. **O ardil totalitário:** imaginário político no Brasil dos anos 30. Rio de Janeiro, RJ: Ed. da UFRJ, Belo Horizonte, MG: 1997. Ed. da UFMG.

ESCOBAR, Giane Vargas. **Clubes sociais negros:** lugares de memória, resistência negra, patrimônio e potencial. Dissertação de mestrado - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Ciências Sociais e Humanas, Programa de Pós-Graduação Profissionalizante em Patrimônio Cultural, RS, 2010.

FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2009.

FERMIANO, Maria Belintane. **Ensino de História para o fundamental I:** teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2014.

FERNANDES, Antonia Terra de Calazans. Produção e uso do Material Didático. In.: ALVEAL, José Evangelista Fagundes; ROCHA, Raimundo Nonato Araújo da. **Reflexões sobre História Local e a produção de Material Didático.** Natal: EDUFRN, 2017.

FERREIRA, Marieta de Moraes; FRANCO, Renato. **Aprendendo História:** reflexão e ensino. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

FERREIRA, Marieta de Moraes. Quais as afinidades entre um Mestrado Profissional em Ensino de História e a História Pública? In.: MAUAD, Ana Maria; SANTHIAGO, Ricardo; BORGES, Viviane Trindade. **Que História Pública queremos?** São Paulo: Letra e Voz, 2018.

FERREIRA, Rodrigo de Almeida. Qual a relação entre a história pública e o ensino de História? In.: MAUAD, Ana Maria; SANTHIAGO, Ricardo; BORGES, Viviane Trindade. **Que História Pública queremos?** São Paulo: Letra e Voz, 2018.

FERREIRA, Elenice Silva. A história local e a pesquisa em história da educação. In.: **Crítica Educativa**, Sorocaba: SP, v. 5, n. 1, p. 293-307, jan./jun.2019.

FIOCRUZ **Elaboração de Material Didático Impresso para Programas de Formação a Distância:** orientações aos autores. Rio de Janeiro: EAD/Ensp/Fiocruz, 2005.

FITZ, Ricardo Arthur. Os jesuítas no território gaúcho. In.: CARELI, Sandra da Silva; KNIERIM, Luiz Claudio. **Releituras da História do Rio Grande do Sul.** Fundação Instituto Gaúcho de Tradição e Folclore. Porto Alegre, CORAG, 2011.

FLÔRES, Cairá Borondi. **Inventário do patrimônio arquitetônico do núcleo histórico da cidade de Santiago/RS**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Ciências Sociais e Humanas, Programa de Pós-Graduação em Patrimônio Cultural, RS, 2016.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática do ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas: SP, Papirus, 2003.

_____. História local e fontes orais: uma reflexão sobre saberes e práticas de ensino de História. In.: **História Oral**, v. 9, n. 1, p. 125-141, jan.-jun. 2006.

FONSECA, Selva Guimarães; SILVA, Marcos. **Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido**. Campinas: SP: Papirus, 2015.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História & Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2011.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1979.

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade**. São Paulo: Editora Moraes, 1980.

GABRIEL, Carmen Teresa; LIMA, Tatiana Polliana Pinto de. Currículo de História e agência docente: possibilidades de articulação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. In.: **Roteiro**, Joaçaba, v.46, jan./dez.2021.

GERTZ, René E. **O Estado Novo no Rio Grande do Sul**. Passo Fundo: Editora da UPF, 2005.

GOELLNER, Silvana Vilodre. **O método francês e a educação física no Brasil: da caserna a escola**. Dissertação de mestrado – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola Superior de Educação Física, Curso de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, RS, 1992.

GOMES, Angela Maria de Castro. **História e Historiadores: a política cultural do Estado Novo**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1996.

GONÇALVES, Marcia de Almeida. História Local: o reconhecimento da identidade pelo caminho da insignificância. In.: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.

GONTIJO, Francisco Paulo Falbo. **Guia didático da história de Formosa – GO: entre a história e a memória: releituras para o ensino de História**. Dissertação mestrado

profissional – Universidade Federal de Mato Grosso, Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, Cuiabá, 2018.

GUEDES, Silmara Regina; NICODEM, Maria Fatima Menegazzo. A utilização de imagens no ensino da história e sua contribuição para a construção de conhecimento. In.: **Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia**, Medianeira, v.8, n.17 2017.

GUIMARÃES, Manoel Luís Salgado. Nação e Civilização nos Trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Projeto de uma História Nacional. In.: **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, n.1, 1988.

HIPÓLIDE, Márcia Cristina. **O Ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: metodologias e conceitos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2010.

HORTA, José Silvério Baía. **O hino, o sermão e a ordem do dia: a educação no Brasil (1930-1945)**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1994.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Provinha Brasil**. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/provinha-brasil> acesso em 24 de março de 2021.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO DO ESTADO. **Patrimônio Ferroviário no Rio Grande do Sul: Inventário das Estações: 1874-1959**. Secretaria da Cultura do Rio Grande do Sul: pesquisadoras Alice Cardoso e Frinéia Zamin. Porto Alegre: Pallotti, 2002.

JUSTINO, Marinice Natal. **Pesquisa e recursos didáticos na formação e prática docentes**. Curitiba: InterSaberes, 2013.

KAIL, Robert V. **A criança**. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

KOGURE, Linda Emiko. **Caio Fernando Abreu por Caio F.** 2015. Tese (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

KUHN, Fábio. **Breve história do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Leitura XXI, 2004.

LACERDA, Aline Lopes. Fotografia e propaganda política: Capanema e o projeto editorial Obra Getuliana. In.: GOMES, Angela de Castro. **Capanema: o ministro e seus ministérios**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.

LAROQUE, Luis Fernando da Silva. Os nativos charrua/minuano, guarani e kaingang: o protagonismo indígena e as relações interculturais em territórios de planície, serra e planalto do Rio Grande do Sul. In.: CARELI, Sandra da Silva; KNIERIM, Luiz Claudio. **Releituras da História do Rio Grande do Sul**. Fundação Instituto Gaúcho de Tradição e Folclore. Porto Alegre, CORAG, 2011.

LE GOFF, Jacques. **História Nova**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

LOURENÇO, Daniel Alvares. **Tipografia para livro de literatura infantil: desenvolvimento de um guia com recomendações tipográficas para designers**. Dissertação (Mestrado em Design) - Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, 2011.

MACHADO, Antonio Carlos. **Santiago, minha terra: notas de um roteiro**. Porto Alegre: [s.n.], 1981.

MARCHIORI, José Newton Cardoso; ALVES, Fabiano da Silva. A histórica estância de Santiago, em Saint-Hilaire e outros clássicos da literatura sulina. In.: **Balduinia**, n. 27, p. 15-19, 2011.

MATOS, Júlia Silveira. Da Escola dos Annales à História Nova: propostas para uma leitura teórica. In.: **Revista Expedições: Teoria da História & Historiografia**, V. 4, N.1, janeiro-julho de 2013.

MARCASSA, Luciana. A educação física face ao projeto de modernização do Brasil (1900-1930): as histórias que se contam. In.: **Pensar a Prática**, v. 3, 15 nov. 2006.

MARTINS, Marcos Lobato. História Regional. In.: PINSKY, Carla Bassanezi. **Novos temas nas aulas de História**. São Paulo: Contexto, 2009.

MARTINS, Maria do Carmo. Reflexos reformistas: o ensino das humanidades na ditadura militar brasileira e as formas duvidosas de esquecer. In.: **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 51, jan./mar. 2014.

MONTEIRO, Fábio da Rosa. **Santiago: estampas do passado**. Santiago: [s.n.], 2006.

MONTEIRO, Maria Iolanda. A formação docente e o ensino de História e Geografia no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental. In Revista **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 54, p. 1377-1397, jul./set. 2017.

MORAIS, Christianni Cardoso. **História da educação: ensino e pesquisa.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. In.: **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.13, n.25/26, set.92/ago.93.

NASCIMENTO, José Uesele Oliveira; ANDRADE, Manoel Ribeiro. Por uma Nova História: outros objetos, domínios e abordagens historiográficas no ensino de história. In.: **Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional**, Sergipe, v. 8, n. 1, 2015.

NASCIMENTO, Bruno Rafael Machado. A Ditadura Militar e o ensino de História: uma relação conflituosa. In.: **Estação Científica (UNIFAP)**, Macapá, v. 6, n. 3, set./dez. 2016.

NETO, Antônio Simplício de Almeida. Cultura Escolar e Ensino de História em tempos de Ditadura Militar Brasileira. In.: **OPIS**, Catalão-GO, v. 14, n. 2, p. 56-76 - jul./dez. 2014.

NEVES, Joana. História Local e construção da identidade social. In.: **Saeculun: Revista de História**, João Pessoa: Ed. Universitária; UFPB, n.3, p.13-27, jan./dez. 1997.

NOGUEIRA, Makeliny Oliveira Gomes; LEAL, Daniela. **Teorias de aprendizagem: um encontro entre os pensamentos filosóficos, pedagógico e psicológico.** Curitiba: InterSaberes, 2015.

NUNES, Francisca Neta. **A História Local como metodologia de Ensino de História na Educação Básica: uma experiência a partir das memórias das mulheres da colônia Rio Branco-MT (1960-1970).** Dissertação/Mestrado – Curso de Pós-Graduação Strictu Sensu (Mestrado Profissional). ProfHistória. Faculdade de Ciências Humanas. Campus de Cáceres. Universidade do Estado de Mato Grosso, 2020.

OLIVEIRA, Regina Soares de. **História.** São Paulo: Blucher, 2012.

PAIM, Elisson Antônio. Do formar ao fazer-se professor. In.: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas.** Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.

PALMEIRO, Antonio Manoel Gomes. **Santiago do Boqueirão: gente e lendas.** Porto Alegre: Martins Livreiro, 1982.

PEREIRA, Jefferson da Silva. O Ensino de História durante a Ditadura Militar (1964-1985). In.: **Anais da XXIV Semana de Ciências Sociais da UEL "Ciências Sociais: Desafios contemporâneos"**, Universidade Estadual de Londrina, 2013.

PEREIRA, M.; BIANCHEZZI, C. O Ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. In.: **Fronteiras: Revista Catarinense de História**, n. 25, p. 87-102, 5 jun. 2018.

PERES, Marilen Fagundes; SCHIRMER, Janete; RITTER, Tatiane Souza. O ensino de História no Brasil: suas funções e implicações políticas e sociais: século XIX até a atualidade. In.: **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, n.3, vol., 2, jul./dez. 2015.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. História, memória e centralidade urbana. In.: **Revista Mosaico**, v.1, n.1, p3-12, jan./jun., 2008.

_____. **História do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Martins Livreiro Editora, 2014.

PINA, Carolina Teixeira. Os mapas e o ensino de História. In.: **III Seminário Internacional – História do Tempo Presente**, 2017, UDESC, Florianópolis, SC.

POZO, Guirahy. Um pouco da história de Santiago. Editora EMMA, 1976.

PRADO, Adonia Antunes. **Educação para a política do Estado Novo (1937-1945):** um estudo do conceito e dos objetivos educacionais na Revista Cultura Política. 1982. 182 f. Tese (mestrado em História) – Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1982.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTIAGO. **Plano plurianual 2014-2017**. Disponível em <https://www.santiago.rs.gov.br/uploads/categories/796/5049c99b22f608335bcf14f4e76c29ac.pdf> acesso em 24 de maio de 2021.

QUEVEDO, Júlio. **História compacta do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Martins Livreiro, 2003.

QUEVEDO, Júlio; SANTOS, José C. Tamanquevis. **Rio Grande do Sul: aspectos da história**. Porto Alegre: Martins Livreiro, 1990.

RAMIL, Chris de Azevedo. Do projeto à produção gráfica da coleção didática Tapete Verde (Editora Globo, década de 1970). In.: **IX ANPED Sul - Seminário de Pesquisa em Educação na Região Sul**, 2012, Caxias do Sul.

ROCHA, Graziela Fortes. **Como os gestores do município de Santiago/RS buscam e utilizam a participação popular como forma de melhoria da mobilidade urbana no município.** Trabalho de Conclusão de Curso, Especialização em Gestão Pública Municipal – modalidade à distância, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

RODRIGUES, Paulo Cezar. **Características do livro didático de língua portuguesa na mediação da produção textual escrita.** Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2007.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973).** Petrópolis: Editora Vozes, 1986.

SAMUEL, Raphael. História Local e História Oral. In.: **Revista Brasileira de História**, vol.9, n.19, São Paulo, p. 219-243, 1990.

SCHIAVON, Carmen Burgert; TORRES, Tatiana Carrilho Pastorini. Educação Patrimonial: a cidade como recurso para o ensino de história. In.: **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, n.3, v.3, jul/dez. 2015.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O ensino de História Local e os desafios da formação da consciência histórica. In.: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas.** Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.

SILVA, Andreza Regina Lopes da. **Guia do professor conteudista.** Florianópolis: IFSC, 2015.

SILVA, Marinete dos Santos. **A educação brasileira no Estado Novo.** São Paulo: Editora Livramento, 1980.

SILVA, Raquel Brayner da. **O Ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: as políticas da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e a perspectiva do multiculturalismo.** Dissertação (Mestrado em Ensino de História), Instituto de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

SILVA, Cristiani Bereta. Conhecimento Escolar. In.: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **Dicionário de Ensino de História.** Rio de Janeiro: FGV, 2019.

SILVEIRA FILHO, Helio Braga da. **Educando com a História Local:** marcas da formação de professoras no fazer escolar. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, 2003.

SIMÕES, Antero A. **Santiago:** sua terra, sua gente. Porto Alegre: Martins Livreiro, 1989.

SOARES, Carmen Lucia. **Educação física:** raízes europeias e Brasil. 3ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

Soares, Mara Lucia Fabiano. **O papel do autor de livro didático para o ensino de língua inglesa como uma língua estrangeira:** um estudo de identidade autoral. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

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

TRAPP, Rafael Petry. O negrinho do pastoreio e a escravidão no Rio Grande do Sul: historiografia e identidade. In.: **Oficina do Historiador**, Porto Alegre, EDIPUCRS, v.3, n.2, agosto-2011.

VASCONCELOS, José Antonio. **Metodologia do ensino de História.** Curitiba: InterSaberes, 2012.

VEDOVOTO, Felipe Silva. **O ensino de História nos anos iniciais:** desafios e prática docente em Mato Grosso do Sul. 2018. 153 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Amambai/MS, 2018.

VELLOSO, Mônica Pimenta. **Os intelectuais e a política cultural do Estado Novo.** Rio de Janeiro: Centro de Pesquisa e Documentação Histórica Contemporânea do Brasil (CPDOC), 1987.

_____. Os intelectuais e a política do Estado Novo. In.: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília de Almeida Neves. **O tempo do nacional-estatismo do início da década de 1930 ao apogeu do Estado Novo.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

VITIELLO, Márcio Abondanza. Quem escreve o livro didático de geografia? In.: **Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia** (14.: 2019:Campinas, SP), Anais do 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia [recurso eletrônico]: políticas, linguagens e trajetórias, Campinas, SP: UNICAMP/IG, 2019.

ZUCCHI, Bianca Barbagallo. **O ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental**: teoria, conceitos e uso das fontes. São Paulo: Edições SM, 2012.