

UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL - UNISC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL -
MESTRADO E DOUTORADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL

Bianca Tamara de Siqueira

O ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL: CONHECER PARA PERTENCER

Santa Cruz do Sul

2020

Bianca Tamara de Siqueira

O ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL: CONHECER PARA PERTENCER

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional – Mestrado e Doutorado: Área de Concentração em Desenvolvimento Regional; Linha de Pesquisa em Estado, Instituições e Democracia, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Regional.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Erica Karnopp

Coorientador: Prof. Dr. José Antônio Moraes do Nascimento

Santa Cruz do Sul

2020

CIP - Catalogação na Publicação

Siqueira , Bianca Tamara de

O ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL: CONHECER PARA PERTENCER / Bianca Tamara de Siqueira . - 2020.

142 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) - Universidade de Santa Cruz do Sul, 2020.

Orientação: Profa. Dra. Erica Karnopp.

Coorientação: Prof. Dr. José Antonio Moraes do Nascimento .

1. HISTÓRIA LOCAL: UMA ESCOLHA PEDAGÓGICA. 2. EDUCAÇÃO: UM MARCO PARA O DESENVOLVIMENTO. 3. UMA EXPERIÊNCIA EM ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL . I. Karnopp, Erica . II. Nascimento , José Antonio Moraes do. III. Título.

BIANCA TAMARA DE SIQUEIRA

O ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL: CONHECER PARA PERTENCER

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional – Mestrado, Área de Concentração em Desenvolvimento Regional, Linha de Pesquisa em Estado, Instituições e Democracia, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Regional.



Dr^a. Erica Kamopp

Professora Orientadora – PPGDR/UNISC



Dr. José Antônio Moraes do Nascimento

Professor Coorientador – PPGDR/UNISC



Dr^a. Ângela Cristina Trevisan Felippi

Professora Examinadora – PPGDR/UNISC



Dr. Roberto Radünz

Professor Examinador – PPGH/UCS

Santa Cruz do Sul
2020

*Dedico aos meus pais, Rejane e Milton Siqueira.
Exemplos de amor, carinho, honestidade e
perseverança. Orgulho de ser sua filha!*

AGRADECIMENTOS

Chegou o momento de agradecer pelas oportunidades, pela superação e especialmente às pessoas que compartilharam comigo desta trajetória de dois anos entre Herveiras, Sinimbu, Santa Cruz do Sul e Rio Pardo.

Mãe, pai, vocês são tudo na minha vida. Obrigada por acreditar em mim, confiar, compreender e sempre me encorajar. Obrigada por todo o suporte emocional e acolhedor, por ouvir minhas viagens teóricas no ensino de História Local e no Desenvolvimento Regional. Gostaria de orgulhar vocês, tornando-me uma das primeiras mulheres da nossa região serrana a alcançar a Pós-graduação em nível de Mestrado, especialmente, filha de agricultores.

Pai, você um homem à frente do seu tempo, influenciador direto no meu feminismo, ativismo e militância pela Educação, do e para o nosso lugar. Como você sempre dizia: “A gente precisa ser útil no lugar da gente”.

Mãe, que mulher perfeita! Obrigada por cuidar de mim, por dormir comigo quando eu não estava bem, por fazer e desfazer a minha mala no primeiro ano de aula. Obrigada também, pelas comidinhas gostosas, pelos infindáveis favores na “vila”, por cuidar da minha casa e tudo aquilo em que você foi companheira. E desculpa pelas minhas crises.

Agradeço também, aos meus orientadores. Primeiro, o meu Professor Dr. Olgário Vogt, orientador desde a graduação e grande incentivador da continuidade da caminhada acadêmica, pena que não possamos ter concluído juntos a tal discussão da História Local. Por seguinte, a Professora Dr^a Erica Karnopp e o Professor Dr. José Antônio Moraes do Nascimento, que me deram a mão no meio da caminhada. Gratidão pelo comprometimento teórico e metodológico na tentativa de tornar essa dissertação relevante no universo científico.

Tio Neo, Tia Cleusa, minha segunda família, obrigada por me acolher na casa de vocês por esse período, tanto para aulas quanto para os “rolês”. Júlia, valeu pela cama. Mateus, valeu pela parceria que, mesmo no seu silêncio, eu acredito que torcia também. Tia, obrigada pelo chá de sempre e o remédio contra enxaqueca no final de cada dia.

Aos amigos e amigas, gente, vocês têm muita paciência. Sabem que eu vivia dividida entre fazer um programa com vocês e me sentir culpada porque não estava

estudando. Ou, estar estudando e me sentir culpada porque a vida estava passando, e talvez eu não estivesse vivendo do melhor jeito. Felizmente, são tantos amigos que eu não vou poder citar, mas vocês sabem que estão marcados.

Como não escrever pedindo desculpas para meus afilhados? Espero que, quando adultos, possam compreender as ausências da Dinda. Da mesma forma, aos meus alunos, que de certa forma também possam ter sido prejudicados na qualidade das aulas que ministrei. Não tive dedicação exclusiva à docência, nem à pesquisa, tudo se correlacionava.

Aos meus colegas de turma, que gente maravilhosa! Helena, Luís, Jaime, Gabriela, Josiane, Roberto e Alexandre. Cada um com seu jeitinho tornaram as aulas mais leves, harmônicas, dinâmicas. Que o grupo do *whatsApp* seja eterno. Eu amo vocês!

De forma muito especial, também agradeço à Secretaria Municipal de Educação de Sinimbu e à Comunidade de Linha Primavera, pela compreensão de sempre me ajustar às tarefas, e conceder períodos para que eu conciliasse a jornada de professora mestranda. Assim, também agradeço aos sistemas educativos, às escolas, aos professores que me receberam de forma muito carinhosa e solícita para o trabalho de campo.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pela concessão de recursos financeiros por meio da bolsa de estudos/pesquisa. Essa concessão foi muito importante, sem ela eu não teria chegado a esse nível de ensino.

Por fim, agradeço ao Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional – PPGDR, e à Universidade de Santa Cruz – UNISC, pela contribuição na minha formação. Eu nunca saí a mesma depois de cada dia vivido nesses corredores.

RESUMO

Nesta pesquisa, a História Local é compreendida como uma modalidade de estudos históricos que opera na escala de análise do município, especialmente como um método de ensino para as aulas de História, na perspectiva de uma Educação emancipadora. Dessa forma, a construção teórica apresenta a História Local como um método influente na patrimonialização, potencializador de identidades e construtivo de cidadania por vista de uma educação popular. Quanto ao tema desse estudo, portanto observaram-se experiências em escolas públicas dos municípios de Herveiras e Rio Pardo – RS, Brasil. Os objetivos específicos foram de identificar quais conteúdos de História Local são previstos e ensinados, quando são lecionados e como, metodologicamente, são trabalhados pelos professores com alunos do 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Nesse sentido, sobre o padrão teórico do método relativista, a análise deu-se no currículo escolar, com revisão bibliográfica, entrevistas semiestruturadas, observação direta e análise documental. E as experiências mostraram que: 1) não há compreensão clara da abordagem da História Local; 2) existe uma preferência por narrativas históricas dadas, bem como que para as identidades desses municípios; 3) a presença de uma identidade oficial num município (Rio Pardo), nem sempre dá conta da multiplicidade de identidades de um território; 4) a ausência de uma identidade oficial (Herveiras), também aponta para discussões de resistência e sublevação da população as relações de pertencimento; 5) as políticas não estão solucionando os problemas e não há investimento satisfatório em formações de professores e recursos pedagógicos; 6) as práticas positivas partem de professores ativos. Em suma, os resultados mostram que o ensino de História Local acontece em algumas experiências, e que quando acontece, o município responsabiliza-se com políticas próprias e amparo didático, porém, o fazer pedagógico ainda é determinante no ensino da História Local.

Palavras-chave: História Local; Patrimonialização; (Re) construção de identidades; Cidadania; Educação Popular.

ABSTRACT

In this research, Local History is understood as a modality of historical studies that operates on the analysis scale of the municipality, especially as a teaching method for History classes, in the perspective of an emancipatory Education. Therefore, the theoretical construction presents Local History as an influential method in patrimonialization, enhancing identities and constructing citizenship by popular education. According to the field, thus, experiences were observed in public schools in the municipalities of Herveiras and Rio Pardo - RS, Brazil. The specific objectives were to identify which contents of Local History are foreseen and taught. And, when they are taught and how, methodologically, they are worked by teachers with students from the 4th to the 9th grade of Elementary School. In this sense, on the theoretical standard of the relativistic method, the analysis took place in the school curriculum, with a bibliographic review, semi-structured interviews, direct observation and documentary analysis. And the experiences have demonstrated that: 1) there is no clear understanding of the Local History approach; 2) there is a preference for historical narratives given, as well as that for the identities of these municipalities; 3) the presence of an official identity in a municipality (Rio Pardo), not always it gives an account of the multiplicity of identities of a territory; 4) the absence of an official identity (Herveiras), also points to discussions of resistance and upheaval of the population, the relations of belonging; 5) policies are not solving problems and there is no satisfactory investment in teacher training and teaching resources; 6) positive practices come from active teachers. In summary, the results demonstrate that the teaching of Local History happens in some experiences and that when it happens, the municipality takes responsibility for its policies and didactic support. However, pedagogical practice is still decisive in the teaching of Local History.

Keywords: Local History; Patrimonialization; Reconstruction of identities; Citizenship; Popular Education.

LISTA DE ABREVIATURAS

CRE – Coordenadoria Regional de Educação
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE – Conselho Estadual de Educação
CME – Conselho Municipal de Educação
CNE – Conselho Nacional de Educação
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
DEPAM– Departamento de Patrimônio Material e Fiscalização
DOM – Documento Orientador Municipal
EF – Ensino Fundamental
EP – Educação Patrimonial
IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1996
LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, transexuais ou Transgêneros
MEC - Ministério da Educação
ODM – Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONU – Organização das Nações Unidas
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE – Plano Nacional de Educação
PPGDR – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP – Projeto ou Proposta Política Pedagógica
RCG – Referencial Curricular Gaúcho
UFPB – Universidade Federal da Paraíba
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNISC – Universidade de Santa Cruz do Sul

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| FIGURA 1: Localização Herveiras e Rio Pardo..... | 16 |
| FIGURA 2: História de Herveiras no site oficial..... | 91 |
| FIGURA 3: Narrativa da História de Rio Pardo para o ensino no 3º ano do E.F..... | 94 |
| FIGURA 4: Narrativa da História de Rio Pardo para o ensino no 4º ano do E.F..... | 95 |
| FIGURA 5: Narrativa da História de Rio Pardo para o ensino no 8º ano do E.F..... | 96 |
| FIGURA 6: Narrativa da História de Rio Pardo para o ensino no 9º ano do E.F..... | 97 |
| FIGURA 7: Exemplos de livros didáticos da disciplina de História utilizados nos sistemas educativos de Herveiras e Rio Pardo..... | 99 |
| FIGURA 8: Projeto – Planejamento semanal da turma do 4º ano do E.F..... | 107 |
| FIGURA 9: Continuação Projeto – Planejamento semanal da turma do 4º ano do E.F..... | 108 |
| FIGURA 10: Plano de aula da turma do 4º ano do E.F. – Parte 1..... | 109 |
| FIGURA 11: Plano de aula da turma do 4º ano do E.F. – Parte 2..... | 110 |
| FIGURA 12: Plano de aula da turma do 4º ano do E.F. – Parte 3..... | 111 |
| FIGURA 13: Linha do tempo construída pelos alunos da turma do 4º ano do E.F..... | 112 |
| FIGURA 14: Plano de aula da turma do 4º ano do E.F. – Parte 4..... | 113 |
| FIGURA 15: (Re) construção da identidade local..... | 121 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| QUADRO 1: Políticas para o ensino da História Local em escolas públicas de Herveiras e Rio Pardo..... | 80 |
| QUADRO 2: Projetos Políticos Pedagógicos e o ensino da História Local em escolas públicas de Herveiras e Rio Pardo..... | 81 |
| QUADRO 3: Planos de Estudos e a base teórica da disciplina de História em escolas públicas de Herveiras e Rio Pardo..... | 83 |
| QUADRO 4: Formação dos professores da disciplina de História em escolas públicas de Herveiras e Rio Pardo..... | 86 |
| QUADRO 5: Recursos pedagógicos, históricos e documentais para o ensino da História Local em escolas públicas de Herveiras e Rio Pardo..... | 89 |
| QUADRO 6: Conteúdos previstos relativos ao ensino da História Local em escolas públicas de Herveiras e Rio Pardo..... | 116 |
| QUADRO 7: Conteúdos ensinados relativos ao ensino da História Local em escolas públicas de Herveiras e Rio Pardo..... | 117 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| INTRODUÇÃO | 14 |
| 1. HISTÓRIA LOCAL: UMA ESCOLHA PEDAGÓGICA | 23 |
| 1.1 Uma questão de metodologia de ensino | 26 |
| 1.2 Patrimonialização..... | 29 |
| 1.3 Configurações identitária | 36 |
| 1.4 Construção da cidadania | 43 |
| 2. EDUCAÇÃO: UM MARCO PARA O DESENVOLVIMENTO | 48 |
| 2.1 Políticas educacionais para o Ensino de História Local..... | 55 |
| 2.2 Educação popular e História Local..... | 65 |
| 2.3 A produção do conhecimento histórico local escolar | 70 |
| 3. UMA EXPERIÊNCIA EM ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL | 75 |
| 3.1 História Local na concepção dos entrevistados | 77 |
| 3.2 Políticas para o ensino de História Local..... | 81 |
| 3.3 Formação de professores para o Ensino de História Local | 88 |
| 3.4 Recursos pedagógicos para o Ensino de História Local..... | 91 |
| 3.5 Práticas do ensino de História Local | 104 |
| 3.6 As questões de identidades com as narrativas | 120 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 124 |
| REFERÊNCIAS | 128 |
| APÊNDICE | 135 |

INTRODUÇÃO

Tendo-se como propósito uma atitude reflexiva, esta pesquisa disserta em defesa do ensino de História Local, como um método influente na construção de conhecimento em um determinado local, inclusive, construtivo da cidadania, e norteador dos processos de (re) construção de identidade para o desenvolvimento regional. A relevância desta pesquisa está na compreensão do desenvolvimento de metodologias que favoreçam um ensino comprometido com a inserção da História Local em sala de aula, valorizando o cotidiano dos alunos.

Dado ao tema desta dissertação, e a partir da reflexão de Burke (1992), que considera uma nova perspectiva para a escrita da História, considerou-se que não existe uma resposta fechada e simples para o que é História, mas que em acordo com os propósitos teóricos desta pesquisa, a definição da concepção de História perpassa preceitos de “História vista de baixo”, “Micro história” e “Nova História”.

Ao desenvolver a pesquisa, compreendeu-se que a referida concepção de História está alinhada à perspectiva de Educação Popular de Paulo Freire que, a título de exemplo de obras que embasam essa reflexão, apresentam-se a Pedagogia do Oprimido (1968) e Pedagogia da Esperança (1992). Ambas possuem um posicionamento em defesa de uma educação que parte das vivências dos estudantes e da construção de sujeitos, da compreensão do mundo a partir do próprio mundo.

Dado ao exposto da concepção de História e Educação, constatou-se uma articulação com a proposta de ensino de História Local deste trabalho, visto que considera a história das pessoas comuns, de determinado local, com diversas fontes históricas. Diferenciando-se do modelo tradicional, narrativista, que privilegia a narrativa de grandes heróis da nação a partir de fontes históricas restritas e oficiais (BURKE, 1992).

Em conformidade à concepção de História mencionada anteriormente, considerou-se que o ofício do professor de História também se articula com os propósitos teóricos de Freire (2015), por uma visão de professor-pesquisador, em vista de uma atuação que parte do professor.

Segundo o autor, faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa (FREIRE, 2015). Sob esse ponto de vista, ensinar e aprender é

conceber a História como uma ciência política, humana e formadora, em que professor e aluno consigam perceber realidades constituídas historicamente.

Importante esclarecer, que com esse marco teórico do perfil do professor, não se quer isolá-lo e responsabilizá-lo pelo processo de ensino de História Local, mas sim situá-lo como intermediador, que nas palavras de Silva e Silva (2009, p.183), concebe o professor como “intermediário entre o patrimônio histórico da humanidade e o universo cultural do aluno, que integra esse patrimônio”. Ou seja, é uma concepção que preza pela liberdade pedagógica do professor e o protagonismo do estudante (FREIRE, 2015).

Ao que se referem os trabalhos científicos produzidos sob a temática do Ensino de História Local, apresentam-se discussões que advêm de longa data e que têm conquistado espaço nos últimos anos entre os Programas de Pós-graduação em História e Educação no Brasil, em diversas universidades, como a exemplo: Filho (2003), Fagundes (2006), Santos (2014), Gomes (2015), Souza (2015), Menin (2015) e Quaiatto (2016). Similarmente, as referidas produções trazem abordagens teóricas e metodológicas para o ensino de História Local aplicado e pesquisado em distintas realidades do país.

Por vistas, existe uma formação continuada do docente em História que atua na Educação Básica, e conforme o já mencionado crescimento das produções científicas sob o viés temático da História Local, cita-se também, o impulso que o campo de ensino de História conquistou através do ProfHistória, que é um curso de Mestrado Profissional em Ensino de História, oferecido em diversas universidades brasileiras, reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES do Ministério da Educação - MEC.

O ProfHistória ofereceu qualificação certificada para o exercício da profissão e fomentou pesquisas voltadas ao campo do Ensino de História, como a exemplo de Barbiero (2018), que disserta sobre o ensino de História Local para crianças no processo (re) construtivo de histórias de Paranhos. Cunha (2016), com discussões sobre o jogo urbano para a História Local no ensino de História, e Souza (2016), com a história local e as suas abordagens nas salas de aula da rede municipal de educação de Nova Friburgo, no estado do Rio de Janeiro. Com isso, observa-se que existe, no Brasil, um cenário de produções acadêmicas voltadas às questões metodológicas do ensino de História Local.

A contar disso, e dando sequência a esta trajetória científica do tema, o objetivo central desta pesquisa foi analisar o ensino de História Local a partir de estudos de experiências em escolas públicas dos municípios de Herveiras e Rio Pardo, no Estado do Rio Grande do Sul, com vistas a compreender seu potencial emancipador através da geração de cidadania, relacionada à geração de pertencimento. Para isso, analisaram-se quais os conteúdos de história local são previstos e ensinados aos alunos, verificando-se, do 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental, quais e quando os conteúdos de História Local são lecionados, e como metodologicamente são abordados pelos professores.

Basicamente, convém situar que a região do Vale do Rio Pardo¹, à qual pertencem os municípios, é muito diversa internamente em relação à dimensão territorial, à população total, bem como na diversidade da constituição histórica dos municípios que os integram, a denotar que estes também possuem marcantes diferenças e desigualdades internas oriundas do processo de sua formação e das características econômicas, sociais e culturais desenvolvidas ao longo do tempo (PETRY, SILVEIRA, 2017).

Os primeiros habitantes da região foram índios caçadores e coletores classificados por arqueólogos como sendo da Tradição Umbu. Eles se radicaram no vale há pelo menos 3.000 anos. No século XVII, quando do início dos primeiros contatos entre brancos de origem europeia e aborígenes, a região era povoada por índios Guarani e Gês (RIBEIRO, 1993).

Durante a primeira metade do século XVIII, as terras do atual Vale do Rio Pardo passaram a integrar as estâncias dos Sete Povos das Missões. No Sul, nas áreas de campo, dava-se a criação de gado; e na encosta do planalto, havia a extração de erva-mate nativa por parte de índios missionários (VOGT, 2001).

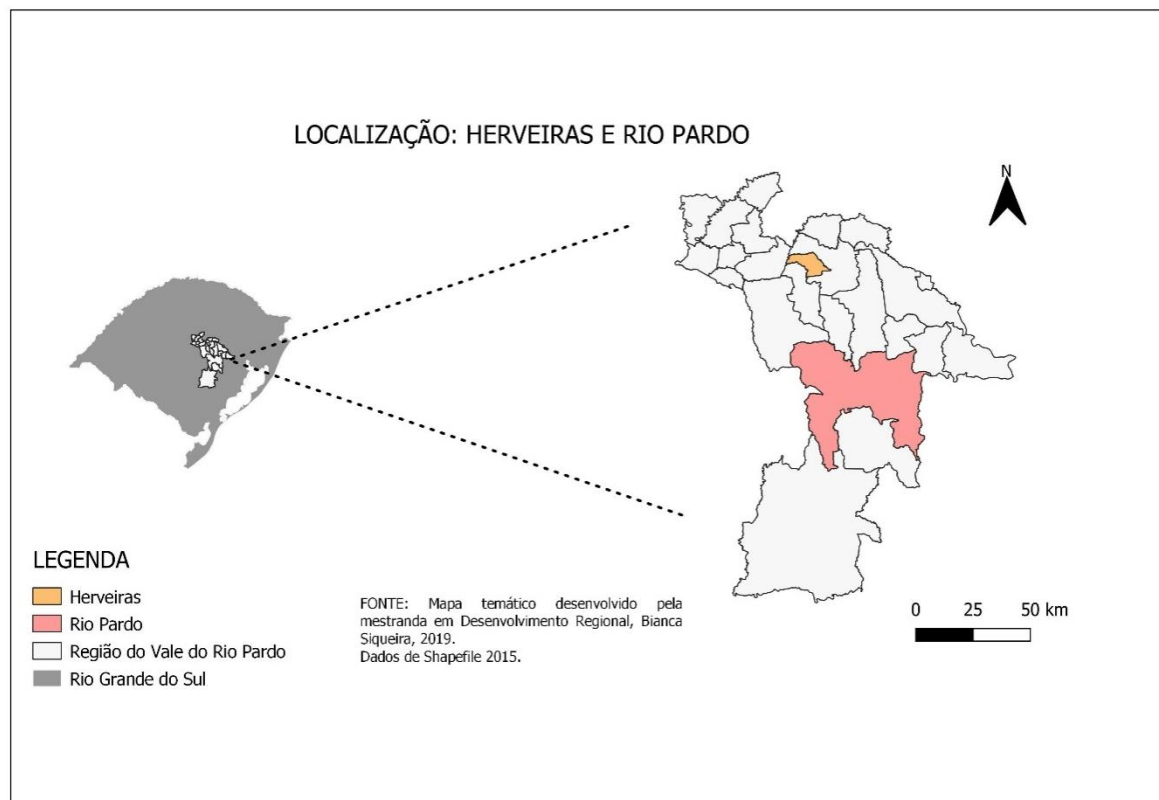
A formação social da região está diretamente relacionada com a apropriação militar do território e a expansão da fronteira do Império Luso. O latifúndio, a criação extensiva de gado e a escravidão são algumas das heranças deixadas pelo seu passado que, posteriormente, pesaram sobre os ombros de sua população (VOGT,

1 Arroio do Tigre; Barros Cassal; Boqueirão do Leão; Candelária; Encruzilhada do Sul; Estrela Velha; General Câmara; Herveiras; Ibarama; Mato Leitão; Pântano Grande; Passa Sete; Passo do Sobrado; Rio Pardo; Santa Cruz do Sul; Segredo; Sinimbu; Sobradinho; Tunas; Vale do Sol; Vale Verde; Venâncio Aires; Vera Cruz

2001). Ou seja, a região do Vale do Rio Pardo constitui um território caracterizado por fatores que vão além dos fenomenológicos e geográficos, mas que incorporam também os culturais e históricos.

Em razão do compromisso metodológico desta pesquisa, selecionaram-se os dois municípios já mencionados, configurando um recorte eletivo de território da região.

FIGURA 1: LOCALIZAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DE HERVEIRAS E RIO PARDO



Fonte: Mapa temático desenvolvido pela mestranda em Desenvolvimento Regional, Bianca Siqueira, 2019. Dados de Shapefile 2015.

Herveiras é um município com recente emancipação administrativa, município “bisneto” de Rio Pardo, isso porque Herveiras, em 1995, emancipou-se de Sinimbu, e em 1887 foi 5º Distrito de Santa Cruz do Sul ao tempo que Santa Cruz emancipou-se de Rio Pardo. Trata-se de um dos pequenos municípios, criados mais recentemente, na década de 1990, em consequência do intenso processo de emancipações municipais que, assim como no estado do Rio Grande do Sul, também ocorreu na região.

A característica da recente independência administrativa de Herveiras foi primordial na seleção dos municípios para integrar esta pesquisa, pois buscava-se

compreender como municípios tão jovens, sem narrativa histórica consolidada, davam conta de ensinar a sua História Local.

Selecionou-se Rio Pardo pela sua importância como um dos municípios mais antigos de espaços de ocupação e de domínio luso em território do RS, bem como por suas significativas razões históricas para a região e para o Estado. Sua história está ligada à formação do Estado, pois deu origem a mais de 200 Municípios, dentre eles, Herveiras (RIO PARDO, 2017).

Para além desta característica, considerou-se a vasta produção de material sobre a sua História Local, como a exemplo, a produção “Uma luz para a história do Rio Grande: Rio Pardo 200 anos: cultura e memória” de Vogt (2010), e “Complexo agroindustrial do fumo e território: a formação do espaço urbano e regional no Vale do Rio Pardo – RS”, de Silveira (2007), produções que perpassam a proposta do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, dentre tantas outras, de caráter historiográfico, mas também de relatos históricos menos ‘acadêmicos’, mais memorialistas, digamos assim.

Diante disso, buscou-se saber como pode ser o ensino da História Local em um município que dispõe de diversas alternativas documentais, fontes históricas, museus e produções acadêmicas. Sendo assim, considerou-se que a observação de experiências em realidades distintas, porém correlacionadas, poderia contribuir para a compreensão do ensino de História Local como um método de ensino.

A relação desta pesquisa com a área de Desenvolvimento Regional está na promoção da oportunidade de análise do potencial emancipador do ensino de História Local, especialmente tratando a condição de municípios pequenos, como é o caso de ambos estudados. Como também, pelo compromisso em compreender os processos históricos e sociais (e educacionais) de uma dada região e num ou mais territórios da mesma região, quer seja a partir das unidades municipais que a integram; a escolha por fazer isso por meio do ensino da história, da construção de memória e geração de pertencimento possível de ser realizada na instância educacional por meio de educadores e junto a crianças e jovens e a relação disso com o que se compreende – numa visão alargada – com desenvolvimento; a compreensão.

Justifica-se também, por discutir como a história e as identidades destes pequenos municípios tendem a ser sombreadas pelas narrativas de municípios

maiores, polos regionais, ou mesmo diluídas na história nacional, (em países de enorme extensão territorial como o Brasil, a História Local e as diferenças e diversidades parecem se perder diante da nacional) ou mesmo frente à dispersão territorial (desterritorialização real ou virtual) causada pela globalização.

Ambos os municípios são compostos por dois sistemas educativos públicos, sendo um deles estadual e o outro municipal. O sistema educativo estadual, em sua maioria, na referida região é de competência administrativa da 6ª Coordenadoria Regional de Educação do Estado do Rio Grande do Sul – 6ª CRE. Enquanto isso, cada município também possui seu sistema educativo próprio, de competência administrativa de cada Secretaria Municipal de Educação. Simultaneamente, cada sistema de ensino é responsável pelas políticas relacionadas às suas abrangências, tendo como deveres coordenar, orientar e supervisionar escolas, oferecendo suporte administrativo e pedagógico para a viabilização das políticas propostas. O sistema de ensino privado não foi contemplado nesta pesquisa, pois só é presente na realidade de Rio Pardo, diferenciando-se de Herveiras e não permitindo em termos metodológicos a relativização.

Tendo-se em vista que a problemática desta pesquisa está relacionada às questões do ensino, optou-se pela análise no currículo escolar, entendido como instrumento de ação política e pedagógica da prática curricular. Conforme Moreira e Candau (2006), associa-se o currículo ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas, já que é no currículo que se sistematizam os esforços pedagógicos, que é o espaço central da atuação pedagógica. Ou seja, uma análise dos conteúdos a serem ensinados e de fato aprendidos; das experiências pedagógicas escolares vividas pelos professores; os planos pedagógicos elaborados pelos professores; as escolas e sistemas educacionais; a formação dos professores; os livros didáticos; as políticas para os estudos regionais; os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino, entre outros pontos que nessa perspectiva integram o currículo escolar.

Considerando-se o propósito teórico, selecionou-se a linha de pesquisa Estado, Instituições e Democracia para analisar a História Local, como método de ensino promissor. Assim, a abordagem enfocou o estudo das capacidades institucionais nos níveis estadual e municipal dos sistemas educativos, de tomar iniciativa, mediar e regular os processos de gestão do ensino da História Local.

Igualmente, analisaram-se conflitos, tensões e produção de consensos entre poder público e os agentes sociais, observando como o Estado planeja suas políticas para o efetivo ensino da História Local. Do mesmo modo que se compreendeu que a mencionada abordagem histórica não fica isolada da compreensão e o exercício da cidadania e da democracia para o desenvolvimento regional.

Na tentativa de evitar leituras ambíguas, e no compromisso científico desta pesquisa, a análise seguiu o referencial analítico relativista. Concordou-se que não existem teorias superiores em detrimento de outras, e que a caso existam, devam ser estudados os critérios que tornam um paradigma mais aceito no momento, em detrimento de outro, e que esses critérios devem enaltecer os padrões científicos, a fim de garantir a legitimidade do conhecimento científico (KUHN, 2000).

Argumenta-se favoravelmente ao aporte teórico relativista pois, conforme Da Matta (1987), as “ciências humanas” (como é característica desta pesquisa), estudam objetos complexos, situados em planos de causalidade e determinação complicados. Não obstante, é preciso considerar que esta pesquisa ocorreu em municípios distintos, com sistemas educativos diversos, e com políticas administrativas exclusivas.

Sobretudo, as entrevistas transcorreram com professores e gestores, com lugares de fala que se relativizavam. Ou seja, a pesquisa ocorreu com situações numa cadeia complexa de relações e, por isso, podem mudar suas significações e reinterpretações. Relativizar se fez necessário.

O referido método tornou-se adequado especialmente porque, com a presente pesquisa, abordaram-se conceitos muito relativos, como a exemplo, conceitos históricos, culturais, identitários e educacionais, em que o aporte relativista, detém uma força explicativa, pois concilia posições relativistas com realistas. Além do mais, a análise relativista observa os procedimentos metodológicos desta pesquisa, como a entrevista semiestruturada, a análise documental e literária.

O método relativista também se tornou apropriado ao tema da pesquisa, pois considerou o contexto em que ocorreu a investigação, a partir do ponto de vista de cada objeto. Conforme o aporte relativista, esta pesquisa explica como o ensino de História Local acontece, e sugere possibilidades de como ele poderia acontecer em

realidades distintas, constituindo-se com um estudo qualitativo em educação, já que trabalha com sistemas educativos diferenciados.

De acordo com os objetivos da pesquisa, ela carrega características explicativas, pois se ocupou em identificar conteúdos, metodologias de ensino, formações de professores e, posto tudo em análise, do objeto. Quanto aos procedimentos e técnicas para coleta de dados, consideraram-se apropriadas a análise documental, a observação simples, a pesquisa bibliográfica e a aplicação de entrevistas semiestruturadas. A opção por entrevistar os professores e gestores, e considerar todo o aparato que existe frente ao aluno foi por realmente se propor a estudar o ensino de História Local, e não a aprendizagem, como ela se dá por parte do aluno.

Portanto, constitui-se da análise e interpretação desta pesquisa, averiguar as experiências em ensino de História Local de forma relativa dentro das redes de ensino (municipal e estadual) de cada município – Herveiras e Rio Pardo, e, por seguinte, uma observação relativa entre os municípios. Sendo assim, considerou-se esta opção metodológica qualitativa e explicativa, como uma modalidade capaz de trazer respostas contundentes à pergunta da pesquisa, que traz um estudo de experiências educativas em ensino de História Local. Quanto à organização, o texto está distribuído em mais três capítulos para além desta introdução, considerações finais e referências.

O primeiro capítulo traz uma trajetória teórica da História Local enquanto produção historiográfica, bem como sua importância que sustenta uma escolha pedagógica. Uma subseção trata a História Local como um método de ensino de História, como uma opção metodológica que preza pela liberdade pedagógica, enquanto professor e aluno pesquisador. A segunda subseção apresenta uma reflexão teórica que justifica o ensino da História Local para a patrimonialização, com uma educação patrimonial. A terceira subseção discorre sobre a configuração e formação identitária, proporcionada a partir do ensino da História Local. A última subseção traz a complexa discussão da configuração e construção da cidadania.

O segundo capítulo abrange uma reflexão teórica na compreensão da Educação como um marco para o desenvolvimento. A primeira subseção apresenta a perspectiva de educação popular, libertária de Paulo Freire. A próxima subseção traz uma trajetória das políticas públicas para os estudos históricos locais e reflete

sobre a obrigatoriedade, e de quem é responsabilidade do ensino de História Local no Brasil, presente em políticas públicas como Projetos Políticos Pedagógicos, Planos de Estudos, Parâmetros Curriculares Nacionais e a recente Base Nacional Comum Curricular. Nesta divisão de responsabilidades, que não quer perder o protagonismo do aluno e do professor, o capítulo ainda possui uma subseção em defesa da produção e da valorização do conhecimento escolar, respeitando o delicado equilíbrio no ensino de História Local.

O terceiro capítulo é a análise das experiências em ensino de História Local em quatro escolas públicas dos municípios de Herveiras e Rio Pardo. O capítulo traz uma breve apresentação de cada situação analisada e suas respectivas redes de ensino. Constitui-se por subseções que relativizam a compressão conceitual de História Local, a formação dos professores, bem como as políticas para os estudos históricos locais têm refletido em cada rede. Identificam-se também, os recursos didáticos pedagógicos, as práticas de ensino e como tudo isso influencia na (re) construção das identidades.

1. HISTÓRIA LOCAL: UMA ESCOLHA PEDAGÓGICA

*“Lá toda a vida poder morar!
Cidadezinha... Tão pequenina
Que toda cabe num só olhar...”*

Mario Quintana

As problematizações acerca da historiografia da História Local estão longe de serem esgotadas nesta dissertação. Conforme traz Correa (2002), a História Local teve seu início com o trabalho dos memorialistas, que se aproximavam do interesse da história do seu lugar, e que por razões pessoais começaram a reunir fontes e registrar o que entendiam ser a história do seu local. Porém, embora carregados de boas intenções, essa escrita não observava os aspectos científicos da escrita historiográfica, por isso é possível que cada município tenha alguma produção relativa à sua história, entretanto com fragilidade científica.

A história local tem uma posição marginal na historiografia brasileira. Sua escrita predominantemente diletante e sua narrativa demasiado subjetiva parecem ser as principais responsáveis pelo seu descrédito em círculos acadêmicos, embora ainda seja grande a preferência que ela goza junto ao público leigo e avesso, muitas vezes, à linguagem hermética dos historiadores profissionais. (CORREA, 2002, p.11)

Sob o mesmo posto de vista, e conforme o já mencionado na introdução, vimos que existe um crescente interesse pelos estudos históricos locais, com uma postura historiográfica que valoriza a história a partir da informação prestada pelo próprio agente. Mas que simultaneamente a essa realidade, seguem as reflexões teóricas que buscam conceituar e delimitar o campo de trabalho da História Regional e da História Local.

Embora não tenha sido uma discussão que estivesse no topo das reflexões acadêmicas, Silva (1990), em “República em migalhas - História Regional e Local”, já perpassava a reflexão justificando a necessidade de opção metodológica que privilegia as fontes regionais. Ainda que, naquele momento, a referência não tinha tanta visibilidade para o local, por outro lado, constitui-se um trabalho que caracterizava a História Regional e a diferenciava da História Local, esclarecendo que cada abordagem merece um tratamento específico.

Conforme Silva (1990), os estudos históricos enquanto corrente historiográfica que contemplam a História Regional e a História Local, são temas que se entrecruzam, e colocam ao pesquisador uma série de dúvidas de caráter conceitual e metodológico, justo porque também existe diferença entre o que se entende como História Local para o ensino de forma didática e metodológica, com o protagonismo do professor, e o que se entende como História Local como pesquisa historiográfica, com o protagonismo do historiador.

Sob o ponto de vista teórico e metodológico, é fundamental a diferenciação da História Local da História Regional quanto ao campo de observação, que são radicalmente distintos. Por isso, os textos contidos em Silva (1990) favorecem e exploram essas perspectivas metodológicas de Região e História, tendo em vista que trazem uma amostra latente dos problemas da História Regional, constituindo um aporte teórico fundamental para pesquisas historiográficas com abordagens regionais, diferenciando o que não faz parte do Local.

Posteriormente, para Barros (2010), a História Regional constitui-se em uma maneira de pesquisar, abordar e escrever a História por um recorte espacial. Podendo ser associado ou desassociado do recorte administrativo, “podendo se referir a um recorte antropológico, a um recorte cultural ou a qualquer outro recorte proposto pelo historiador, de acordo com o problema histórico que irá examinar” (BARROS, 2010, p. 151.), é no sentido de escrever e produzir com o uso das fontes regionais.

Confere-se, assim, que o interesse central do historiador na História Regional é observar o espaço regional ou as relações sociais que ocorrem em seu seio, e após esse procedimento, adota-se a comparação com “outros espaços similares” ou insere o regional em um “um universo maior o espaço nacional, uma rede comercial” (BARROS, 2010, p. 150).

Neste sentido, uma questão que diferenciaria a História Regional da História Local seria a comparação, uma vez que a História Local teria uma perspectiva de estudar “a realidade microlocalizada por ela mesma” (BARROS, 2010, p. 152). Mas, todo cuidado é pouco ao se referir à microlocalização, porque não se pretende igualar a História Local a Micro-História, são abordagens diferentes.

A Micro-História não precisa necessariamente estudar um espaço físico, ela está mais associada ao “modo como o historiador vê” (BARROS, 2010, p. 152-153).

Já a História Local estuda um local, ou uma perspectiva de comunidade, o objeto de que o historiador se ocupa é a comunidade em seus diversos aspectos (BARROS, 2010).

Neste diálogo com Silva (1990) e Barros (2010), que enaltecem a diferenciação entre História Regional e Local, também participa Callai (1988, p. 11), que já dizia, anos antes, que a História Local “é uma escala de análise que permite que tenhamos próximos de nós todos aqueles elementos que expressam as condições sociais, econômicas, políticas de nosso mundo”, estudadas por um local.

Ou seja, ao falar de História Local, estamos a falar de um lugar que guarda muitas relações de sociabilidades, marcado pela proximidade e pela contiguidade das relações entre os sujeitos que as estabelecem. E que, ao estudar o lugar, aplicamos um recorte de análise e reflexão.

Basicamente, o que difere a História Regional da História Local é o recorte geográfico, por isso, frequentemente, fala-se em História Local como a história do entorno, do mais próximo, do bairro ou da cidade. Diante disso, um dos cuidados importantes com o estudo da História Local é a identificação do conceito de espaço e de território.

Simultaneamente, ao considerar que a História Local está relacionada e inserida em uma história global e nacional, ela se caracteriza pela valorização dos particulares, das diversidades; é um ponto de partida para a formação de uma identidade local que valoriza o local/lugar (PINSKY, 2018).

Isso posto, considera-se que não raramente, o recorte territorial da história local pode ultrapassar os limites do município, não apenas como um dado disperso, mas como parte de um todo mais complexo. Mas considera-se que cada lugar tem suas especificidades e precisa ser entendido por meio da série de elementos que o compõem e de suas funções (LENCIONE, 1999). Assim, procura-se definir que a História Local considera o recorte territorial e o espaço vivido do município que, conforme Callai:

De um ponto de vista, pode-se considerar o município como LOCAL onde pois é um determinado espaço com limites muito precisos, possui uma população que se identifica com o nome do próprio município, tem uma história sua, própria, têm o poder o poder público instituído e responsável pelo bom andamento do mesmo. (CALLAI, 1988, p. 17)

Ou seja, a proposta de ensino da História Local é no sentido horizontal, pois é na horizontalidade que o local deve ser fortalecido. De acordo com Santos (1996, p, 194), “os lugares também se podem fortalecer horizontalmente, reconstruindo, a partir das ações localmente constituídas, uma base de vida que amplie a coesão da sociedade civil, a serviço do interesse coletivo”.

Porém, a importantíssima colocação de Ferreira e Oliveira (2019), de ter-se o cuidado de, ao estudar a História Local, não se isolar.

A história local só tem valor plenamente explorado se trabalhado com escalas que sejam intercambiadas e sobrepostas para que os alunos possam perceber justamente onde o local e o geral se distanciam e se aproximam. (FERREIRA, OLIVEIRA, 2019, p.136)

Essa colocação desmistifica o senso comum de que, ao estudar História Local, isolam-se e negligenciam-se outras escalas da História. Percebe-se que é possível estudar o local, posicionar-se e acompanhar os movimentos históricos que perpassam ao longo dos períodos.

Sendo assim, a História Local é entendida aqui como uma modalidade de estudos históricos que opera na escala de análise do município. Que considera a construção de processos interpretativos sobre as diferentes formas de como os atores sociais se constituem historicamente dentro do município. Interessa-se pelos modos de viver, coletivos e individuais, dos sujeitos e grupos sociais situados nestes espaços que são coletivamente construídos e representados.

1.1 Uma questão de metodologia de ensino

Dadas as discussões teóricas e historiográficas que diferenciam os estudos históricos locais dos regionais, apresenta-se uma posição teórica e metodológica que comumente tem sido aceita em defesa do ensino de História Local, como estratégia/método de ensino de História.

Os métodos de ensino são ações do professor pelas quais organizam as atividades de ensino e dos alunos para atingir objetivos do trabalho docente em relação a um conteúdo específico. (LIBÂNEO, 1990, p.152)

Por isso, e longe de querer reduzir o complexo campo do ensino de História a um único método, a seguir disserta-se sobre uma possibilidade de uma ação prática e próxima ao cotidiano escolar: o ensino de História Local na perspectiva de um método de ensino, como uma oportunidade de ensino e aprendizagem na linha horizontal entre professor e aluno.

Ao pôr-se em defesa do ensino de História Local como um método, consideram-se as diversas linhas interpretativas e as problemáticas na construção de sua narrativa de cada lugar. Uma vez que dificilmente o material de base com que os professores trabalham consegue dar conta das especificidades locais e que, por isso, torna-se muito mais viável e significativo valer-se de trabalhos escolares temáticos que partem do local (FERREIRA, OLIVEIRA, 2019). Como ao exemplo de observar um acontecimento, uma estrada, uma ponte, uma igreja e, a partir desta atividade, estudar o seu local e estabelecer relações com as escalas e tempo, que conforme Pacheco (2017), o professor deve problematizar e não oferecer o fato histórico dado ao aluno.

[...] o professor de história não deve se preocupar em ensinar como um fato realmente aconteceu, mas sim em problematizar como e por que se elegem determinados eventos para figurar a memória social e os efeitos dessa seleção na sociedade atual e na comunidade local. (PACHECO, 2017, p. 22)

Feito isso, o aluno questiona as narrativas dadas e inicia sua criticidade nas fontes históricas. Nasce um aluno historiador! Fazendo isso a partir do seu local, ainda na infância, dá ao aluno condições para que, à medida que ele venha a adquirir maturidade, possa ser capaz de compreender, questionar e criticar outros períodos da história da humanidade.

Ao passo da construção deste aluno historiador, a possibilidade de fazer a observação direta e próxima das fontes históricas é uma das maiores vantagens da História Local, enquanto apropriação de conhecimento histórico e método de ensino. Conforme Callai:

A História Local - sempre entendida como integrante de uma totalidade - é a mais viável para ser estudada pelos anos em termos de fontes: é possível visitar acervo de documentos sobre a localidade; entrevistar pessoas importantes do ponto de vista histórico; observar as marcas deixadas no espaço pelas sucessivas gerações. (CALLAI, 1988, p.12)

Embora muitos municípios ainda não disponham de políticas memorialistas, a própria pesquisa escolar e o diálogo com a comunidade mobilizam a população para que se passe a valorizar e preservar esses materiais, o que possibilita relações específicas entre o passado, o presente e o futuro.

Diante disso, Pinsky (2018) sugere outras formas de pesquisa e estudo, com a iniciativa do professor, como os trabalhos com memórias, sites, textos da Macro-História e até mesmo a observação direta das sobrevivências e permanências através dos trabalhos de campo, sugerindo como a melhor alternativa para a História Local.

Os professores de História, para levar às salas de aula a História Regional e Local, terão que virar *pesquisadores*. Ensino e pesquisa, teoria e prática terão que ser definitivamente associados, respeitando-se é claro, as situações concretas vividas pelos profissionais da História. O que não se poderá fazer é ficar de braços cruzados, à espera de que alguma universidade ou algum pesquisador consagrado produza material didático suficiente para atender as demandas dos professores espalhados pelo Brasil, país tão grande e multifacetado. (Grifo do autor) (PINSKY, 2018, p. 146)

Posto isso, é importante mensurar que iniciar um trabalho com História local é desafiador. Ferreira e Oliveira (2019), por outro lado argumentam que:

[...] um trabalho com a História Local é uma ótima oportunidade para atuação dos próprios professores e alunos como sujeitos produções do conhecimento eleito como objeto de estudo, atendendo também as discussões psicopedagógicas que prezam por uma educação centrada na produção da autonomia, da responsabilidade e da proatividade dos alunos. (FERREIRA, OLIVEIRA, 2019, p. 134)

O ensino de História Local, posto desta forma, relaciona-se e cumpre com políticas nacionais que prezam pela diversidade de recursos e pela construção de sujeitos críticos. Ou seja, conforme apresentam os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, a História Local é vista “como recurso pedagógico privilegiado [...] que possibilita aos estudantes adquirirem, progressivamente, o olhar indagador sobre o mundo de que fazem parte”, do conhecer para pertencer (BRASIL, 1998, p. 9).

Em razão disso, o ensino de História local como uma escolha pedagógica está amplamente relacionado aos propósitos da disciplina escolar de História, como

um espaço de memória para construção do conhecimento histórico, da patrimonialização e das identidades, por ser pensado e adaptado para o local.

A disciplina escolar de História, na grade curricular do ensino básico, sempre esteve associada à tarefa de reproduzir uma determinada narrativa sobre o passado que servisse ao propósito de construção da identidade nacional o presente, à afirmação de laços simbólicos que consolidassem nos alunos a noção de pertencimento a uma mesma comunidade de sentidos. (PACHECO, 2017, p. 21)

Por consequência, o ensino de História Local é valorizado também como estudo do meio, que se vale de diversos temas, como a própria comunidade escolar, localidade, instituições religiosas, saúde, educação, lazer, entre outros, por meio seus espaços de memória.

Baseando-se nisso, a seguir, dissertou-se a respeito das questões patrimoniais pertinentes ao campo do ensino e da educação, direcionando-o à reflexão para a percepção do patrimônio cultural do rural e do urbano.

1.2 Patrimonialização

Para o âmbito do desenvolvimento regional e na relação do ensino e da educação, considera-se que, ao mesmo passo que a História Local é estudada, a Educação Patrimonial acontece, e que a patrimonialização deve contemplar os diversos aspectos do rural e do urbano, como será visto a seguir.

Porém, dado ao tema desta dissertação que enfoca no local, considerou-se uma perspectiva de patrimonialização para o trabalho em escolas situadas nas localidades, distantes dos centros urbanizados, deficitários em políticas patrimonialistas.

Evidentemente que aqui não se entra na complexa discussão de distinção ou conceituação do que é rural ou urbano. Pois a simples delimitação espacial do que se acredita ser o urbano ou rural nos diz muito pouco sobre o conteúdo destes. Reconhece-se aqui que a definição territorial do rural e do urbano é umas das questões mais trabalhadas e polêmicas da geografia, sobretudo da geografia agrária.

Considera-se, também, que existam posições que defendam claramente que estão superadas estas análises que dicotomizam cidade/campo; por outro lado,

entendeu-se que a sua caracterização e as considerações das tipologias são indispensáveis para a compreensão dos papéis, da sua correlação e da valorização dos espaços urbanos e rurais com seu patrimônio histórico.

Os conceitos de campo e cidade também vão para além das características físicas, ambos possuem diferenciais socioeconômicos e culturais e, embora possam ser reconhecidos, ainda não são suficientes para a análise do que é chamada “questão campo-cidade” (SPOSITO, 2006). A reflexão que se traz aqui é apenas uma organização dos conhecimentos adquiridos sobre o rural e urbano, para chegar ao ponto da valorização patrimonial cultural, arquitetônica e paisagística destes espaços.

Primeiramente, é fundamental reconhecer que o espaço rural não acontece isoladamente do espaço urbano. Os efeitos da globalização, que embora aqui não se proponha a medir a intensidade da influência, são trabalhados pelo geógrafo Milton Santos (2000), e dão conta de explicar essa transformação do espaço rural.

A primeira definição consensual quanto ao rural é que esse espaço é compreendido no campo. Que é uma região não urbanizada, destinada a atividades da agricultura e pecuária, extrativismo, turismo rural, silvicultura ou conservação ambiental. Que é no espaço rural onde se produz grande parte dos alimentos consumidos no espaço urbano. Mas é fundamental saber que no espaço rural já não predominam somente o campo e os animais.

A opção pedagógica de estudar o rural e urbano a partir da História Local, com as questões da patrimonialização partindo do rural, favorece a desconstrução do estereótipo do campo como sendo um lugar de atraso, e levar os estudantes a perceber que estes espaços se aproximaram, e que a aproximação também comprometeu a paisagem do campo, especificamente e em consequência das alterações da cidade.

Por outro lado, há de se considerar que o rural vem se transformando em terra urbana através das áreas e projetos de loteamentos urbanísticos, e que a mobilidade tem favorecido a expansão territorial urbana. As mudanças são contínuas, aceleradas e persistentes, atreladas às globalizações, e possuem mais força que as permanências.

Assim, percebe-se que tanto o rural quanto o urbano têm sua história de transformações, e considera-se que através da História Local permite-se melhor

compreender a relação e as transformações do urbano-rural. Posto isso, é importante a reflexão da correlação e da relevância da patrimonialização, considerado as políticas de valorização da educação para o patrimônio, como uma ferramenta cultural.

O conceito de patrimônio modificou-se e saiu da exclusividade dos patrimônios materiais, e passou acolher nesse processo a valorização e preservação os bens imateriais, configurando-se o patrimônio cultural, que pode ser dividido em grandes categorias de elementos. A primeira concentra os elementos pertencentes à natureza e ao meio ambiente; a segunda valoriza as técnicas e o saber fazer; e a terceira trata de todas as coisas, como objetos, artefatos e construções (LEMOS 1981).

Recentemente, uma nova categoria foi incluída ao patrimônio cultural, que incorpora questões mais folclóricas e religiosas, emocionais.

Existem, na verdade, quatro categorias de bens patrimoniais: os bens naturais, os bens materiais, os bens intelectuais (que são o conjunto do conhecimento humano) e os bens emocionais, em que são inseridas as manifestações folclóricas, religiosas e artísticas de cada povo. (SILVA, SILVA, 2009, p.325)

Tais bens são classificados, conforme VOGT (2008), como um conjunto de todos os bens materiais e imateriais, com valor intrínseco a um determinado local, estes, constituem o patrimônio cultural de um povo.

[...] o patrimônio cultural de um povo compreende as obras de seus artistas, arquitetos, músicos, escritores e sábios, assim como as criações anônimas surgidas da alma popular e o conjunto de valores que dão sentido à vida. (VOGT, 2008, p.14)

Quanto aos patrimônios materiais, Vogt (2008) relativiza a trajetória da valorização do patrimônio cultural, principalmente o patrimônio material que carrega a intenção de eternizar a história do seu povo, mesmo que esse povo eventualmente seja privado do acesso ao seu patrimônio. Esse fenômeno, conforme o autor, acontece quando são criadas barreiras capitalizadas que restringem o acesso aos bens patrimoniais.

No Brasil, o órgão que regulamenta a preservação e que enaltece políticas de preservação e fiscalização dos patrimônios históricos é o Instituto do Patrimônio

Histórico e Artístico Nacional – IPHAN, o qual está vinculado ao Ministério da Cultura.

Ao tratar da valorização do patrimônio histórico arquitetônico e paisagístico, estamos a nos referir aos patrimônios materiais, demanda que compete ao Departamento de Patrimônio Material e Fiscalização – DEPAM. O DEPAM é a instância que zela pelo Patrimônio Cultural Brasileiro de natureza material e visa garantir sua preservação e usufruto, presente e futuro, pela sociedade. Cabe ao DEPAM propor diretrizes, critérios e normas, bem como gerenciar programas, projetos e ações nas áreas de identificação, reconhecimento, proteção, conservação e gestão de bens culturais materiais.

Através do estudo da História Local, entende-se que a questões de memória e patrimônio possam ser mais bem valorizadas e construídas. Pois os critérios de preservação mais difíceis de estabelecer, que possam ser seguidos efetivamente, são aqueles para com o Patrimônio Arquitetônico: quando localizados no perímetro urbano não suportam, muitas vezes, a pressão econômica do crescimento industrial; a demanda de moradia, espaços públicos e comerciais; a ampliação de vias, entre outros fatores.

O patrimônio rural também reserva suas dificuldades para preservação, embora seja formador da paisagem cultural do município. O IPHAN não apresenta legislação específica para o patrimônio rural, embora exista por todo o Brasil tombamento em espaços rurais, ele obedece a uma regra geral para patrimônios materiais e imateriais.

Em Portugal, por exemplo, o patrimônio histórico rural já recebe um tratamento diferenciado. Existe uma Direção-Geral de Agricultura e Desenvolvimento Rural que, dentre outras tarefas, também se ocupa com a preservação do patrimônio rural; inclusive, possui um Guia de Observação do Patrimônio Rural. Para os portugueses, patrimônio histórico rural é:

[...] constituído ao mesmo tempo por elementos materiais e imateriais, o mundo rural possui um patrimônio cultural, edificado, natural e paisagístico de infinita riqueza. Este patrimônio, que urge preservar, funciona igualmente como motor de desenvolvimento do território em que se situa. Reconhecer o valor do passado, proteger e valorizar o patrimônio rural, torná-lo conhecido, acessível e interativo com as populações rurais é uma tarefa indispensável à manutenção dos equilíbrios ecológicos, à preservação da autoestima e do desenvolvimento econômico, social e cultural. Esta tarefa incumbe, não só às instituições oficiais e entidades privadas ligadas ao setor, mas também às populações que deverão ter

orgulho no patrimônio existente no seu território. (AGRICULTURA, 2009, n.p)

Essa consideração, embora seja a realidade de outro país, vem ao encontro da proposta do ensino de História Local, também para realidades urbanas, mas especialmente para realidades rurais. Torna-se importante dizer isso, porque essa dissertação perpassa discussões com o ensino de História Local por um viés de método, de opção pedagógica, e a disciplina de História escolar não pode se anular das permanências e transformações do espaço rural.

Com isso, percebe-se que tanto o patrimônio urbano como o rural merecem ser valorizados, ambos constituem a história do município. A História Local valoriza o processo de formação histórica do município, de seu patrimônio arquitetônico urbanístico e paisagístico, tanto no espaço rural como urbano, considerando o argumento da educação para o patrimônio como uma forma pedagógica de valorizar a história local e as vivências acerca do seu local.

A questão da memória impõe-se por ser base da identidade, e é pela memória que se chega à história local. Além da memória das pessoas, escrita ou recuperada pela oralidade, existem os “lugares da memória”, expressos por monumentos, praças, edifícios públicos ou privados, mas preservados como patrimônio histórico. Os vestígios do passado de todo e qualquer lugar, de pessoas e de coisas, de paisagens naturais ou construídas tornam-se objeto de estudo. (BITTENCOURT, 2009, p.169)

Portanto, o ensino de História Local também é parte integrante da formação sócio-histórica do educando, da memória, inclusive responsável pela educação patrimonial, pela cultura, contemplando a formação comum indispensável para sua progressão plena, ainda desenvolvida na Educação Básica.

Não por acaso, os PCNs referentes ao estudo de história no Ensino Fundamental recomendam a inserção da História Local nos currículos escolares. Considera-se que, a partir do local, o aluno começa a construir sua identidade e torna-se membro ativo da sociedade civil, no sentido de que faz prevalecer seu direito de acesso aos bens culturais, representados aqui pelo patrimônio histórico cultural, tanto em sua forma material quanto imaterial. Assim, o entendimento da importância desse patrimônio faz-se presente no estudo da História Local, que pode e deve ser estimulado nas escolas. Trata-se da Educação Patrimonial.

A Educação Patrimonial constitui-se de todos os processos educativos formais e não formais que têm como foco o patrimônio cultural, apropriado socialmente como recurso para a compreensão sócio histórica das referências culturais em todas as suas manifestações, a fim de colaborar para seu reconhecimento, sua valorização e preservação. Considera-se, ainda, que os processos educativos devem primar pela construção coletiva e democrática do conhecimento, por meio da participação efetiva das comunidades detentoras e produtoras das referências culturais, onde convivem diversas noções de patrimônio cultural. (IPHAN, 2019, n.p)

O diálogo deve ser permanente no processo para a educação patrimonial, estimulando e facilitando a comunicação e a interação entre os locais e os agentes responsáveis pela preservação, e estudo dos bens culturais, possibilitando a troca de conhecimentos e a formação de parcerias, para a proteção e valorização desses bens. A educação para o patrimônio constrói a identidade, a identidade marca, e quem se identifica, preserva.

A educação patrimonial é uma proposta metodológica e um tipo de ação social, de micro ação”, como diria Habermas, que procura tornar os bens culturais como fonte primária de um trabalho de ativação da memória social, recuperando conexões e tramas perdidas, provocando a aproximação pelas comunidades de sua herança cultural, resgatando e / ou reforçando a autoestima e a capacidade de identificação dos valores culturais, ameaçados de extinção. (HORTA, 1999, p.35)

Para Circe Bittencourt (2009, pág.168), “a memória é, sem dúvida, aspecto relevante na configuração de uma história local tanto para historiadores quanto para o ensino”. Os educandos passam a entender a importância da responsabilidade coletiva na preservação patrimonial: resgatar memórias por meios dos monumentos, histórias de seus moradores, e pelos próprios acontecimentos locais.

O IPAHN preocupa-se com a Educação Patrimonial na Escola, e em seu endereço eletrônico, possui diversos documentos que podem orientar o trabalho das escolas, sendo um deles o Documento do grupo de trabalho do Encontro Nacional de Educação Patrimonial de S. Cristóvão.

O referido documento é muito completo e claro, e apresenta os princípios da educação patrimonial, que se aproximam muito desta discussão do “Ensino de História Local: Conhecer para pertencer”, pois considera os diversos saberes, o protagonismo do aluno e do professor, a crítica, a pluralidade, a cidadania e o desenvolvimento. O trecho do documento a seguir, intitulado “Educação Patrimonial

na ESCOLA” apresenta a definição de Educação Patrimonial por uma forma pedagógica muito ativa, entre aluno, professor e o seu local.

O aluno e a escola possuem saberes. A EP deve construir o conhecimento a partir da experiência dos alunos; A ação do professor deve partir dos contextos locais e relacionar com as culturais regionais, nacionais e mundial; A EP deve incentivar o espírito crítico; A EP não é uma matéria ou disciplina. É um campo de pesquisas, debates, transversal às diferentes disciplinas para estimular atitudes de valorização do patrimônio cultural; A EP é um instrumento de desenvolvimento de cidadania; A EP deve ser desenvolvida institucionalmente em articulações com o MEC, as Secretarias de Educação e escola estaduais e municipais; A EP na escola deve constar no Plano (projeto) político pedagógico. (IPAHN,2005, n.p.)

Assim, através da Educação Patrimonial as comunidades envolvem-se nos processos, muitas vezes reivindicando do governo uma postura de preservação dos prédios e dos eventos culturais. Essa atitude fica explícita quando algum setor quer demolir um prédio ou modificar algum lugar que carrega elementos identitários de determinada comunidade ou grupo. Ocorre uma mobilização na tentativa de manter intacto e preservado aquele patrimônio tão significativo da história que pode ser narrada no futuro. Constitui-se “um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no patrimônio cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo” (HORTA, 2003, p. 6).

Transcorrido até aqui um breve raciocínio dos conceitos de rural e urbano e a sua relação, também percebemos que ambos os espaços passaram por transformações ao longo das décadas. Aceita-se, sem sobra de dúvida, que o rural também tem sua historicidade, sua narrativa, por vez diferente da urbana, mas nunca desvinculada. Nisso, é importante pensar que o rural tem sua história, tem seu patrimônio, tem lutas, a luta dos camponeses na perspectiva de contribuir para o desenvolvimento do seu espaço. Preservar suas histórias e memórias, analisar a importância dos tombamentos como mecanismo de proteção aos bens históricos e culturais desse espaço é algo que deve ser reconhecido.

Sendo assim, considera-se que essas modificações fazem parte da história, que deixam suas marcas e que, por mais que exista uma regra geral, em cada município essa transformação se dá de maneira diferenciada, compondo a sua história local. Percebemos, também, que a História Local deve ter um espaço reservado na prática escolar, na agenda governamental, como uma das formas de

contribuir de valorização e preservação do patrimônio histórico arquitetônico e paisagístico do rural e do urbano.

A preservação do patrimônio histórico através da história local pode contribuir para o turismo, por exemplo. Unindo rural e urbano, potencializando os locais para o desenvolvimento. O conhecimento crítico e a apropriação consciente pelas comunidades do seu patrimônio histórico são fatores indispensáveis no processo de preservação sustentável desses bens, assim como no fortalecimento dos sentimentos de identidade e cidadania.

A seguir, veremos que, do mesmo modo que se considera que o local se constitui no espaço onde uma comunidade se estabelece e se desenvolve, o papel do ensino de História Local, justifica-se entre outros aspectos relevantes, mas que também pela configuração identitária dos alunos.

1.3 Configurações identitária

“A memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade individual e coletiva”

(Jacques Le Goff, 2007)

Para tratar das questões de identidades, não seria possível excluir a relação direta com a cultura. Porém, considera-se a problemática em torno dos conceitos de cultura e identidades para o desenvolvimento que, bem como sua correlação, são prolongadas, e não irão se esgotar neste texto. Percebe-se que, com esses conceitos polissêmicos, passamos por um processo de desconstrução dos conceitos tradicionais, abrindo-se a novas correntes de pensamentos, com uma visão de mundo mais ampla. Considerando que ambos os conceitos são fundamentais, mas multiconceituais e que foram se resignificando.

Quanto à cultura, para essa pesquisa, partimos do entendimento de cultura antropológica mais alargada, dos modos de viver de um povo. Por Ortiz (2008), a cultura é vista amplamente e composta por elementos materiais e imateriais de um povo, transmitidos ou compartilhados. Esses elementos atuam e influenciam os diversos aspectos do modo de vida de um povo. Cada povo vive de acordo com as regras da sua cultura, que nem sempre estão escritas, mas são transmitidas e

regulam as práticas culturais e até mesmo as relações econômicas. Ou seja, o conceito alargado de cultura vai além dos modos de vida. Inclui os sistemas de significação, as produções culturais artísticas ou de massa/industriais, e que a cultura é sempre construída a partir das relações de poder, é também um discurso sobre, construído na relação de forças entre as classes e grupos sociais.

Portanto, considera-se a perspectiva de cultura de Ortiz (2008), e entende-se que ela está amplamente vinculada ao desenvolvimento e ao processo de (re) construção das identidades locais, visto que estas refletem os modos de vida de um povo que vive em determinado lugar/local.

Embora tenha-se pontos em destaque, evidentemente, que os modos de vida de um povo não ficam imutáveis e não se restringem de forma extremamente fixa a determinado local, tratam-se dos aspectos substantivos. Os aspectos substantivos da cultura apresentam a troca cultural, em particular, lembra-nos que as culturas têm se expandido, através das tecnologias e da revolução da informação.

O avanço da globalização e os novos mecanismos de comunicação global que se desenvolvem de forma cada vez mais acelerada, atualmente, acabaram por trazer à tona no campo educacional uma nova e justificada preocupação: a globalização como fator de massificação dos indivíduos e de homogeneização das sociedades, o que pode vir a suprimir a identidade local e singularidades.

Considerando essa realidade, torna-se cada vez mais necessária a percepção sobre a importância da História Local como um dos elementos na construção da identidade territorial e local. Conforme Hall (1997) e Larrain (2003), essas mudanças culturais globais estão criando uma rápida mudança social, apagando as particularidades e diferenças locais e produzindo, em seu lugar, uma cultura mundial homogeneizada, ocidentalizada. Hall (1997) pondera isso, falando em ‘tendência ‘à homogeneização, porém lembrando que há as reações culturais, desde os anos 80, em quase todo mundo que se globaliza De modo geral, um *mix* cultural com alternativas híbridas de sociedades multiculturais, culturalmente diversificadas (HALL, 1997).

Para Bauman (2005) a “modernidade líquida” coloca a identidade em um processo de transformação que provoca fenômenos como a crise do multiculturalismo, o fundamentalismo islâmico ou as comunidades virtuais da Internet. Por isso, ensinar e aprender a respeito da formação social e econômica

local, embora que ainda se encontra em dificuldades, é fundamental no processo de (re) construção das identidades. Pois neste “contexto atual histórico, no qual cada vez mais as identidades são líquidas fluídas”, torna-se desafiador relacionar local/global, singular/plural, universal/diverso em sala de aula (FONSECA, 2013, p, 240).

Nesse sentido, sobre esses efeitos da globalização, é quase impossível para o cidadão comum ter uma imagem precisa do passado histórico sem tê-lo tematizado, no interior de uma “cultura herdada”, que inclui panoramas e costumes de época. Percebemos que, nesta conjuntura, cabe o ensino e a importância da História Local para a (re) construção ou identificação da sua cultura para, novamente, na construção ou identificação das identidades, suavizar os impactos da globalização nas identidades locais (HALL, 1997).

Dialogando com os conceitos de identidades e cultura, Larrain (2003) explica que envolve uma narrativa sobre histórias pessoais e de grupos, comunidades, locais, que estuda a cultura e entende as identidades, que reconhece as formas simbólicas que fazem parte da cultura e da identidade de um povo.

É um discurso sobre si mesmo ou sobre o grupo na interação com outros grupos, que só é possível por meio de uma estrutura de significados comuns e da linguagem. Estudar a identidade é estudar como as formas simbólicas são mobilizadas para sua construção. (LARRAIN, 2003, p.32)

Partindo de um consenso geral e comum, o conceito identidade sugere a identificação de alguma coisa ou alguém; nessa perspectiva, e unindo vários alguém, temos os grupos representativos e indentitários. Hall (1997) também sugere uma desconstrução desse conceito de identidade, no entanto, ele reconhece que ainda não existe um novo conceito, uma nova palavra capaz de substituir o conceito de identidade de forma completa, portanto, a definição ainda deve ser explorada com suas críticas.

Dentre todas as complexidades do conceito de identidade trazidas por Hall (1997), uma delas é que faz uma diferenciação entre identidade e identificação, muito embora a identidade possa, por muitas vezes, originar-se de um processo de identificação.

Nossas identidades culturais refletem as experiências históricas em comum e os códigos culturais partilhados, que nos fornecem, a nós, como um 'povo uno', quadros de referências e sentidos estáveis, contínuos, imutáveis sob as divisões cambiantes e as vicissitudes de nossa história real. (HALL, 1997, p.68)

Relações de identidades são construídas obviamente a partir dos sujeitos. Os sujeitos sempre andaram juntos com os processos, são eles que dão subsídios para a construção dos processos de identitários, ao ponto que Hall (1997) explica que o conceito de identidade abordado não é essencialista e sim estratégico e posicional.

Percebe-se que a identidade deve ser identificada e valorizada para que os sujeitos possam se reconhecer na sua identidade coletiva ou excluir-se dela, caso essa identidade não o represente, até porque as identidades culturais são múltiplas, como: Identidade nacional; Identidade de pessoa; Identidade territorial; Identidade regional e Identidades plurais.

Na perspectiva dos estudos históricos regionais, dá-se ênfase à identidade territorial e local, e flexibiliza-se a discussão de que várias identidades podem compor o mesmo sujeito.

O migrante, por exemplo, carrega consigo a identidade do seu território de origem; ele sai do território, mas o território não sai dele. Pensou-se que neste cenário surgem novas identidades, multiculturais e multi-identitárias, proporcionando o surgimento de novos conceitos. Nesse sentido, Haesbaert (2013) é um autor que critica o termo desterritorialização, usado para explicar o movimento de deslocamento da cultura do seu território de origem, pelo qual a identidade vai além do território geográfico. Segundo o autor, essa realidade nada mais é que “as noções de identidade social e identidade territorial, concluindo com novas questões sobre as identidades transterritoriais, mas complexas, num mundo globalizado” (HAESBAERT, 2013, p. 235).

Haesbaert (2013) também problematiza dizendo que a identidade é praticamente indefinível, que é polissêmica, abstrata e moldada pela construção simbólica, carregada de subjetividade e de objetividade. A identificação de uma identidade se dá em relação a outras identidades, com a complexa relação de escalas territoriais e valorizações.

Retomando as discussões sobre o deslocamento da identidade do território, concluímos que todo território pode ter uma identidade, e que também existe identidade sem território, que são as identidades universais. Compreendeu-se que, ao dado desta nova realidade, configura-se uma nova identidade territorial que é resultante de diversos fatores, como migrações e efeitos de globalização.

Ultimamente, com essa nova configuração de identidades, existe um discurso que propõe uma ideia de (re) territorialização e (re) construção imaginária da identidade. Nessa proposta, Haesbaert (2013), argumenta que os projetos e discursos sobre a valorização das identidades, noção de pertencimento à identidade cultural, à identidade territorial e social, são embasados muitas vezes na história local, regional e nacional e nos movimentos sociais que podem dar origem a novas identidades, como é o caso do movimento negro, feminista, lésbicas, gays, bissexuais, travestis - LGBT, entre outros. Aqui se pode ver que a identidade pode não ter território, mas o território poder ter uma ou mais identidades, mencionadas como identidades plurais.

O termo território possui diversas conceituações, “vem do latim, *territorium*, que, por sua vez, deriva de terra e significa espaço de terra apropriado” (FLORES, 2006, p.36). Para direcionar o entendimento do trabalho e propor uma compreensão acerca do território, é importante considerar que espaço e território são coisas diferentes, mas que se relacionam. Sua relação se dá pela construção social que ocorre sobre o espaço e constrói o território.

O território surge, portanto, como resultado de uma ação social que, de forma concreta e abstrata, se apropria de um espaço (tanto física como simbolicamente), por isso denominado um processo de construção social. (FLORES, 2006, p.4)

Por uma abordagem mais culturalista, o espaço é então usado, apropriado pela população. A população também integra o território, e o território se dá, portanto, por um espaço vivido, por construção social. Segundo Flores;

[...] sua identidade cultural é uma ação coletiva, determinada em conjunto com um marco institucional que regula as atividades dos atores locais que participam do processo de construção. (FLORES, 2006, p.14)

Nesse sentido dado pelo autor, os vínculos culturais, no entanto, são a soma de todos os elementos culturais, ambientais e produtivos que têm um efeito conjunto adquirindo uma qualidade territorial, que também recebe o nome de território construído e vivido.

Já por outro lado, existe o território dado, que é aquele que conhecemos geograficamente e politicamente através de mapas e determinações políticas. Esse território não observa as características culturais e as experiências vividas, ele é “estabelecido de cima para baixo” (FLORES, 2006, p.36). Ele obedece a decisões político-administrativas expressas geralmente pelas decisões de governos.

Portanto, entendeu-se que o território está em constante transformação, que ele não se dá unicamente por seus limites territoriais, mas que também observa os “limites” culturais, naturais, históricos e sociais, ou melhor, as suas diversidades, singularidades e particularidades. Esse território construído também é influenciado, pressionado por forças universais compreendidas de certa forma até com o poder e as forças da globalização. Esse entendimento é melhor esclarecido nas palavras de Etges:

[...] o território tem que ser visto como algo que está em processo, uma forma-conteúdo, o traço de união entre o passado e o futuro imediato. Ele tem que ser visto como um campo de forças, como um lugar de exercício, de contradições entre o vertical e o horizontal, entre o estado e o mercado, entre o uso econômico e o uso social dos recursos [...]. (ETGES, 2013, p.91)

Como nesse trabalho o olhar está mais voltado ao território vivido do que ao território dado, entendeu-se que os territórios precisam estar fortalecidos tanto quanto a sociedade, como natureza. E que o território possui uma formação econômica e social sob um invólucro histórico determinado. Diferentemente do território dado, esse território construído é o “definido por elementos escolhidos pelos próprios atores locais, de forma participativa, de baixo para cima” (FLORES, 2006, p.36).

Ao recordar-se que esta pesquisa está relacionada às escolas sabe-se, então, que estas estão inseridas em um território construído. Em um contexto escolar que os conhecimentos do território podem e devem ser valorizados na perspectiva de potencializar a região. O alunado está inserido em um território e espelha uma cultura local. É importante que tanto o ensino da Geografia, como no

caso aqui detalhado, a História Local, seja explorada em sua totalidade, dialogando com as escalas local, regional e global, como prevêm os Parâmetros Curriculares Nacionais:

Os conteúdos de História para o segundo ciclo enfocam as diferentes histórias que compõem as relações estabelecidas entre a coletividade local e outras coletividades de outros tempos e espaços, contemplando diálogos entre presente e passado e os espaços locais, nacionais e mundiais. (BRASIL, 1998, p.46)

Considerando que as escolas devem contribuir na formação da identidade territorial regional, o ensino de História Local faz parte do processo de construção da identidade ressaltando que a identificação do território é consequência da construção da identidade, o que integra a mobilização dos atores. Conforme Flores (2006), o território também passa a ser delimitado pela identidade territorial e regional construída.

O território é delimitado pela identidade, pelo interesse comum na resolução de um problema ou resultado esperado: delimitação de uma área na qual os atores ou grupos sociais exercem domínio e possuem o interesse comum de proteger, preservar, valorizar o que tem “de seu” neste espaço, seja na esfera cultural, histórica, ambiental, das potencialidades econômicas, etc. (FLORES, 2006, p.36)

Ou seja, “o local é uma janela para o mundo” (FONSECA, 2013, p, 244). Mesmo com os desafios e a intensa discussão entre geógrafos e historiadores, a História Local ainda se torna fundamental para a (re) construção e identificação das identidades locais, tão importantes mesmo em época de globalização e de hibridismos das identidades.

A seguir, apresenta-se uma reflexão para a construção da cidadania, que está amplamente atrelada às discussões anteriores de patrimonialização e identidade, pois, “construir a sua identidade e compreender as identidades individuais, sociais e coletivas é um dos primeiros passos que leva a cidadania plena” (FERMIANO, SANTOS, 2014, p.11).

1.4 Construção da cidadania

Em pesquisas qualitativas e explicativas em Educação, não é novidade que um dos objetivos dos pesquisadores seja, de alguma forma, contribuir com metodologias e políticas para a construção da cidadania, da formação de sujeitos críticos e ativos. Por isso, nesta pesquisa optou-se por uma reflexão que busca relacionar de que forma o ensino de História Local pode contribuir na construção da cidadania.

A obra de Carvalho (2002) “Cidadania no Brasil. O longo Caminho” não oferece uma receita pronta e acabada da análise da trajetória da cidadania no Brasil, mas traz a História do Brasil perpassada pelos princípios da cidadania. Constituindo-se uma excelente reflexão teórica que muito explica os desafios da construção da cidadania, caminhando junto com a democracia para o desenvolvimento.

A cidadania é complexa e;

[...] inclui várias dimensões e que algumas podem estar presentes sem as outras. Uma cidadania plena, que combine liberdade, participação e igualdade para todos, é um ideal desenvolvido no Ocidente e talvez inatingível. Mas ele tem servido de parâmetro para o julgamento da qualidade da cidadania em cada país e em cada momento histórico. (CARVALHO, 2002, p. 9)

Isso é, o conceito de cidadania é polissêmico, mas nesse sentido, Carvalho (2002) traz por Marshall² que as dimensões da cidadania percorrem a esfera social, política e civil. Embora que muito se atribui à cidadania somente como o direito ao voto, é fundamental discernir as esferas e considerar a relativa importância de cada uma em um contexto mais amplo e complexo, e por vezes abstrato, que é a consciência cidadã.

2 Thomas Humphrey Marshall (1893-1981) foi um sociólogo britânico, conhecido principalmente por seus ensaios, entre os quais se destaca *Citizenship and Social Class* ("Cidadania e Classe Social"), publicado em 1950, a partir de uma conferência proferida no ano anterior. Analisou o desenvolvimento da cidadania como desenvolvimento dos direitos civis, seguidos dos direitos políticos e dos direitos sociais, nos séculos XVIII, XIX e XX, respectivamente. Introduziu o conceito de direitos sociais, sustentando que a cidadania só é plena se é dotada de todos os três tipos de direito e esta condição está ligada à classe social.

Por Carvalho (2002), neste país, os princípios da cidadania, o seu entendimento conceitual, os seus acertos e erros, a sua própria construção é de uma caminhada a passos lentos, que enfrenta vários desafios, embora muitos deles possam ser explicados pela própria História do Brasil. Basta considerar que o Brasil viveu mais de 300 anos de escravidão, com pessoas que ainda não eram donas nem de seu próprio corpo, e nem se reconheciam no novo território.

Conforme Carvalho (2002), não estamos condenados pelo passado, mas há, sem dúvida, longa duração em certos valores e estruturas sociais. É muito recente a ideia de cidadania, de nação e de democracia. Ainda estamos aprendendo a lidar tanto com a democracia quanto com a cidadania, isso porque partimos do pressuposto que as duas coisas devem, ou deveriam, andar juntas, uma se apoiando na outra.

Uma das esferas da cidadania são os direitos sociais; de “participar na riqueza”, na saúde, trabalho e escola (CARVALHO, 2002, p. 9). Contudo, sabe-se que temos muito que caminhar para garantir esses direitos aos brasileiros. A outra esfera são os direitos civis; são a liberdade do sujeito, do trabalho, de ir e vir, de opinião, religiosa, pensar e expressar (CARVALHO, 2002, p. 9); nessa esfera estamos agarrados aos movimentos de resistência, demos alguns passos, mas ainda há muito que percorrer.

E, por fim, os direitos políticos; que são os direitos de interferir no estado através do voto, via partidos, redes sociais, tanto votando como sendo votado. Nesta última, estamos tentando, lutando, resistindo, acertando e errando, embora amedrontados, mas nunca desistindo. Assim, a cidadania assume importante posição e definição, e só se considera como cidadão pleno aquele titular dos direitos civis, políticos e sociais (CARVALHO, 2002, p. 9). Contudo, no Brasil, vale recordar que se conquistaram primeiramente os direitos políticos, e depois os outros.

Em resumo, podemos entender a cidadania como toda prática que envolve reivindicação, interesse pela coletividade, organização de associações, luta pela qualidade de vida, seja na família, no bairro, no trabalho, ou na escola. Ela implica um aprendizado contínuo, uma mudança de conduta diante da sociedade de consumo que coloca o indivíduo como competidor pelos bens da produção capitalista. (SILVA, SILVA, 2009, p.50)

Nesta abordagem, será focada a discussão no direito político, na construção e participação cidadã através do voto, na construção da consciência cidadã através

da História Local, pois também “é tarefa dos educadores apontar os limites da cidadania e da democracia em nossa sociedade” (SILVA, SILVA, 2009).

Inicialmente, cabe a reflexão do direito político ao voto. Ele seria um direito, já que no Brasil o voto é obrigação? Ele não seria só direito, após os 70 anos? Será isso reflexo da fragilidade da nossa cidadania?

Neste momento, cabe pensarmos se nossa população estaria preparada a participar dos pleitos eleitorais sem a obrigatoriedade do voto. E respondendo à pergunta anterior, a obrigatoriedade do voto constitui uma forma de educação para a cidadania, muito embora saibam que a cidadania não se dá pelo simples fato de ir à urna. Considera-se o ideal de que o sujeito fosse à urna com consciência das suas escolhas, sejam elas com votos válidos ou nulos, mas que fosse crítico de suas decisões, um cidadão.

Mas, enfim, cada uma das dimensões da cidadania renderia outras várias discussões, apenas estamos ressaltando nesta reflexão a esfera política, que está mais relacionada ao ensino de História Local e às questões relativas à Educação.

Quem sabe, para nos deixar em uma situação mais confortável, Carvalho (2002) defende que deveríamos aceitar que o processo de construção da cidadania é lento, mas que ele deve ser mantido. Ainda que, se trouxermos a discussão para o contexto político em que o Brasil se encontra, a construção da cidadania para a democracia também é uma forma de resistência. Ou seja, é um processo, uma longa caminhada.

Parte desse longo e lento processo, Carvalho (2002) atribui aos legados do patrimonialismo, da escravidão, da falta de educação popular que até hoje pesam sobre nossa sociedade. Os legados da nossa história, no entendimento do autor, explicam a corrupção generalizada, as desigualdades de cor, os baixos níveis de escolaridade e índices de qualidade da educação.

Entendamos que “à época da independência, não havia cidadãos brasileiros, nem pátria brasileira”, que “a colonização foi um empreendimento do governo colonial aliado a particulares” (CARVALHO, 2002, p. 18), que “o fator mais negativo para a cidadania foi a escravidão” (CARVALHO, 2002, p. 19), que “escravidão e grande propriedade não constituíam ambiente favorável à formação de futuros cidadãos”, que “faltava-lhes, no entanto, o próprio sentido da cidadania, a noção da igualdade de todos perante a lei” (CARVALHO, 2002, p. 21), chegamos ao final do

período colonial com “a grande maioria da população excluída dos direitos civis e políticos e sem a existência de um sentido de nacionalidade.” (CARVALHO, 2002, p. 25). Isso não é pouco para a grande e complexa questão da formação da cidadania.

Ao longo de seu texto, o autor vai relatando passagens da vida histórica política do Brasil, e traz elementos que explicam muito bem a falta de consciência cidadã. Dadas as várias tentativas de construir a democracia, o autor sugere, também, a falta de discernimento político, destacando que:

É evidente que não se podia esperar da população acostumar-se da noite para o dia ao uso dos mecanismos formais de participação exigidos pela parafernália dos sistemas de representação. Mesmo assim, vimos que o eleitor do Império e da Primeira República, dentro de suas limitações, agia com racionalidade e que não havia entre os líderes políticos maior preocupação do que a dele com a lisura dos processos eleitorais. (CARVALHO, 2002, p. 67)

Com esses ensaios de participação, o autor concluiu que;

[...] percorremos um longo caminho, 178 anos de história do esforço para construir o cidadão brasileiro. Chegamos ao final da jornada com a sensação desconfortável de incompletude. Os progressos feitos são inegáveis, mas foram lentos e não escondem o longo caminho que ainda falta percorrer. (CARVALHO, 2002, p. 2019)

A complexidade dos estudos efetuados sobre a História do Brasil e sobre a Cidadania, neste momento, apenas sinalizam para grandes problemas estruturais. Em síntese, muito, ou praticamente tudo, se explica pelo passado do Brasil.

Em concordância com a relevância social desta dissertação, tem-se a proposta de considerar o ensino de História Local como uma alternativa para pensar a cidadania no seu local, e levar a participação e reflexões mais complexas à escala regional e nacional.

Sendo assim, considera-se a importância e a utilidade de se trabalhar a História Local para garantir a formação integral do estudante. Pois concorda-se que essa abordagem dá ao aluno um referencial analítico para compreender a dinâmica social como instrumento de recuperação da memória e das identidades locais e regionais, bem como de aproximação entre escola e comunidade, gerando nos

alunos maior interesse pelo estudo da realidade e construindo, assim, um conhecimento interdisciplinar e um cidadão pleno.

Bittencourt (2009, p. 47) aponta como finalidade dessa disciplina na escola “formar um cidadão comum que necessita de ferramentas intelectuais variadas para situar-se na sociedade e compreender o mundo físico e social em que vive”. Ou seja, dialogando com Pacheco;

[...] a educação que qualifica e prepara o aluno para agir no mundo globalizado, só representa avanço na medida em que o prepara para o exercício constante da cidadania em sua comunidade local. (PACHECO, 2017, p. 17)

Compreendendo essa relação como uma prática pedagógica de educação cidadã e crítica, voltada para emancipação dos alunos, considerando-os sujeitos históricos, justo porque a forma de governo democrático não pode ser entendida sem participação política e, por sua vez, quem exerce a participação são os cidadãos.

Ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei: é em resumo, ter direitos civis. É também participar no destino da sociedade, votar, ser votado, ter direitos políticos. Os direitos políticos não asseguram a democracia sem os direitos sociais, aqueles que garantem a participação do indivíduo na riqueza coletiva: o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, a uma velhice tranquila. (PINSKY, 2003, p.9)

Portanto, a cidadania é uma construção social que segue evoluindo e dá a noção daquele que tem o poder de tomar parte da administração deliberativa do seu local (GORCZEVSKI, MARTIN, 2018). Por evidente que cidadania ou o pertencimento a uma comunidade é um processo histórico e em constante evolução, ser cidadão é uma questão eminentemente política.

Diante do exposto e, por conseguinte, tem-se uma construção teórica a partir da Educação para o desenvolvimento.

2. EDUCAÇÃO: UM MARCO PARA O DESENVOLVIMENTO

Ao considerar que esta pesquisa está intimamente relacionada aos princípios da Educação, é fundamental uma reflexão teórica sobre o entendimento da Educação para o Desenvolvimento. Sendo assim, e longe de esgotar estes complexos conceitos, neste capítulo se estabelecem os padrões teóricos para Desenvolvimento e Educação, e as contribuições do Ensino de História Local para o alcance desse amplo objetivo.

É importante ter em mente que a Educação possui uma multiplicidade conceitual muito grande não esgotada nesta pesquisa. Saviani (1999) e Brandão (1981), que embora possuam teorias do século passado, ambas ainda embasam preceitos teóricos da atualidade e referenciam produções científicas atuais. Saviani (2014), especialmente, com “O lunar de Sepé - Paixão, dilemas e perspectivas na educação”, com abordagem da trilogia Educação, Ética e Cidadania.

Conscientes dessa realidade, nesta pesquisa compreendessem que:

[...] não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante. (BRANDÃO, 1981, p. 4.)

Com isso, não se quer simplificar os méritos da Educação, nem substituir os espaços e os sujeitos nela envolvidos, apenas valorizar os diversos saberes, algo que é articulado com Paulo Freire, e também compreender que a Educação, por suas várias concepções, é construtora e emancipadora de sujeitos, o que, conforme Saviani (1999), instrumentaliza a construção da sociedade.

[...] a educação será um instrumento de correção da marginalidade na medida em que contribuir para a constituição de uma sociedade cujos membros, não importam as diferenças de quaisquer tipos, se aceitem mutuamente e se respeitem na sua individualidade específica. (SAVIANI, 1999, p. 20)

Sabe-se, portanto, que a educação está presente em diversos espaços e que dela integram vários sujeitos, constituídos como líderes de comunidades, países, religiosos, de modo que qualquer um que queira ensinar ou aprender algum saber está em relação com a educação.

Mas ao que versa esta pesquisa, estamos a tratar da educação formal, “sujeita à teoria da pedagogia”, que reconhece os diversos saberes, mas que de um modo geral, acontece em um ambiente regrado pela relação professor-aluno (BRANDÃO, 1981). Nesse aspecto, Saviani (1999) relaciona-se com Brandão (1981), com Freire (1988 e 2002) no que tacha a Educação por preceitos da Pedagogia, no fazer do professor, mas no fazer do professor no sentido emancipador.

Compreende-se então que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; -do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretívismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender. (SAVIANI, 1999, p. 20-21)

Ou seja, admite-se que a Educação também acontece em diversos espaços, mas não se anula o caráter científico e epistemológico que possui. Nesta perspectiva que considera a Educação sujeita à teoria da pedagogia, aqui abordada pela concepção de Paulo Freire, no que se relaciona ao tema da pesquisa que elenca saberes necessários à prática educativa, da educação como possibilidade de fazer as pessoas “donas” de sua própria história e situá-las no mundo (FREIRE, 2015).

Para Freire, há duas definições de educação: uma geral e outra específica. A geral é: educação é uma concepção filosófica e/ou científica acerca do conhecimento colocada em prática. A específica depende da concepção de conhecimento freireana: o conhecimento é um processo social criado por meio da ação-reflexão transformadora dos humanos sobre a realidade. A definição de educação específica de Freire é: educação é o processo constante de criação do conhecimento e de busca da transformação-reinvenção da realidade pela ação-reflexão humana. Segundo Freire, há duas espécies gerais de educação: a educação dominadora e a educação libertadora. A dominadora apenas descreveria a realidade e transferiria conhecimento; a libertadora seria ato de criação do conhecimento e método de ação-reflexão para a transformação da realidade. (COSTA, 2015, p.72)

Portanto, a Educação está intimamente relacionada à perspectiva de humanização, no sentido de formar e “trans-formar” seres humanos, valorizando os diversos saberes. Neste contexto, compreende-se o ato pedagógico como um ato de educar; e que o trabalho do educador se efetiva com e entre seres humanos. Configura-se uma educação autêntica, libertadora, que procura transformar e desenvolver, promover a dignidade das pessoas de constituírem-se sujeitos. Assim, tendo-se definido em linhas gerais a concepção de Educação, e o que ela, por sua vez, contribui para o desenvolvimento, é importante saber o que se espera ou se entende por desenvolvimento.

O conceito de desenvolvimento aos modelos teóricos é sempre discutível, pois perpassa questões do desenvolvimento e crescimento econômico ao desenvolvimento sustentável, do desenvolvimento a qualquer custo ao desenvolvimento à medida do possível, ao seu passo, dentro das condições que se tinha para o momento, o processo em si.

Revisando teorias do desenvolvimento, pela recente produção Niederle e Radomsky (2016), cabem a essa pesquisa as concepções de desenvolvimento de Celso Furtado (1961) e Amartya Sen (2010). Uma porque não julga os diferentes desenvolvimentos ou trajetórias do desenvolvimento, outra porque concebe o desenvolvimento para além da acumulação de capital.

Furtado (1961) “caracteriza o subdesenvolvimento como uma variante do processo de desenvolvimento decorrente da trajetória desigual entre os países”, algo citado anteriormente, que não compara o desenvolvimento em pares diferentes, são trajetórias diferentes (NIEDERLE E RADOMSKY, 2016). Trata-se, portanto, de “um processo autônomo, e não [de] uma etapa pela qual tenham, necessariamente, passado as economias que já alcançaram grau superior de desenvolvimento”, cada um tem sua caminhada, seu processo (FURTADO, 1961, p. 180).

Furtado (1961), na verdade, discute o subdesenvolvimento sem aquele mantra do julgamento, mas sim da compreensão, das condições estruturais de cada desenvolvimento. Ao que pese essa pesquisa, que relativiza as formas de ensino da História Local, essa compreensão relativa de desenvolvimento é aplicável. Ou seja, compreende-se o desenvolvimento de cada realidade de ensino, por suas condições.

Por outro lado, a concepção de desenvolvimento de Sen (2010) é uma concepção que vai muito além da simples acumulação de riqueza e crescimento econômico. Amarty Sen é um autor contemporâneo, que embora economista, traça uma perspectiva de desenvolvimento mais culturalista, da conquista das liberdades através da educação. Conforme o autor, sem desconsiderar a importância da renda, é preciso compreender que o desenvolvimento deve ir muito além da compreensão do econômico.

O desenvolvimento tem que estar relacionado sobretudo com a melhora da vida que levamos e das liberdades que desfrutamos. Expandir as liberdades que temos razão para valorizar não só torna nossa vida mais rica e mais desimpedida, mas também permite que sejamos seres sociais mais completos, pondo em prática nossas ações, interagindo com o mundo em que vivemos e influenciando esse mundo. (SEN, 2010, p. 29)

Para Sen (2010), o desenvolvimento só acontece com oportunidades sociais, econômicas, políticas, garantias de transparência, e segurança protetora, visto em uma perspectiva instrumental e complementar entre uma e outra.

A expansão da liberdade é vista, por essa abordagem, como o principal fim e o principal meio do desenvolvimento. O desenvolvimento consiste na eliminação de privações de liberdade que limitam as escolhas e as oportunidades de as pessoas exercerem ponderadamente sua condição de agente. (SEN, p. 10, 2010)

Conforme Sen (2010), só há desenvolvimento quando os benefícios do crescimento servem à ampliação das capacidades humanas. Na visão de “desenvolvimento como liberdade”, as liberdades instrumentais ligam-se umas às outras e contribuem com o aumento da liberdade humana geral (SEN, 2010, p. 25). Percebe-se que a reflexão do autor é uma via de duplo sentido, sendo que um sentido é o desenvolvimento, e outro são as capacidades e liberdades. Que uma comunidade só alcança o desenvolvimento quando for detentora das liberdades, como um ponto final, e que as liberdades também são o caminho para o desenvolvimento.

Nesta pesquisa, e diante das capacidades mencionadas pelo autor, oferece-se maior visibilidade à Educação, ou seja, a capacidade de ser instruído, pois compreende-se que, quando há instrução, também há maior capacidade de escolhas responsáveis para saúde, renda e democracia.

Assim, na compreensão que “as liberdades não são apenas os fins primordiais do desenvolvimento, mas também os meios principais” (SEN, 2010, p. 25), ou seja, não é que ter liberdades seja o ápice do desenvolvimento, e sim que o desenvolvimento também acontece por meio das liberdades.

O êxito do desenvolvimento de uma sociedade deve ser avaliado através das liberdades substantivas de que essa sociedade desfruta. Isso se explica pelo fato de que “ter mais liberdade melhora o potencial das pessoas para cuidar de si mesmas e para influenciar o mundo, são questões centrais para o processo de desenvolvimento” (SEN, 2010, p. 33).

Nessa perspectiva, o “bom” uso das liberdades e as “boas” escolhas só podem ser tomadas de forma consciente através da educação. “A participação requer conhecimento e grau de instrução básico” (SEN, 2010, p. 51), isto é, para o desenvolvimento, não se pode negar a oportunidade da educação escolar a qualquer grupo.

Portanto, com o diálogo teórico de desenvolvimento de Furtado (1961) e de Amarty Sen (2010), concentra-se em pensar em desenvolvimento atrelado a uma educação transformadora. Isso porque esta pesquisa possui uma base na Educação, tornando-se fundamental compreender que a Educação é um dos marco para o desenvolvimento, mas não o único responsável para garantir a constituição das capacidades e liberdades e, por consequente, conforme Carvalho (2010), da participação cidadã e o desenvolvimento.

Embora o tema central desta dissertação traga o conceito de local, considera-se que não é possível haver um desalinhamento das perspectivas internacionais de Desenvolvimento em Educação. Por isso, ao revisar a bibliografia da Agenda de desenvolvimento 2030, proposta pela Organização das Nações Unidas – ONU, com os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS, construídos a partir dos oito Objetivos de Desenvolvimento do Milênio – ODM, encontraram-se menções conceituais ramificadas da perspectiva e da importância da História Local na Educação, algo que vai muito mais na linha da justificativa da História Local.

No detalhamento do marco de ação para a implementação do objetivo quatro, através de suas metas, meios e estratégias, identifica-se que o trabalho em História Local, é uma estratégia educativa de abordar questões específicas da diversidade

cultural e dos estilos de vida, que neste caso são próprios de cada local. Conforme a meta 4.7;

[...] até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global, e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável. (UNESCO, 2016, n. p.)

Considera-se que, nesta valorização do local, não se propõe fomentar sentimentos de exclusão social ou de particularismos. Bem pelo contrário, defende-se que fortalecer os locais, as comunidades, através da Educação e a partir dos seus estilos de vida e cultura, na compreensão dos seus entornos como partícipes no processo de desenvolvimento, constitui-se uma via de desenvolvimento, com consciência da participação cidadã nas decisões da sua comunidade.

Sabe-se dos entraves e do desgaste de responsabilizar somente a educação como meio de transformação, porém, em uma reflexão para o desenvolvimento, é impensável desconsiderar a educação e o seu potencial transformador. E, conforme o meio de implementação a seguir, entende-se que o desenvolvimento se estende a partir do local para o global, por meio da educação.

61. Em um mundo globalizado com desafios sociais, políticos, econômicos e ambientais mal resolvidos, é essencial uma educação que ajude a construir sociedades pacíficas e sustentáveis. No entanto, os sistemas educacionais praticamente não integram essas abordagens transformativas. É vital, assim, garantir um lugar de destaque na Educação 2030 para o fortalecimento das contribuições da educação à realização dos direitos humanos, da paz e da cidadania responsável – do âmbito local ao global –, da igualdade de gênero, do desenvolvimento sustentável e da saúde. (UNESCO, 2016, n. p.)

É importante registrar que esta pesquisa ocorreu em um momento político brasileiro de contestação do conhecimento científico e da educação. Ou seja, foi diante deste sentimento de impotência que esse estudo ganhou sentido. Sentido de pensar soluções educacionais pequenas, locais, mas que partam do local e venham a promover o desenvolvimento para os sujeitos ali em construção. Pois, como lembra Amartya Sen, as condições de cidadania também são construídas através da Educação, embora pareça distante no contexto nacional atual, “superar esses

problemas é uma parte central do processo de desenvolvimento “(SEN, 2010, p. 09).

Assim, a importância de estudar a História Local está em garantir a formação integral do estudante, em uma perspectiva de educação como um marco de desenvolvimento. Visto que proporciona ao aluno um referencial analítico para compreender a dinâmica social, como instrumento de recuperação da memória e das identidades locais.

Bem como que essa proposta metodológica visa fomentar a aproximação entre escola e comunidade, gera nos alunos maior interesse pelo estudo da realidade, construindo, assim, um conhecimento interdisciplinar e colaborativo para o desenvolvimento. A referida argumentação concilia-se ao seguinte meio de implementação do marco de ação dos ODS:

62. O conteúdo dessa educação precisa ser relevante, com foco tanto no aspecto cognitivo quanto no não cognitivo da aprendizagem. Os conhecimentos, as habilidades, os valores e as atitudes necessários para que cidadãos tenham vidas produtivas, tomem decisões bem informadas e assumam papel ativo local e globalmente para enfrentar e resolver desafios globais podem ser adquiridos por meio da educação para o desenvolvimento sustentável (ODS)¹² e da educação para a cidadania global (ECG),¹³ que inclui educação sobre paz e direitos humanos, educação intercultural e para a compreensão internacional. (UNESCO, 2016, n. p.)

Nesse sentido e na competência da educação, esta pesquisa considera que o ensino da História Local é uma possibilidade para oferecer aos sujeitos em construção, no ambiente escolar, uma esperança, autonomia e criticidade, com saberes e condições necessários para as escolhas e uso das suas liberdades. Mesmo que minimamente, a presente reflexão contribui na proteção da diversidade cultural, linguística e étnica, constituindo-se como uma estratégia de desenvolvimento para;

[...] garantir que a educação reconheça o papel estratégico que a cultura desempenha para a sustentabilidade, levando em consideração os contextos e a cultura locais e também construindo conscientização sobre o patrimônio e as expressões culturais e sua diversidade, ao mesmo tempo em que se enfatiza a importância do respeito pelos direitos humanos. (UNESCO, 2016, n. p.)

Diante disso, no que diz respeito ao desenvolvimento por meio da Educação, e similarmente ao entendimento de que a Educação se constitui como um dos pilares do desenvolvimento, entende-se que a educação transcende os espaços formais e que o conhecimento é também produzido e disseminado em outras esferas, constituindo um complexo sistema de interações e desenvolvimento.

Seguindo nesse raciocínio, as próximas subseções trazem uma revisão das políticas educacionais para os estudos históricos locais e uma concepção de que a História Local é uma história que considera a participação das classes populares na construção em uma forma de ensino na relação professor-aluno.

2.1 Políticas educacionais para o Ensino de História Local

Dada a importância das políticas educacionais para o ensino de História Local, elas mereceram uma reflexão nesta pesquisa, pois são as políticas que também versam sobre o trabalho dos professores e o planejamento dos sistemas de ensino. Diante disso, essa subseção apresenta uma conceituação das referidas políticas e uma apresentação da trajetória das políticas para o ensino de História Local no Brasil.

As políticas públicas têm um caráter holístico e, por isso, interdisciplinar e multidisciplinar, que comporta vários olhares de interpretação. Elas nem sempre são implementadas da forma que foram planejadas, pois é uma área ligada às teorias de médio alcance. Portanto, quando for tratar de políticas públicas, é indicado sempre fazer um raciocínio sobre as vantagens, motivos e envolvidos nas políticas. Por Laswell³, a melhor definição de políticas públicas pode ser resumida à seguinte pergunta: “quem ganha o quê e por quê, e que faz?” (SOUZA, 2006, p.25). Ainda, conforme Souza, inspirado na concepção de Laswell, o principal foco analítico da política pública é a identificação do problema que a política pretende resolver (SOUZA, 2006).

Souza (2006) e Secchi (2010) concordam que o início do ciclo das políticas públicas é a identificação do problema. Na sequência, Secchi (2010) coloca que,

³Laswell (1936) introduz a expressão *policy analysis* (análise de política pública), ainda nos anos 30, como forma de conciliar conhecimento científico/acadêmico com a produção empírica dos governos e também como forma de estabelecer o diálogo entre cientistas sociais, grupos de interesse e governo.

dentro do ciclo de uma política pública, ela nasce, cresce se reproduz e morre. Ou seja, é a identificação do problema, a formação da agenda, a formulação de alternativas, a tomada de decisão, a implementação, a avaliação, a correção e, por último, a extinção da política. No caso de analisar como o ensino de História Local é contemplado e desenvolvido no currículo de escolas públicas dos municípios de Herveiras e Rio Pardo, a fase analisada nesta pesquisa é a de implementação da política, porque é a fase que acontece com o burocrata, com o servidor público, com o professor de fato na sala de aula.

A fase da implantação é mais bem aprofundada com Lima e Dascenzi (2013), que identificam dois modelos analíticos de implementação de políticas públicas, sendo que um deles enfatiza as variáveis referentes às características dos espaços locais de implementação em relação à atuação das burocratas implementadoras. Esse modelo é o que melhor se encaixa à análise da implementação das políticas públicas para o ensino da História Local, pois enfatiza nas suas variáveis a análise documental e as entrevistas semiestruturadas com os burocratas e servidores públicos, considerando os espaços locais e as condições materiais de cada município.

Conforme Lima e Dascenzi (2013), os estudos de implementação de políticas públicas estão atrelados à possibilidade de desenvolvimento de melhorias nas políticas, girando em torno das variáveis que explicam o sucesso ou o fracasso da política, identificando, nos contextos locais, trajetórias e ações com elementos explicativos para a implementação. Esse modelo de análise também considera a influência decisiva dos formuladores sobre o processo de implementação e a determinação precisa das responsabilidades. Sobretudo, a discricionariedade dos implementadores, pois eles conhecem a realidade local e podem fazer as adaptações que consideram pertinentes para a implementação exitosa. É um processo que ocorre de forma interativa. Esse modelo de análise fundamentalmente considera os implementadores e as suas ações.

Sobre os implementadores e suas ações, os autores Lima e Dascenzi (2013) colocam que é importante analisar o contexto em que os implementadores estão inseridos, e as condições vivenciadas, como o aparato administrativo, as ideias, os valores, as concepções que constroem a mentalidade deste grupo, e que

contribuem profundamente para a escolha das decisões, que conseqüentemente vão ou podem alterar a condição final da política em exitosa ou fracassada.

As políticas para os estudos históricos locais, pela tipologia de Secchi (2010), configuram-se a priori como políticas regulatórias, pois existem para garantir, normatizar e regulamentar as formas de abordagem do ensino de história local. Também são políticas majoritárias, pois seus custos de manutenção são distribuídos para a coletividade, para a sociedade geral.

Quanto ao nível de saliência, é uma política com baixa capacidade de atrair o interesse da população, mas precisa de conhecimento técnico para ser elaborada. Conforme o modelo proposto por Gustafsson⁴, que apresenta Secchi (2010), somente com trabalho de campo é possível averiguar se as políticas para os estudos históricos locais são simbólicas. Também explicadas pelo autor, como as políticas “para inglês ver”, ou então, pseudopolíticas, que são as que não contaram com conhecimento para estruturá-las.

Ancorados na reflexão de Souza (2006), para o trabalho de análise das políticas públicas para o ensino de História Local, consideramos a centralidade do governo que possui *loco* privilegiado no planejamento e implementação, que o espaço em que o governo trabalha possui diversos interesses, de diversos atores, que às vezes cooperam, às vezes não.

Sendo assim, para de fato executar uma análise na implementação das políticas públicas para os estudos históricos locais nos municípios de Herveiras e Rio Pardo, é imprescindível conhecer a trajetória histórica destas políticas no Brasil. Uma vez que fatores históricos, sociais, econômicos e culturais influenciam diretamente na construção das políticas públicas.

⁴ Gunnel Gustafsson, filha do inspetor de madeira Hjalmar Westerlund e Agnes Brändström, tornou-se candidato a filosofia em 1967, licenciado em filosofia em 1970, doutor em filosofia em ciências políticas na Universidade de Umeå em 1972 com a tese Transformação estrutural e socialização política, professora de transformação estrutural e socialização política, professora de 1976, professora universitária regular de 1977 e nomeada 1987 - como a primeira mulher sueca - a professora de ciência política e, ao mesmo tempo, sucedeu a Per-Erik Back como representante da disciplina no Departamento de Ciência Política. Ela presidiu a Associação de Ciência Política 1978-1980 e membro do Conselho de Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais 1980-1986. A pesquisa de Gustafsson concentrou-se principalmente na política e política escandinavas, perspectivas de gênero na globalização e democracia e cultura política. De 2000 a 2004, ela foi vice-reitora na Universidade de Umeå, então vice-diretora geral do Conselho de Pesquisa da Suécia (2005-2010) [5], após o que se tornou chefe do secretariado de Nordforsk em Oslo. Após o tsunami no sudeste da Ásia em 2004, ela foi membro da Comissão de Desastres.

Sendo assim, a começar pela Constituição Brasileira de 1988, na direção de que venhamos a alcançar um mundo cada vez melhor, ela garante explicitamente que:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, n. p.)

Assim, consideramos que o ensino de História Local também é parte integrante da formação sócio-histórica do educando, inclusive responsável pela educação patrimonial, pela promoção da cultura, contemplando a formação comum indispensável para sua progressão plena e o exercício da cidadania, ou seja, para o pleno desenvolvimento, ainda no ensino básico. O ensino básico no Brasil é formado pela Educação Infantil, nove anos do Ensino Fundamental, e mais três anos do Ensino Médio.

A partir dos princípios da educação previstos na Constituição Brasileira, constitui-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, que define e regulariza a organização da brasileira. Então, conforme a LDB e em acordo com a Constituição Brasileira, assegura a todos os brasileiros uma educação básica com formação para o exercício da cidadania.

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (BRASIL, 1996, n. p.)

Conclui-se que, tanto a Constituição Brasileira quanto a LDB, apresentam em seus textos instrumentos para garantir o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. A LDB, por sua vez, também constitui que a Educação será ministrada, dentre outros, conforme o Art. 3º, por princípios que valorizam a diversidade e pluralidade de ideias e saberes, das experiências e liberdades de ensino.

II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
III - Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
IV - Respeito à liberdade e apreço à tolerância;

- X - Valorização da experiência extraescolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (BRASIL, 1996, n. p.)

Elementos estes que, por sua vez, possuem ampla relação com a proposta de ensino de História Local. A principal lei educacional do país, a LDB, é uma política preocupada com as diversidades regionais e locais, primeiro em sua forma de atendimento, como traz o seguinte parágrafo:

Parágrafo único. Cabe ao respectivo sistema de ensino, à vista das condições disponíveis e das características regionais e locais, estabelecer parâmetro para atendimento do disposto neste artigo. (BRASIL, 1996, n. p.)

E, conforme o Art. 26, a LDB também é plural e diversificada no que tange aos conteúdos a serem trabalhados, concedendo aos sistemas de ensino⁵ liberdade de estabelecer parâmetros de atendimento, porém, seguindo uma base nacional comum.

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996, n. p.)

Nesse contexto, na década de 1990 surgem Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN e os PCNs. As DCN são definições sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica, que ajudam escolas brasileiras na organização, desenvolvimento e na avaliação das propostas pedagógicas.

Os PCNs foram formulados pelo MEC em 1997, que se constituíram como a primeira versão de uma política que sugeria os conteúdos que deveriam ser comuns a todas as escolas, justo por isso, constituem-se como parâmetros. No entanto,

⁵Sistemas de ensino são os órgãos administrativos responsáveis, quais são os níveis e modalidades de ensino, entre outros aspectos em que se define e se regulariza o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição. Os órgãos responsáveis pela educação, em nível federal, são o Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE). Em nível estadual, temos a Secretaria Estadual de Educação (SEE), o Conselho Estadual de Educação (CEE), a Delegacia Regional de Educação (DRE) ou Subsecretaria de Educação. E, por fim, em nível municipal, existem a Secretaria Municipal de Educação (SME) e o Conselho Municipal de Educação (CME).

essa proposta não foi aceita plenamente pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, que logo em 1998 emitiu as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, ambas anunciando a necessidade de se formular posteriormente uma base nacional comum.

É importante considerar essa trajetória das políticas educativas voltadas aos conteúdos, pois esta pesquisa observa os conteúdos históricos da parte diversificada. E o primeiro documento específico, que tem preocupação com a História Local e a parte diversificada regional e local, são os PCNs que, por sua vez, compreendem um estudo que parte do entorno do aluno e das diversas relações.

A preocupação com os estudos de História Local é a de que os alunos ampliem a capacidade de observar o seu entorno para compreensão de relações sociais e econômicas existentes no seu próprio tempo e reconheçam a presença de outros tempos no seu dia-a-dia. (BRASIL, 1998, p. 40).

De acordo com os PCNs, o ensino de História é portador da possibilidade de levar o aluno a estabelecer relações e produzir reflexões sobre culturas, espacialidades e temporalidades variadas através da construção de noções que contemplem os seus valores e os de seu grupo, desenvolvendo para isso relações cognitivas que o levem a intervir na sociedade (BRASIL, 1997). Sendo assim, para a formação plena do educando, é fundamental que ele conheça a História da sua região para atuar no seu grupo.

No que se refere ao desenvolvimento, conforme os PCNs, o estudo da História Local conduz aos diferentes modos de viver no presente em outros tempos, que existem ou que existiram no mesmo espaço. Nesse sentido, a proposta para os estudos históricos em relação ao que se espera de desenvolvimento é de favorecer o desenvolvimento das capacidades de diferenciação e identificação, com a intenção de expor as permanências de costumes e relações sociais, as mudanças, as diferenças e as semelhanças das vivências coletivas, sem julgar grupos sociais ou classificando-os como mais evoluídos ou atrasados (BRASIL, 1997, p. 52).

Assim, ao longo de quase duas décadas, os PCNs foram estruturantes para a organização dos sistemas de ensino, embora nesse percurso construíram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs. Nesse sentido, é importante apontar que os PCNs são diferentes das DCNs, pois os PCNs são parâmetros curriculares mais

específicos e facultativos, já as DCNs são diretrizes gerais que devem ser levadas em consideração na elaboração dos documentos curriculares escolares.

Em 14 de dezembro de 2010, o Conselho Nacional de Educação, no seu Artigo 10º da resolução nº 7, fixou as DCNs para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, que contempla estudos locais e regionais entendidos como uma parte diversificada e que faz parte dos estudos históricos regionais/locais.

Art. 10 O currículo do Ensino Fundamental tem uma base nacional comum, complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar por uma parte diversificada. (BRASIL, 2010, n. p.)

Em conformidade com a Constituição Brasileira e com a LDB, as DCNs para o Ensino Fundamental de nove anos (2010) argumentam que cabe ao ensino de História promover entre os alunos a compreensão do seu ambiente social, do sistema político e dos valores em que se fundamenta a sociedade, partindo dos sujeitos e suas ações no tempo e no espaço.

Outra diretriz que veio para proteger, preservar e valorizar a diversidade, inclusive e, sobretudo, a regional, foi a Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008, que alterou o art. 26 da LDB, e garante o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (BRASIL, 2008, n. p.)

Essa política é importante porque tornou obrigatório o ensino das culturas afro e indígena em estabelecimentos de ensino do Brasil. Sendo assim, além de estudar essa grande influência em todo o País, abriu uma grande oportunidade para que os municípios pudessem aprofundar pesquisas e o ensino dessas culturas na sua formação sócio-histórica. Analisar o seu local e aproximar, ou melhor, correlacionar o micro e macro e suas implicações.

É importante mensurar que esta pesquisa observou realidades marcadas pela herança desta trajetória das políticas educativas. Até o momento do trabalho de campo, professores e gestores executavam suas tarefas em acordo com as DCNs e com os PCNs.

A existência de uma base curricular comum é um antigo projeto, que já foi previsto na Constituição Federal de 1988, na LDB, de 1996, e no Plano Nacional de Educação - PNE, de 2014. Durante os dois anos ao em que se desenvolveu esta pesquisa (2018-2020), os sistemas de ensino cumpriam uma rigorosa agenda de discussão da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Portanto, esta pesquisa não pode anular a realidade dos PCNs e das DCNs, mas também não deixou de acompanhar, em caráter de revisão teórica, a forma como a Base Nacional Comum Curricular - BNCC contempla os estudos históricos locais.

A nova BNCC, prevista para implantação em 2020, em comparação com PCNs, antecipa o início aos estudos locais, sempre prezando pela autonomia no pensamento, difusão do conhecimento histórico, criticidade, respeito à diversidade, com alunos e professores com atitude historiadora (BRASIL, 2017, p.399).

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. Nesse momento, também são analisados processos mais longínquos na escala temporal, como a circulação dos primeiros grupos humanos. (BRASIL, 2017, p. 402)

Outros pontos importantes contemplados na BNCC são a concepção de liberdade de pensamento, (re) construção das identidades, da autonomia do estudante e percepção dos comportamentos e escolhas de acordo com o período histórico. Ao ponto de compreender que não é permitido tecer julgamentos sobre os modos vida de qualquer sociedade de outros períodos.

Nesse contexto, um dos importantes objetivos de História no Ensino Fundamental é estimular a autonomia de pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem, de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas. A percepção de que existe uma grande diversidade de sujeitos e histórias estimula o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania. (BRASIL, 2017, p.402)

Em relação às memórias de cada local, a BNCC apresenta uma compreensão plural dos registros e memórias para a construção dos laços de pertencimento.

Para evitar uma visão homogênea, busca-se observar que, no interior de uma sociedade, há formas de registros variados, e que cada grupo produz suas memórias como elemento que impulsiona o estabelecimento de identidades e o reconhecimento de pertencimento a um grupo social

determinado. As memórias podem ser individuais ou coletivas e podem ter significações variadas, inserindo-se em uma lógica de produção de patrimônios (materiais ou imateriais) que dizem respeito a grupos ou povos específicos. (BRASIL, 2017, p.406)

Conforme o documento, é a partir do local que o aluno pode começar a construir sua identidade e a se tornar membro ativo da sociedade civil, no sentido de que faz prevalecer seu direito de acesso aos bens culturais, representados aqui pelo patrimônio histórico cultural, tanto em sua forma material quanto imaterial. Assim, o entendimento da importância desse patrimônio faz-se presente no estudo da História Local, que pode e deve ser estimulado nas escolas.

Todas essas considerações de ordem teórica devem considerar a experiência dos alunos e professores, tendo em vista a realidade social e o universo da comunidade escolar, bem como seus referenciais históricos, sociais e culturais. Ao promover a diversidade de análises e proposições, espera-se que os alunos construam as próprias interpretações, de forma fundamentada e rigorosa. Convém destacar as temáticas voltadas para a diversidade cultural e para as múltiplas configurações identitárias, destacando-se as abordagens relacionadas à história dos povos indígenas originários e africanos. Ressalta-se, também, na formação da sociedade brasileira, a presença de diferentes povos e culturas, suas contradições sociais e culturais e suas articulações com outros povos e sociedades. (BRASIL, 2017, p. 399)

No documento, é priorizada a História Local a partir do 3º ano do ensino fundamental, onde é explicitado que 3º e 4º ano abrangem a noção de lugar em que se vive e as dinâmicas em torno da cidade, diferenciando a vida privada e a vida pública, a rural e a urbana, além de analisar processos de escala temporal, como o estudo dos primeiros grupos humanos.

Assim, em linhas gerais, observa-se o objetivo principal da História no Ensino Fundamental e que, de acordo com este objetivo, cada sistema de ensino teve que elaborar suas referências curriculares, pois cada sistema é responsável pelas políticas relacionadas às suas regiões de abrangência, tendo como deveres coordenar, orientar e supervisionar escolas oferecendo suporte administrativo e pedagógico para a viabilização das políticas da secretaria.

Diante disso, o Estado do Rio Grande do Sul elaborou o seu Referencial Curricular Gaúcho - RCG, sob o limite de respeitar o que já trazia o texto original para abrangência nacional, e só acrescentado a parte diversificada da sua região. E os municípios, obedecendo à mesma regra, construíram o seu Documento

Orientador Municipal – DOM, igualmente acrescentaram sua parte diversificada e local. Ambas as construções foram submetidas aos seus Conselhos Municipais de Educação - CME.

Dada a realidade de transformações das políticas curriculares o Brasil, todas as escolas também necessitaram revisitar e revisar os seus Projetos Políticos Pedagógicos - PPP. A LDB, atualizada em 2017, em seu artigo 12, inciso I, determina que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”.

O Projeto Político Pedagógico de uma escola, como vimos, é uma exigência legal, mas para muito além disso, a construção desse documento constitui-se em uma importante oportunidade da escola (re) pensar a sua finalidade como instituição educativa. Os teóricos que mais contribuíram para a construção dos projetos políticos pedagógicos ao final dos anos noventa e até meados de 2015, foram Celso Vasconcellos e Ilma Veiga.

Vasconcellos (2014) aproximando-se mais das discussões de planejamento e alinhamento com PPP, e VEIGA (2013) aprofundando-se mais no que de fato constitui-se o PPP e suas implicações do ato político no espaço da escola. Nesta trajetória, a mais recente produção acadêmica, em termos de revisão teórica sobre o PPP, é de WEYHI e col. (2019), que constitui uma resumida definição do que é um PPP e a importância do coletivo na construção.

O Projeto político pedagógico “busca um rumo, uma direção para escola”, como um compromisso com metas definidas coletivamente. Por isso, todo “projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade”. É pedagógico pela “possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola”, no sentido de “definir as ações educativas e as características necessárias formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo” (WEYHI e col., 2019).

É importante dizer que, como o foco desta pesquisa não está nos PPPs, não se tem a devida profundidade, mas que se reconhece a complexidade do assunto. Todavia, é básica a compreensão de que o PPP vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. Dessa forma, ao ser “projeto” - “político” - “pedagógico”, constitui-se um documento que deve ser

construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola, na devida compreensão da dimensão do coletivo (WEYHI e col., 2019).

Portanto, o projeto político-pedagógico é entendido, neste estudo, como uma política própria de organização do trabalho pedagógico da escola. A construção do projeto político-pedagógico parte da dimensão do coletivo e a escola é concebida como espaço social, que oportuniza o ensino plural e as vivencia nas diversidades e do reconhecimento do seu entorno.

Considerando essa trajetória nas políticas públicas para os estudos históricos locais no Brasil, e principalmente considerando os PCNs e a BNCC, que e em conformidade com a LDB, são políticas públicas que oferecem oportunidades para que sejam acrescidos temas regionais e locais ao conteúdo escolar. Dessa forma, cabe a cada unidade da federação, em parcerias com os municípios, criar políticas públicas que dispõem sobre a inserção do ensino da história local. E, baseando-se nisso, entende-se o PPP como política educativa da escola, que deve conceber as políticas educacionais nacionais, e pelo seu recorte de território aproximar a sua realidade.

Percebe-se, assim, que o ensino de História possui objetivos específicos, sendo um dos mais relevantes o que se relaciona à constituição da noção de identidade, e que para a compreensão do direito ao exercício da cidadania, é básico ter conhecimento da sua realidade local. Assim, é primordial que o ensino de história estabeleça relações entre identidades individuais, regionais, sociais e coletivas, entre as quais as que se constituem como nacionais.

2.2 Educação popular e História Local

A concepção de História Local com um formato de educação popular, e Educação Popular entendida como uma História Local, é uma via de duplo sentido. Abastecendo-se das contribuições de Paulo Freire sobre Educação popular, construiu-se uma reflexão de História, propriamente de uma forma de ensino de História que valoriza a participação popular.

Considerou-se essa possibilidade, ao dar vistas à herança do ensino de história baseado na narrativa eurocêntrica e heroica, que talvez tenha impedindo-nos de compreender o mundo a partir do próprio mundo.

Essa expectativa parte de nossas vivências profissionais, nas quais percebemos que o ensino de história ainda privilegia os grandes fatos e os heróis, deixando de lado a vivência das classes populares. (SOUSA, SILVA, 2016, p. 182)

Tradicionalmente, estudou-se nossa história a partir de outras histórias e de outros modelos explicativos. E também se falou mal dos movimentos sociais e participação das classes populares ficou invisível (SOUSA, SILVA, 2016).

A revisão teórica que se apresenta aqui em termos de Educação Popular e História Local não é uma produção inédita. Consultando os bancos de periódicos do Brasil, encontrou-se a exemplo de tantos outros, dissertação de mestrado intitulada “O ensino de história e os movimentos sociais: práticas de história local nos assentamentos do Conde” (2008), e a tese de doutoramento intitulada “Educação Popular e o ensino de história local: cruzando conceitos e práticas” (2015).

Ambos os trabalhos de autoria de Israel Soares de Sousa apresentados ao Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba – PPGE/ UFPB. Portanto, o texto que segue trará consideráveis contribuições desses trabalhos, mas com o principal objetivo de articular que a História Local é uma história que pode ser uma história das camadas populares, vista de baixo para cima, e que justamente por ter esse ponto de partida, configura-se como uma forma de ensino de história, uma História Escolar que emancipa e liberta os sujeitos.

Diante disso, entende-se que o objetivo da História Escolar seja de dar ao aluno, a sua visibilidade na História, que o aluno se identifique nessa narrativa e compreenda a dinâmica da sua sociedade, que conforme Karnal:

[...] o objetivo da História escolar tem sido entender as organizações das sociedades em seus processos de mudanças e permanências ao longo do tempo e, nesse processo emerge o homem político, o agente da transformação entendido não somente como um indivíduo, mas também como sujeito coletivo: uma sociedade, um Estado, uma nação, um povo. (KARNAL, p. 186, 2018)

Assim, é entendível que durante as aulas de História é que o aluno vai (re) identificar-se e construir-se como sujeito.

Conforme vimos na trajetória das políticas para os estudos históricos locais, o Ensino Fundamental reserva tempo para a parte diversificada desde os PCNs, que por sua vez favorece um ensino de história para que os alunos se percebam também como atores da história, e não meros espectadores de uma narrativa heroica, construída gloriosamente por imigrantes.

No primeiro ciclo do ensino fundamental, os alunos iniciam uma longa caminhada no sentido de, aos poucos, ir percebendo que todos são atores da história: homens, mulheres, alunos, negros, índios, lavradores, operários, empregados [...]E começam a compreender a capacidade do ser humano, em todas as épocas de criar (e destruir), organizar-se e viver em sociedade. (FERMIANO, SANTOS, 2014, p.14)

Com isso, essa forma de ensino possui relação direta com o pensamento de Paulo Freire que, como um grande pensador da educação a partir das camadas populares e para as camadas populares, ele acredita que o ensino não deve estar desassociado do cotidiano do aluno (Freire, 2002). Conforme Freire (2002), o texto proposto pelo professor deve-se relacionar-se ao contexto do aluno, ou melhor, que se parta do contexto para o texto. Assim, a leitura que o aluno venha a adquirir deve ser capaz de fazê-lo ler seu contexto, entendê-lo e questioná-lo, seja uma leitura de mundo e contexto.

Souza (2015), em sua tese de doutoramento, dedicou-se a trabalhar a relação da Educação Popular com o ensino de História Local. A partir dos seus estudos com Marrow e Torres (2004), e Paulo Freire na década de 1960, entre outros estudiosos da América Latina, ele caracterizou a educação popular da seguinte forma:

A educação Popular é caracterizada por se afastar da pretensa neutralidade educativa e possuir uma intencionalidade política, cultural e social explícita; buscando atuar em favor das classes sociais economicamente menos desfavorecidas e que são exploradas no seu trabalho, não só no Brasil, mas da maioria dos países da América Latina. (SOUZA, 2015, p. 34)

Essa concepção de Educação Popular é tranquilamente aceita nesta pesquisa, pois em acordo com os pressupostos teóricos da História Local, é uma

concepção que revisa narrativas históricas tidas como verdades absolutas impostas por grupos dominantes.

Dessa forma, a história local se apresenta como recorte teórico-metodológico que busca evidenciar a ação dos grupos excluídos socialmente, como os negros, analfabetos, pobres, índios, homossexuais e trabalhadores, tudo isso dentro da sua localidade, sem deixar de relacioná-la com a dimensão global da história e sem deixar de problematizá-la. (SOUSA, SILVA, 2016, p.191)

Percebe-se que, ao valer-se do ensino de História local como um método, existe a possibilidade de estudar histórias de sujeitos que não aparecem nas narrativas oficiais. Lógico, as memórias já construídas por uma comunidade não são de todo inúteis, mas quer-se dizer que, pesquisando, tem-se a possibilidade de descobrir histórias silenciadas e invisibilizadas. Com isso;

Delineamos, a partir deste momento, uma tentativa de aproximação dos ideais da Educação Popular com a perspectiva de um ensino de história que rompa com a colonialidade histórico presente em nossas salas de aula, que valorize os contextos locais, que visibilize as vivências e as culturas populares a partir do olhar dos alunos, sem que para isso se realize uma fragmentação das realidades. Entendemos, assim, que essa proposta é uma tentativa válida de diálogo entre o texto e o contexto, entre a história global e as várias histórias locais. (SOUSA, SILVA, 2016, p.189)

Diante disso, concebe-se a educação pelo seu aspecto social, pelo potencial transformador, para o ensino e construção dos sujeitos a partir da História Local, considerando que Freire (2002) sugere uma forma de trabalho muito próxima ao que esta pesquisa compreende como História Local. Conforme o autor:

Um excelente trabalho, numa área popular, sobretudo camponesa, que poderia ser desenvolvido por bibliotecárias, documentalistas, educadoras, historiadoras seria, por exemplo, o do levantamento da história da área através de entrevistas gravadas, em que as mais velhas e os mais velhos habitantes da área, como testemunhos presentes, fossem fixando os momentos fundamentais da sua história comum. Dentro de algum tempo se teria um acervo de histórias que, no fundo, fariam parte viva da História da área. (FREIRE, 2002, p. 33)

Nessa perspectiva, Freire (2002), apresenta uma possibilidade de educação e ensino de história que valoriza, dentre outras coisas, o protagonismo do aluno e

do professor, na construção da autonomia em uma atitude reflexiva–crítica de realidade, com o objetivo de educação política e didática, em que é fundamental que as estudantes contextualizem suas lutas, culturas e identidades, reconheçam seus grupos sociais (SOUZA, 2015). Pois, conforme Souza (2015):

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? (FREIRE, 1998, p. 34)

Essa perspectiva de ensino a partir do local condiciona o entendimento da construção da história a partir das camadas populares, que considera o protagonismo do estudante. Para Freire, não cabe na educação libertadora um ensino monológico, ou seja, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2015, p.24), prezando por uma ação problematizadora e conscientizadora.

Outra característica muito presente na Educação e na Educação de Paulo Freire é a valorização dos diferentes saberes. Característica esta que, por sua vez, é uma característica muito presente no ensino de História Local, ao passo que o objeto de estudo dos alunos é a sua realidade. Conforme Souza (2015);

[...]uma educação que pensa na igualdade entre os sujeitos de seu fazer, que valoriza os saberes e culturas populares e propõe um diálogo entre ciência e cotidiano entre o texto e o contexto que abarca as vivências dos sujeitos. (SOUZA, 2015, p. 33)

A referida concepção também é muito defendida por Karnal (2018). Segundo ele, o cotidiano é uma complexa teia de relações e determinações da organização social.

Perceber a complexidade das relações sociais presentes no cotidiano e na organização social mais ampla implica indagar o lugar que o indivíduo ocupa na trama da História e como são construídas as identidades pessoais e as sociais, em dimensão temporal. O sujeito histórico, que se configura na inter-relação complexa, duradoura e contraditória entre as identidades sociais e as pessoas, é o verdadeiro construtor da História.

Assim, é necessário acentuar que a trama da História não é o resultado apenas da ação de figuras de destaque, consagradas pelos interesses explicativos de grupos, mas sim a construção consciente/inconsciente, paulatina e imperceptível de todos os agentes sociais, individuais ou coletivos. (KARNAL, 2018, p. 45)

Em resumo, pensar em ensino de História Local é pensar em uma educação que tem a ver com as pessoas.

Conceber a História como o resultado de sujeitos históricos implica não atribuir o desenrolar do processo como sendo a ação de vontade de instituições, como o estado, os países (ou conceitos), como sistemas, capitalismo, socialismo etc. Perceber que a trama histórica não se localiza nas ações individuais, mas no embate das relações sociais, no tempo. (KARNAL, 2018, p. 46)

Com isso, encerra-se esta reflexão delimitando que esta pesquisa está em defesa de uma prática de ensino de história mais democrática e significativa aos educandos.

2.3 A produção do conhecimento histórico local escolar

Ao saber as delimitações teóricas e metodológicas do ensino de História Local e as suas contribuições para a patrimonialização, (re) construção de identidades, compreensão de cidadania e democracia, a partir de um ensino de história que tenha relação com as pessoas envolvidas, outro campo se abre. O campo da produção do conhecimento histórico local escolar.

A História Local possui dois caminhos, um é o da pesquisa em História Local com o ofício do pesquisador/historiador. Outro é a pesquisa em História Local com o protagonismo do aluno e do professor que, por sua vez, produz um conhecimento histórico local escolar. É importante dizer que esta pesquisa não se propõe a desconstruir e desvalorizar o ofício do historiador e a pesquisa em História Local, longe disto. O que de fato se propõe é dar visibilidade ao trabalho escolar, à iniciação à pesquisa escolar.

Diante do que foi exposto, e ao considerar o ensino de História Local como um fazer pedagógico, o texto que segue traz uma discussão teórica que considera o ensino de História Local como um método e uma forma de ensinar a História.

Considera, também, que essa forma de ensino tem muito presente em sua base teórica e prática o que atualmente tem se chamado de metodologias ativas.

A base teórica das metodologias ativas é revisada por Diesel, Baldez e Martins (2017). Conforme as autoras, as metodologias ativas contemplam uma pedagogia problematizadora de perspectiva dialética-libertadora, composta por diversas formas de ensino. Consistem na mudança do paradigma do aprendizado e da relação entre o aluno e o professor.

A referida concepção é uma tendência das próximas décadas e altera a relação professor-aluno, neste momento dando ênfase ao protagonismo do aluno, em uma atividade sociointerativista, em uma aprendizagem mediada e orientada pelo professor. Além disso, essas metodologias estimulam a resolução de problemas práticos, contribuindo para o desenvolvimento de competências e o pensamento crítico. Os estudantes também conseguem desenvolver a autonomia, a responsabilidade, a proatividade, o trabalho em equipe e a independência.

As características das metodologias ativas também têm acompanhado o texto da BNCC (2017, p. 15) em relação aos seus fundamentos pedagógicos, especialmente quando sugere alternativas e opções metodológicas para desenvolver as competências, com “protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida”. Pois;

[...] assistimos a práticas pedagógicas que retiram do educando a possibilidade de construir a sua narrativa histórica, de sentir-se participe da história processo de sua comunidade, de realizar a leitura da experiência do mundo social onde se insere. (PACHECO, 2017, p. 18.)

Outra característica a somar a esta reflexão teórica das metodologias ativas é a presença dos princípios de Educação Popular de Paulo Freire. Conforme o que já foi dito neste trabalho, Freire foi um dos pioneiros a problematizar e impulsionaram a articulação de movimentos populares com a Educação. Para ele, uma educação em que as pessoas se reconhecem abriria a possibilidade de transformação das realidades sociais opressoras. E esse efeito final de transformação só ocorre quando os alunos começam por protagonizar sua aprendizagem com processos didáticos socioconstrutivistas.

Como resultado de uma aula de História, que aconteceu a partir do protagonismo do aluno e da orientação do professor para pesquisar a História Local,

tem-se uma produção de conhecimento histórico escolar. Porém, pensar em conhecimento histórico escolar requerer compreensão e relativismo do caráter histórico, indeterminado, indefinido, inacabado e relativo do conhecimento. Conforme Oliveira (2010):

Produzir conhecimento histórico na dimensão do ensino escolar é construir coletivamente conhecimentos históricos (que serão novos apenas para os alunos) a partir do conjunto de saberes aceitos pela tradição historiográfica. É preciso ter em mente que a forma de construção do conhecimento histórico na pesquisa serve como referência na produção do conhecimento histórico escolar. Suas particularidades justificam sua necessidade como saber específico, que dialoga com um código disciplinar construído pela tradição escolar. (OLIVEIRA, 2010)

Com isso, primeiro se reconhece a soberania do ofício do historiador e das produções acadêmicas e, em especial, oportuniza que os estudantes percebam que não existe conhecimento pronto e acabado, que ele é uma construção contínua e colaborativa. Pois, de acordo com Karnal:

[...] é preciso deixar claro, porém, que não é proposta do ensino básico a formação de pequenos historiadores. O que importa é que a organização dos conteúdos e a articulação das estratégias para trabalhar com eles leve em conta esses procedimentos para a produção do conhecimento histórico. Com isso, evita-se passar para o educando a falsa sensação de que os conhecimentos históricos existem de forma acabada, e assim são transmitidos. (KARNAL, 2018, p.43)

E, em segundo, compreende-se que cada local precisa das suas pesquisas, pois preserva particularidades, e que devido à existência de várias histórias locais pelo mundo, seria impossível a produção de todas as histórias de todos os locais.

Pois isso, e embora a pesquisa motivada pela História Local não seja uma pesquisa acadêmica, ela constitui-se como uma forma de abordar a aprendizagem pela construção e a compreensão do conhecimento histórico dentro do ambiente escolar. O referido relato encontra-se em semelhança com Oliveira (2010), que argumenta que essas oportunidades podem ser articuladas aos interesses dos alunos, vinculadas à vida cotidiana e à formação de sujeitos.

Em tempos recentes, historiadores, pesquisadores do ensino e professores têm defendido uma história diferente, uma história cujo papel consiste em orientar os sujeitos a pensarem historicamente, a constituírem

uma consciência histórica, a reconhecerem as diferentes experiências históricas das sociedades e, a partir desse entendimento, compreender as situações reais da sua vida cotidiana e do seu tempo. (OLIVEIRA, 2010, p. 60)

A referida concepção é uma tendência do século XXI e altera a relação professor aluno, neste momento dando ênfase ao protagonismo do aluno, em uma atividade sociointerativista, em uma aprendizagem mediada e orientada pelo professor. Diante disso, retoma-se a perspectiva metodológica da BNCC para o ensino de História, quando o documento valoriza uma postura de protagonismo do aluno.

Por meio dessa prática, docentes e discentes poderão desempenhar o papel de agentes do processo de ensino e aprendizagem, assumindo, ambos, uma “atitude historiadora” diante dos conteúdos propostos, no âmbito de um processo adequado ao Ensino Fundamental. (BRASIL, 2017, p. 398)

Nesta postura de protagonismo do aluno e da mediação do professor, os dois atores são expostos a uma nova situação, que considera uma atitude historiadora, e a BNCC quebra o modelo tradicional da relação professor aluno, pois;

[...] a BNCC pretende estimular ações nas quais professores e alunos sejam sujeitos do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, eles próprios devem assumir uma atitude historiadora diante dos conteúdos propostos no âmbito do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2017, p. 401)

Uma das maiores vantagens do método ativo, é a construção da autonomia do estudante, que não dispensa a interação com o professor, considerando que é uma das principais fontes para a melhoria da qualidade motivacional. A referida postura, possui relação com a perspectiva da História Local, pois condiciona uma oportunidade de pesquisa escolar, de acordo com Neves (1997);

[...] a construção do conhecimento a partir da vivência, portanto, do local e do presente, é a melhor forma de superar a falsa dicotomia entre a produção e a transmissão, entre pesquisa e o ensino/divulgação, enfim, entre o saber e o fazer. (NEVES, 1997, p.7)

Dialogando com a BNCC e Neves(1997), Pacheco, trata que essa modalidade de ensino rompe com os padrões reprodutivos do ensino, constituindo-se em uma espaço amplo de aprendizagem.

[...] possibilita que a história rompa com a prática mera reprodução das narrativas elaboradas pela historiografia e encontre sua particularidade como disciplina escolar, como campo do conhecimento autônomo frente à ciência de referência. (PACHECO, 2017, p. 12)

Consideramos essa perspectiva metodológica, pois presamos pela liberdade pedagógica, pela pluralidade de ideias, e as diversas formas de saber e ensinar, valorizando os diversos perfis de professores e as distintas realidades dos nossos estudantes. Uma vez, que só uma forma de trabalho pode não atingir a todos os alunos na conquista de níveis complexos de pensamento e de comprometimento em suas ações, como desejados, ao mesmo tempo e em curto tempo. Portanto, aqui se encerra a discussão teórica sobre o ensino de História Local, e partimos agora para conhecer a experiência em relação a esse método de ensino.

3. UMA EXPERIÊNCIA EM ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL

“Tua cidade, tua pátria pequenina, e que por tantos anos constituiu o seu mundo.... Procure tê-la sempre presente na memória percorrendo-a com o pensamento. ”

Edmundo D’Amicis

Neste capítulo, apresentam-se as formas de abordagem da História Local realizadas pelos professores dos sistemas educativos municipais e estaduais de Herveiras e Rio Pardo. A metodologia concentra-se em entrevistas qualitativas com professores regentes, análise documental e observação direta, bem como a percepção dos gestores em relação ao tema História Local, considerando-se o ano letivo de referência nas experiências de 2018.

Conforme a observação direta, o perfil das escolas é genérico ao de escola pública neste momento do país. As escolas estaduais localizam-se na área urbana dos municípios, com grandiosos prédios e longos anos de história. Porém, sucateados e com uma situação crítica em relação ao quadro docente. Tão crítica, que em parte das entrevistas da escola estadual de Rio Pardo não se possibilitou a áudio-gravação, isso devido à falta de professores e os horários incompatíveis de trabalhos deles. Contudo, os professores organizaram-se, disponibilizaram contato pessoal e responderam à entrevista em seu tempo livre. A atitude colaborativa dos educadores foi fundamental para a realização da pesquisa.

As escolas municipais, localizadas na área rural dos municípios, possuem uma estrutura mais modesta, mas percebe-se que algumas melhorias estão acontecendo gradativamente. Geralmente, essas escolas possuem uma ou duas salas antigas que foram ampliadas ao longo dos anos. O quadro docente é completo e possui certa flexibilidade interna, o que possibilitou a realização das entrevistas ainda no ambiente escolar, alternando com os períodos de aula.

A opção do trabalho de campo aplicou o recorte à disciplina de História, e foram entrevistados 13 professores do 4º ano ao 9º ano do Ensino Fundamental que ministravam a disciplina. O foco de observação nos professores justifica-se porque eles são os principais protagonistas do ensino, em sua arte de preparar e ministrar aulas. As entrevistas ocorreram entre os meses de maio e agosto de 2019,

e a duração variou entre falas curtas, de 15 minutos, até conversas mais longas, de até 100 minutos.

Os professores participantes desta pesquisa não se encontram identificados por seus verdadeiros nomes, já que isso poderia inibir declarações que tratassem das políticas municipais e estaduais de educação ou da gestão das escolas, bem como para garantir que os professores realmente colocassem as realidades do ensino de História Local, sem receio de represálias.

Assim, primando pelo caráter científico e pela ética profissional, os professores que ministram as aulas de História encontram-se identificados por letras A para o 4º ano, B para o 5º ano, e C para o professor de Anos Finais do Ensino Fundamental, que tradicionalmente é responsável pela disciplina de História de uma escola, e excepcionalmente pela letra D quando houver mais de um professor nos anos finais.

O instrumento de pesquisa que mais embasou esse trabalho foram as entrevistas semiestruturadas. Elas encontram-se organizadas com quatro grandes eixos de perguntas que podem ser conferidas nos apêndices. O primeiro eixo contempla perguntas relativas às políticas para o ensino de História Local. O segundo, com perguntas relacionadas aos recursos pedagógicos disponíveis para o ensino e pesquisa em História Local. O terceiro, com foco nas perguntas que envolvem a formação dos professores que ministram as aulas de História. E o quarto, com perguntas relacionadas às metodologias já utilizadas para o ensino de História Local, relatos de práticas e experiências pedagógicas envolvendo essa temática.

Buscando dar conta de alcançar a complexidade do objetivo geral, que envolvia questões de pertencimento, cidadania e emancipação, bem como a relação com o desenvolvimento regional, é importante explicar que embora os roteiros de entrevistas não apresentassem perguntas específicas das referidas categorias, boas respostas ainda foram trazidas junto com as respostas de outras perguntas, sob um plano de fundo das políticas e das práticas de ensino de História Local. Desta forma, as questões de pertencimento e do potencial emancipador são diluídas ao longo de todo o capítulo empírico, e resumidas ao final texto.

Salienta-se que, ao analisar o caminho percorrido para o ensino, que em termos teóricos mencionados por Moreira e Candau (1996), é o currículo entendido

como um conjunto de ações pedagógicas com finalidades educativas. Porém, conforme os eixos estruturantes das entrevistas, foi possível analisar cinco variáveis que permeiam o ensino de História Local.

Nesta sequência, as experiências dos sistemas educativos estão relativizadas em experiência municipal (Herveiras – Rio Pardo) e em experiência de redes de forma mais administrativa (Rede Estadual e Municipal).

3.1 História Local na concepção dos entrevistados

Conforme a revisão teórica desta pesquisa construída com autores como Callai (1988) e Pinsky (2013), a concepção de História Local, enquanto corrente historiográfica é entendida como uma modalidade de estudos históricos que opera na escala de análise do município. Conforme Fonseca (2013), Libâneo (1990) e Pacheco (2017), a História Local também se constitui em uma opção metodológica para o ensino de História.

Por meio das entrevistas e das cartas de apresentação aos sistemas educativos, uma das primeiras constatações é a falta de entendimento sobre o propósito da pesquisa. Os participantes tinham a concepção de que a pesquisa iria reunir dados, arquivos e informações, e ao final ter-se-ia um produto para melhor trabalhar a História Local, uma espécie de cartilha ou acervo documental.

Com isso, constatou-se que o grupo compreende a História Local como algo dado e acabado, e que deve ser reproduzido aos alunos. Contudo, a partir de Libâneo (1990), define-se que a História Local no ambiente escolar pode ser compreendida como método de ensino, com uma narrativa que constantemente deve ser revisitada e construída com todos os sujeitos do local.

No primeiro contato com os entrevistados, de contextualização da pesquisa, especialmente os gestores, manifestaram a sua insegurança em relação ao tema. Logo iniciaram a conversa esclarecendo que não sabiam muita coisa da História Local, mas que queriam colaborar para mudar essa realidade.

Já os professores, especialmente os formados em cursos de História, são mais pontuais e conceituais. Os professores e gestor de Herveiras, quando perguntados sobre o que entendem sobre História Local, responderam que:

*História Local é trabalhar as origens do município, provavelmente desde a origem da pré-história até os dias atuais para entender como se **deu a formação do município**, desde o princípio. (Grifo da pesquisadora). (Professor C – Rede municipal de Herveiras)*

*História Local é a que fale da colonização, fale como se construiu a sociedade local, dos **aspectos culturais que estão enraizados e incorporados na cultura da região**, por exemplo, a sociedade de grupos de danças gaúchas. (grifo da pesquisadora). (Professor C – Rede estadual de Herveiras)*

*Eu entendo que História Local é aquilo que vai contar a **história de formação de um local, a história de um povo**, município, do que vai ficar pra gente também levar isso. E o início de tudo. Tudo teve seu começo e daí se criou algumas histórias que a gente vai passando de geração para geração. (Grifo da pesquisadora). (Gestor Municipal - Herveiras)*

Com isso, constatou-se que esses entrevistados possuem uma concepção de História Local, conforme Barros (2010), de um estudo que estuda o local, ou uma perspectiva de comunidade em seus diversos aspectos culturais, sem mencionar fatos heroicos e lendários.

Os depoimentos apresentados condizem com Ortiz (2008), que valoriza os aspectos culturais de um local, como da mesma forma dialoga com Flores (2006) e Lencione (1992), que enfatizam os modos de viver de um povo sob um território, seja ele vivido ou administrativo.

Em Rio Pardo, a equipe de gestão e os professores também possuem acordo em relação à concepção de História Local. Na entrevista, apresentaram-se as seguintes expressões ao que eles entendem como História Local:

*A história mais próxima... História da família... Do distrito... **As lendas...** A construção das igrejas e da primeira escola... A participação da comunidade na construção. (Grifo da pesquisadora). (Gestor Municipal – Rio Pardo)*

*Entendo que é o conhecimento de muitos fatos históricos de descobertas de patrimônios, das batalhas, **lutas e conquistas que contam e encantam a nossa região**. (Grifo da pesquisadora). (Professor A – Rede estadual de Rio Pardo)*

Em Rio Pardo, constatou-se que a concepção de História Local possui o recorte de território municipal, porém, é uma concepção que evidencia feitos heroicos, não apresentando, nestes discursos, visibilidade às condições históricas, sociais, econômicas e políticas, que conforme Callai (1998), fazem parte da escala de análise da História Local. Essa condição, conforme Souza, Silva (2016),

confirma-se com a herança do ensino de História baseado na narrativa eurocêntrica e heroica.

Rio Pardo é um município com uma área territorial extensa. Ao ouvir um professor de uma das escolas do município de Rio Pardo, que fica distante da sede do município, constatou-se na sua fala que ele compreende a História Local como a História da localidade, ao referir-se ao lugar onde vivem e as comunidades.

*Os alunos não conhecem **a história da localidade**, o lugar onde vivem, as comunidades. (Grifo da pesquisadora). (Professor A – Rede Municipal – Rio Pardo)*

Ou seja, compreende o que é a História Local, mas traz um recorte próximo de localidade, e nem tanto de município. Com essa mesma fala, também, verificou-se que, nas políticas e nas práticas pedagógicas do sistema educativo municipal de Rio Pardo, contempla-se o recorte territorial nos limites municipais, porém, isso ainda não é suficiente para aproximar os estudantes da História do Município, especialmente das localidades. Ou seja, os alunos até podem conhecer a História do Município, aquela que aconteceu na sede, mas não aquela da sua localidade.

Conforme o padrão teórico de Da Mata (1987), relativizando as concepções sobre História Local em cada sistema educativo, é possível concluir que há divergências. Rio Pardo, por sua vez, já possui o título de cidade histórica do Estado, e conseqüentemente construiu uma narrativa histórica carregada de eventos heroicos e de importância nacional.

Na experiência de Herveiras, é diferente e relativo. O município possui apenas 24 anos de emancipação administrativa, e não possui visibilidade na narrativa histórica estadual. É natural que, ao preocupar-se com a História Local, o grupo apresente curiosidades de conhecer os aspectos culturais de formação do seu povo, já conscientes que não se sentem representados na narrativa histórica regional. Constata-se com isso, também, a importância e necessidade do ensino e da pesquisa na História Local.

Quando questionados sobre a importância do ensino de História Local, tanto os gestores como professores de ambos os municípios são unânimes nas respostas.

*Porque **precisa se reconhecer como individuo** dentro de uma comunidade, de uma sociedade, e para isso acontecer precisa entender como se formou essa comunidade. (Grifo da pesquisadora). (Professor C – Rede municipal de Herveiras)*

*[...] Acho bem importante para que possa a partir da **sua identidade local**, a gente conseguir passar uma história mais mundial, e depois ir aumentando aos poucos a escala de análise [...] (Grifo da pesquisadora). (Professor C – Rede estadual de Herveiras)*

*[...] No qual todo cidadão no **exercício de sua cidadania** tem que ter conhecimento para posteriormente divulgar os acontecimentos ocorridos na História Local, reconhecendo a devida importância para a história gaúcha [...] (grifo da pesquisadora). (Professor A – Rede estadual de Rio Pardo)*

Em efeito, na percepção da importância da História Local destacam-se nas entrevistas expressões fortes como a formação de indivíduos, sugerindo que, conforme Flores (2006) e Fonseca (2013), os estudantes devem reconhecer-se como protagonistas da História, pelas suas características culturais e experiências vividas, de forma participativa, de baixo para cima.

As referidas expressões também possuem relação com a perspectiva de Educação por Paulo Freire (2015), e do objetivo da História escolar de Karnal (2018), de prática educativa e de fazer as pessoas “donas” de sua própria história e situá-las no mundo.

Outra expressão forte e presente nos argumentos para o ensino de História Local é o exercício da cidadania. Sabe-se por Carvalho (2002) da complexidade na construção da cidadania, porém, no diálogo com Silva e Silva (2009), Bittencourt (2004), Pacheco (2017) e Pinsky (2003), a cidadania é uma construção social, que também acontece na escola, no pertencimento a uma comunidade, que é um processo histórico e em constante evolução, que ser cidadão é uma questão eminentemente política.

O Professor D, da Rede estadual de Herveiras, simplificou a pesquisa pelo âmbito do local, ao dizer que:

[...] acredito que as decisões são tomadas pelo estado global, em uma espécie de governo mundial, que o mundo decide por todos. Que é discutível compreender os movimentos globais a partir do seu local [...] (Professor D – Rede estadual de Herveiras)

Porém, se contradiz quando afirma não poder falar das realidades além do seu local, o que é relevante é o que nos importa no dia a dia. O professor também acha importante que sejam estudadas as condições históricas dos locais, que os alunos devam perceber que nem tudo que existe hoje, sempre existiu. Segundo ele,

*[...] para essa gurizada que está no 9º do Fundamental, parece que para eles Herveiras sempre foi município. Que sempre teve prefeito, que sempre teve vereadores, posto de saúde, linhas telefônicas e de ônibus. Inclusive, até parece que sempre teve internet?! Mas um dia não teve. É uma **condição histórica que não deve ser esquecida** [...] (grifo da pesquisadora). (Professor D – Rede estadual de Herveiras)*

Assim, conclui-se que há coerência na concepção de História Local dentro de cada município, independente do sistema educativo, mas há divergência na concepção de História Local entre os municípios. Conforme o método de análise desta pesquisa, que relativiza as realidades, Rio Pardo possui uma concepção de História Local mais dada e acabada, que possui uma margem bem ampla para os grandes fatos históricos e lendários. Herveiras, por sua vez, diverge, pois não apresenta as referidas expressões, e traz uma concepção de construção histórica em comunidade, de diversidade cultural.

3.2 Políticas para o ensino de História Local

Ao considerar que os PCNs, a BNCC, os PPPs e os Planos de Estudos que, e em conformidade com a LDB, em parceria com estados e municípios, são políticas públicas que oferecem oportunidades para que sejam acrescidos temas históricos locais ao conteúdo escolar. Através de entrevistas e análise documental, analisou-se o PPP e Plano de Estudos de cada escola, como uma política educativa da instituição, que deve conceber as políticas educacionais nacionais e, pelo seu recorte de território, aproximar a sua realidade. Descobriu-se, também, a existência de políticas municipais próprias para a História Local.

Inicialmente, relata-se que, ao perguntar sobre políticas relativas ao ensino de Ensino História Local, os entrevistados em geral apresentam um espanto seguido de um desconhecimento. De forma, com o proposto por Secchi (2010), essa constatação sugere que as políticas para os estudos históricos locais são, de certa forma, simbólicas, com baixo nível de saliência.

Porém, essa constatação é relativa, pois essa realidade também pode ser explicada pela falta de esclarecimento do próprio conceito de políticas, pois especialmente os professores são os implementadores das políticas para o Ensino da História Local, e estão cotidianamente envolvidos.

Conforme a revisão teórica, podem ser consideradas políticas para o ensino de História Local, os PPPs e Planos de Estudos, e políticas próprias, pois são formas legais de atender a legislações mais complexas e completas, como é o caso da Constituição Federal e da LBD. Conforme Secchi (2010), são políticas regulatórias, pois existem para normatizar e regulamentar o ensino de História Local. No quadro de síntese a seguir, é possível ter-se uma visão planejada das políticas existentes em cada sistema educativo de cada município.

QUADRO 1: POLÍTICAS PARA O ENSINO DA HISTÓRIA LOCAL EM ESCOLAS PÚBLICAS DE HERVEIRAS E RIO PARDO

| Municípios | Herveiras | | Rio Pardo | |
|-------------------------------------|-----------|----------|-----------|----------|
| | Municipal | Estadual | Municipal | Estadual |
| Redes | | | | |
| Projeto Político Pedagógico | X | X | X | X |
| Plano de Estudos | X | X | X | X |
| Leis próprias para a História Local | | | X | |

Fonte: SIQUEIRA, 2019.

Em Herveiras, em ambos os sistemas educativos, professores e gestores desconheciam políticas públicas para o Ensino de História Local. Importante mensurar que o gestor municipal de educação

de Herveiras ocupa o cargo por indicação política, e que sua formação é Licenciatura em Educação Física com especializações em gestão escolar. Ainda assim, o gestor mostrou-se solícito em participar da pesquisa e evidencia a percepção de que a rotatividade dos cargos de gestão interfere nas políticas para o ensino de História Local.

*Na real... Sou bem recente para falar disso. **Sou gestora há três meses**, mas eu vejo que seria de muita importância o início de tudo, a história local, né?! Que eu percebo que tem gente que mora há anos e não conhece a história do seu lugar. É uma realidade...(grifo da pesquisadora). (Gestor Municipal – Herveiras)*

O gestor mostra-se conhecedor do problema do ensino de História Local, mas apresenta uma falta de planejamento para resolver o problema. Conforme

Souza (2006) e Secchi (2010), a gestão entrevistada encontra-se na primeira fase da política, que é a identificação do problema. Para dar continuidade, a gestão deveria formatar uma agenda e formular alternativas para solucionar o problema identificado.

Porém, para completar o ciclo da política, a gestão precisa de tempo, e se persistir a rotatividade administrativa, a equipe não consegue trabalhar bem, pois se trata de uma política que é longa na sua implementação e, por conseguinte, vai ser longa na avaliação. Políticas que versam sobre aspectos históricos e culturais levam tempo para apresentar os efeitos.

No caso de Rio Pardo, para além do PPP e do Plano de Estudos, conforme o depoimento da Professora do Núcleo de Cultura de Rio Pardo, as políticas vão ao encontro das demandas dos professores e de propostas econômicas voltadas ao turismo, já que Rio Pardo, por ser uma cidade histórica, recebe constantemente visitação e tem potencial para turismo histórico.

Com isso, e conforme Souza (2006), constata-se a centralidade do governo, com loco privilegiado no planejamento e implementação, considerando seus diversos interesses e atores, que como na experiência de Rio Pardo, tem além de aspectos educacionais, culturais, turísticos e econômicos. Para isso, em 2013, o Conselho Municipal de Educação elaborou um parecer que institui a História de Rio Pardo como disciplina no 8º e no 9º ano do Ensino Fundamental, configurando como uma política própria para o ensino da História Local.

A seguir, apresenta-se uma análise relativizada de cada política e da forma que ela contempla aspectos do ensino da História Local. A começar pelo PPP enquanto documento que oportuniza a escola o (re) pensar da sua finalidade educativa.

Conforme Weyhl (2019), Veiga (2013) e Vasconcellos (2014), o PPP é um documento político, um projeto de direção que a escola quer seguir em seu trabalho e do tipo de sujeitos que deseja formar em sua intencionalidade de sociedade. No quadro de síntese a seguir, é possível ter-se uma visão da política educacional constituída pelo Projeto Político Pedagógico existente em cada sistema educativo, e como contemplam a História Local, apresentando as expressões presentes no texto que contemplam a base teórica da História Local.

QUADRO 2: PROJETOS POLÍTICOS-PEDAGÓGICOS E O ENSINO DA HISTÓRIA LOCAL, EM ESCOLAS PÚBLICAS DE HERVEIRAS E RIO PARDO

| Municípios Redes | Herveiras | | Rio Pardo | |
|--|---|---|---|--|
| | Municipal | Estadual | Municipal | Estadual |
| PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO | <p>“Cidadãos dinâmicos, críticos”</p> <p>“Formar alunos capazes de compreender e integrar na sociedade”</p> <p>“Escola crítica e problematizadora”.</p> | <p>“Oferecer uma educação humanizadora que prepare o aluno para a vida, integrando-o na sociedade e, formando sua personalidade para tornar-se um cidadão consciente de suas atitudes.”</p> | <p>“A aprendizagem se dá em um processo da relação do aluno a sua realidade, partindo de suas vivências”.</p> <p>“A escola é o espaço de desenvolvimento de competências e habilidades sustentado nas vivências e potencialidades do Educando, tornando-o crítico e autônomo, capaz de alcançar o sucesso e transformar a realidade social.”</p> <p>“[...] criar seres livres, criativos, críticos e participantes [...]”</p> | <p>“Deve formar homens íntegros nas suas ações, responsáveis por seus atos, cidadão conscientes e éticos que trabalhem no desenvolvimento coletivo.”</p> |

Fonte: SIQUEIRA, 2019.

Conforme a análise documental, averiguou-se que os quatro documentos apresentam em seu texto princípios, filosofias e objetivos que estão perfeitamente alinhados aos padrões teóricos desta pesquisa e às políticas nacionais. Destacam-se expressões voltadas à formação de cidadãos e ao exercício da cidadania, partindo do seu local e retornando para a transformação do mesmo, como sujeitos participativos.

Ao encontro desses elementos, apresentam-se autores como Carvalho (2010), Karnal (2018), Pinsk (2003 e 2018), Pacheco (2017) e sobretudo Paulo Freire (2002, 1998 e 2015.), que dialogam com a construção da cidadania, de sujeitos livres para serem ativos, de construção de uma sociedade cada vez melhor.

Com isso, considera-se que as referidas expressões estão relacionadas com o ensino da História Local, e ao que se concebe por Desenvolvimento com Furtado (1961) e Sen (2010), que através da perspectiva própria de Desenvolvimento e

através da Educação é possível alcançarem em termos de formação de cidadão e construção de sociedade.

É relevante colocar que o PPP é uma política que não se implementa de forma isolada. O PPP enquanto direção para escola acompanha o Plano de Estudos. O Plano de Estudos é documento que procura resolver o problema que versa sobre o planejamento dos professores, sobre quais conteúdos devem ser trabalhados com cada nível de ensino. É uma forma de garantir que todos os alunos tenham acesso ao mínimo dos conhecimentos básicos de cada área.

O Plano de Estudos, pela tipologia de Secchi (2010), é uma política regulatória, pois trata de um documento municipal que versa sobre quais conteúdos, de cada componente curricular devem ser trabalhados em cada nível de ensino.

No quadro de síntese a seguir, é possível ter-se uma visão da política educacional constituída pelo Plano de Estudos existente em cada sistema educativo, e como contemplam a História Local, apresentando as expressões presentes no texto que contemplam a base teórica da disciplina de História e, como consta, em alguns nem existe a parte introdutória da concepção da disciplina para o ensino.

QUADRO 3: PLANOS DE ESTUDOS E A BASE TEÓRICA DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA, EM ESCOLAS PÚBLICAS DE HERVEIRAS E RIO PARDO

| Municípios | Herveiras | | Rio Pardo | | |
|--------------------------|-----------|---|---|-----------|---|
| | Redes | Municipal | Estadual | Municipal | Estadual |
| PLANOS DE ESTUDOS | | <p>“A disciplina de História, é um processo que permite a compreensão de que as pessoas estão na História ocupando um lugar de protagonistas, numa postura participativa, responsável e solidária e/ou submetendo-se ao protagonismo de outros através de uma postura passiva alienante.”</p> <p>“Reconhecer que o conhecimento histórico é produto da interação entre as pessoas com o</p> | <p>“História é a área do conhecimento que tem como objetivo entender os diferentes processos e sujeitos históricos e suas relações nos diferentes espaços e tempos.”</p> <p>“A disciplina de história serve no currículo escolar como um instrumento necessário para a construção de relações politizadas em que o aluno não seja um mero</p> | - | <p>“A disciplina de História tem como finalidade estimular a formação da visão crítica, fornecendo instrumentos que auxiliem o aluno na interpretação da realidade vivenciada por eles”.</p> <p>“Oportunizar o educando a socialização no contexto em que vive, levando a compreender a cidadania como participação social, política e, desta forma exer-</p> |

| | | | | |
|--|---|--|--|---|
| | meio e que fazemos parte desse processo.” | receptor passivo, mas quem estabelece relações entre a história vivida no presente e a estudada nos livros. A história pode tornar-se também uma referência para as sociedades e um instrumento para a cidadania.” | | cer seus direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando atitudes de solidariedade, respeitando o outro e exigindo o mesmo respeito.” |
|--|---|--|--|---|

Fonte: SIQUEIRA, 2019.

Conforme as expressões presentes na concepção teórica da disciplina de História para cada sistema educativo, com exceção do municipal de Rio Pardo, que não apresenta, destacam-se concepções envolvidas na definição de Karnal (2018) para a disciplina de História Escolar, com a responsabilidade da disciplina na formação política, social, histórica e cidadã. Sobretudo, de forma oculta, a construção da identidade local, pois traz expressões de percepção do seu lugar na História e na interpretação e transformação da realidade.

A pesquisa considerou o que versava o Plano de Estudos, porém, trata-se de uma política que está sendo substituída por uma política nacional, a BNCC. Por isso, no desenvolver das entrevistas, questionou-se o alinhamento à BNCC, ao ensino da História Local, e em Herveiras, quando perguntados sobre a implementação da BNCC, os professores relataram dificuldades em adequar o conteúdo local à base comum. A BNCC é bem teórica e exige muito planejamento do professor.

No mesmo sentido, como políticas públicas nacionais para o ensino de História Local, que chegam até o município, o gestor municipal de Rio Pardo citou que a BNCC é a política mais atual e que, conforme ele, é a que mais dialoga com o município. Isso porque permite que sejam acrescentadas no documento municipal competências e habilidades⁶ sobre o município que se julgam necessárias ser ensinadas.

⁶ O documento da BNCC foi produzido a partir da concepção teórica de competências e habilidades, substituindo os marcadores de objetivos e os conteúdos. Em linhas gerais, habilidades são capacidades que uma pessoa adquire para desempenhar determinado papel ou função, ou seja, os

Em Rio Pardo, conforme já relatado anteriormente, o município mostrou-se preocupado com o ensino de História Local e constituiu a disciplina de História de Rio Pardo, que deve ser analisada de forma singular, porque é uma realidade particular.

Diante disso, no Plano de Estudos desta rede consta, além da disciplina de História, a disciplina de História de Rio Pardo, e nesse caso, a concepção teórica da disciplina é alinhada à concepção maior da área, e a disciplina possui objetivo específico:

Ao final do ano, espera-se que o aluno, dentro da proposta de trabalho desenvolvida, tenha condições de identificar a localização geográfica do município, desde a sua formação até a atualidade, compreender a importância histórico-geográfica, comercial de Rio Pardo nos séculos passados, reconhecer imagens, documentações históricas do passado de Rio Pardo. (Plano de Estudos da disciplina de História de Rio Pardo)

Constata-se assim, uma realidade muito particular, ideal de política para o ensino de História Local, pois reserva uma carga horária especial com objetivo bem claro. Para nível de região, o município de Rio Pardo é pioneiro e exemplo a ser observado em políticas próprias para o ensino de História Local.

O professor C da rede municipal de Rio Pardo, que ministra a referida disciplina, quando questionado sobre a BNCC e a História Local, relatou preocupação com a possibilidade de que a disciplina de História de Rio Pardo fosse extinta, em virtude da grande quantidade de conteúdos e a profundidade teórica que vem apresentando-se na BNCC.

O professor teme pela falta de tempo para trabalhar todo o conteúdo. Com isso, acha fundamental manter a disciplina, para ter garantia que a História Local seja abordada. Pois se existe o risco de extinguir a disciplina, a temática do Local possa ser incorporada aos outros conteúdos, e com isso, ocorra que os conteúdos gerais de História sufoquem os da História Local.

Porém, a gestão municipal, quando interrogada sobre o futuro da disciplina de História de Rio Pardo, relatou que, com base nas construções teóricas dadas a partir da BNCC, há uma pretensão de ampliar a disciplina de História de Rio Pardo para todos os anos dos anos finais do Ensino Fundamental e também para a Rede Estadual. No relato do gestor municipal fica explícito o reconhecimento de

conteúdos. Já a competência é mais ampla e consiste na junção e coordenação das habilidades com conhecimentos e atitudes, o objetivo geral.

negligência com o ensino da História Local no sistema educativo estadual, e mostra vontade de reparar o erro.

*Eu acho que na questão de as escolas estaduais não terem o ensino de História Local, foi uma falha do município... Pois o município normatizou essa questão e a escola estadual não. E, no entanto, **os alunos são do município, independente da rede** (grifo da pesquisadora). (Gestor Municipal – Rio Pardo)*

As políticas para o ensino de História Local precisam ser planejadas, precisam de um longo período para que sejam avaliados e refletidos os impactos. Conforme as realidades estudadas, constatou-se que a rotatividade dos cargos de gestão das pastas de Educação e Cultura é uma barreira para que as políticas do ensino de História Local avancem.

3.3 Formação de professores para o Ensino de História Local

Ao considerar o ensino de História Local como uma possibilidade de ensinar da História, de forma significativa, emancipatória e transformadora, é fundamental observar a formação acadêmica dos professores que ministram as aulas de História. No quadro-síntese a seguir, é possível ter-se uma visão da formação dos professores que ministram as aulas de História.

QUADRO 4: FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA, EM ESCOLAS PÚBLICAS DE HERVEIRAS E RIO PARDO

| Municípios | Herveiras | | Rio Pardo | |
|---------------|---------------------------------|-----------|---------------------------|---------------------------|
| | Municipal | Estadual | Municipal | Estadual |
| Redes | | | | |
| 4º Ano | Pedagogia Curso Normal | Pedagogia | Curso Normal Pedagogia | Curso Normal Pedagogia |
| 5º Ano | Curso Normal Educação Física | Pedagogia | Curso Normal Pedagogia | Curso Normal História |
| 6º Ano | História | História | Estudos Sociais | Estudos Sociais |
| 7º Ano | História | História | Estudos Sociais | Estudos Sociais |
| 8º Ano | História | História | Estudos Sociais | Estudos Sociais |
| 9º Ano | História | História | Estudos Sociais | Estudos Sociais |

Fonte: SIQUEIRA, 2019.

Considerou-se que a formação inicial e continuada dos professores que lecionam a História Local, especialmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em sua maioria restringe-se aos Cursos de Pedagogia, que por mais completa que

possa ser, ainda não oferece referências teóricas e metodológicas para um trabalho com enfoque na História Local.

Constatou-se, também, que nos anos finais do Ensino Fundamental, as formações concentram-se nos cursos de História e Estudos Sociais. Porém, pelo depoimento dos professores, os cursos não contemplam o ensino de História Local, e possuem um apanhado regional.

Na graduação a gente a gente pega um apanhado geral do Rio Grande do Sul e a gente sabe que tem cada região, e que tem cada cultura. (Professor C – Rede estadual de Herveiras)

A situação é ainda mais preocupante para os professores dos anos iniciais. A formação em geral destes professores concentra-se nos cursos de Pedagogia, e na prática, exige que os professores tenham conhecimentos específicos de todas as áreas do conhecimento. Ou seja, eles devem saber o mínimo de Português, Matemática, Ciências, Arte, Educação Física, Ensino Religioso, Geografia e História. E, conforme o relato dos professores, além da falta de material de apoio apropriado, os professores também não têm formação específica, e movidos pela insegurança, acabam não dando a devida importância aos conteúdos de História Local.

[...] a gente que trabalha de forma com todos os conteúdos, a gente precisa estar por dentro de tudo. E a parte histórica muitas vezes é esquecida, é o menos se trabalha. A base é Português e Matemática e se peca por deixa de lado a História, a Geográfica, a parte política. (Professor A – Rede estadual de Herveiras)

Dada realidade é agravada quando a produção de material de apoio pedagógico sobre a História Local é deficitária. Carecendo-se que reflexões sejam feitas para tentar diminuir a fragilidade e as dificuldades no ensino de História Local, formas de planejamento devem ser desenvolvidas para evitar que os conhecimentos histórico-geográficos, especialmente do local, não sejam anulados.

Por considerar, conforme Libâneo (1990), a História Local como estratégia/método de ensino de História, só se dará de forma harmônica e significativa com o protagonismo do professor. Neste sentido, se estabelece uma relação com Pinsky (2018), quando considera que os professores de História

deverão também ser pesquisadores. Porém, quando, ao constatar que a formação inicial dos professores não está dando conta dessa demanda, é o momento de pensar em formações continuadas com foco no ensino da História Local.

Em relação à formação continuada já oferecida pelos sistemas educativos, os professores consideram que falta uma abordagem para o ensino de História Local, que a formação geral não contempla. Os professores também acreditam que formações teóricas não refletem muito na sua prática. Quando se trata de ensino de História Local, eles apontam como a forma mais efetiva que as formações fossem baseadas em oficinas, como a exemplo, oficina de fotografia, de visitação a museu, de observação, de entrevistas. Segundo eles, essas formações dariam suporte para trabalhar em qualquer nível e em qualquer realidade.

Em Herveiras, a gestão relatou que oferece formações continuadas, mas que não de forma específica para o ensino de História Local, argumentando que não tem encontrado profissional capacitado.

Falta profissional para desenvolver esse trabalho. Que possa desenvolver esse trabalho e também botar como prioridade [...] (Gestor Municipal – Herveiras)

Supõe-se que essa barreira é em consequência da concepção de que a História Local é algo dado e acabado de forma narrada. Talvez, se a compreensão de que a História Local fosse um método de ensino, profissionais das áreas de metodologias e do campo do ensino de História poderiam muito bem dar conta de contribuir nas formações para o ensino da História Local.

No caso da formação dos professores que possuem a habilitação geral e inicial em Pedagogia, e atuam com os anos iniciais, a formação continuada mais indicada seria com oficinas de História. O nível teórico da narrativa até pode ser menos complexo, mas exige um domínio maior das técnicas e recursos, como pesquisas a campo, visitas, entrevistas, observação e análise de fotografias, por exemplo.

Em Rio Pardo, na rede municipal, os professores consideram que precisam de mais formação continuada para o Ensino de História Local, conforme relata o professor:

Eu acho que nós deveríamos ter uma formação continuada, que nós não temos. A gente tem os textos produzidos pela Professora, que são ricos teoricamente, mas precisamos de algo mais prático. Acho que a gente

deveria sair fazer excursão, ir aos locais e referências históricas do município. (Professor C – Rede municipal de Rio Pardo)

A gestão municipal de Rio Pardo declarou que pretende investir em materiais pedagógicos e apoio para o ensino de História Local. Como declarou, também, que dentro das condições do município, ofereceu formação específica e pretende atualizar a sua agenda de formação continuada para o ensino de História Local.

Uma das opções para ter atualização e formação continuada seria que as redes de ensino oferecessem oportunidade para que as pesquisas, como a exemplo os trabalhos de conclusão de curso, voltados à História Local ou ao Ensino de História Local, possam ser apresentados. Como ao exemplo de Rio Pardo, que deu visibilidade aos trabalhos produzidos por professores do seu quadro. Evidentemente que se houver profissionais de outros municípios que estejam capacitados, também podem incorporar ao grupo de formadores.

3.4 Recursos pedagógicos para o Ensino de História Local

Os recursos pedagógicos para o ensino da História local constituem-se por diversos materiais que auxiliam o professor no seu fazer pedagógico. Como a exemplo, as fontes históricas, os museus, os textos, livros didáticos, mapas, aplicativos, jogos, entre outros.

No quadro-síntese a seguir, é possível ter-se uma visão planejada dos recursos pedagógicos disponíveis em cada sistema educativo para o ensino de História Local.

QUADRO 5: RECURSOS PEDAGÓGICOS HISTÓRICOS E DOCUMENTAIS EM ESCOLAS PÚBLICAS DE HERVEIRAS E RIO PARDO

| Municípios | Herveiras | | Rio Pardo | |
|----------------------|-----------|----------|-----------|----------|
| | Municipal | Estadual | Municipal | Estadual |
| Redes | | | | |
| Museus municipais | | | X | X |
| Patrimônios tombados | | | X | X |
| Sítios arqueológicos | X | X | X | X |
| Museus escolares | | | | |
| Acervo documental | | | X | X |
| Acervo fotográfico | | | X | X |
| Aplicativos | | | | |
| Jogos pedagógicos | | | | |
| Mapas históricos | | | | |

Fonte: SIQUEIRA, 2019.

Conforme se apresenta no quadro-síntese, o município de Herveiras encontra-se em uma situação bem precária em relação à organização do material pedagógico para o ensino de História Local. É unânime nas entrevistas com os professores a preocupação com produção deste material. O desejo dos professores permitiu-se ser expresso de forma objetiva e resumida, tanto em aspecto político como pedagógico pela fala do professor.

*Herveiras precisa pensar na **criação de um departamento histórico**, de organização do acervo histórico e bibliográfico, documental. (Grifo da pesquisadora) (Professor A – Rede Estadual Herveiras)*

O gestor municipal de Herveiras, quando questionado sobre quais recursos didático-pedagógicos tem oferecido aos professores para o ensino de História Local, reconhece que até possam existir, mas que são precários. O gestor também aponta como dificuldade para se organizar pela falta de profissional capacitado, bem como recursos para fomentar esse trabalho.

*Material existe, porém, ainda falando em História Local, é precário. Não existem muitas fontes hoje, que a gente possa oferecer. Mas existe. Talvez **uma coisa que não se apresente na hora é a questão de recursos**, até humanos, para estar lá disponível. (Grifo da pesquisadora) (Gestor Municipal – Herveiras)*

Também é presente em sua fala a responsabilização pelo interesse do professor, que na opinião do gestor, o ensino de História Local deve ser fomentado pelo próprio professor, pois conforme ele existem sítios arqueológicos no município, existem bens históricos, e que só não são documentados.

*Talvez **falta iniciativa do profissional** (professor), de procurar e de saber que isso faz parte de conhecer o lugar que está trabalhando e de contar isso para seus alunos, o lugar que eles vivem. (Grifo da pesquisadora) (Gestor Municipal – Herveiras)*

Porém, os professores, quando questionados sobre as suas iniciativas pedagógicas para fazer visitas, entrevistas, estudos de campo, relataram diversas barreiras estruturais que são de responsabilidade administrativa.

Como a escola é de interior, isso exige transporte, exige autorização dos pais... e porque também existe um cronograma escolar, com determinadas aulas e conteúdo que você tem de trabalhar... e mais as atividades paralelas da escola ao longo que ano, que impedem as saídas a campo. (Professor C – Rede municipal de Herveiras)

Em Herveiras, na rede municipal, os professores disseram ter recebido algum material impresso, cerca de seis anos atrás, mas muito precário. E que o material foi disponibilizado em virtude de uma gincana, mas não com o propósito pedagógico histórico.

Percebe-se vontade política pela expressão do gestor, que também demonstra preocupação com o atual material fornecido aos professores para o ensino de História Local.

*A história do município não está escrita, foram algumas pessoas pegaram alguns dados, não se sabe se aquilo é fato ou não. Não tem hoje uma definição, foram ideias depoimento que se foram juntando, e hoje eu vejo que a gente sabe bem pouco da nossa realidade local. A realidade a gente conhece, mas a não conhece a nossa história. **Existe um polígrafo, mas a gente não sabe baseado em que ele foi construído, talvez seja do ponto de vista de quem escreveu.** (Grifo da pesquisadora) (Gestor Municipal – Herveiras)*

Com essa realidade, em Herveiras, alguns professores da rede estadual procuram recursos e informações nas páginas oficiais da prefeitura, e com documentos que os próprios alunos trazem.

*[...] baseia mais na análise que a gente vai ter nas **páginas oficiais** da prefeitura, alguma coisa que tu consegues por fora... a um objeto que a gente faz uma análise né?! Que **se um aluno tem um documento antigo**, um objeto que a gente consegue fazer uma análise com relação ou uma colocar no tempo histórico assim... Mas assim se aprofundar não tem o que pesquisar. (Grifo da pesquisadora)(Professor C – Rede estadual de Herveiras)*

A alternativa que os professores adotam é coerente, porém ao conferir o material disponível na página oficial do município, observa-se a demasiada simplificação.

FIGURA 2: HISTÓRIA DE HERVEIRAS NO SITE OFICIAL



FONTE: Site oficial da Prefeitura Municipal de Herveiras

Por outro lado, a opção que os professores oferecem aos alunos para trazer materiais de casa, é a mais rica. Nesse momento, os próprios alunos iniciam sua trajetória como memorialistas, arquivistas e historiadores. É a parte do trabalho que se torna mais significativa ao estudante. Esses trabalhos constituem jornadas acadêmicas escolares.

Em Rio Pardo, existe uma oportunidade variada de recursos, prédios, monumentos, arquivo histórico, museu, porém, é um privilégio de escolas que estão localizadas próximas ao centro administrativo. Conforme constatou-se no trabalho de campo, as escolas que ficam distantes do centro administrativo do município enfrentam dificuldade para oferecer visitas aos centros históricos.

A gente tenta, né?! Mas as vezes pra tu se deslocar, é muito longe de um lugar para o outro. Vai depender de transporte. É complicado. *(Professor A – Rede Municipal – Rio Pardo)*

A outra realidade de Rio Pardo, no sistema educativo municipal, é de ter uma professora com mais de trinta anos de experiência na docência, especialmente no ensino de História, e que pessoalmente, como ela relatou, é uma memorialista, e que atualmente através do Núcleo de Cultura, se dedica à produção de material

sobre a História de Rio Pardo, para uso dos professores. Isso porque, conforme a professora, o material estava sem análise, corria-se o risco de ser transmitido de forma errônea aos alunos, era necessária uma transposição do conhecimento histórico para a o conhecimento didático-pedagógico.

[...] eu descobri que tinha material para estudar os fatos, para você pesquisar, mas que não tinha um material adequado para ensinar, adequado ao nível do aluno [...] (Professor do Núcleo de Cultura – Rio Pardo)

A partir desse depoimento, constatou-se que o material é produzido para o uso do professor, e não ser oferecido de forma direta ao aluno. Não se configurando como uma cartilha e reservando o espaço para a liberdade pedagógica do educador. Com isso, o professor é protagonista do seu ensino.

*O município oferece material, mas **o material é para o professor**. É para o professor preparar a aula. Para uso do aluno, os professores devem estudar e adaptar o material.* (Grifo da pesquisadora)(Professor do Núcleo de Cultura – Rio Pardo)

Com esta outra fala, responsabiliza-se o professor pela sua parte no ensino da História Local. O material é apenas um apoio para preparar as aulas.

*Escrever os textos de maneira que os professores pudessem **preparar as aulas** e usar do jeito que eles quisessem [...]* (Grifo da pesquisadora)(Professor do Núcleo de Cultura – Rio Pardo)

Na entrevista, questionou-se a professora do Núcleo de Cultura sobre como ela se identifica nesse processo.

*[...] **eu não sou historiadora, eu sou professora!** As pessoas pedem para que eu publique um livro sobre a História de Rio Pardo, mas eu não farei. Não farei porque as minhas referências bibliográficas vão ser maiores que livro, porque eu bebo de outros livros e autores.* (Grifo da pesquisadora)(Professor do Núcleo de Cultura – Rio Pardo)

É indiscutível o seu conhecimento sobre os fatos e datas, afinal, foram mais de três décadas trabalhando com o mesmo assunto. Ou seja, com essa expressão

a professora se coloca na condição de organizadora da narrativa da História de Rio Pardo.

A seguir, é possível conferir as características do material preparado pela professora do Núcleo de Cultura e oferecido aos educadores da rede municipal que vão ministrar aulas de História sob a temática da História Local.

FIGURA 3: NARRATIVA DA HISTÓRIA DE RIO PARDO PARA ENSINO DO 3º ANO – EF



FONTE: Professor do Núcleo de Cultura – Rio Pardo

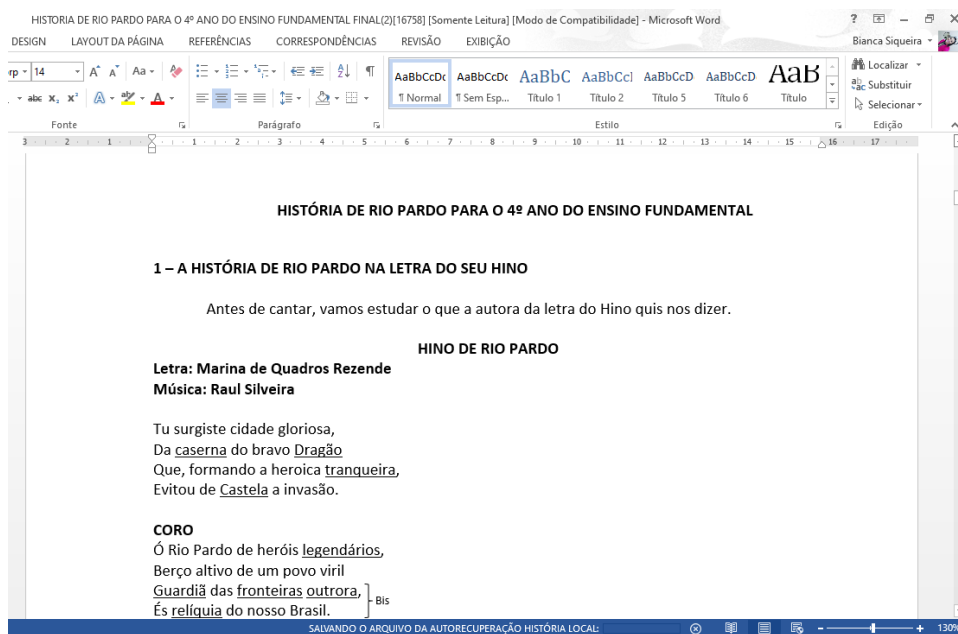
A figura 3 é a ilustração do material disponibilizado aos professores do 3º ano do Ensino Fundamental, para trabalhar a História de Rio Pardo. Trata-se de um texto de trinta e duas páginas, que possui uma narrativa atrativa à imaginação das crianças, confira:

A ORIGEM DE RIO PARDO

Hoje vamos começar a estudar o que acontecia na nossa cidade há muito tempo atrás. Mas é muito tempo mesmo! Naquele tempo ainda nem existia luz elétrica. As pessoas usavam velas, lamparinas, lampiões para fazer alguma coisa depois que o sol ia embora. E não tinha televisão, geladeira, videogame, celular, micro-ondas... Olha, a lista de "não tinha" é tão grande que vou deixar que vocês completem! (Trecho do material para 3º Ano)

E dessa forma, segue o texto, abordando a formação indígena, a bandeira de Rio Pardo, os modos de vida das pessoas que ali viviam, a construção das casas, a formação da vila, as profissões, o trabalho escravo e as lendas. Constata-se que o material é bem didático e acessível à compreensão do professor e do aluno, caso já tenha concluído o processo de alfabetização.

FIGURA 4: NARRATIVA DA HISTÓRIA DE RIO PARDO PARA ENSINO DO 4º ANO - EF



FONTE: Professor do Núcleo de Cultura – Rio Pardo

A narrativa histórica de Rio Pardo disponibilizada para o 4º ano do Ensino Fundamental, conforme figura 4, começa pelo hino do município, explorando os autores e a sua composição. Na sequência, o texto apresenta os pontos turísticos e a história de cada ponto turístico e também possui exercícios. Confira um exemplo de atividade:

2). **Desembaralhe as palavras e escreva com elas frases que resumem a letra do Hino:**

*** da primeira estrofe do hino de Rio Pardo**

Dragões da Espanha começou de Portugal quando os venceram Rio Pardo os soldados.

*** do Coro**

Dragões é quase sagrado A coragem dos Rio Pardo transformou que antigo em um lugar.

*** da segunda estrofe**

Rio Grande para vive em paz A Tranqueira Invicta no mapa do Brasil lutou e hoje colocar o.

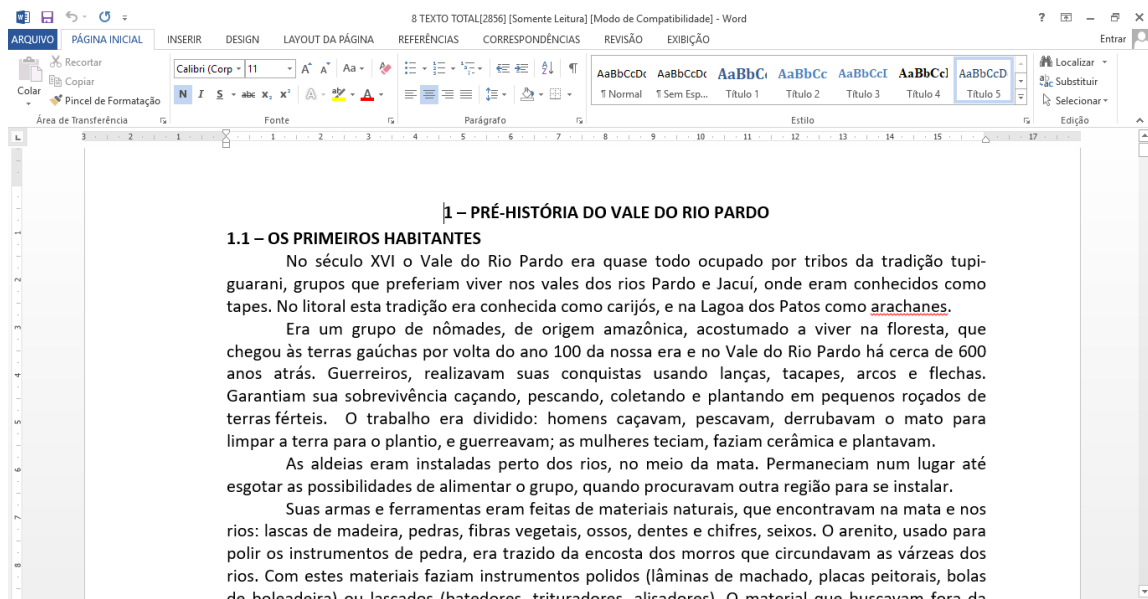
*** da terceira estrofe**

Brasil em paz, Hoje vive a desenvolver o Rio Pardo e trabalha ajudando.

(Trecho do material para 4º Ano)

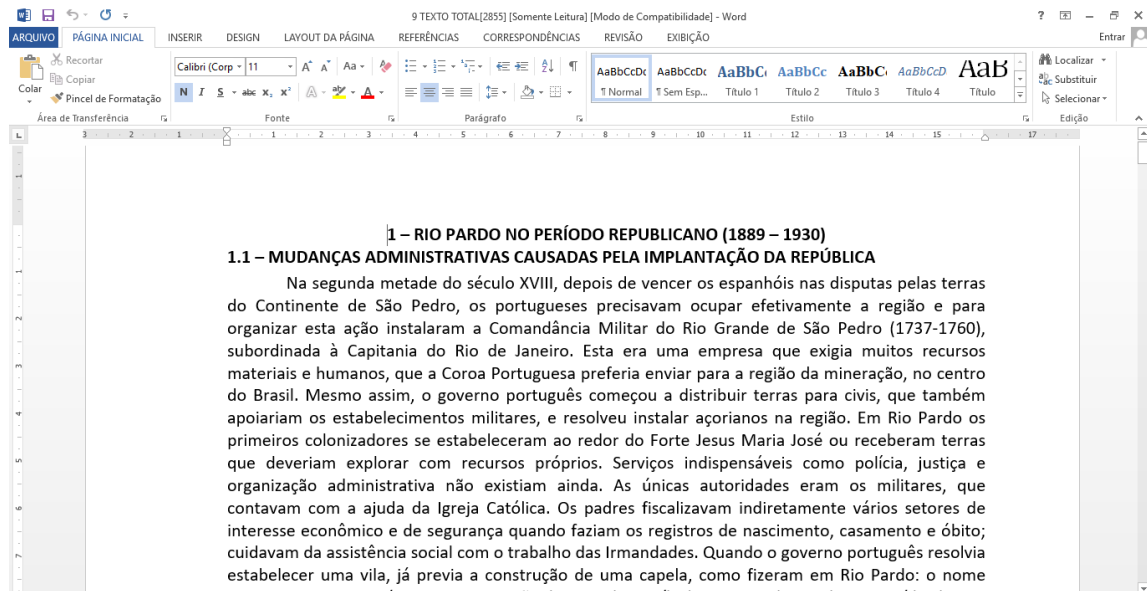
Os professores da rede municipal que ministram a disciplina de História de Rio Pardo também recebem um caderno de textos dividido em duas partes; uma parte com textos para o 8º ano e outra com textos para o 9º ano.

FIGURA 5: NARRATIVA DA HISTÓRIA DE RIO PARDO PARA ENSINO DO 8º ANO – EF



FONTE: Professor do Núcleo de Cultura – Rio Pardo

Conforme a figura 5, o texto disponibilizado para os professores do 8º ano do Ensino Fundamental é mais extenso e com uma linguagem mais científica e historiográfica. Está dividido em capítulos maiores que se constituem com informações sobre a Pré-História do Vale do Rio Pardo; relação do contexto europeu com Rio Grande do Sul e Rio Pardo no século XVIII; Disputas ibéricas pelas terras coloniais do sul do Brasil; Origens de Rio Pardo pela formação da vila e povoado; bases econômicas e religiosas; e, por fim, um longo texto com subseções relacionando e situando a História de Rio Pardo com a História do Brasil. O material também contempla uma lista de referências bibliográficas que possibilitam pesquisas específicas.

FIGURA 6: NARRATIVA DA HISTÓRIA DE RIO PARDO PARA ENSINO DO 9º ANO – EF

FONTE: Professor do Núcleo de Cultura – Rio Pardo

Em relação ao 9º ano do Ensino Fundamental, conforme figura 6, o texto é menor que o do 8º, porém com uma linguagem mais científica e historiográfica. O material dispensa as informações introdutórias e logo inicia abordando Rio Pardo no período republicano (1889- 1930); na sequência, trata dos marcos da estagnação econômica de Rio Pardo; no terceiro capítulo considera os principais fatos históricos do século XX e sua relação com Rio Pardo, como a exemplo, a Primeira Guerra Mundial. Finaliza com a evolução urbana do município. Da mesma forma que no texto do 8º ano, também possui uma lista de referências bibliográficas que possibilitam novas formas de trabalho.

Conforme um dos professores que ministra a disciplina de História de Rio Pardo, ainda falta material. Segundo o professor, os textos são muito teóricos, precisam de mais prática.

[...] eu preciso de imagens, mapas, saídas de campo, para poder mostrar as coisas... falta essa parte mais prática...A gente estuda, conhece, mas de forma afastada e fria. E fica nisso. É diferente de ir lá e viver a História. (Grifo da pesquisadora)(Professor C – Rede municipal de Rio Pardo)

Com isso, constata-se que existe um descompasso entre o material produzido e a forma como o professor utiliza. Porque, como mencionado

anteriormente pela professora do Núcleo de Cultura, o material é para o professor preparar a aula, e não o reproduzir de forma bancária ao aluno. Mas ao entendimento do professor, que possui um plano de estudos bem denso, fica pré-estabelecido que ele deva reproduzir esse material. Fazer leituras comentadas e exercícios de fixação e avaliação. Ou seja, precisa-se que o Núcleo de Cultura e os professores combinem a forma de trabalho e estabeleçam as regras e metas.

Como a proposta é recente em Rio Pardo, e vem sendo implementada desde 2013, essa necessidade já é expressa pela professora do Núcleo de Cultura que disse necessitar de um retorno dos professores, para também saber os encaminhamentos que deve dar ao trabalho. E os professores, por sua vez, também expressam angústias, desejam ser ouvidos e orientados para esse trabalho. Neste momento, volta-se a falar da importância das formações continuadas e dos grupos de estudos de educadores.

Ainda referindo ao trabalho de campo e prático, outro fator alegado pelo professor, que impede os trabalhos mais práticos, é a falta de tempo. Como é uma aula semanal e uma lista de conteúdos, as saídas de campo tornam-se inviáveis. Novamente, volta-se a falar da importância do diálogo entre o Núcleo de Cultura, que é o atual responsável pela produção do material didático, e os professores.

Em relação aos livros didáticos, e antes de tecer qualquer conclusão, registra-se a importância deles para os alunos em geral, que dadas às dimensões territoriais e à diversidade socioeconômica e cultural do Brasil, “há lugares em que o didático é o único livro a que algumas pessoas têm acesso na vida” (CASSIANO, 2017, p. 87).

Os livros didáticos fazem parte do currículo e, conseqüentemente, possuem relação com o ensino de História Local, porém, se a pesquisa considerasse só a análise documental nesses livros, talvez comprometesse as conclusões. Os professores relatam que os livros didáticos não contemplam as temáticas históricas locais, e indagados sobre as opções de escolha oferecidas pelo PNLD, ainda assim, eles reprisam que os livros que vêm para a escola não têm esse recorte de temas.

Nesta pesquisa não se possibilitou esgotar a temática, os livros didáticos pertencem a um programa nacional, ao Plano Nacional do Livro Didático. Algo muito maior e complexo. Mas, a seguir, de forma qualitativa e relativa, apresentam-se

algumas situações que permeiam o ensino de História Local em relação ao uso do livro didático.

Primeiramente, constatou-se que não há consenso no livro didático de cada município e cada sistema educativo. Cada sistema pode usar o livro que considerar mais apropriado aos seus alunos, como os professores que comumente utilizam-se de livros alternativos, de outros anos, até mesmo de outras redes. Isso para além de realidades em que não há livros para todos os alunos.

No quadro a seguir, a caráter de exemplificação, é possível ter-se uma visão de alguns títulos de livros didáticos disponíveis e utilizados ensino fundamental para a disciplina de História.

FIGURA 7: EXEMPLOS DE LIVROS DIDÁTICOS DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA UTILIZADOS NOS SISTEMAS EDUCATIVOS DE HERVEIRAS E RIO PARDO



Fonte: Registros fotográficos da pesquisadora, 2019.

Não foi possível reunir todos os livros didáticos de cada ano do Ensino Fundamental de cada sistema educativo. Por opções teóricas, metodológicas e de recorte de pesquisa, as constatações em relação aos livros didáticos e ao ensino de História Local, considerou-se o depoimento dos professores.

Ainda assim, pondera-se que no momento da escolha dos livros didáticos, um dos itens observados deveria ser identificar livros didáticos que proporcionam momentos de reflexão, relação e pesquisa local, considerando que a maioria dos municípios não possui uma disciplina específica, e dessa forma, os professores poderiam criar uma relação do local com o global.

Os professores relataram que os livros didáticos não têm preocupação com a História Local, e que é necessário que o educador estabeleça a relação. E isso, ao ver do professor C da rede municipal de Rio Pardo, é positivo, porque é o momento em que o ofício do professor se ressignifica, como os alunos significam a disciplina.

Assim, conforme o professor C da rede municipal de Rio Pardo, os alunos reparam na importância do Local, compreendem que a História Local não aconteceu isolada e que recebe influência de outras sociedades. Neste momento, evidencia-se o objeto central desta pesquisa: o ensino de História Local como um método para as aulas de História. Só que, para isso acontecer, o professor precisa dominar esses assuntos, e o plano não deve ser engessado, deve permitir que o educador apareça.

De certo modo, a ausência da abordagem da História Local nos livros didáticos é até é entendível, já que os livros são elaborados para todo o Brasil, sem considerar as diversidades regionais, e muito menos as locais. Assim, percebe-se que cabe a cada sistema educativo prover seu material de apoio didático, pois é uma demanda administrativa e política que vai ao encontro das políticas que regulam os temas que devem ser ensinados.

Se, por um lado, políticas como os PCNs, DCNs e BNCC dialogam com os municípios possibilitando que sejam acrescentados temas históricos locais ao currículo, é consequência que cada município também elabore o seu material de apoio didático. Sem dúvida, poderiam ter-se orientações nacionais para elaboração deste material de apoio didático para o ensino de História Local.

Sabe-se da fluência e influência que os recursos digitais passaram a exercer sobre os métodos e recursos de ensino em geral. Ao grupo de professores, quando

questionados sobre a quais recursos gostariam de ter acesso para trabalhar a História Local, logo mencionaram os materiais interativos.

Conforme os professores são importantes os textos teóricos, as narrativas, as fontes históricas, os trabalhos de campo e observação, mas os estudantes prendem-se nas novas tecnologias.

*Levando em consideração que hoje nossos alunos se prendem muito as **novas tecnologias**, quem sabe **um material interativo, um jogo**, algo que eles pudessem mexer. (Grifo da pesquisadora) (Professor C – Rede municipal de Herveiras)*

Por isso, é desafiador aos sistemas educativos que, além da organização administrativa, política, histórica e pedagógica, alinhar a esse trabalho as novas tecnologias. Como a exemplo, a criação de jogos virtuais, sites de documentais, aplicativos e afins.

No caso de Rio Pardo, que possui diversidade de recursos, como museus e espaços de memória, é importante dizer que esses não são de acesso a todos os estudantes e professores. Como esses espaços ficam localizados na sede do município, as escolas afastadas possuem grandes dificuldades de visitação, uma pela distância e outra pela falta de recursos. Ou seja, o município precisa organizar uma agenda de investimentos que vise garantir esses momentos de trabalho de campo.

Sabe-se, portanto, da fragilidade científica do material de apoio aos professores de Herveiras, em ambas as redes de ensino, porém, não se pode descartar o trabalho dos memorialistas locais. Se não fosse o trabalho deles, nada se teria em termos de narrativas e documentos cuja conservação, por sua vez, é fruto do interesse dos professores; eles ainda são os que mais têm preocupação com a preservação das memórias.

Conclui-se, conforme o padrão relativista de Da Mata (1987), que as experiências são diferentes. O ensino de História Local não acontece de forma satisfatória somente com recursos pedagógicos, mas isso não refuta o que Bittencourt (2004 e 2009) apresenta sob a construção da memória, e que conforme Vogt (2008), sobre o patrimônio cultural. Ainda é importante preservar e construir os espaços culturais e de memória, como ao que apresentam o IPHAN (2009) e Horta (1999) sobre a educação patrimonial.

3.5 Práticas do ensino de História Local

As práticas de ensino da História Local constituem-se em um amplo campo de pesquisa. Conforme já mencionado na introdução do capítulo, a análise desta pesquisa se deu no currículo escolar, algo teoricamente complexo. As práticas do ensino de História Local são experiências que permeiam os saberes dos professores e os recursos pedagógicos de que eles dispõem para o seu trabalho. Por isso, a seguir, apresentam-se relatos e limitações das práticas do ensino de História Local.

A começar pela entrevista com os gestores, quando questionados se acreditavam ou se tinham conhecimento das formas como se dava o ensino de História Local, nas escolas sob sua coordenação, responderam que esperam que seja trabalhada, mas que também consideram que possam existir casos em que não seja de forma satisfatória, porque os professores não conhecem a História Local.

Isoladamente eu acredito que tem professores que trabalham. Porém tem muitos que nem conhecem a história do município. Que vieram de fora, que não criam esse vínculo com a história do lugar, vem para trabalhar e deu. (Grifo da pesquisadora) (Gestor Municipal –Herveiras)

Nessa entrevista, constatam-se questões de pertencimento dos professores em relação aos seus municípios de trabalho. A mesma situação apresentou-se na rede estadual, em que a rotatividade e a origem dos professores foram apontadas com um agente influenciador do trabalho, especificamente no caso de trabalhar a História Local. Conforme o relato do professor:

[...] a escola estadual de Herveiras tem professores oriundos de nove municípios diferentes. O que pode enriquecer, como também pode dificultar, porque são realidades muito diferentes. E quando um professor vem de fora, deveria conhecer a realidade dos alunos para poder fazer um trabalho mais próximo da realidade. (Grifo da pesquisadora) (Professor A – Rede estadual de Herveiras)

Quanto a isso, quando os professores são de fora do município, conforme relata o professor A da rede estadual de Herveiras, o caminho é estudar e procurar

conhecer a História Local, porque é algo também está relacionado ao que se acredita ser influenciador na qualidade da Educação.

*Quando você se preocupa realmente com a qualidade da Educação, **tu tens que envolver com a escola e com a localidade.** (Grifo da pesquisadora) (Professor A – Rede estadual de Herveiras)*

Conforme o professor, pode-se procurar conversar com as pessoas idosas e colher informações para repassar aos alunos. O que na verdade, conforme Pacheco (2017), o ideal nem é repassar aos alunos, mas ir pesquisar e problematizar com os estudantes. Esse viés de professor pesquisador e mediador é um referencial teórico comum entre autores com Paulo Freire (2002,1998 e 2015), Pinsk (2018), Ferreira e Oliveira (2019) e característico das metodologias ativas de Diesel, Baldez e Martins (2017).

Os professores, por sua vez, além de concordarem que o fato de não ter pertencimento a comunidade escolar compromete a qualidade do ensino de História local, apresentaram várias justificativas e barreiras estruturais que impedem a realização do seu trabalho. Em Rio Pardo, por exemplo, embora com toda uma estrutura articulada entre a Secretaria Municipal de Educação e o Núcleo de Cultura, ainda é possível encontrar professores, especialmente da rede estadual, que não recebem apoio pedagógico para o ensino da História Local.

*Quando trabalho História Local, busco auxílio na internet, pois a biblioteca pública tem material, mas para pesquisar demanda tempo, e isso dificulta. **Se tivesse um livro ou material que abrangesse toda a História de Rio Pardo, sem dúvida facilitaria.** (Grifo da pesquisadora) (Professor B – Rede estadual de Rio Pardo)*

Constata-se que o município de Rio Pardo se preocupa com o ensino de História Local no sistema educativo municipal, e não estadual. Sendo que os alunos são do município. Salieta-se que essa possa ser pauta entre a rede estadual e municipal, considerando que o Conselho Municipal não delibera sobre a rede estadual, isso é complexo, mas que pela BNCC, o diálogo deve ser construído.

Com isso, remete-se à reflexão já feita anteriormente em relação às políticas para o ensino de História Local, em que se discute de quem é a obrigatoriedade e a responsabilidade do Ensino de História Local, e identifica-se que é uma responsabilidade municipal, e que a rede estadual deve estar aberta ao diálogo.

Os professores de Herveiras, quando questionados se conseguem trabalhar a História Local, respondem ter dificuldades em organizar o trabalho. Segundo eles, a falta de referencial teórico, ou até mesmo uma narrativa histórica, é o que os deixa inseguros em traçar um plano de ensino.

*A gente tenta trabalhar com o que a gente encontra...**Falta na cidade arquivos...**A gente se baseia mais na análise que a gente vai ter nas páginas oficiais da prefeitura, que tem alguma coisa. (Grifo da pesquisadora)(Professor C – Rede estadual de Herveiras)*

Embora exista esse material, que se constitui como uma espécie de polígrafo, os professores de Herveiras são críticos e duvidam da veracidade da narrativa. A falta de credibilidade no material bloqueia o trabalho dos professores.

*Hoje eu não consigo trabalhar porque infelizmente **não existe material disponível, onde eu possa me basear para montar um plano de aula.** O pouco que tem, acredito eu esteja na secretaria de Educação, mas eu nunca... Vou ser sincera, eu nunca fui atrás, eu nunca tive acesso, até porque é pouca coisa. (Grifo da pesquisadora) (Professor C – Rede municipal de Herveiras)*

Diante disso, relatam trabalhar a letra do hino, a bandeira, mas que nem sabem o porquê das cores e quais os seus significados. Os professores criticam que, em Herveiras, não há preocupação em pesquisar a história dos negros e indígenas, e que isso já coloca o material em questionamento.

*Até Herveiras está um pouco atrasada nesse sentido, porque **não se pesquisa muito a questão dos negros, a própria questão dos indígenas que habitavam o local.** Tudo é muito centrado na figura do colonizador europeu, principalmente os alemães. (Grifo da pesquisadora) (Professor C – Rede municipal de Herveiras)*

Uma alternativa para superar esse problema foi apresentada pelo professor C – rede estadual de Herveiras, que pede para os alunos tragam fontes históricas.

***A gente faz análise né, que se o aluno traz (material, objeto, fonte) que eles têm.** Um documento, um objeto que a gente consegue fazer uma análise com relação ao um olhar no tempo histórico. Mas assim, né, sem*

aprofundar, não tem o que pesquisar. (Grifo da pesquisadora)(Professor C – Rede estadual de Herveiras)

Segundo o professor C – da Rede municipal de Herveiras, o que mais falta para trabalhar a História Local é um embasamento teórico. Que a formação da faculdade não contempla os estudos históricos locais. E isso também compromete a realização de pesquisas históricas escolares que, segundo ele, não saberia direcionar essa pesquisa. Essas dificuldades são acentuadas quando se propõe o trabalho interdisciplinar.

Tento colocar junto com o conteúdo, principalmente no sexto ano, quando tu trabalha a questão da pré-histórica, de explicar o que é uma ponta de flecha, o que é uma cerâmica, de tocar no assunto que aqui em Herveiras também existem sítios arqueológicos... a questão dos poderes administrativos, do processo de emancipação, aniversário de emancipação...mas bem simples. (Grifo da pesquisadora) (Professor C – Rede municipal de Herveiras)

O professor A da rede municipal de Herveiras também apresentou como realidade que na prática são priorizadas as disciplinas de Português e Matemática, e que Geografia e História ficam para depois. Diante desse relato, percebe-se a urgente revisão dos tempos e carga horária dedicada a cada área do conhecimento. O mesmo discurso é presente na fala do professor A da rede estadual de Herveiras. E nos anos finais, os professores relatam não conseguir trabalhar a História Local devido à quantidade de conteúdos gerais e falta de tempo.

Também há caso em que o trabalho não acontece porque o professor não gosta. Quando questionados sobre os motivos pelos quais os professores não trabalham a História Local, em Herveiras também foi citado que os professores não querem ter trabalho.

[...] porque eles não consideram tão importante... Muitas vezes o professor não gosta da História, porque é uma área que dá trabalho. Tu tem que pesquisar, estudar e por isso são dadas apenas pinceladas e não se profunde em nada. (Professor A – Rede estadual de Herveiras)

Conforme se apresentou nos depoimentos dos professores, o ensino de História Local apresenta problemas que, entre outros, já foram destacados anteriormente: falta de material e fontes históricas; falta de credibilidade no material

produzido; falta de apreço e prestígio pela a temática; rotatividade dos professores e, conseqüentemente, falta de aproximação histórica e cultural entre os professores e alunos.

Com o compromisso de responder à pergunta que move esta pesquisa, que é: “como o ensino de História Local é contemplado e desenvolvido no currículo de escolas públicas na região do Vale do Rio Pardo?”, além das entrevistas, optou-se por observar uma aula construída sobre a temática da história de Rio Pardo.

A escolha de Rio Pardo justifica-se pela sua longa trajetória de preocupação com o ensino de História Local e, ao considerar que o município possui políticas municipais e referências de centros históricos e de cultura para o ensino de História Local, diferentemente de Herveiras.

A turma selecionada para fazer parte desta etapa da pesquisa é uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental da rede estadual que, como preveem as políticas, é o nível em que normalmente trabalham-se os conteúdos voltados à História Local.

A turma tem suas aulas no turno da manhã, e é composta por 19 alunos, sendo 11 meninas e oito meninos, na faixa etária de 9-10 anos, e conforme declaração da professora da turma, cinco desses alunos são de inclusão. Entre os cinco, uma não é alfabetizada e três realizam leituras com muita dificuldade. A maioria dos alunos mora perto da escola, que se localiza próximo ao centro da cidade, e em bairros periféricos, sendo em sua maioria alunos de classe média baixa.

Inicialmente, os alunos demonstraram interesse e participação nas atividades propostas, mas facilmente dispersam-se com as conversas que dificultam a atenção e concentração na aula. Alguns alunos são agitados, e seguidamente, ainda na mesma aula, quebram as regras de convívio da turma. Conforme a professora da turma, “a cultura e comportamento da maioria segue de acordo com a realidade do meio ao qual estão inseridos, exemplificada no convívio familiar”.

A aula observada era uma aula que transcorreu na disciplina de História, e conforme planejamento da professora, fazia parte de um conjunto de aulas preparadas em torno da temática da História de Rio Pardo, da História Local, constatadas em seu planejamento semanal.

FIGURA 8: PROJETO – PLANEJAMENTO SEMANAL TURMA DO 4º ANO

Nome do Projeto: Conhecendo Rio Pardo

Tema do Projeto: Dia do Município, Dia das Crianças

Problematização:

- Quais são as características da nossa cidade?
- Qual é a história da nossa cidade?
- Que lendas fazem parte da cultura local?
- Quais são os pontos turísticos de Rio Pardo?
- Que pratos fazem parte da culinária riopardense?
- Como é tratada a água dos nossos rios?
- Como eram as crianças riopardenses de alguns anos atrás?

Justificativa:

Aproximando-se o dia do município, faz-se necessário um resgate da nossa cultura local e história. Além disso, o dia das crianças se aproxima, e pode-se fazer um comparativo das mudanças entre as crianças que vivem em nossa cidade atualmente e com as crianças de alguns anos atrás, utilizando entrevistas e pesquisas, com o intuito de preservar a memória da nossa cidade, valorizando nossa origem e o lugar que vivemos.

Saber a história de uma cidade, significa resgatar e preservar suas tradições e memória. Sendo assim, há a necessidade dos alunos conhecerem a história da cidade que vivem, oportunizando suas compreensões, inclusive, da própria identidade, fazendo a criança reconhecer-se como membro desse contexto e participante da construção dessa história.

Objetivos:

- Valorizar a história e cultura do nosso município com o resgate de herança e valores culturais e históricos da cidade.
- Aprofundar conhecimentos sobre Rio Pardo, conhecendo pontos turísticos, culinária local, festas comemorativas e espaço.

Duração: 9 dias.

Fonte: Registros fotográficos da pesquisadora, 2019.

Conforme consta no desenvolvimento do projeto, no período de nove dias, pretendia-se estudar o município de Rio Pardo. O projeto também apresentou uma transversalidade ao propor estudar as crianças no município.

O texto do projeto possuía uma estrutura que permitia ao professor melhor subdividir os assuntos trabalhados.

FIGURA 9: CONTINUAÇÃO DO PROJETO - PLANEJAMENTO SEMANAL

Desenvolvimento:

| CONHECIMENTOS | COMPETÊNCIAS E HABILIDADES | METODOLOGIA DA LÉTICA/ATIVIDADES |
|-------------------------------|--|---|
| 1. Minha cidade. | 1.1. Reconhecer dados e fatos que caracterizam a nossa cidade. | <ul style="list-style-type: none"> • Conversação; • Caixa surpresa com perguntas. |
| 2. História do Município. | 2.1. Entender como nossa cidade se transformou no que conhecemos atualmente. | <ul style="list-style-type: none"> • Mapas do Rio Grande do Sul; • Cartaz coletivo. |
| 3. Momentos Históricos. | 3.1. Conhecer sobre momentos históricos que marcaram a cidade de Rio Pardo. | <ul style="list-style-type: none"> • Cartaz da linha do tempo. |
| 4. Lendas de Rio Pardo. | 4.1. Apresentar as lendas locais. | <ul style="list-style-type: none"> • Vídeo. |
| 5. Culinária Riopardense. | 5.1. Degustar prato da nossa culinária. | <ul style="list-style-type: none"> • Degustação de sonho. |
| 6. Nossos Rios. | 6.1. Reconhecer a importância dos nossos rios e o processo de tratamento da água. | <ul style="list-style-type: none"> • Visita à CORSAN. |
| 7. Pontos Turísticos. | 7.1. Realizar visitas em alguns dos pontos turísticos de Rio Pardo. | <ul style="list-style-type: none"> • Visita aos pontos turísticos de Rio Pardo; • Desenho de casarão. |
| 8. Crianças de Rio Pardo. | 8.1. Comparar a realidade das crianças riopardenses de alguns anos atrás e atualmente. | <ul style="list-style-type: none"> • Entrevista com os pais e avós; • Apresentações; • Confeção de cartazes. |
| 9. Modificações em Rio Pardo. | 9.1. Localizar-se geograficamente e identificar mudanças na cidades. | <ul style="list-style-type: none"> • Banco de imagens. |
| 10. Leitura. | <p>10.1. Realizar leitura de diferentes gêneros de textos em todas as situações;</p> <p>10.2. Praticar a leitura observando a entonação e fluência;</p> <p>10.3. Executar leituras silenciosas e oral.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Textos; • Enunciados; • Dinâmicas. |
| 11. Interpretação. | 11.1. Interpretar compreendendo as informações contidas nos | <ul style="list-style-type: none"> • Enunciados; • Textos; • Problemas. |

Fonte: Registros fotográficos da pesquisadora, 2019.

Conforme consta no desenvolvimento do planejamento, os conhecimentos relacionados à História do município percorrem aspectos dos pontos turísticos, hidrográficos, culinários, lendários, monumentais e do marco narrativo histórico.

Neste plano de ação a seguir, na figura 10, é o plano de aula do dia da observação. Verifica-se que a proposta é estudar os monumentos históricos de Rio Pardo, e a habilidade é conhecer os monumentos que marcaram a história da cidade. Para elucidar, os conhecimentos seguem melhor detalhados no desenvolvimento do plano de ação.

FIGURA 10: PLANO DE AULA - Parte 1

PROJETO EM AÇÃO

Rio Pardo, 04 de outubro de 2019.

Conhecimentos:

1. Operações Fundamentais.
2. Escultura Corporal.
3. Momentos Históricos.
4. Leitura.
5. Oralidade.
6. Ortografia.

Competências e Habilidades:

- 1.1. Resolver as operações fundamentais associando seus conceitos.
- 2.1. Reconhecer as possibilidades corporais em diferentes movimentos.
- 3.1. Conhecer sobre momentos históricos que marcaram a cidade de Rio Pardo.
- 4.1. Executar leituras silenciosas e oral.
- 5.1. Ler textos com fluência.
- 6.1. Aplicar a grafia correta em todas as situações.

Procedimento:

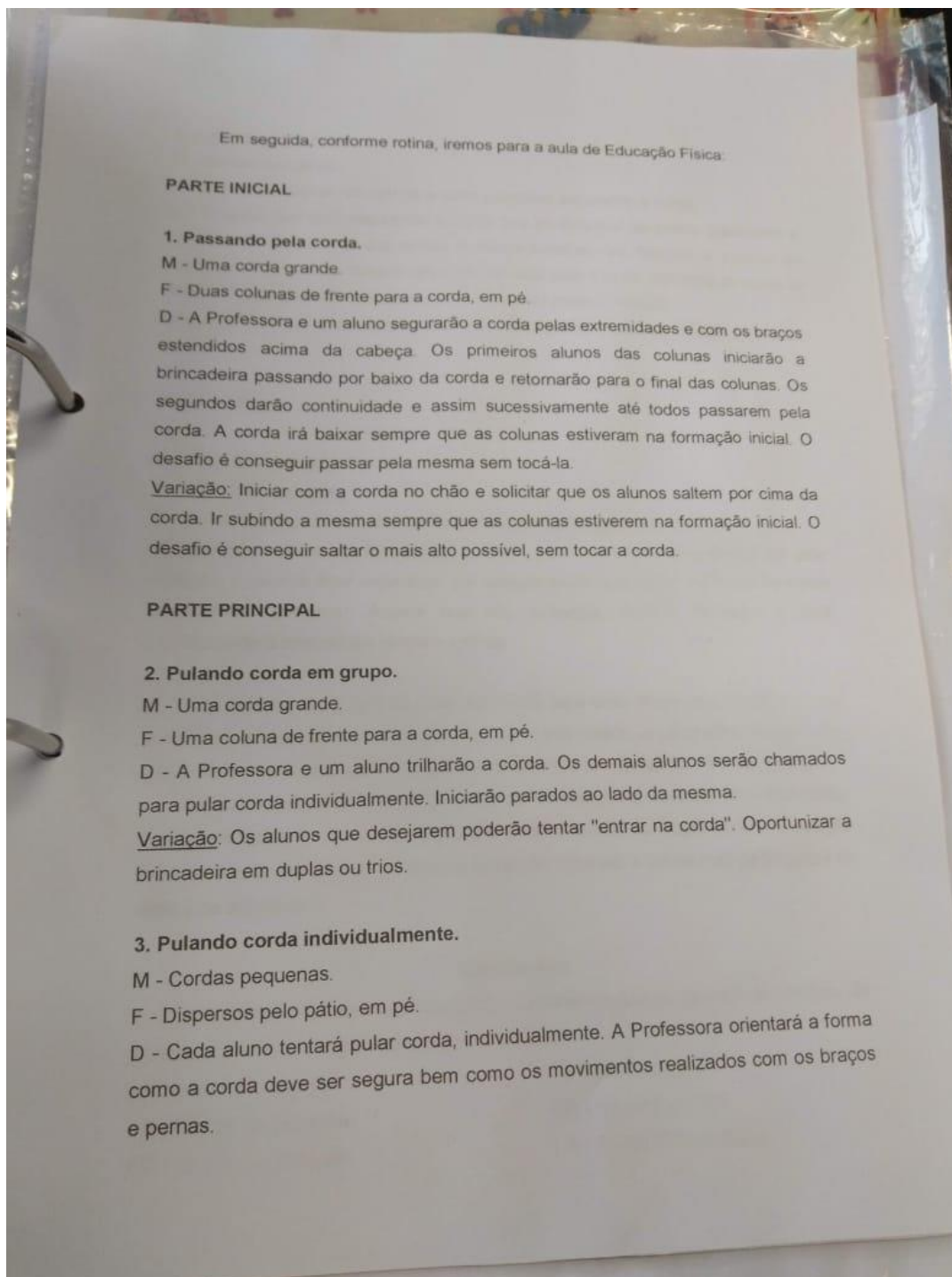
Após a rotina pedagógica da entrada, distribuirei a seguinte folha xerografada para realização dos exercícios de matemática:

VERBOS MATEMÁTICOS

Fonte: Registros fotográficos da pesquisadora, 2019.

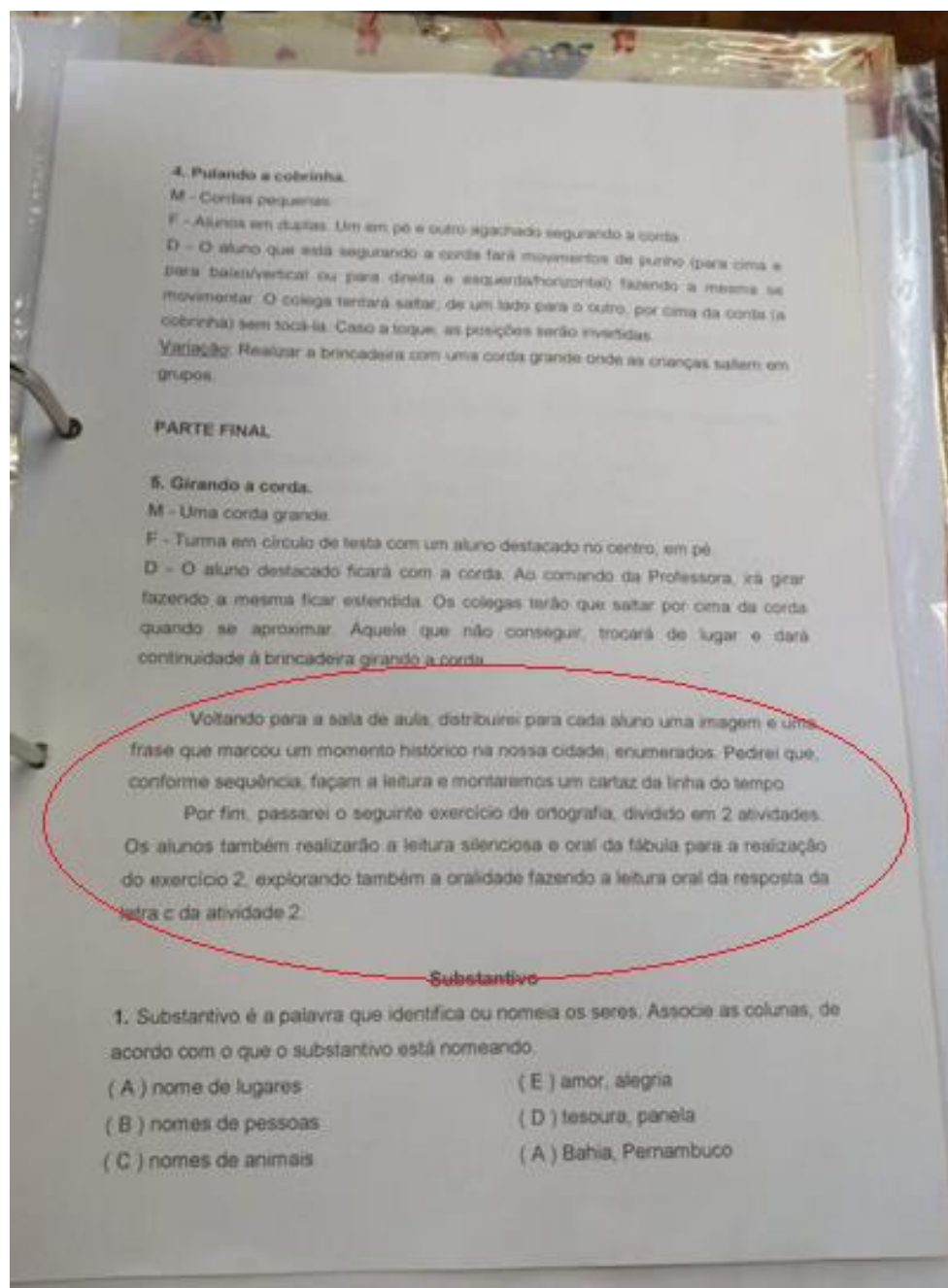
O plano de aula a seguir, figura 11, detalha as demais atividades das outras disciplinas, e na terceira parte, na sequência da aula de Educação Física, inicia-se a aula de História.

FIGURA 11: PLANO DE AULA - Parte 2



Verifica-se que, na terceira parte do plano de aula, figura 12, é que aparece a atividade da aula de História, logo abaixo da descrição da atividade de Educação Física.

FIGURA 12: PLANO DE AULA - Parte 3



Fonte: Registros fotográficos da pesquisadora, 2019.

A proposta da aula consistia na construção de uma linha do tempo dos principais fatos históricos de Rio Pardo, ou seja, o marco narrativo. A professora distribuiu aos alunos imagens com informações históricas e, ao seu chamado, os alunos liam para a turma a data, o evento histórico e apresentavam aos colegas a imagem para ser fixada na posição correta no cartaz, com o objetivo que cada aluno pudesse participar da construção da linha do tempo.

FIGURA 13: LINHA DO TEMPO CONSTRUÍDA PELOS ALUNOS DO 4º ANO - EF



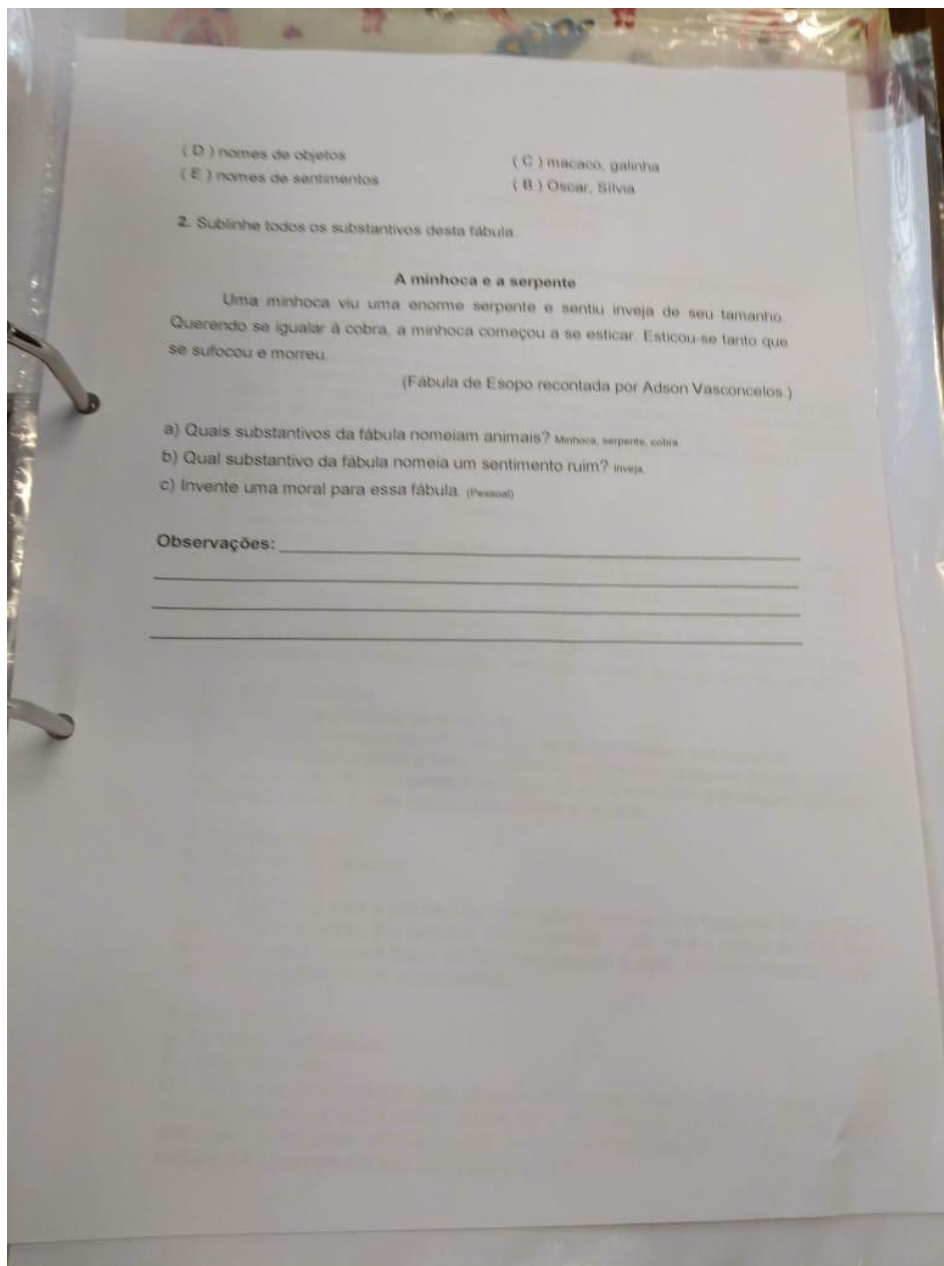
Fonte: Registros fotográficos da pesquisadora, 2019.

A aula apresentava-se bem planejada, com embasamento histórico e teórico e protagonismo do professor e aluno. Porém, ao final da atividade coletiva, não ocorreu nenhuma atividade de síntese individual. Ou seja, nada constava no caderno do aluno em relação à linha do tempo produzida com os principais eventos históricos do município de Rio Pardo.

Percebeu-se que, na sequência da aula de História, ocorria a aula de Português. Constatou-se, com isso, que não houve um planejamento

interdisciplinar. Pois a atividade de Português que seguiu após a construção da linha do tempo consistia em uma atividade de “sublinhação” dos substantivos em uma fábula, que em nada se relacionava a História de Rio Pardo.

FIGURA 14: PLANO DE AULA - Parte 4



Fonte: Registros fotográficos da pesquisadora, 2019.

A sugestão de planejamento interdisciplinar para aula seria que a atividade de Português que vinha na sequência poderia contemplar o padrão teórico da identificação dos substantivos, mas que, ao invés da identificação ser em um texto

de fábula aleatório, poderia ter sido em um texto da história de Rio Pardo. Com isso, verifica-se que formações continuadas seriam uma possibilidade de amenizar os problemas metodológicos do ensino de História Local.

A próxima observação aconteceu com turmas de 8º e 9º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de Rio Pardo, nas aulas da disciplina de História de Rio Pardo. A seguir, apresenta-se um diagnóstico de cada turma construído em conjunto com o professor e a partir das observações.

A turma do 8º ano, na disciplina de História de Rio pardo, neste 3º trimestre, é constituída por 17 alunos, sendo oito meninas e nove meninos, sendo dois infrequentes. É uma turma que demonstra mais maturidade com relação aos anos anteriores, havendo bom rendimento e, assim, uma evolução ao longo do ano letivo por parte da maioria. Demonstram envolvimento com a matéria, debatem, são questionadores durante as leituras e explicações do professor. Além disso, são participativos, responsáveis, possuem bom relacionamento entre si e com a comunidade escolar, cumprem as normas escolares estabelecidas, realizam as atividades solicitadas, respeitam as datas e os acordos estipulados, além de colaborarem com a limpeza e organização de seu espaço de sala de aula.

A turma possui quatro alunos que têm necessidades especiais e são atendidos na sala de recursos devido a seus respectivos laudos. Em sala são frequentemente atendidos por uma monitora que os auxilia nas tarefas cotidianas e em atividades de cunho mais avaliativo, o que vem levando-os a um crescimento considerável.

Com relação à matéria de História de Rio Pardo, são bem envolvidos e instigados na busca do conhecimento. Não demonstram preconceito com relação à matéria, como a relato do professor já aconteceu em anos anteriores. Tendo boa aceitação, buscam absorver os conhecimentos e entender os processos que nos trouxeram enquanto município a realidade atual. Sendo assim, proporcionam bom ambiente para a aprendizagem, tendo ótimo aproveitamento, devido aos estudos, questionamentos e debates promovidos em sala. Registra-se, também, que aulas são muito curtas e os próprios alunos reclamam e neste dia, em especial, o transporte escolar também atrasou e comprometeu o desenvolvimento da aula.

No dia em que ocorreu a observação da aula, o conteúdo proposto era bases econômicas originais de Rio Pardo. Tudo isso para trabalhar em vinte e cinco

minutos de aula. O professor ofereceu aos alunos um texto, em formato narrativo e fez uma leitura dirigida e comentada e passou exercícios. O texto disponibilizado aos alunos é reproduzido daquele material de apoio produzido pela professora do Núcleo de Cultura e disponibilizado pela Secretaria de Educação, comentado na subseção dos recursos. O professor encerrou a aula dando os encaminhamentos para trabalhos avaliativos e organizando a agenda de provas.

A turma do 9º ano conta com 20 alunos, destes 11 são meninas enquanto que nove são meninos, com faixa etária entre 14 e 17 anos. Com relação ao comportamento, é uma turma tranquila, de boa convivência entre si e com toda a comunidade escolar. Com relação aos estudos, observa-se esforço e dedicação por parte da maioria, realizando o que é proposto, havendo comprometimento por parte de quase todos.

Com relação à disciplina de História de Rio Pardo, a maioria acompanha muito bem, com bom aproveitamento. Realizam as leituras/estudos solicitados, assim como as atividades propostas. Apesar de não terem proximidade com a sede do município, não demonstram intolerância com relação ao componente curricular, sendo sempre estimulados a entenderem o estado atual de seu município buscando as respostas no passado do mesmo, o que serve de estímulo para buscarem o conhecimento especificamente neste conteúdo. Como ponto negativo, precisam constantemente ser estimulados, destaco a baixa participação durante os debates e questionamentos, embora sejam frequentemente encorajados para tal.

A aula desse dia tratava da colonização europeia em Rio Pardo. Da mesma forma como na aula anterior, o professor disponibilizou aos alunos um texto narrativo, organizou uma leitura dirigida e comentada, com exercícios. As atividades foram resolvidas na aula de Ensino Religioso, que era a aula que vinha na sequência e era ministrada pelo mesmo professor. Nesta aula, ocorreram também, de forma paralela, as atividades de recuperação, que não podem interferir no andamento da grade curricular.

A observação às vésperas do final do ano letivo, na primeira semana de novembro, evidencia os atropelos das agendas escolares, com todos os eventos, avaliações e recuperações, e destaca discussões antigas e ainda sem respostas no âmbito do planejamento. Sobre qual seria o ponto de corte e referências? Da

seleção dos conteúdos? Das formas de avaliação? Seria importante dialogar com os alunos, ou o professor é soberano e tudo deve ser definido por ele?

Ao conversar com o professor, o mesmo relata que apenas reproduz a narrativa fornecida pela secretaria de Educação, e confirma não ter uma atitude de professor pesquisador. E, segundo ele, destina boa parte do seu tempo para atender questões burocráticas, restando pouco tempo para planejamento de aula com base em pesquisa.

No quadro de síntese a seguir, é possível ter-se uma visão planejada dos conteúdos previstos nos planos de estudos que contemplam a temática da História Local. Para depois comparar com o que fato é registrado nos diários de classe.

QUADRO 6: CONTEÚDOS PREVISTOS RELATIVOS À HISTÓRIA LOCAL EM ESCOLAS PÚBLICAS DOS MUNICÍPIOS DE HERVEIRAS E RIO PARDO

| Municípios | Herveiras | | Rio Pardo | |
|------------|--|--|--|---|
| | Redes | Municipal | Estadual | Municipal |
| 4º | Criação e desenvolvimento do município Símbolos pátrios do município Os três poderes no município Base econômica Taxas e impostos Zona rural e urbana Diversidade cultural | Direitos e deveres do cidadão História do município Organização política administrativa no município Poderes públicos Bens e serviços públicos | Município: como parte do estado, símbolos e origem do nome Hinos Cultura afro e indígena Turismo do município Formação de Rio Pardo (formação do forte/ açorianos em Rio Pardo/ Rio Pardo na formação do estado) Lendas de Rio Pardo Símbolos nacionais, estaduais e municipais. Proclamação da república | Origem do município Evolução histórica do município Pontos turísticos do município Importância da história local |
| 5º | - | - | Hino de Rio Pardo | - |
| 6º | - | - | - | - |
| 7º | - | - | - | - |
| 8º | - | - | - | - |
| 9º | - | - | - | - |

Fonte: Planos de Estudos Municipais

Conforme a análise documental nos planos de estudos, e sintetizada no quadro acima, constata-se que os conteúdos relativos à História Local concentram-

se no 4º ano do Ensino Fundamental. E que não estão previstos para os anos finais do Ensino Fundamental, contrariando as políticas nacionais que pedem que estados e municípios acresçam a parte diversificada e local.

A seguir, apresenta-se um quadro de síntese com os conteúdos informados pelos professores e registrados nos diários de classe da disciplina de História, que de fato seriam ministrados e relacionados de alguma forma com a História Local.

QUADRO 7: CONTEÚDOS TRABALHADOS RELATIVOS À HISTÓRIA LOCAL EM ESCOLAS PÚBLICAS DOS MUNICÍPIOS DE HERVEIRAS E RIO PARDO

| Municípios | Herveiras | | Rio Pardo | |
|------------|-----------|-----------|-------------------------------------|--|
| | Redes | Municipal | Estadual | Municipal |
| 4º | - | - | Primeiros povoadores de Rio Pardo | Mapa da divisão geográfica Personalidades da história Símbolos municipais Pontos turísticos |
| 5º | - | - | Rio Pardo e a Revolução Farroupilha | - |
| 6º | - | - | - | - |
| 7º | - | - | - | - |
| 8º | - | - | - | - |
| 9º | - | - | - | - |

Fonte: Diários de classe

Com isso, identifica-se que, com exceção do 4º ano do Ensino Fundamental, os conteúdos de História Local raramente são documentados como trabalhados ao longo do ensino fundamental. Em tempo explica-se que esta constatação é parcial e mais qualitativa, pois nem todos os diários de classe foram disponibilizados para a pesquisa, algumas turmas ficaram sem análise.

Explica-se, também, que esse recurso documental era estratégico e confrontador, para que se, eventualmente, nas entrevistas constituísse um discurso de ensino de História Local perfeito, os diários de classe dariam conta de pôr em questionamento, porém, isso nem foi necessário. As entrevistas com professores e gestores, a análise das políticas e dos recursos pedagógicos, bem como as observações das aulas de História, materializaram os dados desta pesquisa e evidenciaram os problemas do ensino de História Local.

3.6 As questões de identidades com as narrativas

As questões de identidades nesta pesquisa constituem-se em uma discussão de dupla via. Se as identidades são (re) construídas através do ensino de História Local, tão pouco haverá políticas e democratização do ensino de História Local se não houver identidade e pertença ao seu local.

Portanto, essa discussão que percorre as questões identitárias e de narrativas históricas, apresenta-se intencionalmente ao final do capítulo, por alguns significativos motivos construídos ao longo da pesquisa e que serão rememorados a seguir.

O primeiro motivo está relacionado à concepção de História Local, trabalhada no início do capítulo. Esta pesquisa ampara-se teoricamente na concepção da História Local como método de ensino, como uma forma de abordagem do estudo da História, na argumentação de que o aluno precisa, primeiramente, reconhecer-se como sujeito, encontrar-se ou construir-se na sua identidade e, posteriormente, posicionar-se na sociedade, isso através da leitura do contexto, do seu local, antes da leitura do texto mundial.

Desta forma, narrativas históricas dadas e acabadas interrompem o processo de reconhecer-se e construir-se como sujeito, cidadão. Existem duas situações dentro desta pesquisa que explicam o fato das narrativas dadas não (re) construírem a identidade dos munícipes.

No caso de Herveiras, a narrativa histórica não se constrói e nem se solidifica, pois professores e gestores duvidam da credibilidade e, por consequência não se identificam com a narrativa dada. Os professores, por um lado, sabem que a narrativa dada não constitui a identidade de Herveiras, mas que isso também não favoreceu que se resignificasse a identidade. Porém, ao menos se sabe a qual grupo identitário não se pertence, e busca-se os semelhantes.

*Eu até acredito que Herveiras **tenta se centrar em uma identidade alemã que hoje não tem relação com o município, ela tem relação com o município de Sinimbu, de Vale do Sol que são municípios vizinhos e que tem uma própria constante cultural com o município de Herveiras.** (Grifo da pesquisadora) (Professor C – Rede municipal de Herveiras)*

Nesta situação, acontecem condições expostas por Larrain (2003), de pertencimento aos grupos representativos, e de Hall (1997), da condição cultural e histórica. Professores e estudantes não se identificam com a narrativa apresentada, a sugestão é começar a estudar pela comunidade escolar, através da História Local. Com isso, permite-se que os alunos pesquisem, reconheçam-se ou se distinguem do grupo maior e das identidades e, dessa forma atente-se a todos os participantes da formação histórica e cultural do território.

*É importante para os alunos reconhecerem que não apenas os imigrantes europeus vieram para cá e foram os responsáveis por construir o município. **Existem muitos outros povos envolvidos.** (Grifo da pesquisadora) (Professor C – Rede municipal de Herveiras)*

No caso de Rio Pardo, em virtude da sua extensão territorial, há comunidades/localidades muito distantes da sede do município e, ao mesmo tempo, nem conhecem todo município; e que, conseqüentemente, não construíram a sua identidade histórica. Ou se reconhecem com a identidade histórica e cultural do município vizinho. Nessa realidade, salienta-se Haesbaert (2013), com a questão do pertencimento de território e desterritorialização. É importante ter em mente que as identidades não obedecem aos limites políticos, administrativos e territoriais. As identidades expandem fronteiras.

Diante disso, a realidade de Rio Pardo é perceber que, dentro do mesmo município, tem-se mais de uma identidade, que como resultado, configura-se nas múltiplas identidades históricas de Rio Pardo. Por isso, a História Local entendida como método de ensino e não como reprodutora de narrativas, que é capaz de democratizar o ensino de história e permitir que todas as identidades se reconheçam na formação do território do município.

Por isso, e ao segundo motivo das questões identitárias fecharem a discussão do ensino de História Local, é que as políticas não devem violentar o processo de (re) construção das identidades. Ou seja, as políticas para o ensino de História Local não devem eleger uma narrativa única e acabada e reproduzi-la sem questionamentos.

Conforme relato do professor C da rede municipal de Rio Pardo, no ano de implantação da disciplina de História de Rio Pardo, houve resistência dos alunos que ele atendia, mas que com o passar dos anos ele sentiu mudança. Quando a

narrativa de Rio Pardo foi apresentada aos alunos, junto com a identidade que está por trás dela, os estudantes desta escola reafirmam a sua identidade local. Escolheram tomar ou não para eles aquela identidade, condição que dialoga com Hall (1997) sobre as representatividades.

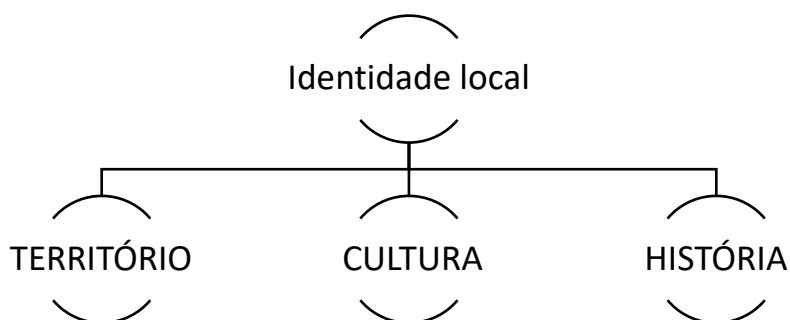
Por isso, as políticas devem dar conta de atender às demandas históricas e culturais, mas de forma democrática e plural, permitindo a participação do maior número possível de representantes da sociedade local na sua construção.

Em Herveiras, para além do não pertencimento à narrativa da história, os professores também apresentam preocupação com a construção da identidade na perspectiva que os estudantes tenham orgulho da vida cotidiana e do lugar a onde eles vivem. Quando questionados sobre a forma como viam a construção das identidades através do ensino da História Local, um professor apresentou a contribuição de que a História Local colabora na valorização do espaço do aluno.

*Na valorização. Eles se valorizam no espaço deles... **eu tenho alunos que querem estudar e fazer a diferença no lugar a onde eles vivem.** Lá no 4º ano eu tenho três alunos que querem ser agricultores e não querem ir embora. (Grifo da pesquisadora) (Professor A – Rede municipal de Herveiras)*

A situação que a professora traz é muito rica. Rica no sentido do pertencimento ao local, na construção da identidade, posicionamento na sociedade e, conseqüentemente, na formação da cidadania. Assim, percebe-se que por tratar-se de um município que em sua essência é rural, os professores querem trabalhar a História Local para valorizar e desconstruir conceitos de vida melhor no urbano. Que ficar no rural ou ir para o urbano seja de uma livre escolha e não uma decisão tomada no calor da pressão ou por falta de opção.

Nesta etapa da pesquisa, alguns saberes se materializaram. Ao passo disso, verificou-se que a (re) construção da identidade local é estruturada por três pilares. O pilar do território - os estudantes precisam saber de qual território estão falando; o pilar da cultura, em que os estudantes precisam conhecer as diversas culturas que constituem aquele território; e, por fim, o pilar da História daquele território e daquelas culturas.

FIGURA 15: (RE) CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE LOCAL

Fonte: SIQUEIRA, 2019.

O Território, a Cultura e a História se encontram em uma linha horizontal que sustenta a identidade local.

Dado ao exposto, conforme o relativismo de Da Mata (1987), a partir da experiência de Rio Pardo na (re) construção da identidade local, consta-se que a História Local deve levar em consideração os elementos culturais, conforme Hortic (2008), que são estruturantes da narrativa histórica e que, sobretudo, deve considerar os elementos culturais do local, do território vivido de Lencione (1999), que vai além do território político administrativo.

Na experiência de Herveiras, as práticas no ensino de História Local apresentaram boas considerações em relação à construção da identidade local. Foi possível juntar elementos pelo depoimento dos professores de que os alunos se identificam na História por eles estudada e pesquisada. Resultando na construção de identidades, de sujeitos livres, críticos e ativos, com consciência cidadã e democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se o foco ao longo de dois anos foi compreender o ensino de História Local para uma discussão mais ampla, relacionada ao pertencimento dos sujeitos, sua emancipação e o sentido da emancipação para o desenvolvimento regional, uma certeza se solidificou: muitos anos mais poderiam ser dedicados a estudar a História Local como um método de ensino, como forma de democratizar o acesso à cultura e estimular o estudo de histórias locais dos municípios.

Enquanto professora, algumas concepções de prática de ensino também se esclareceram. Embora os longos e teóricos semestres da Licenciatura em História, e ao tempo em que esta pesquisa avançava, compreendeu-se o porquê da dificuldade em narrar fatos históricos e, principalmente, datar e citar eventos e heróis. A narrativa histórica dada e acabada não cabe ao perfil do professor que propõe a pesquisa escolar como método de ensino.

O perfil do professor ativo e inovador é aquele que tem a sua pedagogia estruturada em fazer para mostrar, fazer junto para ensinar, convidar a fazer sozinho, e confiar naquilo que está fazendo, pois constantemente avalia-se e reorganiza-se em sua prática.

A seleção dos conteúdos, embora exista uma base comum, deve compor uma lista que seja significativa aos estudantes. Diante disso, é valoroso dialogar com os eles sobre seus interesses e temáticas de pesquisa. Uma das grandes riquezas da História é oportunidade de estudar o mesmo fato sob diversas perspectivas. A História é uma ciência humana, e humanos não são exatos e perfeitos.

A metodologia ativa engloba uma concepção do processo ensino-aprendizagem que considera a participação efetiva dos estudantes na construção de conhecimento, valorizando as diferentes formas em que os estudantes podem ser envolvidos nesse processo, para que possam desenvolver a autonomia por meio de ações em que assumam uma postura realmente protagonista.

Portanto, o território é construído por vivências que ocorrem sobre um espaço e constituem um local, voltado mais para a forma como os sujeitos se organizam no espaço. Este conceito de local permite aos historiadores significativas pesquisas na constituição histórica local que precisam ser valorizadas para construir uma

identidade territorial, e para que essa identidade fortaleça o local, e que consiga ser respeitada em suas particularidades.

Considera-se que a proposta para estudos históricos locais poderá dar resultado em longo prazo. Como vimos, a História Local poder ter um papel significativo na construção das memórias que levam ao relevante processo de construção das identidades. Trata-se de reconhecer o contexto histórico marcado pela pluralidade, os assuntos locais despertam interesse dos alunos e a fragmentação das escalas que deve ser observada com cuidado, pois elas transcendem.

A experiência de Rio Pardo explica que não basta ter narrativa e material produzido sobre a história do município, o ensino de História Local vai além de reproduzir narrativas. O município traz pontos positivos quanto às políticas públicas e às formações de professores, tornando-se referência neste aspecto.

A experiência de Herveiras, por outro lado, explica que precisa ter políticas públicas e formações de professores específicas para o ensino de História Local, que o material, as fontes históricas e as memórias são fundamentais para começar a traçar o seu plano de ensino da história do município. Porque a partir do fio condutor oferecido pela narrativa, novos trabalhos e novas perguntas podem surgir e aquecer o trabalho do professor pesquisador.

Em ambos os casos, o desconhecimento das histórias locais afeta diretamente o trabalho dos professores. A constatação foi perceptível nas duas redes de ensino, porém, acentuada na rede estadual, visto que existe uma maior rotatividade de professores entre os municípios da Coordenadoria. Nem sempre os professores são naturais dos municípios para quais são designados para trabalhar, e ainda que eles se envolvam nas questões locais, não há garantias de permanência. Para que tudo desse certo, eles teriam que estar dispostos a estudar a história de cada um dos municípios que pertencem à Coordenadoria.

A necessidade de criar políticas para a valorização da História Local deve ser percebida pela gestão municipal. Cabe aos municípios elaborar um plano de ensino da História do Município, que prime pelo reconhecimento da pesquisa escolar como ponto de partida. Que possibilite aos professores terem, na sua prática pedagógica, situações de pesquisa, investigação, de criação estratégias didáticas, visando a uma formação integral e primando pelos direitos de aprendizagem do educando.

Sua prática deve ser significativa e recreativa para tornar o aprendizado mais inspirador e transformador.

Percebe-se que os gestores apresentam vontade e consideram importantes as questões relativas à História Local, mas que acabam deixando em segundo plano, pois possuem outras prioridades que consideram mais urgentes. Entre elas garantir transporte, professor, merenda, materiais escolares básicos para atender o aluno. Na experiência do sistema educativo estadual, no ano em que se se deu esta pesquisa, a instabilidade ainda se apresentou de forma assombrosa.

Constatou-se, também, que os gestores não conseguem planejar-se para um projeto em longo prazo relativo às questões culturais e históricas, como de fato são necessárias, especialmente por razões políticas e administrativas. Os gestores são trocados de tempos em tempos e não conseguem se articular para um projeto maior.

Dado ao exposto das constatações, esta pesquisa vem contribuir com a realidade das escolas públicas dos municípios de Herveiras e Rio Pardo, sugerindo algumas alternativas.

É muito importante que o ensino da disciplina de História, a iniciação lá nos anos iniciais do Ensino Fundamental, seja muito completa e significativa. É preciso e importante que os alunos sejam despertados para as possibilidades dessa área, para que não aconteça como o relato do professor participante desta pesquisa, que quando os alunos chegam para cursar a disciplina de História de Rio Pardo, apresentam rejeição à temática histórica.

Porém, neste relato do professor, não se pode julgar que os alunos têm aversão ao tema História Local pelo insucesso das tradicionais práticas de ensino da área; neste caso específico, há uma questão cultural e identitária. Mas, ainda assim, é fundamental reconhecer a importância da boa iniciação aos estudos históricos locais, de forma que se dê em um processo de construção de significado acerca do seu passado, na busca pelo pensamento norteador que gere as ações educativas.

Conforme a realidade especialmente de Herveiras, que não possui a organização do seu acervo histórico, para um primeiro momento, precisa-se pensar em uma agenda de investimentos que possibilite a visitação aos espaços de memória. Mas que, caso isso ainda não ocorra, professores ativos podem fazer a

diferença. Como ao exemplo de uma prática de ensino de História mais democrática e significativa aos educandos, que possam produzir um e-book sobre a história do seu próprio bairro e localidade, um canal eletrônico com fragmentos da História Local, algo a partir da relação com os conteúdos propostos de História.

Essa perspectiva de estudo da História Local em construção com alunos e professores já se configura como uma manifestação cidadã, na qual a comunidade escolar é comprometida com as questões de memória, patrimonialização, cidadania, democracia e desenvolvimento. A primeira manifestação cidadã começa na sua localidade.

REFERÊNCIAS

AGRICULTURA, Direção de Serviços; RURAIS, Equipa de Promoção e Desenvolvimento dos Territórios (EPDTR). **Guia de Observação do Património Rural**. Lisboa: Direção-geral de Agricultura e Desenvolvimento Rural, 2009.

BARBIERO, Cristiane M. **Ensino de história local para crianças: (re)construindo histórias de Paranhos**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Estadual de Mato Grosso Do Sul Unidade Universitária De Amambai, 2018.

BARROS, José D´Assunção. **O campo da História**. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2005.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2009.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL, CNE. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. **Diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica**. Diário oficial da União, Brasília. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf

_____. **Constituição Da República Federativa Do Brasil De 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: em 12 de maio de 2018.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm. Acesso em: 12 de maio de 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: set. de 2018.

_____. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm
BRASIL/MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais**, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia/Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/ SEF, 1998.

BURKE, Peter (org.). **A escrita da História: novas perspectivas** - trad. De Magda Lopes - São Paulo: Editora UNESP, 1992.

CALLAI, Helena C.; ZARTH, Paulo A. **O estudo do município e o ensino de História e Geografia**. Ijuí: UNIJUÍ Ed., 1988.

CANDAU, V. M. F.; MOREIRA, A. F. **Currículo, conhecimento e cultura**. Documento em versão preliminar. 2006.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil. O longo Caminho**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CORREA, Sílvio M. de S.; **História local e seu devir historiográfico**. MÉTIS: história & cultura – v. 2, n. 2, p. 11-32, jul./dez. 2002.

COSTA, José Junio Souza da. A educação segundo Paulo Freire: uma primeira análise filosófica. *Theoria - Revista Eletrônica de Filosofia Faculdade Católica de Pouso Alegre*, v.7, nº18, p. 88, Ano 2015.

CUNHA, Bruno O. **Jogo Urbano: história local no ensino de História**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia. Departamento de História, 2016.

DA MATTA, Roberto. **Relativizando: uma introdução à antropologia social**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1987.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda L. S.; MARTINS, Silvana. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**. Volume 14 | Nº 1 | Pág. 268 a 288, 2017.

ETGES, Virginia Elisabeta; DEGRANDI, José Odím. **Desenvolvimento regional: a diversidade regional como potencialidade**. *RBDR*, Blumenau, v.1, n.1, p. 85-94, abril. 2013.

FAGUNDES, José Evangelista. **A história local e seu lugar na história; histórias ensinadas em Ceará-Mirim**. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2006.

FERMIANO, Maria B. SANTOS, Adriane S. **Ensino de História para o Fundamental 1 teoria e prática**. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

FERREIRA, Marieta de M. OLIVEIRA, Margarida M. D (Cord.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

FILHO, Hélio B. Silveira. **Educando com a História local: marcas da formação de professoras no fazer escolar**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.

FLORES, Murilo. **A identidade cultural do território como base de estratégias de desenvolvimento** - Uma visão do estado da arte. Santiago, Chile: RIMISP, 2006.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizagens**. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 43.ed. São Paulo: Cortez, 2002

_____ **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

_____ **Pedagogia do Oprimido**. Editora Paz e Terra; 1968

_____ **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____ **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FURTADO, Celso. **Desenvolvimento e subdesenvolvimento**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961.

GOMES, Jailson de Lucena. **O discurso da (e sobre) a história: uso da história local e regional no processo de ensino e aprendizagem de História no 6º ano do ensino fundamenta II**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, 2015.

GORCZEVSKI, Clovis; MARTIN, Nuria B. **Cidadania, democracia e participação política os desafios do século XXI** - 1. ed. - Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2018.

HAECBAERTS, R. **Identidades Territoriais**. In: Rosendahl, Z.; Corrêa, R. L. (Org.). *Geografia Cultural: uma antologia* Vol. II. 1ed. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2013, v. II, p. 233-244.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Cultura, Mídia e Educação - Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 22, n 2, p 15-46, jul./dez. 1997.

HORTA, Maria de Lourdes Parreira. Fundamentos da Educação Patrimonial. In: **Ciências & Letras**, n25. Dossiê Educação Patrimônio histórico-cultural. Porto Alegre: FAPA, 1999, p.25-35.

_____ Maria L. P. (et al.) **Guia básico de educação patrimonial**. Brasília: Iphan — Museu Imperial, 1999. p.6

IPHAN. **Educação Patrimonial na Escola**. 2005. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional [site], disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/educacao_patrimonial_na_escola.pdf. Acesso em: 28 ago. de 2019.

_____ **Educação Patrimonial**. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional [site], disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/343>. Acesso em 28 de agosto de 2019.

KARNAL, Leandro. **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2018.

KUHN, Thomas. **Estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 2000, p. 19-28 (Introdução: um papel para a histórica), p. 211-257 (Posfácio: 1969).

LARRAIN, Jorge. **El concepto de identidad**. Revista FAMECOS, Porto Alegre, n. 21, p. 30-42, ago. 2003.

LEMOS, Carlos A. C. **O que é Patrimônio Histórico**. Coleção primeiro passos. Editora brasileira. São Paulo, 1981.

LENCIONI, Sandra. **Região e Geografia**. São Paulo: Edusp, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

LIMA, L. DASCENZI, L. Implementação de políticas públicas: perspectivas analíticas. **Revista de Sociologia e Política**, v. 21, n. 48: 101-110, dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsocp/v21n48/a06v21n48.pdf>
Martinez, r. S., & oliveira, s. F. (set, out, nov de 2013). **Desenvolvimento regional e local fomentado pela participação e articulação de atores sociais**. FACEF Pesquisa: 16, 301-312.

MENIN, Izabel C. D. **O ensino da história local: historiografia, práticas metodológicas e memória cotidiana na era das mídias interativas no município de Veranópolis**, 2015. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em História)

MORROW, Raymond; TORRES, Carlos Alberto. **Gramsci e a Educação Popular na América Latina, Percepções do debate brasileiro**. In: Currículo Sem Fronteiras, v,4, n,2, p.33-50, jul/dez 2004.

NEVES, Joana. **História Local e Construção da Identidade Social**. Saeculum – Revista de História. João Pessoa: Departamento de História da Universidade Federal da Paraíba, n. 3, jan./dez. 1997.

NIEDERLE, Paulo André; RADOMSKY, Guilherme Francisco Waterloo (Org). **Introdução às teorias do desenvolvimento**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2016.

OLIVEIRA, Margarida M. D. (Coord.). **História: ensino fundamental**. -Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 212 p.: il. (Coleção Explorando o Ensino; v. 21).

ORTIZ, Renato. Cultura e Desenvolvimento. Salvador: **Políticas Culturais em Revista**, 1(1), p. 122-128, 2008. Disponível em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/pculturais/article/view/3194/2304>. Capturado em maio 2016.

PACHECO, Ricardo de Aguiar. **Ensino de História e Patrimônio Cultural – Um percurso docente.** Jundiá, SP: Paco, 2017.

PETRY, Heitor. Á.; SILVEIRA, Rogério L.L. (Coord.). **Plano estratégico de desenvolvimento regional do Vale do Rio Pardo (2015-2030).** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2017.

PINSKY, Carla Bassanezi (org). **Novos temas nas aulas de História.** São Paulo: Contexto, 2018.

PINSKY. Introdução. In: PINSKY, Jaime, Pinsky, Carla (Orgs.). **História da Cidadania.** São Paulo. Contexto, 2003.

QUAIATTO, Denise Belitz. **O Ensino de História Local: uma história didática de Santa Maria e região.** Dissertação (Mestrado profissional em Ensino de História) - Universidade de Santa Maria, 2015.

RIBEIRO, Pedro Augusto Mentz. **Pré-História do Vale do Rio Pardo.** Santa Cruz do Sul: Gráfica Kirst Ltda., 1993.

RIO PARDO. Governo de Rio Pardo. **História Do Município De Rio Pardo,** 2017. Disponível em: <<https://riopardo.rs.gov.br/blog/historia-do-municipio-de-rio-pardo/>>. Acesso em: 26 de out. 2018.

SANTOS, Flávio Batista. **O ensino de história local na formação da consciência histórica: Um estudo com alunos do Ensino Fundamental na cidade de Ibaiti-PR.** Dissertação (Centro de Educação, Comunicação e Artes do Departamento de Educação) - Universidade Estadual de Londrina, 2014. .

SANTOS, Milton. **Por uma outra Globalização – do pensamento único à consciência universal.** Rio de Janeiro: Record, 2000

SANTOS, Milton. **A natureza do Espaço - técnica e tempo, razão e emoção.** São Paulo: Hucitec, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **O lunar de Sepé – Paixão, dilemas e perspectivas na educação.** Campinas: Autores Associados, 2014.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política.** 32 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1999.

SPOSITO, Maria E. B. **A questão cidade-campo: perspectivas a partir da cidade.** In: SPOSITO, Maria E. B. (Org.). Cidade e Campo: relações e contradições entre urbano e rural. São Paulo: Ed. Expressão Popular, 2006, p.111-130. (Texto no Ead).

SECCHI, L. (2010). **Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos.** Sao Paulo: Cengage Learning.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade;** tradução Laura Teixeira

Motta; Revisão técnica Ricardo Doninelli Mendes. – São Paulo: Companhia das Letras. 2010.

SILVA, Kalina V. SILVA, Maciel H. **Dicionário de conceitos históricos**. – 2.ed., 2ª reimpressão. – São Paulo : Contexto, 2009.

SILVA, Marcos A. da, Org. **República em migalhas - História Regional e Local**. São Paulo: Marco Zero/CNPq, 1990.

SILVEIRA, Rogério L. L. **Complexo agroindustrial do fumo e território: a formação do espaço urbano e regional no Vale do Rio Pardo – RS**. Florianópolis, 2007. Tese de Doutorado em Geografia da Universidade Federal de Santa Catarina.

SOUZA, Celina. **Elites ou lobbies: quem formula as políticas públicas brasileiras?** RBCS, São Paulo, v.16, n. 46, jun. 2006.

SOUSA, Israel S.; SILVA, Severino B. **Por um ensino de História referenciado na Educação Popular**. Revista História Hoje, vol. 5, nº 9184. 2016. Disponível em <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/32/178>

SOUSA, Israel S **Educação popular e ensino de História Local: Cruzando conceitos e práticas**. João Pessoa. 2015. Disponível em <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/7738>

SOUZA, Rita de C. L. **A história local e as 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.

UNESCO. **Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4**. 2016. Disponível em: http://www.peaunesco.org.br/encontros/nacional_2017/1/3%20Brochura%20%20Educacao%202030%20%20Declaracao%20de%20Incheon%20e%20Marco%20de%20Acao%20%20versao%20atualizada.pdf

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. 24. ed. São Paulo: Libertad, 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de (Org.). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. 17. ed. Campinas: Papyrus, 2013.

VOGT, Olgário Paulo. Patrimônio cultural: um conceito em construção. **MÉTIS: história & cultura** – v. 7, n. 13, p. 13-31, jan./jun. 2008.

VOGT, Olgário Paulo; ROMERO, Maria Rosilane Zoch (org.). **Uma luz para a história do Rio Grande: Rio Pardo 200 anos: cultura e memória**. Santa Cruz do Sul: Ed. Gazeta do Sul, 2010.

VOTG, Olgário Paulo. SILVEIRA, Rogério Leandro L. da (Org.) **Vale do Rio Pardo: (re) conhecendo a região**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2001.

WEYHL, Cênio Back. SCHEIDT, N. M.. BOERIII, J. N. TEIXEIRA, A. C. A dimensão do coletivo na construção do Projeto Político Pedagógico. **Revista DI@LOGUS** | Cruz Alta | v. 8 | n.2 | p. 24-35 | maio/ago. 2019.

APÊNDICE



Anexo 1: CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PROJETO

Excelentíssimo (a) Senhor (a)

Apresento-me, a Vossa Senhoria como mestranda do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC. Na oportunidade, venho solicitar sua colaboração nos trabalhos de campo que venho desenvolvendo com a pesquisa; “ O ensino de História Local: Conhecer para pertencer”. Sob a orientação da Professora Dr^a Erica Karnopp e responsabilidade da pesquisadora Bianca Tamara de Siqueira, a qual pretende analisar quais os conteúdos de história local, são previstos e ensinados aos alunos. Verificando do 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental, em quais que são os anos que os conteúdos de história regional são abordados, e como metodologicamente são trabalhados pelos professores.

Para tanto, necessito um agendamento com a Vossa Senhoria, para apresentar-lhe, as intenções da pesquisa, solicitar autorização para pesquisar na Escola que está sob sua coordenação, para posterior entrevista com os professores que lecionam a disciplina de História. A entrevista, com perguntas semiestruturadas, será norteada por três grandes categorias de análise: Políticas; Recursos pedagógicos e formação de professores. Tudo isso no que se refere ao pensar o Ensino de História Local.

As informações a serem oferecidas para a pesquisadora serão guardadas e não serão utilizadas em prejuízo desta instituição e/ou das pessoas envolvidas, inclusive na forma de danos à estima, prestígio e/ou prejuízo econômico e/ou financeiro. Além disso, durante ou depois da pesquisa é garantido o anonimato de tais informações.

A pesquisadora possui disponibilidade em horário comercial, nas segundas-feiras, terças-feiras e sextas-feiras pela manhã. Ou em outros horários alternativos, mas deixa a critério da Vossa Senhoria.

Desde já, agradeço seu apoio, fundamental para o sucesso deste trabalho, e das reflexões pertinentes a melhoria e qualidade da Educação.

Atenciosamente,

Bianca Tamara de Siqueira
Professora de Ens. Fund. Município de Sinimbu/RS
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional - UNISC
Tel: (51) 99582-6082 E-mail: biancasiqueira10@hotmail.com
Herveiras/RS



Programa de Pós-Graduação
**Desenvolvimento
 Regional**
 mestrado e doutorado

Anexo 2: CARTA DE APRESENTAÇÃO AOS PROFESSORES

Excelentíssimo (a) Senhor (a)

Apresento-me, a Vossa Senhoria como mestranda do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC. Na oportunidade, venho solicitar sua colaboração nos trabalhos de campo que venho desenvolvendo com a pesquisa; “ O ensino de História Local: Conhecer para pertencer”. Sob a orientação da Professora Dr^a Erica Karnopp e responsabilidade da pesquisadora Bianca Tamara de Siqueira, a qual pretende analisar quais os conteúdos de história local, são previstos e ensinados aos alunos. Verificando do 4^o ao 9^o ano do Ensino Fundamental, em quais que são os anos que os conteúdos de história regional são abordados, e como metodologicamente são trabalhados pelos professores.

Para tanto, necessito um agendamento com a Vossa Senhoria, para apresentar-lhe, as intenções da pesquisa e entrevistá-lo (a) como professor (a) ministrante de aulas de História. A entrevista, com perguntas semiestruturadas, será norteada por cinco grandes categorias de análise: Políticas; Recursos pedagógicos; Metodologias de Ensino; Práticas Pedagógicas e formação de professores. Tudo isso no que se refere ao pensar o Ensino de História Local, e sobre suas práticas e realidades do ano letivo de 2018.

As informações a serem oferecidas para a pesquisadora serão guardadas e não serão utilizadas em prejuízo desta instituição e/ou das pessoas envolvidas, inclusive na forma de danos à estima, prestígio e/ou prejuízo econômico e/ou financeiro. Além disso, durante ou depois da pesquisa é garantido o anonimato de tais informações. Em tempo, também informo que o trabalho de campo foi previamente autorizado pelo (a) gestor da rede.

A pesquisadora possui disponibilidade em horário comercial, nas segundas-feiras, terças-feiras e sextas-feiras pela manhã. Ou em outros horários alternativos, mas deixa a critério da Vossa Senhoria.

Desde já, agradeço seu apoio, fundamental para o sucesso deste trabalho, e das reflexões pertinentes a melhoria e qualidade da Educação.

Atenciosamente,

Bianca Tamara de Siqueira
 Professora de Ens. Fund. Município de Sinimbu/RS
 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional - UNISC
 Tel: (51) 99582-6082 E-mail: biancasiqueira10@hotmail.com
 Herveiras/RS



Programa de Pós-Graduação
Desenvolvimento Regional
 mestrado e doutorado

ANEXO 3: TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA – REDE DE ENSINO

Convidamos esta rede de ensino participar da Pesquisa; O ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL: CONHECER PARA PERTENCER. Sob a orientação da Professora Dr^a Erica Karnopp e responsabilidade da pesquisadora Bianca Tamara de Siqueira, a qual pretende analisar quais os conteúdos de história local e regional são previstos e ensinados aos alunos. Verificando do 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental, em quais que são os anos que os conteúdos de história regional são abordados, e como metodologicamente são trabalhados pelos professores.

A participação é voluntária e se dará por meio do consentimento para as atividades de análise documental, entrevistas e observação direta nas e das dependências da escola, a qual está a ser indicada pela rede de ensino. Se depois de consentir a participação, a rede desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a instituição. A rede não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, a rede poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço Av. Independência, 2293, UNISC, Bloco 10, Sala 1023, Bairro Universitário, Santa Cruz do Sul, pelo telefone 51- 3717- 7392 ou (51) 99582-6082.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, RG
 Nº _____, CPF Nº _____, na função de
 _____, na escola _____

AUTORIZO a pesquisadora Bianca Tamara de Siqueira, RG Nº 2101718241, CPF Nº 023.663.750-93, a realizar suas atividades de campo e coleta de dados nesta instituição para a pesquisa; O ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL: CONHECER PARA PERTENCER. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

_____ Data: ____/____/____

 Pesquisadora

 Responsável



Programa de Pós-Graduação
Desenvolvimento Regional
 mestrado e doutorado

ANEXO 4: TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA – ESCOLA

Convidamos esta instituição participar da Pesquisa; O ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL: CONHECER PARA PERTENCER. Sob a orientação do Professor Dr^a Erica Karnopp e responsabilidade da pesquisadora Bianca Tamara de Siqueira, a qual pretende analisar quais os conteúdos de história local e regional são previstos e ensinados aos alunos. Verificando do 4^o ao 9^o ano do Ensino Fundamental, em quais que são os anos que os conteúdos de história regional são abordados, e como metodologicamente são trabalhados pelos professores.

A participação é voluntária e se dará por meio do consentimento para a análise documental do Projeto Político Pedagógico e dos diários de classe, além da permissão para o acesso nas dependências da instituição para observação direta. Se depois de consentir a participação, a instituição desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a instituição. A instituição não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, a instituição poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço Av. Independência, 2293, UNISC, Bloco 10, Sala 1023, Bairro Universitário, Santa Cruz do Sul, pelo telefone 51- 3717- 7392 ou (51) 99582-6082.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, RG
 Nº _____, CPF Nº _____, na função de
 _____, na escola _____

AUTORIZO a pesquisadora Bianca Tamara de Siqueira, RG Nº 2101718241, CPF Nº 023.663.750-93, a realizar suas atividades de campo e coleta de dados nesta instituição para a pesquisa; O ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL: CONHECER PARA PERTENCER.

Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

_____ Data: ____/____/____

 Pesquisadora

 Responsável



Programa de Pós-Graduação
**Desenvolvimento
 Regional**
 mestrado e doutorado

ANEXO 5: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa: O ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL: CONHECER PARA PERTENCER, sob a orientação do Professor Dr^a Erica Karnopp e responsabilidade da pesquisadora Bianca Tamara de Siqueira, a qual pretende analisar quais os conteúdos de história local e regional são previstos e ensinados aos alunos. Verificando do 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental, em quais que são os anos que os conteúdos de história regional são abordados, e como metodologicamente são trabalhados pelos professores.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevista gravada ou transcrita. Se depois de consentir em sua participação o Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço Av. Independência, 2293, UNISC, Bloco 10, Sala 1023, Bairro Universitário, Santa Cruz do Sul, pelo telefone 51- 3717- 7392 ou (51) 99582-6082.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

_____ Data: ___/___/___

ANEXO 6: ROTEIRO PRELIMINAR DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

REPRESENTAÇÃO: Secretaria de Educação

Setor que atua (ou) e Cargo que ocupa (ou): _____



Período em que atua (ou) no setor: _____

Formação: _____

| | |
|------------------|--|
| POLÍTICAS | <ol style="list-style-type: none"> 1. O que você entende por História Local? 2. Você conhece as políticas públicas para o ensino de História Local? 3. () Sim () Não Quais? 4. De que forma o poder público municipal procura atuar na implementação das políticas públicas para o ensino de História Local? 5. Você acredita que seja trabalhada a História Local? 6. Quais as dificuldades enfrentadas no desenvolvimento de políticas que envolva a história local? Considerando a sua realidade de trabalho, identifique-as. |
| RECURSOS | <ol style="list-style-type: none"> 1. O poder público oferece recursos didáticos-pedagógicos para o ensino de História Local? Quais? 2. O município possui museu? 3. O município possui bens históricos tombados? 4. O município possui lugares que fomentem as pesquisas históricas escolares? 5. Quais as dificuldades enfrentadas no que diz respeito a produção e disponibilidade de recursos que envolva a história local? Considerando a sua realidade de trabalho, identifique-as. |
| FORMAÇÃO | <ol style="list-style-type: none"> 1. A gestão observa a formação dos professores que atuam no ensino de História? 2. A gestão oferece formação continuada para os professores que atuam no ensino de História? 3. A gestão já ofereceu alguma formação continuada para professores referente ao Ensino de História Local? 4. Quais as dificuldades enfrentadas no desenvolvimento de formações que envolva a história local? Considerando a sua realidade de trabalho, identifique-as. 5. O que seria fundamental garantir na formação inicial e na formação contínua do professor no que se refere ao Ensino de História Local? |

OBS. DA PESQUISADORA

| |
|--|
| |
|--|

| | |
|--|--|
|  <p>UNISC UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL</p> |  <p>Programa de Pós-Graduação Desenvolvimento Regional mestrado e doutorado</p> |
| ANEXO 7: ROTEIRO PRELIMINAR DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA | |
| <p>REPRESENTAÇÃO: Professores</p> <p>Escola que atua: _____</p> <p>Turmas que leciona: _____</p> <p>Disciplinas que leciona: _____</p> <p>Período que leciona: _____</p> <p>Possui cargo efetivo (concursado): () Sim () Não</p> | |
| POLÍTICAS | <p>Você acha importante o ensino de História Local?</p> <p>Você trabalha a História Local?</p> <p>Você conhece as políticas públicas para o ensino de História Local?</p> |
| RECURSOS | <p>A SME dispõe de materiais de apoio para o ensino de História Local?</p> <p>Possui museu no município?</p> <p>A escola possui museu escolar?</p> <p>Quais fontes você utiliza para trabalhar a história local?</p> <p>O que você que falta para trabalhar melhor a história local?</p> <p>Você utiliza o livro didático para trabalhar a história local? Por quê?</p> |
| METODOLOGIAS/ PRÁTICAS | <p>Você já pesquisou com os alunos a História Local?</p> <p>Você trabalha a História Local separadamente ou interdisciplinarmente?</p> <p>Qual a sua maior dificuldade para trabalhar a História Local?</p> <p>Se você já trabalhou história local, teria alguma experiência para compartilhar?</p> <p>Para você, como é trabalhar o ensino de História local em sala de aula e, como percebe a construção da identidade histórica por parte do aluno?</p> |
| FORMAÇÃO | |

OBS. DA PESQUISADORA