

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
DOUTORADO EM HISTÓRIA**

Cristiano Nicolini

**ENTRE HISTÓRIAS E MEMÓRIAS: O PENSAMENTO HISTÓRICO E
AS NARRATIVAS SOBRE A REGIONALIDADE NA EDUCAÇÃO
BÁSICA DO VALE DO TAQUARI-RS**

Santa Maria, RS

2019

Cristiano Nicolini

**ENTRE HISTÓRIAS E MEMÓRIAS: O PENSAMENTO
HISTÓRICO E AS NARRATIVAS SOBRE A REGIONALIDADE
NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO VALE DO TAQUARI-RS**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em História, Área de Concentração em História, Poder e Cultura, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), como requisito parcial para obtenção do grau de **Doutor em História**.

Orientador: Prof. Dr. Jorge Luiz da Cunha

Santa Maria, RS
2019

Nicolini, Cristiano

Entre histórias e memórias: o pensamento histórico e as narrativas sobre a regionalidade na educação básica do Vale do Taquari - RS / Cristiano Nicolini.- 2019.

259 p.; 30 cm

Orientador: Jorge Luiz da Cunha

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Ciências Sociais e Humanas, Programa de Pós-Graduação em História, RS, 2019

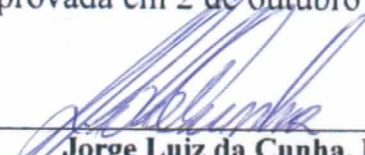
1. Educação Histórica 2. narrativas 3. regionalidade 4. história e memória 5. Vale do Taquari I. da Cunha, Jorge Luiz II. Título.

Cristiano Nicolini

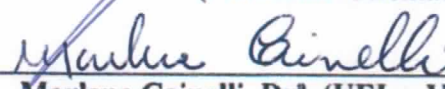
**ENTRE HISTÓRIAS E MEMÓRIAS:
O PENSAMENTO HISTÓRICO E AS NARRATIVAS
SOBRE A REGIONALIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO VALE DO TAQUARI-RS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de **Doutor em História.**

Aprovada em 2 de outubro de 2019.



Jorge Luiz da Cunha, Dr.
(Presidente/Orientador)



Marlene Cainelli, Dr^a. (UEL – Videoconferência)



Marcelo Fronza, Dr. (UFMT - Videoconferência)



Marta Rosa Borin , Dr^a. (UFSM)



Luís Augusto Ebling Farinatti, Dr. (UFSM)

Santa Maria, 2 de outubro de 2019.

AGRADECIMENTOS

Esta tese é uma narrativa que registra uma caminhada de longa data, reunindo experiências que me trouxeram até essa investigação. Neste percurso, aprendi a observar as diferenças que nos permitem ampliar horizontes de expectativas, buscando sempre superar o que fui e melhorar como profissional e como humano que depende do Outro para seguir.

A lista de Outros que me estenderam a mão é incontável e não caberia neste agradecimento. No entanto, alguns e algumas precisam ter seus nomes registrados nesta página, por terem surgido de forma especial ao longo da jornada:

Minha irmã, Lineia, que descobriu que seu nome era de uma flor grega admirada por Monet, quando a presenteei com um livro em um de seus aniversários. A sua serenidade e amizade me ajudaram a manter a calma em diversas ocasiões, por isso sou grato e faço questão de mencionar seu nome.

Minha amiga Andrea, que diz que me conhece de outras vidas e eu não consigo duvidar. Acreditou em mim quando nem eu mesmo acreditava mais. Estendeu a mão nos momentos mais difíceis e me acompanha em cada conquista. Meu agradecimento e carinho sempre.

Meus amigos “alternativos”: Sabrina, Loiva, Aline, Karine, Roseli, Simone, Carlise, Edilene, Lisiane, Lucas e tantos outros que me entendem (ou tentam) e apoiam nas situações mais inusitadas e controversas.

Aos meus alunos e alunas que eu admiro e com quem aprendo diariamente há vinte e três anos.

Aos meus sobrinhos que me enchem de orgulho porque sabem fazer perguntas e dar as respostas mais criativas. Obrigado por me ensinarem a ser tio.

Ao João, que não mediu esforços para tornar tudo mais fácil e me ensinou a gostar de cães e gatos.

Aos meus orientadores Prof. Jorge Cunha e Prof^a Isabel Barca, pela generosidade e pelo exemplo de profissionais e humanos que eu tive o privilégio de conhecer nos caminhos do doutorado.



Imagem representando a população do município de Lajeado (2014).
Fonte: GUIA VEM, Jornal *A HORA* (Lajeado, 2014/2015).

RESUMO

ENTRE HISTÓRIAS E MEMÓRIAS: O PENSAMENTO HISTÓRICO E AS NARRATIVAS SOBRE A REGIONALIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO VALE DO TAQUARI-RS

AUTOR: Cristiano Nicolini
ORIENTADOR: Jorge Luiz da Cunha

O conhecimento histórico apresenta especificidades que estimulam investigações sobre a sua natureza e a sua função na sociedade. Diferentemente das ciências naturais, ele se constrói a partir da interação social, através do tempo e em espaços definidos. Sem estas informações, corre-se o risco de naturalizá-lo e esvaziar a História de seu potencial explicativo e transformativo. Neste sentido, o pensador alemão Jörn Rüsen (2001; 2006; 2015) propõe uma Teoria da História que situe este campo do conhecimento, explicitando as suas particularidades e as diferentes dimensões na qual ele atua na realidade. Através de suas investigações, o historiador se aproximou de um grupo de pensadores ligados à chamada Educação Histórica, que surgiu nos anos 1970, na Europa, e hoje atua em diversos países daquele continente e também da América. Esta tese parte dos pressupostos desta linha de investigação para compreender as relações entre as narrativas sobre a regionalidade presentes no território denominado Vale do Taquari, situado na porção centro-leste do estado do Rio Grande do Sul, Brasil, e a formação do pensamento histórico de jovens que frequentam a educação básica nos trinta e seis municípios que integram esta região. O trabalho de campo envolveu a visita a escolas destas unidades administrativas, nas quais realizou-se uma entrevista com estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental, concluintes da primeira etapa da educação básica. Neste processo, apresentou-se a cada grupo de alunos um conjunto de imagens correspondentes ao seu município, seguido de três questões sobre a história local e regional. A partir deste trabalho, reuniu-se um total de 542 entrevistas, incluindo jovens de 13 a 18 anos de idade, todos matriculados e frequentando a referida etapa da escolarização. Partindo dos referenciais da Educação Histórica (Barca, 2001; Lee, 1994; Fronza, 2012; Cainelli, 2017; Cunha, 2017; Martins, 2017), elaborou-se um quadro com categorias correspondentes às ideias históricas presentes nas narrativas destes estudantes: presentista, etnocentrada, multicultural e intercultural. A partir destes dados empíricos, buscou-se compreender as relações entre o processo de patrimonialização de memórias desencadeado no território e as aprendizagens que estes jovens desenvolvem na vida escolar, de forma que se compreendam os limites e as possibilidades das propostas curriculares na interação com as diferentes influências sobre a formação do conhecimento e da consciência histórica dos sujeitos.

Palavras-chave: Educação Histórica; narrativas; regionalidade; história e memória; Vale do Taquari.

ABSTRACT

BETWEEN HISTORIES AND MEMORIES: HISTORICAL THINKING AND NARRATIVES ON REGIONALITY IN BASIC EDUCATION OF TAQUARI VALLEY-RS

AUTHOR: Cristiano Nicolini
ADVISER: Jorge Luiz da Cunha

Historical knowledge presents specificities that stimulate investigations about its nature and its function in society. Unlike the natural sciences, it is built on social interaction, over time and in defined spaces. Without this information, you run the risk of naturalizing it and emptying history of its explanatory and transformative potential. In this sense, the German thinker Jörn Rüsen (2001; 2006; 2015) proposes a Theory of History that locates this field of knowledge, explaining its particularities and the different dimensions in which it acts in reality. Through his investigations, the historian approached a group of thinkers linked to the so-called Historical Education, which emerged in the 1970s in Europe, and today operates in various countries of that continent and also America. This thesis starts from the presuppositions of this research line to understand the relations between the narratives about regionality present in the territory called Vale do Taquari, located in the center-east portion of the state of Rio Grande do Sul, Brazil, and the formation of the historical thinking of young people attending basic education in the thirty-six municipalities in this region. The fieldwork involved visiting schools in these administrative units, in which an interview was conducted with students of the 9th grade of elementary school, completing the first stage of basic education. In this process, each group of students was presented with a set of images corresponding to their municipality, followed by three questions about local and regional history. From this work, a total of 542 interviews were gathered, including young people from 13 to 18 years old, all enrolled and attending this stage of schooling. Starting from the references of Historical Education (Barca, 2001; Lee, 1994; Fronza, 2012; Cainelli, 2017; Cunha, 2017; Martins, 2017), a table was elaborated with categories corresponding to the historical ideas present in the narratives of these students: presentist, ethnocentric, multicultural and intercultural. From these empirical data, we sought to understand the relationship between the process of heritage patrimonialization triggered in the territory and the learning that these young people develop in school life, so that the limits and possibilities of curricular proposals in the interaction with the children are understood different influences on the formation of knowledge and historical consciousness of the subjects.

Key words: Historical education; narratives; regionality; history and memory; Taquari Valley.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Mapa do Vale do Taquari (COREDE).....	84
Figura 2 -	Material de divulgação do Roteiro Delícias da Colônia, que integra os municípios de Colinas, Estrela e Imigrante.....	85
Figura 3 -	Mapa das Microrregiões do Vale do Taquari (CODEVAT).....	119
Figuras 4 a 8 -	Imagens correspondentes ao município de Anta Gorda, apresentadas aos estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental..	139
Figuras 9 a 13 -	Imagens correspondentes ao município de Ilópolis, apresentadas aos estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental.....	141
Figuras 14 a 18 -	Imagens correspondentes ao município de Putinga, apresentadas aos estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental.....	144
Figuras 19 a 23 -	Imagens correspondentes ao município de Arvorezinha, apresentadas aos estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental..	146
Figuras 24 a 28 -	Imagens correspondentes ao município de Relvado, apresentadas aos estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental..	148
Figura 29 -	Painel exposto no saguão de entrada da escola visitada no município de Doutor Ricardo.....	150
Figuras 30 a 34 -	Imagens correspondentes ao município de Doutor Ricardo, apresentadas aos estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental..	150
Figuras 35 a 39 -	Imagens correspondentes ao município de Dois Lajeados, apresentadas aos estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental..	154
Figuras 40 a 44 -	Imagens correspondentes ao município de Vespasiano Corrêa, apresentadas aos estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental..	156
Figuras 45 a 49 -	Imagens correspondentes ao município de Muçum, apresentadas aos estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental.....	159
Figuras 50 a 54 -	Imagens correspondentes ao município de Roca Sales, apresentadas aos estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental..	161
Figuras 55 a 59 -	Imagens correspondentes ao município de Encantado, apresentadas aos estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental..	163
Figuras 60 a 64 -	Imagens correspondentes ao município de Nova Bréscia, apresentadas aos estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental..	166
Figuras 65 a 69 -	Imagens correspondentes ao município de Coqueiro Baixo, apresentadas aos estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental..	168
Figuras 70 a 74 -	Imagens correspondentes ao município de Pouso Novo, apresentadas aos estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental..	171
Figuras 75 a 79 -	Imagens correspondentes ao município de Progresso, apresentadas aos estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental..	174
Figuras 80 a 84 -	Imagens correspondentes ao município de Travesseiro, apresentadas aos estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental..	176
Figuras 85 a 89 -	Imagens correspondentes ao município de Marques de Souza, apresentadas aos estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental..	179
Figuras 90 a 94 -	Imagens correspondentes ao município de Imigrante, apresentadas aos estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental..	183
Figuras 95 a 99 -	Imagens correspondentes ao município de Colinas, apresentadas aos estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental.....	185
Figuras 100 a 104 -	Imagens correspondentes ao município de Westfália, apresentadas aos estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental..	188
Figuras 105 a 109 -	Imagens correspondentes ao município de Poço das Antas, apresentadas aos estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental..	190

Figuras 110 a 114 -	Imagens correspondentes ao município de Teutônia, apresentadas aos estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental..	192
Figuras 115 a 119 -	Imagens correspondentes ao município de Paverama, apresentadas aos estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental..	195
Figuras 120 a 124 -	Imagens correspondentes ao município de Capitão, apresentadas aos estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental.....	198
Figuras 125 a 129 -	Imagens correspondentes ao município de Arroio do Meio, apresentadas aos estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental..	201
Figuras 130 a 134 -	Imagens correspondentes ao município de Lajeado, apresentadas aos estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental..	203
Figuras 135 a 139 -	Imagens correspondentes ao município de Cruzeiro do Sul, apresentadas aos estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental..	208
Figuras 140 a 144 -	Imagens correspondentes ao município de Forquethina, apresentadas aos estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental..	210
Figuras 145 a 149 -	Imagens correspondentes ao município de Santa Clara do Sul, apresentadas aos estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental..	213
Figuras 150 a 154 -	Imagens correspondentes ao município de Sério, apresentadas aos estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental.....	215
Figuras 155 a 159 -	Imagens correspondentes ao município de Canudos do Vale, apresentadas aos estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental..	217
Figuras 160 a 164 -	Imagens correspondentes ao município de Estrela, apresentadas aos estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental.....	220
Figuras 165 a 169 -	Imagens correspondentes ao município de Bom Retiro do Sul, apresentadas aos estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental..	222
Figuras 170 a 174 -	Imagens correspondentes ao município de Fazenda Vilanova, apresentadas aos estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental..	226
Figuras 175 a 179 -	Imagens correspondentes ao município de Tabaí, apresentadas aos estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental.....	228
Figuras 180 a 184 -	Imagens correspondentes ao município de Taquari, apresentadas aos estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental.....	231

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Monografias de graduação e especialização sobre a presença indígena no Vale do Taquari.....	95
Quadro 2 -	Dissertações de Mestrado sobre a presença indígena no Vale do Taquari..	96
Quadro 3 -	Teses de Doutorado sobre a presença indígena no Vale do Taquari.....	97
Quadro 4 -	Monografias de graduação e especialização sobre a presença de africanos no Vale do Taquari.....	100
Quadro 5 -	Dissertações de Mestrado sobre a presença de africanos no Vale do Taquari.....	100
Quadro 6 -	Monografias de graduação e especialização sobre a presença de portugueses e açorianos no Vale do Taquari.....	102
Quadro 7 -	Dissertações de Mestrado sobre a presença de portugueses e açorianos no Vale do Taquari.....	103
Quadro 8 -	Monografias de graduação e especialização sobre a presença de alemães e italianos no Vale do Taquari.....	108
Quadro 9 -	Dissertações de Mestrado sobre a presença de alemães e italianos no Vale do Taquari.....	109
Quadro 10 -	Artigos publicados em revistas e anais de eventos sobre as imigrações para o Vale do Taquari no século XIX e XX.....	110
Quadro 11 -	Monografia de graduação sobre outros fluxos migratórios passados e recentes no Vale do Taquari.....	112
Quadro 12 -	Dissertação de Mestrado sobre outros fluxos migratórios passados e recentes no Vale do Taquari.....	112
Quadro 13 -	Plano de estudos do 3º Ano do Ensino Fundamental, município de Teutônia.....	127
Quadro 14 -	Categorias do pensamento histórico dos estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental a partir das narrativas sobre a regionalidade no Vale do Taquari.....	137
Quadro 15 -	Questionários com estudantes do 9º Ano da Microrregião Norte.....	138
Quadro 16 -	Questionários com estudantes do 9º Ano da Microrregião Leste.....	154
Quadro 17 -	Questionários com estudantes do 9º Ano da Microrregião Oeste.....	171
Quadro 18 -	Questionários com estudantes do 9º Ano da Microrregião Centro.....	182
Quadro 19 -	Questionários com estudantes do 9º Ano da Microrregião Centro-Oeste...	198
Quadro 20 -	Questionários com estudantes do 9º Ano da Microrregião Sul.....	220
Quadro 21 -	Total de estudantes do 9º Ano entrevistados no Vale do Taquari.....	232

LISTA DE FLUXOGRAMAS

Fluxograma 1 -	Educação Histórica: referenciais.....	38
Fluxograma 2 -	Matriz do pensamento histórico.....	56
Fluxograma 3 -	Narrativas sobre a regionalidade no Vale do Taquari.....	116

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Categorização das ideias históricas das narrativas dos estudantes de Anta Gorda sobre a história local ou regional.....	140
Gráfico 2 -	Categorização das ideias históricas das narrativas dos estudantes de Ilópolis sobre a história local ou regional.....	142
Gráfico 3 -	Categorização das ideias históricas das narrativas dos estudantes de Putinga sobre a história local ou regional.....	145
Gráfico 4 -	Categorização das ideias históricas das narrativas dos estudantes de Arvorezinha sobre a história local ou regional.....	147
Gráfico 5 -	Categorização das ideias históricas das narrativas dos estudantes de Relvado sobre a história local ou regional.....	149
Gráfico 6 -	Categorização das ideias históricas das narrativas dos estudantes de Doutor Ricardo sobre a história local ou regional.....	152
Gráfico 7 -	Categorização das ideias históricas das narrativas dos estudantes de Dois Lajeados sobre a história local ou regional.....	155
Gráfico 8 -	Categorização das ideias históricas das narrativas dos estudantes de Vespasiano Corrêa sobre a história local ou regional.....	158
Gráfico 9 -	Categorização das ideias históricas das narrativas dos estudantes de Muçum sobre a história local ou regional.....	160
Gráfico 10 -	Categorização das ideias históricas das narrativas dos estudantes de Roca Sales sobre a história local ou regional.....	162
Gráfico 11 -	Categorização das ideias históricas das narrativas dos estudantes de Encantado sobre a história local ou regional.....	164
Gráfico 12 -	Categorização das ideias históricas das narrativas dos estudantes de Nova Bréscia sobre a história local ou regional.....	167
Gráfico 13 -	Categorização das ideias históricas das narrativas dos estudantes de Coqueiro Baixo sobre a história local ou regional.....	169
Gráfico 14 -	Categorização das ideias históricas das narrativas dos estudantes de Pouso Novo sobre a história local ou regional.....	173
Gráfico 15 -	Categorização das ideias históricas das narrativas dos estudantes de Progresso sobre a história local ou regional.....	176
Gráfico 16 -	Categorização das ideias históricas das narrativas dos estudantes de Travesseiro sobre a história local ou regional.....	178
Gráfico 17 -	Categorização das ideias históricas das narrativas dos estudantes de Marques de Souza sobre a história local ou regional.....	180
Gráfico 18 -	Categorização das ideias históricas das narrativas dos estudantes de Imigrante sobre a história local ou regional.....	184
Gráfico 19 -	Categorização das ideias históricas das narrativas dos estudantes de Colinas sobre a história local ou regional.....	187
Gráfico 20 -	Categorização das ideias históricas das narrativas dos estudantes de Westfália sobre a história local ou regional.....	189
Gráfico 21 -	Categorização das ideias históricas das narrativas dos estudantes de Poço das Antas sobre a história local ou regional.....	192
Gráfico 22 -	Categorização das ideias históricas das narrativas dos estudantes de Teutônia sobre a história local ou regional.....	193
Gráfico 23 -	Categorização das ideias históricas das narrativas dos estudantes de Paverama sobre a história local ou regional.....	196
Gráfico 24 -	Categorização das ideias históricas das narrativas dos estudantes de	

	Capitão sobre a história local ou regional.....	200
Gráfico 25 -	Categorização das ideias históricas das narrativas dos estudantes de Arroio do Meio sobre a história local ou regional.....	202
Gráfico 26 -	Categorização das ideias históricas das narrativas dos estudantes de Lajeado (escola estadual I) sobre a história local ou regional.....	204
Gráfico 27 -	Categorização das ideias históricas das narrativas dos estudantes de Lajeado (escola estadual II) sobre a história local ou regional.....	206
Gráfico 28 -	Categorização das ideias históricas das narrativas dos estudantes de Lajeado (escola municipal) sobre a história local ou regional.....	207
Gráfico 29 -	Categorização das ideias históricas das narrativas dos estudantes de Cruzeiro do Sul sobre a história local ou regional.....	209
Gráfico 30 -	Categorização das ideias históricas das narrativas dos estudantes de Forquethinha sobre a história local ou regional.....	211
Gráfico 31 -	Categorização das ideias históricas das narrativas dos estudantes de Santa Clara do Sul sobre a história local ou regional.....	214
Gráfico 32 -	Categorização das ideias históricas das narrativas dos estudantes de Sério sobre a história local ou regional.....	216
Gráfico 33 -	Categorização das ideias históricas das narrativas dos estudantes de Canudos do Vale sobre a história local ou regional.....	218
Gráfico 34 -	Categorização das ideias históricas das narrativas dos estudantes de Estrela sobre a história local ou regional.....	221
Gráfico 35 -	Categorização das ideias históricas das narrativas dos estudantes de Bom Retiro do Sul (escola municipal) sobre a história local ou regional..	224
Gráfico 36 -	Categorização das ideias históricas das narrativas dos estudantes de Bom Retiro do Sul (escola estadual) sobre a história local ou regional....	225
Gráfico 37 -	Categorização das ideias históricas das narrativas dos estudantes de Fazenda Vilanova sobre a história local ou regional.....	227
Gráfico 38 -	Categorização das ideias históricas das narrativas dos estudantes de Tabaí sobre a história local ou regional.....	229
Gráfico 39 -	Categorização das ideias históricas das narrativas dos estudantes de Taquari sobre a história local ou regional.....	233

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AG	Anta Gorda
IL	Ilópolis
PU	Putinga
AR	Arvorezinha
RE	Relvado
DR	Doutor Ricardo
DL	Dois Lajeados
VC	Vespasiano Corrêa
MU	Muçum
RS	Roca Sales
EN	Encantado
NB	Nova Bréscia
CB	Coqueiro Baixo
PN	Pouso Novo
PR	Progresso
TR	Travesseiro
MS	Marques de Souza
IM	Imigrante
CO	Colinas
WE	Westfália
PA	Poço das Antas
TE	Teutônia
PV	Paverama
CA	Capitão
AM	Arroio do Meio
LA	Lajeado
CS	Cruzeiro do Sul
FO	Forquetinha
SC	Santa Clara do Sul
SE	Sério
CV	Canudos do Vale
ES	Estrela
BR	Bom Retiro do Sul
FV	Fazenda Vilanova
TB	Tabaí
TA	Taquari
COREDEs	Conselhos Regionais de Desenvolvimento
AMTURVALES	Associação dos Municípios de Turismo da Região dos Vales
CODEVAT	Conselho de Desenvolvimento do Vale do Taquari
AMVAT	Associação dos Municípios do Vale do Taquari
ANPHCTB	Associação Nacional dos Pesquisadores da História das Comunidades Teuto-Brasileiras
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	25
2	OLHARES PARA O PASSADO I: A EDUCAÇÃO HISTÓRICA E SUAS POSSIBILIDADES	33
2.1	A EDUCAÇÃO HISTÓRICA ENTRA EM CENA.....	36
2.2	PENSAMENTO HISTÓRICO NA AULA DE HISTÓRIA.....	47
2.3	NARRATIVAS DO PASSADO COMO ORIENTAÇÃO PARA O PRESENTE.....	55
2.4	A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E A APRENDIZAGEM NAS AULAS DE HISTÓRIA.....	59
2.5	A TEORIA DA HISTÓRIA DE RÜSEN NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA RECENTE.....	64
3	OLHARES PARA O PASSADO II: NARRATIVAS SOBRE A REGIONALIDADE NO VALE DO TAQUARI - RS	70
3.1	AS NARRATIVAS A PARTIR DE MEMÓRIAS.....	74
3.2	NARRATIVAS IDENTITÁRIAS E A INTERCULTURALIDADE.....	81
3.3	O VALE DO TAQUARI E SEUS NARRADORES.....	83
3.4	VISIBILIDADES E INVISIBILIDADES NAS NARRATIVAS DO VALE DO TAQUARI.....	90
3.4.1	Indígenas: dos “tempos imemoriais” à pesquisa acadêmica	94
3.4.2	Africanos: da escravidão invisibilizada ao reconhecimento da negritude	99
3.4.3	Portugueses e açorianos: sujeitos visíveis?	101
3.4.4	Germânicos e italianos: do ufanismo à historiografia acadêmica	104
3.4.5	Outros fluxos migratórios passados e recentes	110
3.4.6	Pensando a regionalidade e o patrimônio regional	112
4	LEITURAS DO PASSADO I: NARRATIVAS REGIONAIS, HISTÓRIA E MEMÓRIA NA AULA DE HISTÓRIA	115
4.1	SITUANDO A INVESTIGAÇÃO NAS MICRORREGIÕES DO VALE DO TAQUARI.....	117
4.2	A HISTÓRIA LOCAL E REGIONAL NOS CURRÍCULOS ESCOLARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO VALE DO TAQUARI.....	119
5	LEITURAS DO PASSADO II: PENSAMENTO HISTÓRICO E INTERCULTURALIDADE NAS NARRATIVAS SOBRE A REGIONALIDADE - ESTUDANTES DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DO VALE DO TAQUARI	134
5.1	IDEIAS HISTÓRICAS DOS ESTUDANTES DO 9º ANO.....	134
5.1.1	Microrregião Norte	138
5.1.2	Microrregião Leste	153
5.1.3	Microrregião Oeste	171
5.1.4	Microrregião Centro	181
5.1.5	Microrregião Centro-oeste	197
5.1.6	Microrregião Sul	219

5.2	POR UMA NOVA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E HUMANISTA.....	234
6	CONCLUSÃO.....	237
	REFERÊNCIAS	242
	ANEXO – TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO.....	258

1 INTRODUÇÃO

Essa tese é uma narrativa.

Ela começa marcada pela imprecisão. Está aberta.

No percurso em que a narrativa se elabora é que as coisas se tornam mais claras. Assim, ela aproxima-se de algo que inicialmente era uma ideia, um desejo, uma intenção.

De onde surgem estes contornos que nos autorizam a narrar uma história, um passado que não existe mais? Que pretensão é essa que dá tanta segurança ao narrador para falar sobre o que já passou, sobre o que vivemos hoje e, além disso, projetar futuros possíveis? Como se explica e se legitima uma narrativa que se pretende historiográfica?

Uma tentativa de explicação seria afirmar que há leis gerais regendo o passar do tempo e os acontecimentos ao longo deste percurso. Outra possibilidade é narrar esta mesma trajetória a partir daquilo que os principais atores deste processo vivem no desencadear da história.

Para isso, selecionou-se uma narrativa associada a uma memória pessoal. Ou, quem sabe, a várias memórias pessoais que vão se ramificando e entrelaçando, de forma que as lembranças de cada sujeito passam a dialogar com as de tantos outros, criando discursos, verdades, histórias.

Eis a narrativa:

No ano de 2012, em uma escola da rede de ensino do município de Teutônia, situado na região denominada Vale do Taquari, no centro-leste do estado do Rio Grande do Sul, Brasil, ocorreu uma situação que poderia ter se desencadeado em diversas outras instituições da mesma região ou de outra parte do território mais amplo em que se insere. Porém, nesta situação, algumas especificidades marcaram o ocorrido de forma peculiar.

Na semana em que se desenvolviam atividades pedagógicas alusivas à *semana do município*, professores e alunos estavam envolvidos com tarefas alusivas à data, cuja comemoração era uma tradição nas escolas locais. Eis que, em uma determinada tarde daquela semana, uma mãe compareceu à secretaria da escola solicitando uma conversa com a professora e com a diretora. Seu semblante era tenso e ela parecia muito insatisfeita.

Imediatamente, a secretária da escola chamou a diretora e explicou a situação. Ainda sem entender o motivo da insatisfação da mãe, a diretora convidou-a para sentar e falar sobre a sua angústia. Ela não aceitou e, em alto tom, visivelmente incomodada, disse que *o filho, negro, não iria fazer o 'livrinho de alemães' que a professora havia solicitado como tarefa*. Só então o motivo de sua vinda à escola começara a ser compreendido: ela se sentia

discriminada por entender que a escola ignorava a presença do filho, ao solicitar que ele realizasse um trabalho sem a representação dos negros no município.

A professora foi chamada. Todos se reuniram em uma sala e conversaram sobre a situação. Tentou-se explicar para a mãe que aquela atividade dizia respeito à fundação da colônia que dera origem ao município. Daí, portanto, a justificativa para a atividade que fazia alusão aos imigrantes “alemães” que colonizaram a região a partir do final do século XIX. Argumentou-se que as outras etnias também eram valorizadas pela escola, e que em outro momento e outra atividade a cultura africana e de seus descendentes também seria abordada.

Fim da narrativa. Aqui inicia o problema de uma pesquisa que deu origem a esta tese.

Jörn Rüsen (2001) compreende a narrativa como uma das formas pelas quais a consciência histórica se manifesta dando sentido às experiências no tempo. A Teoria da História elaborada pelo pensador alemão na segunda metade do século XX difundiu-se e chegou ao Brasil através de traduções realizadas pelo Prof. Dr. Estêvão de Rezende Martins, bem como por meio de estudos relacionados ao campo da Educação Histórica. Nesta perspectiva, entende-se que o ensino de História não ocorre de forma dissociada da pesquisa histórica. Estudos realizados desde a década de 1970, na Inglaterra, e mais tarde em outros países da Europa (Portugal, Espanha, Itália, por exemplo), bem como da América (Canadá, Estados Unidos, Brasil e outros), foram construindo o campo que se tornou profícuo, principalmente a partir dos anos 2000.

As investigações desenvolvidas por esses grupos buscaram aproximar as duas dimensões do conhecimento histórico – ensino e pesquisa -, originando trabalhos que envolveram diversos aspectos do processo de conexão entre a História acadêmica e aquela que se desenvolve nos demais espaços de produção de saberes. Se até então o processo de construção do conhecimento histórico cabia aos pesquisadores, situados nas universidades e demais centros de investigação, agora a escola passava a ser compreendida também como espaço de produção de saberes históricos *diferentes*, mas igualmente relevantes para compreender as relações humanas com o passado. Para isso, os investigadores aliaram referenciais do campo educacional e da pedagogia àqueles relacionados à dimensão historiográfica (LEE, 1994; 2011).

A Educação Histórica, portanto, não visa *aplicar na escola* os conhecimentos produzidos na universidade; ela *busca na escola* os dados empíricos que ajudam a pensar como se constrói o conhecimento histórico, viabilizando a elaboração de instrumentos de pesquisa e a posterior análise de categorias de pensamento das crianças e jovens que aprendem História. Não se trata de objetificar o conhecimento histórico, mas de buscar

compreender racionalmente como se dá a sua elaboração, considerando as subjetividades que o permeiam, mas sem perder de vista a sua racionalidade (BARCA, 2001).

A pesquisa que deu origem a esta tese partiu, portanto, desta necessidade de conhecer o campo com o qual se pretendia trabalhar: a escola. Após a compreensão do campo teórico situado nos estudos da Educação Histórica, partiu-se para a realização de um período de estudos com a Prof^a Dr^a Maria Isabel Barca, na Universidade do Porto, em Portugal. Neste tempo, elaborou-se conjuntamente um instrumento de pesquisa para que fosse usado como “piloto” da investigação que se pretendia realizar no Brasil, mais especificamente na região denominada Vale do Taquari, Rio Grande do Sul. Entre os meses de novembro de 2018 e abril de 2019, este estudo foi organizado e desenvolvido em uma escola da cidade do Porto, com estudantes do 9º Ano. Naquele momento, foi apresentado a eles um conjunto de imagens para que analisassem e relacionassem à cidade, classificando-as como as mais significantes e as menos significantes para a identidade local, segundo critérios dos próprios alunos.

Este estudo inicial abriu diversas questões, limitações e possibilidades que deram origem à elaboração do instrumento de pesquisa a ser utilizado no Brasil. Assim, nos primeiros meses de 2019 foram construídos os questionários para serem realizadas com os estudantes dos trinta e seis municípios do Vale do Taquari. Esta investigação começou a ser desenvolvida nas escolas no mês de maio de 2019 e se estendeu até o mês de setembro do mesmo ano. Foram visitadas trinta e nove escolas da região (em alguns municípios visitou-se mais de uma), conversando com estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental de instituições públicas municipais e estaduais.

Optou-se por esta etapa da escolarização porque estes estudantes se encontram no encerramento de um ciclo da vida escolar, finalizando o Ensino Fundamental. Para os objetivos da pesquisa, preferiu-se esta delimitação que contemplasse uma determinada faixa etária e a sua respectiva série/ano, quando já percorreram pelo menos nove anos do processo de educação formal. No entanto, a investigação considera a aprendizagem histórica para além da aula de História e do espaço institucionalizado. Baseando-se nos estudos de Rüsen (2001; 2015a), compreende-se que a construção do conhecimento histórico ocorre em diversos espaços e momentos, nas interações que se dão entre os sujeitos e o meio, desde o primeiro instante de vida.

A pesquisa buscou, neste sentido, compreender como uma destas dimensões específicas interfere na construção do conhecimento histórico, partindo das ideias históricas de estudantes entrevistados. Esta esfera corresponde ao *espaço regional*, no qual estes jovens interagem de

forma mais próxima e direta, convivendo com histórias e memórias veiculadas de diferentes formas e nos diversos espaços em que convivem.

Esta região é o cenário de um processo de patrimonialização de memórias, que vem sendo formatado principalmente a partir da década de 1980, mas que tem suas primeiras evidências já nos anos 1960, dependendo do lugar ao qual a análise se refere. No município de Estrela, por exemplo, um dos mais antigos da região, emancipado em 1876, na década de 60 do século XX já podem ser identificadas manifestações que intencionam construir uma determinada identidade para a cidade, ainda que de forma segmentada e local, quando grupos da comunidade passaram a investir no “resgate” do passado através da criação de eventos inspirados na cultura germânica (NICOLINI, 2013). Na década seguinte, já havia a publicação de alguns materiais que associavam a imagem da cidade a uma “pequena Alemanha” no sul do Brasil, imagem que mais tarde foi incorporada por outros municípios de colonização germânica, alguns emancipados de Estrela (Colinas, Teutônia, Imigrante, Westfália) (NICOLINI, 2006).

Na região alta do Vale do Taquari, situada ao norte do território, ocorre também um processo semelhante de patrimonialização de memórias, no entanto voltado para a identidade italiana. Municípios-mãe e emancipados passaram a investir, nas décadas de 90 e nos anos 2000, principalmente, na formatação de roteiros de turismo, na publicação de materiais de divulgação, em festividades, na criação de espaços de memória, dentre uma série de estratégias destinadas a valorizar reminiscências que, segundo as narrativas que se construía, foram esquecidas com o passar do tempo.

No entanto, alguns municípios não se identificavam tão claramente com essas narrativas identitárias, ou por associarem o passado local a outras etnias (açoriana, polonesa, por exemplo), ou por se configurar como espaços de colonização mista. Estas cidades, como Taquari, Tabaí, Bom Retiro do Sul (espaços marcados pela presença açoriana), ou Vespasiano Corrêa e Dois Lajeados (onde ocorreu também a colonização polonesa), acabaram ou elegendo uma determinada marca identitária, ou então associaram a sua imagem a outros aspectos não necessariamente étnicos.

Porém, nesta investigação, buscou-se compreender a região do Vale do Taquari como um conjunto, cuja nomenclatura e delimitação territorial resultaram de uma elaboração que se iniciou ainda na década de 1960, se consolidando com a criação dos chamados *Conselhos Regionais de Desenvolvimento* (COREDEs) do estado do Rio Grande do Sul. Neste sentido, o Vale do Taquari passou a investir na sua identidade regional, buscando aproximações entre os trinta e seis municípios através da criação de entidades associativas como a *Associação dos Municípios de Turismo da Região dos Vales* (AMTURVALES), a *Associação dos Municípios*

do Vale do Taquari (AMVAT), o Conselho de Desenvolvimento do Vale do Taquari (CODEVAT), dentre outros. Essas entidades, juntamente com diferentes segmentos da sociedade civil, do poder público e instituições privadas, avançaram, nas últimas décadas, em iniciativas que visam criar e fortalecer a imagem da região como um espaço de múltiplas potencialidades. Estas formatações, porém, acabam selecionando determinadas narrativas quando se trata de usar o passado para explicar o presente e legitimar projetos para o futuro.

Neste conjunto de sujeitos que formam o território do Vale do Taquari, insere-se a escola e os sujeitos em processo de escolarização. Os jovens que nasceram ou vieram se integrar aos trinta e seis municípios da região, interagem com estas diferentes narrativas, sendo que a História escolar, institucionalizada e amparada pelo uso de estratégias específicas de ensino e de aprendizagem, corresponde a apenas uma das formas pelas quais os estudantes aprendem história. O processo de construção do conhecimento histórico vai além do espaço escolar, se estendendo ao ambiente familiar, à Igreja, aos clubes, grupos de amigos, comunidades reais e virtuais onde estes alunos contatam com diferentes narrativas.

O conceito de *cultura escolar* é pertinente para compreender este contexto. Fronza (2012, p. 139), caracteriza a

[...] escola como um espaço de manifestação da cultura e, portanto, das experiências e conhecimentos dos sujeitos escolares, carregado de conflitos, processos aculturadores, de costumes, de resistências e de superações, como expressam claramente as categorias relativas à cultura primeira e à cultura elaborada.

Neste sentido, existe uma cultura primeira que os jovens vivenciam nos diversos espaços nos quais interagem, mas é neta cultura elaborada que a escolarização será desenvolvida. Os processos de patrimonialização de memórias, por exemplo, integram a cultura primeira, mas é na escola que serão redimensionados e inseridos na perspectiva do currículo.

Fronza (2012) desenvolve a sua explicação a partir de referenciais como François Dubet e Danilo Martuccelli (1998)¹, que fundamentam a compreensão da cultura escolar como uma conjuntura específica onde diferentes lógicas de pensamento e ação integram, levando à constituição de um cenário diferente dos demais espaços sociais. Penando nisso de forma mais concreta, pode-se identificar a seguinte situação quando se trata de aprendizagens escolares:

¹ DUBET, François; MARTUCELLI, Danilo. *En la escuela: Sociología de la experiencia escolar*. Buenos aires: Editorial Losada, 1998.

Os jovens podem realizar os trabalhos escolares seja pela interiorização da obrigação familiar ou escolar, seja por perceberem a sua utilidade para a melhora de sua posição hierárquica entre os outros sujeitos, ou pela auto-realização e interesse intelectual que esses trabalhos lhe fornecem. Geralmente os três estão mesclados em maior ou menor intensidade (FRONZA, 2012, p. 128-129).

A tarefa que cabe à investigação no campo da Educação Histórica, neste contexto, é a de desnaturalizar estas representações e narrativas construídas no território, oportunizando que se pense a partir das ideias históricas apresentadas por estes jovens. Para isso, é imprescindível que o pesquisador entre na escola e na aula de História, se aproximando destes sujeitos para que eles possam ser ouvidos. Esta proposta foi desenvolvida nesta tese, envolvendo o total de 542 estudantes dos trinta e seis municípios do Vale do Taquari.

Pretende-se inserir esta discussão numa perspectiva ampla, pensando sobre a natureza do conhecimento histórico, a partir de um recorte regional. A intenção é a de superar a ideia de que a História regional cumpra apenas a função de legitimar identidades particulares ou evidenciar as chamadas potencialidades locais. Busca-se compreender como os alunos interagem com as narrativas que, historicamente, foram elaboradas para enaltecer pessoas e acontecimentos numa perspectiva de “história exemplar”².

O problema proposto busca desnaturalizar estas narrativas regionais, visando compreender como se constrói o que Seixas e Morton (2013) denominam “significância” histórica. Afinal, como estas narrativas da regionalidade no Vale do Taquari são selecionadas e como se perpetuam em diferentes portadores de discurso? Como e por quais motivos alguns passados permanecem vivos e outros desaparecem no tempo? Compreender a construção, as permanências e os apagamentos constituídos por estas narrativas é o caminho que escolheu-se para desenvolver esta pesquisa.

O capítulo 1 corresponde à parte introdutória desta tese, situando quanto ao campo teórico e metodológico desta pesquisa, bem como apresentando as diferentes partes que analisam o percurso e os resultados obtidos a partir destes referenciais e da proposta desenvolvida.

No capítulo 2, o texto apresenta uma introdução ao campo de investigação denominado Educação Histórica e seus desdobramentos, desde os seus fundadores, na década de 1970, até a contemporaneidade. Nesta abordagem, destaca-se o papel de Jörn Rüsen na trajetória destas produções, relacionando a sua obra e pensamento aos precursores como Peter Lee e R. Ashby,

² Rüsen (2015a) tipifica as narrativas históricas quanto à constituição histórica de sentido. Nesta elaboração, ele caracteriza a “constituição exemplar de sentido” como o processo através do qual as experiências acumuladas se tornam suportes para orientação das ações na atualidade. “O pensamento histórico se debruça sobre esse acontecimento como uma miríade de ocorrências, que correspondem a casos concretos em sua diversidade espaço-temporal, os quais, por sua vez, demonstram *regras gerais de comportamento com validade supratemporal*” (p. 208). A história funciona, nesta perspectiva, como mestra da vida (*historia vitae magistra*).

assim como interlocutores de outros centros de pesquisa na atualidade – Isabel Barca, Marcelo Fronza, Marlene Cainelli, Tiago Oliveira, Jorge Luiz da Cunha, Maria Auxiliadora Schmidt -, dentre tantos outros nomes em evidência neste campo que se amplia.

Em seguida, no capítulo 3, desenvolve-se uma contextualização do território ao qual a investigação se refere - o Vale do Taquari -, pensando-o a partir de referenciais resultantes de interlocuções entre a historiografia e a geografia, principalmente. Deste campo surgem conceitos como região, território e regionalidade, construindo a delimitação espacial do conhecimento histórico na atualidade. É a partir deste olhar regional que a tese se desenvolve, buscando nas narrativas locais as “peças” que compõem o mosaico regional.

O capítulo 4 trata da configuração das narrativas regionais no espaço escolar, analisando as referências curriculares que delimitam o campo de atuação docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Neste sentido, faz-se uma descrição analítica de alguns programas disponibilizados pelas escolas visitadas nos trinta e seis municípios, de modo a captar as propostas para o ensino de história local e regional nas diferentes microrregiões do Vale do Taquari. Optou-se por estas fontes para compreender em que medida elas podem influenciar na construção das ideias históricas verificadas nos questionários realizados com os estudantes do 9º Ano (capítulo 5).

A partir das visitas realizadas a estas instituições e dos questionários realizados com o conjunto de estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental, apresenta-se no capítulo 5 os resultados e as análises dos instrumentos de investigação utilizados ao longo de quatro meses em que se percorreu as seis microrregiões que compõem o Vale do Taquari. Neste percurso, apresentou-se aos estudantes de cada escola um conjunto contendo cinco imagens correspondentes ao município onde vivem, a partir dos quais desenvolveram uma análise e a elaboração final de uma narrativa sobre a história local.

Concluindo a tese, no capítulo 6, apresenta-se uma análise das representações acerca do passado regional presentes nas narrativas destes estudantes, evidenciando as ideias históricas e a construção do conhecimento histórico através de categorias elaboradas a partir dos dados empíricos. A tese, nesta perspectiva, assume-se também como uma narrativa que pretende desnaturalizar processos de patrimonialização a partir de elaborações que os jovens constroem nesta trama. As explicações históricas dos alunos dialogam com o território e seus diversos sujeitos, revelando questões fundamentais para quem pretende investigar a epistemologia da história.

A habilidade de *compreender o passado*, que se pretende desenvolver com estudantes em fase de escolarização, é um objetivo que constava já em documentos e planos de ensino de

outros períodos da história da educação, tanto no Brasil quanto em outros países. Porém, a Educação Histórica veio para situar o desenvolvimento desta aprendizagem, oferecendo caminhos para que compreendamos *como se pensa sobre o passado*. Essa intenção, apesar de suas limitações e problematizações, estimula a empatia histórica e, segundo afirma Rüsen (2012), o processo de humanização dos sujeitos, na medida em que, através do uso de evidências, da elaboração de inferências e da formulação de narrativas, as crianças e os jovens podem trilhar o caminho que a investigação histórica perfaz quando olha para o passado. Historiadores e estudantes, a partir de diferentes perspectivas, querem orientar-se no tempo. A ciência histórica é uma das possibilidades para que possamos enxergar além do tempo em que vivemos hoje.

2 OLHARES PARA O PASSADO I: A EDUCAÇÃO HISTÓRICA E SUAS POSSIBILIDADES

Começamos este texto situando-o no espaço ao qual ele se refere: trabalhamos aqui com a dimensão regional do pensamento histórico e de suas conseqüentes repercussões na aula de História. Investigamos a partir de um duplo campo de observação: a universidade e a escola de Educação Básica. Intercruzamos saberes para compreender de que forma os processos sociais que caracterizam uma região – neste caso o Vale do Taquari³, situado na porção centro-leste do estado do Rio Grande do Sul, Brasil – interferem no ensino de História regional nos diferentes anos ou séries da Educação Básica.

Nos anos 80 e 90 do século XX, quando o autor desta tese ocupava os bancos escolares na rede municipal e estadual de ensino da região do Vale do Taquari, se um aluno indagasse o professor sobre o porquê de “ter que estudar História”, a resposta geralmente era a mesma em diversas ocasiões: “estudamos História para conhecer o passado, entender o presente e projetar o futuro”.

Quais as orientações que levavam os professores, as propostas pedagógicas e os materiais didáticos a repetirem esta resposta de forma tão contundente? Quais concepções de passado permeavam este discurso? As narrativas apresentadas nestas aulas de História contemplavam as três dimensões temporais – passado, presente e futuro? A quem serviam estas aulas? Quem decidia o que seria ou não ensinado em cada etapa da vida escolar?

Antes de esboçarmos possíveis respostas para estas questões, é relevante pensarmos sobre o termo H(h)istória. Ele abrigou, ao longo do tempo, múltiplas significações. Jamais houve consenso sobre o papel do historiador na sociedade. Ora ele serviu a interesses do estado, ora tendeu a movimentos de ordem particular. Por vezes, seguiu o discurso cientificista, incorporando inclusive conceitos e instrumentos das chamadas ciências “duras”.

³ Denominação correspondente aos COREDEs (Conselhos Regionais de Desenvolvimento) do Rio Grande do Sul, criados oficialmente pela Lei 10.283, de 17 de outubro de 1994. Estes conselhos são fóruns de discussão e decisão a respeito de políticas e ações que visam o desenvolvimento regional. Seus principais objetivos são: a promoção do desenvolvimento regional harmônico e sustentável; a integração dos recursos e das ações do governo na região; a melhoria da qualidade de vida da população; a distribuição equitativa da riqueza produzida; o estímulo a permanência do homem na sua região; e a preservação e a recuperação do meio ambiente. (Fonte: www.scp.rs.gov.br. Acesso em: 28 jun. 2018). O COREDE do Vale do Taquari compreende os seguintes municípios: Anta Gorda, Arroio do Meio, Arvorezinha, Bom Retiro do Sul, Canudos do Vale, Capitão, Colinas, Coqueiro Baixo, Cruzeiro do Sul, Dois Lajeados, Doutor Ricardo, Encantado, Estrela, Fazenda Vilanova, Forquetinha, Ilópolis, Imigrante, Lajeado, Marques de Souza, Muçum, Nova Brésia, Paverama, Poço das Antas, Pouso Novo, Progresso, Putinga, Relvado, Roca Sales, Santa Clara do Sul, Sério, Tabaí, Taquari, Teutônia, Travesseiro, Vespasiano Corrêa e Westfália. (Fonte: Fundação de Economia e Estatística – FEE. In: Banco de Dados Regional, março/2018).

Compreender esta trajetória da constituição do conhecimento histórico não é tarefa simples, apesar de muitos já terem se proposto a cumpri-la.

A História foi influenciada, ao longo do tempo, por diferentes perspectivas epistemológicas e contextos sociais. A *virada linguística* marcou um período do século XX em que historiadores como Hayden White (2006), por exemplo, discutiram questões ligadas à ficção na narrativa historiográfica, originando intensos debates sobre a viabilidade de uma escrita da história. Outro momento marcante na historiografia deste período foi a *virada ontológica*, quando autores como Latour (2001) questionaram se a “realidade de fato existe” e Koselleck (2014) categorizou diferentes “estratos de tempo”, buscando elementos de realidade na narrativa historiográfica.

Também é possível destacar, no transcorrer do século XX, uma *virada espacial*, em que Koselleck (2014) estabeleceu relações entre o espaço e a história, apontando para um possível esquecimento da espacialidade nas narrativas que os historiadores vinham elaborando.

Finalmente, é possível identificar o fortalecimento da *noção de cultura na história*, segundo a obra de Denys Cuche (1999) e de autores que abordam a cultura no mundo contemporâneo (BAUMAN, 2013; BURKE, 2003), assim como as relações entre cultura e poder (FOUCAULT, 2013; ALBUQUERQUE, 2004). Jörn Rüsen (2015b) também recoloca a cultura na centralidade do conhecimento histórico a partir da categoria de *cultura histórica*. Numa perspectiva diferente de Bauman e Foucault, o autor alemão emprega este conceito contribuindo com a análise das dimensões cognitiva, estética, política, ética e religiosa, bem como delimitando melhor e organizando teoricamente a imprecisão do debate em relação à memória histórica das comunidades. O historiador, portanto, fala sempre a partir de um lugar e de um tempo que, apesar de não determinarem, acabam condicionando a renovação das perguntas e das respostas direcionadas ao passado.

Um dos embates epistemológicos mais marcantes desta trajetória da historiografia reside na diferenciação entre o discurso histórico e a ficção. Hayden White (2006) definiu que o primeiro se referia ao *verdadeiro*, enquanto o outro estava apenas estaria *interessado no real*. Os vestígios do passado e os discursos construídos acerca deles poderiam dar conhecimento sobre uma parte do real, enquanto a ficção se aproximaria da realidade por meio de um esforço para preencher o domínio do possível e do imaginável. Este simulacro criado pela ficção seria recusado pela historiografia. Para White, o passado certamente existe, mas ele questiona o que pode ser dito sobre este tempo e de que forma.

Ainda segundo o pensamento do autor, a ficção realista reconheceria os limites entre a realidade e as experiências humanas presas à memória e ao desejo. Para ele, não haveria conflito entre o conteúdo de verdade e o realismo da representação e apresentação desta

realidade. Bastaria que o discurso fosse coerente, envolvendo arte e informação na evocação do passado. White via a causa maior da crise dos estudos históricos na pretensão e na insistência em tentar ser ciência como se acreditava no século XIX.

Em seguida, esta interpretação foi contestada por uma nova consciência da história. Esta versão trouxe a ideia de que o discurso histórico não poderia ser prolixo nem domesticado por historiadores. Poderia haver uma mescla entre o histórico e o ficcional, porém sem com isso confundi-los. Este novo horizonte em que diferentes perspectivas poderiam ser intercruzadas favoreceu uma guinada para o campo da cultura (RÜSEN, 2001; LORENZ, 1998).

A perspectiva da cultura permite visualizar a realidade como uma construção de sujeitos em tempos e espaços específicos, situando os acontecimentos historicamente, sem perder de vista a sua condição de narratividade. Contempla uma visão ontológica permeada pela linguística ao perceber que a realidade existe, mas se constrói a partir de narrativas múltiplas e contextualizadas. A abordagem cultural, no entanto, pode ser confundida com uma tentativa de apagamento das disputas de poder entre os sujeitos. Na intenção de olhar o objeto sem cair em dualismos, os historiadores estariam anulando a compreensão das diferentes posições dos sujeitos na sociedade.

No campo do ensino de História, a cultura como substitutiva do termo civilização emergiu nas últimas décadas do século XX. A influência da História Cultural foi percebida, de forma mais evidente, na elaboração dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs), em 1997, no Brasil. Estudos culturais apareceram neste documento em diálogo com a Antropologia, apresentando também outras concepções de tempo e questionando o termo civilização, apontando-o como um conceito eurocêntrico. A perspectiva cultural mostrou que era impossível estudar toda a história humana, mas não perdeu de vista a totalidade como ideia. A compreensão do passado se daria, então, a partir da análise dos processos e dos respectivos conceitos históricos (BITTENCOURT, 2008).

Nestes caminhos repletos de possibilidades, a historiografia foi incorporando discussões de outros campos de conhecimento. E um dos mais profícuos diálogos passou a ser aquele que estabeleceu relações entre a História e a Educação. Esta discussão ganhou contornos mais evidentes ao longo do século XX, quando diferentes teorias buscaram explicar a aprendizagem da História como disciplina, na escola ou nos demais espaços de sociabilidade. Entramos, assim, no percurso sugerido anteriormente: a História ensinada nas salas de aulas corresponde às expectativas dos estudantes? Eles saberiam responder, hoje, ao final do ciclo escolar, à pergunta que eles mesmos um dia fizeram: “afinal, por que estudamos História?”

Esta discussão mais ampla sobre as relações entre a História como conhecimento científico e acadêmico e o ensino da História na Educação Básica tem por finalidade contextualizar a discussão que, em seguida, situaremos nesta tese: de que forma tal processo influencia na formação do pensamento histórico de estudantes inseridos em uma regionalidade específica, neste caso o Vale do Taquari – RS, cujas narrativas marcam a historicidade em múltiplos contextos deste território? Para que esta análise seja viável, é necessário escolhermos direções e caminhos que iremos percorrer nesta investigação. Considerando o problema proposto e a metodologia que em seguida será explicitada, parte-se o campo da Educação Histórica como aquele que, através de seus fundamentos teóricos e metodológicos, permitirá acessar os resultados que esta investigação propõe-se a alcançar.

2.1 A EDUCAÇÃO HISTÓRICA ENTRA EM CENA

O campo de investigação denominado Educação Histórica teve início na segunda metade do século XX, com estudos desenvolvidos em países como Inglaterra, Canadá, Portugal, Brasil e Estados Unidos. Barca (2005, p. 15) aponta que, neste campo de estudos,

[...] os investigadores têm centrado a sua atenção nos princípios, tipologias e estratégias de aprendizagem histórica, sob o pressuposto de que a intervenção na qualidade das aprendizagens exige um conhecimento sistemático das ideias históricas dos alunos, por parte de quem ensina (e exige também um conhecimento das ideias históricas destes últimos).

Nesta perspectiva, existe uma racionalidade própria do pensamento histórico, que parte de uma epistemologia que o fundamenta. Diferentemente da Psicologia da Educação, a Educação Histórica parte desta condição para compreender como pensam os jovens acerca da história, e de que forma se dá a aprendizagem neste campo do conhecimento.

Um dos enfoques da Educação Histórica é investigar a qualidade do conhecimento histórico, baseando-se em pressupostos teóricos e filosóficos. A *quantidade* e a *correção* do conhecimento dão lugar a uma análise relacionada a *raciocínios* e à *lógica do conhecimento*.

A análise de ideias substantivas concentra-se em reflexões sobre os conceitos históricos, envolve noções gerais (revolução, imigrações...) e noções particulares relativas a contextos específicos no tempo e no espaço (exemplo: histórias nacionais, regionais e locais). Estas análises também utilizam critérios de qualidade destacando valores e motivações associados aos conceitos substantivos da História. As investigações sobre o uso do saber histórico analisam questões relativas ao significado e uso da História na vida cotidiana (GERMINARI, 2011, p. 56).

Ashby e Lee (1987) coordenaram estudos que buscavam compreender como as crianças aprendiam história em diferentes idades, e perceberam que a *empatia* e a *compreensão*

histórica eram dois fatores que influenciavam nestes processos. Tais percepções discordaram da teoria piagetiana, por exemplo, que determinava as fases de desenvolvimento da cognição.

A Educação Histórica mostra que a cognição histórica se dá por caminhos diferentes daqueles que algumas visões da Pedagogia propõem, ampliando assim as possibilidades de pesquisa neste campo. “Nessa perspectiva, o progresso na aprendizagem histórica passa pela reflexão de como aliar a compreensão histórica (conceitos de segunda ordem) ao saber substantivo do passado” (GERMINARI, 2011, p. 59).

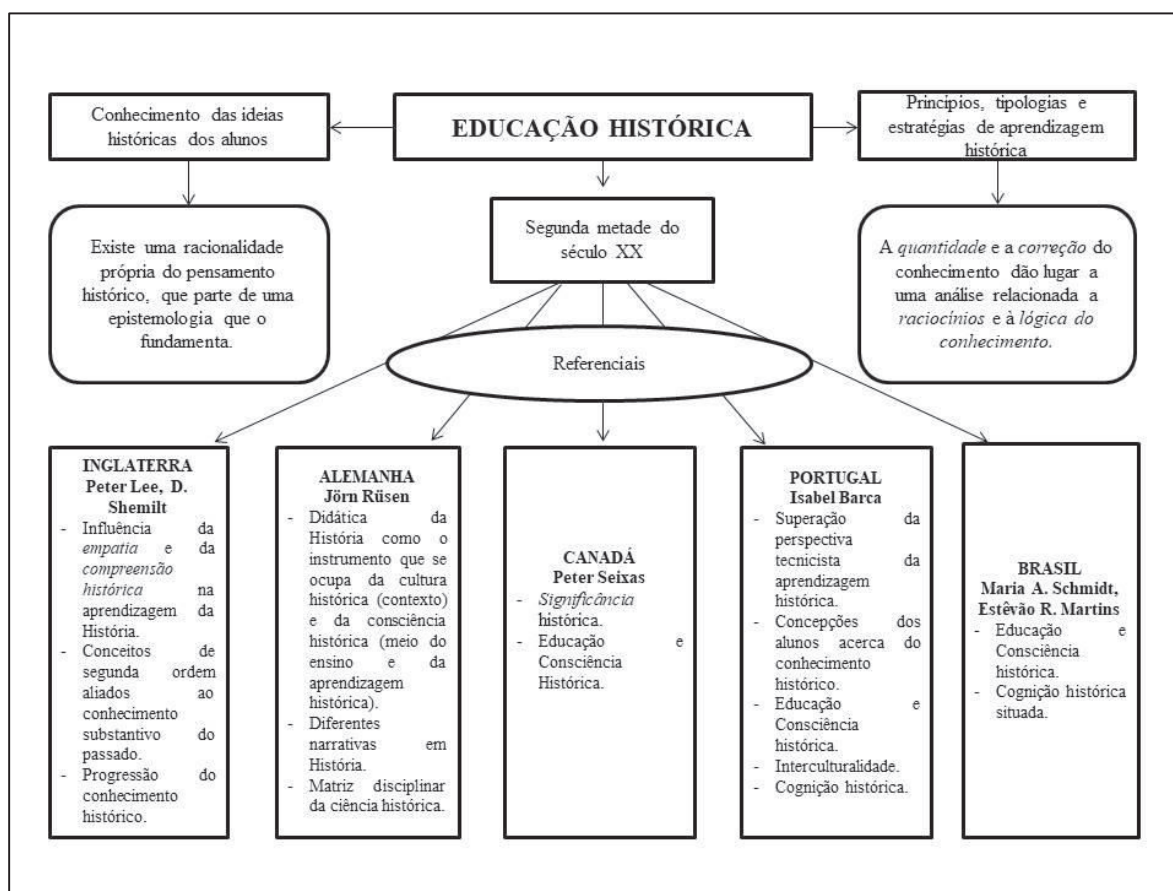
Neste contexto de reflexão sobre a aprendizagem histórica surge o nome de Jörn Rüsen, o qual desenvolveu estudos sobre a *consciência histórica*. Segundo Germinari (2011, p. 64), a partir da obra do pensador alemão,

[...] pode-se afirmar que a realidade do jovem se expressa na consciência histórica, e que, de alguma maneira, os elementos que constituem a vida do jovem estão presentes na sua consciência histórica. Nessa direção, conhecer as estruturas identitárias presentes na cultura juvenil pode revelar aspectos da relação entre cultura e consciência histórica.

Segundo Rüsen, a consciência histórica dos jovens está diretamente ligada às suas identidades. Esta concepção dá origem a diversos estudos empíricos que buscam compreender de que forma estes alunos constroem a sua percepção do passado e como o conhecimento histórico se constitui levando em consideração as suas identidades, o seu meio de vida, seus conhecimentos além da escola e as diferentes percepções que estes condicionantes podem gerar na aprendizagem de história.

Para compreender e situar a presente investigação, apresentaremos um panorama sobre os estudos que foram precursores na tentativa de compreender como ocorrem estes processos envolvendo História e ensino. Estes trabalhos, desenvolvidos a partir dos anos 70 do século XX, investiram no entendimento da chamada natureza do conhecimento histórico e como se dá a sua progressão entre crianças e adolescentes, especialmente.

Fluxograma 1 – Educação Histórica: referenciais.



Fonte: Elaboração do autor (2019).

Como afirma Barca (2006), estas reflexões envolvem dois campos em diálogo: a Epistemologia da História e a Educação Histórica. A partir destas duas perspectivas, serão inter cruzados resultados de investigações que vêm se realizando nas últimas décadas para delimitar a análise proposta no presente estudo: como compreender a relação entre as narrativas sobre a regionalidade na região do Vale do Taquari - RS e a formação do pensamento histórico entre crianças e jovens da Educação Básica dos municípios correspondentes a este território?

Para situar este estudo, cabe destacar alguns trabalhos que vêm sendo desenvolvidos neste campo da Educação Histórica. Grupos de diferentes países atuam nestas investigações, cujos resultados são evidentes nas últimas décadas. São pesquisas que valorizam o espaço educacional, promovendo o diálogo entre a universidade e a Educação Básica.

Estes núcleos se situam principalmente em Portugal, através do *CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória*, da Faculdade de Letras (FLUP) da Universidade do Porto⁴ e do *Centro de Investigação em Educação (CIEd)* da Universidade do

⁴ O CITCEM mantém um sítio virtual disponível em: <http://www.citcem.org/>. Acesso em: 7 jan. 2019.

Minho⁵. Há também grupos que atuam em diferentes frentes também na Inglaterra, a partir dos estudos iniciais de Peter Lee e Shemilt (décadas de 70 e 80 do século XX); no Canadá, através do *Centro para o Estudo da Consciência Histórica* (CSHC)⁶ e dos estudos coordenados por Peter Seixas; e no Brasil, através do *Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica* (LAPEDUH), da Universidade Federal do Paraná, coordenado por Maria Auxiliadora Schmidt.

Desde 2001, ocorrem as *Jornadas Internacionais de Educação Histórica*, reunindo pesquisadores e professores de diversos países. Inicialmente, o evento foi realizado no primeiro mestrado direcionado a esta área, em Portugal. A partir da terceira edição, as jornadas se tornaram específicas, sendo que inicialmente o tema não era exclusivamente voltado ao ensino de História. A partir da quinta edição, as jornadas passaram a se realizar em parceria com um grupo de investigação da Universidade Federal do Paraná. Em 2006, o evento passou a ocorrer bianualmente no Brasil e, um ano depois, outros países lusófonos aderiram ao grupo, assim como investigadores da Espanha e do Reino Unido. Formava-se uma rede de cooperação que até hoje vem gerando resultados significativos neste campo, respeitando as individualidades e interesses dos envolvidos (BARCA; ALVES, 2016). Na apresentação das atas do *XV Congresso das Jornadas Internacionais de Educação Histórica*, os autores enunciam que:

Esta linha de investigação em cognição histórica distancia-se de pressupostos tecnicistas teoricamente já ultrapassados (transmissão de conteúdos históricos ‘acabados’ com recurso a formalismos atrativos). Busca-se compreender como os alunos constroem o seu pensamento histórico, que não é feito apenas de conhecimento substantivo mas engloba também, necessariamente, uma certa estrutura conceptual no entendimento do passado (BARCA; ALVES, 2016, p. 6).

Neste sentido, a aprendizagem histórica se torna mais exigente e mais compensadora, por considerar alunos e professores como parte ativa do processo. Partindo destes pressupostos, diversas investigações contribuíram para qualificar a perspectiva da Educação Histórica.

Isabel Afonso (2016), por exemplo, desenvolveu a sua pesquisa sobre o manual escolar na perspectiva da Educação Histórica, investigando concepções de alunos do Ensino Secundário em Portugal. Considerando que o manual tem que ser útil para a consciência histórica, promovendo a aprendizagem significativa, a interpretação histórica e a orientação histórica – fluxo passado-presente-futuro, a autora investigou sobre como os alunos utilizam

⁵ Disponível em: <<https://www.cied.uminho.pt/>>. Acesso em: 7 jan. 2019.

⁶ O projeto pode ser conhecido através do endereço <<http://www.cshc.ubc.ca/>>. Acesso em: 16 fev. 2019.

esse “[...] recurso educativo, dentro e fora da aula de História; que percepções que têm sobre as atividades propostas no manual escolar em relação com o desenvolvimento de competências históricas; como interpretam fontes propostas nas atividades do manual escolar, num tópico em concreto” (AFONSO, 2016, p. 11). Neste estudo, a autora identificou como os alunos percebem este material didático e os níveis conceituais associados ao uso do recurso.

Outro tema investigado pela Educação Histórica é a *interculturalidade*. Júlia Castro realizou a sua pesquisa neste sentido, apontando que:

A interculturalidade enquanto abordagem para a educação constitui-se como um conjunto de questões que emergem actualmente por força de um tempo marcado pela globalização. Interpelada pela Filosofia e Antropologia contemporâneas a interculturalidade propõe uma problematização que procura olhar o ser humano e as sociedades numa perspectiva aberta às ideias de diversidade e universalidade (CASTRO, 2009, p. 2304).

A perspectiva intercultural, segundo a autora, visa afastar a ideia de cultura como um elemento fixo e determinante de comportamentos. A abordagem busca, ao invés disso, analisar como os indivíduos empregam os dados culturais para se expressar e interagir socialmente. A obra de Jörn Rüsen é usada como referência nesta investigação por ele - “[...] na progressiva complexificação da sua reflexão em torno da ideia de consciência histórica, nomeadamente nas propostas que apresenta sobre as suas diferentes dimensões - tradicional, exemplar, crítica, ontogenética - se aproximar com frequência da indagação que caracteriza a interculturalidade” (CASTRO, 2009, p. 2305). As múltiplas formas que o ser humano utiliza para dar sentido à história revelam uma *relação* entre as diferentes culturas e não uma *comparação*. A partir deste referencial, Castro analisa o contexto do ensino de História nos espaços escolares:

Na aula de História os alunos são confrontados com a ideia de relação entre as pessoas, bem como com as formas como essa relação influenciou a diversidade no passado e no presente. O quadro conceptual que se tem vindo a discutir parece encontrar-se para além da natureza da História, contudo a sua progressiva inclusão nas preocupações e propostas dos filósofos da História e dos investigadores em educação histórica sugere a possibilidade de uma proximidade às ideias metahistóricas [...] (CASTRO, 2009, p. 2308).

Neste estudo, a autora identifica entre os alunos diferentes níveis de compreensão acerca do conhecimento histórico:

- um nível de *compreensão restrita*, em que as ideias dos alunos centram-se numa descrição fixa dos acontecimentos e no qual a diferença ocupa o centro da atenção, através de

comparação e numa posição auto e/ou etnocentrada e presentista pelo que as ideias emergem em torno da multiculturalidade;

- um nível de *compreensão emergente descentrada*, em que emerge um posicionamento crítico em relação às fontes, com seleção de informação, podendo surgir uma análise multisignificante, mas ainda constrangida por ideias ligadas ao presente; na explicação do passado buscam o pormenor, numa lógica de quotidiano; nestes padrões de ideias, surgem algumas noções implícitas de interculturalidade;

- um nível de *compreensão descentrada*, em que observa-se, nas ideias destes alunos, uma seleção crítica da informação, considerando-a no seu contexto de mensagem e produção; a multisignificância é explícita e o passado tende a ser reconstruído no seu contexto próprio, numa postura descentrada, cujas ideias pressupõem noções de interculturalidade;

- um nível da *compreensão descentrada integradora*, no qual observa-se uma seleção crítica e consistente da informação, considerando-a no seu contexto de mensagem e de produção; a multisignificância é explícita e a “reconstrução” do passado é feita de forma contextualizada e com base em argumentos abertos a novas possibilidades, numa postura descentrada; nas respostas destes alunos são explícitas ideias de interculturalidade (CASTRO, 2009).

O campo da Educação Histórica, buscando compreender as ideias históricas tácitas dos alunos para conseguir um progresso no ensino de História, originou diversos estudos a partir de interações com crianças e jovens de diferentes realidades educacionais, nos países em que vem atuando ao longo das últimas décadas. Barca (2001) evidencia que estas investigações sobre a cognição histórica partem da natureza do conhecimento histórico (pressuposto teórico), juntamente com a análise daquilo que os sujeitos manifestam *em e acerca* da história (pressuposto metodológico). Este processo se concretiza através de tarefas que os pesquisadores propõem aos alunos.

Saddi (2011) questiona sobre o que estamos fazendo quando realizamos este esforço de compreensão da compreensão histórica dos alunos. Para o autor, este processo envolve um esforço hermenêutico (interpretação da interpretação), o que equivale a uma meta-hermenêutica. Neste sentido, ele explica que há uma diferença entre o método histórico e o método da Educação Histórica, dos quais derivam resultados distintos a partir de fontes empíricas também diferentes. Ambos têm como operação substancial a operação hermenêutica, no entanto.

Neste sentido, o método histórico tem regras e procedimentos que produzem histórias empíricas; o método da Educação Histórica, por sua vez, busca compreender as ideias

históricas de alunos e professores. A história empírica produz narrativas que apresentam uma reconstrução do passado para orientar no presente; a Educação Histórica apresenta como resultados as interpretações das ideias históricas dos homens do tempo presente e não uma narrativa histórica em si (SADDI, 2011).⁷

Estudos sobre cognição histórica, portanto, apesar de não seguirem o mesmo método histórico, empregam a hermenêutica no sentido de compreender a operação com a qual interpretamos um texto. A hermenêutica como método parte da ideia de que, quando houver algo de estranho entre quem emite e quem recebe uma mensagem (mas não um total desconhecimento ou pleno conhecimento), existe a necessidade de uma interpretação (SADDI, 2011).

A hermenêutica como método foi, desta forma, incorporada pela historiografia, contribuindo para compreender manifestações mentais vinculadas à vida prática dos sujeitos. Ajuda a perceber que há intenções nas ações humanas e esta é a tarefa central do trabalho do historiador. Numa perspectiva que Saddi (2011) denomina nova hermenêutica (diferentemente de uma hermenêutica romântica), os historiadores precisam se apropriar dos próprios preconceitos, estar conscientes das limitações que a sua condição histórica impõe, para então poderem compreender e transformar a realidade em que se inserem como sujeitos também históricos. Esta ideia contribui amplamente para a Educação Histórica, no sentido de buscar compreender as ideias históricas dos alunos. O pesquisador não deve buscar superar a própria situação de mundo, pois este olhar está sempre limitado pela sua presença neste espaço. Não deve abandonar as visões prévias para compreender as ideias dos alunos, mas regular metodicamente as suas próprias visões e expectativas, tornando conscientes as suas antecipações (SADDI, 2011).

Saddi conclui a sua análise referenciando o pensamento de Rüsen (2007) em relação à hermenêutica: neste sentido, ele afirma que o pensador percebeu a oposição entre o pensamento puramente hermenêutico e o pensamento puramente analítico. Enquanto o primeiro busca compreender o sentido das intenções dos atores sociais (que Rüsen vê como uma visão limitada), o segundo busca explicar as condições externas à ação, revelando as

⁷ Há discordâncias em relação a esta argumentação de Saddi. Talvez não seja essa a diferença entre o método histórico e da Educação Histórica, pois o que os estudantes produzem são narrativas históricas, mesmo que menos complexas em relação à ciência historiográfica. A diferença está no grau de complexidade do método utilizado e não na sua diferença epistemológica. Enquanto a historiografia faz uso comparativo de análises diretas de fontes e testemunhos para a construção de sua narrativa, na Educação Histórica utilizam-se metodologias etnográficas e sociológicas para entender como os jovens constroem inferências e evidências a partir das fontes quando narram historicamente. Enquanto a historiografia está preocupada com a construção de uma narrativa por meio de evidências, a Educação Histórica está preocupada com as operações mentais da consciência histórica que levam à construção dessa narrativa histórica dos estudantes. Não seria, portanto, a relação entre a escrita sobre o passado no presente que demarca a diferença entre a narrativa histórica dos historiadores e dos estudantes, mas sim o modo como são investigados os processos mentais dessa relação temporal.

estruturas que limitam a ação humana e condicionam as intenções (que também se torna uma perspectiva limitada). A solução, segundo Rösen, é articular as duas formas de pensamento, promovendo uma dialética da analítica e da hermenêutica.

A Educação Histórica, assim, opera através de uma meta-hermenêutica, cujo objetivo é compreender como as pessoas compreendem a história. Busca o sentido subjetivo sem abandonar a operação analítica: o jovem compreende História a partir de sua situação no mundo, levando-se em conta as condições externas que limitam e tornam a sua compreensão possível. Por isso, precisamos não apenas compreender as narrativas dos alunos, mas analisá-las em contexto, a partir de trabalhos não meramente descritivos, mas explicativos, analíticos. É fundamental compreendermos as condições externas que tornam estas narrativas possíveis, complexificando o modo como se pensa historicamente e enfrentando o pensamento histórico esquemático (SADDI, 2011).

Tiago Divardim de Oliveira, em dois artigos⁸ referentes à sua tese de doutorado *A formação histórica (bildung) como princípio da didática da história no ensino médio: teoria e práxis*, defendida em março de 2017 na Universidade Federal do Paraná, apresenta um inventário sobre a Educação Histórica, destacando os reflexos deste campo de investigação no Brasil, cujas discussões “[...] foram influenciadas por autores portugueses e ingleses, assim como da tradição germânica da didática da História” (OLIVEIRA, 2017, p. 2).

Neste inventário, o autor destaca o papel do pensador inglês Peter Lee⁹, referência no campo da Educação Histórica, o qual desenvolveu um projeto chamado CHATA¹⁰, no Reino Unido, partindo de estudos anteriores que viam a necessidade de considerar a filosofia da História no processo de ensino. Oliveira traça um paralelo entre as obras de Lee e Rösen, questionando as aproximações teóricas entre ambos:

Um elemento, nesse sentido, seria que Peter Lee não se compromete diretamente com uma concepção sobre formação humana, e nem mesmo sobre os horizontes políticos resultantes de uma formação histórica. Peter Lee prefere garantir as ideias disciplinares-chaves e mantém o que chama de princípio de incerteza da educação histórica (OLIVEIRA, 2017, p. 5).

⁸ O autor publicou estes artigos consecutivamente nas *XVI e XVII Jornadas de Educação Histórica*, realizadas respectivamente na Universidade do Porto, Portugal (2016) e na Universidade da Integração Latino-Americana, Brasil (2017).

⁹ “Em 2012 a Revista *Tempo e Argumento* do Programa de Pós-graduação em História da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), publicou uma entrevista com Peter Lee realizada pela professora Cristiane Bereta da Silva. Nessa entrevista Lee estabelece um histórico das pesquisas da Educação Histórica na Inglaterra e apresenta de maneira objetiva os referenciais que antecederam sua produção” (OLIVEIRA, 2017, p. 3).

¹⁰ Segundo Oliveira (2017, p. 3), o “[...] projeto CHATA (*Concepts of History and Teaching Approaches*) ocorreu na Inglaterra e propôs-se a pesquisar as ideias históricas das crianças e jovens alunos para identificar problemas relacionados à diminuição do número de alunos matriculados nas disciplinas de História. Esse projeto envolveu estudantes ingleses de 7 – 14 anos de idade”.

Peter Lee trouxe contribuições para pensar como ocorre a “[...] cognição histórica, as formas e os fundamentos do pensamento histórico, até mesmo metodologias e instrumentalizações para a análise das ideias históricas dos alunos” (OLIVEIRA, 2017, p. 5). Os conceitos desenvolvidos pelas investigações de Lee - empatia, significância, evidência - ampliaram as possibilidades das discussões do campo da Educação Histórica em diversos países.

Outra ideia fundamental do pensamento de Lee são os conceitos substantivos e os conceitos de “segunda ordem” que os alunos devem desenvolver para a compreensão histórica. Não basta que eles identifiquem e compreendam nomes, eventos, lugares. É preciso fazer avançar estes conceitos, compreendendo também as narrativas, os relatos, as explicações que dão consistência à disciplina (OLIVEIRA, 2016). Esta percepção leva os alunos a compreenderem que em História não podemos aceitar qualquer tipo de relativismo ou ceticismo, pois há uma estrutura que confere validade ao tipo de conhecimento produzido pelos pesquisadores:

O autor apontou que era necessário haver algo que as crianças aprendessem progressivamente e que conseguissem perceber as mudanças das ideias operadas. Era necessário superar as ideias iniciais trazidas pelos estudantes para avançar em relação aos conhecimentos sobre a própria produção do conhecimento histórico. As crianças precisavam entender que aquilo que elas estudavam já havia sido estudado por alguém, e que a História não se limita a testemunhos. Ou seja, era necessário desenvolver experiências nos estudos que levassem as crianças à percepção das evidências históricas e ao processo de produção de inferências a partir das evidências apreendidas nas fontes (OLIVEIRA, 2016, p. 376).

Porém, retomando a análise das aproximações entre Lee e Rüsen, Oliveira (2017) aponta também diferenças entre as duas perspectivas. Uma delas se refere à matriz disciplinar rüseniana, que situa a consciência histórica na vida prática. Lee questiona este posicionamento, bem como a função da História como formadora de cidadãos. Para ele, o pensamento histórico pode favorecer a democracia, mas não tem potencial para formar democratas. Assim, a função de orientação da História não seria aquele proposto pela Teoria da História de Rüsen.

Depois de fazer uma revisão bibliográfica sobre a proposta de consciência histórica em Rüsen e a preocupação com a orientação, Lee considerou que em Rüsen, as teorias, métodos e formas de representação se colocam acima da linha que corta a matriz, dentro do campo da ciência da história, e que na vida não seria assim que de fato ocorre na ampla maioria dos casos (OLIVEIRA, 2017, p. 6).

Lee, portanto, estaria mais voltado para uma instrumentalização pedagógica do que para a ideia de uma formação humana. Porém, ambos podem também estar considerando a dimensão humana de formas diferentes: Rüsen compreende-a de forma ampla, enquanto Lee a relaciona às respostas dos alunos nas suas investigações (OLIVEIRA, 2017).

Outra temática importante desenvolvida pelos pesquisadores da Educação Histórica é o uso das fontes no ensino de História. Barca (2011) destaca a leitura de fontes patrimoniais, por exemplo, como evidência histórica. Segundo esta análise, é comum entre a opinião pública a ideia de que História e o patrimônio contribuem para a identidade coletiva através do desenvolvimento de uma cultura comum. Há uma partilha de significados acerca do passado que dá origem às identidades locais e nacionais (de caráter fixo), ou a identidades múltiplas e abertas (de caráter flexível). Neste sentido, o patrimônio pode mediar o conhecimento histórico, sendo que ele vem do passado, chega ao presente e pode continuar no futuro. Por isso, os educadores têm uma responsabilidade particular em relação a esse futuro comum, contribuindo para que os jovens construam identidades mais ou menos abertas (BARCA, 2011).

O uso de fontes patrimoniais vai ao encontro da ideia de que a Educação História precisa extravasar os espaços da aula de História, analisando o conhecimento histórico num contexto social mais amplo, articulando-se tanto com o saber acadêmico quanto com outros segmentos que atuam na produção destes saberes. Assim, saímos da redoma da aula de História e envolvemos o meio em que os alunos vivem, conhecendo os pontos de vista das famílias, das instituições com as quais eles interagem, dos meios de comunicação de massa, dentre tantos outros (BARCA, 2011).

Shemilt (1980) já evidenciava que o trabalho de campo promove o interesse e o conhecimento dos vestígios visíveis do passado, oferecendo fontes de vários tipos para explicar a mudança histórica. Através deste trabalho, os alunos podem compreender a natureza da investigação histórica, desenvolvendo a empatia acerca de outras ideias e motivos que estimularam os seus antecessores a agirem no tempo e no espaço em que se situavam (BARCA, 2011). No caso do uso de fontes patrimoniais, e particularmente aquele referente à regionalidade, é preciso conhecer as ideias prévias dos alunos acerca destes elementos. Através da Educação Histórica, poderão desenvolver, a partir das narrativas existentes, o conhecimento histórico progressivo que conduza a uma multiperspectividade frente a estas narrativas e a esta patrimônio disponível. Poderão compreender como estas fontes foram sendo elaboradas no tempo, quem as criou e com quais motivações.

Os museus, neste contexto, são espaços que estimulam a leitura da historicidade dos objetos, podendo ser explorados na aula de História. São materiais do cotidiano que podem ser utilizados como fontes de educação patrimonial, levando os alunos a decodificar os seus significados. Mostram que o passado não pode ser compreendido diretamente, mas a partir do questionamento destas fontes é possível desenvolver o pensamento histórico e a transposição das ideias prévias dos estudantes.

Estes trabalhos desenvolvidos pelos pesquisadores e professores a partir dos pressupostos da Educação Histórica mostram que os alunos precisam compreender que fonte é diferente de evidência. É a natureza das perguntas elaboradas que fará com que a fonte se torne evidência (ASHBY, 2001). O uso destas fontes ocorre em duas dimensões: primeiramente o uso da evidência (informação e inferência), quando os alunos darão sentido às evidências; e depois a consciência histórica que se forma a partir da relação dialógica entre passado e presente (BARCA, 2011).

O uso da evidência, segundo Barca (2011), se dá através de categorias distintas: a informação genérica; a informação/inferência a partir de detalhes concretos; a informação genérica ou detalhada/inferência a partir de elementos relacionados com o contexto; a inferência relacionada com o contexto; a informação genérica ou detalhada/ problematização; a contextualização/ problematização. A consciência histórica deriva deste processo de significação social (compreensão empática) e significação pessoal.

Peter Lee (2011), um dos principais referenciais da Educação Histórica, explica que a História é construída através de conceitos, os quais ganham concretude a partir do conhecimento do passado. Um exemplo seria o *comunismo*: para dar sentido a este conceito, é preciso ir além de sua definição teórica e compreender o que os comunistas fizeram no passado. O passado, assim, se torna o árbitro na aplicação de regras explicativas.

Conceitos carregam uma bagagem temporal de passados particulares. Eles não são criados aleatória ou espontaneamente. As instituições, as nações ou qualquer outra categoria são entidades temporais que só podem ser explicadas e compreendidas através do conhecimento do passado. É ele que oferece razões para as ações humanas, sendo esta historicidade fundamental para que os estudantes compreendam o que significa aprender história (LEE, 2011).

O autor destaca que na história nada está previamente aprovado. Não existem condições previstas a partir das quais as ações humanas se realizam. Por isso, o pensamento histórico deve respeitar a independência na sucessão do tempo ou nos eventos do presente.

Referenciando o pensamento de Plumb¹¹ e Oakeshott¹², Lee (2011) afirma que sem história não é possível que exista um passado racional. Distorcer o passado é diferente do que a história faz. Assim, segundo Oakeshott, num passado prático haveria ausência de história, enquanto esta seria racional, o que equivaleria a dizer que: “Se nosso conhecimento do mundo presente não é nunca um “conhecimento instantâneo”, e nos traz, quer queira, quer não, alguma concepção substantiva do passado, então, ser historicamente ignorante é, justamente, ser ignorante” (LEE, 2011, p. 26).

2.2 PENSAMENTO HISTÓRICO NA AULA DE HISTÓRIA

O processo de construção do pensamento histórico é uma questão que nem sempre é abordada suficientemente nos programas de pesquisa em universidades, tanto nos cursos de História quanto na área da Educação. Quando muito, buscam compreender de que forma os conteúdos podem ser adaptados para que os alunos consigam assimilar conceitos supostamente complexos demais para a fase de desenvolvimento cognitivo em que se encontram.

Nos anos 60 e 70 do século XX, a influência das ideias de Jean Piaget acerca do pensamento dos alunos levou à compreensão de que somente em uma fase operatória formal as crianças teriam condições para aprender os conceitos históricos. Nos anos 70, esta teoria começou a ser contestada, promovendo novos estudos e conceitos para entender como as crianças progrediam de uma fase a outra ao longo deste processo de desenvolvimento cognitivo (BARCA, 2000).

A partir desta contestação, surgiram novas investigações sobre o pensamento das crianças e jovens acerca da natureza da História. Barca (2000) traça uma trajetória destes estudos, evidenciando os trabalhos que foram referenciais neste sentido:

- Peel (1971)¹³ distinguiu categorias no desenvolvimento cognitivo – segundo suas investigações, o pensamento histórico poderia ser classificado como restrito, circunstancial e imaginativo;

- Thompson (1972)¹⁴ questionou o enquadramento teórico em que se baseavam os estudos realizados até então, defendendo que eles não consideravam a especificidade da História. Para ele, não deveria ser critério para a progressão em História a quantidade de informação fatural adquirida, mas o progresso alcançado no nível do pensamento histórico;

¹¹ PLUMB, J. H.. *The Death of the Past*. New York: Macmillan, 1969.

¹² OAKESHOTT, M. *Experience and Its Modes*. Cambridge: Cambridge University Press, 1933.

¹³ PEEL, E. *The Nature of adolescent judgement*. Londres: Staples Pres, 1971.

¹⁴ THOMPSON, D. Some sychological aspects of history teaching. In BURSTON, W.A.; GREEN, C.W. (Eds.). *Handbook for history teachers*. Londres: Methueen, 1972, pp. 18-38.

- Dickinson e Lee (1978)¹⁵ também questionaram ideias piagetianas. Seus estudos foram um marco na investigação do pensamento histórico das crianças, sendo que Lee

[...] criou um conjunto de níveis lógicos relacionados com a natureza do pensamento histórico para a análise da compreensão que as crianças têm de ações individuais no passado. Estes níveis tinham uma base empírica em que, em paralelo com os critérios históricos, eram visíveis critérios psicológicos, como por exemplo, a noção de ‘equilíbrio’ inspirada em Piaget (BARCA, 2000, p. 25).

Os dados recolhidos pelos pesquisadores mostraram que o equilíbrio poderia ser atingido em diferentes níveis da progressão lógica. Porém, as ideias dos níveis superiores revelaram mais permanência. Em *Making Sense of History* (1984)¹⁶, observaram um conjunto de ideias em seu percurso, que variou de: a) “confusão e conteúdo”; b) exploração de pormenores concretos sobre o passado; c) “explicação” usando a própria experiência, crenças e imaginação para dar sentido a situações passadas;

- Booth (1978)¹⁷ abandonou ideias piagetianas, defendendo que era necessário usar tanto o “coração” quanto o “cérebro” na aprendizagem. Para ele, o pensamento divergente e a tolerância são necessários para alcançar a síntese histórica. Deduziu que métodos e conteúdo programático são fatores relevantes para a progressão das ideias em História;

- Shemilt (1980)¹⁸, fundamentando-se na lógica da História, sem abandonar totalmente os estágios piagetianos, mostrou que crianças são capazes de um raciocínio hipotético no campo da História, sem necessitarem de um nível operacional formal, ligado ao paradigma das ciências naturais. Concluiu que a capacidade de compreensão em História pode ser aumentada. Mais tarde ele criou categorias de empatia histórica, baseando-se em estudos de Lee e Dickinson: “ossos secos e sentimento de superioridade”, “consciência de uma humanidade partilhada”, “empatia do quotidiano aplicada à História”, “empatia histórica”, “metodologia empática”.

Barca (2000, p. 27) assinala que os “[...] diversos estudos acima mencionados centraram-se no modo como as ideias dos alunos evoluem de padrões menos coerentes para padrões sofisticados no pensamento histórico, independentemente da noção de estádios de desenvolvimento.” Assim, Donaldson (1978)¹⁹ também afirmou que, quando as situações propostas fazem sentido para as crianças e adolescentes, eles conseguem compreender e executar as tarefas, sem que haja uma relação direta com a idade.

¹⁵ DICKINSON, A.; LEE, P. (Eds.). *History teaching and historical understanding*. Londres: Heinemann, 1978.

¹⁶ DICKINSON, A. K.; LEE, P. J. Make sense of history. In: *Learning history*. London Heinemann, 1984, pp. 117-154.

¹⁷ BOOTH, M. Inductive thinking in history: The 14-16 age group. In JONES, G; WARD, L. (Eds.). *New History, Old Problems*. Swansea: University College of Swansea, Faculty of Education, 1978, pp. 104-121.

¹⁸ SHEMILT, D. *History 13-16 Evaluation Study*. Edimburgo: Holmes MacDougall, 1980.

¹⁹ DONALDSON, M. *Children's minds*. Londres: Fontana Press, 1978.

Barca cita outras investigações que deram sequência a estes estudos, como os de Cooper (1991)²⁰, que investigou ideias das crianças em História, incidindo principalmente em conceitos substantivos; inspirou-se nas ideias de Piaget e Peel, Ashby e Lee, mostrando que havia um envolvimento sequencial das crianças passível de ser avaliado, e que as estratégias de ensino eram relevantes para o desenvolvimento do raciocínio histórico.

Na mesma perspectiva, Wineburg (1991)²¹ pesquisou sobre processos cognitivos relacionados à disciplina de História. Mostrou que historiadores interpretam os documentos de modo mais sofisticado que alunos, bem como identificou os critérios que ambos utilizam. Alunos procuram a resposta correta; historiadores comparam, corroboram e refutam evidências e terminam com sugestões.

Lee (1994) evidencia as elaborações que devem ser levadas em consideração quando investigamos acerca da formação do pensamento histórico: a progressão, que é diferente de uma agregação de informação substantiva e pode ser muito facilmente seguida por conceitos de segunda ordem como interpretação de fontes, mudança, causa, empatia, narrativa, significância e tempo; crianças revelam ideias tácitas mesmo sem terem sido ensinadas; é possível identificar níveis de progressão nesses conceitos históricos; existem níveis de avaliação e de constructo; é possível identificar ideias tácitas que inibem ou estimulam os avanços cognitivos; os níveis de compreensão são formados por ideias interligadas, apresentam natureza multifacetada e logicamente relacionada; os níveis são as formas usadas pelas crianças para criar sentido em História e a nossa forma de fazer sentido no mundo da criança.

Em *The Big Six Historical Thinking Concepts* (2013), Seixas e Morton apresentam uma proposta teórica e metodológica para desenvolver, com estudantes, os conceitos que tipificam o trabalho do historiador. Ao questionarem *o que* estudamos em História e *por que* estudamos, os autores propõem um trabalho a partir de seis exemplos concretos de pesquisas desenvolvidas por historiadores, os quais motivam a exploração dos *seis grandes conceitos* elencados na obra.

Ao destacar que desde o final do século XIX historiadores e professores vêm concordando que a História deve ser crítica, os autores ressaltam que este objetivo ou preocupação não chegou a ser contemplado ao longo do tempo. Para eles, a disciplina veio se afastando dos seus propósitos, privilegiando a memorização e o subsequente esquecimento de fatos por parte dos estudantes. Isso se insere em um contexto educacional em que o

²⁰ COOPER, H. *Young children's thinking in history*. Tese de doutoramento, University of London, 1991.

²¹ WINEBURG, S. Historical problem solving: a study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology*, 83 (1), 1991, 73-87.

pensamento e a imaginação teriam sido abandonados, criando um abismo entre a teoria e a prática do ensino de História (SEIXAS; MORTON, 2013).

Segundo os autores, é necessário que o ensino de História desenvolva competências nos estudantes, não prescrevendo, mas ajudando-os a perceber os caminhos da fundamentação e das perspectivas históricas para a compreensão do que é *ser humano*. A partir desta situação, os alunos poderão olhar para o passado e *voltar ao presente* com novos olhares e novas possibilidades de compreensão da realidade. Um ensino de História que mostre que somos mais que receptores passivos do conhecimento do passado (SEIXAS; MORTON, 2013).

Se tudo que vivemos hoje é herdado do passado, como podemos ter maior consciência deste tempo que já não existe mais? Como entender os laços que temos em relação a este passado? Seixas e Morton, partindo destas indagações, indicam como a Educação Histórica pode se desenvolver a partir de tais problematizações. Afirmam que há uma lacuna entre o presente que nós vivemos e o infinito, o desorganizado e o incognoscível: tudo o que *realmente* aconteceu! Como superar esta lacuna? (SEIXAS; MORTON, 2013).

As diferentes culturas apresentam diferentes formas de compreender o passado. Há uma tensão entre a oralidade e a escrita sobre esta temporalidade, que hoje se complexifica em função das mudanças aceleradas. Por isso, precisamos oportunizar aos alunos que eles entendam como funciona esse processo de construção das narrativas, e não apenas o seu produto final, que geralmente chega até eles na forma do livro didático e pela transmissão de informações por parte dos professores, predominantemente, mas hoje também através de outros recursos midiáticos que assumem caráter de portadores de verdades históricas.

Os currículos escolares, segundo Seixas e Morton, raramente prestam atenção aos métodos dos historiadores e às suas formas de pensar. A pergunta que eles fazem é: por que a História não deveria ter métodos científicos? Isso leva a repensar como ensinamos este componente curricular nas escolas. Precisamos saber como os estudantes progredem do senso comum para ideias mais sofisticadas. Muitas vezes, eles não reconhecem o caminho de construção da História, perdendo a parte do desafio e da emoção na construção do conhecimento.

Os estudantes precisam captar as tensões, as complexidades, os problemas embutidos no pensamento histórico. Conceitos e conteúdos são interdependentes para a compreensão histórica. A partir destas constatações, os autores identificam seis problemas-chave com os quais os historiadores precisam lidar, relacionado a estas questões seis conceitos como resposta:

1. *Significância histórica*: os estudantes precisam compreender *como e por que* os assuntos estão nos livros. Para isso, precisamos propor situações de aprendizagem em que eles

percebam que a significância histórica se dá quando o vestígio é contextualizado e, a partir disso, o historiador pode construir relações. Perceber se este vestígio teve impacto para muitas pessoas e durante longo tempo, mesmo que a princípio não pareça ter importância ou relevância histórica. A História se dedica também ao “ordinário”, àquilo que foi descartado pelas narrativas predominantes. Mesmo que não tenham resultado em mudanças, estes descartes podem auxiliar na resolução do problema levantado. Portanto, conhecer os critérios para identificar a significância histórica é fundamental no processo de aprendizagem. Os alunos precisam ser instigados a fazer questões sobre os temas que lhes interessam, criando as suas narrativas para responder a estes problemas. Exemplo: Narrar a história de vida dos avós pode ajudar a encontrar significados para o contexto da imigração, caso estes sujeitos tenham relação com tal processo.

Há três degraus que os estudantes devem alcançar para compreenderem a construção de uma narrativa: questões amplas, o enredo (descrição) e a função do “particular”. Eles poderão concluir, neste percurso, que a História não significa “tudo o que aconteceu” no passado, mas consiste em narrativas com significado construídas a partir das evidências disponíveis acerca deste passado. Corresponde àquilo que *podemos contar sobre o que aconteceu*, e não *tudo o que realmente aconteceu*.

A significância histórica, por sua vez, é um constructo que sofre o efeito de variações através do tempo e de grupo para grupo. Os problemas e perguntas variam com a passagem do tempo, assim como os diferentes sujeitos perguntam de formas múltiplas e por motivações variadas. Estas questões mudam a significância histórica, o que revela as relações entre o “nós” e o passado como algo flexível. Por isso, não há como medir diretamente o significado histórico, mas é possível obter dados para serem analisados juntamente com outras fontes e vestígios. Ex.: Um mesmo termo pode ter significados diferentes dependendo do contexto e da época.

2. *Evidência: como nós sabemos* aquilo que sabemos sobre o passado? São as inferências, constituídas pela compreensão e pela corroboração, que permitem ao historiador dar sentido às pistas do passado e transformá-las em evidência. Através deste método, podemos fazer perguntas e utilizar outras fontes além daquela que provocou o questionamento imediato. Assim, outras informações vão corroborando aquilo que a evidência sugere ao historiador, sustentando ou não a sua hipótese inicial.

A partir desta explicação, os autores destacam a importância dos vestígios como matéria-prima da História. Mesmo que os alunos não sejam historiadores e nunca usarão em aula centenas de fontes para compreender um problema, eles podem ainda assim entender o

processo de análise dessas fontes. Quando eles aprendem a fazer perguntas em busca de uma resposta, já podem perceber a diferença entre vestígio e narrativa do passado. Muitas evidências são deixadas por casualidade e podem servir como material para escrever História, dependendo das perguntas que o historiador ou o estudante fizer a elas.

Para as perguntas feitas pelos historiadores, muitas vezes, não há uma única fonte que as possa responder diretamente. O cruzamento de evidências permite que surjam *insights*, e são eles que legitimam uma inferência acerca do passado, dando origem a uma narrativa coerente e sustentada, apesar de nunca ser definitiva e única. As diferentes fontes ampliam a visão do historiador, que consegue acessar o contexto em que as fontes foram produzidas. Em síntese, Seixas e Morton apontam três aspectos importantes deste processo: fazer grandes perguntas que impulsionam a problematização; fazer análises mais específicas sobre as fontes disponíveis (apontando também aquilo que elas *não* dizem, as proposições e perspectivas expressas, o que gerou estas fontes e qual impacto elas possam ter tido); considerar estas fontes no contexto e no tempo histórico em que foram criadas, compreendendo a atmosfera da época, percebendo as mudanças e permanências e os “climas” de opinião do passado. Finalmente, poderão fazer a corroboração, juntando os diferentes documentos para encontrar evidências relevantes. Estudantes precisam aprender como este processo funciona e aplicá-lo dentro da realidade da aula de História, construindo também as suas narrativas históricas.

3. *Continuidade e mudança*: para compreender e comunicar o que aconteceu no passado é preciso simplificações. Porém, apenas listar eventos do passado sem conexão não permite perceber continuidade e mudança, ou seja, o processo. Precisamos encorajar os estudantes a perceberem a continuidade e a mudança no tempo, os avanços, retrocessos, voltas e retornos. Entre o passado e o futuro, existem dois movimentos – um de continuidade e outro de mudança; em alguns momentos o primeiro é mais proeminente; em outros, o segundo.

As mudanças históricas podem levar ao declínio, à estagnação ou ao progresso. E o mesmo evento pode representar declínio para alguns e progresso para outros. A perspectiva varia historicamente em se tratando dos grupos envolvidos, bem como ela pode se modificar ao longo do tempo. Por isso, decidir quando começa ou quando termina um período histórico, por exemplo, depende da interpretação. Os capítulos da História são elaborados de acordo com as questões feitas pelos historiadores ao longo do tempo. Alguns deles se mantêm e outros são redefinidos de acordo com as novas problematizações e suas respostas.

Neste sentido, a cronologia tem um papel importante nas aulas de História, para que os estudantes possam ordenar múltiplos eventos, mas não num sentido linear. Eles precisam compreender as simultaneidades, as subsequências e outros aspectos que marcam o processo histórico. O problema das cronologias surge quando as datas se tornam meios para memorizar

fatos. É diferente quando usamos a linha de tempo explorando o seu potencial, incluindo elementos de continuidade e mudança, mostrando que eles coexistem e afetam-se mutuamente. O pensamento histórico sofisticado faz estes *links* e permite comparar similaridades e diferenças entre o presente e o passado.

4. *Causa e consequência*: os estudantes precisam compreender os diferentes fatores que levam a uma consequência histórica, percebendo que as escolhas humanas influenciam as mudanças econômicas, políticas, sociais e culturais. Os autores afirmam que, para compreender estas causas, é preciso ir além de motivações individuais ou de grandes grupos, visualizando condições mais amplas – o tempo, os lugares e as culturas que interferem na vida das pessoas, os quais oferecem oportunidades e limitações às ações humanas. As circunstâncias delimitam a história dos indivíduos e dos grupos, conforme já afirmava Karl Marx no século XIX.

As consequências das ações humanas nunca são exatamente aquilo que elas previram, pois encontram oposições e mudanças de condições que alteram o rumo daquilo que fora projetado. Neste sentido, a ideia de agência (poder da ação) é essencial para compreender causas e consequências. Os teóricos sociais denominam as condições de *estrutura*, e os historiadores buscam compreender como estas influenciam nas ações humanas e vice-versa. “Teóricos sociais têm sugerido uma dicotomia entre agência e estrutura” (SEIXAS; MORTON, 2013, p. 109). Se por um lado as ações humanas geram autonomia, por outro as estruturas sociais podem restringir esta agência. Quão autônomos conseguimos ser nesta dicotomia? Até que ponto o meio em que nascemos e vivemos pode limitar as nossas ações?

Os teóricos sociais afirmam que as ações humanas coletivas produzem e reproduzem as estruturas sociais. Historiadores também diferem em suas opiniões sobre se as condições (estruturas) ou as ações humanas (agência) têm mais influência no curso da história. Alguns direcionam o foco sobre as ações individuais e suas consequências para o contexto, enquanto outros partem das condições sociais que impactam sobre a agência humana. “Talvez as histórias mais eficazes sejam aquelas em que os historiadores uniram as duas extremidades dessa polaridade para mostrar a influência da ação humana nas condições e vice-versa” (SEIXAS; MORTON, 2013, p. 109).

O caminho entre as causas e as consequências, na análise dos autores, não é uma simples reta entre A e B. Neste percurso, várias influências devem ser consideradas pelos historiadores, e esta percepção precisa ser desenvolvida quando se trata de ensinar história para os estudantes da educação básica. Desta forma, podem identificar uma série de fatores que interferem no processo histórico, que geram consequências também variadas. Além disso,

deve-se perceber que há níveis diferentes de influências sobre estas configurações, classificando-as das mais significantes para as de menor impacto.

Seixas e Morton (2013) exemplificam dois tipos de causas históricas que devem ser consideradas: um estudo realizado na Suécia, na década de 1980, identificou que os estudantes atribuíam as mudanças históricas a ações individuais. Em outra investigação, realizada na América, os adolescentes tenderam a “[...] atribuir um peso causal desproporcional ao antecedente imediato de um evento histórico, em vez de considerar o contexto e as causas contextuais” (Idem, p. 111). Estes estudos mostraram a importância de estimular os estudantes a ampliarem estas compreensões, percebendo as causas dos eventos para além dos indivíduos e dos fatos recentes.

Além disso, a história pode revelar surpresas, quando consequências inesperadas acontecem, mudando o rumo dos acontecimentos (uma descoberta científica, por exemplo). Assim como nenhuma consequência é inevitável: os eventos ocorrem *porque* houve inúmeras condições que, juntas, possibilitaram que eles se concretizassem.

5. *Perspectivas*: enxergar com os olhos de quem viveu em tempos e circunstâncias distantes no tempo ajuda a compreender a ordem política, econômica e social do passado. Para isso, é importante conhecer aspectos como as tecnologias, as roupas, as casas e os alimentos que pessoas de outras épocas utilizavam, bem como os costumes, as ideias e sistemas de crenças (estes mais difíceis de serem acessados). Os estudantes precisam compreender que os pontos de vista mudam ao longo do tempo, percebendo as mudanças e distanciamentos que a história produz.

Para isso, é importante usar evidências que permitam compreender como eram os pensamentos e os sentimentos do passado, a partir dos quais podemos fazer inferências e ter consciência de que as múltiplas perspectivas geram diferentes compreensões.

Não é possível captar absolutamente o que se pensava ou se sentia no passado, por isso precisamos fazer inferências a partir das evidências. Reconhecer estas limitações sobre o que podemos saber sobre o passado é uma pensamento histórico saudável. Esta consciência permite que tenhamos humildade e cuidados ao lidarmos com as evidências, buscando compreender as múltiplas perspectivas e como elas mudaram com o passar do tempo.

A partir disso, podemos estimular os estudantes a fazerem inferências plausíveis baseadas no contexto histórico e nas evidências, desenhando ideias e emoções humanas “universais”, sem perder de vista as diferenças entre os olhares do passado e do presente.

6. *Dimensão ética*: alguns historiadores deixam evidentes em suas narrativas a dimensão ética, enquanto outros preferem deixá-la subentendida. Frases como “condições desumanas”

já explicitam um julgamento feito pelo narrador, o qual condena as ações dos sujeitos envolvidos num determinado contexto.

Se os pontos de vista e as convenções sociais mudam ao longo do tempo, o que legitima afirmar que o respeito à vida humana e à liberdade constituem um ponto de partida trans-histórico e atemporal? Tomando o caso das sociedades escravistas, os autores mostram que se naturalizarmos a situação vivida na época, afirmando que era “normal” ser escravista e racista, estaremos operando com falsos julgamentos sobre as ações do passado. É preciso mostrar que, no mesmo contexto, algumas pessoas pensavam e agiam de forma diferente, como os abolicionistas, por exemplo.

A dimensão ética nos aproxima do passado, fazendo compreender que ações e pensamentos do presente são reflexos de um passado aparentemente distante. “Ao fazer julgamentos éticos de eventos no passado, podemos lidar melhor com suas repercussões no presente” (SEIXAS; MORTON, 2013, p.177).

Para explorar cada um dos seis conceitos, os autores selecionam exemplos de como os historiadores olharam para as evidências e desenvolveram as suas leituras do passado. Fazem isso para mostrar como a História é um trabalho sério, mas pode também ser divertido. Como achar respostas para as perguntas ao passado? As escolhas e soluções para estas questões constituem o caminho que aproxima a teoria e a prática no ensino de História, na medida em que oportuniza aos estudantes perfazer os caminhos que os historiadores fazem e, além disso, expressar as suas próprias perguntas e respostas a partir da sua própria experiência no tempo.

2.3 NARRATIVAS DO PASSADO COMO ORIENTAÇÃO PARA O PRESENTE

Neste contexto, evidenciamos o nome de Jörn Rüsen, pensador alemão que desenvolveu uma Teoria da História cuja intenção foi permitir a compreensão da realidade como um resultado de múltiplas elaborações culturais.

Jörn Rüsen milita, há décadas, com sua reflexão sobre os fundamentos da consciência histórica, do pensamento histórico, da cultura histórica e da ciência histórica, desde a perspectiva de um humanismo intercultural, de uma construção intercultural. Sua bibliografia articula História, Filosofia, Antropologia e Historiografia de modo comparativo, debruçando-se sobre as grandes linhas culturais do mundo contemporâneo – em seus contatos e seus estranhamentos. Seu pano de fundo é, por certo, o modelo ocidental, de feitura europeia (MARTINS, 2017, p. 319).

Assim, o trabalho desenvolvido pelo pensador conduziu a uma avaliação de como a História vem sendo narrada através do tempo: de forma etnocêntrica, sem considerar as

múltiplas culturas e identidades que existem no mundo. Ele propõe uma análise que compreenda as diferentes narrativas que constituem o conhecimento histórico, não unicamente através do saber escolarizado, bem como através de uma diversidade de atores que se referem ao passado para compreender o presente e projetar o futuro.

O autor elaborou um esquema que denominou de *matriz disciplinar da ciência da história*, através do qual analisa a particularidade estrutural da ciência histórica. Nesta elaboração, o conhecimento histórico científico e a cultura histórica presente não são dissociados. Pelo contrário, a sua relação é que torna o esquema legítimo para a compreensão da história como ciência (RÜSEN, 2015).

Fluxograma 2 – Matriz do pensamento histórico



Fonte: Rüsen (2015, p. 73).

Neste esquema, as duas dimensões do conhecimento histórico (vida prática e ciência), se relacionam intersubjetivamente. Nenhuma é mais importante que a outra – elas se intercambiam e se conectam dando origem aos cinco fatores explicitados por Rüsen na matriz do conhecimento histórico. Neste sentido:

O pensamento histórico é disparado pelas *carências de orientação*. Em seguida, ele transforma essas carências, no processo de sua satisfação mental, em perspectiva acerca da experiência do passado - em uma *perspectiva de interpretação*. Nessa perspectiva são inseridos, então, metodicamente, *conteúdos experienciais concretos*. O saber acerca do que aconteceu no passado, assim obtido, torna-se representação do passado em forma *historiográfica*. Assim formatado, o saber histórico adquirido torna-se *ativo* nos processos atuais de orientação histórica (RÜSEN, 2015, p. 74).

A história, assim, está em um constante fluxo, sendo reescrita de acordo as orientações do presente e das necessidades da vida prática. Novas perguntas surgem incessantemente, exigindo novas respostas. O conhecimento vai transformando as carências da vida prática em interesses do conhecimento. As experiências contemporâneas contribuem para que a ciência histórica vá se remodelando para responder a perguntas novas que surgiram, o que a torna sempre atual: incorpora novos temas, novos objetos, novos métodos e novas formas de explicar o presente e o passado.

Sua teoria busca legitimar as formas estabelecidas no processo científico na perspectiva da ciência histórica. Identifica a especialização deste campo do saber, mas demonstra que ele depende da orientação cultural para os contextos e fundamentos que conferem à história como ciência o seu formato específico. O pensamento histórico, segundo Rüsen, é distinto, pois não negligencia o “lugar da vida” na ciência; pelo contrário, o torna efetivo (RÜSEN, 2015).

Rüsen (2015) destaca as três dimensões do conhecimento reflexivo que a teoria da história elabora: o disciplinar, que compreende a especificidade da história e o caráter científico do pensamento; o interdisciplinar, que articula a história com outras disciplinas que lidam como mesmo campo científico; o transdisciplinar, que conecta a história com a vida humana prática, envolvendo as outras formas de interpretação do homem e do mundo. Assim, o *fenômeno história* não é restrito à disciplina, ultrapassando os seus limites.

Neste quadro teórico, Rüsen (2015) localiza a Didática da História como o instrumento que se ocupa da cultura histórica (contexto) e da consciência histórica (meio do ensino e da aprendizagem histórica). É neste aspecto da teoria que reside a possibilidade de investigar as práticas escolares acerca do ensino de história, envolvendo diferentes narrativas que são desencadeadas pelo planejamento e pela prática docente, bem como pela aprendizagem dos estudantes – como recebem e articulam as propostas pedagógicas voltadas para o ensino de história.

As pessoas atuam no tempo e no espaço através de suas formas de narrar. O significado que o mundo tem para cada geração se dá pelo processo de lembrar e recorrer ao passado, sustentando visões de mundo, percepções da realidade e projeções para o futuro. Este processo, segundo Rüsen (2001), se dá de forma coletiva, ainda que a narrativa seja

individualizada. As narrativas são como fios que se entrelaçam, inter cruzando as vivências individuais e coletivas. Nas palavras do autor: “O saber histórico é constituído narrativamente” (RÜSEN, 2015, p. 81).

Porém, a forma narrativa só se torna histórica quando articula o tempo passado com o entendimento do presente e as perspectivas para o futuro. O resultado dessas articulações pode ser apresentado, segundo Rüsen (2015), de diferentes formas: análise, descrição, reflexão, interpretação, dentre outras maneiras de referenciar o passado na narrativa elaborada no presente.

Compreender como se dão estas narrativas requer, portanto, a visualização da teoria da história como ciência e a sua atuação na vida prática. De acordo com Rüsen (2015, p. 81) essa compreensão só se dá quando “[...] as histórias são concebidas como partes indispensáveis da orientação cultural da vida humana prática.” As narrativas suprem as carências humanas no tempo; suas angústias diante da realidade precisam destes referenciais para a constituição das identidades que compõem o tecido social.

Portanto, temos um paradigma narrativista, o qual “[...] foi objeto de uma curiosa mescla de entusiasmo e rejeição” (RÜSEN, 2010, p. 149). Hoje, segundo o autor, é impossível negar o caráter narrativo da história, mesmo que ele nem sempre apareça de forma explícita na apresentação do trabalho historiográfico. Ele destaca o embate entre as abordagens que enxergam o caráter literário da história e aquelas que destacam a racionalidade metódica da disciplina (RÜSEN, 2010).

Rüsen (2010) situa o surgimento do paradigma narrativista, no momento em que se tentou impor à ciência histórica a mesma racionalidade das demais ciências. Esta atribuição deixou uma lacuna que dizia respeito à especificidade do conhecimento histórico, a qual só poderia ser suprida com a narratividade.²² Neste sentido, a história não seria uma decorrência imediata das ações humanas, pois passaria pela mediação de uma produção de narrativas orientadas por intenções (CERRI, 2011).

As narrativas, na perspectiva de Rüsen, não são avaliadas como verdadeiras ou falsas, mas como relações de passado-presente-futuro construídas que não são assumidas como tal. O autor lança a pergunta: “O que é decisivo para a cientificidade do pensamento histórico?” Em seguida, propõe a resposta: “[...] trata-se de um determinado modo de constituir sentido quanto à experiência do tempo, mediante o narrar” (RÜSEN, 2015, p. 59).

Ao darem sentido à vida humana, as narrativas afirmam verdades. Acima de qualquer verdade cultural, está a ideia de que *é verdade* aquilo que faz a vida mais “feliz” ou “boa” (RÜSEN, 2015). No entanto, essas narrativas tornam a história uma ciência quando seguem

²² Rüsen atribui a Arthur Danto o papel de pioneiro desta explicação (RÜSEN, 2010).

quatro critérios: empiria (facticidade dos acontecimentos narrados), teoria (coesão interna fática dos acontecimentos narrados), valorização (normas e valores da orientação da vida prática) e coerência discursiva (síntese da empiria, teoria e normatividade). Estes quatro critérios atribuem *intersubjetividade* à ciência histórica, descrita pelo autor como: plausibilidade empírica das fontes (relação à experiência), plausibilidade teórica (força explicativa), plausibilidade normativa (reflexão sobre as situações) e plausibilidade narrativa (utilidade para a vida).

As histórias geram concordâncias na medida em que a narrativa histórica oferece “[...] uma orientação prática e uma representação de pertencimento (identidade) partilhadas pelos receptores” (RÜSEN, 2015, p. 69). No entanto, esta concordância não significa anulação de diferenças, mas a valorização da alteridade na composição da vida humana. Isso significa que a cientificidade não pode contrariar a diversidade cultural, mas relacioná-la de forma crítica, fazendo valer o “[...] potencial antropológico do espírito humano, que não se dissolve em suas formas culturais específicas, e sim remanesce tributário de um *humanum* comum” (RÜSEN, 2015, p. 71).

O autor também evidencia a relação do conhecimento histórico com a política e com o embate cultural presente na realidade. O etnocentrismo e os interesses políticos interferem nessa produção de conhecimento e seria ingênuo crer na isenção dos historiadores e historiadoras nesse contexto. As pretensões de hegemonia perpassam o discurso científico da ciência histórica. Por isso, essa necessidade de autoafirmação requer regras que regulem tais pretensões. Rüsen (2015) atribui essa função à fundamentação antropológica, que deve anteceder qualquer diferenciação cultural na compreensão do tempo.

2.4 A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E A APRENDIZAGEM NAS AULAS DE HISTÓRIA

Jörn Rüsen teceu críticas ao historicismo alemão, que separava a História como ciência da vida prática. Além desta dicotomia, ele apontou que a Didática da História era compreendida em dois níveis: “[...] pragmático e ligado aos métodos de ensino da história na sala de aula, e teórico e ligado aos propósitos e condições do ensinar e aprender a História” (RODRIGUES JÚNIOR, 2016, p. 400).

Esta separação entre teoria e prática gerou afastamentos que comprometeram, em grande medida, a percepção do ensino de História e a sua função nos currículos escolares. “Os estudos históricos mantiveram-se fechados ao academicismo ou cientificismo, relegando-se a uma disciplina extra-histórica a discussão da educação histórica” (RODRIGUES JÚNIOR, 2016, p. 400).

Na contramão desta concepção bipartida, Rüsen evidencia que a consciência histórica não é produto da aprendizagem, mas uma condição para que se aprenda história e se estabeleçam as relações com a realidade. E esta consciência só pode atuar quando as duas dimensões da disciplina forem compreendidas como integrantes de um mesmo corpo, cujo funcionamento se dá na interação entre ambas. “A Didática da História necessita da Teoria da História, quando discute qual o significado para o aprendizado da cientificidade do conhecimento, enquanto a Teoria da História precisa da Didática da História quando se discutem as funções práticas do conhecimento histórico” (RODRIGUES JÚNIOR, 2016, p. 401).

Rüsen considera que a consciência histórica precisa ser objeto de investigações. Para isso, elaborou um modelo teórico que possibilitou articular as perguntas acerca dos processos mentais que caracterizam a consciência histórica. Cerri (2011, p. 48), sintetiza esta perspectiva:

Consciência histórica não é memória, mas a envolve: o tempo significado é a experiência pensada em função do tempo como expectativa e perspectiva, compondo um sistema dinâmico. A consciência histórica não é definida aqui como conquista particular, mas como aquisição cultural elementar e geral, na qual os sujeitos fazem suas sínteses entre objetivo e subjetivo, empírico e normativo.

Quando buscamos essas evidências empíricas da consciência histórica, nos deparamos com a narrativa como forma de comunicação deste objeto de investigação. Narrativas essas que servem de orientação no tempo, evidenciando o relacionamento dos sujeitos com a história. “Embora se trate de apenas uma das formas de representação histórica, a narrativa oferece uma saída, em termos de recorte empírico, para a pesquisa da consciência histórica, porque é um dos produtos que resultam de sua produção de sentido” (CERRI, 2011, p. 49).

Essas narrativas, que podem se apresentar de diversas formas - texto, imagem, música, monumento, ritual e outros processos de rememoração -, revelam padrões normativos da consciência histórica que servem para orientar e justificar a ação dos sujeitos tanto na história narrada quanto na história vivida no presente (CERRI, 2011). Isso nos mostra a importância que o pensar historicamente tem na escola, bem como a importância de investigar a formação dessa consciência em diferentes tempos e espaços.

Outra constatação de Rüsen é que o conhecimento histórico escolar mostra que o saber histórico acadêmico não é o único que tem legitimidade. Este reconhecimento amplia as possibilidades de percepção dos fenômenos sociais e históricos, envolvendo “[...] o surgimento, a circulação e o uso dos significados atribuídos ao grupo no tempo” (CERRI, 2011, p. 50). Por isso o pensador alemão propôs a disciplina que compreendesse a diferença

desses saberes históricos escolares, por serem diferentes da história ciência e por exigirem novas formas de investigação: a Didática da História surge como a disciplina que se ocupa do ensino e da aprendizagem da história (CERRI, 2011).

Assim, a Didática da História deixou de ser uma disciplina que compreendia apenas a forma de ensinar História, provocando uma mudança paradigmática ao assumir o *status* de uma disciplina que estuda a aprendizagem histórica. A Didática da História, ao não se enquadrar a nenhum campo da historiografia, passou a integrar o campo da Teoria da História. Cerri (2011, p. 52), a partir do pensamento de Rüsen, destaca que a Didática da História,

Nesse espaço epistemológico tem condições de permitir que todos os estudos históricos, e não apenas aqueles pensados para e a partir da escola, sejam submetidos a uma reflexão didática, ou seja, a uma reflexão sobre o que é ensinado (estudando currículos, programas e manuais, mas também séries de televisão, filmes, revistas de histórias em quadrinhos etc.), sobre as lógicas internas, condições, interesses e necessidades sociais quanto ao ensino e à aprendizagem de conhecimentos históricos que ocorre na atualidade e, por fim, sobre o que deveria ser ensinado (em função das necessidades e características mínimas de cada sociedade, e suas formas autônomas de geração de sentido histórico).

O ensino de História a partir da perspectiva da consciência histórica dos estudantes, partindo das angústias e necessidades do presente, portanto, conduz a um novo paradigma em que a escola não é mais vista como um espaço isolado da pesquisa acadêmica. Sua função, através do ensino de História, deixa de ser compreendido como um simples conjunto de métodos e estratégias para que as crianças e jovens consigam “compreender o conteúdo com mais facilidade”. O comprometimento do professor com a aprendizagem requer a compreensão de como a consciência histórica dos sujeitos atua neste processo. A relação do que e de como se ensina com a realidade presente é condição básica para esta nova perspectiva.

Antes de ser pensado cientificamente, o passado precisa chegar ao presente pela significação que a consciência histórica desencadeia. Quanto mais conhecimento obtivermos sobre o passado, maior será esta consciência, a partir da qual serão feitas as perguntas e suas consequentes explicações históricas. Assim, “[...] o passado não está morto, mas plenamente vivo na evolução das circunstâncias e nos ordenamentos atuais da vida” (RÜSEN, 2015, p. 91).

Segundo Barca (2011), Rüsen distinguiu diferentes tipos de consciência histórica: a tradicional, relacionada ao apego dogmático às tradições e a uma visão de passado fixo que deve permanecer imutável; a exemplar, que valoriza ‘leis’ da história enquanto lições seguras

para o futuro; a crítica, que recusa certo passado e advoga a sua desconstrução para criar o oposto; e a genética, segundo a qual a história é encarada como fonte de compreensão do mundo, pois fornece pistas para uma orientação temporal objetiva da cada sujeito, mas sempre de forma flexível, dado que os fenômenos sociais e naturais se interligam em constantes reconfigurações. A consciência histórica genética é aquela que melhor equipa os sujeitos no século XXI. Através dela, o passado é encarado como fonte para compreensão significativa do mundo que se apresenta com permanências e mudanças complexas. Assim, a autora conclui que:

Na narrativa é possível perceber como o seu autor concebe o passado e estabelece – ou nega – relações com o presente e o futuro. Mas é sobretudo quando ela torna a estrutura de um relato consistente que é possível detetar a seleção e uso de fontes para compreender o passado nas suas várias dimensões, quais os sentidos de mudança e de significância das relações entre passado, presente e futuro – em suma, quais as mensagens nucleares que aí se encontram plasmadas, de forma mais ou menos explícita (BARCA, 2011, p. 9-10).

A História que se ensina na escola acabou se distanciando da história como ciência, feita pelas universidades e demais centros de pesquisa. As narrativas das aulas de História, baseadas principalmente nos materiais didáticos disponibilizados, foram cristalizando leituras e imagens do passado que pouco ou nada se alteram com o passar do tempo, ainda que as pesquisas sigam avançando nesta construção do passado. Quando há homogeneidade transversal nestas narrativas, há indícios de uma identidade coletiva orientada em determinado sentido (BARCA, 2011).

O ensino de História, portanto, vai além de uma simples transmissão de conteúdos separada da pesquisa em história. Este distanciamento gera as lacunas que identificamos em inúmeras práticas vivenciadas diariamente nas escolas brasileiras, em que os estudantes pouco ou nada compreendem sobre o significado da história como disciplina. A consciência histórica que permeia esse processo, sendo anterior à própria escolarização, acaba sendo direcionada para leituras e compreensões nem sempre críticas ou reflexivas sobre a realidade em que os estudantes vivem.

Segundo Barca (2001), princípios generalistas das ciências exatas levaram, nos anos 70 e 80, à ideia de que estudantes com menos de 16 anos não teriam condições de aprender história. Por isso a tendência foi a de excluir ou reduzir a carga horária da disciplina naquele período. A autora destaca que pesquisas sobre a educação histórica têm evidenciado que “[...] as crianças já têm um conjunto de ideias relacionadas à História, quando chegam à escola. O meio familiar, a comunidade local, os *media*, especialmente a tv, constituem fontes

importantes para o conhecimento histórico dos jovens, que a escola não deve ignorar nem menosprezar” (BARCA, 2001, p. 15).

Rüsen aponta que um dos motivos para o afastamento entre os humanos foi o aprendizado histórico “[...] capenga, unilateral, autocentrado, discriminante” (MARTINS, 2017, p. 320). Ele reconhece que o sistema escolar tem um peso neste processo, mas não é o único. O contato com a história se dá no cotidiano, nas diversas experiências e relações sociais existentes. “Essas experiências emolduram as tradições, as memórias, os valores, as crenças, as opiniões, os hábitos que se acumulam e nos quais se formam, se forjam os agentes, desde pequeninos – a começar pela linguagem e pelo convívio familiar” (MARTINS, 2017, p. 320). A escola consiste na segunda experiência de aprendizagem, quando ocorrem trocas de saberes entre quem ensina e quem aprende. Assim, há três versões narrativas que interferem na consciência histórica: a linguagem do cotidiano, a historiografia e a linguagem do ensino.

Martins (2017, p. 267) diferencia, segundo o pensamento de Rüsen, a dupla perspectiva do ensino de História:

A tradicional, de cunho restrito, e a potenciadora, de tipo abrangente. O ensino tradicional (a não confundir com conservador ou retrógrado) restringe-se à institucionalização do sistema instrucional do Estado e diz respeito ao “dar aula de História” nas escolas, da fundamental à superior. O ensino potenciador está relacionado com o papel estético da História na comunicação social em geral, e seu efeito formador e conformador da consciência histórica nas pessoas e em suas comunidades. As duas perspectivas são interdependentes e pode-se dizer que a mais abrangente tem efeitos notórios sobre a disciplina formal dos sistemas de ensino.

A escolarização assume um papel fundamental nessa construção do conhecimento histórico, na medida em que seleciona passagens do passado e as ordena em narrativas exemplares. Segundo Martins (2017, p. 270), o ensino de História deve desenvolver quatro habilidades básicas:

- a) o aprendizado de métodos e técnicas de pesquisa;
- b) o aprendizado de categorias, princípios e conceitos;
- c) a conscientização da dimensão aproximativa do que se defina como “característico”, “típico”, “representativo”;
- d) a consciência de que a experiência pessoal e coletiva da relação do presente com o passado faz parte da elaboração do discurso histórico.

Os estudantes precisam encontrar na disciplina de História a possibilidade de pensar sobre as questões do presente para as quais não têm respostas sem o conhecimento do passado. Essa é a missão do ensino de História: provocar correlações entre a experiência cotidiana e o passado historicizado. Assim, eles percebem que o passado diz respeito a eles e

às pessoas com as quais convivem, mesmo que se refira a espaços e tempos distantes. “O interesse do grupo é despertado, pois, por uma identificação (mesmo se superficial) com a questão suscitada pela reflexão histórica” (MARTINS, 2017, p. 271). A partir daí, passa-se para a problematização e a busca de respostas críticas que contribuam para a expansão da identidade e da consciência histórica do presente.

A cultura histórica se forma a partir dessas relações construídas entre passado e presente, na escola e para além dela. A reflexão sobre o ensino de História, portanto, deve levar em conta estas duas dimensões: a interna, que diz respeito à formação docente e à organização das práticas de ensino; e a externa, que está relacionada ao ambiente social e cultural e à repercussão da história na formação do pensamento, da consciência e da cultura histórica (MARTINS, 2017).

2.5 A TEORIA DA HISTÓRIA DE RÜSEN NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA RECENTE

A partir da veiculação da obra e da teoria rüseniana no Brasil, ocorreu uma significativa ampliação de análises pautadas neste referencial, que oportuniza diálogos entre os campos da História e da Educação. Segundo Fernanda de Moura Leal, no artigo *Educação Histórica e as contribuições de Jörn Rüsen*, publicado nos *Anais do XXVI Simpósio Nacional da ANPUH* (São Paulo, julho de 2011), Rüsen afirma que, até o século XVIII, havia a preocupação com a função prática da história. A institucionalização e a profissionalização da história colocaram o ensino de lado; ocorreu então uma pedagogização da disciplina, que distanciou a compreensão de história daquela colocada pelo debate científico. Rüsen busca resgatar esta aproximação. Retoma a reflexão didática do uso da história na vida prática. Busca compreender as suas funções práticas no ensino, mostrando que esse é um problema a ser pensado pela ciência histórica.

Pensar o ensino de História, portanto, é pensar a atividade do próprio historiador. Consciência histórica, segundo o autor, é o grau de consciência entre passado, presente e futuro. Para compreender a aplicação deste pressuposto, são necessárias pesquisas empíricas que ajudem a mapear tal consciência, bem como intervir sobre as formas de compreender a disciplina nas escolas. Segundo Rüsen, é preciso pensar na história como ciência.

Sabemos muito pouco sobre como a história é pensada na aula de História. Alunos vão para a escola com pré-conceitos sobre como funciona o mundo. Se estas compreensões não forem levadas em consideração, podem não assimilar os novos conceitos e as informações

que lhes são ensinados. Segundo Leal (2011), pesquisas sobre o ensino de história são pouco recebidas pelas universidades.²³

Rogério Chaves da Silva, em *“Método e sentido”: a pesquisa e a historiografia na teoria de Jörn Rüsen* (2009), lembra que Rüsen busca respostas ao problema da pesquisa e escrita da história, incorporando aspectos da narrativa à teoria. Investiga a função didática da História, ou seja, como ela é apropriada no contexto social. Para isso, expõe sobre a matriz disciplinar, composta pelos fatores e princípios determinantes da História como disciplina especializada. Neste sentido, as perguntas do presente feitas ao passado servem como orientação temporal.

Para garantir verdades, são elaboradas e transmitidas as narrativas do pensamento histórico. A metodização, porém, é que torna esta história científica. A teoria orienta como abordar as fontes, servindo como fios condutores que criam uma estrutura de sentido. Novas perguntas e necessidades levam a novas teorias. Por isso, a história revela a evolução temporal dos homens e seu mundo. Neste conjunto, os conceitos históricos são o mais importante instrumento linguístico do historiador.

A orientação da vida prática somada à linguagem empírica das fontes analisada a partir de conceitos gera a aproximação entre teoria e prática. Por isso, Rüsen pergunta: como a experiência do passado se torna histórica? É preciso que haja critérios de cientificidade para que esta resposta seja elaborada. No entanto, os resultados são provisórios. Somente o senso comum espera sempre um saber definitivo.

Se as histórias surgem a partir de necessidades do presente, é necessário um exercício de investigação da experiência concreta do passado. A pergunta histórica surge da necessidade de orientação para a vida, da pergunta às fontes e, finalmente, da lapidação dos conteúdos. Neste processo, o método intermedia a subjetividade do conhecedor e a experiência do passado. E a crítica viabiliza a facticidade e a plausibilidade do potencial informativo das fontes. Fatos do passado, pela interpretação, viram fatos históricos. São rearranjados conforme as orientações.

Em seguida, a interpretação leva à formação de produtos narrativos, que são os fios condutores do trabalho de representação histórica. Produz-se perspectivas heurísticamente direcionadas sobre a experiência do passado. O historiador empresta significado ao teor das

²³ Em 2011, a maioria dos Programas de Pós-Graduação em História no Brasil não aceitava investigações no ensino de história, com pouquíssimas exceções, mas existiam Programas de Pós-Graduação em Educação que já o faziam desde as décadas de 1980 e 1990. Esse problema persiste ainda na maioria dos programas de História, mas nunca foram os grandes produtores de investigações sobre ensino de história. O ProfHistória, programa criado em 2014 no Brasil, está revertendo esse quadro lentamente, mas para isso teve que se descolar dos PPGH's.

fontes, buscando os rastros de identidade de sentido. E o tempo é o limite definidor das possibilidades de agir, em que a dialética justapõe tempo humano e tempo natural/experiências históricas; intencionalidade humana e mudanças no tempo – inerentes à experiência humana do passado. Mas há riscos da unilateralidade: perder a historicidade ou então o caráter narrativo das experiências históricas.

As narrativas podem ser tradicionais, exemplares, críticas, genéticas. O autor sistematiza uma tipologia da constituição histórica de sentido por narrativas. Rüsen não concorda com a narrativa puramente estética. Para ele, a pesquisa impõe fronteiras à subjetividade humana, garantindo a efetividade da orientação ao basear-se na historiografia e na pesquisa. Assim, podem ser atendidos os interesses da vida prática, dando legitimidade social ao conhecimento produzido. Estes interesses são emanados da vida prática, portanto a pesquisa e o conhecimento histórico devem estar a ela direcionados.

Método e sentido, portanto, não se excluem. São compatibilizados e tratados como princípios constituintes da ciência da história. Se para Hayden White²⁴ a história é somente representação, para Rüsen a história é uma ciência peculiar, garantindo a validade que as histórias pretendem ter. A teoria desempenha a profissionalização didática dos historiadores.

Barom e Cerri (2012) situam Rüsen em uma perspectiva de retorno ao historicismo. Destacam que a teoria rüseniana surge como uma resposta ao estado de desconforto gerado pelos *Annales*. Ele considera relevante a multiperspectividade e não mais a unidade de método.²⁵ Cria uma matriz disciplinar para perceber a identidade que é comum entre diferentes perspectivas. Propõe a racionalização como forma de enfrentar a crise de atribuição de sentido. Isto porque as ciências humanas no século XIX passaram por um desconforto, quando se desvencilharam do conhecimento filosófico.

Rüsen critica a virada linguística que marcou a historiografia no século XX. Argumenta que as narrativas históricas rememoram a experiência do passado por meio de representações da continuidade temporal, significando as identidades no presente. Trata-se de um novo paradigma, em que sinais linguísticos passam a adquirir dignidade própria, deixando de ser apenas representações. O autor media o moderno e o pós-moderno. Dialoga entre o realismo e o construtivismo; entre o *passado em si* e o *passado como é para nós*. Assim, as ideias produzidas pela consciência não se separam da realidade. A realidade depende do sujeito.

²⁴ WHITE, Hayden. *Meta-História: a imaginação histórica do século XIX*. Trad. José Laurênio de Melo. São Paulo: Edusp, 1992.

²⁵ Esta análise dos autores pode ser contestada ao se analisar que Rüsen não entende que haja uma multiplicidade de métodos para a investigação histórica, mas sim um método paradigmático que contempla múltiplas metodologias e técnicas de pesquisa. Isso pode ser confirmado na matriz disciplinar da história, que coloca a palavra *método* no topo do campo do conhecimento e da reflexão teórica. Se fosse como Barom e Cerri defendem, a palavra na matriz disciplinar deveria ser *métodos*. Nesse sentido, para Rüsen, o método da história é a multiperspectividade de diversas metodologias.

Somos parcialmente intencões de ações do passado e parcialmente nossa leitura do passado. Ambas se integram para responder à crise de orientação. A consciência histórica atua, neste processo, como orientadora e constituidora da identidade humana.

Neste sentido, surge a Didática da História. Ela parte da ideia de que existem outras formas de narrar o passado além do conhecimento científico, o qual não está isolado da sociedade. As ideias dos alunos são importantes e é preciso um diálogo entre as produções de sentido. A experiência humana é um saber em si, que precisa ser considerado no Ensino de História.

Rüsen retoma aspectos de sua teoria no artigo *Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão* (2006). Ao lembrar que a partir do século XIX esqueceu-se que a história é enraizada no social, passando para o domínio de poucos, a metodologia de pesquisa passou a ser mais importante que a didática da história. Este processo limitou, segundo o autor, os propósitos da história. A cientificização da história provocou uma irracionalização da disciplina.

Por isso, a principal tese do autor é reverter esse processo, retomando a consciência histórica. A Didática da História deve ser retomada não como aplicação externa, mas parte do processo acadêmico. Ele situa esta retomada de posição a partir dos anos 60 e 70 do século XX, quando ocorre uma mudança de paradigma: emerge uma nova forma de lidar com a história, valorizando-se a educação e a vida prática. Percebeu-se que a História fora subestimada como campo de aprendizado, cuja auto-reflexão levou à aproximação com a Didática. No entanto, Rüsen destaca que há uma natureza específica e peculiar da explicação histórica, e essa ideia se tornou meio e objetivo de aprendizado e educação. Mas as discussões sobre consciência histórica não têm sido integradas ao ensino e à aprendizagem em História. Esta mediação precisa mais que habilidades normais dos historiadores.

Segundo o autor, é necessário perguntar: como a História é levada aos estudantes? Para responder a essa questão, deve-se levar em conta que a consciência histórica cobre todas as formas de pensamento histórico. E a História não lida só com passado, pois requer operações mentais que definem a peculiaridade do pensamento histórico.

Compreender a estrutura narrativa da explicação histórica é útil para este problema posto por Rüsen. A história tem atos discursivos específicos que precisam ser apropriados pelos pesquisadores e educadores. Ou seja, parte-se da ideia de que a separação entre pesquisa e ensino de História é um equívoco. Ambos são processos que visam buscar uma identidade humana. Visam à utilização de argumentos e não de poder e dominação para explicações históricas.

Enfim, a Didática da História é uma disciplina que investiga a consciência histórica. E o aprendizado histórico é uma das dimensões da consciência histórica, um processo fundamental de socialização e individualização humana. Faz pensar em como o passado humano é experienciado e interpretado de modo a compreender o presente e antecipar o futuro.

Barom (2015), no artigo *A teoria de Jörn Rüsen no Brasil e seus principais comentadores*, mostra, a partir dos estudos rüsenianos, que é preciso superar a redução dos estudos históricos à metodologia da pesquisa. A angústia inicial gera um produto historiográfico e retorna como resposta a esta mesma angústia. Rüsen refuta a história somente como narrativa, buscando um método mais um sentido que se conciliam por meio da narrativa histórica.

História parte e retorna ao contexto social, construindo discursos que atribuem sentido ao presente. Por isso, a Didática da História vai além do campo da metodologia de ensino. Esta ampliação dos estudos leva à educação histórica, a qual passa a considerar as ideias de estudantes e professores, com as suas diferentes narrativas. Só sabemos se o aluno se tornou crítico, por exemplo, se ele interiorizou o conhecimento.

Esta internalização e subjetivação levam a compreender a cultura histórica: não são somente ideias iniciais; são angústias, discursos, narrativas de livros, agências. Não são substituídas por ideias científicas, mas dialogam entre si. Temos, assim, o conhecimento histórico em relação com o conhecimento disposto na sociedade.

Fernando Milani Marrera e Uirys Alvez Souza analisam, em *A tipologia da consciência histórica em Rüsen* (2013), a consciência histórica como representações do presente. Ela é inerente ao estar no mundo. Um conjunto de operações mentais que definem a peculiaridade do pensamento histórico e a função que este exerce na cultura humana. O agir histórico supera o tempo natural através das narrativas. Estas narrativas, segundo a leitura que os autores fazem de Rüsen, são a face material da consciência histórica. Toda forma de interpretação da experiência do tempo é capaz de orientar as ações e permitir atribuição de sentido.

Este enquadramento teórico viabiliza a investigação aqui proposta, visando compreender de que forma as narrativas sobre a regionalidade atuam na construção do pensamento histórico nas escolas da Educação Básica dos municípios do Vale do Taquari, na medida em que se analisam as relações entre conhecimento histórico científico e aquele produzido pelos agentes discursivos presentes no território regional. Pretendeu-se, com esta pesquisa, ampliar as discussões desencadeadas pela Educação Histórica e pela Teoria da História de Jörn Rüsen, atendendo à necessidade de que se realizem mais pesquisas empíricas acerca de como se ensina e como se aprende História nas escolas, sem divorciar pesquisa e

ensino, cujo equívoco delegou à área da Educação ou da Metodologia de Ensino em História o que hoje, finalmente, podemos compreender como processos indissociáveis.

3 OLHARES PARA O PASSADO II: NARRATIVAS SOBRE A REGIONALIDADE NO VALE DO TAQUARI - RS

As grandes narrativas, que enaltecem os nomes mais conhecidos da história, estão presentes em diversos espaços da sociedade: se andarmos por uma localidade, encontraremos monumentos, nomes de ruas, praças, dentre outras referências que revelam os “nomes e os fatos importantes” do passado. Porém, estes lugares apresentam, para além disso, evidências de um passado mais próximo dos sujeitos que neles interagem, registrando nomes, fatos e outras marcas da regionalidade. Estas evidências, apesar de se referirem à dimensão local ou regional, não deixam de se relacionar com o contexto mais amplo, seja ele estadual, nacional ou global.

Antes de compreendermos o lugar destas narrativas da regionalidade, é necessário pensar sobre a dimensão que este “recorte” representa no âmbito historiográfico. Afinal, é possível construir uma narrativa a partir de uma região? Faz sentido narrar o regional? Como narrá-lo sem perder de vista a dimensão nacional e global?

Região e regionalidade são definições construídas historicamente. Não se limitam a nomear espaços naturais, pois compreendem as múltiplas interações entre o humano e o meio. Conforme evidenciam autores como Corrêa (1997) e Lencione (2001), podemos identificar a construção epistemológica destes conceitos geográficos, desde o século XIX até o período recente. Após o reconhecimento das antigas definições de região, como a dos positivistas, por exemplo, que a viam como algo dado pela natureza, ou então dos historicistas, que aliavam a esta análise o papel da transformação da paisagem, dentre outras definições posteriores, chegamos às concepções atuais que norteiam os trabalhos acerca desta categoria de análise.

Hoje, não podemos mais conceber região e regionalidade de forma limitada ou unidirecional. Devemos inserir estas noções na perspectiva das horizontalidades, considerando que a compreensão se dá em função das perguntas que o pesquisador faz em relação à realidade, bem como percebendo as diferenças de um determinado território em relação ao contexto global ou de outras regiões (SANTOS, 1996).

Para além destas definições construídas pelo pensamento geográfico, podemos destacar a inserção que a categoria espacial foi assumindo no campo historiográfico. Após a compreensão de que o tempo era imprescindível para as explicações históricas, chegou-se à ideia de que a História é a ciência do homem no tempo e nos espaço. “As ações e transformações que afetam aquela vida humana que pode ser historicamente considerada se dão em um espaço que muitas vezes é um espaço geográfico ou político, e que, sobretudo, sempre e necessariamente constituir-se-á em espaço social” (BARROS, 2013, p. 137).

Inicialmente, os geógrafos analisavam os espaços a partir de suas paisagens, mas o desenvolvimento desta ciência levou à compreensão dos aspectos culturais destas paisagens, surgindo então os termos *território* e *região*. A História se apropriou destas categorias para ampliar a sua atuação como campo de investigação ao longo do século XX²⁶. Desta interdisciplinaridade emergiram novas possibilidades de compreensão da ação humana no tempo e no espaço (BARROS, 2013). Assim, podemos afirmar que:

[...] uma *região* é uma unidade definível no espaço, a qual se caracteriza por uma relativa homogeneidade interna com relação a certos critérios. Os elementos internos que dão uma identidade à região (e que só se tornam perceptíveis quando estabelecemos critérios que favoreçam a sua percepção) não são necessariamente estáticos. Daí que a região também pode ter a sua identidade delimitada e definida com base no fato de que, dentro dos seus limites, pode ser percebido um certo padrão de inter-relações entre elementos (BARROS, 2013, p. 139).

Compreende-se, portanto, a região como um constructo histórico e cultural, que parte de um conjunto de elementos naturais para elaborar estratégias dentro dos limites também historicamente forjados pelos sujeitos que atuam neste espaço. Esta configuração é dinâmica, apesar das iniciativas para fortalecer a identidade regional. Justamente neste processo de mudança constante, na verdade, é que os envolvidos neste processo buscarão definir os traços identitários que distinguem o *seu lugar* em meio aos outros espaços contemporâneos. O passado, neste sentido, é uma das referências que o regionalismo empregará para responder às necessidades do presente. Os critérios que definem esta delimitação são múltiplos, e atendem aos interesses das pessoas no tempo. Podem surgir, podem ser remodelados ou até mesmo desaparecer, dependendo das circunstâncias e dos interesses envolvidos.

O trabalho de historiadores voltado para a história local se fortaleceu na década de 1950. Estes estudos, iniciados na França, partiam de realidades microespaciais para analisar a dimensão macro da história. Compreendiam as regiões como lugares que abrigavam “[...] fragmentos ou setores de uma comunidade nacional mais ampla” (BARROS, 2013, p. 151).

A História Local – e a História regional, como passaria a ser chamada com um sentido um pouco mais específico – surgia como possibilidade de oferecer uma iluminação em detalhe para grandes questões econômicas, políticas, sociais e

²⁶ Fernand Braudel, em *O Mediterrâneo e o mundo mediterrânico no tempo de Felipe II* (1945), emprega os conceitos de *espaço* e de *região*, desenvolvidos pela *Escola Geográfica de Vidal de La Blanche* (atuando desde 1905), assim como ocorre com os estudos sobre *História Local*, a partir da década de 1950. Outra escola, que defendia uma visão mais determinista do meio sobre os humanos, foi a de Friedrich Ratzel, na Alemanha. Braudel difere deste pensamento determinista, pois afirma que o meio influencia as formas de vida, mas não as determina. As características geográficas do espaço informam e têm o seu tempo de vida longa (BARROS, 2013).

culturais que até então haviam sido examinadas no âmbito das nações ocidentais (BARROS, 2013, p.151).

Na Europa, onde as fronteiras eram mais fixas, os estudos de História Local buscavam analisar as dinâmicas destes microespaços, diferentemente da América, onde estes limites eram mais móveis. As monografias dos anos 1950 até os anos de 1960 geralmente descreviam, no início do texto, os lugares onde as histórias se passavam. A influência da Escola dos *Annales* era marcante nestas narrativas, que mais tarde foram criticadas por utilizarem um modelo de região prévia, como se o historiador só tivesse que escolhê-la, descrever as suas características para depois analisar a história que nela aconteceu (BARROS, 2013, p. 152).

No Brasil, na década de 1970, o ensino de história regional ganhou relevância a partir da implantação e cursos de pós-graduação nesta área. Esta tendência também se refletiu nas escolas, momento em que o governo militar (1964-1985) incentivava uma história regionalizada e a consequente produção de materiais didáticos para este fim. Apesar de o governo defender que a história regional aproximaria o ensino da realidade social dos alunos, ela acabava por “[...] dificultar a apreensão do processo histórico na complexidade de seu movimento e de seus conflitos” (GASPARELLO, 2007, p. 89-91).

No campo do ensino de história, tanto a nível nacional quanto estadual, as propostas curriculares para os anos iniciais do Ensino Fundamental ainda concentram os estudos sobre o local e o regional. Na região do Vale do Taquari também se reproduz esta tendência, sendo que em alguns casos ainda se identifica a proposta de ensino a partir dos círculos concêntricos, em que a criança inicia a compreensão da realidade a partir de si mesma e vai ampliando para os espaços em que ela se insere – família, escola, bairro, município, região, estado, país, e assim por diante até chegar à dimensão global. Já outras propostas buscam introduzir uma concepção de história local ou “do lugar” evidenciando as conexões entre o mais próximo (vivido pelo aluno) e o nacional, regional, geral ou mundial, concomitantemente (BITTENCOURT, 2008).

Especialmente em países de grande dimensão territorial, como o Brasil, as histórias regionais acabam se tornando um debate no campo historiográfico. A partir dos anos 1970, as pesquisas neste campo se ampliaram frente ao esgotamento das macroabordagens que não se detinham em estudos mais particulares – processos migratórios, disparidades socioeconômicas, concentração de renda e crescimento urbano. Estas realidades específicas mudavam a organização espacial do Brasil, mas eram negligenciadas por abordagens mais amplas da história nacional (BITTENCOURT, 2008).

Neste sentido, a história regional emergiu como uma possibilidade de fornecer explicações para as configurações, transformações e representações sociais do espaço nacional, mas partindo das diferenças e da multiplicidade que compunham este todo. A historiadora Maria de Lourdes Janotti, no artigo *Historiografia: uma questão regional?*, alertou que a apreensão do nacional vinha sendo feita pelo olhar da região hegemônica no Brasil (economia agroexportadora cafeeira e industrialização, privilegiando a história de São Paulo e do domínio econômico de sua burguesia) (BITTENCOURT, 2008).

O reconhecimento da história regional como forma de compreender as outras porções do Brasil influenciou as propostas de ensino de história no Vale do Taquari. A história dos municípios e da região vem ocupando cada vez mais espaço nos currículos das escolas tanto públicas quanto privadas. Apesar das escolas municipais sentirem de forma mais direta a atuação das secretarias de educação locais, nas instituições estaduais, comunitárias e privadas também há esta tendência em valorizar as narrativas locais e regionais (NICOLINI, 2006).

Na produção historiográfica nacional, os estudos regionais – Amazônia, região platina, região nordestina, dentre outras -, privilegiaram as questões econômicas (açúcar, café, pecuária e outros produtos associados a estas narrativas). Bittencourt (2008, p. 163) insere estes estudos no seguinte contexto:

As propostas de um ensino de história regional estão relacionadas às políticas econômicas que objetivavam fazer frente à hegemonia do imperialismo americano ou constituir uma forma de resistência à globalização. Uma dessas formas de resistência tem sido o desenvolvimento de organizações regionais no âmbito econômico-político. A União Europeia e o Mercosul são exemplos dessa ação que visa ampliar os mercados nacionais por meio de um processo de integração regional.

Na perspectiva da Educação Histórica, o ensino de história regional provoca novas reflexões sobre este tipo de abordagem. Neste sentido, ela deixa de ser somente uma metodologia ou “recorte” espaço-temporal, passando a compreender as relações entre as narrativas locais ou regionais e a consciência histórica. Assim, a aprendizagem deve basear-se na epistemologia da História, compreendendo os usos e as ideias que integram o cotidiano das pessoas e, mais especificamente, dos alunos no contexto escolar.

A proposta desta investigação é situar estas narrativas e suas possibilidades para a formação do pensamento histórico. Se elas possuem a especificidade de abordar temas mais próximos ao cotidiano dos alunos, questiona-se como o professor pode transformar esta oportunidade em situação de aprendizagem significativa, auxiliando na compreensão dos conceitos históricos e, a partir destas narrativas regionais, desenvolver a consciência histórica para compreender contextos mais amplos. Nesta perspectiva, privilegamos uma abordagem

intercultural e humanista da história, na medida em que o regional possibilita a compreensão do global.

3.1 AS NARRATIVAS A PARTIR DE MEMÓRIAS

A humanidade, desde os tempos mais remotos, buscou narrar a sua experiência no mundo. Por que surgiu esta necessidade? Quais foram as primeiras formas de expressão destas narrativas e como chegamos aos atuais textos historiográficos?

Os mecanismos de comunicação do passado – ou das formas atribuídas a esse passado – foram majoritariamente marcados pela oralidade e pela constituição de memórias, tradições e construções narrativas específicas. Mais do que isso: não havia um compromisso efetivo com a apuração e a verificação do passado assinalado, retrabalhado e transmitido adiante (MARCZAL, 2016, p. 27).

Porém, nos últimos 150 anos, o pensamento passou por grandes mudanças que deram origem à História como a conhecemos hoje. Durante o século XIX, ela era vista como uma ciência próxima às naturais. Acreditava-se que era uma disciplina que poderia afirmar verdades e comprovar os conhecimentos produzidos metodicamente. O século XIX foi um período de avanços tecnológicos, industrialização crescente e predomínio do pensamento cientificista. Enfim, os europeus difundiam a ideia de que a ciência era capaz de responder a todas as dúvidas e resolver todos os problemas da humanidade.

Tais crenças geraram um tipo de historiografia que narrava os acontecimentos de forma pretensamente imparcial, enxergando os documentos como a fonte da verdade. O Positivismo e o Historicismo, duas correntes de pensamento que predominaram naquele século, pregavam a objetividade do historiador como meio de atingir verdades sobre a realidade histórica.

A organização da história como um campo de atuação profissional era importante, pois permitia aos seus especialistas – no caso, os historiadores – se distanciar de outras formas de fazer história (como reportar-se ao passado) e solidificar seu ofício como o caminho correto e pertinente. Um dos exemplos de distanciamento ocorreu com relação aos antiquários, figuras comuns do humanismo dos séculos anteriores, cuja paixão pela história envolvia a coleta e o estudo de vestígios do passado, bem como o estudo sistemático de sua memória e tradição (MARCZAL, 2016, p. 33).

O historiador Leopold von Ranke, que nasceu em 1795, na região da Turíngia, na atual Alemanha, e faleceu em 1886, foi um dos precursores da História profissional e científica. Era um defensor das ideias de nação e progresso, fortemente ligadas ao pensamento do século XIX. Valorizava o resgate das raízes históricas como elemento propulsor do nacionalismo.

Para a historiografia alemã – e também para a tradição historiográfica ocidental como um todo -, Ranke foi fundamental na consolidação de um modelo de fazer histórico calcado no rigor metodológico do processo de investigação, assim como na consolidação da disciplina como uma especialidade universitária. Foi ele, por exemplo, o responsável pela institucionalização do modelo de seminário empregado nas universidades alemãs e logo adotado por instituições de outros países (MARCZAL, 2016, p. 35).

Na perspectiva dessa História apreendida por Ranke, a objetividade se constituía em critério básico para a produção historiográfica, pois era ela que garantia a imparcialidade do método. Essa atitude, segundo o historiador alemão, garantiria um olhar de distanciamento em relação aos acontecimentos, o qual seria expresso na narrativa o mais fiel possível à realidade.

O desenvolvimento do pensamento histórico, no entanto, levou à percepção de que ele deve ir além da observação da realidade. Neste sentido, o historiador emprega a sua percepção, compreende e interpreta os dados oferecidos pelas fontes, construindo uma narrativa pautada pela teoria e pela metodologia. Ser historiador não significa ser portador da verdade e senhor ou senhora do tempo. Mas habilita o profissional a lidar de forma diferente com as leituras e representações do passado, levando em consideração os dados disponíveis e as suas possibilidades de compreensão.

Assim, cada um de nós pode interpretar e produzir um texto diferente a partir da mesma fonte. As narrativas variam de acordo com a trajetória de cada sujeito. Porém, sabemos que há regras que delimitam este trabalho, pois não podemos aceitar que qualquer discurso ou qualquer verdade sejam assimilados. Antes de tudo, a História tem um compromisso ético e social, pois é feita por e para humanos.

O conhecimento histórico, não sendo definitivo e estático, vai se reconstruindo a partir de inúmeras evidências que, ao serem apropriadas pelos narradores, tornam-se fontes para compreender o passado. As evidências históricas situam-se, portanto, entre o que o passado deixou para trás e o que reivindicamos do passado (ASHBY, 2001).

Nesta trama, as memórias surgem como importante evidência, mas cujas características demandam uma compreensão conceitual específica na investigação do passado. Neste sentido, destacamos que a memória se tornou importante tema para a reflexão historiográfica, recebendo contribuições de outros campos científicos como a Sociologia e a Psicologia.

Paul Veyne (2008) destaca que a História é “filha da memória”, pois não podemos reviver o passado, mas somente narrá-lo de acordo com aquilo que vivemos hoje. Para ele, a História é essencialmente conhecimento através de documentos que narram o passado. Ricouer (2007) também se refere à memória como único recurso para se reportar ao passado, associando-a à imaginação. Para o autor, o esquecimento não deve ser visto como algo

negativo, pois é a sombra daquilo que fora lembrado. Nesta perspectiva, o testemunho é a única forma de ligação entre a memória e a história. E a busca da verdade legitima a memória, diferenciando-a da imaginação.

Ricouer retoma a proposição de Maurice Halbwachs, para o qual a memória é coletiva. Ou seja, ninguém lembra sozinho. As recordações e lembranças nos levam inevitavelmente a encontrar as lembranças dos outros. Michel Pollak (1989), analisando os escritos de Halbwachs, destaca que há uma disputa entre diferentes memórias, a qual gera silêncios e esquecimentos. Por isso, é preciso trazer à tona estes testemunhos de grupos minoritários, que tiveram as suas memórias invisibilizadas pelas memórias oficiais.

Nora (1993) se refere à memória como oposição à história. Para ele, a memória é vida, enquanto a história é sempre uma visão parcial do que ocorreu. Ele afirma que a sociedade vem perdendo a memória do passado, por isso necessita erigir lugares de memória, materializando para não esquecer o que já passou. “Os lugares de memória nascem e vivem do sentimento de que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque essas operações não são naturais” (1993, p.13).

Segundo Jacques Le Goff (1994), a memória social é um dos meios fundamentais para se abordar os problemas do tempo e da história. É a propriedade de conservar e atualizar informações ou impressões passadas. “Se a memória faz parte do jogo do poder, se autoriza manipulações conscientes ou inconscientes, se obedece aos interesses individuais ou coletivos, a história, como todas as ciências, tem como norma a verdade” (LE GOFF, 1994, p. 14). O autor acrescenta, ainda, que a memória é um objeto da história, assim como acontece com o passado. O historiador, assim, nunca atingirá a objetividade científica, pois o passado é visto com as lentes do presente, e a memória também sofre a interferência daquilo que somos hoje.

Até o século XIX, a História era uma disciplina que pretendia narrar um passado imutável, como se o historiador fosse apenas aquele que obtinha as informações prontas a serem retiradas dos documentos. Estes falavam por si mesmos e a narrativa tratava apenas de contar a história tal qual havia ocorrido.

O movimento dos *Annales*, no século XX, criticou esta narrativa tradicional que era praticada até então pela historiografia. Seus representantes não questionavam o caráter narrativo do fazer historiográfico, mas punham em questão as grandes narrativas que não problematizavam a realidade histórica. Propuseram uma renovação na História, cujo principal objetivo era fazer perguntas a partir das fontes, promovendo a chamada história-problema. O

método dos *Annales* se distanciou da narrativa linear, buscando nas estruturas sociais, econômicas e políticas as explicações para a compreensão do tempo (REIS, 2011).

Estas narrativas atendem carências, segundo Jörn Rüsen (2007). Elas moldam a consciência histórica, que por sua vez dá sentido à realidade. Conectam o passado (interpretação), o presente (compreensão) e o futuro (projeção). Investigar a atuação destas narrativas na formação da consciência histórica é uma necessidade que o campo historiográfico possui na atualidade.

No artigo *Narrativa e História*, Irene Cardoso lembra que:

Quando os esquecimentos se constituem em questão para um trabalho de construção em história, seja na historiografia, seja nas ciências sociais, é necessário que se estabeleça a distinção entre as noções de memória coletiva e memória histórica. Mais ainda, que se questione a separação entre memória e história – que caracteriza certas concepções contemporâneas das ciências históricas, reivindicada pelo seu caráter de cientificidade e inteligibilidade – e a dissociação cada vez mais acentuada entre história e memória configurada pelo tempo histórico do presente (2000, p. 4).

O passado, assim, torna-se objeto para diferentes sujeitos que utilizam as suas informações para construir as suas narrativas, de acordo com interesses e necessidades. Há, neste contexto, o predomínio de determinadas narrativas sobre as demais, geralmente as de quem possui mais poder para construí-las e divulgá-las. O presente molda o passado de acordo com as suas reais condições. A memória e a história, assim, caminham juntas, alimentando as mais variadas formas de narrativas, desde a construção de um monumento em praça pública até a elaboração de uma tese acadêmica. O que diferencia estas narrativas são os critérios utilizados e os modelos nos quais se enquadram. No entanto, nem sempre o caráter narrativo da história foi aceito pelo meio científico. Inúmeros debates questionaram a cientificidade desta narratividade, associando-a a uma elaboração ficcional.

O surgimento da história-problema, com o movimento dos *Annales*, fez esta refutação à história-narrativa, pois considerava que o ofício do historiador exigia a elaboração de análises a partir de explicações comparáveis em determinado período do tempo. A história-narrativa tiraria o caráter científico da historiografia, o qual atribuiria coerência e possibilitaria a compreensão das estruturas da sociedade. Le Goff (1990, p. 7) avalia que a história-narrativa “[...] dissimula, inclusive de si mesma, opções ideológicas e procedimentos metodológicos que, pelo contrário, devem ser enunciados”.

Chartier (1990, p. 82) pondera acerca desta leitura sobre a história-narrativa, considerando que “[...] a história é sempre relato, mesmo quando pretende desfazer-se da narrativa, e o seu modo de compreensão permanece tributário dos procedimentos e operações

que assegurem a encenação em forma de intriga das ações representadas”. Para o autor, é o próprio historiador que constrói a cientificidade no decorrer da narrativa, sendo ela indissociável da escrita da história.

Porém, estas narrativas produzem esquecimentos e não apenas lembranças. Apagam o passado que não se pretende lembrar. Quanto a essa função do narrar, percebe-se um debate historiográfico que permeia as discussões recentes acerca de história e memória. A partir desta constatação, autores têm trabalhado a partir das memórias que trazem à tona as chamadas invisibilidades do passado.

De Certeau expressa de um modo próprio a questão do esquecimento na história como ausências, construções desaparecidas, a serem configuradas por uma interpretação que é indissociável da forma escrita que toma, por uma narratividade que possa expressar a memorização das potencialidades recalcadas no passado, que não significaria propriamente dar vida às figuras apagadas, no sentido de reencontrar sua origem ou sua verdade primeira, mas que consistiria numa configuração atenta para o que poderia haver de inaudito na história, de não-dito, nos acontecimentos que foram objetos do esquecimento (CARDOSO, 2000, p. 8).

O presente provoca questionamentos ao passado. A narrativa, neste sentido, configura-se como uma comunicação da história e da memória, cuja dissociação levaria, segundo Rüsen (2015), a desperdiçar a parcela de “ficção” que está presente no narrar. Para o autor, essa presença do narrador é fundamental na narrativa, pois é ela que atribui significado e ancora a história no mundo vivido e orienta o homem no tempo.

Hayden White, ao afirmar que o discurso histórico era poético e linguístico em sua natureza, gerou um desconforto entre os pesquisadores em história. Porém, “[...] nenhum historiador pode negar o fato de que existe uma atividade criadora da mente humana funcionando no processo do pensamento e do reconhecimento históricos” (RÜSEN, 2010b, p. 94). A narrativa é a forma como essa atividade se desenvolve, sendo a História o produto desse esforço. A história é uma resposta às incertezas e às ameaças do tempo. Narrar é dar sentido à experiência no tempo.

Porém, é preciso distinguir a narrativa histórica da ficção, sem cair num objetivismo positivista. Rüsen identifica três qualidades que marcam a peculiaridade da narrativa histórica: ligação com o ambiente da memória; organização da unidade interna entre passado, presente e futuro (continuidade); estabelecimento da identidade dos autores e ouvintes. (RÜSEN, 2010b). São estas três qualidades que permitem que a história oriente a vida prática no tempo. Enquanto White interpretava a historiografia como literatura, Johann Gustav Droysen e Friedrich Nietzsche seguiam outro caminho.

Rüsen se aproxima destes dois últimos, ao propor uma tipologia de narrativas historiográficas. Assim, o autor evidencia quatro funções que a narrativa exerce na vida humana: afirmação, negação, regularidade, transformação (RÜSEN, 2010b). Estas, por sua vez, correspondem a quatro tipos de narrativa: tradicional (busca as origens que constituem os modos de vida presentes, afirmando determinados padrões culturais e o tempo visto na perspectiva da eternidade); exemplar (aplicação de regras gerais a casos, validação de regras e generalização de experiências no tempo); crítica (problematização dos modos de vida presente, alterando ideias de continuidade e negando padrões de identidade); genética (transformação dos modos de vida alheios para modos mais apropriados; desenvolvimento em que os modos de vida mudam para permanecer; mediação da mudança e da permanência) (RÜSEN, 2010b).

A legislação brasileira, nas últimas décadas, vem mencionando questões relacionadas à memória e a o patrimônio. No entanto, não dialoga com a cultura histórica e com a dimensão temporal proposta pela Educação Histórica. Assim, os PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), ao referenciarem a educação patrimonial, valorizam o ensino escolar direcionado à pluralidade cultural brasileira. Destacam a dignidade e a alteridade no contato entre os diferentes povos que formaram o povo brasileiro. Neste sentido, todo e qualquer patrimônio histórico deve ser considerado como pertencente à cultura nacional. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), vinte anos após a publicação dos PCNs, não faz referência direta à educação patrimonial, mas aborda a pluralidade cultural, mencionada no primeiro documento. Afirma que a História, como componente curricular,

[...] alarga-se ainda mais em direção a outros povos, com seus usos e costumes específicos. Por fim, parte-se para o mundo, sempre em movimento e transformação. Em meio a inúmeras combinações dessas variáveis – do Eu, do Outro e do Nós –, inseridas em tempos e espaços específicos, indivíduos produzem saberes que os tornam mais aptos para enfrentar situações marcadas pelo conflito ou pela conciliação (MEC, BRASIL, 2017, p. 398).

A disciplina de História deve garantir, de acordo com a legislação, que os alunos tenham acesso ao que há de universal e permanente no pensamento humano, incluindo a cultura, a economia, as características regionais e as histórias de cada lugar. Há um interesse em valorizar a diversidade e a diferença.

No entanto, a identidade é um sistema de representação cultural em que as pessoas atuam de acordo com interesses e pensamentos hegemônicos. Os programas, as metodologias e os currículos da disciplina sempre foram alvo de grupos dirigentes, que viam no ensino do passado uma forma de perpetuar interesses e ideias. É uma disciplina que recebe intervenções

diretas, pois é uma forma de exercer poder. Há uma disputa pelo controle da escrita da História, e a escola é um espaço privilegiado de disseminação de ideias, verdades, mitos e representações (ABUD, 2010).

No Vale do Taquari, este processo pode ser percebido na produção de materiais didáticos, programas de ensino, propostas pedagógicas, práticas docentes, dentre outras formas de representações do passado. Os alunos, como público-alvo, participam dos processos de patrimonialização das memórias regionais, cuja seleção se dá a partir de determinadas passagens, atores, períodos e eventos das narrativas acerca da história dos municípios.

Segundo Le Goff (1994, p. 207):

Com efeito, a grande diferença é que a criança – não obstante as pressões do ambiente exterior – forma em grande parte a sua memória pessoal, enquanto que a memória social histórica recebe os seus dados da tradição e do ensino, aproximando-se porém do passado coletivo enquanto construção organizada [...].

Assim que ingressa na escola, o estudante passa a receber informações e construir percepções sobre o meio no qual vive, além dos conhecimentos e vivências já construídos no período anterior à escolarização. Esta memória social, portanto, é estimulada pelos envolvidos na elaboração de propostas pedagógicas para o ensino de história. O passado coletivo é apresentado em forma de livros, textos, imagens e demais representações que integram um determinado projeto que é, por sua vez, identitário. Lembranças e esquecimentos são processos simultâneos que legitimam as representações do passado, constituindo as narrativas atuais.

A relação entre ensino de história, memória e patrimônio foi analisada por diversos autores, principalmente a partir da retomada dos referidos conceitos no meio acadêmico nas últimas décadas. A partir disso, muitas instituições públicas, privadas e comunitárias que desenvolviam projetos voltados para a valorização da memória e do patrimônio vieram a se tornar objeto de pesquisa da ciência histórica. Novos olhares passaram a congregar, por vezes, em um mesmo evento, historiadores e memorialistas, cientistas e “apaixonados” pelo passado, transpondo fronteiras que delimitavam as duas formas de fazer história. Da mesma forma, a escola passou a integrar tais discussões, incorporando novas diretrizes acerca da educação patrimonial em seus currículos. Esse redirecionamento levou a entender que:

A patrimonialização de um bem é um ato político por excelência. Significa que elegemos algo para representar-nos em detrimento de outras possibilidades. Todos os bens patrimonializados contribuem para a formação de *identidades* de grupos e categorias sociais. Fazem parte da *memória* e, como tal, permitem-nos estabelecer elos de pertencimento com o passado (MACHADO; MONTEIRO, 2010, p. 26).

A memória é uma das bases da história, mas só recentemente se tornou objeto da historiografia (SILVA; SILVA, 2006). Hoje se contesta a ideia de que a memória não possa ser trabalhada como documento histórico. História e memória passaram a ser vistas como inseparáveis, na medida em que a primeira resgata o contexto de vida social e a segunda as trajetórias individuais. Porém, a memória não é somente individual. Para os historiadores, interessa mais a memória coletiva, entendida como propriedade de uma comunidade ou grupo (SILVA; SILVA, 2006).

A memória coletiva fundamenta a identidade de um grupo, apegando-se a elementos fundadores e apagando outros aspectos (ir)relevantes. Neste contexto entra o historiador, com a função de trazer à tona tanto as memórias evidenciadas quanto as negligenciadas. A escola, como espaço de ensino e aprendizagem histórica, pode tanto reafirmar como contrapor a compreensão destas narrativas, dependendo das estratégias e da perspectiva didática do professor e da escola como um todo. Investir na formação docente, incentivando a percepção e o desenvolvimento da consciência histórica, é um passo fundamental para que ensino, memória e patrimônio dialoguem no sentido da qualificação do conhecimento histórico escolar.

3.2 NARRATIVAS IDENTITÁRIAS E A INTERCULTURALIDADE

A identidade cultural, segundo Hall (2006), é uma construção dos sujeitos que se dá através dos processos sociais. Se fosse inata, ela não precisaria ser evocada, evidenciada e resgatada. A luta pela afirmação identitária emerge sempre que há alguma dúvida ou incerteza. Este esforço por evidenciar determinada identidade cultural pode ser percebido em diferentes tempos e lugares, na medida em que as pessoas buscam pelos referenciais históricos que sustentem o discurso que pretendem afirmar.

No entanto, na atualidade, vivemos um processo em que estas identidades, antes coesas e duradouras, hoje estão “[...] entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais. O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático” (HALL, 2006, p. 12).

Assim, pode-se afirmar que não existe uma identidade unificada, mas sim diversas identidades que convivem na atualidade, sejam elas culturais, étnicas, de gênero, dentre outras. Os atores sociais, portanto, mesmo convivendo no mesmo lugar, podem se aproximar de diversas outras identidades que se coadunam ou se distanciam daquela que é predominante

na região na qual vivem. Assim, os grupos sociais ligados a uma cultura ou território investem, por vezes, na tarefa de construir uma identidade de caráter regional ou local, que estabeleça vínculos entre as pessoas e dê visibilidade ao regional no espaço global.

A memória, no que tange ao processo de construção de identidade, emerge como um elemento de composição de representações sobre o passado. No Vale do Taquari, as memórias sobre a imigração germânica, italiana e, em menor intensidade, açoriana, são evidenciadas nestas composições denominadas lugares de memória. A identidade, assim, é reconstruída a partir de lembranças que se tornam História regional, ensinada nas escolas a partir de diferentes recursos e abordagens.

A interculturalidade surge, neste sentido, como uma categoria fundamental para a consciência histórica. Isso porque a História permite pensar o outro numa perspectiva humanista. Rüsen evidencia esta ligação entre interculturalidade, questões de identidade e a consciência histórica, apontando-as como foco de reflexão e de investigação. A memória e consciência histórica formam a identidade numa perspectiva temporal (RÜSEN, 2015a). O autor propõe uma tipologia para evidenciar a ligação entre História e interculturalidade: destaca a relação entre as pessoas como centro da diversidade e da universalidade do ser humano. Neste sentido, ele propõe o abandono de uma perspectiva estática e etnográfica, abordando-se o conceito de mudança ou movimento – centrado nos contatos e nas relações entre as pessoas; o ser humano como fundador da universalidade e da diversidade como constructos essenciais (CASTRO, 2011).

Shemilt (2000) propôs, na mesma perspectiva, quatro níveis de construção narrativa dos sujeitos: o passado ordenado cronologicamente; as narrativas históricas coerentes; as narrativas multidimensionais; as narrativas políticas. Este referencial foi inspirador para estudos sobre as ideias dos jovens acerca da história, empregado em vários trabalhos com jovens portugueses. Júlia Castro (2011), por exemplo, utilizou estes referenciais para compreender questões de interculturalidade e movimentação de povos a partir de ideias dos estudantes. A pesquisadora buscou saber que ligação há entre ideias de interculturalidade e os diferentes modos de orientação temporal nas narrativas de jovens.

Compreender as narrativas sobre a regionalidade no Vale do Taquari requer, nesta mesma linha de investigação, que compreendamos as noções de interculturalidade presentes nas ideias históricas dos estudantes da região. Acessando estas narrativas, é possível identificar de que forma os estudantes vêm construindo esta compreensão das relações identitárias como constructo social e histórico. Como a escola e os sistemas de ensino trabalham para que estas ideias sejam cada vez mais interculturais e menos excludentes ou preconceituosas?

A proposta desta investigação caminhou, portanto, neste sentido: percorrer os trinta e seis municípios da região para ouvir estas narrativas a partir das falas dos estudantes, visando compreender em que medida as suas ideias são influenciadas pelas narrativas regionais externas ao ambiente escolar e de que forma são problematizadas e pensadas a partir do ensino de história regional. Apesar destes espaços e narrativas não se encontrarem separadamente na realidade, para que se viabilizasse este estudo foi preciso uma análise que distinguisse as duas dimensões – escola e sociedade –, para em seguida intercruzarem-se os dados e construir uma análise teórica.

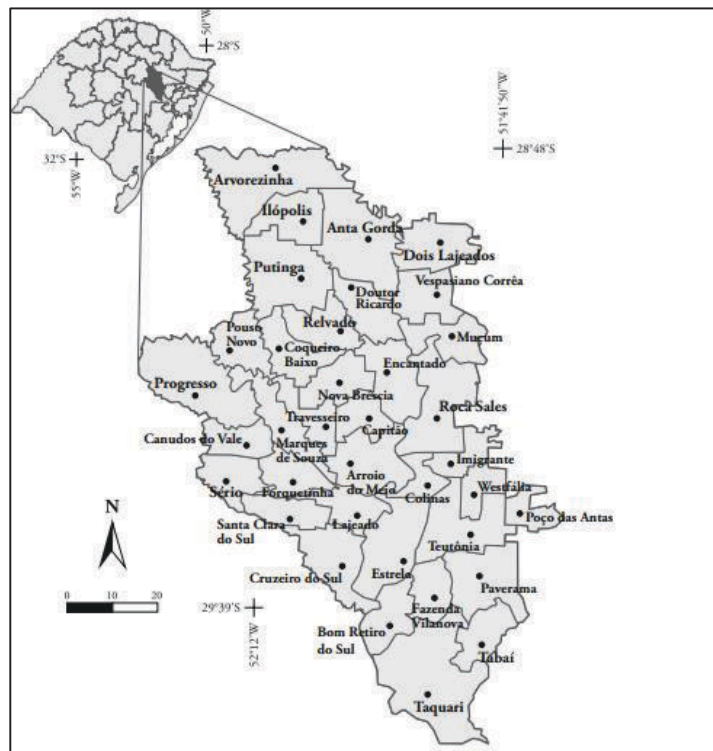
3.3 O VALE DO TAQUARI E SEUS NARRADORES

A História regional do Vale do Taquari vem se tornando objeto de interesse de diversos segmentos da sociedade nas últimas décadas (a partir dos anos 1980, mais especificamente). Grande parte desta retomada da regionalidade se deu através dos processos de “resgate da memória”, frente às supostas ameaças que a globalização representa à identidade regional. Neste sentido, identificam-se as ações destinadas à *patrimonialização das memórias*²⁷, cujos resultados são as diversas representações do passado nos espaços de memória edificados nos municípios que integram este território.

Dentre estas ações que visam materializar o passado regional destacam-se museus, praças, placas comemorativas, monumentos e roteiros de turismo histórico. No entanto, este processo de patrimonialização não ocorre apenas nos referidos espaços de memória. Há também um vasto conjunto de estratégias, promovidas pelas administrações municipais e entidades privadas ou comunitárias, que visam a identificar a história regional com determinadas passagens selecionadas pelos promotores deste “resgate do passado”.

²⁷ HARTOG (2006) denominada processos de *patrimonialização* as ações que selecionam elementos do passado e o transformam em história, cujas ações favorecem determinadas identidades.

Figura 1 - Mapa do Vale do Taquari (COREDE).



Fonte: <<https://planejamento.rs.gov.br/coredes>>. Acesso em: 2 jan. 2019.

Nos municípios que integram esta região, são produzidos materiais de divulgação das potencialidades locais e regionais, destacando-se aspectos naturais, econômicos e históricos sobre as localidades que compõem o território. A delimitação da região é associada às peculiaridades destes municípios, que buscam evidenciar um passado homogeneizado e legitimador das representações construídas ao longo dos anos (NICOLINI, 2006; 2013).

Estas representações são ligadas a passagens da história regional que cristalizam o passado, excluindo determinadas narrativas em função daquelas que foram selecionadas. Os diferentes portadores desse discurso oficializam estas memórias, enquanto os esquecimentos geram as invisibilidades inerentes ao discurso memorialista. Este processo, portanto, tem também a sua historicidade. Foi construído a partir de determinados grupos e discursos, os quais podem ser identificados e contextualizados na trajetória da formação da consciência histórica regional ao longo do século XX, principalmente.

Primeiramente, as representações eram feitas a partir de álbuns comemorativos, jornais, livretos e outros meios impressos que divulgavam as potencialidades regionais. Mais tarde, livros escolares, exposições, museus e outros espaços foram edificadas nos municípios. Hoje, há também os acervos virtuais, compostos por sítios eletrônicos mantidos pelas administrações municipais, entidades privadas, organizações não-governamentais, dentre outros.

Figura 2 – Material de divulgação do Roteiro Delícias da Colônia, que integra os municípios de Colinas, Estrela e Imigrante.



Fonte: <www.amturvaes.com.br/roteiros/roteiro-turistico-delicias-da-colonia/>. Acesso em: 23 set. 2019.

De que forma essas memórias foram se perpetuando e se relacionando? Como chegaram até o presente e de que forma se mantêm? Esta trajetória requer uma investigação a partir de diferentes fontes disponíveis em acervos públicos e privados, bem como em espaços de memória. No entanto, há um lugar em que o processo de patrimonialização de memórias ocorre de forma mais sistematizada e planejada: as escolas de Educação Básica da região. A partir da elaboração do currículo, as diferentes instituições de ensino investem na construção do conhecimento histórico sobre os municípios e sobre a região do Vale do Taquari. O discurso e a prática escolar colaboram para a afirmação identitária regional, selecionando passagens que se integram ou são excluídas do ensino de história regional.

A imigração para o Rio Grande do Sul, e conseqüentemente para a região do Vale do Taquari, se deu em função de que as terras do sul do Brasil eram consideradas “vazios demográficos”, apesar de estarem ocupadas, na época, por indígenas e caboclos (SEYFERTH, 1994). Os imigrantes que se estabeleceram nesta região receberam lotes de terras nos quais foi implantado o regime da pequena propriedade familiar, modelo inexistente nos latifúndios de outras regiões do Brasil até aquele momento.

Estes imigrantes passaram gradativamente a assumir uma nova identidade ligada às colônias nas quais se instalaram, no entanto sem deixarem de se identificar com a nação de origem, cujo passado passou a constituir a memória que daria sustentação às representações da identidade étnica construída no novo território. Apesar de nem todos terem se tornado colonos, lembrando que alguns assumiam atividades comerciais e até mesmo industriais, a imagem que se perpetuou nas representações dos imigrantes, especificamente no Vale do

Taquari, foi a do *colono-imigrante*, que até hoje é utilizada para recontar a história dos municípios da região.

Contar a sua própria história é um processo que se dá a partir de discursos e de representações acerca do passado. Cada um busca, através do uso da memória, os elementos necessários para que a narrativa em questão se configure o mais real possível, a tal ponto que, através desta (re)construção, se possa revelar ao outro aquilo que se denomina *identidade*. Como afirma Canclini (1996, p.163): “A identidade é uma construção que se narra.” Assim, para que estas interrogações viabilizem alguma forma de compreensão, desencadeia-se um processo de busca de pessoas e lugares através dos quais seja possível encontrar aquilo que, metaforicamente, se configura como “raízes” de um indivíduo ou grupo social.

De acordo com essas afirmações, é possível analisar a multiplicidade de representações construídas ao longo do tempo, nos espaços artificialmente institucionalizados, dentro das dimensões nas quais foram sendo concebidos. Ao se pensar que “[...] a realidade é social ou culturalmente constituída” (BURKE, 1996, p. 13), cabe aos pesquisadores a tarefa de investigar como os atores sociais viabilizam a construção das *suas histórias*, resgatando não apenas a dimensão material e oficial destas trajetórias, como também e fundamentalmente as manifestações simbólicas envolvidas nas situações cotidianas – suas crenças, seus hábitos, suas ideologias, seus projetos de vida -, registradas naquilo que, hoje, se concebe como fontes de compreensão e interpretação da realidade. São diversos os materiais passíveis desta análise, desde que se tenha a precaução de contextualizá-los e estabelecer critérios de leitura que alertem sobre a aceitação das *verdades* contidas nestes portadores de discursos.

No Vale do Taquari, este trabalho de busca do passado vem se ampliando visivelmente nas últimas décadas, promovido fundamentalmente pelas administrações municipais e por setores ligados à educação, cultura e turismo destas mesmas instituições. Muitas vezes, identifica-se também a existência de parcerias entre as prefeituras e iniciativas particulares, ambas interessadas no *resgate* do passado local e na sua posterior divulgação nos diversos meios de comunicação.

Para compreender o empenho destes grupos na reconstituição do passado local, é imprescindível lembrar que:

[...] não é em função de sua condição verdadeira, mas da imagem que constroem e que nunca fornece o reflexo fiel, que os homens pautam a sua conduta. Eles se esforçam para conciliá-la com modelos de comportamento que são o produto de uma cultura e que mais ou menos se ajustam, no decorrer da história, às realidades materiais (DUBY, 1979, p. 131).

Neste sentido, compreendem-se as reflexões feitas por Le Goff (1990, p. 46), para quem “[...] o homem qualquer, diante da aceleração da história, quer escapar da angústia de tornar-se órfão do passado, sem raízes [...]”, e busca “[...] apaixonadamente sua identidade [...]”, procurando por toda parte inventariar e preservar os patrimônios, constituir bancos de dados, tanto para o passado como para o presente [...]”; este homem “[...] procura dominar uma história que parece lhe escapar [...]”.

Os municípios do Vale do Taquari, colonizados em sua maioria por imigrantes italianos e germânicos, investem nesta construção de identidade regional, patrimonializando memórias que nem sempre condizem com a história, mas colaboram para narrar o passado que se imagina ou que se pretende perpetuar. Cerri (2011, p. 41), lembra que “[...] tudo o que permite que digamos *nós* e *eles* compõe a identidade coletiva ou social, e essa identidade é composta da consciência de diversos elementos: familiaridade e estranhamentos, ideias, objetos e valores que um grupo acredita fazerem parte de seus atributos exclusivos e excludentes”.

Os processos de patrimonialização de memórias - que sustentam as narrativas sobre a regionalidade na região do Vale do Taquari-RS - estão pautados por um projeto que iniciou nos anos 80/90 do século XX, em que o “resgate da memória” da imigração se deu a partir de encontros regionais envolvendo diferentes segmentos sociais, dentre os quais se destacou o grupo dos memorialistas, que dedicou esforços para a pesquisa e a escrita das narrativas sobre este passado. Naquele momento, cogitava-se a possibilidade de incentivar a criação de um curso de História na UNIVATES (então Centro Universitário, hoje Universidade do Vale do Taquari), o que veio a se realizar no início dos anos 2000.

Estes encontros para discutir a memória regional foram pautados pelos discursos destes memorialistas, baseados em estudos de genealogias, pesquisas autônomas e com pouca ou nenhuma vinculação acadêmica. Dentre estas iniciativas, destacam-se as seguintes:

- *V Congresso Nacional da FECAB* (Federação dos Centros de Cultura Alemã no Brasil), realizado no município de Lajeado (1995), quando foi criada a *Rede Estadual dos Pesquisadores da História das Comunidades Teuto-Brasileiras*;

- *I Seminário da Rede Estadual dos Pesquisadores da História das Comunidades Teuto-Brasileiras*, quando esta passou a ser denominada *Associação Nacional dos Pesquisadores da História das Comunidades Teuto-Brasileiras* (ANPHCTB), em 1997, também em Lajeado; em 1999 e 2000 ocorreram a II e a IV edição do evento, no mesmo município; em 2002, o evento foi realizado no município de Teutônia, e as outras edições ocorreram em municípios não integrantes do Vale do Taquari;

- *I e II Seminário Raízes do Vale* (realizados em Lajeado, 1997; 1998).

Concomitantemente, estas discussões foram dialogando com a formatação de roteiros de turismo, com a edificação de espaços de memória e de monumentos, incorporando também manifestações que já ocorriam na região, como festivais gastronômicos, festas municipais e outras iniciativas. Este processo passou a se refletir no ensino de História, quando as escolas de diferentes redes incorporaram tais narrativas, antes pouco evidenciadas nos programas de História do Rio Grande do Sul.

A partir da coleta de diferentes materiais desde o ano de 2005²⁸, pode-se perceber a incorporação destas narrativas, cujo conteúdo passou a valorizar a identidade teuto-brasileira, ítalo-brasileira e açoriana, em alguns casos, dependendo da localização dos municípios na região. Assim como no Brasil havia a ideia de preservação do patrimônio como valorização do sentimento nacional sem considerar os conflitos sociais, também na região tendeu-se a patrimonializar, inventariar lugares e edificar espaços artificializados, selecionando memórias e invisibilizando narrativas. A escravidão, a cultura indígena, os conflitos, a disputa pela posse da terra, as diferenças políticas e outros temas foram lançados ao esquecimento. Ocorreu uma romantização de um passado pautado pela identidade teuto e ítalo-brasileira (novamente, açoriana em alguns locais), cujas narrativas colaboraram para a glorificação do passado para justificar o presente.

[...] o modelo positivista de interpretar a história ficou caracterizado pela forma romântica a favor do Estado, com seus heróis, batalhas e grupos sociais hegemônicos. Sendo assim, os bens patrimonializados refletiam uma clara exclusão de parte dos grupos sociais - os negros, índios e pobres de uma forma geral (GEA/CEIMAM/ARAPORÃ. Disponível em: <www.forumpermanente.org>. Acesso em: 25 mar. 2017).

Em outras palavras, patrimonializava-se a história dos vencedores. Quando os demais grupos sociais eram abordados, assumiam uma caracterização secundária, apenas como um “pano de fundo” da história da pujança econômica e social de uma parte da sociedade. Se visitarmos lugares de memória na região do Vale do Taquari, geralmente veremos a vestimenta do “colono alemão ou italiano”, as suas ferramentas, as suas casas e outros artefatos. Nestes espaços, não encontraremos referências aos outros grupos que compõem o mosaico cultural e identitário correspondente à região. Como bem define Funari (2001), no Brasil houve uma tendência a não patrimonializar o legado africano e indígena, tampouco o dos subalternos.

²⁸ Neste ano, o autor realizou um estudo sobre as representações da imigração na região do Vale do Taquari, para a monografia de um curso de Especialização em História do Brasil, na Universidade de Santa Cruz do Sul – RS (NICOLINI, 2006).

[...] no ano de 1989 é que esse quadro se alterou e se reconheceu que há diferenças importantes que tornam o mundo menos homogêneo, passando-se a olhar para as outras culturas. Essa leitura foi proporcionada pelo reconhecimento de que a uniformidade pode ser perigosa. Foi preciso exacerbar as diferenças, respeitando a diversidade para evitar que se criasse uma supremacia de uma cultura sobre outra (GEA/CEIMAM/ARAPORÃ. Disponível em: <www.forumpermanente.org>. Acesso em: 25 mar. 2017).

Assim como o nacionalismo tirou os particularismos das coleções privadas e transformou-as em patrimônio nacional, a região incorporou narrativas de famílias e transformou-as em patrimônio regional. No Brasil, esse processo de valorização das diferenças foi possibilitado pela Constituição de 1988, pois grupos populares passaram a ter direitos constituídos em lei e as políticas passaram a ser apropriadas pelos diferentes segmentos sociais e as organizações não governamentais, que começaram a ser mais atuantes na sociedade. Anteriormente, essa relação era verticalizada e o Estado escolhia o que haveria de ser patrimonializado, mas, depois da aprovação da nova Carta, os grupos sociais ocuparam estes espaços e contribuíram para essas tomadas de decisões.

A partir dos anos 80, com o fortalecimento dos movimentos sociais e a redemocratização do país, o campo do patrimônio vem encontrando extrema ressonância em grupos sociais que antes eram refratários às iniciativas de agências patrimoniais, entre eles os povos indígenas. Porém, conforme Donner:

Este é o grande risco do processo de patrimonialização [...]: a reutilização do patrimônio é um processo complexo, deve levar em conta os usos originais, a comunidade a que pertence e, especialmente pensando em seu estado material, o fluxo dos utilizadores, pois isso pode levar a degradação do bem. Muitas vezes o patrimônio é dotado de luz e som buscando sua valorização estética, esse processo pode dificultar o diálogo livre do visitante com o monumento e o seu entorno. Essa “maquiagem” da edificação acaba por transformar o bem em um artigo utilitário descolado de seu sentido original (2012, p.27).

Não é possível atribuir aos processos de patrimonialização somente um significado econômico. A função destas iniciativas vai além dessa dimensão, o que requer a investigação dos processos de identificação que permeiam as estratégias de preservação da memória. Neste território, a memória tornou-se uma obrigação. A exigência para a sua conservação criou espaços para memórias parciais, que reivindicam os seus patrimônios além dos patrimônios nacionais. É o caso dos descendentes de colonos teuto e italianos no Vale do Taquari, que investem na rememoração e reconstrução de um passado ligado à presença imigrante na região a contar do século XIX: “[...] o sentimento de que o futuro é incerto faz com que o mais modesto dos vestígios ganhe a dignidade do memorável” (NORA, 1993, p. 14).

Nora (1996) explica que existe um medo de que tudo está na iminência de se perder; daí a obrigação de lembrar torna qualquer homem historiador. Isso leva a um aumento do número de resgates do passado por grupos e instituições sociais, conduzindo ao imperativo da memória. Constrói-se uma ética da memória, segundo a qual é proibido esquecer. Esquecer é associado à regressão. “Mas há também uma ética do esquecimento” (HUYSSSEN, 2005, p. 22).

Para Halbwachs (2006) nenhuma memória pode existir apartada da sociedade. Ele transfere a memória de um plano individual para um plano sociológico, atacando teses psicologizantes da memória. Afirma que não lembramos sozinhos e nossas memórias se esvaem quando nos afastamos do grupo. Assim, as recordações só são possíveis com o suporte social, pois a memória pessoal é formada pela vivência de uma pessoa em diversos grupos ao mesmo tempo; por isso as pessoas guardam memórias diferenciadas.

É o que Pollack (1989, p. 8) chama de enquadramento da memória, ações que buscam “manter a coesão interna e defender as fronteiras daquilo que um grupo tem em comum, em que se inclui o território”. Esse trabalho de enquadramento tem limites impostos, tanto pelas circunstâncias quanto pelas regras internas do próprio grupo e, “além de uma produção de discursos organizados em torno de acontecimentos e de grandes personagens, os rastros desse trabalho de enquadramento são os objetos materiais: monumentos, museus, bibliotecas etc” (POLLACK, 1989, p.10-11).

3.4 VISIBILIDADES E INVISIBILIDADES NAS NARRATIVAS DO VALE DO TAQUARI

Dentre as narrativas do passado selecionadas pelos que buscam inventariar e divulgar a História regional do Vale do Taquari, destacam-se aquelas associadas à imigração italiana, germânica e, em alguns casos, açoriana. No entanto, as demais etnias que compuseram o mosaico de identidades desta região tornam-se total ou parcialmente invisíveis, na medida em que as narrativas predominantes se transformam em representações da identidade regional. As memórias que compõem o processo de patrimonialização na região atuam, portanto, no esquecimento da história dos africanos e afro-brasileiros, indígenas e demais povoadores que ocuparam o território antes da chegada dos imigrantes europeus (século XIX) (NICOLINI, 2006; 2013).

Assim, a historiografia pode buscar no ensino de história os elementos para a análise do referido processo de patrimonialização das memórias na região do Vale do Taquari. A elaboração de currículos e o cotidiano escolar são locais privilegiados para se compreender de que forma as narrativas são selecionadas e reconstruídas nos municípios que integram a

região, cuja história é contada nos diferentes espaços de memória e através de inúmeros portadores de discurso. No entanto, o espaço escolar, particularmente, investe na sistematização destas narrativas, atuando pedagogicamente na construção da identidade regional.

Considerando tal contexto, percebe-se a sua relação com a teoria da história de Jörn Rüsen (2010; 2015), que instiga a investigação de como se desenvolve a consciência histórica dos sujeitos em diferentes realidades. Ao identificar a Educação Histórica e a Didática da História como campos de conhecimento que têm a sua própria estrutura de funcionamento, o pensador destaca a necessidade de que se desenvolvam investigações para compreender o funcionamento da consciência histórica na aprendizagem histórica. Este processo se desencadeia através da narrativa histórica e da sua relação com o presente.

O ensino de história regional ocorre, geralmente, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nos municípios do Vale do Taquari, os alunos realizam estudos sobre a história da região, destacando-se a trajetória do município no qual estão inseridos. A partir desta realidade, investigou-se de que forma o processo de patrimonialização das memórias perpassa as propostas pedagógicas e suas respectivas repercussões na formação do pensamento histórico dos jovens, a partir das representações da história regional presentes nestas duas dimensões escolares.

Como hipótese inicial, partiu-se do pressuposto de que as representações sobre a história da imigração predominam nos referidos estudos históricos, bem como se constrói, nos planos e práticas pedagógicas das escolas da região, uma identidade regional associada à imigração germânica e italiana, principalmente. Outra hipótese foi a de que a história dos indígenas e africanos escravizados, bem como a de outros povoadores anteriores ao século XIX, pouco ou nada aparecem nestas propostas, as quais invisibilizam estas identidades nas representações acerca do passado regional.

A construção de identidade que se desenvolve através de práticas pedagógicas, principalmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, vem a se incorporar, nesta perspectiva, à consciência histórica já formulada antes mesmo da educação escolar. Esta consciência é formada a partir do contato com os espaços de memória e demais representações que integram o cotidiano das pessoas que vivem nos municípios do Vale do Taquari. As representações dialogam com o espaço de aprendizagem, em cujo processo pode se dar a sua afirmação ou negação.

Neste sentido, a intenção desta investigação é contribuir para a compreensão da consciência histórica na formação escolar, partindo da realidade apresentada nos municípios

do Vale do Taquari: os processos de patrimonialização de memórias que ocorrem no território e a sua relação com o ensino de história nas escolas, tomando as narrativas de estudantes como indícios para a análise. A questão central desta investigação reside na compreensão da formação da consciência histórica a partir de uma narrativa específica que permeia tal relação, cuja atuação se dá antes, durante e após o processo de escolarização.

As pesquisas sobre processos de patrimonialização adquirem dimensão significativa no campo historiográfico, na medida em que buscam compreender aspectos do passado não contidos nas narrativas tradicionais. A história política e econômica não contemplava tal problemática de pesquisa, que passou a integrar o vocabulário de pesquisadores principalmente a partir da História Cultural. E um dos conceitos fundamentais para compreender a função da patrimonialização na sociedade é o de *formas de representação*²⁹.

A patrimonialização de memórias emerge no contexto heterogêneo das sociedades contemporâneas como essenciais para a questão da coesão social (FERREIRA, 2012). A escola participa deste processo de acumulação, conservação, atualização e reconhecimento de lembranças, bem como do compartilhamento de representações sociais. E o ensino da história do município e da região ocorre a partir da seleção de temas e conteúdos que, segundo os agentes pedagógicos, são importantes para a formação desta consciência do passado.

Estes intercruzamentos vão ao encontro da proposta de Jörn Rüsen, em sua teoria da história, para o qual as pesquisas acerca da formação da consciência histórica são fundamentais para compreender as diferenças entre a história como ciência e a história ensinada nas escolas. Através da Didática da História, compreendida como a ciência que trata do ensino e da aprendizagem neste campo do conhecimento, é possível e necessário investir na aproximação entre a universidade e a escola básica, reduzindo distanciamentos e provocando questionamentos ao paradigma que atribui à didática apenas os métodos de ensino.

O ensino da história regional merece atenção, na medida em que é desenvolvido ainda nos anos em que a criança constrói percepções da realidade que a cerca e na qual convive. Assim, pensar sobre *o quê e como* se ensina a história do meio no qual o estudante vive, torna-se importante objeto de investigação para a historiografia. Tal iniciativa se torna imprescindível quando se pretende redimensionar o papel da Educação Histórica na contemporaneidade, promovendo a sua real incorporação pelos currículos e a criação de canais de efetivo diálogo com a sociedade.

²⁹ Para Jörn Rüsen (2015), “formas de representação” dizem respeito às formas narrativas que os sujeitos constroem no processo da argumentação intersubjetiva como possibilidade de uma ação na práxis social.

Dentre estas formas de conexão, os processos de patrimonialização são objeto privilegiado para compreender as pontes que interligam escola e territorialidade, na medida em que são narrativas que atuam antes, durante e após a vida escolar dos estudantes que vivem na região do Vale do Taquari. Em que medida o passado regional interfere na formação da consciência histórica desses sujeitos? De que forma essas narrativas são veiculadas e recebidas pelas crianças e jovens que, diariamente, frequentam os espaços escolares, teórica e legalmente responsáveis pela formação humana, crítica e reflexiva dos pequenos cidadãos?

Se antes a História servia para forjar uma identidade nacional, hoje ela contribui para a constituição de diversas identidades. Porém, assim como o discurso de unificação nacional incluía e excluía sujeitos e processos das narrativas oficiais, a história regional também acaba privilegiando determinados grupos em contraposição a outros que, mesmo que sejam mencionados, acabam situados em uma hierarquia de importância e significado histórico através das narrativas (BITTENCOURT, 2008).

No Vale do Taquari, as representações históricas dos imigrantes são predominantes nos diversos portadores de discursos. Durante muito tempo, sequer foram realizadas pesquisas sobre os outros sujeitos na formação histórica da região, o que acabou fortalecendo a ideia de que “tudo iniciou com a chegada de alemães e italianos no século XIX”. Porém, nas últimas décadas, algumas pesquisas vêm trazendo para o cenário historiográfico estas histórias esquecidas.

Uma instituição que vem atuando neste sentido é a Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES), que através de projetos de pesquisa, ensino e extensão, propõe levar até as escolas, principalmente, resultados destas novas perspectivas na investigação sobre o povoamento do Vale do Taquari. Um exemplo é o projeto “Educação Patrimonial: dinâmicas da colonização humana no Vale do Taquari, Rio Grande do Sul”, que busca problematizar as narrativas sobre a ocupação da região: “Aprende-se nas escolas sobre a imigração europeia, e muitas vezes se esquece das populações que colonizaram o Vale do Taquari antes da chegada dos europeus” (Disponível em: <<https://www.univates.br/noticia/24483>>. Acesso em: 18 mar. 2019). O projeto é desenvolvido a partir de oficinas e da distribuição de um material produzido pela instituição³⁰, atuando como incentivador de novas práticas e narrativas a partir do ensino da história regional.

³⁰ KREUTZ, Marcos Rogério. *O povoamento do Vale do Taquari*, RS. Lajeado: Editora UNIVATES, 2017.

3.4.1 Indígenas: dos “tempos imemoriais” à pesquisa acadêmica

Durante muito tempo, a historiografia sobre os indígenas na atual região denominada Vale do Taquari foi praticamente desconhecida ou, quando narrada, era objeto de produções não acadêmicas, pautadas em relatos orais ou evidências pouco situadas no tempo e no espaço. O resultado destas primeiras tentativas de inserir os primeiros habitantes do território na história era, portanto, fruto da memória construída principalmente pelas narrativas europeias e de seus descendentes. Podemos perceber esta característica na seguinte passagem, que consta em um sítio eletrônico mantido por uma entidade regional:

O Vale do Taquari foi, desde tempos imemoriais, berço de algumas tribos que por aqui habitaram. Destacam-se os Guaranis, que deram nomes a cidades como Taquari e Guaporé. Desde 1637, os bandeirantes se acamparam em paliçadas no Rio Tibiquari, em Corvo, para destruírem sua civilização. Nada restou documentado sobre a existência dos indígenas no Vale do Taquari, a não ser restos encontrados em alguns sítios arqueológicos. No período do povoamento, pequenos grupos de índios, escravos evadidos, desertores e foragidos da justiça compunham a população de caboclos na floresta. Os mais civilizados, conhecidos por serranos e ervateiros, vendiam balaios, pinhão, erva-mate e chás. Fonte: José Alfredo Schierholt (Disponível em: <<http://www.cicvaledotaquari.com.br>>. Acesso em: 16 mar. 2019).

Nesta passagem, identificamos a tendência que insere a presença indígena em uma narrativa harmoniosa, em que os diferentes sujeitos se integraram na formação do território. Os primeiros habitantes são situados em tempos “imemoriais”, ou seja, não há um tempo histórico em que podemos situá-los, já que pouco se sabe sobre a sua história. Diante desse desconhecimento, imediatamente o texto remete à presença bandeirante, no século XVII, quando a narrativa passa a ter nomes, datas e fatos situados historicamente. Quando se refere aos objetos indígenas encontrados no território, o autor utiliza o termo “restos” para caracterizar os materiais arqueológicos que, até recentemente, eram coletados por agricultores, colecionadores ou outras pessoas que não tinham conhecimento sobre a importância e sobre os procedimentos adequados a serem adotados em relação a estes vestígios.

A partir do começo do século XXI, a Universidade do Vale do Taquari, localizada no município de Lajeado, através da implantação do Curso de Graduação em História, passou a investir em pesquisas arqueológicas na região. Em 2001, foi criado o *Laboratório de Arqueologia do Museu de Ciências* da universidade, pela professora Neli Galarce Machado. Hoje este setor funciona vinculado ao curso e História:

[...] tem como foco principal o projeto de pesquisa “Arqueologia, História Ambiental e Etno-história do Rio Grande Sul”, o qual tem como objetivo dar continuidade às pesquisas arqueológicas e históricas do Vale do Taquari com ênfase às questões geoambientais e a historicidades de grupos étnicos. Vinculado ao

Programa de Pós-Graduação em Ambiente e Desenvolvimento, na área de concentração em Espaço, Ambiente e Sociedade e na linha de pesquisa “Espaço e Problemas Socioambientais”, o laboratório efetivamente realiza pesquisas sobre as primeiras comunidades humanas da região do Vale do Taquari/RS a partir de seu patrimônio cultural com investigações arqueológicas, etno-históricas e ambientais (Disponível em: <<https://www.univates.br/mcn/laboratorio-de-arqueologia>>. Acesso em: 18 mar. 2019).

A partir da atuação da universidade na região, começaram a ser desenvolvidos projetos de pesquisa na área da arqueologia, envolvendo membros da instituição e representantes de setores da sociedade: administrações públicas, proprietários de terras, escolas e outros públicos. Esta interação com a pesquisa abriu caminho para novas perspectivas sobre a presença indígena no Vale do Taquari, dando origem a novos debates e narrativas que já podem ser verificadas em diversas monografias, dissertações e, mais recentemente, teses acadêmicas. Estes estudos, no entanto, ainda são incipientes no diálogo com a sociedade, com a vida prática e a consciência histórica dos sujeitos que convivem na região.

Dentre as investigações arqueológicas, podemos destacar algumas que foram produzidas na própria Universidade do Vale do Taquari, bem como pesquisas que, partindo dos trabalhos realizados pelo Laboratório de Arqueologia da universidade, foram desenvolvidos em outros programas de pós-graduação do estado. Além destes trabalhos na área de arqueologia, há também aqueles cuja temporalidade e objeto de estudo envolvem outras linhas de investigação e temáticas de pesquisa, como estudos sobre a colonização e os contatos entre indígenas e europeus, sobre territorialidades e sustentabilidade na atualidade e a sua relação com os povos indígenas, dentre outras ligadas ou não à arqueologia ou à historiografia. Os quadros a seguir identificam algumas destas monografias, dissertações e teses:

Quadro 1 - Monografias de graduação e especialização sobre a presença indígena no Vale do Taquari.

Título	Curso e Instituição	Autor (a)	Ano	Palavras-chave
Abordagens da história ambiental no Vale do Taquari, Rio Grande do Sul	Graduação em História (UNIVATES)	Marcos Rogério Kreutz	2009	Vale do Taquari; Homem; Ambiente; História ambiental
Um espaço na pré-história do Vale do Taquari	Graduação em História (UNIVATES)	Sidnei Wolf	2010	Pré-história; Arqueologia Espacial; Ocupação do espaço; Atividades Guarani
Essa terra já era nossa: um estudo histórico sobre o grupo Kaingang na cidade de Lajeado, Rio Grande do Sul	Graduação em História (UNIVATES)	Marilda Dolores Oliveira	2013	Kaingang; Aldeia Fochá; Terra; Vale do Taquari
As marcas de uso em instrumentos líticos por	Graduação em História	Natalia Devitte	2014	Traceologia; Proto-Jê Meridional;

grupos Proto-Jê Meridionais: um estudo traceológico na bacia hidrográfica do rio Forqueta/RS	(UNIVATES)			Arqueologia
A variabilidade gráfica da cerâmica pintada Guarani nos sítios RS-T-101 e RS-T-114	Graduação em História (UNIVATES)	Lauren Waiss da Rosa	2014	Cerâmicas pintadas pré-coloniais; Guarani; Reconstituição tridimensional; Grafismos
Cozer, guardar e servir: a cultura material do cotidiano no Sítio Pré-colonial RS T 101 – Marques de Souza/RS	Graduação em História (UNIVATES)	Patrícia Schneider	2014	N/C
Territorialidade Kaingang: um estudo histórico da aldeia Kaingang Linha Glória, Estrela – RS	Graduação em História (UNIVATES)	Juciane Beatriz Sehn da Silva	2014	Kaingang; Direitos; Território; Aldeia Linha Glória
Historicidade Kaingang na terra indígena Pó Nãnh Mág, em Farroupilha/RS	Graduação em História (UNIVATES)	Marina Invernizzi	2015	Kaingang; Terras indígenas; Farroupilha; Bacias hidrográficas Taquari-Antas e Caí
A terra indígena Pó Mág, Tabai/RS no contexto da reterritorialidade Kaingang em áreas da bacia hidrográfica Taquari-Antas	Graduação em História (UNIVATES)	Jonathan Busolli	2015	Kaingang; Vale do Taquari; Cultura; Terra indígena Pó Mág; Tabai
Contatos interétnicos: sesmeiros, fazendeiros, imigrantes alemães e indígenas Kaingang em territórios das bacias hidrográficas do Taquari-Antas e Caí	Graduação em História (UNIVATES)	Moisés Ilair Blum Vedoy	2015	Kaingang; Contatos interétnicos; Frente de expansão; Vale do Taquari; Vale do Caí
Vivências de crianças kaingang numa escola de fog	Graduação em Pedagogia (UFRGS)	Mariana Lima Knecht	2015	Educação Escolar Indígena; Crianças Kaingang; Aldeia Foxá.

Quadro 2 - Dissertações de Mestrado sobre a presença indígena no Vale do Taquari.

Título	Curso e Instituição	Autor (a)	Ano	Palavras-chave
O contexto ambiental e as primeiras ocupações humanas do Vale do Taquari-RS	Mestrado em Ambiente e Desenvolvimento (UNIVATES)	Marcos Rogério Kreutz	2008	Vale do Taquari; Horticultores; Sistema; Assentamentos; Ambiente; História
Um assentamento tupiguarani no Vale do Taquari/RS	Mestrado em História (UNISINOS)	Jones Fiegenbaum	2009	Cultura material; estruturas do sítio; Vale do Taquari; tradição tupiguarani
Um patrimônio adormecido: a cultura material arqueológica pré-colonial nos lugares de memória do Vale do Taquari/RS.	Mestrado em Patrimônio Cultural (UFSM)	Patrícia Schneider	2010	Acervo arqueológico; lugares de memória; patrimônio
Paisagens e sistemas de assentamento: um estudo sobre a ocupação humana pré-colonial na Bacia	Mestrado em Ambiente e Desenvolvimento (UNIVATES)	Sidnei Wolf	2012	Paisagem; Sistemas de Assentamento; Rio Forqueta; Ocupação;

Hidrográfica do Rio Forqueta/RS				Ambiente
Interpretação do Espaço Guarani: um estudo de caso no sul da bacia hidrográfica do Rio Forqueta, Rio Grande do Sul, Brasil	Mestrado em Ambiente e Desenvolvimento (UNIVATES)	Fernanda Schneider	2015	Guarani pré-colonial; Cronologia; Ocupação do espaço; Organização da aldeia; Vestígios botânicos
Espacialidades sociais e territoriais Kaingang: terras indígenas Foxá e Por Fi Gâ em contextos urbanos dos Rios Taquari-Antas e Sinos	Mestrado em Ambiente e Desenvolvimento (UNIVATES)	Emelí Lappe	2015	Kaingang; Territorialidade; Vale do Taquari; Vale do Rio do Sinos; Contextos urbanos
Formação específica dos professores indígenas Krikati e a prática pedagógica bilíngue	Mestrado em Ambiente e Desenvolvimento (UNIVATES)	Aparecida de Lara Lopes Dias	2015	Educação indígena; Educação escolar indígena; Formação de professores indígenas krikati; Prática pedagógica bilíngue Krikati
Arquitetura pré-histórica: um estudo sobre a estrutura de cobertura das casas subterrâneas dos Jê meridionais	Mestrado em Ambiente e Desenvolvimento (UNIVATES)	Luciane Massaro De Marque	2016	Arquitetura; Arqueologia; Ambiental; Histórico; Análise estrutural
“Eles viram que o índio tem poder, né!” o protagonismo Kaingang da Terra Indígena Jamã Tÿ Tãnh/Estrela diante do avanço desenvolvimentista de uma frente pioneira	Mestrado em Ambiente e Desenvolvimento (UNIVATES)	Juciane Beatriz Sehn da Silva	2016	Protagonismo Kaingang; Frente pioneira; Identidade; Terra Indígena Jamã Tÿ Tãnh
Kaingang em territórios da bacia hidrográfica do Taquari-Antas e Caí, Rio Grande do Sul: relações socioculturais e ambientais	Mestrado em Ambiente e Desenvolvimento (UNIVATES)	Marina Invernizzi	2017	Kaingang; Indígenas; Sociedade; Natureza; Cultura
Interpretando a dinâmica de um assentamento Jê Meridional na bacia hidrográfica do Rio Forqueta/RS: estudo de caso do sítio RS-T-126	Mestrado em História (UNISINOS)	Lauren Waiss da Rosa	2017	Dinâmica de assentamento; Geoarqueologia; Paisagem; Jê Meridional; Bacia Hidrográfica do Rio Forqueta

Quadro 3 - Teses de Doutorado sobre a presença indígena no Vale do Taquari.

Título	Curso e Instituição	Autor (a)	Ano	Palavras-chave
Movimentações de populações Guarani, séculos XIII ao XVIII – Bacia Hidrográfica do Rio Taquari, Rio Grande do Sul	Doutorado em Ambiente e Desenvolvimento (UNIVATES)	Marcos Rogério Kreutz	2015	Deslocamentos; Guarani; Ambiente; Pré-Colonial; Pós-Contato
Arqueologia Jê no Alto Forqueta/RS e Guaporé/RS: um novo cenário para um antigo contexto	Doutorado em Ambiente e Desenvolvimento (UNIVATES)	Sidnei Wolf	2016	Rio Forqueta; Rio Guaporé; Jê Meridionais; Arqueologia;

				Sistema de assentamento; Paisagem; Território
Sustentabilidade sociocultural de indígenas em área urbana	Doutorado em Ambiente e Desenvolvimento (UNIVATES)	Ana Hilda Carvalho de Souza	2016	Indígenas na cidade; Identidade indígena; Sustentabilidade sociocultural; Ciências ambientais; Interdisciplinaridade
O bem viver Kaingang: as conexões entre os princípios da teoria do Buen Vivir e os saberes tradicionais que orientam o seu modo de ser	Doutorado em Ambiente e Desenvolvimento (UNIVATES)	Fabiane da Silva Prestes	2018	Buen Vivir; conhecimentos tradicionais; direitos humanos; indígenas Kaingang

Fonte: Levantamento realizado pelo autor em bancos de monografias, dissertações e teses de universidades, 2019.

Estas pesquisas, desenvolvidas nas últimas décadas, revelam uma mudança significativa na compreensão da história regional do Vale do Taquari, cujos resultados inserem a presença indígena no território a partir da perspectiva da arqueologia. Oportunizam o acesso a novas evidências na construção das narrativas sobre a ocupação e formação sociocultural da região, problematizando as representações dos povos que viviam nestas terras antes da chegada dos europeus, bem como os primeiros contatos entre estas culturas. Rosa (2017, p.60), por exemplo, em sua investigação sobre um sítio arqueológico situado na região, destaca que:

Os estudos já realizados em sítios arqueológicos da Tradição Taquara/Itararé permitiram aos pesquisadores discutir sobre técnicas de apropriação do espaço, articulação com os recursos disponíveis, elaboração da cultura material, espacialidade dos artefatos, cronologias, entre outros. Para tanto, áreas de pesquisa como a arqueologia da paisagem e a geoarqueologia por notoriamente exercerem diálogo interdisciplinar, buscam ao desvelar o assentamento arqueológico, inseri-lo em um contexto maior, no qual o sítio arqueológico possa ser compreendido em sua totalidade.

Trabalhos como o de Kreutz (2015), despertam questões fundamentais para se compreender a dinâmica da regionalização do Vale do Taquari, dando visibilidade à presença indígenas e as suas concepções de pertencimento ao território:

Em povos tradicionais, entre eles as sociedades indígenas, os territórios se fundamentam em séculos de efetiva ocupação. A ligação entre as sociedades indígenas e o lugar que eles ocupavam tornava-se muito próximas, não somente devido à familiaridade e da dependência, mas também porque compreendiam os lugares orgânica e espiritualmente, de maneira conectada. Desperta um sentimento de apego ao local (p. 44).

Se o conhecimento histórico é construído a partir das inúmeras interações dos sujeitos nos espaços em que convive, é importante salientar que a ampliação da pesquisa acadêmica

não representa o único nem o mais importante fator que estimula o desenvolvimento desta consciência histórica. No entanto, atua de forma singular na produção e difusão de conhecimento que, através das variadas interações sociais, alimentarão discussões na aula de História. Como lembra Martins (2012), os sujeitos constroem a consciência histórica a partir de círculos concêntricos: o primeiro corresponde à subjetividade do próprio indivíduo, quando iniciam os contatos com o legado cultural; o segundo equivale às experiências escolares, quando as aprendizagens passam a ser planejadas e formalizadas através de estruturas organizacionais de cada sociedade; num terceiro círculo, ocorrem as interações para além da família e da escola, quando os sujeitos fazem opções e interagem com diferentes culturas, construindo assim a sua consciência histórica mais ampla.

Nestas interações destacadas por Martins, percebemos que a pesquisa acadêmica não só atua sobre a consciência histórica do pesquisador, como representa um centro importante de difusão deste conhecimento construído a partir da análise sistemática das evidências do passado. É uma narrativa que se torna fundamental para que as outras formas de narrar este passado não se cristalizem e, como ocorrera durante muito tempo no Vale do Taquari, fiquem restritas às construções discursivas diletantes ou ufanistas. Narrativas estas que devem ser ouvidas, mas também problematizadas através do diálogo com o conhecimento acadêmico. Desta forma, os indígenas, por exemplo, deixam de serem “personagens de tempos imemoriais” e passam a ser compreendidos como sujeitos históricos, cuja presença no Vale do Taquari transcenda as categorizações nas quais eram enquadrados até finais do século XX.

3.4.2 Africanos: da escravidão invisibilizada ao reconhecimento da negritude

A presença de africanos no Vale do Taquari, nas narrativas tradicionais, foi associada à escravidão ou então negligenciada ao longo do tempo. As alusões a este grupo sempre foram vagas, assim como ocorria em relação às narrativas sobre os indígenas. Esta representação, ao mesmo tempo em que minimizava a existência da escravidão na região, colocava os africanos e seus descendentes como sujeitos secundários da história regional. Porém, nos últimos anos, através de pesquisas desenvolvidas acerca do tema no contexto nacional e estadual, estas narrativas tendem a serem revistas e reescritas. Porém, diferentemente da história indígena no Vale do Taquari, as investigações sobre a africanidade e a negritude são ainda incipientes, representando um número significativamente inferior de pesquisas especificamente voltadas à temática no âmbito regional.

A seguir, destacamos alguns destes trabalhos desenvolvidos nos últimos anos, em diferentes níveis e centros de pesquisa:

Quadro 4 - Monografias de graduação e especialização sobre a presença de africanos no Vale do Taquari.

Título	Curso e Instituição	Autor (a)	Ano	Palavras-chave
O negro taquariense: do escravismo ao abolicionismo	Graduação em História (UNIVATES)	Eloisa Franz	2009	Negro; abolicionismo; Rio Grande do Sul
A presença negra em Fazenda Vilanova/RS: o caso do Matutu	Graduação em História (UNIVATES)	Sílvia Letícia Eidelwein	2015	Não identificado.

Quadro 5 - Dissertações de Mestrado sobre a presença de africanos no Vale do Taquari.

Título	Curso e Instituição	Autor (a)	Ano	Palavras-chave
(Re)conhecimento e negritude: uma questão da educação?	Mestrado em Educação (UFRGS)	Gilson Luiz dos Anjos	2012	Negritude. Educação; luta; reconhecimento
O trabalho escravo e suas implicações na paisagem urbana e rural de Taquari, Estrela e Santo Amaro/RS - final do século XIX	Mestrado em Ambiente e Desenvolvimento (UNIVATES)	Karen Daniela Pires	2016	Escravidão; Liberdade; Trabalho; Paisagem; Vale do Taquari

Fonte: Levantamento realizado pelo autor em bancos de monografias, dissertações e teses de universidades, 2019.

O quadro revela a escassez de investigações que ainda se apresenta em relação à presença africana no Vale do Taquari. Há referências à escravidão na região em outros trabalhos, mas nenhum que tome este território de forma específica como objeto de análise. Além disso, há iniciativas de investigadores e outros atores sociais no sentido de valorizar a inserção dos descendentes de africanos na sociedade atual, principalmente através de políticas públicas que garantam o reconhecimento e o respeito à cultura deste grupo de sujeitos na região.

O jornal *O Informativo do Vale*, de Lajeado, publicou o seguinte texto na sua edição do dia 20 de fevereiro de 2017:

No imaginário social, mencionar quilombos pode soar apenas como algo do período do Brasil Imperial, quando agrupamentos de escravizados se refugiavam em zonas canavieiras do século 19. No entanto, destacar a existência das comunidades quilombolas e sua importância na formação identitária de seus moradores é um dos objetivos da certificação desses espaços, principalmente onde os negros são minoria – caso do Vale do Taquari (Disponível em: <<https://www.informativo.com.br>>. Acesso em: 22 mar. 2019).

Este excerto se refere à concessão de certificados de propriedade aos descendentes de quilombolas na região do Vale do Taquari, cujos direitos foram conquistados após alguns anos de luta judicial, de estudos históricos e antropológicos que motivaram o reconhecimento desse direito. Juntamente com estes processos, no entanto, a invisibilidade da presença de

africanos e seus descendentes na região ainda é uma questão que precisa ser investigada tanto pela universidade quanto pela própria escola, que recebe estes sujeitos em seus espaços, mas muitas vezes negligencia o reconhecimento de sua cultura como pertencente à formação histórica dos municípios e da região.

A pesquisadora Karen Pires, em sua dissertação de mestrado sobre o trabalho escravo e suas implicações na paisagem urbana e rural de Taquari, Estrela e Santo Amaro/RS, no final do século XIX (PIRES, 2016), apresenta evidências dessa presença na região e revela que este estudo é apenas o começo de um trabalho de investigação que requer esforços para trazer à tona tais narrativas, tornando visíveis estes sujeitos e trazendo para a discussão a africanidade e a negritude por tanto tempo tratadas de forma equivocada pela historiografia e pela sociedade local.

A consciência histórica dos sujeitos parte das questões que se fazem no presente (CAINELLI; FAZION, 2017). Por isso, hoje precisamos oferecer respostas a estes jovens que, pertencendo ou não ao grupo denominado afrodescendente, precisam e querem compreender esta identidade no contexto regional. Investigar o que pensam os alunos sobre esta questão, partindo de suas narrativas, é um bom começo para construir aprendizagens históricas que conduzam a uma consciência histórica mais inclusiva, mais intercultural e mais humana a partir da compreensão da regionalidade.

3.4.3 Portugueses e açorianos: sujeitos visíveis?

A historiografia diletante sobre a formação histórica do Vale do Taquari recaiu, muitas vezes, sobre as narrativas da presença portuguesa no território, com algumas referências aos imigrantes açorianos, na porção sul, principalmente, onde hoje se localizam os municípios de Taquari, Bom Retiro do Sul, Tabaí, Paverama e Estrela, bem como em algumas localidades situadas em outras porções da região.

Nestas narrativas, geralmente eram evidenciados nomes de proprietários de terras, perpetuados pela historiografia local como os verdadeiros agentes da história. No endereço eletrônico das prefeituras, geralmente há um espaço destinado a narrar a história dos municípios. O município de Lajeado evidencia, nesta narrativa, a presença dos portugueses e colonizadores açorianos em sua formação inicial:

O povoamento da região começou em Taquari, em 1757, com a vinda de 27 casais açorianos para Santo Amaro e, três anos depois, 14 casais açorianos se fixaram em Taquari[...]. Em 1853 o agrimensor alemão Carl Ernst Mützel, o "Brummer", mediou as terras de Conventos compradas pela Companhia Batista Fialho e dividiu a fazenda em lotes para serem vendidos aos colonos alemães e descendentes, sendo

que os primeiros estabeleceram-se a partir de 1854. Os italianos vieram para a freguesia de Lajeado em 1882, colonizando Encantado. Em 20 de março de 1855, o fundador da cidade, Antônio Fialho de Vargas, fundou a Colônia dos Conventos. Em 1862, deu início ao povoamento de Lajeado com a construção do Engenho. Em 1875, Lajeado foi elevado à categoria de sede distrital. Em 1881, foi elevada à categoria de Freguesia e em 1891, desmembrou-se do município de Estrela, do qual era segundo distrito desde 1882. Em 26 de janeiro de 1891, foi criado o município de Lajeado, tendo como sede a vila do mesmo nome, situada à margem direita do Rio Taquari (Disponível em: < <http://www.lajeado.rs.gov.br>>. Acesso em: 22 mar. 2019).

Assim como ocorreu em Lajeado, outros municípios vivenciaram este processo de ocupação portuguesa e/ou açoriana em sua formação inicial, em meados do século XIX. Estes colonizadores estabeleceram contatos com indígenas, jesuítas, africanos escravizados e, mais tarde, com os imigrantes alemães e italianos. Ainda houve um fluxo migratório composto por poloneses e outras nacionalidades em menor representatividade, que se uniram aos habitantes locais na constituição de um território misto em suas múltiplas dimensões: econômica, social, cultural e política.

No entanto, as narrativas não revelavam estes contatos e construíram uma história linear e evolutiva, como se cada povoador chegasse para “melhorar” o que os antecessores haviam feito. Nesta hierarquia, indígenas e africanos ocuparam a posição de imemoráveis; pertenciam a um passado sobre o qual pouco ou nada poderia ser lembrado ou escrito. Já os portugueses e açorianos teriam um papel secundário, pois vieram para “civilizar” o território e, mais tarde, chegariam os grandes responsáveis pelo progresso regional: os alemães e os italianos, transformados em verdadeiros heróis de uma epopeia histórica (NICOLINI, 2013).

Porém, as pesquisas que vêm sendo desenvolvidas acerca da presença portuguesa e açoriana no Vale do Taquari contribuem para a problematização deste quadro apresentado até então. A seguir, apresentamos alguns destes trabalhos:

Quadro 6 - Monografias de graduação e especialização sobre a presença de portugueses e açorianos no Vale do Taquari.

Título	Curso e Instituição	Autor (a)	Ano	Palavras-chave
Carreiras no Vale do Taquari: as corridas de cavalo em cancha reta	Graduação em História (UNIVATES)	Emanuele Amanda Scherer	2014	Carreiras em cancha reta; Vale do Taquari; Tradição; Grupos étnicos
Fazenda da Estrela: um estudo de caso envolvendo posse territorial e negociações no sul do Brasil durante o século XIX	Graduação em História (UNIVATES)	Josemir José Gregory	2015	Fazenda da Estrela; Posses territoriais; Vale do Taquari; Colonização alemã
Contatos interétnicos: sesmeiros, fazendeiros, imigrantes alemães e indígenas Kaingang em	Graduação em História (UNIVATES)	Moisés Ilair Blum Vedoy	2015	Kaingang; Contatos interétnicos; Frente de expansão; Vale do Taquari; Vale do

territórios das bacias hidrográficas do Taquari-Antas e Caí				Caí
O processo de patrimonialização dos monumentos históricos: a Casa do Morro de Cruzeiro do Sul/RS	Graduação em História (UNIVATES)	Júlia Leite Gregory	2016	Patrimônio Cultural; Casa do Morro; Cruzeiro do Sul; Lugares de memória
História e memória: Comunidade Católica São José dos Conventos/RS (de 1855 aos dias atuais)	Graduação em História (UNIVATES)	Andressa da Silveira Menezes	2016	Imigração; Vale do Taquari; Comunidades; Memória; Bairro Conventos
Dos Açores ao Vale do Taquari: aspectos da migração açoriana a partir das relações territoriais e ambientais na longa duração	Graduação em História (UNIVATES)	Cibele Caroline da Rosa	2017	Migração açoriana; descendentes de açorianos; porção sul do Vale do Taquari

Quadro 7 - Dissertações de Mestrado sobre a presença de portugueses e açorianos no Vale do Taquari.

Título	Curso e Instituição	Autor (a)	Ano	Palavras-chave
Estranhos em seu próprio chão: o processo de apropriações e expropriações de terras na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul (o Vale do Taquari no período de 1840-1889)	Mestrado em História (UNISINOS)	Cristiano Luís Christillino	2004	Não identificado.

Fonte: Levantamento realizado pelo autor em bancos de monografias, dissertações e teses de universidades, 2019.

Este breve levantamento aponta, portanto, que ainda é escasso o volume de pesquisas acadêmicas acerca do tema, carecendo também de maiores investimentos por parte dos pesquisadores. São pesquisas que evidenciam outros aspectos da presença portuguesa e açoriana na região, incentivando novas narrativas e possibilitando o desenvolvimento de uma consciência histórica mais ampla e intercultural. Estas investigações questionam narrativas oficiais, trazendo novas evidências e novas perspectivas sobre o papel dos proprietários de terra, das disputas, conflitos, encontros e desencontros entre os diferentes sujeitos que deram origem ao território hoje denominado Vale do Taquari.

Cibele Caroline da Rosa (2017) investiga a presença açoriana no território, destacando passagens como essa:

[...] as principais atividades desenvolvidas pelos casais de açorianos, seguido de seus descendentes, estavam relacionados com a produção agrícola. Assim, a proximidade com o rio Taquari possibilitou que o excedente da produção pudesse ser exportado para outras freguesias, principalmente o trigo. Além disso, podemos perceber que as doações de datas de terras e a proximidade com as categorias de “lavrador” e “mais

lavoura” aproximaram estes açorianos e seus descendentes à categoria de “lavradores nacionais” no século XIX (p. 65).

Além destes trabalhos, há outros que fazem referência ao território regional, mas não tomam a região como objeto central de suas análises. Neste sentido, não identificamos nenhuma tese que trate destes sujeitos de forma pontual, sendo que a dissertação de Cristiano Luís Christillino (2004) é a pesquisa que traz a análise mais substancial até o presente momento, em cujo texto o autor analisa o processo de apropriações e expropriações de terras na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, tomando o Vale do Taquari no período de 1840 a 1889 como espaço central de análise. As demais investigações ainda se referem a monografias desenvolvidas principalmente na Graduação em História da UNIVATES, cuja abrangência ainda é bastante restrita e pontual, muitas vezes analisando a relação dos portugueses e açorianos com outros grupos identitários. Ou seja, a presença lusa e açoriana no território do Vale do Taquari, apesar de visível, não deixou de ocupar uma posição secundária na hierarquia das narrativas regionais.

3.4.4 Germânicos e italianos: do ufanismo à historiografia acadêmica

No século XIX, iniciou o processo de ocupação que trouxe o maior número de povoadores à região do Vale do Taquari, representado pelos colonos germânicos e italianos³¹. Devido aos problemas enfrentados em seus países de origem, estes imigrantes vinham ao Brasil atraídos pelas promessas de terras, ajuda financeira, alimentos e outros benefícios para o cultivo inicial nas colônias que eram então criadas em diversos pontos do país (AZEVEDO, 1975; ROCHE, 1969). No Rio Grande do Sul, e mais especificamente no Vale do Taquari, a propaganda para atrair imigrantes europeus resultou num intenso fluxo populacional, o qual deu origem às povoações a partir das quais se formou a maioria dos trinta e seis municípios da região.

Os imigrantes que se estabeleceram no Vale do Taquari receberam lotes de terras nos quais foi implantado o regime da pequena propriedade familiar, modelo inexistente nos latifúndios de outras regiões do Brasil até aquele momento. Estes imigrantes passaram gradativamente a assumir uma nova identidade ligada às colônias nas quais se instalaram, no entanto sem deixarem de se identificar com a nação de origem, cujo passado seria mais tarde evocado pelas memórias que dariam sustentação às representações da identidade étnica construída no novo território (NICOLINI, 2006; 2013).

Os processos de patrimonialização de memórias nas regiões que baseiam a sua identidade nas narrativas sobre a imigração europeia, principalmente aqueles desencadeados a

³¹ Também houve algum contingente de poloneses e povos de outras origens, porém em menor escala.

partir do século XIX, estão pautados por um projeto que ganhou contornos nos anos 80 e 90 do século XX³². Neste período, o “resgate da memória” da imigração se deu a partir de encontros regionais envolvendo diferentes segmentos sociais, destacando-se neste conjunto a atuação dos memorialistas. Pierre Nora (1993) denominou *boom da memória* este fenômeno em que as lembranças são trazidas à tona para reivindicar determinadas memórias esquecidas pela história.

Estes movimentos organizados para discutir a memória regional foram pautados pelos discursos destes memorialistas, baseados em estudos de genealogias e pesquisas autônomas raramente vinculadas à academia. Concomitantemente, estas discussões foram dialogando com a formatação de roteiros de turismo, com a edificação de espaços de memória e de monumentos, incorporando também manifestações que já ocorriam nas diferentes regiões do estado, como festivais gastronômicos, festas municipais e outras iniciativas. Este processo passou a se refletir também no ensino de História, quando as escolas de diferentes redes incorporaram tais narrativas antes pouco evidenciadas nos programas de História do Rio Grande do Sul (NICOLINI, 2013).

A leitura de materiais que narram essa história da imigração nos municípios e regiões do Rio Grande do Sul revela um processo de patrimonialização de memórias, cujo conteúdo enaltece a identidade étnica correspondente ao respectivo território. Ocorre uma romantização de um passado pautado pela identidade selecionada – germânica, italiana, polonesa, açoriana, dentre outras -, cujas narrativas colaboraram para a glorificação do passado para justificar o presente (NICOLINI, 2013; 2017).

Neste sentido, podemos identificar diversas manifestações que fazem alusão à presença dos imigrantes no Vale do Taquari a partir do século XIX. Porém, estas representações foram se transformando ao longo do tempo. Nos primeiros anos do século XX, este movimento ainda estava em curso, portanto não havia ainda uma identidade substantiva sobre esta presença estrangeira em território brasileiro. Nos anos de 1930, com a ascensão do nacionalismo varguista, grande parte destas representações foi sufocada, em função de uma identidade nacional que se pretendia forjar e fortalecer (SEYFERTH, 2000).

Como afirma Seyferth (2000, p. 149), “[...] é preciso lembrar que o sentido de identidade étnica é procurado pelos atores sociais naqueles laços que envolvem ascendência e

³² Weber (2006) lembra que foi na década de 1980 que a ideia de patrimônio se ampliou para além de monumentos de caráter nacional, abrangendo também os chamados legados da colonização no Rio Grande do Sul. Este processo reflete o chamado “boom da memória”, associado ao desenvolvimento de projetos identitários associados às regionalidades.

sangue (ou raça), cultura e língua singulares – portanto, percepção cognitiva de diferenças associadas à origem comum”. Assim, o processo de negação identitária que grupos de imigrantes e seus descendentes sofreram nos anos que se seguiram ao fim do grande fluxo migratório de finais do XIX e início do XX provocou, mais tarde, um movimento de afirmação desta identidade.

Em diversos espaços do território onde estes imigrantes se instalaram, estas representações identitárias de cunho étnico foram motivo para a criação de lugares de memória, celebrações e uma diversidade de materiais que buscaram promover o chamado “resgate” da memória dos antepassados. O que antes era motivo de medo e vergonha, agora passava a ser um orgulho de pertencimento étnico.

Assim, a partir dos anos 1960 podemos identificar o começo de um projeto de valorização das diferenças étnicas que formaram a diversidade cultural brasileira. Órgãos governamentais e iniciativas de caráter privado ou comunitário buscaram registrar estas memórias, evidenciando determinadas trajetórias históricas e étnicas na formatação de uma narrativa que contemplasse tais diferenciais. Memorialistas passam a atuar intensamente na busca de vestígios que comprovassem este passado e legitimassem tais projetos (NICOLINI, 2013).

A partir da rememoração de eventos passados, os integrantes destas comunidades evocam momentos vividos pela coletividade na qual estão inseridos ou da qual descendem, sendo que estas passagens dão sentido à sua existência e sobrevivência material e simbólica. Fortalecem os vínculos através da transmissão destas informações que legitimam a sociedade que se pretende enaltecer. Surgem termos para definir tais sentimentos de pertencimento: a *germanicidade*³³, a italianidade, a açorianidade, dentre outros (NICOLINI, 2006).

Nesta reconstrução da trajetória dos imigrantes na região do Vale do Taquari, especificamente, a história destes sujeitos foi assumindo um caráter exemplar, como as narrativas daqueles que venceram os desafios e se tornaram proprietários, comerciantes, intelectuais e outras posições sociais cujo *status* redefinia a posição do imigrante no cenário regional e nacional. Quando os demais grupos sociais ganham visibilidade - indígenas, africanos, bem como outras minorias europeias ou asiáticas -, assumem uma caracterização secundária, apenas como um “pano de fundo” da história da pujança econômica e social de uma parte da sociedade.

Por outro lado, as identidades que outrora foram sufocadas e perseguidas pela política do nacionalismo, agora ressurgiam como legitimadoras de um orgulho regional, fortalecendo

³³ Roswithia Weber emprega o termo *germanicidade* para se referir à construção identitária pautada pela germanidade, que assume características próprias no território brasileiro (WEBER, 2006).

a ideia de pertencimento a um território que, segundo as representações, se assemelhava a uma “pequena Europa” no sul do Brasil. A revista *Caminhos do Vale* (2000), publicada pela Associação dos Municípios de Turismo da Região dos Vales – AMTURVALES -, resume a tendência das entidades do Vale do Taquari no sentido de divulgar as riquezas desta região. Em seu editorial, afirmava-se que:

[...] Um breve passeio por este ‘Vale’ nos leva a caminhos ainda desconhecidos da grande mídia, mas que possuem peculiaridades a serem desvendadas. [...] Bonitas e simpáticas, as cidades proporcionam atrações diversificadas, eventos, festas, gastronomia, artesanato e excelente infra-estrutura de restaurantes e de hospedagem, além de um comércio diversificado. A arquitetura vai desde as construções em enxaimel, bávara, colonial (italiana) e portuguesa até prédios com traços arquitetônicos modernos. [...] Entre os roteiros destacam-se: o ‘Caminho da Erva-Mate’, a ‘Rota Germânica’, o ‘Caminho das Pedras Preciosas’ e o roteiro ‘Delícias da Colônia’(p. 4).

Através do velamento de aspectos essenciais para a compreensão do processo histórico acerca da imigração no Vale do Taquari, cuja trajetória ainda requer estudos e trabalhos mais específicos, alimentam-se ideias que forjam uma realidade pretendida por aqueles cujos interesses estão voltados ou para a glorificação de um passado mítico, ou então para a construção de uma imagem que favoreça a propaganda atual acerca desta região, vinculando-a a uma imagem idealizada da realidade. Maestri (2002, p. 26), analisando as representações acerca da imigração italiana no Rio Grande do Sul, lembra que:

Precisamente para sustentar o mito de uma predestinação étnica ao sucesso econômico e social, as narrativas apologéticas da historiografia étnica expurgam a contradição e o insucesso de seus relatos, que abordam comumente apenas a constituição e consolidação da sociedade colonial. Assim sendo, não se historicam a crise e a frustração da reprodução da comunidade camponesa diante da posse latifundiária da terra, que levou milhares de ítalo-descendentes a proletarizarem-se nas cidades ou a se arrancharem, sob o toldo negro dos acampamentos das beiras das estradas sulinas, na dura luta por um naco de terra para trabalhar.

Assim, a imagem do colono-imigrante germânico ou italiano, que foram apresentados desde a sua chegada como os “trabalhadores”, favorece a identificação dos municípios da região como espaços construídos a partir do esforço coletivo, afirmando-se que a vocação ao trabalho, à cultura e à religião são características que os descendentes dos pioneiros possuem “naturalmente”.

A atual configuração destas localidades é atribuída ao trabalho dos imigrantes germânicos ou italianos. Ignora-se ou rejeita-se a presença de outras etnias, prevalecendo o discurso que supervaloriza a herança cultural dos imigrantes europeus deste período histórico, atribuindo a ela supostas vantagens do Vale do Taquari em relação a outras áreas do estado,

onde não ocorrera a colonização europeia da mesma forma. São enaltecidos os desafios enfrentados pelos colonizadores, o que tende a tornar ainda mais intensa a valorização destes grupos, que teriam provado, através destas superações, a sua excelência étnica (SEYFERTH, 2000).

Porém, a partir dos anos 2000 pode-se verificar uma guinada historiográfica nestas produções acerca da imigração na região do Vale do Taquari. A *Associação de Pesquisadores da História das Comunidades Teuto-Brasileiras* (ANPHCTB), criada inicialmente para celebrar memórias ufanistas, passou por uma renovação em seu quadro de sócios, incorporando profissionais de diferentes centros de pesquisa e ensino regionais do Rio Grande do Sul.³⁴ Nesta perspectiva, que pretende redimensionar as abordagens sobre a história das *imigrações* no Vale do Taquari, identificam-se diversos trabalhos que vêm sendo desenvolvidos em curso de graduação e pós-graduação, ampliando as possibilidades de compreensão deste passado local e regional. Neste conjunto de pesquisas, destaca-se a proposta de investigar as relações interétnicas que marcaram a formação do território, promovendo análises a partir da interculturalidade.

No levantamento realizado, não foram identificadas teses de doutorado que tratam da imigração do século XIX no território do Vale do Taquari, especificamente, considerando que os estudos sobre a temática caracterizam-se majoritariamente como historiografias diletantes. A pesquisa historiográfica ainda é recente e aguarda investigações que possam redimensionar as abordagens realizadas até o presente.

Quadro 8 - Monografias de graduação e especialização sobre a presença de alemães e italianos no Vale do Taquari.

Título	Curso e Instituição	Autor (a)	Ano	Palavras-chave
Arqueologia histórica no Vale do Taquari/RS: análise dos recipientes de vidro da casa comercial de Arnaldo Fensterseifer – Roca Sales/RS	Graduação em História (UNIVATES)	Diego Antônio Gheno	2012	Arqueologia Histórica; Casa comercial; Recipientes de vidro
Carreiras no Vale do Taquari: as corridas de cavalo em cancha reta	Graduação em História (UNIVATES)	Emanuele Amanda Scherer	2014	Carreiras em cancha reta; Vale do Taquari; Tradição; Grupos étnicos
A atividade tropeira em Nova Bréscia/RS (1930-1960)	Graduação em História (UNIVATES)	Vianeí Knecht	2014	Tropeirismo; História Oral; Nova Bréscia/RS

³⁴ “[...] após a dissidência de vários associados, a ANPHCTB busca, nos últimos anos, renovar seu quadro de integrantes, porém sem desvalorizar o trabalho de garimpagem de memórias disponibilizado por aqueles que, apesar de não possuírem formação em História, revelam a sua paixão pela pesquisa e pela preservação destas memórias. Já os integrantes vinculados às universidades, seja na graduação ou na pós-graduação, estudantes ou docentes, atuam no sentido de questionar as verdades que permeiam estas narrativas memorialísticas” (NICOLINI, 2017, p. 29).

Os filós comunitários e a cultura italiana	Graduação em História (UNIVATES)	Vanderlisa Ferreira Gomes	2014	N/C.
Fazenda da Estrella: um estudo de caso envolvendo posse territorial e negociações no sul do Brasil durante o século XIX	Graduação em História (UNIVATES)	Josemir José Gregory	2015	Fazenda da Estrella; Posses territoriais; Vale do Taquari; Colonização alemã
Contatos interétnicos: sesmeiros, fazendeiros, imigrantes alemães e indígenas Kaingang em territórios das bacias hidrográficas do Taquari-Antas e Caí	Graduação em História (UNIVATES)	Moisés Ilair Blum Vedoy	2015	Kaingang; Contatos interétnicos; Frente de expansão; Vale do Taquari; Vale do Caí
Patrimônio, cultura e imigração: caracterização da arquitetura do município de Teutônia	Graduação em História (UNIVATES)	Miriam Raquel Krauser	2015	Teutônia; Imigração; Arquitetura; Patrimônio; Cultura
A imigração italiana no município de Putinga/RS	Graduação em História (UNIJUÍ)	Marciane Chiesa	2015	Imigração Italiana; Brasil. Rio Grande do Sul; Vale Taquari; Putinga.
Colonização germânica no Vale do Taquari: os colonos católicos de Santa Clara (século XIX)	Graduação em História (UNIVATES)	Simone Elisa Weber	2016	Imigração Germânica; Vale do Taquari; Santa Clara do Sul; Católicos
História e memória: Comunidade Católica São José dos Conventos/RS (de 1855 aos dias atuais)	Graduação em História (UNIVATES)	Andressa da Silveira Menezes	2016	Imigração; Vale do Taquari; Comunidades; Memória; Bairro Conventos
Memórias de um passado: o cotidiano escolar da comunidade Teuto-brasileira em Teutônia Norte (1940 – 1980)	Graduação em História (UNIVATES)	Paulo Rogerio Kohl	2017	Imigração alemã; Educação; Teutônia; Fotografia; Relatos orais

Quadro 9 - Dissertações de Mestrado sobre a presença de alemães e italianos no Vale do Taquari.

Título	Curso e Instituição	Autor (a)	Ano	Palavras-chave
A cidade narrada na memória dos velhos habitantes de Teutônia (RS): estudo etnográfico de memória intrageracional e compartilhada sobre as experiências transmitidas na relação entre avós e netos	Mestrado em Antropologia (UFRGS)	Maria Cristina Caminha de Castilhos França	2002	Não identificado.
Política de nacionalização e suas repercussões nas igrejas e escolas no Vale do Taquari (1930-1945)	Mestrado em História (PUCRS)	Cecília Adelaide Bergesch	2003	Não identificado.
Espaços de memória e construção de identidades: estudo de dois casos na região de colonização alemã no RS	Mestrado em História (UFRGS)	Gisele Baller	2008	Identidade; memória; museu; globalização; imigração alemã
Sabores e saberes: hábitos e	Mestrado em	Cândida Zanetti	2010	Campesinato;

práticas alimentares entre famílias rurais descendentes de imigrantes italianos na região do Vale do Taquari/RS	Desenvolvimento Rural (UFRGS)			comida; trabalho; identidade; italianidade
A construção da identidade territorial a partir das manifestações culturais no Vale do Taquari: etnografia dos grupos de danças folclóricas alemãs de Estrela e do 47º Festival do Chucrute	Mestrado em Desenvolvimento Regional (UNISC)	Cristiano Nicolini	2013	Identidade territorial; germanidade; estudos culturais; globalização; Vale do Taquari
A campanha de nacionalização e sua memória no Alto Taquari (RS)	Mestrado em História (UFRGS)	Bibiana Werle	2014	Identidade nacional; identidade étnica; memória
Imigrantes italianos e seus descendentes na Microrregião Oeste do Vale do Taquari: história ambiental e práticas culturais	Mestrado em Ambiente e Desenvolvimento (UNIVATES)	Janaíne Trombini	2016	Italianos e seus descendentes; História ambiental; Cultura; Vale do Taquari
O borgismo no Alto Taquari: uma análise das relações de poder coronelistas nas colônias alemãs e italianas (1903-1928)	Mestrado em História (UNISINOS)	Marcos César Cadore	2016	Borgismo; relações de poder coronelística; Alto Taquari
O cotidiano em área de imigração alemã: análise dos livros de registro de ofícios eclesiásticos da localidade de Conventos/RS - 1860 a 1903	Mestrado Profissional em História (UCS)	Marcos Dalcin	2017	Imigração alemã evangélica; Livros de Registro de Ofícios Eclesiásticos; Casamento; Batismo; Óbitos

Fonte: Levantamento realizado pelo autor em bancos de monografias, dissertações e teses de universidades, 2019.

Apesar da escassez ou inexistência de teses de doutorado acerca das imigrações dos séculos XIX e XX no Vale do Taquari, há uma série de produções em formato de artigos ou capítulos de livros que abordam a temática, partindo de estudos mais amplos que tangenciam questões relacionadas à presença germânica e italiana, principalmente no território que hoje corresponde aos trinta e seis municípios. Dentre estes escritos, podemos destacar alguns deles, obtidos através de buscas na *web*:

Quadro 10 – Artigos publicados em revistas e anais de eventos sobre as imigrações para o Vale do Taquari no século XIX e XX

Título	Autor (a)	Referências
A colonização privada no Vale do Taquari em meados do século XIX e a vinda de westfalianos para a Colônia Teutônia.	Lucildo Ahlert	In: ARENDT, Isabel Cristina; e WITT, Marcos Antônio (orgs.). <i>História, cultura e memória: 180 anos de imigração alemã</i> . São Leopoldo: OIKOS, 2005, p. 77-87.

Os primórdios da colônia de Teutônia, no Rio Grande do Sul.	Friedhold Altmann e Martin N. Dreher	<i>Estudos Leopoldenses</i> – Série História, São Leopoldo: UNISINOS, vol. 2, n. 2, p. 149-165, 1998.
Colégio Teutônia: um estudo de caso na história da educação no Rio Grande do Sul	Luciana Beschorner	In: ARENDT, Isabel Cristina; e WITT, Marcos Antônio (orgs.). <i>História, cultura e memória: 180 anos de imigração alemã</i> . São Leopoldo: OIKOS, 2005, p. 337-344.
A imigração alemã no Vale do Taquari: empresários empreendedores e uma elite estagnada.	Cristiano Luís Christilino	In: ARENDT, Isabel Cristina; e WITT, Marcos Antônio (orgs.). <i>História, cultura e memória: 180 anos de imigração alemã</i> . São Leopoldo: OIKOS, 2005, p. 308-317.
A Câmara de Vereadores de Taquari em 1852: um recorte micro da conjuntura da colonização.	Cristiano Luís Christilino	FERNANDES, Evandro; NEUMANN, Rosane Marcia; e WEBER, Roswithia (orgs.). <i>Imigração: diálogos e novas abordagens</i> . São Leopoldo: OIKOS, 2012, p. 174-181.
Uma coluna no Informativo do Vale de Lajeado.	Wolfgang Hans Collischon	In: ARENDT, Isabel Cristina; e WITT, Marcos Antônio (orgs.). <i>História, cultura e memória: 180 anos de imigração alemã</i> . São Leopoldo: OIKOS, 2005, p. 94-96.
Parques históricos ou museus de ar livre.	Wolfgang Hans Collischon	In: <i>X Seminário Nacional dos Pesquisadores da História das Comunidades Teuto-brasileiras</i> , 2009. Anais... Ivoti/Porto Alegre: Instituto Superior de Educação/CORAG, 2009.
Origem da Colônia de Travesseiro: exposição baseada nos subsídios colhidos nos registros notariais de Taquari, Estrela e Lajeado 1860-1900.	Willy Fuchs	In: <i>Estudos Leopoldenses</i> – Série História, São Leopoldo: UNISINOS, vol. 3, n. 2, p. 177-187, 1999.
Emergência do associativismo esportivo na cidade de Teutônia, no Rio Grande do Sul.	Cecília Elisa Kilpp	In: FERNANDES, Evandro; NEUMANN, Rosane Marcia; e WEBER, Roswithia (orgs.). <i>Imigração: diálogos e novas abordagens</i> . São Leopoldo: OIKOS, 2012, p. 388-394.

3.4.5 Outros fluxos migratórios passados e recentes

A historiografia tradicional gerou visibilidades e invisibilidades ao selecionar determinados sujeitos e narrativas sobre a história regional no Vale do Taquari. Assim, alguns grupos étnicos tiveram as suas memórias e histórias esquecidas ou apagadas, apesar de terem papel “[...] relevante na constituição de espaços territoriais das Bacias Hidrográficas Taquari-Antas e Caí [...]”. As narrativas predominantes acabaram “[...] colocando em evidência alguns, mas sem ao menos mencionar tantos ‘outros’, o que resultou numa lacuna histórica no processo de ocupação do referido território” (WEIZENMANN; LAROQUE; SCHÄEFFER, 2019, p. 105).

Pode-se identificar, no território do Vale do Taquari, outros fluxos migratórios além desses consagrados pelas narrativas locais. Poloneses, franceses, austríacos (século XIX/XX), assim como senegaleses, bolivianos, peruanos, angolanos, haitianos e tantos outros que vieram compor este mosaico identitário, aparecem como sujeitos em algumas investigações que ainda são incipientes nos cursos de graduação e pós-graduação da região ou do estado.

Dentre esses trabalhos, apresentam-se nos quadros a seguir alguns exemplos que indicam o interesse de pesquisadores em investir neste campo ainda recente da historiografia:

Quadro 11 - Monografia de graduação sobre outros fluxos migratórios passados e recentes no Vale do Taquari.

Título	Curso e Instituição	Autor (a)	Ano	Palavras-chave
A representação da imigração haitiana no Vale do Taquari/RS a partir do Jornal O Informativo do Vale (2012-2017)	Graduação em História (UNIVATES)	Willian Henrique Hoppe	2018	Vale do Taquari; imprensa; representação simbólica; imigração.

Quadro 12 - Dissertação de Mestrado sobre outros fluxos migratórios passados e recentes no Vale do Taquari.

Título	Curso e Instituição	Autor (a)	Ano	Palavras-chave
Estrangeiro em uma terra estranha: racialização e estigmatização dos imigrantes haitianos em Lajeado, Rio Grande do Sul	Mestrado em Sociologia (UFRGS)	Fernando Diehl	2017	Imigração haitiana; Racialização; Estigmatização; Relações étnico-raciais

Fonte: Levantamento realizado pelo autor em bancos de monografias, dissertações e teses de universidades, 2019.

Não foram identificadas teses de doutorado que abordem a questão das demais imigrações históricas e recentes no Vale do Taquari, considerando que as pesquisas desenvolvidas tratam geralmente destas presenças identitárias em outras regiões do estado do Rio Grande do Sul, o que evidencia a necessidade de ampliar estas investigações no território hoje correspondente aos trinta e seis municípios. Apesar da predominância de imigrações germânicas e italianas, outras histórias e memórias integram este contexto e precisam se tornar visíveis a partir do uso de novas fontes e novas abordagens.

3.4.6 Pensando a regionalidade e o patrimônio regional

Além destas pesquisas, destacamos também trabalhos voltados à questão da regionalidade no Vale do Taquari, em diversos campos e linhas de pesquisa.

A tese de doutorado em História de Bibiana Werle (UDESC, 2018), intitulada *Com quantos passados se faz um presente? Por uma política da justa memória da imigração alemã*

no município de Estrela (RS)/ 1926-2018) estuda os “[...] estratos temporais que compõem o tempo presente em um município específico do Rio Grande do Sul: Estrela. A partir de monumentos e festividades contemporâneas que preponderantemente enaltecem a imigração alemã na cidade, é questionada essa evocação memorial e sua historicidade” (WERLE, 2018, p.11). A autora utiliza fontes diversas, incluindo obras comemorativas, jornais locais, documentos da *Igreja Luterana de Estrela*, acervos pessoais e narrativas orais, todos referentes a duas temporalidades: 1926 e 2018.

Kleber Eckert (UCS, 2009), em sua dissertação de mestrado em Letras, Cultura e Regionalidade, cujo título é *Leituras nativas de região: as relações de regionalidade no Vale do Taquari, RS*. Nesta investigação, o autor busca compreender como se construiu a representação da regionalidade no Vale do Taquari, por meio da análise de um conjunto de textos nomeados "Leituras Nativas de Região". A partir desses textos, Eckert analisou as categorias de *paisagem e população*, as quais, segundo sua análise, “[...] contribuem para que se identifique culturalmente o Vale do Taquari como uma região” (ECKERT, 2009, p. 3).

Eckert conclui que a percepção do Vale do Taquari como uma região é relativa, pois:

Se olharmos para a região do Vale do Taquari, teremos dentro de um mesmo território uma região colonizada por descendentes de imigrantes açorianos, outra por alemães e outra por italianos. Levando em conta critérios econômicos, teremos uma região com predominância da agricultura familiar e outra com desenvolvimento industrial. Além disso, no mesmo território nomeado de Vale, existem planícies inundáveis e uma cadeia de elevações que se estendem ao planalto gaúcho (2009, p. 24).

Andrea C. Schnack, em sua dissertação de mestrado profissional em Patrimônio Cultural (UFSM, 2012), intitulada *Patrimônio arquitetônico de Estrela, RS: diagnóstico para preservação*, apresenta a pesquisa realizada no município de Estrela, RS, durante o ano de 2010, cujo objetivo foi realizar o levantamento do patrimônio arquitetônico ainda existente na cidade. Schnack entrevistou moradores da cidade, historiadores e conhecedores da história do município para realizar um levantamento das edificações mais antigas da cidade. O levantamento final resultou em um inventário do patrimônio arquitetônico de Estrela. Neste sentido, a autora evidencia aspectos da urbanidade no contexto da história regional, cuja temática passou a ser valorizada principalmente a partir dos anos 2000.

Sérgio Nunes Lopes, na dissertação de mestrado profissional em Patrimônio Cultural (UFSM, 2012) cujo título é *O Patrimônio Histórico e Cultural sob a ótica do Poder Público no Vale do Taquari/RS*, compara a legislação e a compreensão da população sobre o conceito

de patrimônio em três municípios do Vale do Taquari, concluindo que estas percepções interferem na forma como o tema é tratado pelo poder público e pela sociedade civil.

Outro tema investigado sobre o Vale do Taquari que trata de uma questão econômica e social marcante no território é a dissertação de mestrado em História de Teresinha Maria Furlanetto Marques, intitulada *Navegar era Preciso, ainda é? A Companhia de Navegação Arnt e o Vale do Taquari* (PUCRS, 1999). A autora aborda a influência da navegação a vapor no processo de ocupação das terras do Vale do Taquari, inerindo diferentes sujeitos neste processo. Nesta investigação, o rio é compreendido como cenário dos desdobramentos históricos, cuja representação é frequente nas narrativas sobre a regionalidade, principalmente nos municípios que têm contato direto com o Taquari e seus afluentes.

Lucas Porfírio Schneider trata de questões patrimoniais e de apropriações do território em sua dissertação de mestrado em Geografia. Em *A rua da praia (Estrela/RS) e suas paisagens: incorporações, ciclos e representações* (UFRGS, 2015), Schneider analisa os diferentes usos de um espaço histórico no município de Estrela, RS, revelando a agência de diferentes sujeitos na elaboração da urbanidade. Neste processo, as identidades que formam o território interferem de forma significativa, promovendo reflexões acerca dos processos de patrimonialização e disputa de memórias.

Estas produções revelam que há inúmeras iniciativas no sentido de problematizar a questão da regionalidade no Vale do Taquari, desconstruindo narrativas hegemônicas e propondo diálogos interculturais a partir das evidências. Apesar de ainda ser um trabalho incipiente, promove a inserção de novos narradores a partir de centros de pesquisa, principalmente, mas também através das demais instituições que atuam no território. Neste sentido, a escola e o ensino de História precisam se integrar a estes novos espaços de construção do conhecimento histórico, identificando-se como coprodutores de saberes necessários quando se pretende incluir os diferentes sujeitos nas novas narrativas a serem elaboradas.

A identidade local ou regional funciona através da partilha de significados acerca do passado, podendo ser de caráter fixo ou flexível. No segundo caso, as múltiplas identidades são contempladas e valorizadas no processo de patrimonialização de memórias. O patrimônio, visto de forma ampla e aberta, pode mediar o conhecimento histórico (vem do passado, é reconhecido no presente e pode permanecer no futuro) (BARCA, 2011). Porém, cabe aos pesquisadores e educadores, mutuamente, atuarem com responsabilidade em relação a esse futuro comum, contribuindo para que os jovens construam identidades mais amplas e inclusivas, dialógicas e menos hierarquizadas.

4 LEITURAS DO PASSADO I: NARRATIVAS REGIONAIS, HISTÓRIA E MEMÓRIA NA AULA DE HISTÓRIA

O passado está presente nos espaços de convivência dos alunos: na escola, na sua casa, no bairro, e nas diversas territorialidades nas quais eles se inserem. A história local e regional inter cruza narrativas que acabam permeando os saberes escolares. Políticos, intelectuais e profissionais de diversas proveniências elaboram registros mais sistematizados sobre as trajetórias históricas destes lugares, criando mais memórias do que efetivamente histórias locais e regionais.

Estas memórias são importantes para compreender as narrativas regionais e a sua influência no ensino de história regional na Educação Básica no Vale do Taquari. Através deste conhecimento, podemos compreender como ocorre a configuração identitária dos alunos. Identificamos o que é relevante naquela comunidade, município ou região, pois as memórias construídas coletivamente são indícios de como os sujeitos representam a sua identidade, o que valorizam e o que invisibilizam. Ou, então, quais narrativas ganham visibilidade positiva e visibilidade negativa nesta construção histórica.

Quando a história local e regional se limita a reconhecer nomes de personagens políticos, a vida e a obra de prefeitos, ou então as realizações de determinados grupos étnicos, acaba por se reproduzir aquela mesma história nacional, que destacava somente as narrativas do poder. A história local e regional precisa identificar os vínculos com a memória familiar, com o trabalho, com as migrações, com as festas e demais situações que permitam conhecer os diversos sujeitos, suas ideias e ações no tempo e no espaço ao qual se referem (BITTENCOURT, 2008).

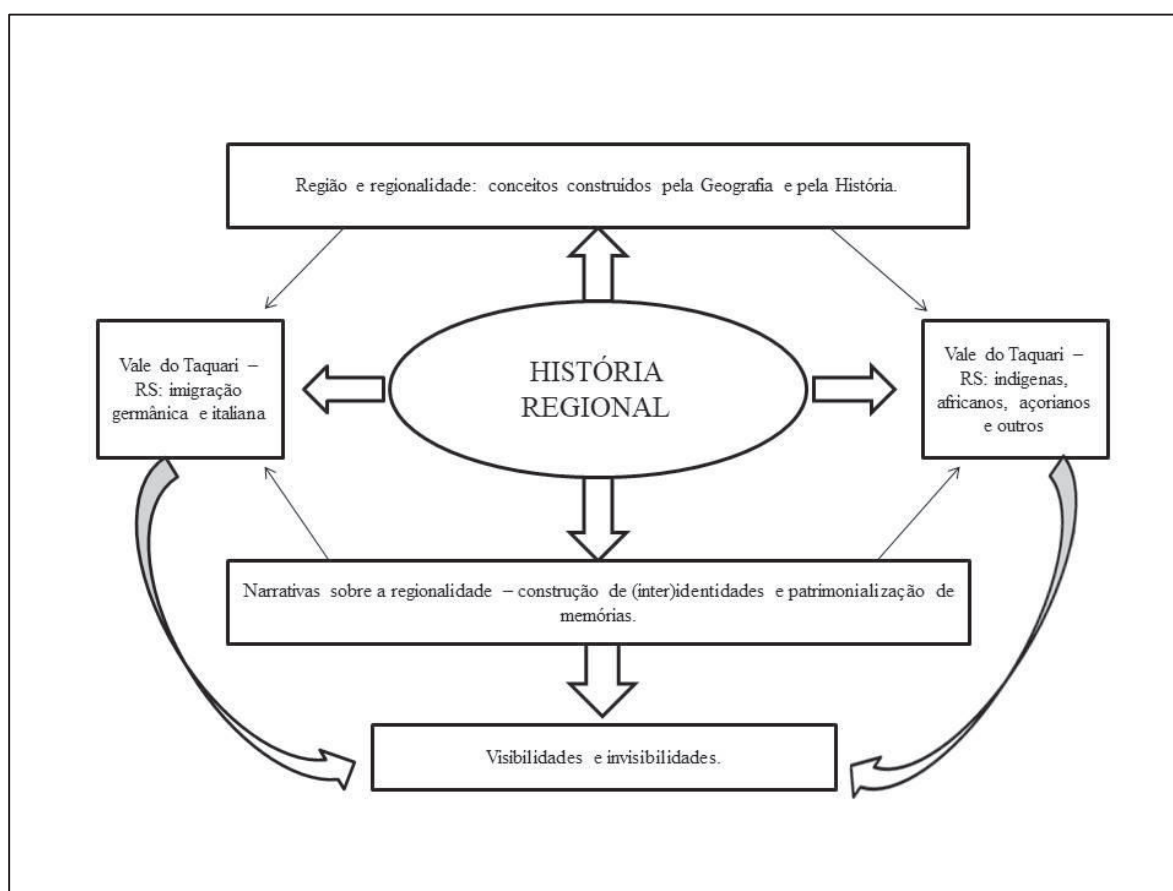
Porém, ao identificarmos este contexto local e regional, é preciso ter em conta que as memórias são versões deste passado. Ao conhecermos estas memórias, estamos entrando em contato com fontes, com “lugares de memória”, com seleções e narrativas que permaneceram em meio a outras que foram esquecidas. Onde encontrar estes esquecimentos? Para onde a história regional, no caso do Vale do Taquari, deve dirigir seus olhares quando pretende compreender e interpretar historicamente a trajetória das diversas identidades que compõem o território?

Os vestígios do passado são os objetos de estudo que permitem acessar estas memórias e identidades. As memórias regionais são evocadas e devem ser confrontadas para, a partir disso, construir um objeto histórico. Conforme lembra Le Goff (1994), a história pode ou não recorrer a estas lembranças para ser escrita. Memórias são apenas um dos vestígios que

podemos usar na investigação do passado. Porém, no caso do Vale do Taquari, temos como evidência a valorização significativa destas memórias, que acabaram, principalmente nas últimas décadas, permeando os currículos e as práticas pedagógicas nas escolas das diversas redes e níveis dos trinta e seis municípios que integram este território.

A princípio, pode parecer inviável a coesão entre as narrativas de todas estas unidades territoriais. Afinal, cada escola, cada comunidade e cada aluno têm as suas particularidades, a sua subjetividade e a sua própria narrativa. No entanto, estas memórias e formas de contar a sua própria história vão se inter cruzando, dialogando e, conforme lembra Rüsen (2007, 2010a, 2010b), passam a integrar o horizonte de expectativas dos sujeitos.

Fluxograma 3 - Narrativas sobre a regionalidade no Vale do Taquari.



Fonte: Elaboração do autor, 2019.

No Vale do Taquari, identificamos estas narrativas em todos os currículos propostos para a Educação Básica, em maior ou menor intensidade. Partindo dessa constatação, apresentamos uma caracterização destes documentos, analisando os principais pontos em comum entre as propostas de ensino de história regional nos trinta e seis municípios que compõem o território. Para dar conta desta análise, selecionamos apenas os currículos das secretarias de educação destes municípios. No entanto, em alguns lugares, em função da

inexistência de Ensino Fundamental completo no âmbito da rede municipal, utilizamos também currículos e propostas de algumas escolas da rede estadual.

4.1 SITUANDO A INVESTIGAÇÃO NAS MICRORREGIÕES DO VALE DO TAQUARI

O ensino de história regional, nos municípios que integram a região do Vale do Taquari, varia de acordo com o contexto em que se aplica. Porém, na maioria das escolas das redes municipal, estadual e privada, os conteúdos que abordam a história dos municípios e da região são desenvolvidos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, mais especificamente no 4º e no 5º ano.

Partindo desta constatação, coletou-se materiais correspondentes aos planos de ensino de alguns destes municípios, considerando que, no período desta pesquisa, a maioria das instituições alegou estar em fase de transição, cuja documentação estaria sendo reformulada para as adequações à *Base Nacional Curricular Comum*, aprovada em 2017.

Assim, serão analisadas algumas destas propostas disponibilizadas pelas equipes diretivas e coordenações pedagógicas das escolas visitadas entre os meses de maio a setembro de 2019, mesmo que muitos destes documentos estejam sendo reelaborados. Afinal, a maioria dos estudantes entrevistados (ver capítulo 5), que frequenta o 9º Ano do Ensino Fundamental, aprendeu a história local ou regional a partir destes referenciais (teoricamente, eles foram alunos do 4º e do 5º ano aproximadamente entre os anos de 2014 e 2015, quando estes planos de ensino vigoravam). Com isso, não se pretende avaliar se estes alunos aprenderam ou não a história ensinada nestes anos, até porque há inúmeras variáveis que interferem neste processo e não é objetivo desta investigação realizar tal análise.

Aqui, tomamos os planos de ensino como um dos fatores que podem interferir na formação do pensamento histórico destes jovens, até porque o contexto de análise perpassa as salas de aula e a instituição escolar, buscando compreender as relações entre as ideias históricas dos jovens do 9º Ano, concluintes do Ensino Fundamental, e a dinâmica das narrativas sobre a regionalidade que marcam o território de forma mais ampla – turismo, propaganda, festividades, símbolos, monumentos e demais manifestações que desenham a identidade regional do Vale do Taquari.

Nesta perspectiva, apresenta-se uma análise do conteúdo de alguns currículos desenvolvidos nestes municípios da região, destacando as propostas para o ensino de história local ou regional nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Neste conjunto, algumas instituições destacaram que tais conteúdos são desenvolvidos também nos Anos Finais desta etapa da escolarização, porém não de forma sistemática. Nestes casos, afirmou-se que a

historia do município é abordada principalmente na semana em que se comemora o aniversário de emancipação política, através de estratégias interdisciplinares e atividades extracurriculares (dramatizações, decoração do ambiente escolar, participação em eventos municipais, concursos, dentre outros).

A regionalização do Vale do Taquari segue diferentes critérios, dependendo da iniciativa que define esta delimitação. A mais antiga subdivisão surgiu no ano de 1961 e permanece em atividade até a atualidade: a *Associação dos Municípios do Vale do Taquari* (AMVAT) foi fundada no município de Encantado, reunindo alguns prefeitos daquele período. Hoje, esta associação conta com a participação de trinta e nove municípios, cujos objetivos, “[...] de acordo com o estatuto, são ampliar e fortalecer a capacidade administrativa, econômica e social dos municípios que a compõem; defender e reivindicar os interesses das administrações municipais e da região e coordenar medidas que visem o planejamento integrado na região” (Disponível em: <<http://amvat.com.br>>. Acesso em: 22 jul. 2019).

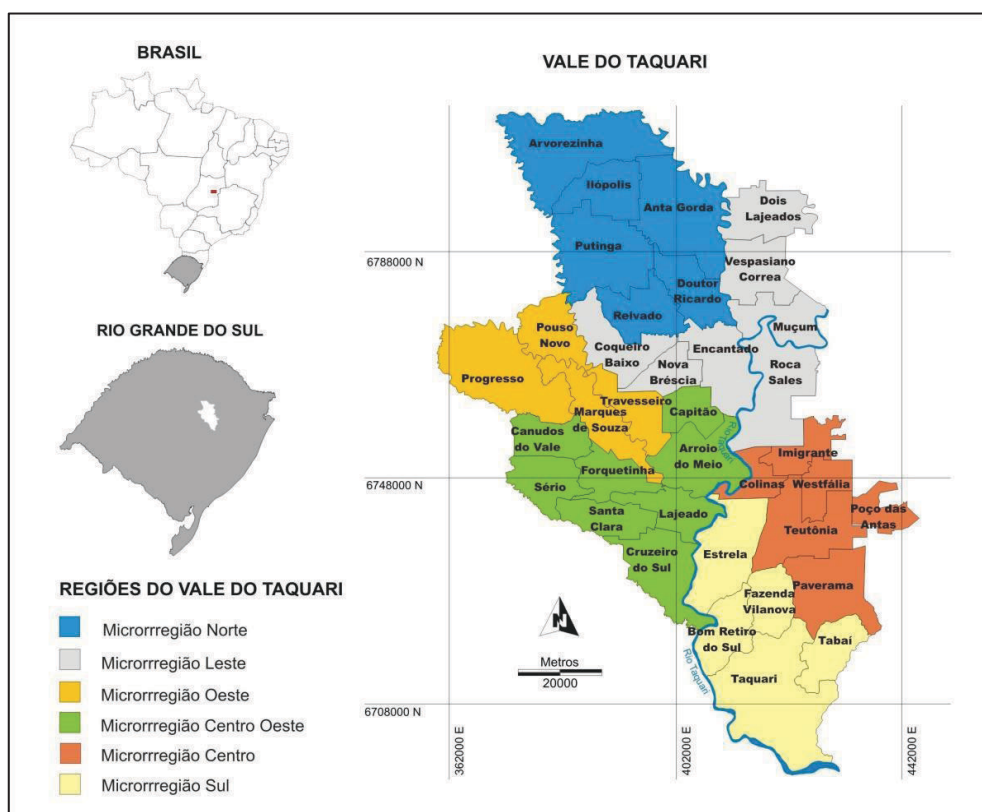
Outra forma de regionalização foi criada pela *Associação dos Municípios de Turismo da Região dos Vales* (AMTURVALES), fundada em 1995. A partir de 1999, a iniciativa privada (hotéis, restaurantes, agências de viagens, entre outros) passou a fazer parte do quadro associativo da entidade, inicialmente formado apenas por Prefeituras Municipais. A entidade tem como objetivo promover as atividades ligadas ao turismo regional (Disponível em: <<http://www.amturvales.com.br>>. Acesso em: 23 jul. 2019). Esta entidade engloba o total de trinta e seis municípios, utilizando como critério de regionalização o mesmo adotado pelos *Conselhos Regionais de Desenvolvimento* (COREDEs), criados em 1991 (BOLETIM GEOGRÁFICO DO RIO GRANDE DO SUL, 2016).

A investigação realizada durante os meses de maio a setembro de 2019 tomou como base a regionalização do COREDEs. Ao longo desse período, foi possível visitar escolas de cada um dos trinta e seis municípios, objetivando obter narrativas de estudantes concluintes do Ensino Fundamental (9º Ano). Como critério de seleção, priorizou-se as instituições da rede municipal de ensino. No entanto, alguns municípios não contemplam esta etapa da escolarização, o que levou a realizar a pesquisa em escolas da rede estadual (Putinga, Relvado, Nova Bréscia, Sério, Poço das Antas, Vespasiano Corrêa, Muçum, Dois Lajeados e Travesseiro). Além destas situações, incluiu-se também duas escolas estaduais no município de Lajeado e outra em Bom Retiro do Sul, em função de situações específicas que em seguida serão analisadas.

Além da divisão regional, o Vale do Taquari possui microrregiões que delimitam o território para definir estratégias de desenvolvimento, conforme consta no *Plano Estratégico de Desenvolvimento do Vale do Taquari: 2015- 2030* (AGOSTINI, 2017), proposto pelo

Conselho de Desenvolvimento do Vale do Taquari (CODEVAT). São seis microrregiões que agrupam os trinta e seis municípios de acordo com critérios econômicos, culturais e geográficos: Microrregião Norte, Microrregião Leste, Microrregião Oeste, Microrregião Centro, Microrregião Centro-Oeste e Microrregião Sul.

Figura 3 - Mapa das Microrregiões do Vale do Taquari (CODEVAT)



Fonte: Trombini; Kreutz, 2017, Adaptado a partir do Projeto Desenvolvimento Econômico e Sociocultural na Região Vale do Taquari/Univates *apud* Trombini; Laroque; Castoldi (2017, p. 185).

Para a realização da pesquisa, seguiu-se esta subdivisão para facilitar o agrupamento e a análise dos dados. No entanto, salienta-se que se trata apenas de uma forma de organizar a compreensão da análise proposta, não significando que a regionalização tenha uma função cristalizadora dos dados obtidos.

4.2 A HISTÓRIA LOCAL E REGIONAL NOS CURRÍCULOS ESCOLARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO VALE DO TAQUARI

No município de **Forquetinha**, situado na Microrregião Centro-Oeste do Vale do Taquari, o plano de ensino correspondente ao 4º Ano do Ensino Fundamental apresenta como conteúdos a serem desenvolvidos: “Município: fatos históricos, origem, símbolos, os três

poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário); Cultura indígena e afro-brasileira” (Plano de Estudos do Município de Forquethinha, 4º Ano do Ensino Fundamental, sem data, sem paginação). Quanto aos objetivos propostos a partir destes tópicos, o documento enuncia: “Identificar dados governamentais sobre a história do município: origem do nome, data de criação, localização geográfica e extensão territorial, produção econômica e população; conhecer as influências deixadas pelos negros e indígenas em nossos costumes” (Idem).

Neste plano, identificam-se resquícios dos temas desenvolvidos quando o ensino de História estava inserido no componente *Estudos Sociais* (estudo dos três poderes, por exemplo), criado na década de 1970, durante o regime militar no Brasil (BITTENCOURT, 2008). Em contraposição a estas permanências, identificam-se também mudanças, como a inserção do estudo sobre a cultura indígena e afro-brasileira, em função da Lei 10.639/03, alterada pela Lei 11.645/08, que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 2008).

A partir deste documento, compreende-se que os estudantes de Forquethinha, ao frequentarem as escolas da rede municipal, tenham contato com estes temas ainda na infância. Tais conteúdos e objetivos integram, de alguma forma, a rede de significados que estes alunos vão construindo ao longo de sua vida escolar, porém interagindo com outras narrativas presentes na família, no bairro, no município e na região. São estes diferentes discursos que atuam na elaboração das ideias históricas e na construção narrativa destas crianças e jovens, podendo se configurar, no final do Ensino Fundamental, como fixas e excludentes, ou flexíveis e multiperspectivadas.

Na escola visitada no município de **Estrela**, Microrregião Sul do Vale do Taquari, foi disponibilizado o plano de estudos correspondente ao 4º Ano do Ensino Fundamental, no qual o ensino de História está inserido no campo denominado Ciências Humanas. Neste documento, lê-se a seguinte proposta quanto aos objetivos do ensino da história local ou regional: “Conhecer, no contexto municipal, as dimensões: histórica, social, espacial, política, material, cultural e religiosa, e a partir do sentimento de pertencimento, fortalecer a identidade municipal e sua valorização; respeitar e valorizar as diversidades étnicas e culturais que constituem nosso país” (Plano de Estudos do Município de Estrela, 4º Ano do Ensino Fundamental, 201, p. 48-49). Os conteúdos referenciados para desenvolver estes objetivos são: “Localização do município de Estrela dentro do país e do estado; distritos e limites do município de Estrela; pontos turísticos de Estrela; diferentes bairros do município de Estrela; história do município de Estrela e seus primeiros habitantes; símbolos municipais de Estrela” (Idem).

A seleção de conteúdos e objetivos proposta neste documento revela a intenção de desenvolver nos estudantes dos Anos Iniciais a ideia de pertencimento, evidenciando a dimensão municipal. Não há indicativos de qual identidade é esta, de quem são estes “primeiros habitantes” e como estes estudos pretendem ser desenvolvidos. Neste sentido, compreende-se que o planejamento do ensino de história local e regional, muitas vezes, não corresponde àquilo que efetivamente se desenvolve nas aulas de História, considerando que a interpretação docente pode variar de acordo com a perspectiva privilegiada. Martins (2017, p. 206), mostra que o pensamento histórico se constrói de diferentes formas, muitas vezes significando “[...] uma história de exemplos – dos atos mercedores de destaque ou de comportamentos que valem a pena ser adotados”.

O plano de estudos do município de **Pouso Novo**, situado na Microrregião Oeste do Vale do Taquari, apresenta como proposta para o 4º Ano do Ensino Fundamental um conjunto de competências, habilidades e conteúdos a ser desenvolvido nesta etapa da escolarização. No que diz respeito ao ensino de história local ou regional, constam as seguintes informações:

Competências: conhecimento e comparação da história do nosso município no passado e no presente.

Habilidades: identificar a ascendência das pessoas que pertencem à sua localidade quanto à nacionalidade, etnia, língua, religião e costumes; conhecer a contribuição dos afro-brasileiros e indígenas no município de Pouso Novo.

Conteúdos: contribuições culturais dos afro-brasileiros; histórico do município: comparação de aspectos atuais com aspectos antigos; símbolos de Pouso Novo - hino, brasão, bandeira; datas comemorativas - Dia das Mães, Aniversário do Município; Dia da Pátria; Semana Farroupilha; Dia da Consciência Negra (Plano de Estudos do Município de Pouso Novo, 4º Ano do Ensino Fundamental, sem data, sem paginação).

A proposta deste plano de estudos anuncia a intenção de desenvolver as ideias históricas relacionadas ao conceito de mudança e permanência (tempos antigos e tempos atuais), bem como contempla uma percepção multiperspectivada da realidade, ao objetivar estudos sobre a diversidade cultural presente no território. Não menciona as outras etnias além daquelas que foram incluídas pelas legislações federais de 2003 e 2008 (cultura afro-brasileira e indígena), apesar de propor que se contemple o conhecimento desta diversidade. As datas comemorativas são mencionadas no documento, cuja abordagem é um resquício de propostas de ensino das décadas de 1970 e 1980, quando o ensino de história era associado às celebrações do passado (BITTENCOURT, 2008).

Em **Muçum**, município que integra a Microrregião Leste do Vale do Taquari, o documento disponibilizado pela escola da rede estadual visitada durante a pesquisa apresenta os seguintes conteúdos que correspondem ao ensino de história local ou regional:

Conceitos estruturantes: a comunidade e seus registros; o sujeito e seu lugar no mundo; fatos históricos.

Competências: identificar a si e as demais pessoas como membros de vários grupos de convívio social, distinguindo as diferentes práticas sociais, políticas, econômicas e culturas de cada grupo; observar as permanências transformações sociais, econômicas e culturais que ocorrem na sociedade ao longo do tempo; desencadear atividades para a promoção, defesa e reparação das violações aos direitos humanos.

Descritores ou habilidades: identificar e expressar as características comuns e particulares aos membros dos grupos dos quais participa, atualmente e no passado; situar-se em relação “ao ontem” (o que passou), com relação “ao hoje” (ao que está ocorrendo) e com relação “ao amanhã” (a expectativa do porvir); identificar as diferentes instituições existentes na localidade, na atualidade e no passado; conhecer e valorizar as relações entre as pessoas e o lugar: os elementos da cultura, as relações afetivas e de identidade com o lugar onde vivem (Plano de Estudos da rede estadual de ensino de Muçum, Ensino Globalizado, 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental, sem data, sem paginação).

Esta proposta diferencia-se das demais por propor um plano globalizado do 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental, sem definir especificamente quais conteúdos são desenvolvidos em cada etapa. Os conceitos, as habilidades e as competências contempladas neste documento possibilitam um ensino de história local articulado com as diferentes identidades, deixando em aberto de que forma os docentes podem desenvolver as suas estratégias. Neste sentido, cabe ao profissional decidir como contemplar estas habilidades para que o ensino de história local e regional contemple não apenas ideias substantivas, mas também aquelas de segunda ordem (BARCA, 2006; LEE, 2011).

Santa Clara do Sul, município da Microrregião Centro-Oeste do Vale do Taquari, desenvolve os conteúdos da história local e regional tanto nos Anos Iniciais quanto nos Anos Finais do Ensino Fundamental. No 4º Ano desta etapa da escolarização, a proposta é a seguinte: “[...] compreender a natureza como um todo, sendo o ser humano parte integrante e agente de transformação do mundo em que vive em diferentes espaços e tempos reconhecendo e valorizando diferentes culturas e povos tornando-se cidadãos conscientes críticos” (Plano de Estudos do Município de Santa Clara do Sul, 4º Ano do Ensino Fundamental, sem data, sem paginação). Quanto aos conteúdos e objetivos relacionados ao ensino de história local nos Anos Iniciais, constam as seguintes informações: “História do município: valorizar o município em que vivemos reconhecendo a sua história” (Idem).

Além desses conteúdos, a coordenadora pedagógica de Santa Clara do Sul afirmou que a história do município também é estudada nos Anos Finais do Ensino Fundamental, através

de encenações e outras atividades alusivas ao aniversário de emancipação política (declaração por escrito). Segundo Martins (2017, p. 19):

Pode-se assim dizer que o sujeito se constitui, historicamente, em processos de construção de identidade por quatro vias, não excludentes e, no mais das vezes, entrelaçadas: identidade por assimilação ou apropriação, identidade por contraste, identidade por rejeição e identidade por diferença.

Os conteúdos propostos nos planos de estudos destes municípios contribuem para esta formação de identidade, provocando estranhamentos e assimilações no percurso de formação do conhecimento histórico dos estudantes. A escola atua num contexto em que diferentes estímulos vão interferindo na constituição das ideias históricas e das narrativas apresentadas por estes jovens (ver capítulo 5).

Na visita a uma escola estadual de **Lajeado**, na Microrregião Centro-Oeste do Vale do Taquari, teve-se acesso ao plano de estudos destinado ao 4º Ano do Ensino Fundamental, área de Ciências Humanas, disciplina de História, cujas informações constantes são as seguintes:

Competências: reconhecer o espaço do Município de Lajeado como resultado da interação homem/natureza/cultura/tempo.

Conteúdos: o município; fundação; presença indígena na região; primeiras atividades econômicas; primeiras construções; imigrantes – origem e tradição; personagens históricas.

Habilidades: reconhecer a formação da população do Município de Lajeado; identificar momentos históricos do Município; identificar tradições culturais e suas origens (Plano de Estudos do Município de Lajeado, 4º Ano do Ensino Fundamental, 2016, p. 60-61).

Destaca-se a ideia das *origens* como um tópico recorrente nas propostas de ensino de história local e regional. Busca-se, desta forma, um começo para a narrativa que se pretende construir, o qual acaba selecionando determinados sujeitos e invisibilizando outros. A história orienta os sujeitos no presente, cujas “personagens históricas” podem contribuir para distintas elaborações acerca do passado. Muitas vezes, este processo ocorre distanciado da história acadêmica (BERETA DA SILVA, 2012), gerando um conhecimento escolar pronto, exemplificado nas narrativas que empregam expressões como “*no começo tudo era assim...*”, “*foi assim que aconteceu...*”, “*os primeiros a chegar foram...*”, “*no começo tudo era mato...*”, dentre outras formas de “contar a história do lugar”.

O plano de estudos do município de **Arroio do Meio**, situado na Microrregião Centro-Oeste, apresenta os seguintes conteúdos a serem desenvolvidos no 4º Ano do Ensino Fundamental: “A história de cada um; Direitos e Deveres; Município – história; Símbolos do

Município – brasão, hino, bandeira, hibisco; datas significativas” (Plano de Estudos do Município de Arroio do Meio, 4º Ano do Ensino Fundamental, sem data, sem paginação). Os conteúdos presentes neste documento são bastante sucintos, porém levam a perceber que o ensino da história local busca inserir o aluno num contexto a partir do reconhecimento de símbolos e normas sociais vigentes. Não há, pelo menos no plano de estudos, referências à compreensão da diferença, a não ser quando se refere à “história de cada um”.

Quando se trata do ensino da história local, tende-se a limitar o campo de abordagem para aquilo que está próximo. No entanto, é preciso perceber que há conexões entre esta dimensão espacial e as demais que interagem com o local e o regional. Quando narra-se a história dos imigrantes, por exemplo, é preciso compreender de onde eles vêm. Mesmo que este plano seja direcionado a crianças, é preciso problematizar e estimular os questionamentos pertinentes ao pensar historicamente (BARCA, 2000).

Em **Fazenda Vilanova**, município da Microrregião Sul do Vale do Taquari, o plano de estudos ao qual se teve acesso apresenta um tópico destinado às Ciências Humanas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O documento caracteriza, primeiramente, esta área do conhecimento de forma geral:

[...] O compromisso desta área do conhecimento é, principalmente, o letramento espaço-temporal. O aluno deve interpretar situações contextualizadas de forma crítica, consciente, construtiva e autoral, compreendendo que as relações sociais se dão em diferentes tempos e espaços e que estas relações situam-se no campo da provisoriedade. O raciocínio espaço-temporal precisa estar voltado para a construção de uma sociedade plural, diversificada e simultânea, reconhecendo a ressignificação do tempo e do espaço. Existe nesta Área de Conhecimento uma preocupação marcante com o desenvolvimento de um pensamento ético e construtivo [...]. Desde a Educação Infantil até o 9º Ano os alunos deverão vivenciar experiências que perpassem:

[...]

2) Reconhecimento da diversidade étnico-racial – Cultura Afro-Brasileira e Indígena do espaço observado e de diferentes espaços estudados.

3) Interpretação da organização social dos mais diversos contextos observados, comparando-os em diferentes temporalidades (Plano de Estudos do Município de Fazenda Vilanova, Área de Ciências Humanas – 1º ao 9º Ano do Ensino Fundamental, sem data, p. 36).

Em seguida, explicitam-se as competências a serem desenvolvidas em cada etapa do Ensino Fundamental, a partir da caracterização geral anteriormente apresentada. Há três eixos estruturantes que são desenvolvidos ao longo de 9 anos, cabendo ao 3º e ao 4º Ano as competências correspondentes, de forma mais específica, ao ensino da história local e regional. No eixo estruturante *Tempo*, consta o seguinte:

3º Ano: Compreender a história do município a partir de fatos importantes, reconhecendo diversas fontes, posicionando-se nesta história.

4º Ano: Estabelecer relações entre a história do município e a organização espaço-temporal da região do Vale do Taquari (Idem, p. 39).

Neste caso, percebe-se que já há uma divisão quanto às competências a serem desenvolvidas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, seguindo a ideia dos círculos concêntricos na compreensão dos espaços de vivências: no 3º Ano propõe-se o estudo da história do município, ampliando-se para a compreensão desta história no contexto regional, no 4º Ano. Outra questão que se destaca no enunciado é a proposta de utilização de fontes variadas, o que denota uma concepção de ensino de história diferente daquela que visava apenas transmitir informações. No entanto, emprega-se o termo “fatos importantes”, que contradiz tal proposta de renovação. Quais seriam os fatos importantes? Que critérios definem o que “importa” ser estudado e o que é “irrelevante”?

Os planos de estudos do 4º Ano do Ensino Fundamental do Município de **Doutor Ricardo**, na Microrregião Norte do Vale do Taquari, apresentam os objetivos gerais, específicos e conteúdos de forma interdisciplinar, seguidos dos conteúdos correspondentes. Dentre estes itens, destacam-se aqueles que se referem ao ensino de história:

Objetivos Gerais:

Perceber como diferentes sociedades interagem com a natureza na construção de seu espaço e saber esses conhecimentos históricos, bem como seus valores.

Objetivos específicos:

Conhecer e valorizar algumas das diferentes manifestações culturais.

Conteúdos:

Momentos históricos.

Diferentes culturas (Plano de Estudos do Município de Doutor Ricardo, 4º Ano do Ensino Fundamental, 2008, sem paginação).

Este documento apresenta uma proposta mais abrangente, sem especificar o estudo da história local ou regional. Deixa evidente a preocupação com o tema da diversidade cultural, o que permite desenvolver um ensino de história que contemple a multiperspectividade. Barca (2003) lembra que, no contexto da globalização, os alunos recebem muitas informações e a escola precisa manter a compreensão do “eu” em meio a esse excesso de estímulos que geram identidades multifacetadas, conjugando o local e o global (glocalização). Por isso, propor um ensino de história local aberto às múltiplas identidades que convivem neste território, seja de forma real ou virtual, é um desafio crescente na contemporaneidade.

Localizado na Microrregião Centro do Vale do Taquari, o Município de **Imigrante** ainda utiliza o termo Estudos Sociais na documentação que rege os planos de estudos dos

Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Inicialmente, apresenta-se a ementa do componente curricular:

Reconhecer-se como cidadão, dentro da comunidade que está inserido, construindo sua identidade como agente transformador dentro deste espaço de convívio. Reconhecer o espaço do município, fazendo uso dos meios de orientação e pontos principais para se localizar. Perceber transformações ocorridas em seu entorno, a partir das relações humanas ao longo do tempo (Plano de Estudos do Município de Imigrante, 4º Ano do Ensino Fundamental, sem data, sem paginação).

No entanto, o plano não especifica conteúdos e objetivos sobre o ensino de história local e regional no município. A listagem de temas aborda apenas questões do tempo presente, privilegiando o componente curricular de Geografia no conjunto denominado Estudos Sociais. Bittencourt (2008) analisa contextos em que esta aglutinação de áreas de conhecimentos acabou esvaziando o ensino de história nas escolas, tendendo a privilegiar o estudo de normas sociais, instituições e datas comemorativas. Apesar da ementa deste dos planos de estudos de Imigrante anunciar a intenção de auxiliar os alunos a perceberem as mudanças ocorridas no tempo e no espaço, não há especificação quanto aos conteúdos e objetivos direcionados a esta compreensão.

Já no município de **Colinas**, também situado na Microrregião Centro, os planos de estudos especificam os conteúdos e objetivos direcionados ao estudo da história local e regional:

Objetivos:
 Reconhecer a si mesmo como sujeito histórico e agente de transformação.
 Estabelecer referências de anterioridade, simultaneidade e posterioridade ao tratar com a temporalidade dos fatos.
 Identificar permanências e transformações nas vivências cotidianas dos grupos sociais.
 Adquirir consciência da passagem do tempo e se apropriar da noção de tempo histórico.
 Ler e interpretar documentos de fontes primárias e secundárias.
 [...]
 Identificar as ascendências e descendências das pessoas que pertencem à sua localidade, quanto à nacionalidade, etnia, língua, religião e costumes.
 Valorizar a identidade pessoal e coletiva, quanto à historicidade, nacionalidade, etnia e cultura.
 Reconhecer e valorizar a história do município de Colinas, desde sua colonização até a atualidade.
 Desenvolver a noção de cidadania a partir do reconhecimento e do respeito à diversidade cultural.
 Conhecer a cultura afro-brasileira e indígena (Plano de Estudos do Município de Colinas, 4º Ano do Ensino Fundamental, sem data, p. 62-63).

Os objetivos propostos no documento correspondente ao município de Colinas destacam inúmeras habilidades que estimulam o ensino de história intercultural e multiperspectivado. No entanto, um dos itens orienta para o estudo da localidade a partir da chegada dos

colonizadores, contradizendo o objetivo seguinte, que contempla a identidade indígena, por exemplo. Como afirma Gagnebin (2006), hoje há uma grande preocupação com a questão da memória. Há muitos estudos sobre essa temática, assim como sobre a desmemória, o resgate e as tradições. Neste contexto, cabe observar quais memórias são evocadas pelos currículos escolares, problematizando-os e buscando superar narrativas que selecionam determinados sujeitos e narrativas quando se deveria ensinar história de forma que as mais variadas identidades fossem incluídas neste processo de construção do pensamento histórico.

Em **Teutônia**, o plano de estudos é pautado pelo desenvolvimento de habilidades e competências. O ensino de história local e regional, nesta perspectiva, é desenvolvido no 3º Ano do Ensino Fundamental, dentro da Área de Ciências Humanas. A competência geral desta área consta no documento disponibilizado por uma escola da rede municipal de ensino:

Compreender como se lê o mundo próximo para interpretar espaços mais distantes. Estranhar acontecimentos que reforcem a desigualdade social e o desrespeito com a diversidade. Relacionar o tempo e o espaço em diferentes situações, criticando e transformando o mundo a partir da crítica, sentindo-se parte deste mundo agindo de forma autoral e autônoma (Plano de Estudos do Município de Teutônia, 3º Ano do Ensino Fundamental, 2018, p. 51).

A partir desta competência geral, são especificados os eixos estruturantes da aprendizagem, bem como as competências, as respectivas habilidades constantes na *Base Nacional Curricular Comum* (BNCC, 2017) e os conteúdos a serem desenvolvidos em cada um destes eixos. O quadro a seguir reproduz a proposta constante no documento:

Quadro 13 – Plano de estudos do 3º Ano do Ensino Fundamental, município de Teutônia.

Conceito estruturante:	Competência do eixo estruturante:	Habilidades BNCC:	Conteúdos:
Espaço	Reconhecer a transformação social, cultural e espacial a partir da influência dos diferentes grupos étnicos.	(EF03HI01) Identificar os grupos populacionais que formam a cidade, o município e a região, as relações estabelecidas entre eles e os eventos que marcam a formação da cidade, como fenômenos migratórios (vida rural/vida urbana), desmatamentos, estabelecimento de grandes empresas etc. (EF03HI05) Identificar os marcos históricos do lugar em que vive e compreender seus significados. (EF03HI06) Identificar	Município e Região (Teutônia e Vale do Taquari). Mudanças do espaço ao longo do tempo. Marcos de memória: os lugares de memória (ruas, praças, escolas, monumentos, museus etc.). O “Eu”, o “Outro” e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem a cidade e os municípios.

		<p>os registros de memória na cidade (nomes de ruas, monumentos, edifícios etc.), discutindo os critérios que explicam a escolha desses nomes.</p> <p>(EF03HI09) Mapear os espaços públicos no lugar em que vive (ruas, praças, escolas, hospitais, prédios da Prefeitura e da Câmara de Vereadores etc.) e identificar suas funções.</p> <p>(EF03HI10) Identificar as diferenças entre o espaço doméstico, os espaços públicos e as áreas de conservação ambiental, compreendendo a importância dessa distinção.</p>	
Tempo	<p>Apropriar-se de alguns instrumentos de marcação do tempo e iniciar a sistematização de conceitos como: passado/presente/futuro, sucessão/simultaneidade, mudanças/permanências, diferenças/semelhanças, relacionados aos fatos históricos que se referem à sua realidade.</p>	<p>(EF03HI02) Selecionar, por meio da consulta de fontes de diferentes naturezas, e registrar acontecimentos ocorridos ao longo do tempo na cidade ou região em que vive.</p> <p>(EF03HI08) Identificar modos de vida na cidade e no campo no presente, comparando-os com os do passado.</p>	<p>Anos, décadas, séculos e milênios na construção do tempo cronológico.</p> <p>Construção da linha do tempo.</p> <p>Registros históricos (certidão de nascimento, calendários, cartas, fotos, álbuns).</p> <p>Conceitos: passado/presente/futuro, sucessão/simultaneidade, mudanças/permanências, diferenças/semelhanças relacionados a sua realidade.</p>
Poder	<p>Identificar as estruturas de poder existentes na sociedade, estabelecendo relações entre elas e reconhecendo-se como parte desse contexto.</p> <p>Entender e vivenciar formas democráticas no convívio social e na resolução de conflitos.</p>	Não constam.	<p>Estruturas de poder (líderes de turma, líderes comunitários, diretor, vereador, prefeito, etc.).</p> <p>Grupos sociais e relações de poder.</p> <p>Convívio social.</p> <p>Entidades representativas (Círculo de Pais e Mestres, Conselho Escolar, Cooperativas Escolares, Câmara de Vereadores, etc.).</p>
Cidadania	<p>Ampliar a formação cidadã, capacitando a participação na vida coletiva, promovendo noções de justiça, equidade, respeito mútuo e reconhecimento de conflitos na sociedade, valorizando e respeitando o patrimônio histórico e</p>	<p>(EF03HI03) Identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive, aspectos relacionados a condições sociais e à presença de diferentes grupos sociais e culturais, com especial destaque para as culturas</p>	<p>Patrimônio histórico e cultural do município e região em que vive.</p> <p>Reconhecimento dos espaços públicos e privados.</p> <p>Mundo do trabalho: matéria-prima, indústria, comércio e serviços.</p> <p>Profissões.</p>

	<p>cultural. Reconhecer as atividades econômicas do município e suas relações com o trabalho realizado.</p>	<p>africanas, indígenas e de migrantes. (EF03HI04) Identificar os patrimônios históricos e culturais de sua cidade ou região e discutir as razões culturais, sociais e políticas para que assim sejam considerados. (EF03HI12) Comparar as relações de trabalho e lazer do presente com as de outros tempos e espaços, analisando mudanças e permanências.</p>	
Relações sociais	<p>Reconhecer os diferentes grupos sociais que marcam a formação da comunidade, e suas contribuições étnico culturais, respeitando e valorizando a diversidade, dando enfoque especial para as culturas africanas, indígenas, imigrantes e migrantes. Utilizar o diálogo respeitoso como forma de comunicação nas relações sociais.</p>	<p>(EF03HI07) Identificar semelhanças e diferenças existentes entre comunidades de sua cidade ou região, e descrever o papel dos diferentes grupos sociais que as formam. (EF03HI11) Identificar diferenças entre formas de trabalho realizadas na cidade e no campo, considerando também o uso da tecnologia nesses diferentes contextos. (EF03HI03) Identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive, aspectos relacionados a condições sociais e à presença de diferentes grupos sociais e culturais, com especial destaque para as culturas africanas, indígenas e de migrantes.</p>	<p>Formação de grupos étnico/social. Cultura africana, indígenas, imigrantes e migrantes. Respeito à diversidade. Trabalho, cultura e lazer na cidade. Desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde se vive.</p>

Fonte: Plano de Estudos do Município de Teutônia, 3º Ano do Ensino Fundamental (2018, p. 51-54).

O documento elaborado pela rede municipal de ensino de Teutônia evidencia a incorporação dos novos parâmetros curriculares nacionais, aprovados em 2017 através da *Base Nacional Curricular Comum*. Paralelamente a este processo, a coordenação pedagógica salientou que, a partir do ano de 2020, serão inseridas também as orientações do *Referencial Curricular Gaúcho* (2018), que propõe uma articulação a nível estadual com a BNCC, estabelecendo parâmetros a serem seguidos pelas escolas das diferentes redes de ensino do Rio Grande do Sul.

Estes referenciais ampliam as possibilidades para o ensino de história local e regional, estimulando o desenvolvimento de conceitos fundamentais para a construção do pensamento

histórico. A partir das habilidades e competências propostas, pode-se projetar um trabalho que contemple a investigação na aula de História, através do uso de fontes históricas relacionadas ao território onde os alunos vivem. Ao contrário de documentos anteriores, esta proposta do município de Teutônia especifica o que se pretende desenvolver através do ensino, mesmo que o caminho (habilidades e competências) seja passível de críticas e possíveis reformulações.

Conforme Seixas e Morton (2013), o ensino de história geralmente esteve associado a um processo monótono, em que os professores transmitiam informações e os alunos, passivamente, as reproduziam nas avaliações. A proposta dos autores, que dialoga com a BNCC, visa a estimular a interação das crianças e dos jovens no processo de construção do conhecimento histórico, compreendendo conceitos e metodologias que se aproximem do trabalho desenvolvido pelos historiadores. A intenção é mostrar que não somente as ciências naturais possibilitam a descoberta e o desafio diante do conhecimento. A História, como campo disciplinar, também tem esse potencial, apesar de andar por caminhos que inter cruzam objetividade e subjetividade.

No município de **Westfália**, integrante da Microrregião Centro, também já foram incorporados os referenciais da BNCC aos planos de estudos. Assim, o ensino de história local e regional passou a ser desenvolvido no 3º Ano do Ensino Fundamental, conforme consta no documento. No componente de História, propõe-se o seguinte programa:

Reconhecer e valorizar a história e o patrimônio da localidade em que está inserido; perceber-se como sujeito histórico dentro do tempo que está vivendo; valorizar nossa escola a partir do estudo de sua história (Plano de Estudos do Município de Westfália, 3º Ano do Ensino Fundamental, 2019, p. 5-6).

Em seguida, são mencionadas as habilidades e competências correspondentes à BNCC:

(EF03HI01) Identificar os grupos populacionais que formam a cidade, o município e a região, as relações estabelecidas entre eles e os eventos que marcam a formação da cidade, como fenômenos migratórios (vida rural/vida urbana), desmatamentos, estabelecimento de grandes empresas etc. Ex: Resgate da cultura local.

(EF03HI02) Selecionar, por meio da consulta de fontes de diferentes naturezas, e registrar acontecimentos ocorridos ao longo do tempo na cidade ou região em que vive. Ex.: Estudo de fatos históricos.

(EF03HI03) Identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive, aspectos relacionados a condições sociais e à presença de diferentes grupos sociais e culturais, com especial destaque para as culturas africanas, indígenas e de migrantes. Ex.: A partir da contação de história, explorar a importância da herança de outros povos.

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

(EF03HI05) Identificar os marcos históricos do lugar em que vive e compreender seus significados. Ex.: Levantamento através de linha do tempo dos marcos históricos.

(EF03HI06) Identificar os registros de memória na cidade (nomes de ruas, monumentos, edifícios etc.), discutindo os critérios que explicam a escolha desses nomes. Ex.: Visitação aos pontos importantes.

(EF03HI08) Identificar modos de vida na cidade e no campo no presente, comparando-os com os do passado. Ex.: Quadro comparativo.

(EF03HI09) Mapear os espaços públicos no lugar em que vive (ruas, praças, escolas, hospitais, prédios da Prefeitura e da Câmara de Vereadores etc.) e identificar suas funções. Ex.: Demarcar principais pontos (históricos, locais próprios) através de mapas.

(EF03HI10) Identificar as diferenças entre o espaço doméstico, os espaços públicos e as áreas de conservação ambiental, compreendendo a importância dessa distinção. Ex.: Direitos e deveres.

(EF03HI11) Identificar diferenças entre formas de trabalho realizadas na cidade e no campo, considerando também o uso da tecnologia nesses diferentes contextos. Ex.: Quadro comparativo.

(EF03HI12) Comparar as relações de trabalho e lazer do presente com as de outros tempos e espaços, analisando mudanças e permanências. Ex.: Resgate de fotos históricas (Idem, p. 6, 13, 22-23).

A leitura destes documentos elaborados pelos municípios faz pensar no que afirmou Rüsen (2015b, p. 251) sobre o *saber histórico*, que “[...] é o resultado de uma síntese entre experiência e interpretação, operada pelo ser humano. Experiência e interpretação têm de ser aprendidas enquanto tais. Consideradas operações mentais fundamentais, elas não podem desaparecer ou perder-se na aprendizagem e na reprodução do saber”. Nesta perspectiva, a proposta de ensino de história do município de Westfália oportuniza esta conjugação enunciada por Rüsen, na medida em que contempla as habilidades e competências propostas pela BNCC, promovendo a aprendizagem significativa a partir do meio e dos diferentes recursos que este disponibiliza para a aprendizagem histórica (uso de fontes variadas, visitas a espaços de memória, observação da realidade, dentre outras experiências e interpretações).

No município de **Capitão**, localizado na Microrregião Centro-Oeste, os planos de estudos ainda seguem o modelo anterior à BNCC, pois estão em fase de reformulação. No documento, constam apenas os conteúdos a serem desenvolvidos no 4º Ano do Ensino Fundamental, correspondentes à história local e regional: “Árvore genealógica; município – respeito da [sic] história e das pessoas que fizeram a história de nosso município; culturas e diferentes etnias” (Plano de Estudos do Município de Capitão, 4º Ano do Ensino Fundamental, sem data, p. 15). O documento propõe um ensino de história na perspectiva tradicional, considerando o passado como uma referência para o presente (respeito aos antepassados). Enuncia a valorização da diversidade, mas não especifica os sujeitos aos quais se refere. Estes planos correspondem aos primeiros anos dos anos 2000 e estão em processo de reformulação, mas revelam que, até pouco tempo atrás, ainda não era possível identificar concepções de uma educação histórica constantes nestes documentos. O componente

curricular de História ainda aguarda um olhar que parta da natureza do conhecimento histórico, considerando as suas especificidades e potencialidades no campo educacional.

Em **Bom Retiro do Sul**, o plano de estudos ao qual se teve acesso foi disponibilizado por uma escola municipal, visitada durante a pesquisa de campo. No 4º Ano do Ensino Fundamental, a proposta de ensino de história é a seguinte: “Identidade – conhecer sua própria identidade; município de Bom Retiro do Sul – reconhecer o seu município” (Plano de Estudos do Município de Bom Retiro do Sul, 4º Ano do Ensino Fundamental, sem data, sem paginação). De forma sucinta, não há especificações sobre o desenvolvimento desta proposta, que se encontra em fase de reformulação, segundo a equipe pedagógica da instituição.

Muitas escolas afirmaram não atender à etapa dos Anos Iniciais, por isso não puderam disponibilizar material para análise; outras não localizaram os documentos solicitados; um terceiro grupo informou que enviaria por *e-mail*, porém não o fez. Assim, pode-se observar apenas esses documentos disponibilizados, os quais serviram como referenciais para compreender a primeira etapa da escolarização em que os estudantes entrevistados (9º Ano) no ano de 2019 tiveram contato com a história local ou regional através do ensino escolar.

Certamente, estas referências são apenas alguns fios da trama que constitui o conhecimento histórico acerca do território onde estes jovens vivem. Muitos estudantes não moravam na cidade e conseqüentemente não frequentaram os Anos Iniciais nesta instituição ou rede de ensino; outros afirmaram, nos questionários (ver capítulo 5), que “não lembravam de nada que tinham aprendido sobre o município e sobre o Vale”. No entanto, nas narrativas que elaboraram no decorrer da investigação, pode-se perceber a influência dos diversos outros fios desta trama (MARTINS, 2017), muitos deles mais significantes que o próprio conhecimento proposto nas escolas.

Os processos de patrimonialização e as narrativas sobre a regionalidade no Vale do Taquari interferem nas ideias históricas que estes jovens apresentaram nos questionários realizados, cujas tipologias (presentista, etnocentrada, multicultural e intercultural) contribuem para pensarmos sobre qual ensino de história estamos desenvolvendo e quais são as possibilidades que as narrativas de jovens concluintes do Ensino Fundamental podem nos apontar.

A Educação Histórica instrumentaliza este tipo de investigação, tanto no campo teórico quanto metodológico. Schmidt (2016, p. 21) aponta uma necessidade que pode ser atendida pela História como componente curricular na atualidade:

A problemática da interculturalidade pode ser considerada como um dos temas mais urgentes e importantes no campo da educação contemporânea. De um lado, ao considerarmos a escola como espaço social da relação com o conhecimento,

assumimos a posição de que não podemos prescindir dos debates que envolvem esta temática, principalmente considerando as interações entre os sujeitos e a relação ensino e aprendizagem numa perspectiva inclusiva e democrática, sem preconceitos, estereótipos e violência simbólica.

Compreender as narrativas sobre a regionalidade e as suas relações com o pensamento histórico de jovens do Vale do Taquari representa, neste sentido, uma contribuição para que possamos pensar acerca destas e outras necessidades de orientação que a vida prática impõe às diferentes gerações, oportunizando a construção de possíveis explicações a partir do passado. Porém, é preciso ter consciência de que este passado não existe mais, e cabe aos sujeitos do presente elaborar as narrativas que podem ser abertas e inclusivas, ou fechadas e excludentes.

5 LEITURAS DO PASSADO II: PENSAMENTO HISTÓRICO E INTERCULTURALIDADE NAS NARRATIVAS SOBRE A REGIONALIDADE - ESTUDANTES DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DO VALE DO TAQUARI

A escola é um dos espaços mais interessantes para quem pretende refletir sobre o sentido do passado e as diferentes formas de apropriação das narrativas pelos sujeitos. Porém, durante muito tempo, a aula de História foi compreendida como o momento em que se *transmitia* o conhecimento produzido pelos historiadores, cabendo aos profissionais simplesmente encontrar formas de *facilitar* a aprendizagem através de recursos diversificados (BITTENCOURT, 2008).

Nesta investigação, partiu-se de outro referencial, que destoa significativamente da concepção tradicional de ensino e aprendizagem. A escola, neste sentido, é percebida como um espaço de construção do conhecimento, cujos sujeitos, os estudantes, não se resumem a receptores de uma transposição didática, cujos conteúdos devam ser assimilados a partir de produções elaboradas pelos profissionais.

É certo que a investigação historiográfica exercida pelos profissionais deste campo emprega metodologias mais refinadas, bem como um conhecimento teórico mais amplo do que aquele apresentado pelas crianças e adolescentes. No entanto, é indispensável compreender de que forma estes sujeitos pensam historicamente, valorizando as suas ideias e narrativas para que se possa, efetivamente, ensinar a disciplina História.

A Educação Histórica marca de forma evidente este campo de investigação, promovendo estudos que compreendem a escola como um grande campo de possibilidades para a pesquisa, abandonando a ideia de que o ensino se dá de forma isolada, como pensavam aqueles que atribuíam estas funções à Pedagogia ou à área da Educação. História, na perspectiva desta investigação, é aquilo que se elabora em diferentes espaços, através de múltiplas narrativas, apesar destas se configurarem como tipos diferentes de elaboração (RÜSEN, 2001). A História como conhecimento científico é a forma mais sofisticada de narrar o passado, porém não a única. Como dialogamos com esta multiperspectividade? O que os estudantes do 9º Ano, concluintes do Ensino Fundamental, têm a os dizer sobre o que pensam e como pensam a regionalidade no Vale do Taquari?

5.1 IDEIAS HISTÓRICAS DOS ESTUDANTES DO 9º ANO

Para obter os dados empíricos da pesquisa, selecionou-se uma turma de alunos do 9º Ano de cada município para responder a um conjunto de questões elaboradas a partir de uma seleção de imagens disponibilizadas nas mídias acerca de lugares de memória, festividades, símbolos e demais artefatos culturais que são comumente associados à localidade. A seleçã~

destas imagens foi feita a partir de material disponível na internet, pois visava oferecer aos estudantes representações com as quais eles têm contato diariamente através das mídias. No entanto, como as imagens sobre a presença negra e indígena são escassas (especificamente sobre a região do Vale do Taquari), acabou-se repetindo algumas delas nos conjuntos apresentados em diferentes municípios. A intenção foi oferecer imagens que contemplassem diversos grupos étnicos, no entanto nem todos são representados de forma tão evidente nas mídias. Essa variabilidade foi considerada na aplicação dos questionários, quando o aplicador interagia verbalmente e solicitava que os participantes observassem as imagens não pela estética, mas pelo significado que tinham na perspectiva deles.

O material apresentado aos estudantes constava de um mapa do Vale do Taquari subdividido em microrregiões, seguido de um roteiro de questões:

1. Se você fosse apontar um símbolo para a sua cidade³⁵, a partir das imagens a seguir, qual delas escolheria como:

1º) a primeira e mais adequada

2º) a segunda mais adequada

3º) a terceira mais adequada

4º) a quarta mais adequada

5º) a quinta e menos adequada

2. Por que escolheu esta sequência de imagens?

3. Quais imagens você acrescentaria?

4. Conte a história da sua cidade, para um visitante que vem de outro lugar.

A partir desta proposta, pode-se obter um conjunto de dados acerca das ideias históricas dos estudantes concluintes do Ensino Fundamental acerca das narrativas sobre a história local e regional. A metodologia baseia-se nos princípios da Educação Histórica, na medida em que parte das ideias prévias dos jovens acerca das narrativas sobre a regionalidade no Vale do Taquari. Conforme salienta Barca (2000), é preciso ter em mente que o construto cognitivo dos jovens não é só pensamento nem apenas sentimento, mas um posicionamento como pessoa inteira. O ato de compreender o outro, neste sentido, também integra cognição e emoção.

Considerando as múltiplas possibilidades que o trabalho de campo poderia oferecer, positivas ou negativas, decidiu-se pela visita a todos os trinta e seis municípios que integram a região do Vale do Taquari, mesmo que a princípio a ideia parecesse inviável. Até porque o número de estudantes entrevistados seria numericamente mais amplo do que aquele

³⁵ Para cada município, foi apresentado um conjunto de imagens diferente.

que o bom senso sugeria. Ao final da jornada de quatro meses, de fato, chegou-se ao total de 542 estudantes do 9º Ano entrevistados em diferentes escolas das redes municipal e estadual destes municípios, equivalendo a trinta e nove instituições.

Neste conjunto de realidades com as quais tomou-se contato, figuram escolas com turmas de 9º Ano formadas por quatro estudantes matriculados, contrastando com outras em que a turma totalizava mais de trinta jovens. A faixa etária dos entrevistados, incluindo indivíduos do gênero masculino e feminino (auto-identificados nos questionários), variou entre 13 e 18 anos de idade. As escolas visitadas situam-se em meio rural e urbano, apresentando diferentes espaços e organizações curriculares. Nesta tipologia, incluem-se instituições com currículo voltado para a educação ambiental, para a educação de turno integral, direcionadas a famílias de baixa renda, com e sem oferta de Anos Iniciais e/ou Ensino Médio, dentre outras características que interferem significativamente na cognição dos estudantes nelas matriculados.

No entanto, mesmo considerando todas estas variáveis, delimitou-se a investigação de forma que todos estes estudantes seguissem um roteiro de trabalho único, apenas variando quanto ao conjunto de imagens que foram apresentadas no material disponibilizado em fotocópias para cada participante. A partir de uma conversa inicial sobre o intuito da pesquisa, os estudantes utilizaram, em média, 30 minutos para classificar as cinco imagens de acordo com a ordem de significância que as suas respectivas representações têm para o município ou para a região, de acordo com os conhecimentos e percepções dos estudantes, e depois responder às três questões formuladas a partir destas imagens.

Do total de 542 entrevistados, uma pequena porcentagem apenas classificou as imagens e respondeu às questões de forma sucinta, inclusive utilizando a resposta “não sei”. Porém, a grande maioria desenvolveu a proposta de forma satisfatória, empregando ideias históricas na elaboração das narrativas sobre a história local e regional. Nenhum estudante se recusou a participar da atividade.

Concluída esta etapa da pesquisa, realizou-se a leitura de todos os materiais coletados nos municípios, construindo-se, a partir dos resultados obtidos, um quadro referencial com quatro categorias de ideias históricas identificadas nestas narrativas. Chegou-se à formulação apresentada no capítulo 5: narrativa presentista, narrativa etnocentrada, narrativa multicultural e narrativa intercultural. Tomando este quadro como instrumento de análise, fez-se novamente a leitura dos 542 questionários, destacando as principais ideias contidas nas respostas dos alunos e a classificação quanto às categorias formuladas.

Partindo das respostas dos estudantes, organizou-se um quadro referencial com as categorias de pensamento histórico identificadas nas narrativas apresentadas. Este instrumento

não tem a pretensão de classificar definitivamente as ideias presentes nas elaborações dos jovens, mas organizá-las de forma que se possa analisar teoricamente, à luz da Educação Histórica, como os estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental, ao concluírem esta etapa da escolarização, pensam sobre a história local e regional. Neste sentido, foram elaboradas as seguintes categorias de pensamento, a partir dos dados coletados:

Quadro 14 - Categorias do pensamento histórico dos estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental a partir das narrativas sobre a regionalidade no Vale do Taquari

Categoria	Características principais
Narrativa presentista	Relaciona a identidade local ou regional predominantemente aos aspectos do presente; apresenta uma narrativa baseada em elementos do cotidiano, sem atribuir-lhes significados históricos; emprega conceitos substantivos.
Narrativa etnocentrada	Relaciona a narrativa local ou regional a sujeitos, personalidades ou a grupos específicos (predominantemente étnicos); destaca exemplos históricos como lições para o presente; emprega conceitos substantivos.
Narrativa multicultural	Identifica diferentes grupos e sujeitos na trajetória histórica local ou regional, porém de forma fragmentada e unidirecional; cada cultura é vista de forma isolada, sem identificar as relações interculturais; transição para conceitos de segunda ordem.
Narrativa intercultural	Estabelece relações entre os diferentes sujeitos e culturas; narrativas descentradas e interculturais acerca da regionalidade; narrativa multiperspectivada; ideias históricas sofisticadas e conceitos de segunda ordem.

Fonte: Elaboração do autor (2019).

Conforme estudos realizados por Barca (2000; 2011), Ashby e Lee (1987), Afonso (2016), (Castro, 2009), Dickinson e Lee (1978), dentre outros, podemos identificar, através destas categorizações, possibilidades de compreender como os jovens pensam historicamente e, baseando-se nestas informações, projetar estratégias que ampliem a capacidade de compreensão e de aperfeiçoamento das ideias históricas, superando leituras lineares e pragmáticas do passado em contraposição a um pensamento mais sofisticado e cientificamente orientado.

Para identificar os estudantes participantes da pesquisa, utilizar-se-ão os códigos alfanuméricos compostos da seguinte forma:

Ex.: Estudante nº 1 de Pouso Novo: PN-1.

As siglas usadas para cada município foram elaboradas pelo autor, não correspondendo a determinações oficiais destas localidades.

5.1.1 Microrregião Norte

Composta por seis municípios (Anta Gorda, Ilópolis, Putinga, Doutor Ricardo, Relvado e Arvorezinha), a Microrregião Norte está situada nas terras altas do Vale do Taquari, marcada historicamente pela colonização predominantemente italiana em meados do século XIX.

Nos materiais de divulgação dos municípios é evidente a valorização da identidade associada à presença italiana nas localidades que, ao longo do século XX, deram origem às atuais unidades administrativas. A história local geralmente é narrada por sujeitos pertencentes à comunidade, cujas narrativas foram se construindo na medida em que as emancipações ocorriam. O livro *Anta Gorda: visão de ontem e de hoje* (FERLIN, 1988), por exemplo, narra que os colonos “desbravadores” chegaram à localidade por volta de 1904, vindos da Itália, em sua maioria. A obra não analisa as ocupações populacionais anteriores à chegada destes imigrantes, selecionando apenas a história da colonização a partir do século XIX.

Desta forma, todos os municípios desta microrregião acabam construindo narrativas semelhantes, as quais se tornaram conhecidas do público através de livros, páginas virtuais e materiais disponibilizados às escolas para o ensino de história local e regional.

Ao todo, foram entrevistados 69 estudantes matriculados em escolas da rede pública municipal e estadual da Microrregião Norte do Vale do Taquari.

Quadro 15 - Questionários com estudantes do 9º Ano da Microrregião Norte

Município	Rede de ensino	Masculino	Feminino	Total
Anta Gorda	Municipal	0	4	4
Ilópolis	Municipal	6	7	13
Putinga	Estadual	11	4	15
Doutor Ricardo	Municipal	3	4	7
Relvado	Estadual	10	6	16
Arvorezinha	Municipal	8	6	14
TOTAL:		38	31	69

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Aos estudantes do município de **Anta Gorda**, cuja escola contava com apenas quatro alunas matriculadas no 9º Ano, foram apresentadas as seguintes imagens:

Figuras 4 a 8 - Imagens correspondentes ao município de Anta Gorda, apresentadas aos estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental



Figura 4



Figura 5

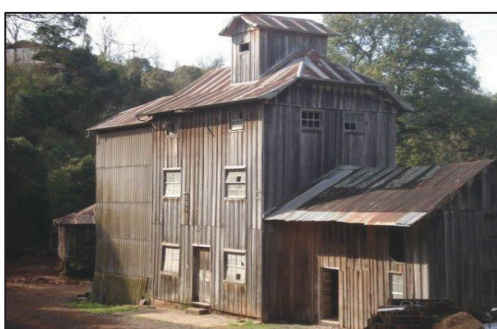


Figura 6



Figura 7



Figura 8

Figura 4 – Presença negra no Vale do Taquari. Fonte: <<https://www.informativo.com.br>>. Acesso em: 28 fev. 2019.

Figura 5 – Gruta de Nossa Sra. de Lourdes. Fonte: <<https://antagorda.rs.gov.br>>. Acesso em: 25 mai. 2019.

Figura 6 – Moinho Dallé. Fonte: <<https://antagorda.rs.gov.br>>. Acesso em: 28 fev. 2019.

Figura 7 – Cultura indígena no Vale do Taquari. Fonte: <<https://www.univates.br>>. Acesso em: 25 mai. 2019.

Figura 8 – Semana Farroupilha de Anta Gorda. Fonte: <<http://www.amturvaes.com.br>>. Acesso em: 25 mai. 2019.

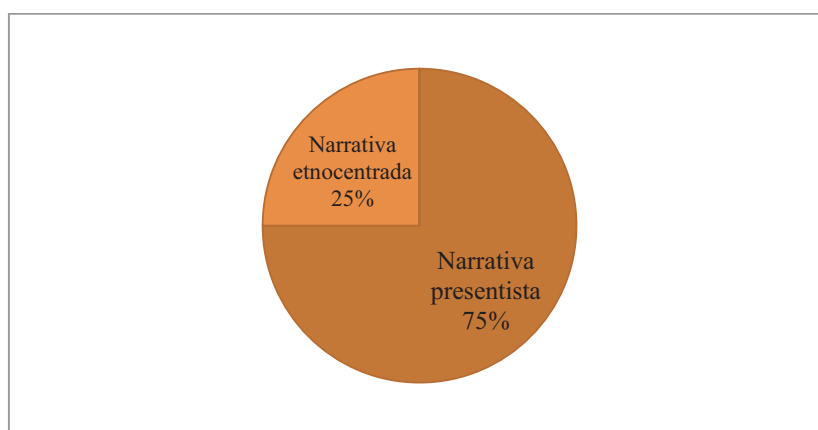
Após observarem as imagens, as estudantes realizaram a tarefa proposta: organizaram as cinco imagens na sequência correspondente à importância ou significado que atribuíram a cada uma delas como potencial símbolo para o município de Anta Gorda. As imagens que mais se destacaram foram aquelas associadas à religiosidade (*Gruta de Nossa Senhora de*

Lourdes), à italianidade (*Moinho Dallé*) e ao tradicionalismo gaúcho (*Semana Farroupilha de Anta Gorda*). As imagens associadas à presença indígena e negra no município ou na região foram classificadas como pouco significativas ou representativas.

Em seguida, as respostas das estudantes justificaram estas escolhas em função da importância da *Semana Farroupilha*, da *Gruta* e do *Moinho* para afirmar as tradições locais, com exceção de uma estudante que deu ênfase à valorização da presença negra, pois “(...) devemos aceitar todos, independente do gênero ou cor” (AG-3, 14 anos, feminino).

De acordo com as categorias elaboradas para esta análise, pode-se identificar os seguintes dados quantitativos:

Gráfico 1 - Categorização das ideias históricas das narrativas dos estudantes de Anta Gorda sobre a história local ou regional



Fonte: Elaboração do autor (2019).

As narrativas presentistas predominaram neste grupo de estudantes, que em suas respostas ao questionário evidenciaram potencialidades turísticas, os eventos, as características econômicas e a receptividade da população aos visitantes. Ao mencionarem estes elementos, não fazem relações com o passado local. Uma estudante lembrou que o nome da cidade se deve a uma lenda de caçadores que teriam capturado uma “anta bem gorda, conforme seus pais contaram”, porém não tem certeza se essa história é verdadeira (AG-4, 14 anos, feminino).

Apenas uma das quatro narrativas cita a presença italiana no território, porém não insere esta identidade à história do município ou da região. Ela associa esta italianidade à existência das “casas antigas, que permitem ver como era antes e hoje” (AG-2, 14 anos, feminino). Nesta narrativa, identificamos a significação histórica das evidências, porém ainda numa perspectiva etnocentrada.

O segundo município desta microrregião, **Ilópolis**, traz em sua própria denominação a identidade associada à produção da erva-mate. Situado nas terras altas do Vale do Taquari, apresenta um cenário marcado por diversos vestígios da presença italiana nesta porção do território. Neste sentido, foram apresentadas as seguintes imagens aos estudantes do 9º Ano de uma escola municipal:

Figuras 9 a 13 - Imagens correspondentes ao município de Ilópolis, apresentadas aos estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental



Figura 9



Figura 10



Figura 11



Figura 12



Figura 13

Figura 9 – Museu do Pão. Fonte: <<https://www.tripadvisor.pt/>>. Acesso em: 28 fev. 2019.

Figura 10 – Casa em estilo italiano. Fonte: <<http://www.viajandocomarte.com.br>>. Acesso em: 28 fev. 2019.

Figura 11 – Erva Mate. Fonte: <<http://www.turismate.com.br/processo-historico-da-erva-mate/>>. Acesso em: 28 fev. 2019.

Figura 12 – Carijo (Jirau) usado para sapear a erva. Fonte: <<http://recuerdosqueotempoacorda.blogspot.com/>>. Acesso em: 28 fev. 2019.

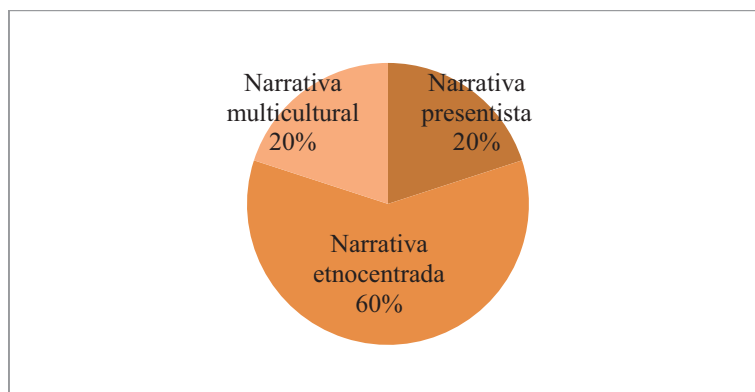
Figura 13 – Caminhada da Consciência Negra Fonte: <<http://www.notiserradosvales.com.br>>. Acesso em: 28 fev. 2019.

Esta escola tem uma proposta pedagógica diferenciada, direcionada para a educação ambiental. O local onde a instituição se insere é também peculiar, às margens de um lago, em meio à mata. As narrativas dos estudantes destacaram como imagens mais significantes aquelas associadas ao *Museu do Pão*, à casa em estilo italiano, à erva-mate e ao *Carijo* (técnica criada para secar a erva-mate).³⁶ No entanto, em nenhum dos questionários os alunos relacionaram esta última imagem à cultura indígena. A maior parte das narrativas evidenciou a presença da imigração italiana, destacando as suas contribuições culturais para o município. Esta ideia fica evidente na narrativa da estudante IL-2 (16 anos, feminino):

Ilópolis é uma cidade de pouco mais de 4000 habitantes. Tudo começou com a chegada dos imigrantes italianos, em pouco a cidade estava caminhando para a emancipação, que ocorreu em 26 de dezembro de 1963. Ilópolis é uma cidade de se viver e encantar pelas suas belas paisagens e seu povo hospitaleiro, sempre esperando por você com as comidas típicas de nossa cultura e com um chimarrão. E na praça Itália tem um leão, que esse leão simboliza que o território foi conquistado sem guerra, pois o livro que ele segura está aberto e livro aberto significa que o território foi conquistado sem guerra e o livro fechado significa que o território foi conquistado com guerra, e ele está virado para o principal leão da Itália.

Dentre as perspectivas das narrativas apresentadas por este grupo de estudantes, pode-se destacar as de tipo etnocentrado (60%), seguidas pelas presentistas (20%) e multiculturais (20%).

Gráfico 2 - Categorização das ideias históricas das narrativas dos estudantes de Ilópolis sobre a história local ou regional



Fonte: Elaboração do autor (2019).

³⁶ Técnica criada pelos índios Guarani e incorporada pelos colonizadores (LUZ, 2014).

Apesar de o cultivo da erva-mate ser evidenciado nas narrativas dos estudantes ilopolitanos como símbolo da história da cidade, nenhuma relação é feita com a participação dos indígenas no manejo deste produto. A inserção da economia ervateira é associada à presença dos imigrantes europeus, como narra a estudante IL-3 (14 anos, feminino): “Os primeiros povos a pisarem aqui foram os italianos, que deram origem à maioria de nossos habitantes [...]. A maioria dos produtores do interior produz erva-mate, por isso é conhecida como a terra da erva-mate. Uma de nossas festas é a TURISMATE.” Já a aluna IL-6 (14 anos, feminino), evidencia outras identidades presentes no território, construindo uma narrativa de perspectiva multicultural:

Ilópolis vem do latim “cidade da erva-mate”. Era um pequeno vilarejo que pertencia a Encantado, mas se emancipou em 1963. É formada, majoritariamente, por descendentes de italianos. Grande parte da população vive da agricultura, principalmente a cultura da erva-mate. Tinha no município alguns indícios de indígenas. A cidade possui inúmeras belezas naturais e outras que foram feitas [...]. É coirmã da cidade italiana de Auronzo di Cadore, faz parte da Rota dos Moinhos e tem várias comunidades, que no começo pertenciam a algumas poucas pessoas.

A narrativa desta estudante destaca a população de origem italiana, mas reconhece outras identidades e formas de ocupação do território anteriores a esta que conhece no presente, mencionando inclusive a existência de latifúndios, apesar de não empregar o termo ao se referir às terras que “pertenciam a poucas pessoas”.

O município de **Putinga**, emancipado no ano de 1963, foi colonizado por imigrantes italianos a partir do começo do século XX. A sua imagem é associada a um fato inusitado que ocorreu no ano de 1937, quando um meteorito caiu nas proximidades de onde hoje se localiza a sede do município. Somado às narrativas acerca da italianidade, este evento é recorrente nas representações acerca da história e da memória local. Tanto que as narrativas dos estudantes do 9º Ano de uma escola da rede estadual putingense foram marcadas por estas ideias históricas (Fonte: < <http://www.putinga.rs.gov.br/memorial50>>. Acesso em: 15 set. 2019).

Foram apresentadas ao grupo de alunos as seguintes imagens relacionadas ao município ou à região do Vale do Taquari:

Figuras 14 a 18 - Imagens correspondentes ao município de Putinga, apresentadas aos estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental



Figura 14

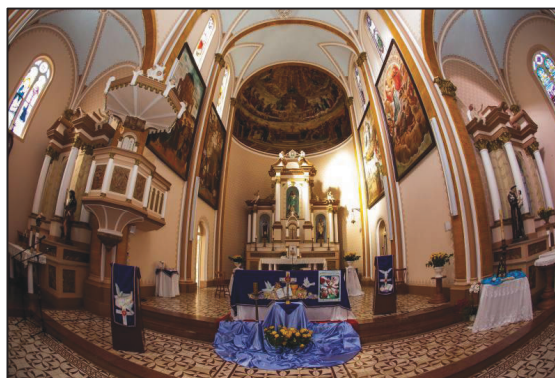


Figura 15



Figura 16



Figura 17



Figura 18a



Figura 18b

Figura 14 – Moinho Marca, de Putinga. Fonte: <<http://www.amturvaes.com.br>>. Acesso em: 1 mar. 2019.

Figura 15 – Igreja Nossa Senhora da Purificação (construída pelos imigrantes italianos). Fonte: <http://www.putinga.rs.gov.br>. Acesso em: 1 mar. 2019.

Figura 16 – Queda do meteorito em Putinga. Fonte: <<http://mineraiars.blogspot.com>>. Acesso em: 1 mar. 2019.

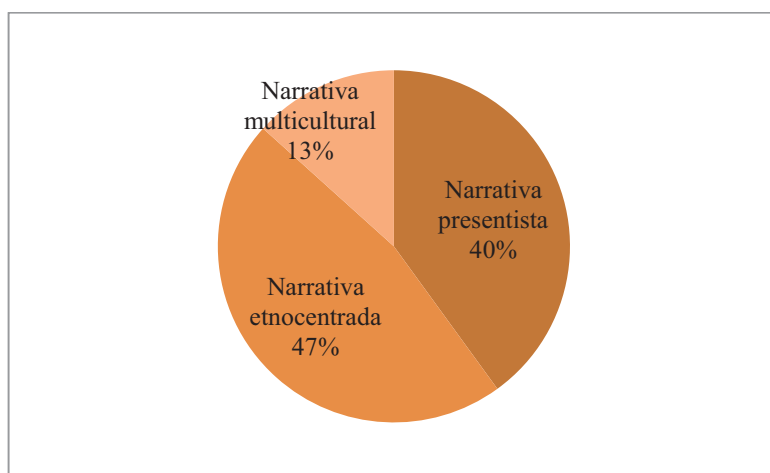
Figura 17 – Leiteiro Fest. Fonte: <<http://www.putinga.rs.gov.br>>. Acesso em: 1 mar. 2019.

Figuras 18a/ 18b – Indígenas e negros. Fonte: <<https://www.brasil-turismo.com>>. Acesso em: 1 mar. 2019.

Dentre as imagens analisadas, os estudantes destacaram como mais representativas da identidade local aquela que retrata um moinho colonial (*Moinho Marca*) e a imagem do meteorito que caiu na região na década de 30. Justificaram estas escolhas alegando que este evento “[...] marcou a cidade, por isso Putinga ficou conhecida como cidade do meteorito” (PU-2, 15 anos, feminino).

Dentre os jovens entrevistados, a maioria desenvolveu narrativas de perspectiva etnocentrada, como se pode visualizar no gráfico:

Gráfico 3 – Categorização das ideias históricas das narrativas dos estudantes de Putinga sobre a história local ou regional



Fonte: Elaboração do autor (2019).

Entre as narrativas de perspectiva presentista (40%), os estudantes destacaram locais que consideram importantes na cidade, sem associá-los com o contexto histórico ao qual se referem. Lembraram que a cidade é “[...] bem organizada e tranquila e tem histórias interessantes” (PU-1, 15 anos, feminino), porém mencionam apenas o tempo presente.

Além de mencionarem o episódio referente à queda do meteorito, os estudantes que apresentaram narrativas etnocentradas destacaram a presença italiana na localidade, sobre os quais afirmam haver “[...] histórias mais antigas, que familiares contam sobre a sua infância” (PU-12, 16 anos, masculino). Tais elaborações revelam a ênfase que se dá à italianidade, em contraposição a outras etnias que compuseram a população local. Nenhum estudante faz referência, por exemplo, à figura do caboclo, que segundo a historiografia foi um sujeito histórico presente na região antes da imigração italiana no começo do século XX.³⁷

O município situado no extremo norte do Vale do Taquari é **Arvorezinha**. Segundo narraram os alunos do 9º Ano de uma escola municipal, a origem do nome da cidade se deve à existência de uma figueira que havia onde hoje é a *Igreja Matriz*, situada no alto de um morro (todos mencionaram esta passagem em suas elaborações escritas). Dentre as imagens

³⁷ Trombini (2016, p. 80), em sua dissertação de mestrado sobre as relações entre imigração italiana e meio ambiente no Vale do Taquari, destaca que o “[...] desenvolvimento surgido nas primeiras colônias e o esgotamento da terra contribuiu para que os referidos imigrantes imitassem a coivara ou chamada de rotação de terras, introduzida pelos indígenas Guarani e ressignificada pelos imigrantes italianos. Isto ocorreu pela convivência dos imigrantes italianos com outros grupos, como indígenas e caboclos, resultado de uma aprendizagem mútua em relação às práticas com a fauna e flora”.

apresentadas para análise e classificação, os alunos destacaram aquelas que se referem ao *Moinho Castaman* (antigo moinho colonial), à culinária italiana e à *Festa Nacional da Erva-Mate* (FEMATE). O conjunto de representações oferecido para análise fora o seguinte:

Figuras 19 a 23 – Imagens correspondentes ao município de Arvorezinha, apresentadas aos estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental

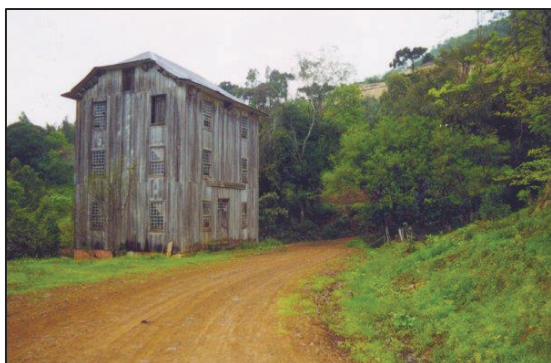


Figura 19



Figura 20

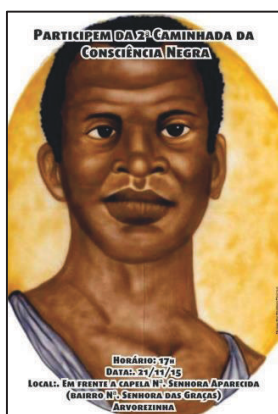


Figura 21



Figura 22



Figura 23

Figura 19 – Moinho Castaman. Fonte: <<http://www.arvorezinhars.com.br>>. Acesso em: 28 jul. 2019.

Figura 20 – Culinária italiana de Arvorezinha. Fonte: <<http://www.arvorezinhars.com.br>>. Acesso em: 28 jul. 2019.

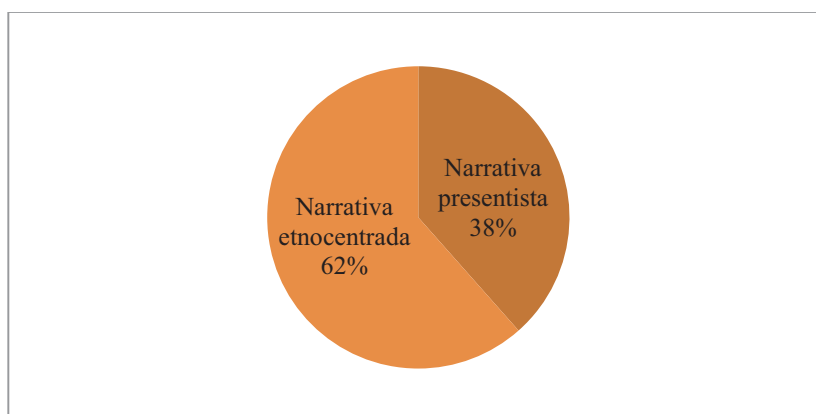
Figura 21 – Grupo dos Quilombos, do Bairro Nossa Senhora das Graças, realiza a 2ª Caminhada da Consciência Negra. Fonte: <<http://www.arvorezinhars.com.br>>. Acesso em: 28 jul. 2019.

Figura 22 – Festa Nacional da Erva-Mate. Fonte: <<http://ibramate.com.br/event/9a-femate/>>. Acesso em: 28 jul. 2019.

Figura 23 – Professoras da rede municipal visitaram Escola Indígena. Fonte: <<http://www.arvorezinhas.com.br>>. Acesso em: 28 jul. 2019.

Dentre as narrativas elaboradas a partir destas imagens e das questões propostas, destacaram-se aquelas de cunho etnocentrado, seguidas por algumas de tipo presentista. Em nenhuma delas identificou-se menções à presença indígena ou afro-brasileira no município. O gráfico a seguir apresenta estes dados:

Gráfico 4 - Categorização das ideias históricas das narrativas dos estudantes de Arvorezinha sobre a história local ou regional



Fonte: Elaboração do autor (2019).

Nas narrativas etnocentradas, os estudantes arvorezinhenses destacaram que “[...] os italianos foram os primeiros habitantes [...]” (AR-1, 15 anos, feminino), por isso tem uma “[...] festa que conta como nasceu a cidade e a culinária italiana, importante para a cidade [...]” (AR-3, 14 anos, feminino). Outros associaram a existência de moinhos coloniais a esta presença identitária, caracterizados como “[...] lugares importantes para a cultura histórica local” (AR-4, 15 anos, feminino). Enfatizaram que são heranças trazidas e mantidas pelos descendentes de italianos, que valorizam esta cultura como algo positivo para a cidade (AR-7, 14 anos, masculino).

Relvado é um pequeno município da Microrregião Norte do Vale do Taquari, marcado também pela presença da imigração italiana. Para a realização dessa etapa da investigação, foi apresentado aos estudantes o seguinte conjunto de imagens, integrante do roteiro de trabalho proposto:

Figuras 24 a 28 - Imagens correspondentes ao município de Relvado, apresentadas aos estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental



Figura 24



Figura 25



Figura 26



Figura 27



Figura 28

Figura 24 – Filó – Noite da Etnia Italiana. Fonte: <<http://www.relvadors.com.br>>. Acesso em: 28 jul. 2019.

Figura 25 – Rodeio Crioulo Estadual de Relvado. Fonte: <<http://www.relvadors.com.br>>. Acesso em: 28 jul. 2019.

Figura 26 – Igreja Matriz Santo Antônio. Fonte: <<http://www.relvadors.com.br>>. Acesso em: 28 jul. 2019.

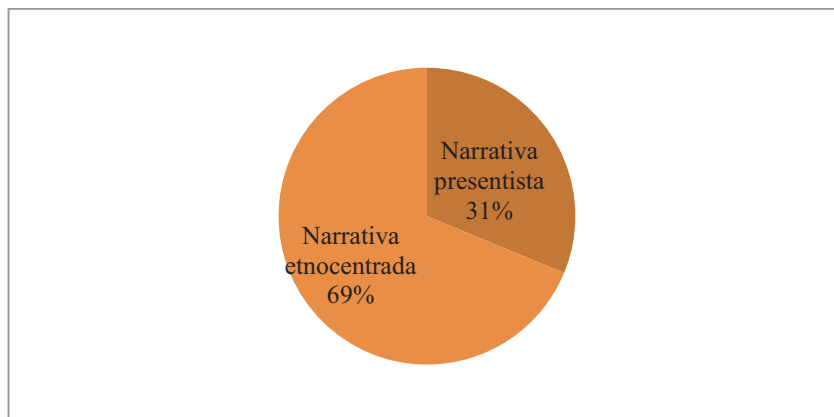
Figura 27 – Cultura indígena no Vale do Taquari. Fonte: <<https://www.univates.br>>. Acesso em: 28 jul. 2019.

Figura 28 – Cultura afro-brasileira. Fonte: <pt.babel.com>. Acesso em: 28 jul. 2019.

A imagem correspondente ao *Filó Italiano* foi selecionada pela maioria dos alunos como a mais significativa para representar a cidade, juntamente com aquela que mostra a *Igreja Matriz* e o *Rodeio Crioulo de Relvado*. Praticamente nenhum estudante apontou as imagens associadas à presença africana e indígena como as mais representativas para a identidade local.

O gráfico revela os tipos de narrativas identificadas entre estes jovens:

Gráfico 5 - Categorização das ideias históricas das narrativas dos estudantes de Relvado sobre a história local ou regional



Fonte: Elaboração do autor (2019).

As narrativas etnocentradas, neste grupo de estudantes, enfatizaram a chegada dos imigrantes italianos e a origem do nome da cidade: “O nome Relvado foi dado porque quando os imigrantes chegaram aqui o primeiro lugar que encontraram foi onde é a Praça da Harmonia, quando chegaram tinha muito mato e muita grama no local” (RE-5, 16 anos, feminino). A ideia de que o local era “tomado pelo mato” enaltece o papel dos italianos como pioneiros, desconsiderando quaisquer ocupações humanas anteriores a esta imigração.

As narrativas presentistas (31%), apesar de se aterem a aspectos do presente, dialogam com estas representações acerca do lugar, associando Relvado a uma imagem de tranquilidade, de belas paisagens e convivência pacífica entre os habitantes. Neste sentido, as narrativas se interligam, criando uma continuidade entre passado e presente, como na elaboração da estudante RE-6 (16 anos, feminino), de perspectiva etnocentrada:

Há anos atrás a estrada da cidade era chão batido, hoje já é asfaltada. As famílias dos interiores eram desprezadas quando vinham para o centro e hoje em dia não, eles tratam com respeito e tudo. Nossa escola não era nesse local, era lá onde é a prefeitura e as professoras eram bem rígidas, não passava transporte escolar para buscar os alunos, meu pai andava a pé para ir à escola.

Também integrando a Microrregião Norte, o município de **Doutor Ricardo** apresenta a sua identidade territorial fortemente associada à presença italiana na região. Na entrada da escola onde foram entrevistados os estudantes deste município, havia uma exposição alusiva a um evento típico local, o *Filó Italiano*.

Figura 29 - Painel exposto no saguão de entrada da escola visitada no município de Doutor Ricardo



Fonte: Do autor, 2019.

As imagens a seguir foram apresentadas aos alunos para que avaliassem a sua significância e justificassem as suas escolhas:

Figuras 30 a 34 - Imagens correspondentes ao município de Doutor Ricardo, apresentadas aos estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental



Figura 30



Figura 31



Figura 32



Figura 33



Figura 34

Figura 30 – Casa do Filó. Fonte: <<http://doutorricardo.rs.gov.br/>>. Acesso em: 26 mai. 2019.

Figura 31 – Gruta Nossa Senhora de Lourdes. Fonte: <<http://doutorricardo.rs.gov.br/>>. Acesso em: 26 mai. 2019.

Figura 32 – Cultura indígena no Vale do Taquari. Fonte: <<https://www.univates.br/>>. Acesso em: 25 mai. 2019.

Figura 33 – Presença negra no Vale do Taquari. Fonte: <<https://www.informativo.com.br/>>. Acesso em: 28 fev. 2019.

Figura 34 – Praça da Matriz, Doutor Ricardo. Fonte: <<https://www.tripadvisor.com.br/>>. Acesso em: 26 mai. 2019.

As imagens correspondentes à *Gruta Nossa Senhora de Lourdes*, à *Casa do Filó* e à *Praça da Matriz* foram aquelas que os jovens indicaram como as mais representativas da identidade local. Poucos associaram a imagem relacionada à presença negra como uma das mais significativas e nenhum elencou a imagem correspondente à presença indígena como a mais adequada, conforme a orientação proposta.

Do total de entrevistados, a grande maioria elaborou narrativas de perspectiva etnocentrada (86%), associando a história local à imigração italiana, predominantemente, como no texto da aluna DR-1 (14 anos, feminino):

Há muito tempo atrás houve uma grande crise na Itália, o que fez muitas famílias virem para o Brasil, e se instalaram aqui. Meu tataravô foi um desses que junto com seu irmão Pedro, e outras pessoas, plantaram nessas terras e formaram suas famílias, dando origem à população de Doutor Ricardo, que ainda hoje se expande com pessoas de outras regiões e países.

Nesta narrativa, pode-se identificar a conexão que a aluna faz entre o passado e o presente, estabelecendo uma relação de continuidade entre as duas temporalidades. Esta construção revela a ideia de um processo evolutivo, associado à identidade italiana no contexto regional.

Outro aspecto evidenciado nestas narrativas são aqueles associados às “dificuldades” enfrentadas pelos primeiros colonizadores:

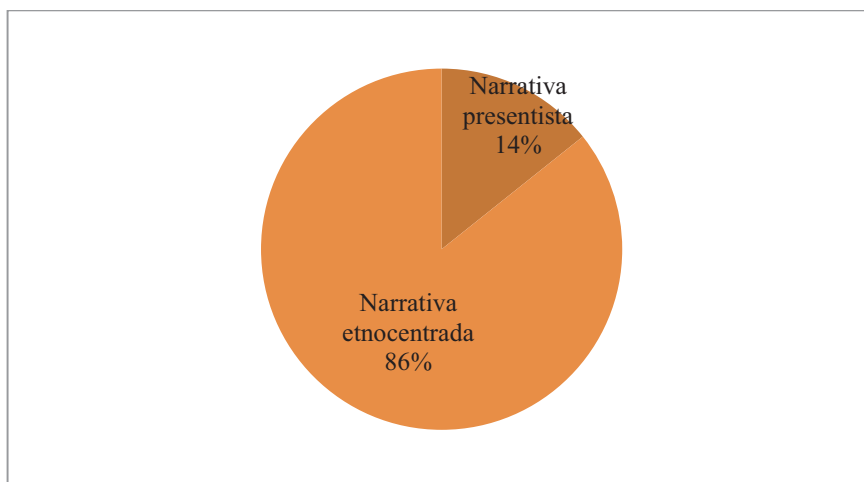
Nossa cidade foi imigrada [sic] por italianos. Eles chegaram aqui pois tinham uma proposta que aqui seria melhor que a Itália naquela época, mas foram enganados. Ao chegar aqui, eles não tinham nenhum tipo de conforto. Não tinham casas, comidas, bebidas, água ou luz. Eles tiveram que cortar as plantas e roçar o seu terreno, pois era tudo mata fechada. Mas com a força e garra de nossos antepassados, Doutor Ricardo foi colonizado e aqui estamos. Doutor Ricardo é conhecido como “Terra do Filó”, pois o filó era um ato muito praticado antigamente (DR-2, 14 anos, feminino).

Tais narrativas lembram o que afirma Rodrigues da Silva (2002, p. 427):

a memória não é só um fenômeno de interiorização individual, ela é, também e sobretudo, uma construção social e um fenômeno coletivo. Sendo uma construção social, a memória é, em parte, modelada pela família e pelos grupos sociais. Vale dizer, a memória individual se estrutura e se insere na memória coletiva.

Histórias e memórias caminham juntas nestes cenários do Vale do Taquari, cuja identidade europeia frequentemente acaba se sobressaindo às demais que integram o território. Estas “outras identidades” acabam sendo invisibilizadas ou colocadas em plano secundário, reforçando uma hierarquia que perpassa as narrativas dos jovens do 9º Ano. O gráfico a seguir representa o predomínio deste tipo de elaboração discursiva:

Gráfico 6 - Categorização das ideias históricas das narrativas dos estudantes de Doutor Ricardo sobre a história local ou regional



Fonte: Elaboração do autor (2019).

Os municípios da Microrregião Norte do Vale do Taquari apresentam, a partir desta investigação, a predominância das narrativas etnocentradas, fortemente vinculadas ao processo de colonização italiana neste território. Em segundo plano, destacam-se as narrativas presentistas, que não associam a história e a memória local a uma identidade étnica específica, centrando-se em aspectos econômicos, turísticos e socioculturais locais.

Retomando o pensamento de Rüsen (2010), é inegável que a história tenha um caráter narrativo. Através destas elaborações dos estudantes, percebe-se que as suas ideias históricas integram uma cultura mais ampla, que transcende a aula de História e a cultura escolar, fazendo parte de uma cultura histórica. Ao evidenciarem a presença italiana em suas narrativas etnocentradas, estes jovens reelaboram narrativas que estão presentes no território, caracterizando a microrregião na qual vivem, mas que também diz respeito à regionalidade do Vale do Taquari como um todo.

A região, como evidencia Lencione (2001) é construída historicamente, através de uma seleção de narrativas que passam a se configurar como hegemônicas. Elementos naturais e históricos dialogam neste processo, incorporando mudanças, mas buscando manter uma identidade preferida, em contraposição a um passado preterido por aqueles que detêm o controle sobre a memória local e regional.

5.1.2 Microrregião Leste

Constituída por sete municípios, a Microrregião Leste do Vale do Taquari apresenta uma maior diversidade étnica e identitária, contemplando representações germânicas, italianas, polonesas, portuguesas, indígenas e africanas, dentre outras menos evidenciadas. Envolve diferentes paisagens geográficas, desde vales banhados pelo Rio Taquari até áreas com uma geografia de morros e os chamados penhascos.

Todos os municípios se emanciparam ao longo do século XX, a partir de cujo processo foi-se constituindo a sua identidade local, através da elaboração de diferentes narrativas históricas. Neste sentido, destaca-se a formatação de espaços relacionados à italianidade, que predominam na maior parte da microrregião. Outras identidades vêm ocupando espaços, como as representações da colonização polonesa nos municípios de Vespasiano Corrêa e Dois Lajeados. Estas elaborações acabam perpassando as diferentes formas e meios de narrar a história local e regional. Nas escolas, podemos perceber estas influências nas narrativas e nas ideias prévias correspondentes.

No quadro a seguir, apresentam-se os dados quantitativos dos 101 alunos que participaram da pesquisa nesta microrregião:

Quadro 16 - Questionários com estudantes do 9º Ano da Microrregião Leste

Município	Rede de ensino	Masculino	Feminino	Total
Dois Lajeados	Estadual	6	8	14
Vespasiano Corrêa	Estadual	12	9	21
Muçum	Estadual	15	3	18
Roca Sales	Municipal	6	10	16
Encantado	Municipal	4	3	7
Nova Bréscia	Estadual	11	7	18
Coqueiro Baixo	Municipal	1	6	7
	TOTAL:	55	46	101

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Segundo informações disponíveis na página eletrônica da administração municipal de **Dois Lajeados**, a colonização

[...] iniciou-se nos primeiros anos do século XX com a vinda de imigrantes italianos, 85% oriundos de Garibaldi e Bento Gonçalves, e posteriormente alemães e poloneses [...]. Em 1912 é registrada no povoado a existência de pequeno número de famílias [...]. Ainda em 1912, foi construída a primeira Capela de madeira, iniciativa dos moradores do povoado e arredores, tendo como Padroeiro São Roque (Fonte: <<http://www.doislajeadosrs.com.br>>. Acesso em: 17 set. 2019).

A história local é narrada a partir da colonização italiana, alemã e polonesa, invisibilizando as ocupações anteriores a este processo de formação do território. Neste sentido, as narrativas dos estudantes do 9º Ano identificaram as representações associadas à italianidade (*Semana Italiana*, no conjunto de imagens a seguir) e à *Ferrovia do Trigo* como as mais significantes para o município de Dois Lajeados.

Figuras 35 a 39 - Imagens correspondentes ao município de Dois Lajeados, apresentadas aos estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental



Figura 35



Figura 36



Figura 37



Figura 38

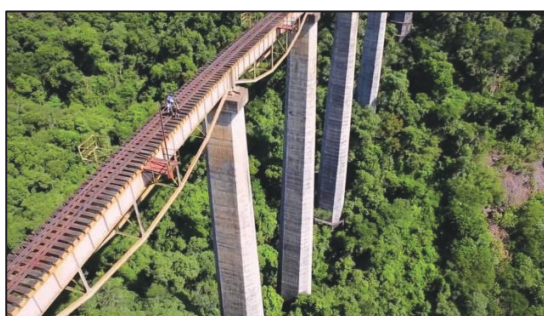


Figura 39

Figura 35 – Semana do Italiano em Dois Lajeados. Fonte: <<http://venetospiccoloparadiso.blogspot.com>>. Acesso em: 25 jul. 2019.

Figura 36 – Cultura polonesa no sul do Brasil. Fonte: <<http://migrepolones.blogspot.com>>. Acesso em: 25 jul. 2019.

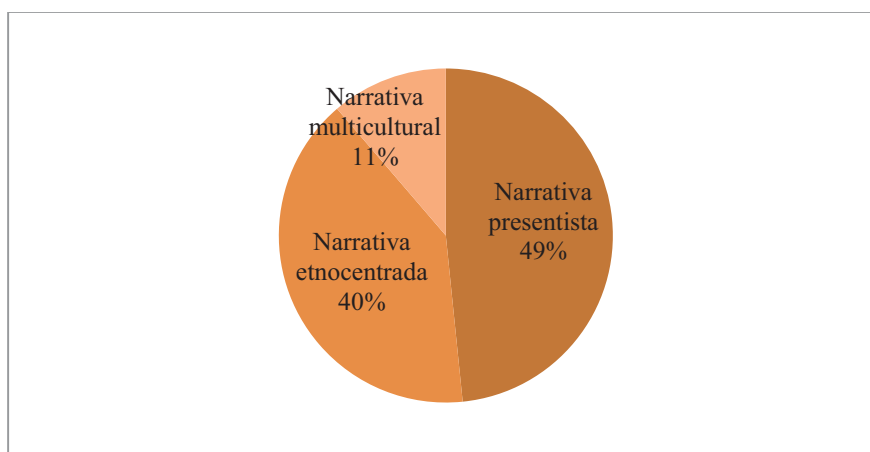
Figura 37 – Cultura Indígena no Vale do Taquari. Fonte: <<https://www.univates.br>>. Acesso em: 20 mai. 2019.

Figura 38 – Cultura afro-brasileira no Vale do Taquari. Fonte: <radiocaxias.com.br>. Acesso em: 25 jul. 2019.

Figura 39 – Ferrovia do Trigo. Fonte: <www.youtube.com>. Acesso em: 25 jul. 2019.

A partir desta classificação, os alunos elaboraram narrativas centradas no tempo presente (49%), etnocentradas (40%) e multiculturais (11%), representadas no gráfico a seguir:

Gráfico 7 - Categorização das ideias históricas das narrativas dos estudantes de Dois Lajeados sobre a história local ou regional



Fonte: Elaboração do autor (2019).

A maioria dos estudantes caracterizou o município na atualidade, abordando questões do cotidiano local, limitando-se a narrativas presentistas. No conjunto de narrativas etnocentradas, os alunos fizeram referências à origem do nome da cidade (DL-8, 14 anos, feminino; DL-10, 14 anos, masculino; DL-11, 14 anos, masculino), ao título de “pequeno paraíso” (DL-11, 14 anos, masculino), dentre outras informações associadas a uma história da imigração italiana no território.

Os estudantes DL-1 (14 anos, feminino), DL-4 (14 anos, feminino) e DL-7 (15 anos, feminino), construíram narrativas multiculturais:

[...] nesta cidade tem várias religiões, como também diversas famílias e culturas, como polonês, alemão, italiano... cidade simples, mas eu principalmente gosto de morar aqui, pois é calmo (DL-1).

Sem ferrovias a região não teria se desenvolvido. Os indígenas formam os primeiros moradores, e os negros fizeram parte da identidade do Brasil e da região [...]. Os primeiros colonizadores chegaram no início do século XX, com italianos, poloneses, alemães, etc (DL-4).

[A identidade] italiana é a mais presente, seguida pelos alemães e poloneses. Os afro-brasileiros (minorias), indígenas (presença de forma mínima). A maioria é católica (DL-7).

Vespasiano Corrêa é um município cuja colonização foi caracterizada pela presença de diversos grupos étnicos, cujo início foi “[...] em 1888, tendo sido praticamente a última região colonizada por imigrantes vindos diretamente da Itália, ou através das colônias italianas de Garibaldi, Bento Gonçalves, Caxias do Sul e Veranópolis, além das famílias de origem francesa e polonesa” (Fonte: <www.vespasianocorrears.com.br/historia>. Acesso em: 20 set. 2019). Na visita a uma escola estadual do município, foram apresentadas aos estudantes as seguintes imagens para análise:

Figuras 40 a 44 - Imagens correspondentes ao município de Vespasiano Corrêa, apresentadas aos estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental



Figura 40



Figura 41



Figura 42



Figura 43



Figura 44

Figura 40 – Apresentação da cultura quilombola aos alunos de Vespasiano Corrêa. Fonte: <www.informativo.com.br>. Acesso em: 30 jul. 2019.

Figura 41 – Viaduto 13. Fonte: <www.vivalastrips.com.br>. Acesso em: 30 jul. 2019.

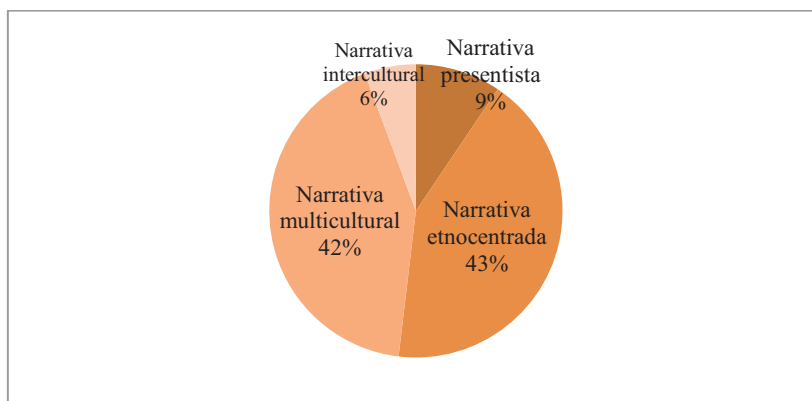
Figura 42 – Cultura Indígena no Vale do Taquari. Fonte: <<https://www.univates.br>>. Acesso em: 20 mai. 2019.

Figura 43 – Moinho Colonial Pezzi. Fonte: <<http://caminhosautoguiados.com.br>>. Acesso em: 30 jul. 2019.

Figura 44 – Cultura polonesa no Vale do Taquari e RS. Fonte: <www.youtube.com>. Acesso em: 30 jul. 2019.

Os alunos destacaram como mais significantes as imagens que retratam o *Viaduto 13*, ponto turístico da cidade, o *Moinho Colonial Pezzi* e a cultura polonesa. As narrativas elaboradas a partir destes indicativos foram predominantemente etnocentradas (43%) e multiculturais (42%), seguidas pelas presentistas (9%) e interculturais (6%). O gráfico apresenta estes dados sobre a categorização das ideias históricas correspondentes:

Gráfico 8 - Categorização das ideias históricas das narrativas dos estudantes de Vespasiano Corrêa sobre a história local ou regional



Fonte: Elaboração do autor (2019).

As narrativas etnocentradas centralizam a presença imigrante italiana no território, associando a esta ocupação a identidade principal da cidade. Evidenciam as características que valorizam o lugar, imediatamente relacionando-as como positivas e associadas à italianidade: “Começou como colônia de Guaporé, depois passou a ser colônia de Muçum. Colonizado por italianos, foi amaldiçoada pelos capuchinhos de não se desenvolver por 50 anos” (VC-2, 14 anos, masculino). Esta passagem, que relata a suposta “maldição” imposta pelos monges capuchinhos na localidade, foi evidenciada por diversos estudantes, percebendo-se o significado desta passagem em suas memórias e representações do lugar.

Já os estudantes VC-4 (14 anos, masculino) e VC-5 (15 anos, masculino), apresentam uma narrativa de tipo multicultural, ao relacionarem a história local a outros sujeitos e passagens: “Começou com a imigração italiana, alemã, polonesa, muito fortes no nosso município” (VC-5). No entanto, não fazem referências às ocupações anteriores ao século XIX, restringindo a multiculturalidade à presença europeia, numa perspectiva evolutiva.

Um estudante apresentou uma narrativa de tipo intercultural: “[...] a maioria dos colonizadores era italiana, mas também vieram poloneses e alemães. A religião católica é predominante. Os costumes antigos são associados à família tradicional brasileira, mas há muito preconceito, isso precisa de desconstrução” (VC-21, 15 anos, feminino). A aluna evidencia a multiculturalidade, mas estabelece relações entre as diferentes identidades e evidencia problemas que precisam ser questionados, como o preconceito e os valores tradicionais. Neste sentido, emprega ideias de interculturalidade em sua narrativa.

No município de **Muçum**, entrevistou-se uma turma de 9º Ano da rede estadual de ensino. O grupo, bastante heterogêneo, recebeu o material com as seguintes imagens para que fizesse a análise prévia, seguida das três questões propostas.

Figuras 45 a 49 - Imagens correspondentes ao município de Muçum, apresentadas aos estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental



Figura 45



Figura 46



Figura 47



Figura 48



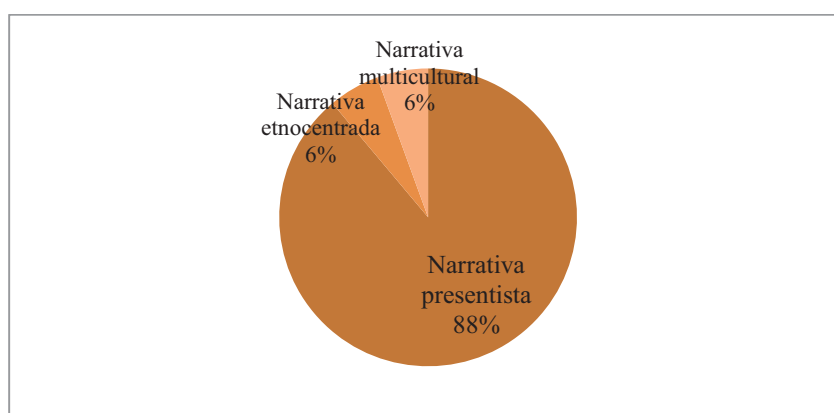
Figura 49

Figura 45 – Praça do Imigrante Italiano. Fonte: <<https://www.mucum-rs.com.br>>. Acesso em: 3 jun. 2019.
 Figura 46 – Semana Farroupilha de Muçum. Fonte: <<https://www.facebook.com>>. Acesso em: 3 jun. 2019.
 Figura 47 – Cultura Indígena no Vale do Taquari. Fonte: <<https://www.univates.br>>. Acesso em: 20 mai. 2019.
 Figura 48- Igreja Matriz. Fonte: <<http://cenasperdidas.blogspot.com>>. Acesso em: 3 jun. 2019.
 Figura 49 – Presença negra no Vale do Taquari. Fonte: <<https://www.informativo.com.br>>. Acesso em: 3 jun. 2019.

Na classificação das imagens, os estudantes enfatizaram aquela que corresponde à *Semana Farroupilha de Muçum*, seguida pelas representações alusivas à religiosidade (*Igreja Matriz*) e à identidade italiana (*Praça do Imigrante Italiano*). Poucos classificaram as imagens correspondentes à presença negra e indígena como as mais significativas para o município.

A maioria dos estudantes (88%) apresentou narrativas presentistas, atendo-se a aspectos do cotidiano do município. Afirmam que aquilo que atrai mais pessoas à cidade tem maior significado, portanto não há uma relação com o passado. Os pontos turísticos, a religiosidade, os fatos marcantes e os eventos são os símbolos mais representativos por estarem associados ao que Muçum é no presente. Alguns estudantes mencionam que há diferentes culturas na cidade, mas não as inserem na narrativa de forma evidente. Suas elaborações se referem às paisagens, belezas naturais e outros elementos que não são relacionados aos sujeitos locais.

Gráfico 9 - Categorização das ideias históricas das narrativas dos estudantes de Muçum sobre a história local ou regional



Fonte: Elaboração do autor (2019).

Apenas dois estudantes destacaram a história da cidade em sua narrativa, de forma mais específica. Um deles fez menção à origem no nome da cidade, que se deve a “um peixe do Rio Taquari” (MU-11, 16 anos, masculino). Este mesmo estudante situa historicamente a emancipação de Muçum, no ano de 1959. Ele narra que “antes a cidade era uma vila, a qual recebia mercadorias e construiu uma ferrovia; havia pontes construídas pelo batalhão ferroviário” (Idem). Percebe-se a consciência da relação entre passado e presente, a partir da qual o aluno associa lugares ao passado, porém sem identificar as culturas e identidades correspondentes. Na sua classificação das imagens, ele identificou aquelas associadas à presença indígena e negra no território como as menos significativas para o município de Muçum, o que leva a compreender a sua narrativa como etnocentrada.

Já o estudante MU-13 (15 anos, masculino), narrou a história de Muçum a partir de referenciais do passado, ressaltando os 60 anos do município e o significado do nome da cidade. Ele informa que o lugar “era uma colônia que se emancipou, e hoje é um lugar tranquilo”. Destaca que, apesar de ser ateu, reconhece a valorização da religiosidade no município, e que a presença indígena e africana é significativa (classificou-as como as mais

representativas). Esta narrativa pode ser compreendida como multicultural, em que o aluno reconhece as diferentes manifestações, porém não estabelece relações entre esta diversidade.

Em uma escola municipal de **Roca Sales**, apresentou-se aos alunos do 9º Ano as seguintes imagens referentes ao lugar onde vivem:

Figuras 50 a 54 - Imagens correspondentes ao município de Roca Sales, apresentadas aos estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental



Figura 50



Figura 51



Figura 52



Figura 53



Figura 54

Figura 50 – Casas coloniais no interior. Fonte: <<http://raizesdaarquitectura.blogspot.com>>. Acesso em: 3 jun. 2019.

Figura 51 – 1ª Semana Italiana de Roca Sales. Fonte: <<http://www.rocasales-rs.com.br>>. Acesso em: 3 jun. 2019.

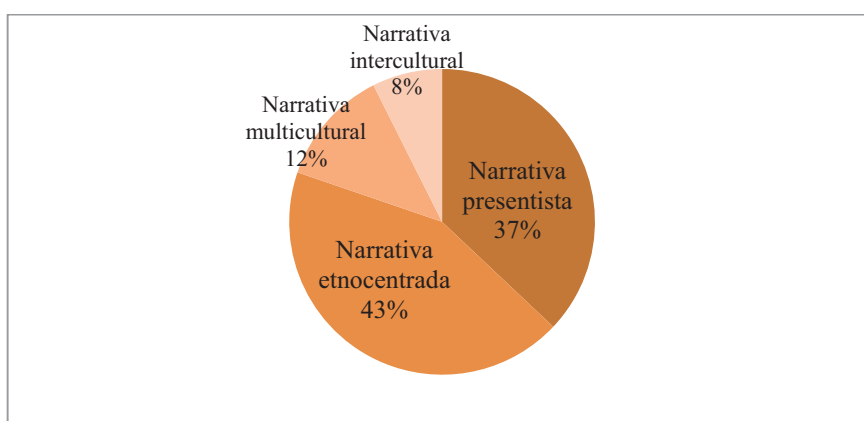
Figura 52 – Cultura Indígena no Vale do Taquari. Fonte: <<https://www.univates.br>>. Acesso em: 20 mai. 2019.

Figura 53 – Capoeira e cultura afro-brasileira em Roca Sales. Fonte: <<http://www.rocasales-rs.com.br>>. Acesso em: 3 jun. 2019.

Figura 54 – Festa Alemã em Roca Sales. Fonte: <<http://www.rocasales-rs.com.br>>. Acesso em: 3 jun. 2019.

A maioria apontou a imagem da *1ª Semana Italiana* como a mais representativa da identidade local. Todavia, as demais também receberam atribuições de significância, sem que se identificasse uma hierarquia definida entre estas escolhas. As narrativas apresentaram ideias predominantemente presentistas e etnocentradas, seguidas por percepções da multiculturalidade e da interculturalidade. O gráfico revela esta distribuição dos dados:

Gráfico 10 - Categorização das ideias históricas das narrativas dos estudantes de Roca Sales sobre a história local ou regional



Fonte: Elaboração do autor (2019).

As narrativas presentistas, apesar de mencionarem características culturais do lugar, não estabelecem conexões com o passado: “O que marca nossa cidade são as festas e os eventos na praça” (RS-2, 14 anos, feminino), assim como evidenciam que Roca Sales é conhecida como “[...] a Cidade da Amizade, pois tem paisagens incríveis e quase todos são amigos” (RS-3, 15 anos, feminino).

Já nas narrativas etnocentradas há uma tendência à associação com a imigração alemã e italiana, cujos sujeitos teriam sido os responsáveis pela existência da cidade: “As casas antigas lembram os tempos coloniais. A cultura indígena não faz parte da cidade, pois foram alemães e italianos que vieram para o lugar. Mais tarde recebeu o nome de dois ex-presidentes, um do Brasil e outro da Argentina” (RS-12, 14 anos, masculino). Estas elaborações evidenciam não somente determinadas identidades em contraposição às demais (que fizeram parte da formação histórica do território), como também determinados sujeitos aos quais atribuem grandes feitos. O passado é percebido como uma galeria de personagens e ações que ajudaram Roca Sales a se tornar a cidade que é no presente. Porém, nesta ordenação só cabem alguns atores e acontecimentos selecionados pela memória, seja ela coletiva ou individual.

A estudante RS-1 (14 anos, feminino), desenvolve uma narrativa com fortes características de um pensamento intercultural:

Devemos cuidar de nossas raízes, preservar nosso passado pra gente saber como evoluiu a cidade. Temos que conhecer outras origens e não somente a italiana e alemã [...]. Roca Sales é uma cidade com muitas culturas, mas predomina a italiana e a alemã. É uma cidade de muitas raízes, mas algumas são esquecidas.

Ao enunciar a diversidade e a necessidade de lembrar, a estudante apresenta ideias históricas de interculturalidade, propondo que se problematizem as hierarquias identitárias. Neste mesmo sentido, porém limitando-se ao reconhecimento e não ao diálogo intercultural, a estudante RS-8 (14 anos, feminino) desenvolve uma narrativa multicultural: “Eu sou italiana e alemã. Mas a cidade é formada por vários povos”.

As imagens a seguir foram apresentadas aos estudantes de uma escola municipal de **Encantado**, para que realizassem a análise e classificação quando à significância para a identidade local:

Figuras 55 a 59 - Imagens correspondentes ao município de Encantado, apresentadas aos estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental



Figura 55



Figura 56



Figura 57



Figura 58



Figura 59

Figura 55 – Settimana dell’immigrazione italiana de Encantado. Fonte: <www.regiaodosvales.com.br>. Acesso em: 25 jul. 2019.

Figura 56 – Igreja Matriz de Encantado. Fonte: <<http://tcheeuai.blogspot.com>>. Acesso em: 25 jul. 2019.

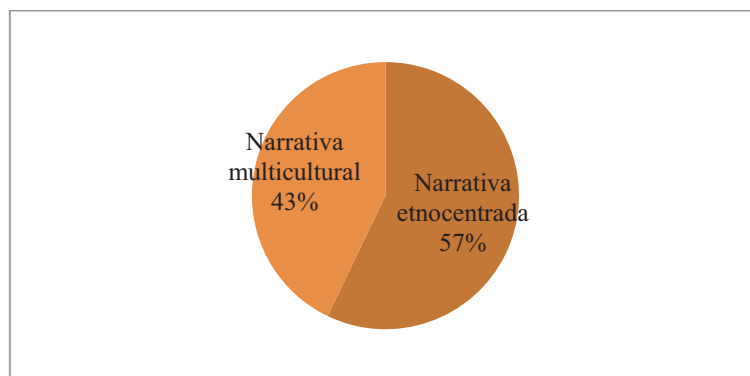
Figura 57 – Cultura Indígena no Vale do Taquari. Fonte: <<https://www.univates.br>>. Acesso em: 20 mai. 2019.

Figura 58 – Suinofest - festival gastronômico. Fonte: <www.facebook.com>. Acesso em: 25 jul. 2019.

Figura 59 – Comemoração ao Dia Nacional da Consciência Negra. Fonte: <<http://www.encantado-rs.com.br>>. Acesso em: 25 jul. 2019.

O gráfico a seguir representa os dados obtidos a partir do roteiro utilizado na entrevista com estes estudantes encantadenses:

Gráfico 11 - Categorização das ideias históricas das narrativas dos estudantes de Encantado sobre a história local ou regional



Fonte: Elaboração do autor (2019).

As imagens escolhidas pelos alunos para representar o município de Encantado foram aquelas que retratam a *Igreja Matriz* e a *Suinofest* (festividade típica local, que envolve gastronomia e outras atrações). A estudante EN-1 (15 anos, feminino), destaca que

[...] a imigração italiana é importante, mas não rege a cultura de Encantado. O museu encantadense, na Casa de Cultura, guarda grandes histórias do passado da cidade. O nome da cidade foi dado há muito tempo. Reza uma lenda que havia três índios navegando pelo Rio Tebiquari (hoje Taquari), estavam vagando por lá com seu caíque quando avistaram um vulto que os deixou encantados. Isso deixou a lenda famosa e a cidade foi nomeada Encantado. Há uma representação da lenda em forma de estátua em frente ao Parque João Batista Marquese.

Esta estudante apresentou ideias históricas que podem ser compreendidas como uma narrativa multicultural, na qual ela identifica diferentes identidades, apesar de não estabelecer conexões entre elas. Percebe que o próprio nome da cidade tem uma explicação lendária, envolvendo a presença indígena e destaca que a italianidade “não rege” a cultura de Encantado, mas não estabelece relações interculturais entre estas diferentes contribuições históricas.

As narrativas etnocentradas associam a presença italiana com o pioneirismo na ocupação do território: “Minha cidade é pequena e os primeiros que povoaram foram os italianos; teve outros, mas os italianos foram os principais” (EN-2, 15 anos, feminino). Nesta elaboração, “os outros” não são especificados, evidenciando uma identidade centrada na italianidade.

O município de **Nova Bréscia**, localizado na Microrregião Leste do Vale do Taquari, tem a sua história e suas memórias marcadas pela imigração italiana. Na página eletrônica da administração municipal, consta a seguinte narrativa no espaço destinado à história da localidade:

[Os imigrantes italianos] Fugiam da Itália como de um cárcere. A mão-de-obra era em abundância na Europa e fez com que mais de 10 milhões de italianos imigrassem para o Mundo Novo entre 1816 e 1930. No Brasil, de 1875 a 1935, ingressaram 1,5 milhão, sendo que destes 100 mil vieram para o Rio Grande do Sul, com as mais diversas qualificações. A imigração dos italianos está ligada ao processo de unificação da Itália e a vitória do capitalismo sobre os "pequenos reinos e sua estrutura agrária", atingindo profundamente os que viviam da terra. Da Bréscia, situada na região da Lombardia, chegaram no RS muitos italianos, dando a origem à cidade de Nova Bréscia. Exatamente no ano de 1895, as famílias italianas de De Maman, Mezacasa, Casaril e Daroit, vindas dos municípios de Bento Gonçalves, Antonio Prado e Veranópolis, subiram por íngremes montanhas e estabeleceram-se na localidade de Arroio das Pedras, onde hoje é a localidade de Linha Tigrinho Alto, marco inicial da colonização do Município de Nova Bréscia, com suas 33 comunidades (Disponível em: < <https://www.prefeituradenovabrescia.com.br/a-cidade/historia>>. Acesso em: 16 set. 2109).

Para realizar a investigação empírica com os estudantes de Nova Bréscia, foram apresentadas as seguintes imagens para análise:

Figuras 60 a 64 - Imagens correspondentes ao município de Nova Bréscia, apresentadas aos estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental



Figura 60



Figura 61



Figura 62



Figura 63



Figura 64

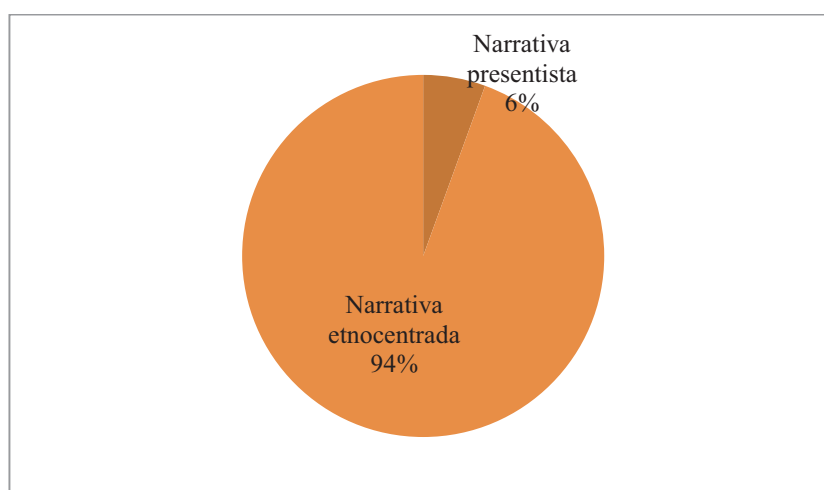
Figura 60 – Monumento ao churrasqueiro e Igreja Matriz. Fonte: <www.flickr.com>. Acesso em: 27 jul. 2019.
 Figura 61 – Casa centenária localiza-se em Linha Tigrinho Alto. Fonte: <pesquisandocidades.blogspot.com>. Acesso em: 27 jul. 2019.
 Figura 62 – Cultura Indígena no Vale do Taquari. Fonte: <<https://www.univates.br>>. Acesso em: 20 mai. 2019.
 Figura 63 – Heranças culturais africanas no Vale do Taquari. Fonte: <<http://herancasculturaisdaafrica.blogspot.com>>. Acesso em: 26 jul. 2019.
 Figura 64 – Monumento na Praça da Matriz. Fonte: <<https://www.tripadvisor.com.br>>. Acesso em: 26 jul. 2019.

As imagens classificadas como as mais representativas da identidade local foram o *Monumento ao Churrasqueiro* (o município é conhecido como “capital dos churrasqueiros”) e a casa centenária caracterizada pela arquitetura italiana (localizada em Linha Tigrinho Alto).

As demais representações foram indicadas por um pequeno número de estudantes como as mais significativas.

Dentre as narrativas elaboradas pelos alunos do 9º Ano de uma escola estadual do município, destacam-se as de perspectiva etnocentrada. O gráfico a seguir ilustra esta constatação:

Gráfico 12 - Categorização das ideias históricas das narrativas dos estudantes de Nova Bréscia sobre a história local ou regional



Fonte: Elaboração do autor (2019).

A quase totalidade das narrativas apresenta ideias históricas sobre a história local e regional associadas à imigração italiana. O estudante NB-15 (15 anos, masculino), conta a história de Nova Bréscia evidenciando que ela é

[...] uma cidade italiana, capital dos churrasqueiros, também conhecida como a cidade da mentira e famosa pelo encontro de gaiteiros. Acolhedora e de povo hospitaleiro. Desbravada por imigrantes italianos, que com suor fizeram a história do município. Destaca-se a agricultura, além de possuir um bom sistema de saúde, educação e gestão.

Estas e outras narrativas de perspectiva etnocentrada estabelecem uma conexão entre passado e presente, buscando na identidade étnica uma legitimação das características que os habitantes do município valorizam na atualidade: simplicidade, honestidade, trabalho, esforço, religiosidade, dentre outras adjetivações que geralmente são associadas a este passado representado nas narrativas.

Outra ideia bastante presente nas narrativas etnocentradas, apresentadas pelos estudantes do 9º Ano, é aquela que caracteriza o lugar como um espaço inabitado antes da chegada dos imigrantes:

Quando os imigrantes chegaram aqui, havia só mato e assim começaram a derrubar as árvores que tinham para poder começar a construir a cidade, onde as primeiras casas foram construídas de madeira, ocorriam filós que são encontros à noite para tomar quentão, chimarrão, guloseimas (NB-4, 15 anos, feminino).

Na caracterização deste passado associado aos imigrantes italianos, identificam-se elementos culturais que não condizem com aquele contexto ou que não são costumes considerados “tipicamente” italianos (chimarrão, quentão), mas que os jovens acabam incorporando a esta construção narrativa. Ao buscarem a reconstrução do passado, hibridizam diversos elementos culturais e temporalidades na perspectiva do presente.

Em **Coqueiro Baixo**, a imigração italiana também marca de forma evidente as narrativas identitárias do território. Os próprios nomes das ruas da cidade remetem a esta característica: a *Avenida Itália* é a principal via do pequeno município, onde se encontram pessoas conversando do dialeto italiano no cotidiano. Nesta localidade, entrevistou-se um grupo de alunos do 9º Ano de uma escola municipal, cujas narrativas partiram da análise do seguinte conjunto de imagens:

Figuras 65 a 69 - Imagens correspondentes ao município de Coqueiro Baixo, apresentadas aos estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental



Figura 65



Figura 66



Figura 67



Figura 68



Figura 69

Figura 65 – Filó Italiano de Coqueiro Baixo. Fonte: <<https://coqueirobaixo.rs.gov.br/>>. Acesso em: 21 jul. 2019.

Figura 66 – Capitéis. Fonte: <<http://www.amturvales.com.br>>. Acesso em: 21 jul. 2019.

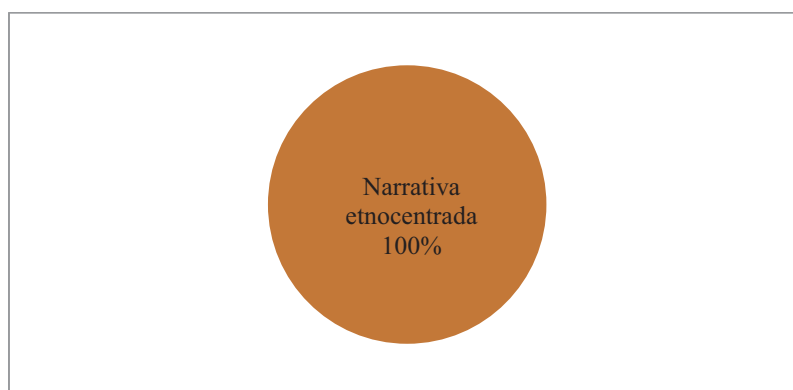
Figura 67 – Cultura Indígena no Vale do Taquari. Fonte: <<https://www.univates.br>>. Acesso em: 20 mai. 2019.

Figura 68 – Antigo cemitério em Coqueiro Baixo, onde negros e brancos eram sepultados separadamente. Fonte: <<https://www.informativo.com.br>>. Acesso em: 26 jul. 2019.

Figura 69 – Casa na Linha Picada Serra. Fonte: <<https://coqueirobaixo.rs.gov.br/>>. Acesso em: 21 jul. 2019.

O gráfico a seguir representa os dados obtidos a partir deste roteiro de trabalho, cujas narrativas resultantes foram etnocentradas em sua totalidade (100%):

Gráfico 13 - Categorização das ideias históricas das narrativas dos estudantes de Coqueiro Baixo sobre a história local ou regional



Fonte: Elaboração do autor (2019).

Todos os estudantes entrevistados elegeram as imagens que remetem à presença italiana como as mais significantes: os *Capitéis* (tipo de construção religiosa associada à cultura

religiosa italiana esta região) e o *Filó Italiano*. A partir desta classificação, desenvolveram narrativas como estas que seguem:

Coqueiro Baixo é um pequeno município do Vale do Taquari com uma história bem interessante. Tudo começou em 1850, com a chegada dos imigrantes italianos. O nome do município surgiu pelo fato de antigamente existir um coqueiro baixo com o tronco grosso no centro. Tropeiros geralmente paravam lá para descansar e conversar. A cultura italiana ainda predomina no nosso município, até nos mais jovens moradores (CB-2, 14 anos, feminino).

Os primeiros imigrantes chegaram em 1850 trazendo muitas culturas, culinárias diferentes. Hoje em Coqueiro tem muitos eventos italianos como o Filó e o Festival da Canção Italiana (CB-4, 14 anos, feminino).

Há passagens em que os alunos afirmam que a “[...] história passou efetivamente a ser contada com a chegada dos imigrantes italianos” (CB-5, 15 anos, feminino), deixando subentender que há uma história anterior àquilo que ela considera “história efetiva”. As narrativas, assim, evidenciam as ideias históricas destes estudantes concluintes da primeira etapa da educação básica, bem como as relações que podem ser estabelecidas entre as memórias individuais e coletivas na formatação destes discursos.

A Microrregião Leste, apesar de composta por uma variedade étnica e cultural, também é narrada pelos estudantes de forma predominantemente etnocentrada e presentista. A multiculturalidade e a interculturalidade ensaiam uma presença nessas elaborações, porém mantêm a hierarquização das identidades que fazem parte do território. Neste sentido, cabe evidenciar os conceitos de empatia e compreensão histórica, desenvolvidos por Ashby e Lee (1987), bem como outros pensadores da Educação Histórica. Esses dois fatores são fundamentais no processo de construção do pensamento histórico nas crianças e nos jovens, através dos quais podem perceber o outro e dialogar de forma intercultural.

As narrativas construídas no território desta microrregião e do Vale do Taquari em sua totalidade são materializações de uma consciência histórica calcada na unidirecionalidade discursiva que caracteriza os processos de patrimonialização na região. Porém, identifica-se tentativas de transgressão a esta hegemonia, quando estudantes destacam aspectos que não integram a narrativa coletiva oficial, questionando determinados *status* e revelando percepções que caminham para uma complexidade histórica mais inclusiva. Nesta perspectiva, os municípios que integram a microrregião não seriam apenas resultado de determinados sujeitos históricos, mas de uma rede identitária em que múltiplos atores participam, sem distinção, da narrativa local e regional.

5.1.3 Microrregião Oeste

Conforme a pesquisa desenvolvida por Trombini (2017), a Microrregião Oeste do Vale do Taquari foi povoada por diferentes fluxos a partir do século XVIII, porém foi com a colonização italiana, no século XIX, que a exploração do território se tornou mais sistemática, dando origem às colônias que hoje constituem os quatro municípios: Pouso Novo, Progresso, Travesseiro e Marques de Souza.

Nesta porção do Vale do Taquari, foi entrevistado um total de 60 estudantes, conforme consta no quadro a seguir:

Quadro 17 - Questionários com estudantes do 9º Ano da Microrregião Oeste

Município	Rede de ensino	Masculino	Feminino	Total
Pouso Novo	Municipal	3	2	5
Progresso	Municipal	3	7	10
Travesseiro	Estadual	12	14	26
Marques de Souza	Municipal	9	10	19
TOTAL:		27	33	60

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

No município de **Pouso Novo**, foram entrevistados cinco estudantes de uma escola da rede municipal, situada em uma localidade do interior. Foram apresentadas as seguintes imagens para que realizassem a análise:

Figuras 70 a 74 - Imagens correspondentes ao município de Pouso Novo, apresentadas aos estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental



Figura 70



Figura 71



Figura 72



Figura 73



Figura 74

Figura 70 – A paróquia Santo Antônio, de Pouso Novo. Fonte: <<http://www.mitrasc.com.br>>. Acesso em: 8 jul. 2019.

Figura 71 – Encontro da Família Rural de Pouso Novo. Fonte: <<http://www.regiaodosvales.com.br>>. Acesso em: 8 jul. 2019.

Figura 72 – Linha Mariani, um dos marcos iniciais da colonização italiana de Pouso Novo. Fonte: <<http://umlugarnovale.blogspot.com>>. Acesso em: 8 jul. 2019.

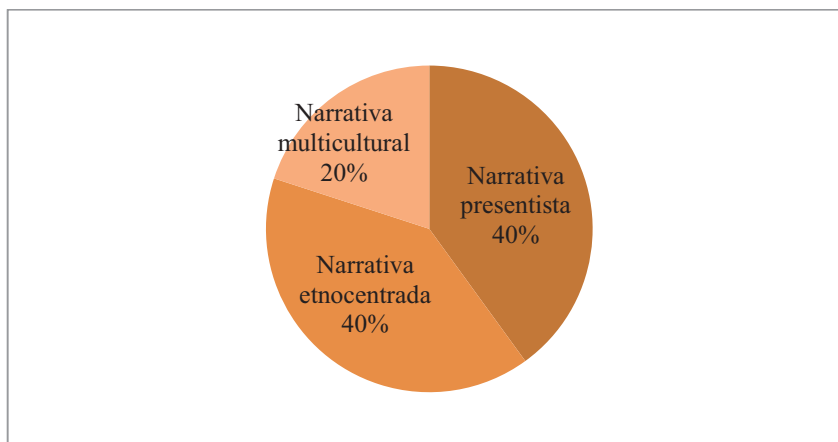
Figura 73 – Cultura indígena no Vale do Taquari. Fonte: <<https://www.univates.br>>. Acesso em: 25 mai. 2019.

Figura 74 – Presença negra no Vale do Taquari. Fonte: <<https://www.informativo.com.br>>. Acesso em: 28 fev. 2019.

A maioria dos estudantes (quatro) elegeu a imagem da *Paróquia Santo Antônio* como possível símbolo de Pouso Novo. Em seguida, destacaram a referência ao *Encontro da Família Rural* e a imagem da *Linha Mariani*, indicados como 2ª e 3ª opção. A imagem correspondente à presença negra foi escolhida como 4ª imagem por quatro alunos, e a imagem referente à cultura indígena foi indicada como a 5ª e menos representativa pela totalidade da turma (cinco alunos). Os argumentos para explicar esta ordenação foram principalmente a “localização central” e a “importância para a cidade” que a *Paróquia* e a *Linha Mariani* representam; quanto ao *Encontro da Família Rural*, destacaram que “por se realizar todos os anos”, tem uma importância para a localidade.

No gráfico a seguir, pode-se identificar os dados quantitativos sobre as ideias históricas apresentadas pelos estudantes:

Gráfico 14 - Categorização das ideias históricas das narrativas dos estudantes de Pouso Novo sobre a história local ou regional



Fonte: Elaboração do autor (2019).

As estudantes PN-1 (15 anos, feminino) e PN-5 (14 anos, feminino) destacaram os elementos do presente, sem relacionar a aspectos do passado (narrativa presentista). Percebem a importância de um lugar, por exemplo, pela sua localização central, e de um evento pela frequência com que as pessoas dele participam. Ao acrescentarem imagens significativas para a identidade do município, citam paisagens naturais e instituições atuais como escola, posto de saúde ou prefeitura. O estudante PN-5 (14 anos, feminino) menciona que “[...] as pessoas de hoje fazem história” ao participarem de um evento como o *Encontro da Família Rural*, sem estabelecer relações com a história e o significado desta manifestação cultural.

Na segunda categoria (narrativa etnocentrada), os estudantes PN-2 (14 anos, masculino) e PN-4 (14 anos, masculino) também se referem a elementos do presente, mas buscam algumas referências no passado, tentando explicar as origens (nome da cidade, sujeitos fundadores, papel dos viajantes e tropeiros na formação da cidade, dentre outros). Atribuem significado aos capitéis, símbolo da religiosidade italiana, associando-os ao processo de colonização. Após fazerem estas referências ao passado, retornam ao presente sem estabelecer relações entre as duas temporalidades, inclusive situando os eventos fora da ordem cronológica (colonização italiana associada à primeira ocupação do território; emancipação associada à fundação da localidade).

Na terceira categoria (narrativa multicultural), o estudante PN-3 (14 anos, masculino) também mencionou as origens do município, referindo-se ao papel dos tropeiros e das pousadas de onde teria derivado o nome Pouso Novo. Menciona o pioneirismo italiano, citando também a presença germânica, negra e “outros” (não segue a cronologia da

ocupação). O estudante narra acerca da atuação de diferentes sujeitos, sem estabelecer relações interculturais entre eles.

Evidencia-se que, ao mencionarem os tropeiros e as pousadas, os alunos fazem referência à presença portuguesa na região, antes mesmo das imigrações italiana e alemã, que marcaram o povoamento do século XIX. Nas narrativas dos cinco estudantes, tropeiros e viajantes³⁸ aparecem como sujeitos sem identificação étnica, associados tão-somente à origem do nome da cidade.

Progresso, município situado nas terras altas do Vale do Taquari, apresenta a sua história na página da administração municipal:

Portugueses, continentinos (Revolucionários Republicanos), vicentinos e missioneiros. Esses foram os primeiros povos que se estabeleceram e sobreviveram isoladamente, mantendo contato apenas com povoações vizinhas, pelos ares, campos e matas que cobriam a serra. De todas as famílias que por aqui residiam, a mais tradicional foi a família Mariano. [...] Chico Mariano era possuidor de grandes áreas de terras e deve ser considerado pioneiro e fundador de Progresso. [...] No ano de 1912, chegam os primeiros imigrantes italianos através das famílias Battisti, Gottardi e Borelli e outras que vieram mais tarde. [...] Com isso, estimulou-se a mudança do nome da localidade de Gramado São Francisco para “Vila Progresso” [...].

A partir do conjunto de imagens a seguir, os alunos de uma turma de 9º Ano de uma escola municipal realizaram a análise proposta e a elaboração das narrativas sobre a história local:

Figuras 75 a 79 - Imagens correspondentes ao município de Progresso, apresentadas aos estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental



Figura 75



Figura 76

³⁸ Segundo Knecht (2014, p. 14): “O tropeirismo teve início no Brasil em meados do século XVI e se prolongou até o século XXI, mas, desde a década de 1960, vem sendo celeremente substituído pelos veículos de transporte e de carga motorizados – caminhões e caminhonetes. Inicialmente, o ciclo do muar consolidou o ciclo do ouro e o aparecimento de uma nova camada social com as profissões de ferreiro, seleiro, funileiro, domador, latoeiro, trançador, bruaqueiro e outras mais. A transformação sociocultural foi intensa e os pequenos pontos de comércio e as pousadas fizeram surgir várias cidades, à distância de um dia de cavalgada uma da outra.”



Figura 77



Figura 78



Figura 79

Figura 75 – Noite Italiana. Fonte: <www.progresso.rs.gov.br>. Acesso em: 30 jul. 2019.

Figura 76 – Povos indígenas do RS. Fonte: <www.saomiguel-rs.com.br>. Acesso em: 30 jul. 2019.

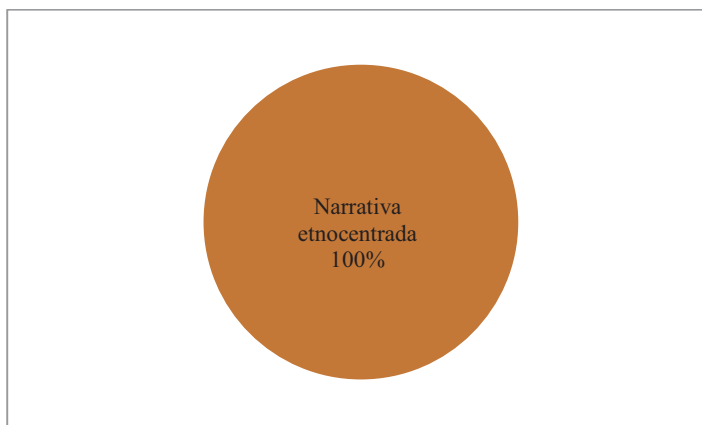
Figura 77 – Alunos de Progresso visitam antigo cemitério em que negros e brancos eram sepultados separadamente. Fonte: <<http://eeefjosepreto.blogspot.com>>. Acesso em: 30 jul. 2019.

Figura 78 – 59º Rodeio Crioulo no CTG Sinuelo da Amizade em Progresso-RS. Fonte: <www.prosagalponeira.com.br>. Acesso em: 30 jul. 2019.

Figura 79 – Casas dos primeiros moradores. Fonte: <www.progresso.rs.gov.br>. Acesso em: 30 jul. 2019.

As imagens que correspondem à *Noite Italiana*, ao *Rodeio Crioulo* e à casa dos primeiros moradores foram classificadas como as mais significantes para a identidade local. As narrativas elaboradas pelos estudantes apresentaram a perspectiva etnocentrada em sua totalidade (100%), destacando aspectos relacionados à cultura italiana:

Gráfico 15 - Categorização das ideias históricas das narrativas dos estudantes de Progresso sobre a história local ou regional



Fonte: Elaboração do autor (2019).

Em suas elaborações, os estudantes evidenciam que “[...] não existem índios na cidade” (PR-1, 14 anos, feminino), e a história local teria iniciado com a chegada dos imigrantes italianos. Segundo a jovem PR-2 (14 anos, feminino), a imagem de “[...] Chico Mariano representa os primeiros colonizadores de origem italiana, que primeiro se instalaram em Selim, mas pela fata d’água vieram para Progresso e Chico Mariano doou terras para que construíssem a Igreja, a praça, e Progresso foi se formando e aumentando”.

Outros estudantes destacam que, antes dos italianos, teriam chegado os luso-brasileiros, mas imediatamente passam a narrar a presença italiana e a esta etnia atribuem todas as realizações que teriam dado origem ao município. Paralelamente a esta narrativa, evidenciam as belezas naturais e as atrações turísticas locais, cujo presentismo é incorporado como uma continuidade da trajetória italiana no passado.

Aos estudantes de uma escola estadual de **Travesseiro** foram apresentadas as seguintes imagens correspondentes ao município:

Figuras 80 a 84 - Imagens correspondentes ao município de Travesseiro, apresentadas aos estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental



Figura 80



Figura 81



Figura 82



Figura 83



Figura 84

Figura 80 – Tradicionalismo gaúcho em Travesseiro. Fonte: <<https://www.travesseiro.rs.gov.br>>. Acesso em: 11 jul. 2019.

Figura 81 – Baile de Kerb, no Clube Esportivo Travesseirense. Fonte: <<https://www.travesseiro.rs.gov.br>>. Acesso em: 11 jul. 2019.

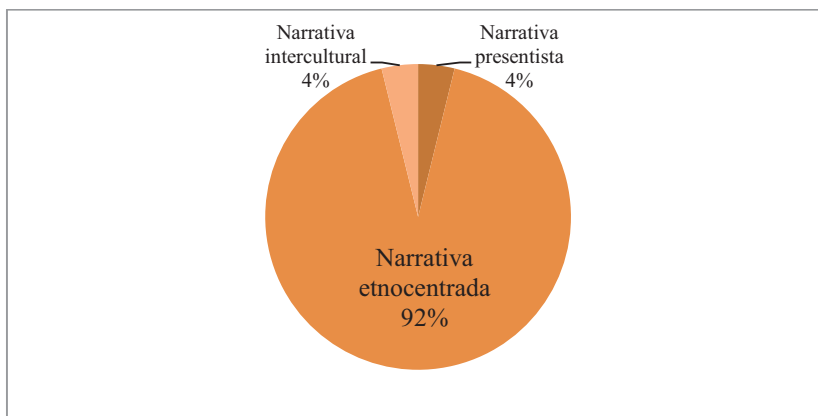
Figura 82 – Moinho antigo: pertencente à família de Pedro Preto. Fonte: <pesquisandocidades.blogspot.com>. Acesso em: 11 jul. 2019.

Figura 83 – Presença indígena no Vale do Taquari. Fonte: <<https://www.informativo.com.br/>>. Acesso em: 11 jul. 2019.

Figura 84 – Cultura afro-brasileira no Vale do Taquari. Fonte: <<http://www.arroiodomeio.rs.gov.br>>. Acesso em: 11 jul. 2019.

A partir destas representações, os alunos do 9º Ano classificaram como imagens mais significantes aquelas que se relacionam ao tradicionalismo gaúcho, ao *Baile de Kerb* e ao moinho antigo. As narrativas elaboradas pelos alunos foram predominantemente de tipo etnocentrado (92%), seguidas pelas de perspectiva presentista (4%) e intercultural (4%):

Gráfico 16 - Categorização das ideias históricas das narrativas dos estudantes de Travesseiro sobre a história local ou regional



Fonte: Elaboração do autor (2019).

A maioria dos estudantes narra a história da cidade buscando explicar a origem do nome da localidade, que atribuem a uma espécie de lenda em que um tropeiro chamado “[...] Quinco Alves em uma noite dormiu em um tronco, e no amanhecer ele falou que tinha dormido em um travesseiro duro. E ficou o nome Travesseiro” (TR-1, 15 anos, masculino). Outros evidenciam aspectos relacionados à identidade germânica, como o estudante TR-2 (15 anos, feminino): “Os Bailes de Kerb são comuns aqui, a cultura gaúcha também. As culturas afro-brasileira e indígena são importantes, mas não tem aqui na cidade”.

A estudante TR-4 (15 anos, feminino) explica a origem do nome do município de outra forma: “Travesseiro vem de travessia, já que era um ponto de travessia quando os portugueses levavam gado e outras mercadorias em tempos passados. De travessia também para os cavalos, já que faziam parte do trajeto comumente utilizado na maioria das vezes para ir até a atual cidade de Pouso Novo, que como o nome diz era um pouso onde os portugueses paravam para descansar e alimentar os animais”. A jovem estabelece relações entre os diferentes grupos que interagiram na formação histórica do município, mostrando contradições e contribuições de diferentes etnias. A sua narrativa pode ser caracterizada, neste sentido, como intercultural.

Marques de Souza, município que inicialmente era uma localidade denominada Nova Berlim da Forqueta, foi “[...] colonizado por alemães por volta de 1870, quando chegaram os imigrantes oriundos da região de Nova Petrópolis - RS” (GUIA VEM, Jornal *A Hora*, 2014, p. 199). Aos estudantes da turma do 9º Ano de uma escola municipal foram apresentadas as seguintes imagens para análise:

Figuras 85 a 89 - Imagens correspondentes ao município de Marques de Souza, apresentadas aos estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental



Figura 85



Figura 86



Figura 87

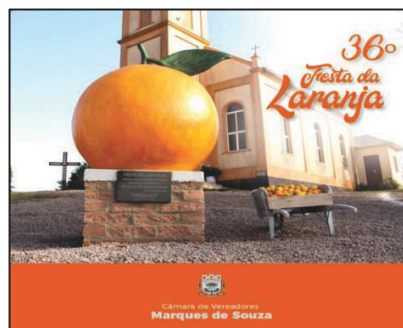


Figura 88



Figura 89

Figura 85 – Tradição do Kerb perpassa gerações. Fonte: <<https://www.jornalahora.com.br>>. Acesso em: 21 jul. 2019.

Figura 86 – Sítio arqueológico RS-T-120, em Marques de Souza. Fonte: <<https://www.informativo.com.br>>. Acesso em: 21 jul. 2019.

Figura 87 – Festa do Colono Italiano – Picada Serra. Fonte: <<http://www.oaltotaquari.com.br/>>. Acesso em: 21 jul. 2019.

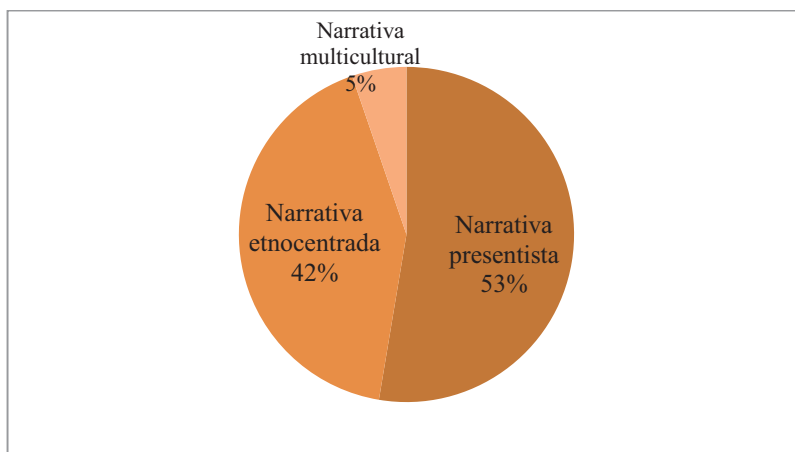
Figura 88 – Festa da Laranja. Fonte: <<http://recuerdosqueotempoacorda.blogspot.com>>. Acesso em: 23 jul. 2019.

Figura 89 – Culto aos orixás no Vale do Taquari. Fonte: <<https://www.jornalahora.com.br>>. Acesso em: 21 jul. 2019.

Após a observação do material apresentado, os alunos classificaram as imagens quanto à significância para a identidade local, elegendo aquelas que correspondem à tradição do *Kerb*, ao sítio arqueológico e à *Festa da Laranja* como os mais representativos. O gráfico a

seguir destaca a categorização das ideias históricas presentes nas narrativas elaboradas a partir do material proposto aos alunos:

Gráfico 17 - Categorização das ideias históricas das narrativas dos estudantes de Marques de Souza sobre a história local ou regional



Fonte: Elaboração do autor (2019).

As narrativas presentistas (53%) predominaram nas elaborações dos alunos deste grupo, seguidas pelas etnocentradas (42%) e multiculturais (5%). No primeiro grupo, os jovens mencionam aspectos da atualidade, caracterizando a sua cidade a partir do que vivem no presente: descrevem pontos turísticos, paisagens naturais, qualidades dos moradores, dentre outros aspectos. No grupo que narra na perspectiva etnocentrada, predominam referências à presença de imigrantes europeus: “O Kerb é uma tradição que reúne famílias há vários anos”, segundo o estudante MS-17 (14 anos, masculino). Já a aluna MS-2 (14 anos, feminino), desenvolve a narrativa de forma mais complexa:

Começou com uma disputa entre alemães e italianos que chegaram aqui nessas terras e os alemães, como chegaram primeiro, queriam chamar de Nova Berlim da Forqueta, por conta de Berlim que é a capital da Alemanha e por conta do Rio Forqueta. Os italianos não gostaram e por fim colocaram outro nome. Por fim chegou Manoel Marques de Souza que por seus feitos ficou conhecido como herói da cidade tornando assim o nome Marques de Souza.

Compreende-se, a partir destes tipos de narrativa, que os alunos atribuem aos imigrantes germânicos e italianos o papel predominante na formação histórica da cidade, construindo relações que legitimem o presente e a identidade com a qual interagem. Identifica-se também

a referência a “personagens importantes” do lugar, como o homem que teria dado origem ao nome da cidade pelos seus “feitos heroicos”.³⁹

Na perspectiva multicultural, a estudante MS-5 (14 anos, feminino), evidencia que “[...] no início havia índios no local, depois vieram os colonos”, reconhecendo as outras identidades no processo histórico, o que se ampara na imagem do sítio arqueológico localizado no território de Marques de Souza (Figura 86).

Como afirmam Seixas e Peck (2004) o presentismo ocorre quando não há conhecimento suficiente do passado. As narrativas presentistas, evidenciadas nestes questionários, mostram que a empatia deve ser desenvolvida como a capacidade de enxergar e compreender a realidade a partir de outra perspectiva que não a nossa. Os estudantes precisam se imaginar na situação do outro usando a imaginação, mas baseando-se nas evidências.

O presentismo e o anacronismo são comuns em filmes, romances e até mesmo nas aulas de História, e isso se reflete nas narrativas elaboradas por jovens concluintes do Ensino Fundamental da Educação Básica. O passado é mostrado através da cultura de hoje, gerando o paradoxo que a empatia busca resolver. O ensino de História deve problematizar as situações em que a cultura do outro é vista tão somente sob a nossa perspectiva e considerando apenas os nossos problemas.

5.1.4 Microrregião Centro

A Microrregião Centro do Vale do Taquari é constituída por municípios cuja representação identitária reside principalmente na *germanicidade*. São seis unidades administrativas que se emanciparam ao longo do século XX, antes pertencentes a municípios que foram marcados pelo processo de colonização a partir do século XIX.

Todos mantêm, em suas diferentes formas de representação histórica, imagens relacionadas à presença de colonos germânicos, as quais se conjugam com outras manifestações não tão evidenciadas (indígenas, africanos, italianos, portugueses, açorianos e outros grupos minoritários).

Na página virtual da administração municipal de Teutônia, por exemplo, encontra-se o seguinte excerto:

³⁹ “Manoel Marques de Souza III teve sua trajetória de vida durante o Império, era legalista e militar. Junto com o pai e o avô, lutou nas campanhas de defesa da fronteira e do território brasileiro. Foi herói pelo comando vitorioso das guerras de Caseros, contra tiranos da Argentina, e do Paraguai, contra Solano Lopez. Ele participou da Revolução Farroupilha ao lado dos Imperiais, retomando a capital Porto Alegre e decisivamente na Paz Farroupilha” (Jornal *O Informativo do Vale*. Disponível em: <www.informativo.com.br>. Acesso em: 20 set. 2019).

A ideia de criar a Colônia de Teutônia foi do comerciante atacadista Carlos Schilling, que, em 1856, realizou uma primeira expedição com colonos alemães e, em 1858, adquiriu terras devolutas para dar início ao seu projeto. Também em 1858, a Câmara de Vereadores de Taquari oficializou a criação da Colônia Teutônia. Logo iniciou a venda de lotes, cada um com 50.000 braças quadradas (Disponível em: < <http://www.teutonia.rs.gov.br/o-municipio/historico/>>. Acesso em: 8 set. 2019).

Assim como Teutônia, os demais municípios investem nas representações que buscam afirmar os marcos de origem destas localidades, remetendo-se predominantemente ao processo de colonização germânica. Dessas narrativas, surgem projetos de formatação turística, lugares de memória, materiais publicitários e outras manifestações identitárias. A partir de materiais disponíveis nas mídias, foram apresentados aos estudantes do 9º Ano os conjuntos de cinco imagens correspondentes ao município onde residem ou à região do Vale do Taquari. O quadro a seguir apresenta a quantidade de alunos participantes, totalizando 81 questionários:

Quadro 18 - Questionários com estudantes do 9º Ano da Microrregião Centro

Município	Rede de ensino	Masculino	Feminino	Total
Imigrante	Municipal	2	6	8
Colinas	Municipal	7	5	12
Westfália	Municipal	11	12	23
Poço das Antas	Estadual	5	8	13
Teutônia	Municipal	6	9	15
Paverama	Municipal	4	6	10
	TOTAL:	35	46	81

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

O município de **Imigrante** se refere, em seu próprio nome, à representação predominante na Microrregião Centro do Vale do Taquari. Estes municípios foram marcados intensamente pela presença de colonizadores germânicos, assim como uma parcela de italianos, a partir do século XIX. No entanto, são espaços que foram marcados por outras formas de ocupação nos períodos anteriores à imigração e ao estabelecimento das pequenas propriedades rurais, identidade histórica que hoje prevalece nestes municípios (CHRISTILLINO, 2004).

As imagens a seguir foram apresentadas aos estudantes, para que a partir delas elaborassem as suas narrativas:

Figuras 90 a 94 - Imagens correspondentes ao município de Imigrante, apresentadas aos estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental

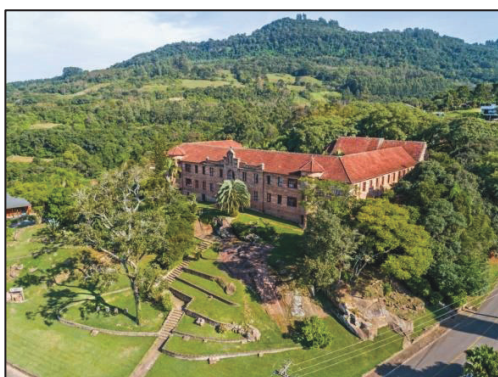


Figura 90



Figura 91



Figura 92



Figura 93



Figura 94

Figura 90 – Convento Franciscano São Boaventura. Fonte: <<https://www.imigrante-rs.com.br>>. Acesso em: 20 mai. 2019.

Figura 91 – Paróquia Arroio da Seca em Imigrante e monumento à imigração alemã. Fonte: <<https://www.tripadvisor.com.br>>. Acesso em: 20 mai. 2019.

Figura 92 – Cultura Indígena no Vale do Taquari. Fonte: <<https://www.univates.br>>. Acesso em: 20 mai. 2019.

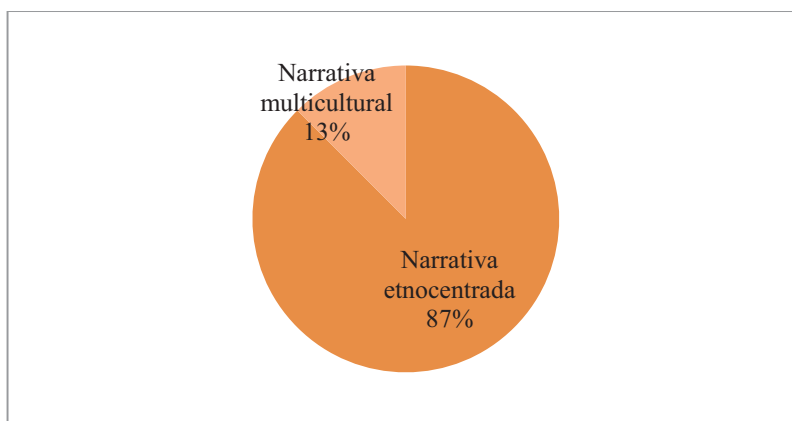
Figura 93 – Comemoração da Abolição em Estrela - 1920 (município-mãe de Imigrante). Fonte: <<https://www.informativo.com.br>>. Acesso em: 20 mai. 2019.

Figura 94 – Imigração italiana no RS. Fonte: <<https://www.infoescola.com>>. Acesso em: 20 mai. 2019.

Dentre estas representações, aquelas às quais os alunos do 9º Ano de uma escola municipal de Imigrante atribuíram mais significância foram: o *Convento Franciscano*, a *Paróquia de Arroio da Seca* e o *Monumento ao Imigrante* e a fotografia de imigrantes

italianos. O gráfico a seguir apresenta os dados sobre as ideias históricas evidenciadas nas narrativas dos estudantes:

Gráfico 18 - Categorização das ideias históricas das narrativas dos estudantes de Imigrante sobre a história local ou regional



Fonte: Elaboração do autor (2019).

A maioria dos alunos narrou a história local a partir de ideias que correspondem às elaborações etnocentradas. O aluno IM-8 (14 anos, masculino), por exemplo, destaca o seguinte em sua narrativa: “Há muito tempo atrás os imigrantes de vários países, principalmente da Alemanha e da Itália, chegaram aqui; de início era só mato, mas com esforço e trabalho duro ergueram a cidade de Imigrante, e com o tempo foram evoluindo a cidade, até chegar onde é hoje”. Identifica-se nesta narrativa a ideia de progresso e enaltecimento do trabalho dos imigrantes como fatores fundadores do município, representação esta que surge em diversas outras elaborações.

A estudante IM-2 (14 anos, feminino), apresenta uma narrativa diferente, podendo ser compreendida como multicultural: “Sabemos que muitos indígenas viveram no Vale do Taquari e muitos alemães e italianos vieram para cá trazendo sua cultura [...], por isso o nome Imigrante”. O reconhecimento de outras culturas, anteriores à imigração europeia do século XIX, é uma exceção nas narrativas analisadas, bem como aquelas que fazem menção às presenças luso e afro-brasileira neste território, cujo processo histórico permanece invisibilizado nestas representações dos jovens.

Colinas é um município cuja identidade está associada à colonização germânica, principalmente. Suas referências de maior destaque estão associadas às narrativas dos imigrantes europeus e de seus descendentes. No endereço eletrônico da administração municipal, o item sobre a história do município informa que:

De etnia alemã, o morador mais antigo de Corvo foi Antônio Brentano, filho de João Brentano, nascido em 1837 e falecido em 02 de abril de 1922. Como toda a colonização do Vale, o processo de ocupação pelo pequeno proprietário teve início em Corvo e todo o Vale do Arroio da Seca em sentido oeste, pela margem esquerda do Rio Taquari na década de 1860, em prosseguimento da colonização de áreas mais abaixo. Em sentido quase inverso, mais pelo sul, na década seguinte, outra corrente imigratória vinha em prosseguimento da colonização de Teutônia, composta normalmente por westfalianos (Disponível em: <<https://www.colinasrs.com.br/index.php/o-municipio/historia>>. Acesso em: 7 set. 2019).

Estas e outras passagens evidenciam o processo de ocupação do território principalmente a partir da chegada dos europeus, no século XIX. As narrativas que se referem ao período anterior à colonização germânica acabam subsumidas, invisibilizando outras identidades frente à *germanicidade*.

Aos estudantes do 9º Ano da única escola municipal que atende esta etapa da escolarização, foram apresentadas as seguintes imagens para que fizessem a análise e classificação propostas:

Figuras 95 a 99 - Imagens correspondentes ao município de Colinas, apresentadas aos estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental



Figura 95



Figura 96



Figura 97



Figura 98



Figura 99

Figura 95 – “Cidade jardim”. Fonte: <<https://www.ferias.tur.br>>. Acesso em: 20 mai. 2019.

Figura 96 – Cultura Indígena no Vale do Taquari. Fonte: <<https://www.univates.br>>. Acesso em: 20 mai. 2019.

Figura 97 – Comemoração da Abolição em Estrela - 1920 (município-mãe de Colinas). Fonte: <<https://www.informativo.com.br>>. Acesso em: 20 mai. 2019.

Figura 98 – Roteiro Turístico Delícias da Colônia. Fonte: <<http://www.amturvales.com.br>>. Acesso em: 20 mai. 2019.

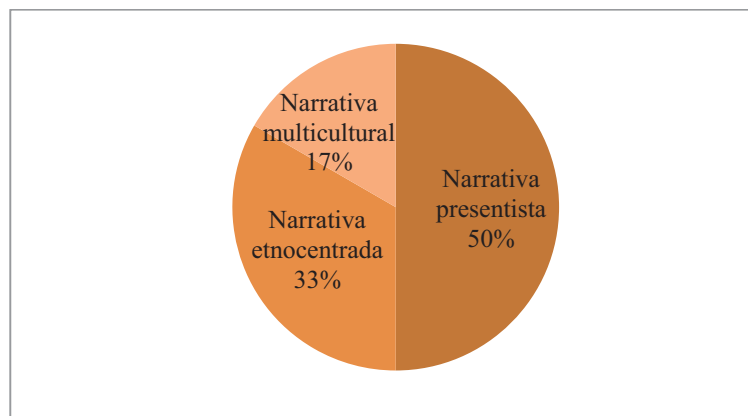
Figura 99 – Centro Cultural Morgenstern de Colinas. Fonte: <<https://www.youtube.com>>. Acesso em: 20 mai. 2019.

Entre os doze estudantes que participaram na entrevista, a maioria destacou a imagem que representa o título adotado pelo município de Colinas, “Cidade Jardim”, cuja característica é evidenciada em materiais publicitários e demais meios de divulgação da cidade. Em seguida, destacaram as imagens relacionadas ao *Centro de Cultura Morgenstein*, que cultua as tradições germânicas no município, e ao roteiro turístico *Delícias da Colônia*⁴⁰, o qual abrange Colinas e outras cidades de colonização germânica na região.

O gráfico a seguir representa quantitativamente os tipos de narrativas apresentadas pelos alunos:

⁴⁰ Esse roteiro surgiu na década de 1990, inaugurando uma série de outras propostas turísticas que se destacam na economia regional. Segundo o endereço eletrônico da AMTURVALES (Associação dos Municípios de Turismo do Vale do Taquari): “O Roteiro Turístico Delícias da Colônia oferece um tour por pontos turísticos de Estrela, Colinas e Imigrante. Nos passeios, os visitantes contemplam desde as pastagens aos casarios de época, passando por locais que exaltam a gastronomia típica e a hospitalidade interiorana” (Disponível em: <<http://www.amturvales.com.br/roteiros/roteiro-turistico-delicias-da-colonia/>>. Acesso em: 7 set. 2019).

Gráfico 19 - Categorização das ideias históricas das narrativas dos estudantes de Colinas sobre a história local ou regional



Fonte: Elaboração do autor (2019).

A maioria dos estudantes (50%) se refere ao município destacando seus atrativos culturais e naturais no presente, sem fazer conexões com o passado. Muitos destacam os eventos e a tranquilidade da cidade como fatores atrativos para visitantes. Fazem menções à origem do nome da cidade, que primeiramente denominava-se Corvo, e mais tarde Colinas. No entanto, a narrativa acerca do passado se resume a esta informação. Uma estudante narra que a cidade é “(...) pequena, tem comemorações tradicionais, uma cultura interessante e ótimo cardápio; a comunidade é acolhedora, há verde e cor, por isso é a Cidade Jardim” (CO-6, 15 anos, feminino).

No grupo de narrativas consideradas etnocentradas, os alunos narram a história da cidade, porém evidenciam o papel de determinados sujeitos e fatos que destacam como mais importantes. Referem-se à emancipação, ocorrida em 1992, associando a identidade local à cultura germânica. A aluna CO-8 (14 anos, feminino) lembra que havia “outras histórias que hoje já não são mais tão importantes”. Outra narrativa deste tipo se refere à população como “carismática e acolhedora”, associando este perfil à paisagem local, “circundada por morros”.

Dois narrativas podem ser classificadas como multiculturais, as quais dão visibilidade à presença negra e indígena no território, porém sem estabelecer relações entre estas identidades. A estudante CO-1 (14 anos, feminino), menciona que “é importante reconhecer a escravidão e os indígenas”; já o aluno CO-12 (14 anos, masculino), destaca que o lugar era “habitado por índios e escravos”. A presença negra é reconhecida, mas associada à escravidão, sem estabelecer outras formas de conexão com a história local ou regional.

O nome **Westfália** foi uma homenagem aos imigrantes que vieram ao Vale do Taquari da região de Westfalen, na Alemanha, por volta de 1869. Neste município, foram

entrevistados os estudantes de uma escola municipal, matriculados no 9º Ano do Ensino Fundamental. As seguintes imagens da cidade foram apresentadas para análise:

Figuras 100 a 104 - Imagens correspondentes ao município de Westfália, apresentadas aos estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental



Figura 100



Figura 101



Figura 102



Figura 103

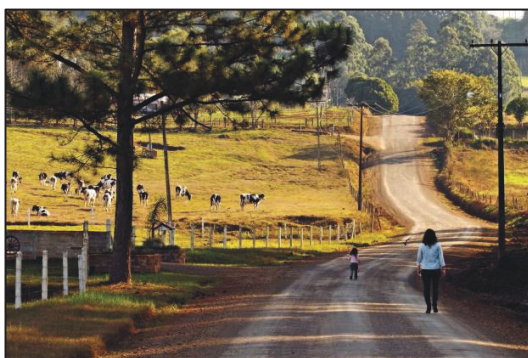


Figura 104

Figura 100 – A Igreja Evangélica Sião, de Linha Frank. Fonte: <<http://www.westfalia.rs.gov.br>>. Acesso em: 28 fev. 2019.

Figura 101 – Prédio da Prefeitura Municipal de Westfália. Fonte: <<http://independente.com.br>>. Acesso em: 28 fev. 2019.

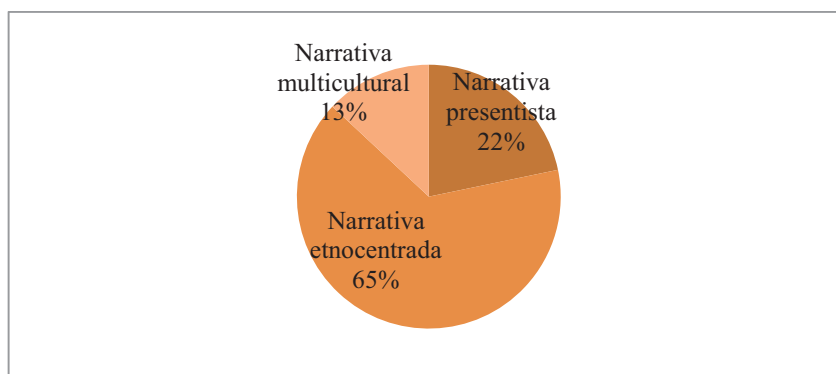
Figura 102 – Artesanato indígena no Vale do Taquari. Fonte: <<https://www.univates.br>>. Acesso em: 28 fev. 2019.

Figura 103 – Presença negra no Vale do Taquari. Fonte: <<https://www.informativo.com.br>>. Acesso em: 28 fev. 2019.

Figura 104 – Meio rural em Westfália. Fonte: <<http://www.westfalia.rs.gov.br>>. Acesso em: 28 fev. 2019.

Partindo desta análise, os alunos classificaram as seguintes imagens como as mais representativas da identidade local: a *Igreja Evangélica do Sião*, o prédio da *Prefeitura Municipal* e a fotografia do meio rural. A partir das narrativas elaboradas, foi possível obter os seguintes dados expressos no gráfico:

Gráfico 20 - Categorização das ideias históricas das narrativas dos estudantes de Westfália sobre a história local ou regional



Fonte: Elaboração do autor (2019).

Conforme se pode visualizar no gráfico, a maioria dos estudantes construiu narrativas etnocentradas (65%), valorizando a identidade germânica presente no município. Ao narrarem a história de sua cidade, estes jovens evidenciam símbolos que remetem ao passado local, como o sapato-de-pau, que se tornou uma imagem utilizada em diferentes contextos no município de Westfália, principalmente após a emancipação, em 2001. Uma das narrativas que exemplifica esta construção discursiva é a da estudante WE-4 (14 anos, feminino):

Westfália é um município que se emancipou em 2001. Foi colonizado pelos alemães vindos da Alemanha, usando o sapato-de-pau feito de madeira para proteger seus pés do frio enquanto trabalhavam nas plantações. Eles também trouxeram o seu dialeto, sapato-de-pau, ainda falado. Ainda hoje são usados sapatos-de-pau para preservar a história, em um grupo de danças alemãs, o *Westfaliche Grüppe* [...].

Neste tipo de narrativa etnocentrada, os alunos destacam também a arquitetura em estilo enxaimel, que é marcante no território westfaliense. Porém, não diferenciam as construções originais daquelas edificadas no centro da cidade, as quais são classificadas como *neo-enxaimel*.⁴¹

⁴¹ “A partir do final dos anos 1970, inicia-se na cidade de Blumenau, a maior cidade na região do Vale do Itajaí, uma política cultural voltada ao turismo que visava reconstruir a imagem da cidade como uma cidade germânica. Esta política cultural, que se utilizou fortemente do discurso de resgate da identidade e da tradição, culminou, entre outras coisas, na construção de uma arquitetura artificial, o chamado *neo-enxaimel*, o qual imitava as formas do antigo enxaimel. Desta forma, a palavra enxaimel deixou de se referir apenas a uma antiga e obsoleta

Paralelamente a estas seleções de símbolos que remetem ao passado local, as narrativas caracterizam o lugar como inexplorado no período que antecedeu a chegada dos imigrantes germânicos:

Primeiramente, Westfália era um lugar onde poucas pessoas moravam; era tudo mato, então passou a chamar a atenção de novas pessoas, que decidiram vir para cá; também houve a construção do local de trabalho, melhorias para a população [...]. A cidade acolhe diversas culturas e só se tornou o que é hoje por causa da ajuda de todos que para cá vieram (WE-7, 14 anos, feminino).

Esta narrativa, no entanto, compreende que o trabalho não foi somente dos imigrantes germânicos, ampliando as suas ideias históricas numa perspectiva multicultural.

O município de **Poço das Antas** foi destino de imigrantes que vieram do Vale do Caí, no Rio Grande do Sul. No centro da cidade, há traços da identidade germânica em vários espaços públicos e privados, que cercados por morros parecem imitar paisagens da Alemanha (GUIA VEM, Jornal *A Hora*, 2014). Para a entrevista com os alunos do 9º Ano de uma escola estadual de Poço das Antas foram apresentadas as seguintes imagens:

Figuras 105 a 109 - Imagens correspondentes ao município de Poço das Antas, apresentadas aos estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental



Figura 105



Figura 106



Figura 107



Figura 108

técnica de arquitetura popular para denominar também um estilo arquitetônico, uma vez que estas novas edificações não foram construídas utilizando a antiga técnica: elas apenas mimetizam sua aparência, sem qualquer comprometimento histórico” (VEIGA, 2013, p.19).



Figura 109

Figura 105 – Transcitrus Fest. Fonte: <<https://www.transcitrusfest.com.br/a-feira>>. Acesso em: 24 jul. 2019.

Figura 106 – Baile da Cuca e da Linguíça. Fonte: <<https://allevents.in>> . Acesso em: 24 jul. 2019.

Figura 107 – Cultura Indígena no Vale do Taquari. Fonte: <<https://www.univates.br>>. Acesso em: 20 mai. 2019.

Figura 108 – Cultura afro-brasileira no Vale do Taquari. Fonte: <<https://www.eduprocenter.com.br>>. Acesso em: 24 jul. 2019.

Figura 109 – Casas enxaimel. Fonte: <<https://pesquisandocidades.blogspot.com>>. Acesso em: 24 jul. 2019.

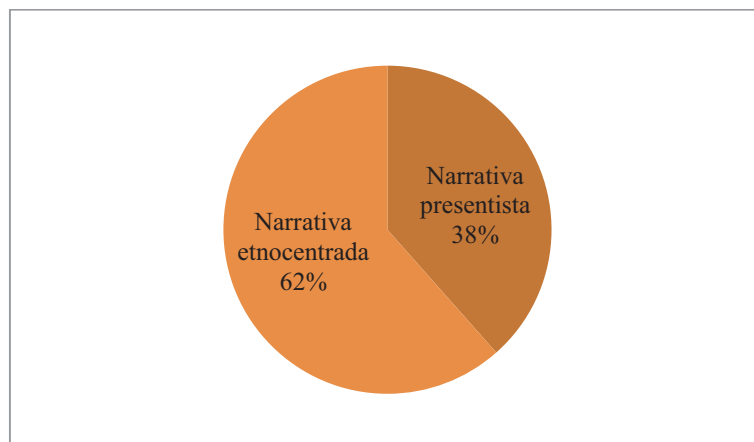
As figuras que remetem à *Transcitrus Fest*, ao *Baile da Cuca e da Linguíça* e à casa em estilo enxaimel foram classificadas como as mais significantes para o município. Todas estas representações têm alguma relação com a *germanicidade*, como evidenciam estas narrativas elaboradas por alguns jovens poçoantenses:

Conhecemos mais a cultura alemã, temos casas em estilo enxaimel e somos conhecidos pelos bailes e por nossas festas, como a Transcitrus e a Cuca e Linguíça [...]. O nome da cidade tem sua origem num relato, que conta que o povo foi buscar água num poço, e perceberam que havia antas [...]. Quando se emancipou, passou a se chamar Poço das Antas, e hoje aqui a maioria é de origem alemã, com suas comidas coloniais e as festas de *Kerb* (PA-1, 14 anos, feminino).

É necessário lembrarmos da cultura de antigamente, mostrar para a sociedade e gerações atuais como eram as casas e também festejar pelo lugar em que vivemos com tradições, bailes (PA-3, 14 anos, feminino).

Categorizando as ideias históricas apresentadas pelos alunos do 9º Ano desta escola de Poço das Antas, pode-se observar a predominância das narrativas etnocentradas:

Gráfico 21 - Categorização das ideias históricas das narrativas dos estudantes de Poço das Antas sobre a história local ou regional



Fonte: Elaboração do autor (2019).

Um dos municípios onde a *germanicidade* está presente de forma mais evidente é **Teutônia**, emancipado de Estrela em 1981. Tanto na área urbana quanto rural, é possível identificar uma série de espaços de memória, muitos deles fruto de um processo de patrimonialização de memórias desencadeado após a municipalização (NICOLINI, 2013). Aos estudantes do 9º Ano de uma escola municipal foram apresentadas as seguintes imagens para análise e classificação:

Figuras 110 a 114 - Imagens correspondentes ao município de Teutônia, apresentadas aos estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental



Figura 110



Figura 111

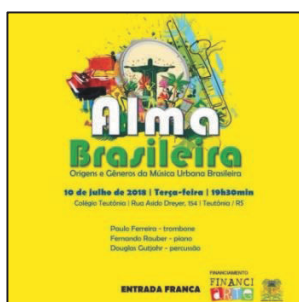


Figura 112

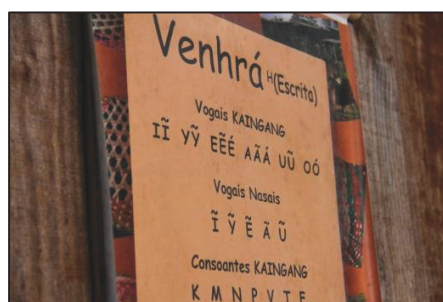


Figura 113



Figura 114

Figura 110 – Centro Administrativo. Fonte: <<http://www.teutonia.rs.gov.br>>. Acesso em: 19 mai. 2019.

Figura 111 – Lápide de descendente de africanos escravizados em Canabarro. Fonte: Êmeli T. Ahlert, Colégio Teutônia (2017).

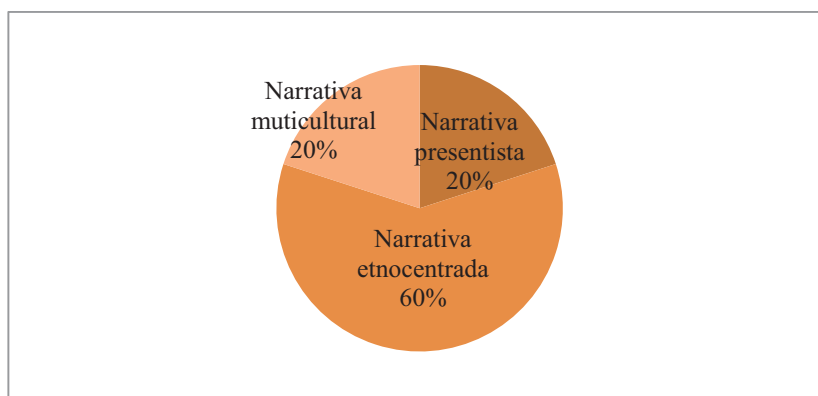
Figura 112 – Projeto Alma Brasileira (Colégio Teutônia, 2018). Fonte: <<https://folhapopular.info>>. Acesso em: 19 mai. 2019.

Figura 113 – Cultura indígena no Vale do Taquari. Fonte: <<https://www.univates.br>>. Acesso em: 19 mai. 2019.

Figura 114 – Festa de Maio. Fonte: <<http://www.cicvaledotaquari.com.br>>. Acesso em: 19 mai. 2019.

A maioria dos alunos classificou a imagem do *Centro Administrativo de Teutônia* como a mais representativa da identidade local, seguida pela fotografia de uma lápide de um túmulo de um afrodescendente localizado na cidade e aquela correspondente à *Festa de Maio*. Diante dessas classificações, os entrevistados justificaram as escolhas em função da importância que o primeiro local tem para a municipalidade, onde se reúnem diversos símbolos e setores públicos locais. Quanto à indicação da lápide e da festa, demarcaram como representações da cultura local e do respeito à diversidade. No entanto, poucos classificaram as imagens da cultura indígena e do *Projeto Alma Brasileira* como mais significativas, por não perceberem nelas uma relação com a identidade local. No gráfico a seguir, pode-se identificar os tipos de narrativas apresentadas:

Gráfico 22 - Categorização das ideias históricas das narrativas dos estudantes de Teutônia sobre a história local ou regional



Fonte: Elaboração do autor (2019).

As narrativas etnocentradas predominaram nas respostas elaboradas pelos estudantes de Teutônia. Apesar de identificarem a presença africana como significativa nas imagens apresentadas, ao contarem a história local deram ênfase, em sua maioria, à imigração germânica no território. A estudante TE-3 (14 anos, feminino), afirma que a “cidade foi colonizada por imigrantes alemães, quando surgiu a primeira picada chamada *Glück Auff*, e conforme o tempo foi passando, novas picadas foram surgindo. Teutônia se emancipou de Estrela pelo ex-prefeito Elton Klepker”. Estas narrativas evidenciam determinados grupos e pessoas na formação do território, sobrevalorizando “grandes feitos” e “grandes momentos” desta trajetória.

Outra estudante (TE-1, 16 anos, feminino) narra que “os primeiros habitantes eram alemães; a cidade pertencia a Estrela e eram bem pobres. Com o tempo, começaram a produzir coisas, mais gente vinha para Teutônia e começou a crescer”. Nestas narrativas, os “alemães” surgem como pioneiros, os quais teriam dado início a uma história predestinada ao progresso. As demais etnias, apesar de mencionadas, não se integram a este processo de desenvolvimento socioespacial.

Na perspectiva multicultural, as deias históricas mais evidentes são percebidas na narrativa da estudante TE-9 (14 anos, feminino):

Os alemães, que tiveram que deixar o seu país, deixavam o que tinham na sua terra natal por motivos diversos, que os levavam a sair da Alemanha. Viviam em péssimas condições de vida, na miséria. Ao chegarem [ao Brasil], abriam vilas no meio da mata, usavam sapato-de-pau por causa do frio. Eles mesmos fabricavam e colhiam o próprio alimento. Estrela é conhecida como o município-mãe de Teutônia.

Porém, apesar de evidenciar a trajetória dos “alemães” na fundação da cidade, a estudante menciona a presença indígena e africana. Reconhece que há diferentes culturas no território, e que a sua ocupação se deu a partir de conflitos e de diferentes motivações. Contextualiza o processo que levou à imigração germânica no Vale, situando historicamente a sua narrativa. Neste mesmo sentido, o estudante TE-11 (14 anos, masculino), lembra que “Teutônia possui muitas culturas (indígenas, italianos e alemães) e que todos ajudaram a construir a cidade. Hoje há muitas pessoas de outros estados, ótimas escolas e professores”. Percebe-se a identificação do município como um lugar acolhedor, que acolheu e segue recebendo diversas contribuições culturais (perspectiva otimista).

Paverama é um município colonizado por imigrantes açorianos vindos de Taquari, e na sequência pelos germânicos, de São Leopoldo. O nome da cidade, no entanto, tem origem indígena: *Pave* (de todos) e *retame-rama* (terra pátria) (GUIA VEM, Jornal *A Hora*, 2014).

Para a entrevista com os estudantes do 9º Ano de uma escola municipal da localidade, apresentaram-se as seguintes imagens:

Figuras 115 a 119 - Imagens correspondentes ao município de Paverama, apresentadas aos estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental



Figura 115



Figura 116



Figura 117



Figura 118



Figura 119

Figura 115 – Grupo de Danças Folclóricas Origens. Fonte: <<http://testeg.orgfree.com>>. Acesso em: 3 jun. 2019.

Figura 116 – Praça 13 de Abril. Fonte: <<http://www.paverama.rs.gov.br>>. Acesso em: 3 jun. 2019.

Figura 117 – Cultura Indígena no Vale do Taquari. Fonte: <<https://www.univates.br>>. Acesso em: 20 mai. 2019.

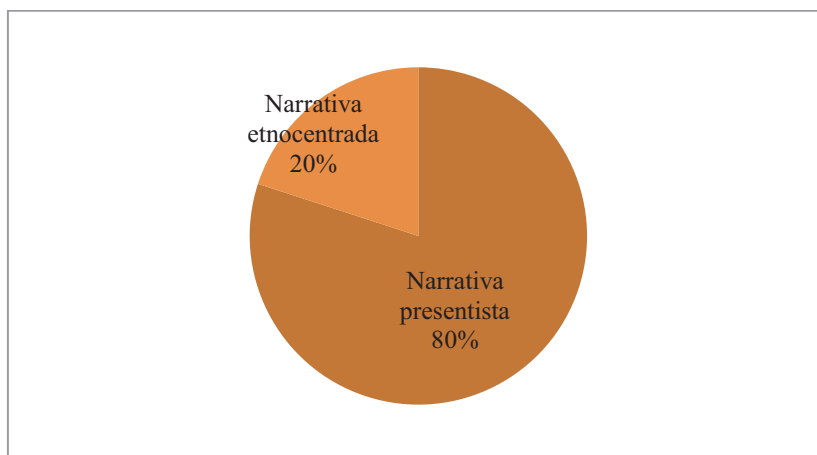
Figura 118 – Rodeio Crioulo Estadual de Paverama. Fonte: <<https://independente.com.br>>. Acesso em: 3 jun. 2019.

Figura 119 – Carreteada da Cabriúva. A carreteada foi criada para resgatar a cultura dos primeiros colonizadores descendentes de Açorianos que transportavam os produtos que colhiam e vendiam no comércio local. Fonte: <<https://www.clicpaverama.com.br>>. Acesso em: 20 mai. 2019.

As figuras representando o *Rodeio Crioulo*, o *Grupo de Danças Origens* e a *Praça 13 de Abril* forma indicadas pelos alunos como as mais significantes para Paverama. A maioria

narrou a história a partir de referências do presente, justificando que “não sabiam” nada sobre o passado do município. Raras foram as narrativas que fizeram referências aos sujeitos históricos, identificando a cidade tão somente a partir de lugares e situações do cotidiano atual. Pode-se verificar estes resultados no gráfico a seguir:

Gráfico 23 - Categorização das ideias históricas das narrativas dos estudantes de Paverama sobre a história local ou regional



Fonte: Elaboração do autor (2019).

Dentre as narrativas etnocentradas, os estudantes atribuem a origem da cidade aos indígenas. A continuidade do processo de ocupação não é mencionada nestas elaborações, pois em seguida passam a se referir ao contexto atual. As demais narrativas centram-se em aspectos do presente: “Há uma praça na cidade, um dos lugares mais conhecidos. Há também um rodeio que ocorre todo ano. Tem grupos de danças que cultivam tradições. É uma cidade pequena, do interior” (PV-1, 18 anos, feminino). Percebeu-se, neste grupo de estudantes, que o passado é algo aparentemente “distante” na sua perspectiva, o que foi evidenciado no grande número de respostas vagas e que afirmavam “não saber nada” sobre a história de Paverama.

Analisando as narrativas dos estudantes desta microrregião, é possível identificar um processo em que

[...] a consciência histórica relaciona “ser” (identidade) e “dever” (ação) em uma narrativa significativa que toma os acontecimentos do passado com o objetivo de dar identidade aos sujeitos a partir de suas experiências individuais e coletivas e de tornar inteligível o seu presente, conferindo uma expectativa futura a essa atividade atual. Portanto, a consciência histórica tem uma “função prática” de dar identidade aos sujeitos e fornecer à realidade em que eles vivem uma dimensão temporal, uma orientação que pode guiar a ação, intencionalmente, por meio da mediação da memória histórica (SCHMIDT, 2005, p. 301).

Compreender as elaborações dos estudantes como respostas ao que eles vivem na seu contexto auxilia a projetar um ensino de História menos etnocentrado e mais intercultural, na medida que têm-se consciência das diversas interferências que atuam na construção do conhecimento histórico.

5.1.5 Microrregião Centro-Oeste

Os oito municípios que integram a Microrregião Centro-Oeste do Vale do Taquari são marcados pela colonização germânica, predominantemente, e italiana, em menor escala. São localidades com paisagens heterogêneas, bem como organizações socioespaciais também diversas.

A maioria destes municípios obteve a sua emancipação recentemente, em finais do século XX, com a exceção de Lajeado (século XIX), Arroio do Meio e Cruzeiro do Sul (meados do século XX). As representações identitárias são associadas principalmente à colonização do século XIX (germânica e italiana). No entanto, em algumas destas cidades vem-se investindo na imagem associada à diversidade cultural, como neste material divulgado sobre as potencialidades turísticas de Lajeado:

Diversidade pulsa na “metrópole do Vale” – A maior cidade do Vale do Taquari cresce em turismo de negócios. Farta gastronomia, ensino universitário, centros de saúde, comércio e serviços em expansão atraem pessoas do Estado e do país. Apesar de seu desenvolvimento, preserva características interioranas, tem economia diversificada, boa oferta de trabalho, lazer e entretenimento. Os centros culturais e a miscigenação étnica contribuem para quem busca qualidade de vida (GUIA VEM, *Jornal A Hora*, 2014, p. 113).

Neste sentido, identificam-se, nesta Microrregião, significativas iniciativas que intentam divulgar a imagem de cidades abertas à diversidade, principalmente a partir dos anos 2010, em função dos novos fluxos migratórios, envolvendo grupos oriundos de países africanos, sul e centro-americanos.⁴²

O quadro a seguir apresenta o quantitativo de estudantes entrevistados nesta Microrregião (156 no total):

⁴² “O território que hoje recebe esta denominação [Vale do Taquari] veio se formando desde a ocupação indígena, antes da presença europeia, seguindo até os dias atuais, em que vive a experiência imigratória recente representada principalmente por haitianos, senegaleses, ganeses e outras nacionalidades. A maior parte destes novos imigrantes é constituída por refugiados, que se dirigem à região em busca de melhores condições de vida. O Vale do Taquari se configura entre as regiões do Rio Grande do Sul que mais atraem estes fluxos imigratórios, cuja produtividade absorve, em parte, a mão de obra que eles representam” (NICOLINI, 2019, p. 456).

Quadro 19 - Questionários com estudantes do 9º Ano da Microrregião Centro-Oeste

Município	Rede de ensino	Masculino	Feminino	Total
Capitão	Municipal	7	5	12
Arroio do Meio	Municipal	8	8	16
Lajeado	Municipal	10	8	18
	Estadual	6	7	13
	Estadual	10	6	16
Cruzeiro do Sul	Municipal	10	7	17
Forquetinha	Municipal	11	9	20
Santa Clara do Sul	Municipal	4	8	12
Sério	Estadual	13	10	23
Canudos do Vale	Municipal	2	7	9
TOTAL:		81	75	156

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Os registros mais antigos sobre a história do município de **Capitão** correspondem ao século XIX, correspondentes à chegada dos primeiros imigrantes italianos e germânicos. Antes disso, conta-se que havia um capitão do Exército do Estado de São Paulo que teria se refugiado no território, acompanhado de alguns companheiros. Teriam derrubado o matagal e construído um acampamento, no período denominado Gramado de Capitão (GUIA VEM, Jornal *A Hora*, 2014).

A despeito desta narrativa de autoria incerta, ofereceu-se aos estudantes do 9º Ano de uma escola municipal de Capitão as seguintes imagens para análise:

Figuras 120 a 124 - Imagens correspondentes ao município de Capitão, apresentadas aos estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental



Figura 120



Figura 121



Figura 122



Figura 123



Figura 124

Figura 120 – Rodeio Crioulo. Fonte: <<https://pesquisandocidades.blogspot.com>>. Acesso em: 24 jul. 2019.

Figura 121 – Gruta Nossa Senhora de Lourdes. Fonte: <www.informativo.com.br>. Acesso em: 24 jul. 2019.

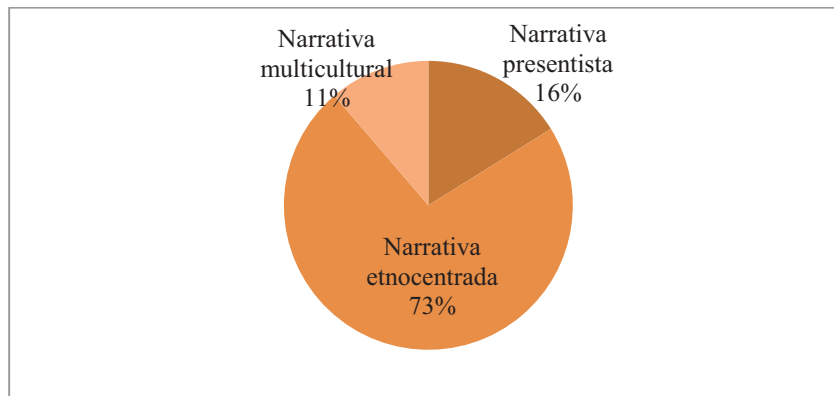
Figura 122 – Cultura Indígena no Vale do Taquari. Fonte: <https://www.univates.br>. Acesso em: 20 mai. 2019.

Figura 123 – Grupo de Cantoria Italiana de Capitão, Angelli di Monti. Fonte: <www.capitaors.com.br>. Acesso em: 24 jul. 2019.

Figura 124 – Alunos trabalham Cultura Afro-Indígena em Capitão. Fonte: <www.capitaors.com.br>. Acesso em: 24 jul. 2019.

As imagens que correspondem ao *Rodeio Crioulo*, à *Gruta de Nossa Senhora de Lourdes* e aos alunos trabalhando sobre a cultura afro-indígena, foram as que mais se associaram à identidade local, na percepção dos entrevistados. Apesar de a cidade associar a sua imagem à imigração italiana em diversas representações, poucos estudantes indicaram a figura 123 como uma das mais significantes. No gráfico a seguir, pode-se verificar os resultados obtidos a partir das narrativas deste grupo de alunos.

Gráfico 24 - Categorização das ideias históricas das narrativas dos estudantes de Capitão sobre a história local ou regional



Fonte: Elaboração do autor (2019).

Apesar de terem indicado imagens que remetem a uma percepção multicultural ou intercultural acerca da história local, os estudantes de Capitão elaboraram narrativas finais que apresentam ideias de tipo etnocentrado, predominantemente. Histórias e memórias locais se fundem nas suas elaborações escritas, como no texto da estudante CA-2 (14 anos, feminino):

Há 27 anos quando Capitão era uma localidade de Arroio do Meio, chegou à nossa cidade um homem chamado Capitão Ribeiro, com três cachorros. Algum tempo depois, esses cachorros morreram e foram enterrados, sobre eles plantaram três pinheiros. Depois Capitão se emancipou, se tornando independente e recebendo esse nome por conta de Capitão Ribeiro. Os primeiros moradores da cidade eram colonizadores alemães e italianos [...].

Na perspectiva multicultural, pode-se destacar a narrativa do aluno CA-11 (15 anos, masculino), que insere outros sujeitos na narrativa sobre a história local: “[...] houve colonização alemã e italiana, mas hoje a cidade conta com outras migrações, como dos argentinos. Temos CTG, que integra a população e valoriza diferentes culturas que fizeram parte da cidade”.

Apesar de elencarem a imagem sobre a educação intercultural que integrava o conjunto de imagens apresentado no início do roteiro do trabalho proposto, as identidades indígena e afro-brasileira não são relacionadas ao processo histórico do município, permanecendo como significações do presente, mas sem relação com o passado local e regional.

Arroio do Meio, município emancipado no ano de 1934, foi colonizado por imigrantes germânicos a partir de finais do século XIX, mas conta com uma diversidade populacional que se torna evidente nas suas manifestações culturais. Para analisar estas representações na perspectiva dos estudantes do 9º Ano de uma escola municipal da localidade, foram apresentadas as seguintes imagens:

Figuras 125 a 129 - Imagens correspondentes ao município de Arroio do Meio, apresentadas aos estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental



Figura 125



Figura 126



Figura 127



Figura 128



Figura 129

Figura 125 – Museu Público Municipal de Arroio do Meio. Fonte: <<http://umlugarnovale.blogspot.com>>. Acesso em: 25 mai. 2019.

Figura 126 – Festival folclórico infantil. Fonte: <<https://www.jornalahora.com.br>>. Acesso em: 25 mai. 2019.

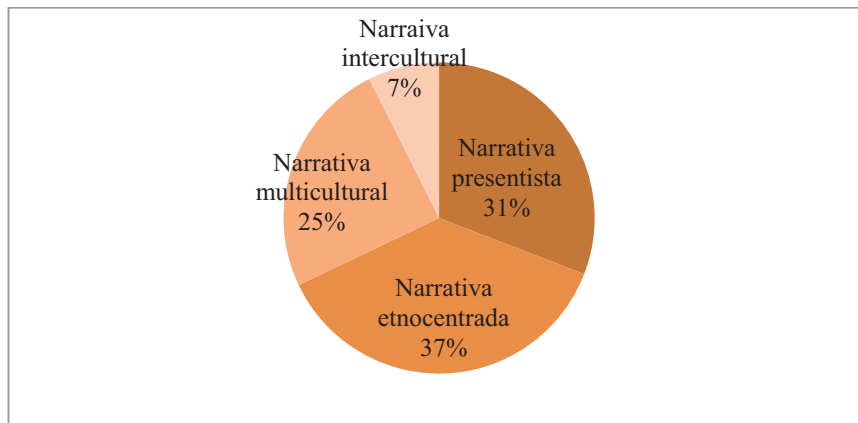
Figura 127 – Comunidade Quilombola São Roque. Fonte: <<http://umlugarnovale.blogspot.com>>. Acesso em: 25 mai. 2019.

Figura 128 – "Oficina de cerâmica indígena", parte do projeto "O folclore da mulher gaúcha", do CTG Querência do Arroio do Meio. Fonte: <<https://www.facebook.com>>. Acesso em: 25 mai. 2019.

Figura 129 – Comemoração do Dia Italiano em Arroio do Meio. Fonte: <<https://www.informativo.com.br>>. Acesso em: 25 mai. 2019.

Na classificação das imagens, os alunos destacaram como mais significantes para Arroio do Meio as seguintes figuras: o *Museu Público Municipal*, o *Festival de Folclore Infantil* e a *Comunidade Quilombola*. No gráfico a seguir, apresentam-se as ideias históricas predominantes nas narrativas elaboradas por estes jovens:

Gráfico 25 - Categorização das ideias históricas das narrativas dos estudantes de Arroio do Meio sobre a história local ou regional



Fonte: Elaboração do autor (2019).

Na perspectiva etnocentrada, os alunos associam a história da cidade à imigração europeia a partir do século XIX, principalmente, afirmando que Arroio do Meio é “[...] basicamente de descendência alemã e italiana” (AM-16, 15 anos, masculino). Lembram que é “[...] importante conhecer a história regional, para entender como os municípios cresceram desde as suas emancipações” (AM-9, 14 anos, masculino). A ideia de que o progresso ou o desenvolvimento se associam à presença de imigrantes é predominante nestas narrativas de tipo etnocentrado, cujas elaborações partem de uma compreensão da história linear e evolutiva.

Já o estudante AM-11 (14 anos, masculino), compreende a história local numa perspectiva multicultural. Ao explicar a classificação das imagens analisadas, afirma que usou

[...] critérios de importância e significância para a cidade e para a sociedade, bem como as crianças que nela vêm se desenvolvendo. A primeira imagem que selecionei foi o Museu, por conter partes da história de Arroio do Meio, e por fim a última e quinta, a comemoração do Dia do Italiano por achar que entre as demais é a que não apresenta tal importância para toda a sociedade [...]. Arroio do Meio tem 85 anos, dizem que surgiu primeiramente a Fazenda São Caetano, e que existiam índios que moravam às margens do Rio Taquari por conta da riqueza que o mesmo tinha na época, até para se locomover, então veio [sic] os alemães, italianos, etc.

Considerada a “metrópole do Vale do Taquari”, **Lajeado** é o município mais urbanizado da região, com mais de 70 mil habitantes. Na década de 1990, a construção de um parque histórico gerou uma polêmica na cidade: inicialmente destinado à celebração da cultura germânica, o local foi denominado *Deutscher Kolonie Park*, concentrando construções restauradas que se encontravam no interior do município. Estas edificações foram desmontadas nos locais de origem e reconstruídas no referido parque. No entanto, a iniciativa gerou polêmica na cidade, pois a comunidade italiana não se identificava com o projeto e

exigia que também fosse contemplada com um espaço de memória. A solução foi modificar o nome do local, que passou a se chamar *Parque Histórico de Lajeado* (apesar de manter o projeto original, exclusivamente voltado para a identidade germânica) (BALLER, 2008).

Essa narrativa remete à imagem que hoje se associa à cidade de Lajeado nas diferentes representações acerca da história da cidade. Visto como um centro multicultural, o município busca evidenciar a sua identidade de “grande cidade do interior”, que mantém os vínculos com o passado, mas recebe e integra as diferentes culturas.

Partindo desta caracterização, foram apresentadas aos estudantes de três escolas (duas estaduais e uma municipal), as seguintes imagens para análise:

Figuras 130 a 134 - Imagens correspondentes ao município de Lajeado, apresentadas aos estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental



Figura 130



Figura 131

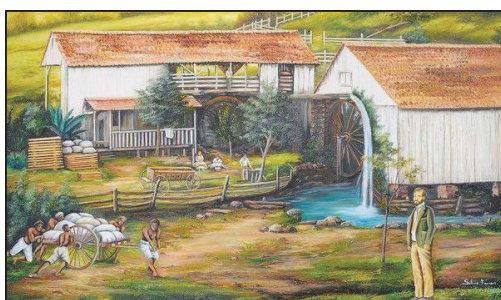


Figura 132



Figura 133



Figura 134

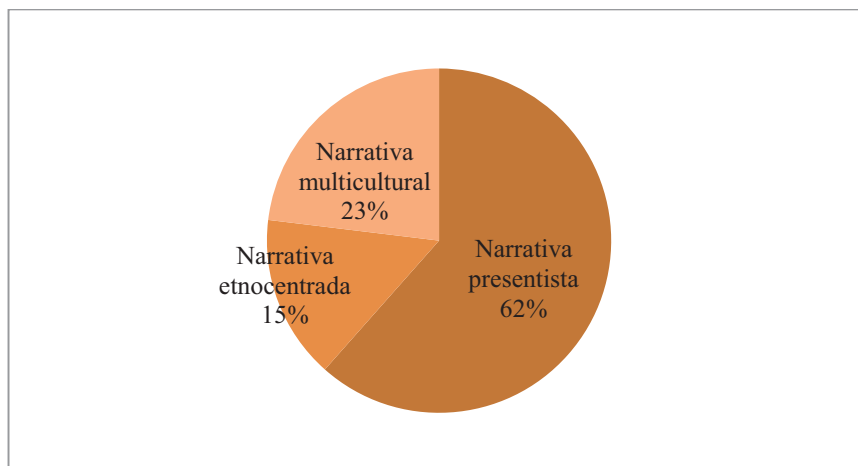
Figura 130 – Parque Histórico de Lajeado. Fonte: <<https://www.tripadvisor.com.br>>. Acesso em: 20 mai. 2019.

Figura 131 – Escola indígena em Lajeado. Fonte: <<https://www.informativo.com.br>>. Acesso em: 20 mai. 2019.
 Figura 132 – Engenho de Lajeado, em pintura de Sílvio Farias. Fonte: <<https://www.informativo.com.br>>. Acesso em: 20 mai. 2019.
 Figura 133 – *Società Italiana Tutti Fratelli*. Fonte: <<https://www.jornalahora.com.br>>. Acesso em: 20 mai. 2019.
 Figura 134 – Semana Farroupilha em Lajeado. Fonte: <<https://www.informativo.com.br>>. Acesso em: 20 mai. 2019.

Considerando a diversidade presente no território, buscou-se incluir estas três escolas na investigação: um delas (estadual) inclui alunos indígenas em suas turmas, possuindo um currículo que contempla este grupo identitário⁴³; a outra (também estadual), funciona num bairro próximo ao centro da cidade e a terceira (municipal), em uma comunidade periférica, habitada por população de baixa renda.

A seguir, apresentam-se os gráficos correspondentes às ideias históricas dos três grupos de estudantes e suas respectivas análises:

Gráfico 26 - Categorização das ideias históricas das narrativas dos estudantes de Lajeado (escola estadual I, que atende alunos indígenas) sobre a história local ou regional



Fonte: Elaboração do autor (2019).

Nesta primeira escola, vários estudantes mencionaram a presença de colegas indígenas, assim como os próprios estudantes pertencentes a este grupo identitário. As imagens selecionadas como as mais significantes para Lajeado foram aquelas que representam o *Parque Histórico*, a *Semana Farroupilha* e a *Escola Indígena*. Dentre as narrativas elaboradas, destaca-se a do estudante indígena LA-3 (14 anos, masculino): “A minha cultura indígena eu gosto muito; eu sendo indígena gosto também de ser gaúcho”. Esta afirmação

⁴³ A escola visitada é uma “[...] instituição de ensino que as crianças indígenas da Terra Indígena Foxá frequentam [...], na cidade de Lajeado, RS”. Ela atende “[...] alunos da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental [...]” (KNECHT, 2015, p. 24-25).

sintetiza uma construção de identidade híbrida, incorporando diferentes identificações a partir do meio em que o estudante se insere (escola não indígena).

A maioria dos jovens desta escola elaborou narrativas presentistas, afirmando que “pouco conhecem sobre a história da cidade”. Evidenciam características econômicas, sociais e culturais, sem estabelecerem conexões com o passado: “Lajeado é uma cidade boa, gosto muito dela, temos vários eventos, várias escolas, temos curso de magistério, temos uma faculdade perto, temos shopping e várias outras coisas” (LA-4, 14 anos, masculino).

Na perspectiva multicultural, o estudante LA-5 (14 anos, masculino), afirma que, para conhecer a história da cidade,

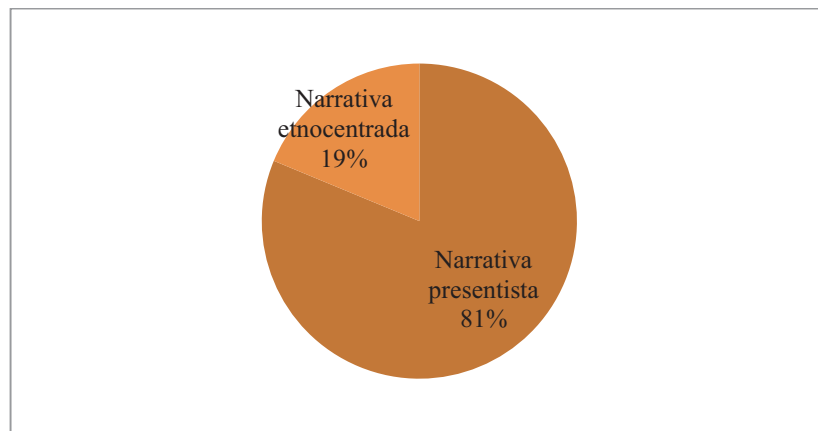
[...] seria interessante visitar o Parque Histórico, o Parque do Engenho, entre outros, para que veja um pouco da parte bela da história de Lajeado, mas tem outros lugares que também fazem parte da história de Lajeado, que ainda não devo ter chegado a conhecer mas que no futuro quero conhecer mais a respeito da ‘nossa história’.

Ao se referir às “outras histórias”, depreende-se que o estudante considera outras narrativas como relevantes e não somente aquelas que estão contempladas nos lugares de memória. Ele não especifica identidades associadas a estas representações, compreendendo a história a partir de ideias de multiculturalidade. Na mesma perspectiva, observa-se a narrativa do estudante LA-6 (14 anos, masculino):

A Semana Farroupilha é muito importante por causa da nossa cultura e tradição; o Parque Histórico porque contém muito da nossa história, lá dentro é um ponto turístico; a escola indígena é importante porque tem história dos antepassados e possibilidade dos indígenas estudarem a própria cultura. Já a imagem 4 [Engenho] achei menos importante porque o engenho de Lajeado já não é mais o mesmo, somente no interior, e a 5 [Sociedade Italiana] nunca ouvi falar [...]. Em Lajeado temos muitas culturas, como a cultura gaúcha com os CTG's, a cultura indígena, um pouco da cultura alemã e italiana [...].

O gráfico a seguir apresenta os resultados dos questionários realizados na segunda escola de Lajeado (também estadual):

Gráfico 27 - Categorização das ideias históricas das narrativas dos estudantes de Lajeado (escola estadual II) sobre a história local ou regional

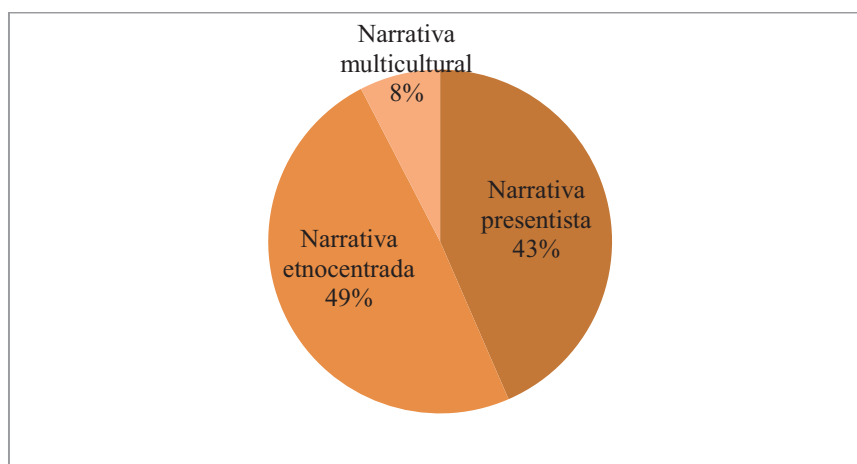


Fonte: Elaboração do autor (2019).

Nesta escola, as narrativas foram predominantemente presentistas, abordando questões do cotidiano dos estudantes. Os estudantes elegeram as imagens correspondentes ao *Parque Histórico*, à *Semana Farroupilha*, ao *Engenho* e à *Escola Indígena* como as mais significantes para Lajeado. Conforme escreveu a estudante LA-46 (16 anos, feminino), Lajeado possui “[...] uma Biblioteca Pública, para que as gerações de hoje valorizem a leitura. É a 6ª melhor cidade para se viver após a juventude, um polo comercial e industrial, tem muitas oportunidades”. Todas as narrativas presentistas apresentam esta caracterização da cidade, valorizando-a como um lugar promissor, apesar dos problemas existentes. As referências ao passado não são visíveis nestas elaborações.

A terceira escola visitada na cidade de Lajeado integra a rede municipal e se situa em uma área de baixa renda, considerado um bairro com inúmeros problemas sociais. Neste grupo de estudantes do 9º Ano, foram obtidos os seguintes dados a partir das narrativas elaboradas na entrevista:

Gráfico 28 - Categorização das ideias históricas das narrativas dos estudantes de Lajeado (escola municipal) sobre a história local ou regional



Fonte: Elaboração do autor (2019).

Dentre as imagens apresentadas, os estudantes classificaram como as mais significativas para Lajeado as figuras que representam o *Parque Histórico*, a *Semana Farroupilha*, a *Escola Indígena* e o *Engenho*. As narrativas elaboradas por estes alunos citam aspectos relacionados ao surgimento da cidade, através dos quais buscam explicar as origens do que conhecem na atualidade: “O Engenho conta parte da história da cidade, que nasceu na beira de um rio. Havia comércio anos atrás nesta área, e eu escutava de meus avós que o nome da cidade veio por causa do rio, que tinha muitas lajes de pedra; o pessoal chamava O Lajeado” (LA-26, 15 anos, masculino).

Algumas narrativas, na perspectiva etnocentrada, evidenciam o papel da tradição gaúcha na cidade, lembrando que ela é a “[...] base de todo começo; os gaúchos e a Guerra dos Farrapos deram início a muitas outras coisas e tradições e deram abertura para a imigração dos alemães, italianos, etc [...]. Havia escravos no engenho” (LA-28, 17 anos, masculino). Nesta elaboração, o estudante cria uma cronologia em que a fundação da cidade se dá a partir da Revolução Farroupilha, inserindo a imigração europeia de forma errônea na linha de tempo imaginada. No entanto, percebe-se as ideias históricas associadas a uma perspectiva etnocentrada, em que a identidade afro-brasileira é inserida tão-somente como mão-de-obra escravizada. Os sujeitos históricos, nesta perspectiva, seguem pertencendo a um grupo seletivo de personagens que “fazem a história”.

Cruzeiro do Sul é um município situado às margens do Rio Taquari, cuja história está associada à trajetória da família Azambuja, que, segundo fontes da historiografia local, chegou “[...] ao lugar com seus escravos por volta de 1855 e instalou residência na parte baixa

da cidade. Uma grande enchente os atingiu, em 1872, e forçou o abandono da casa inundada. Com a ajuda de escravos [...]”, construiu a “[...] nova moradia, no alto do morro, hoje conhecida como Casa do Morro” (GUIA VEM, Jornal *A Hora*, 2014).

Estas narrativas são construídas a partir de relatos orais e registros de moradores da localidade, que apesar de não corresponderem à produção historiográfica científica ou acadêmica, revela as percepções dos sujeitos acerca da história regional do Vale do Taquari. Percebe-se que os *negros* são identificados como *escravos*, os quais teriam *ajudado* a família Azambuja a construir a edificação no século XIX. As relações históricas são simplificadas e os estudantes acabam reproduzindo estas narrativas, a partir de suas próprias experiências temporais.

Assim, apresentaram-se aos estudantes as seguintes imagens, correspondentes a aspectos do município de Cruzeiro do Sul:

Figuras 135 a 139 - Imagens correspondentes ao município de Cruzeiro do Sul, apresentadas aos estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental



Figura 135



Figura 136



Figura 137



Figura 138

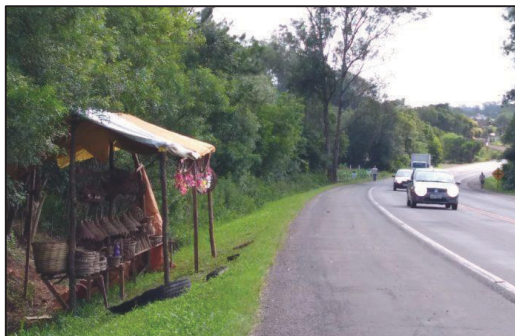


Figura 139

Figura 135 – Casa do Morro. Fonte: <<https://www.cruzeiro.rs.gov.br>>. Acesso em: 6 jun. 2019.

Figura 136 – Expocruzeiro e Festa do Aipim. Fonte: <<http://www.cruzeiro.rs.gov.br>>. Acesso em: 6 jun. 2019.

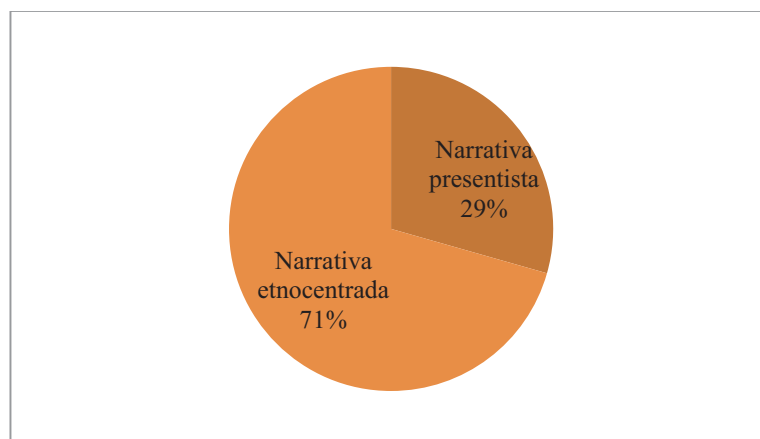
Figura 137 – Kerb em Cruzeiro do Sul. Fonte: <<https://independente.com.br>>. Acesso em: 6 jun. 2019.

Figura 138 – Dia da Consciência Negra em Cruzeiro do Sul. Fonte: <<https://www.informativo.com.br>>. Acesso em: 6 jun. 2019.

Figura 139 – Acampamento indígena entre a RSC-453 e o Distrito Industrial. Fonte: <<https://independente.com.br>>. Acesso em: 6 jun. 2019.

Dentre as imagens observadas, os alunos identificaram como mais significantes aquelas relacionadas à *Casa do Morro*, à *Expocruzeiro*, ao *Acampamento Indígena* e ao *Baile de Kerb*. As narrativas elaboradas evidenciam ideias históricas que podem ser analisadas a partir do gráfico a seguir:

Gráfico 29 - Categorização das ideias históricas das narrativas dos estudantes de Cruzeiro do Sul sobre a história local ou regional



Fonte: Elaboração do autor (2019).

As narrativas elaboradas na perspectiva etnocentrada evidenciam determinados sujeitos e lugares no processo histórico local:

A Casa do Morro é um marco histórico importante da cidade por ter sido um dos únicos que se manteve em pé, mesmo em meio a chuvas e forte vandalismo. Eu

acrescentaria nestas imagens uma foto da lápide do túmulo de Dona Laura Azambuja, que foi uma pessoa muito importante para a cidade [...]. Existem lendas urbanas sobre a Casa do Morro: dizem que os donos esconderam um tesouro debaixo da casa que é procurado até hoje pelos curiosos. Dizem que os donos construíram um túnel que ligava a casa até o leito do rio para a chegada de novos escravos que serviam seus donos (CS-16, 15 anos, masculino).

Pode-se identificar, nestas narrativas, a predominância de ideias associadas ao período em que as terras do Vale do Taquari pertenciam a famílias de grandes proprietários de terras, as quais mais tarde passaram a ser divididas em pequenos lotes para os imigrantes europeus do século XIX. Apesar de fazerem referências a este período histórico anterior à imigração germânica, que se fez presente no atual município de Cruzeiro do Sul, os estudantes não contextualizam as ações destes sujeitos históricos, assim como reproduzem as invisibilidades quanto à presença indígena e afro-brasileira. Estes últimos são geralmente mencionados como *escravos*, os quais são integrados às narrativas na parte mais inferior de uma hierarquia identitária.

Um dos municípios onde se percebe de forma mais evidente o processo de patrimonialização de memórias acerca da imigração germânica é **Forquethinha**. A cidade tem o seu centro administrativo e demais edificações públicas totalmente enquadradas na arquitetura *neo-enxaimel*. Apresentaram-se aos estudantes as seguintes imagens para análise:

Figuras 140 a 144 - Imagens correspondentes ao município de Forquethinha, apresentadas aos estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental



Figura 140



Figura 141



Figura 142



Figura 143



Figura 144

Figura 140 – Monumento ao Imigrante Alemão. Fonte: <<http://www.forquethinha.rs.gov.br>>. Acesso em: 8 jun. 2019.

Figura 141 – Negros em Forquethinha. Fonte: <<https://www.informativo.com.br>>. Acesso em: 8 jun. 2019.

Figura 142 – Cultura Indígena no Vale do Taquari. Fonte: <<https://www.univates.br>>. Acesso em: 20 mai. 2019.

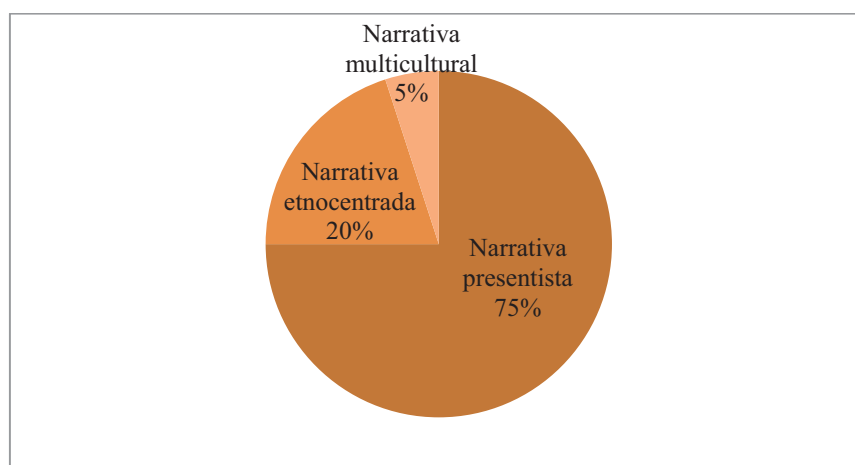
Figura 143 – Casarões antigos em Forquethinha. Fonte: <<http://cenasperdidas.blogspot.com>>. Acesso em: 8 jun. 2019.

Figura 144 – Complexo Administrativo. Fonte: <<http://www.forquethinha.rs.gov.br>>. Acesso em: 8 jun. 2019.

As figuras que correspondem ao *Monumento ao Imigrante Alemão*, ao *Complexo Administrativo* e aos casarões antigos foram aquelas que os estudantes classificaram como as mais significantes para o município de Forquethinha. Alguns identificaram a imagem que representa a população negra da cidade como uma das mais relevantes para a identidade local, porém não inseriram estes sujeitos em suas narrativas.

O gráfico a seguir apresenta as ideias históricas presentes de forma mais evidente nas narrativas dos alunos do 9º Ano de uma escola municipal de Forquethinha:

Gráfico 30 - Categorização das ideias históricas das narrativas dos estudantes de Forquethinha sobre a história local ou regional



Fonte: Elaboração do autor (2019).

A maioria dos estudantes (75%) desenvolveu narrativas associadas a aspectos do seu cotidiano, sem estabelecer conexões com o passado. Evidenciam que

[...] Forquetinha tem várias riquezas, um parque histórico com salões para festa, pizzaria, parquinho, etc. Nossa cidade também tem um CTG onde é um parque que é realizado todo ano em janeiro um rodeio. Também temos uma escola que vai completar 26 anos e o município tem 18 anos (FO-1, 14 anos, feminino).

Na perspectiva etnocentrada, a aluna FO-6 (14 anos, feminino) narra que Forquetinha “[...] foi colonizada por imigrantes alemães e isso se reflete nos costumes da cidade”. A identidade germânica também é evidenciada pela estudante FO-7 (14 anos, feminino): “Grande parte possui descendência alemã; os pais ou avós dos nossos avós vieram de lá [Alemanha] em busca de uma vida melhor [...]”.

Já a estudante FO-8 (15 anos, feminino) elabora uma narrativa multicultural, citando a importância dos monumentos e da arquitetura germânica na cidade, mas destaca que o lugar também recebeu negros e todos compõem o município na atualidade. Ela destaca que “[...] Forquetinha é elogiada por cultivar a cultura, levando isso para outros lugares através de festas e grupos de danças”. Apesar de reconhecer a predominância da identidade *germanizada*, a jovem lembra que outras culturas também estão presentes e devem ser valorizadas.

Santa Clara do Sul, município emancipado de Lajeado no ano de 1992, tem as suas representações identitárias voltadas para a presença germânica na localidade. Estas representações são evidenciadas na arquitetura, na culinária e festividades anuais. A cidade possui um museu municipal, cujas peças remetem principalmente às narrativas de famílias de colonos-imigrantes e seus descendentes. No cotidiano, muitas pessoas falam o dialeto alemão, cuja paisagem é marcada pela manutenção das pequenas propriedades rurais.

Aos estudantes do 9º Ano de uma escola municipal de Santa Clara do Sul foram apresentadas as seguintes imagens:

Figuras 145 a 149 - Imagens correspondentes ao município de Santa Clara do Sul, apresentadas aos estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental



Figura 145

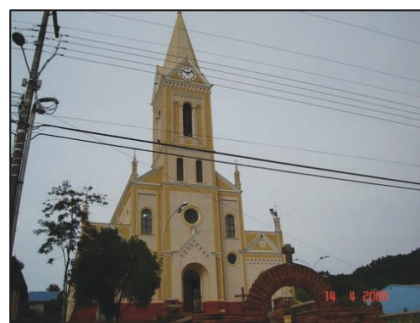


Figura 146



Figura 147



Figura 148



Figura 149

Figura 145 – Cidade das flores. Fonte: <<https://www.santaflor.tur.br>>. Acesso em: 20 mai. 2019.

Figura 146 – Igreja Matriz São Francisco Xavier. Fonte: <<https://www.ferias.tur.br>>. Acesso em: 25 mai. 2019.

Figura 147 – Monumento no RS erguido em homenagem à Revolução Federalista. Fonte: <<http://aepan.blogspot.com>>. Acesso em: 20 mai. 2019.

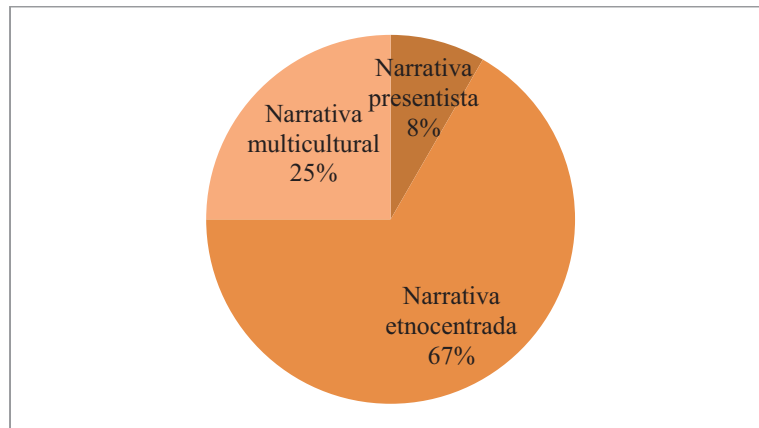
Figura 148 – Cultura Indígena no Vale do Taquari. Fonte: <<https://www.univates.br>>. Acesso em: 20 mai. 2019.

Figura 149 – Presença negra no Vale do Taquari. Fonte: <<https://www.informativo.com.br>>. Acesso em: 28 fev. 2019.

A maioria dos estudantes classificou como imagens mais representativas da cidade aquelas relacionadas ao *Monumento Federalista* (uma homenagem aos colonos que lutaram na Revolução Federalista), à *Igreja Matriz São Francisco Xavier* e ao título de “*Cidade das Flores*”. As imagens correspondentes à cultura indígena e africana foram classificadas, majoritariamente, como as menos representativas da identidade de Santa Clara do Sul.

Quanto aos níveis de pensamento histórico apresentados pelos estudantes desta escola, pode-se visualizar no gráfico a seguir os resultados obtidos a partir da entrevista:

Gráfico 31 - Categorização das ideias históricas das narrativas dos estudantes de Santa Clara do Sul sobre a história local ou regional



Fonte: Elaboração do autor (2019).

Nas narrativas elaboradas pelos estudantes deste grupo, a maioria se ateu a explicar a origem do nome do município, enfatizando grandes personagens que, segundo os textos, foram responsáveis pela criação da cidade. Alguns mencionam o primeiro nome da cidade, Inhuverá, quando o colonizador de terras Antônio Fialho de Vargas teria dado às terras o nome de sua filha, Clara (SC-1, 14 anos, masculino). Outros relatam a passagem alusiva à Revolução Federalista, cujo combate ocorrido em Santa Clara do Sul e recorrente na memória e nas narrativas locais. Um estudante evidencia que “[...] 400 maragatos lutaram contra alguns colonos da cidade, que enfrentaram os invasores e venceram” (SC-3, 14 anos, masculino). Estas e outras narrativas podem ser compreendidas como etnocentradas, correspondendo a 67% do grupo.

Identificam-se, também, algumas narrativas presentistas (8%) e multiculturais (25%). Na perspectiva presentista, os estudantes caracterizam a cidade como “calma, distante das cidades agitadas, limpa e cheia de flores” (SC-5, 14 anos, feminino). As narrativas de perspectiva multicultural reconhecem a influência indígena na localidade, bem como a presença de fazendeiros portugueses antes da chegada dos colonos germânicos no século XIX. Identificam diferentes formas de configuração socioespacial do território, ampliando a narrativa para além da perspectiva etnocentrada.

Influenciado pela imigração italiana, o município de **Sério** situa-se na porção de terras altas do Vale do Taquari. Em uma escola estadual da localidade, foram entrevistados os estudantes do 9º Ano, aos quais apresentaram-se as seguintes imagens para análise:

Figuras 150 a 154 - Imagens correspondentes ao município de Sério, apresentadas aos estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental



Figura 150



Figura 151



Figura 152



Figura 153

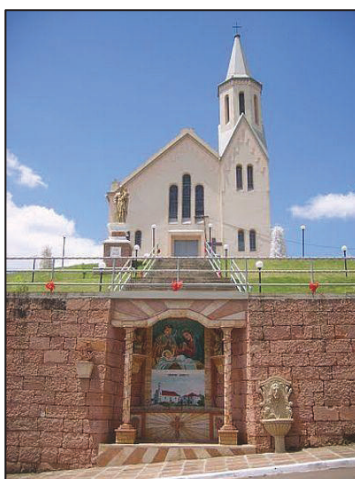


Figura 154

Figura 150 – Café Colonial no Sítio Campiol. Fonte: <www.jornaldocomercio.com>. Acesso em: 25 jul. 2019.

Figura 151 – Noite Italiana - Sério/RS. Fonte: <www.facebook.com>. Acesso em: 25 jul. 2019.

Figura 152 – Cultura Indígena no Vale do Taquari. Fonte: <<https://www.univates.br>>. Acesso em: 20 mai. 2019.

Figura 153 – Cultura afro-brasileira no Vale do Taquari. Fonte: <www.todamateria.com.br>. Acesso em: 25 jul. 2019.

Figura 154 – Igreja Matriz de São José. Fonte: <www.ferias.tur.br>. Acesso em: 25 jul. 2019.

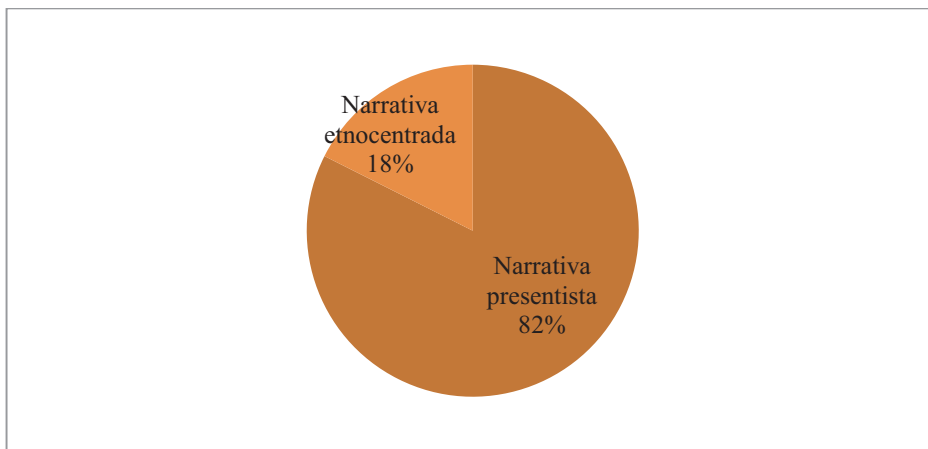
Dentre as imagens observadas, os estudantes classificaram como as mais representativas da cidade aquelas que retratam o *Café Colonial*, a *Noite Italiana* e a *Igreja Matriz*. As

narrativas elaboradas a partir das imagens ressaltam aspectos do cotidiano, marcadas por ideias históricas presentistas. Em seguida, identificaram-se narrativas etnocentradas, que destacam a presença italiana na região: “No início aqui era um lugar só puro mato, mas veio uns caçar [sic] aí começaram a fazer casas e um cemitério que até hoje existe que é conhecido como ‘Picada Cruzinha’ e assim foi crescendo nossa cidade a não sabemos por que o nome Sério. Será que o povo é Sério? Não sabemos” (SE-3, 14 anos, feminino). Apesar de não mencionar sujeitos históricos, a aluna elabora uma narrativa num sentido evolutivo, caracterizando o período anterior à chegada dos colonizadores como um tempo em que o lugar era “tomado pelo mato”.

Outras narrativas evidenciam o papel de um imigrante italiano na história local: “Sério tem esse nome pois Antonio Franciosi morava perto de um rio que se chamava Sério e devido a isso batizou a cidade com esse nome” (SE-4, 14 anos, feminino).

O gráfico a seguir apresenta os dados sobre as narrativas deste grupo de alunos:

Gráfico 32 - Categorização das ideias históricas das narrativas dos estudantes de Sério sobre a história local ou regional



Fonte: Elaboração do autor (2019).

Emancipado em 1992, o município de **Canudos do Vale** é um dos menores do Vale do Taquari, situado na Microrregião Centro-Oeste. O território foi colonizado por imigrantes germânicos, a partir do século XIX, e depois por italianos, que receberam lotes de terras e instalaram pequenas propriedades rurais onde hoje se localiza o município (Disponível em: <<https://www.canudosdovale.rs.gov.br/php/historia.php>>. Acesso em: 9 set. 2019).

Aos estudantes do 9º Ano da escola municipal foram apresentadas as seguintes imagens para análise

Figuras 155 a 159 - Imagens correspondentes ao município de Canudos do Vale, apresentadas aos estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental



Figura 155



Figura 156



Figura 157



Figura 158



Figura 159

Figura 155 – Antiga casa erguida no início do século passado na comunidade de Linha Berlim, município de Canudos do Vale RS. Fonte: <<http://adrianospezia.blogspot.com>>. Acesso em: 21 jul. 2019.

Figura 156 – Centro de Artes Nativas Querência Gaudéria. Fonte: <<https://www.informativo.com.br>>. Acesso em: 21 jul. 2019.

Figura 157 – Cultura Indígena no Vale do Taquari. Fonte: <<https://www.univates.br>>. Acesso em: 20 mai. 2019.

Figura 158 – Presença negra no Vale do Taquari. Fonte: <<https://www.informativo.com.br>>. Acesso em: 21 jul. 2019.

Figura 159 – Festa da Gruta de Nossa Senhora de Lourdes. Fonte: <<https://www.informativo.com.br>>. Acesso em: 21 jul. 2019.

Ao classificarem as imagens como mais significativas para o município, os resultados foram bastante diversos e equilibrados. Cada estudante estabeleceu uma sequência diferente, sendo que nenhuma das imagens se destacou nesta etapa da análise. Ao justificarem estas escolhas, os estudantes afirmaram que todas as imagens eram importantes e não sabiam classificar por ordem de significância.

A seguir, pode-se identificar os tipos de ideias históricas prevaletentes neste grupo de alunos:

Gráfico 33 - Categorização das ideias históricas das narrativas dos estudantes de Canudos do Vale sobre a história local ou regional



Fonte: Elaboração do autor (2019).

Os dois tipos de narrativas identificados nesta turma de alunos revela a predominância de ideias históricas presentistas, como na elaboração da estudante CV-1 (14 anos, feminino): “Canudos do Vale é um lugar bom para viver, é calmo e tem várias coisas para fazer. Não é um lugar perigoso como as cidades grandes, as pessoas são amigáveis e tranquilas”. Nesta mesma perspectiva, 56% dos estudantes interpretou a proposta de narrar a história local como uma caracterização do que vivem no presente, sem estabelecer conexões com o passado.

Os 44% que elaboraram narrativas etnocentradas fizeram relações com o passado local e regional, evidenciando determinados grupos na trajetória de Canudos do Vale: “A cidade foi evoluindo, desde plantações até as festas atuais, que aparecem nas imagens. Também há a escrita indígena, que passou pro um aprimoramento cultural. Hoje há áreas rurais, aviários, etc.” (CV-9, 14 anos, masculino). Estes alunos identificam sujeitos e mudanças históricas, porém numa perspectiva evolutiva, subentendendo-se que houve uma superação de situações de “atraso cultural”.

Castro (2011, p. 43) evidencia que as “[...] formas como os jovens selecionam, porque selecionam e como organizam nas suas narrativas determinados períodos, momentos, episódios, situações e personagens do passado, constituem indicadores que revelam modos de orientação mais ou menos sofisticados ao nível da consciência histórica.” Pensando nisso, é fundamental observar essas narrativas, coletar informações que elas nos comunicam para que possamos compreender as ideias históricas e as possibilidades de problematização nas aulas de História. Na microrregião Centro-Oeste, fica evidente que o ensino de História pode e deve

conquistar novos horizontes, ampliando as expectativas e as leituras que os jovens fazem sobre a história do lugar onde vivem e da região na qual se inserem.

5.1.6 Microrregião Sul

Nesta porção do território do Vale do Taquari situam-se os municípios mais antigos da região. Dentre eles se destaca Taquari como o primeiro a surgir como municipalidade, ainda no século XIX. Em seguida, Estrela se emancipou em 1876, mais tarde dando origem a diversas cidades que hoje possuem a sua própria administração.

Antes da chegada dos imigrantes germânicos e italianos, dentre outros grupos europeus minoritários, esta parte da região já contava com povoamento português, açoriano, africano e indígena. As propriedades de terra de grande extensão predominavam nos séculos XVIII e XIX, quando os primeiros colonizadores encontram as populações nativas e geram enfrentamentos, mais tarde empregando mão de obra africana escravizada nestas propriedades (CHRISTILLINO, 2004).

Na segunda metade do século XX, teve início o processo de patrimonialização de memórias que caracterizou as diferentes microrregiões do Vale do Taquari, cujas referências identitárias buscaram nesse passado colonial os elementos constitutivos das respectivas narrativas. Taquari, principalmente, pautou esse processo pelas memórias dos açorianos, reivindicando uma açorianidade a partir da valorização do patrimônio arquitetônico, eventos (*Natal Açoriano*) e outras manifestações culturais.

Já Estrela buscou nas chamadas “raízes germânicas” estes referenciais, criando um famoso festival folclórico e caracterizando a cidade como um espaço de *germanicidade*. Os demais municípios, emancipados mais tarde, não apresentam estas distinções identitárias tão definidas, mas acabam incorporando matizes dessas narrativas em seus respectivos processos de patrimonialização (NICOLINI, 2006; 2013).

O quadro a seguir apresenta detalhes sobre a quantidade de questionários nesta microrregião, totalizando 75 entrevistados:

Quadro 20 - Questionários com estudantes do 9º Ano da Microrregião Sul

Município	Rede de ensino	Masculino	Feminino	Total
Estrela	Municipal	7	6	13
Bom Retiro do Sul	Municipal	5	9	14
	Estadual	9	10	19
Fazenda Vilanova	Municipal	8	9	17
Tabaí	Municipal	2	1	3
Taquari	Municipal	4	5	9
TOTAL:		35	40	75

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

O grupo de estudantes do 9º Ano de **Estrela** analisou o seguinte conjunto de imagens a eles apresentadas na investigação:

Figuras 160 a 164 - Imagens correspondentes ao município de Estrela, apresentadas aos estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental



Figura 160



Figura 161



Figura 162



Figura 163



Figura 164

Figura 160 – Jantar Italiano da Sociedade Italiana. Fonte: <<http://picdeer.com/fiorideipiani>>. Acesso em: 19 mai. 2019.

Figura 161 – Escola indígena em Estrela. Fonte: <<http://03creestrela.blogspot.com>>. Acesso em: 19 mai. 2019.

Figura 162 – Estátua de Menna Barreto, fundador de Estrela. Fonte: <<http://aepan.blogspot.com>>. Acesso em: 19 mai. 2019.

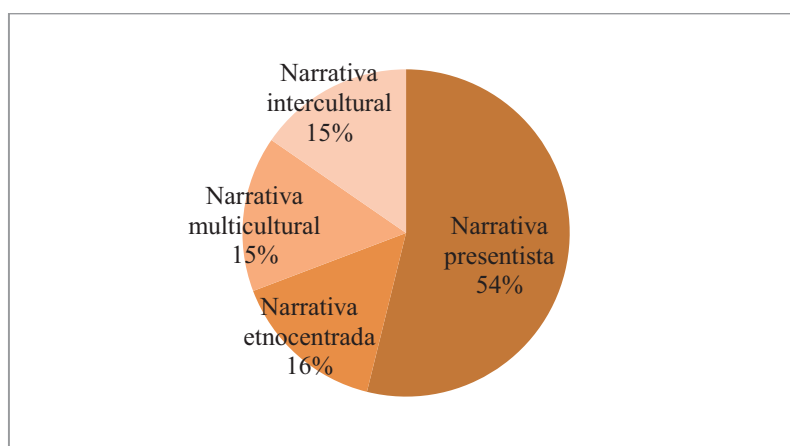
Figura 163 – Presença negra no Vale do Taquari. Fonte: <<https://www.informativo.com.br>>. Acesso em: 21 jul. 2019.

Figura 164 – Festival do Chucrute. Fonte: <<https://www.jornalahora.com.br>>. Acesso em: 19 mai. 2019.

As imagens que foram indicadas como mais significativas para o município, segundo os estudantes entrevistados, foram as seguintes: a estátua do fundador da cidade, Menna Barreto, a escola indígena e a imagem representando a presença negra.

As ideias históricas evidenciadas nas narrativas figuram no gráfico abaixo:

Gráfico 34 - Categorização das ideias históricas das narrativas dos estudantes de Estrela sobre a história local ou regional



Fonte: Elaboração do autor (2019).

Este grupo de estudantes revelou uma maior diversidade de categorias de ideias históricas, configurando narrativas dos quatro tipos. Apesar da predominância da perspectiva presentista (54%), pode-se identificar exemplos das demais tipologias: etnocentrada (16%), multicultural (15%) e intercultural (15%).

No primeiro grupo (presentista), prevalecem caracterizações a cidade na atualidade, com poucas referências ao passado local ou regional. No segundo grupo (etnocentrada), pode-se referenciar a narrativa da estudante ES-5 (14 anos, feminino), que destaca o seguinte: “Em 1886 exploradores estavam passando onde hoje é o Colégio Santo Antônio, e lá havia um pântano. Viram algo brilhante e pensaram que havia caído uma estrela, mas era a lua refletindo e surgiu o nome Estrela”. Esta narrativa, por sinal, apresenta uma lenda local como forma de contar a história da cidade, cuja construção foi elaborada pelos próprios moradores

da cidade para significar a identidade local. O papel dos exploradores (portugueses), no entanto, representa uma perspectiva etnocentrada, que confere aos europeus o papel de fundadores da cidade, da “vida civilizada”.

Já o estudante ES- 1 (14 anos, masculino), propõe uma abordagem diferente:

A estátua de Menna Barreto representa a história de Estrela, pois ele foi fundador da cidade. A imagem dos grupos folclóricos conta um pouco sobre a cultura local, mas a imagem dos indígenas mostra que a educação também tem uma importância para Estrela. Deixando o preconceito de lado, temos que valorizar as novas culturas [referência à imagem da presença negra no Vale do Taquari].

Esta narrativa, numa perspectiva multicultural, evidencia a presença e a valorização das diferentes identidades, sem contudo estabelecer conexões interculturais entre as diferentes manifestações.

Por fim, identificou-se nas elaborações como a da aluna ES-7 (15 anos, feminino), ideias de perspectiva intercultural:

Não podemos esquecer nenhuma destas culturas na história de Estrela, pois todos fazem parte dessa história. O passado e a presença negra mostram que houve e ainda existe preconceito, violência. Devemos respeitar todos. O Festival do Chucrute mostra que os alemães são a maioria, mas tem inclusive italianos na cidade.

Mesmo que a narrativa não construa uma reflexão histórica complexa, identifica-se nas ideias desta jovem uma elaboração que anuncia uma compreensão intercultural, cuja abordagem reconhece conflitos, diversidade e interação entre as diferentes identidades.

Bom Retiro do Sul é um município emancipado em meados do século XX, cujo desenvolvimento se deu principalmente a partir do contato com o Rio Taquari, onde se situa a Barragem Eclusa. Neste sentido, foi esta a imagem que os estudantes do 9º Ano classificaram como a mais significativa, dentre aquelas apresentadas a seguir:

Figuras 165 a 169 - Imagens correspondentes ao município de Bom Retiro do Sul, apresentadas aos estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental



Figura 165

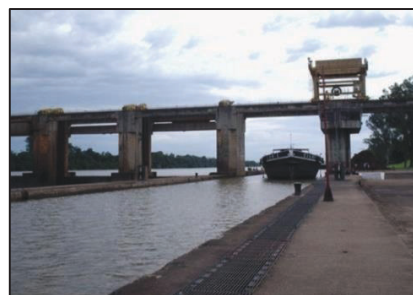


Figura 166



Figura 167



Figura 168



Figura 169

Figura 165 – Noite Açoriana em Bom Retiro do Sul. Fonte: <<http://www.girodovale.com.br>>. Acesso em: 26 mai. 2019.

Figura 166 – Barragem Eclusa. Fonte: <<http://www.amturvaes.com.br>>. Acesso em: 26 mai. 2019.

Figura 167 – Ruínas da Fazenda Espanhola. Fonte: <<https://www.univates.br>>. Acesso em: 26 mai. 2019.

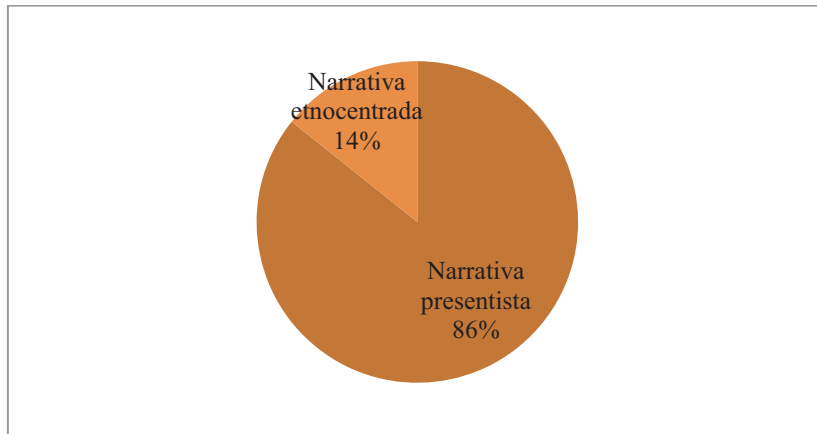
Figura 168 – Presença indígena no Vale do Taquari. Fonte: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br>>. Acesso em: 26 mai. 2019.

Figura 169 – Tradicionalismo em Bom Retiro do Sul. Fonte: <<http://www.girodovale.com.br>>. Acesso em: 26 mai. 2019.

Outras imagens destacadas como símbolos da cidade foram aquela que representa o tradicionalismo gaúcho (segunda mais evidenciada), e as ruínas da *Fazenda Espanhola* e a presença indígena no território (terceiras associações). A imagem que representa a cultura açoriana no município foi classificada como a menos representativa pelo conjunto de estudantes. Os questionários, neste caso, foram realizados em duas escolas, uma estadual e uma municipal. Porém, os resultados foram semelhantes em ambas as realidades investigadas.

A seguir, pode-se verificar a categorização das ideias históricas apresentadas por estes estudantes (escola municipal):

Gráfico 35 - Categorização das ideias históricas das narrativas dos estudantes de Bom Retiro do Sul (escola municipal) sobre a história local ou regional



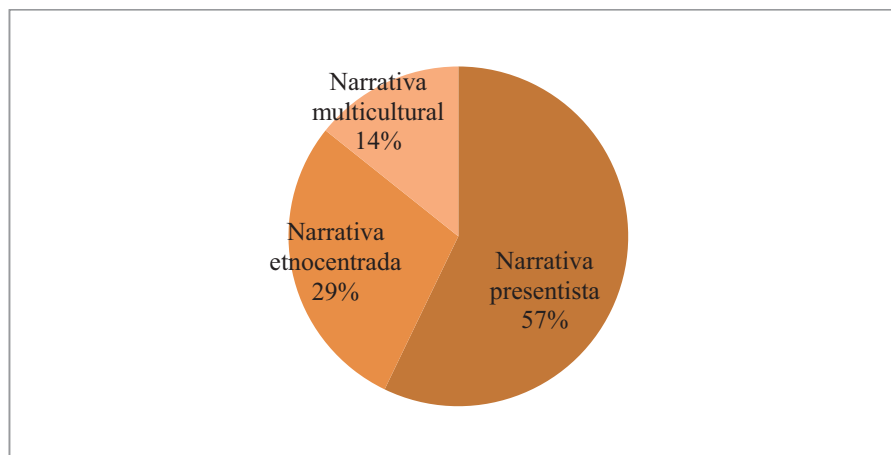
Fonte: Elaboração do autor (2019).

A maioria dos estudantes desta escola (86%) apresentaram narrativas presentistas, cujas ideias históricas estão ligadas ao cotidiano em que vivem. Para caracterizar a cidade, fazem poucas menções ao passado, privilegiando aspectos relacionados às paisagens e pontos turísticos que, segundo eles, atraem os visitantes. A estudante BR-4 (14 anos, feminino), por exemplo, faz referência ao passado quando explica que havia “retiros de gado” na localidade, por isso o nome da cidade foi definido como Bom Retiro do Sul. Em seguida, passa a narrar aspectos do presente, sem estabelecer conexões com este passado. Neste grupo, muitos estudantes afirmaram “não lembrar” de aspectos históricos do município (BR-8, BR-10, BR-11, BR-12 e BR-14, todos com 14 anos e do gênero masculino).

Poucos alunos apresentaram narrativas etnocentradas, como BR-1 (14 anos, feminino), que destaca a valorização da cultura indígena, porém narra o passado a partir de marcos temporais associados a personalidades da cidade, as quais teriam edificado as principais instituições e conduzido às mudanças históricas. O tempo presente acaba prevalecendo, apesar de identificarem-se conexões com um passado na perspectiva etnocentrada.

A seguir, o gráfico representa as ideias históricas das narrativas dos alunos da escola estadual de Bom Retiro do Sul:

Gráfico 36 - Categorização das ideias históricas das narrativas dos estudantes de Bom Retiro do Sul (escola estadual) sobre a história local ou regional



Fonte: Elaboração do autor (2019).

Na escola da rede estadual, os entrevistados apresentaram narrativas diferenciadas em relação àquelas da rede municipal. Apesar de também predominar a perspectiva presentista (57%), pode-se identificar também narrativas etnocentradas (29%) e multiculturais (14%). Nesta escola, as imagens classificadas como mais significativas foram as mesmas que na escola municipal, porém foram contextualizadas de forma diferente.

Identificou-se narrativas etnocentradas numa perspectiva evolutiva, como esta do estudante BR-15 (15 anos, masculino):

A cidade se localizava em torno da barragem e com isso havia muitas enchentes em tempo de chuva e assim alagava um CTG que havia lá. Com o tempo o município foi evoluindo, hoje posso dizer que somos um município bem grandinho até, e temos várias coisas para ver como a barragem, o CTG, a gruta, o parque e outras coisas.

Nesta narrativa, identifica-se uma ideia presente em várias narrativas deste tipo, cujas ideias históricas se associam à ideia de uma “cidade pequena” que “foi melhorando”, sem referências aos sujeitos históricos, aos conflitos e contradições neste processo. A paisagem, por vezes, fala mais do que as pessoas que viveram e vivem nestes territórios.

Como narrativa multicultural, pode-se citar a da estudante BR-17 (14 anos, feminino): “[Bom Retiro do Sul] foi planejada e imaginada bem diferente do que é hoje. Foi planejada pequena e foi crescendo, abrigando pessoas de fora [...]. Tem também a barragem eclusa, um ponto turístico da cidade que atrai visitantes de fora”. Esta narrativa identifica a diversidade, percebendo que a cidade foi atraindo outras culturas; porém, não narra sobre as relações entre estes diferentes grupos e apenas os identifica como os “de fora”.

Próximo a Bom Retiro do Sul, localiza-se o município de **Fazenda Vilanova**, emancipado no ano de 1997. Uma das características marcantes do lugar é a sua localização espacial, que divide o território pela rodovia BR-386. Esta situação caracteriza o município como um “local de passagem”, que vivencia um fluxo contínuo de migrações e se destaca como o maior polo de atração de novos habitantes no começo do século XXI, considerando a região do Vale do Taquari.⁴⁴

Considerando este cenário, foram apresentadas aos estudantes do 9º Ano de uma escola municipal as seguintes imagens relacionadas ao município de Fazenda Vilanova:

Figuras 170 a 174 - Imagens correspondentes ao município de Fazenda Vilanova, apresentadas aos estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental



Figura 170



Figura 171



Figura 172



Figura 173



Figura 174

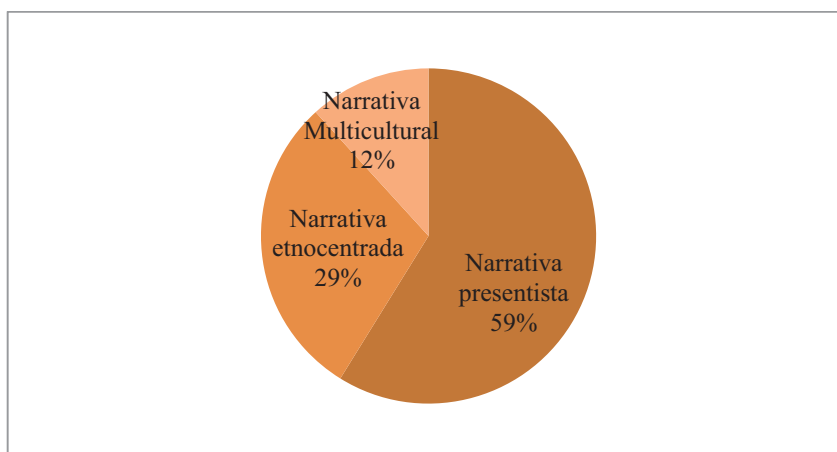
⁴⁴ “O município aparece na 17ª posição do ranking de crescimento relativo. De 2010 a 2017, a cidade teve uma variação de 598 pessoas, o que soma 15,84% de aumento populacional. Os números são em relação ao número de habitantes, que estava em 4.373 em 2017” (Fonte: <<https://www.informativo.com.br>>. Acesso em: 17set. 2019).

- Figura 170 – Monumento a São Cristóvão. Fonte: <<https://www.tripadvisor.com.br>>. Acesso em: 19 mai. 2019.
- Figura 171 – Casa da Fazenda Juliana, com traços açorianos, 1881. Fonte: <<http://independente.com.br>>. Acesso em: 28 fev. 2019.
- Figura 172 – Artesanato indígena no Vale do Taquari. Fonte: <<https://www.univates.br>>. Acesso em: 28 fev. 2019.
- Figura 173 – Presença negra no Vale do Taquari. Fonte: <<https://www.informativo.com.br>>. Acesso em: 28 fev. 2019.
- Figura 174 – Festival integra grupos de danças alemãs no Vale do Taquari. Fonte: <<http://www.regiaodosvales.com.br>>. Acesso em: 19 mai. 2019.

Após analisarem as imagens, os alunos classificaram-nas de acordo com as suas percepções individuais. As imagens às quais os estudantes atribuíram mais significância foram aquelas que retratam o *Monumento a São Cristóvão* e a *Fazenda Juliana*. Porém, as narrativas elaboradas foram predominantemente de perspectiva presentista, com poucas referências ao passado e às memórias locais. A maioria dos alunos descreveu o cotidiano de quem vive na cidade, os problemas e as potencialidades locais. Uma das narrativas que se enquadram neste tipo é a do estudante FV-4 (14 anos, masculino): “Apesar da cidade não ser muito grande, nela há muita harmonia entre a comunidade, nela também há muitas pessoas de bem, que ajudam o próximo, mas acho que a cidade deveria ter algo a mais para atrair turistas”.

No gráfico a seguir, identificam-se as perspectivas identificadas nas narrativas deste grupo de alunos:

Gráfico 37 - Categorização das ideias históricas das narrativas dos estudantes de Fazenda Vilanova sobre a história local ou regional



Fonte: Elaboração do autor (2019).

Dentre as narrativas de perspectiva etnocentrada, destaca-se a da estudante FV-10 (14 anos, feminino), que compreende a história da cidade num sentido evolutivo, afirmando que

“[...] mudou bastante durante todos esses anos que passaram, mudou para melhor, e espero que seja assim sempre”. Nesta forma de contar a história da sua cidade, percebe-se que a estudante revela o seu horizonte de expectativas, compreendendo a história local como resultado de um processo linear e progressivo.

Na perspectiva multicultural, pode-se citar a narrativa do estudante FV-7 (14 anos masculino):

[As imagens] nos mostram como nossa cultura é formada; mostra que sofremos sim influência de etnias que nos ajudaram e ajudam a formar nossa cultura [...]. Até onde se sabe Fazenda Vilanova no início era dividida em fazendas, uma delas pertencia à família Azambuja e as outras à família Vilanova, sendo que desta última originou-se o nome; primeiro pertenceu a Taquari e depois a Bom Retiro do Sul.

Aos alunos de uma escola municipal de **Tabaí** foram apresentadas as seguintes imagens para análise:

Figuras 175 a 179 - Imagens correspondentes ao município de Tabaí, apresentadas aos estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental



Figura 175



Figura 176



Figura 177



Figura 178

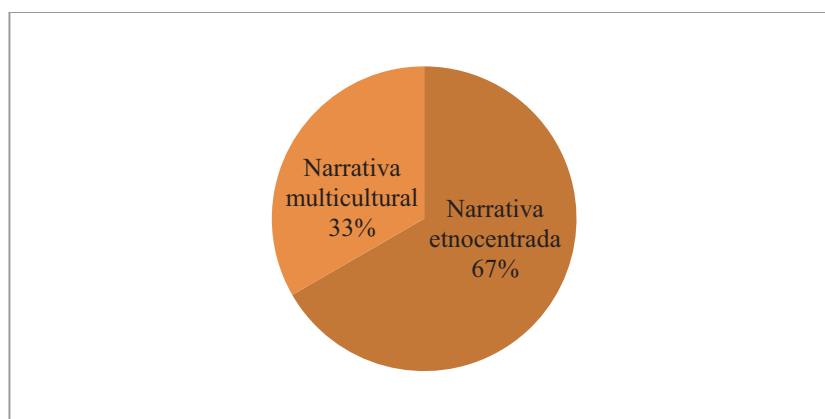


Figura 179

- Figura 175 – Territórios indígenas em Tabai. Fonte: <www.univates.br>. Acesso em: 28 jul. 2019.
 Figura 176 – Carreteada de Tabai. Fonte: <http://www.carrosdeboi.com.br>. Acesso em: 28 jul. 2019.
 Figura 177 – Rodeio Estadual de Tabai. Fonte: <www.youtube.com>. Acesso em: 28 jul. 2019.
 Figura 178 – Cultura Afro-brasileira. Fonte: <www.resumoescolar.com.br>. Acesso em: 28 jul. 2019.
 Figura 179 – Produtos coloniais em Tabai. Fonte: <http://www.clicrbs.com.br>. Acesso em: 28 jul. 2019.

As imagens às quais os alunos atribuíram maior significância para o município foram aquelas que retratam a *Carreteada* e os produtos coloniais de Tabai. As narrativas apresentaram ideias históricas relacionadas a uma perspectiva etnocentrada ou multicultural, conforme se visualiza no gráfico a seguir:

Gráfico 38 - Categorização das ideias históricas das narrativas dos estudantes de Tabai sobre a história local ou regional



Fonte: Elaboração do autor (2019).

Localizado às margens da rodovia BR-386, conhecida como Tabai-Canoas, o pequeno município tem a sua história associada à imigração açoriana, germânica e italiana. Porém, antes destes processos de ocupação, era um território indígena⁴⁵ que, mais tarde, fora

⁴⁵ Segundo Busolli (2016, p. 251) a mais recente dentre as terras indígenas Kaingang no Rio Grande do Sul é a Pó Mág, localizada no município de Tabai, “[...] instalada como medida compensatória às comunidades Kaingang da região e proximidades em virtude da duplicação 10 da rodovia BR 386, atingidas direta ou

incorporado pelos portugueses, os quais utilizavam mão de obra escravizada e possuíam grandes extensões de terras na região.

Nas narrativas elaboradas pelos alunos, pode-se identificar uma perspectiva multicultural no texto do estudante TB-1 (14 anos, masculino): “Tabaí era Taquari, as pessoas usavam carretas para se locomover e também trabalhar, as pessoas viviam no campo, a colonização era bonita e produtiva. E então Tabaí se emancipou e está crescendo sempre mais. Valoriza índios, produtos coloniais, rodeios. Há pessoas que trabalham plantando e cortando mato”. A narrativa privilegia o trabalho como elemento central, inserindo diferentes sujeitos na história do município.

As demais narrativas compreendem a história num sentido evolutivo, comparando os dias atuais com um tempo em que “[...] não havia carros e usavam cavalos e bois” (TB-2, 15 anos, masculino) e “[...] o acesso à cidade era difícil e não havia rodovias asfaltadas, as pessoas tinham que ir longe para encontrar mercados, não havia condução para as escolas” (TB-3, 15 anos, feminino). Denotam ideias históricas etnocentradas, apesar de não citarem os sujeitos associados a cada período histórico. As narrativas acabam ratificando a ideia de que, antes da colonização, não havia civilização e “tudo era menos desenvolvido”.

Na parede da escola visitada no município de **Taquari**, na Microrregião Sul do Vale, encontra-se um cartaz com um poema elaborado pelos estudantes:

Taquari

Após tantas mudanças
nosso amado Taquari
A terra que era sem cor
começou a evoluir.

Muitas guerras se passaram
muitas coisas se conquistaram
A cidade evoluiu
com a chegada das máquinas
O progresso surgiu.

O belo rio
que nos sacia a sede
Também serviu de transporte
com os grandes barcos a vapor
cruzando as águas do sul ao norte.

As árvores com laranja
que faziam todos sorrir
Deixou sua marca [sic]
pela cidade colorir.

Sua história

indiretamente pelas obras. A Terra Indígena Pó Mág surge então em uma área de terra nos arredores do município de Tabaí, onde se fixam Kaingang oriundos da Terra Indígena Foxá, sendo um desdobramento desta”.

que depois de vitórias
deixou na memória
que contagia a todos
até mesmo hoje na escola.

9º Ano – 2019

O texto evidencia alguns significados que a história local e regional representa para os estudantes. Uma narrativa evolutiva e linear, cujos feitos do passado explicam o presente num sentido exemplar. Apesar de não integrar o instrumento de pesquisa, o cartaz integra um conjunto de sinais que o contexto escolar anuncia a quem chega. Expõe um tipo de narrativa que, segundo Rüsen (2015a), dialoga com a cultura histórica na qual se insere.

Neste sentido, foram apresentadas aos estudantes do 9º Ano desta escola as seguintes imagens relacionadas ao município de Taquari:

Figuras 180 a 184 - Imagens correspondentes ao município de Taquari, apresentadas aos estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental



Figura 180



Figura 181



Figura 182

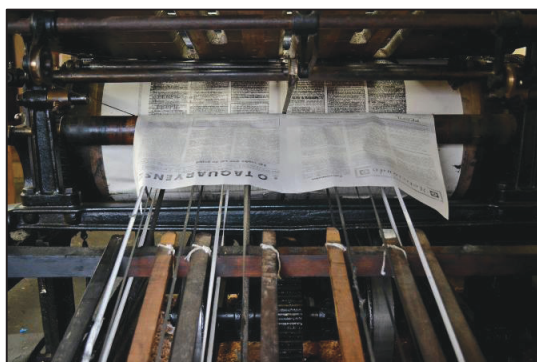


Figura 183

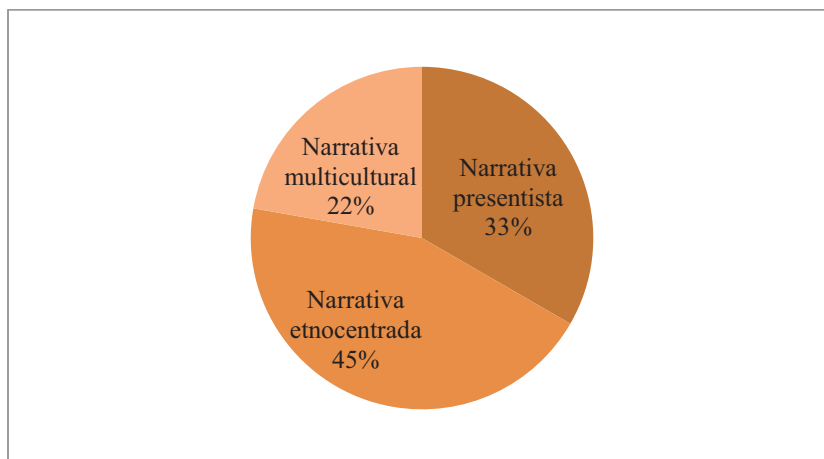


Figura 184

Figura 180 – Natal Açoriano. Fonte: <<https://www.facebook.com/NatalAcoriano/>>. Acesso em: 31 jul. 2019.
 Figura 181 – Museu Casa Costa e Silva. Fonte: <www.taquari.rs.gov.br>. Acesso em: 31 jul. 2019.
 Figura 182 – Cultura indígena no Vale do Taquari. Fonte: <www.informativo.com.br>. Acesso em: 31 jul. 2019.
 Figura 183 – Jornal O Taquaryense. Fonte: <www.taquari.rs.gov.br>. Acesso em: 31 jul. 2019.
 Figura 184 – Carnaval de Taquari. Fonte: <<https://www.facebook.com/CarnavaldeTaquari/>>. Acesso em: 31 jul. 2019.

A representação gráfica a seguir revela as ideias históricas predominantes nas narrativas dos estudantes deste município:

Gráfico 39 - Categorização das ideias históricas das narrativas dos estudantes de Taquari sobre a história local ou regional



Fonte: Elaboração do autor (2019).

A partir da classificação das imagens que consideram as mais significantes para Taquari – o *Museu Costa e Silva*, a cultura indígena e o *Jornal O Taquaryense* -, os estudantes narram a história da cidade mais antiga do Vale do Taquari a partir de perspectivas variadas, predominando as ideias etnocentradas (45%), seguidas pelas narrativas presentistas (33%) e multiculturais (22%).

O estudante TA-1 (15 anos, masculino), elaborou uma narrativa na perspectiva multicultural: “Nossa cidade foi criada a partir do Rio Taquari. Temos vários eventos que valorizam diferentes culturas: o Natal Açoriano, o belíssimo Carnaval e outros”. O jovem TA-4 (17 anos, masculino), acrescenta que a história local foi marcada pela presença de “[...] índios, escravos, fazendeiros”. Já a estudante TA-9 (14 anos, feminino), narra que “[...] primeiro havia índios, depois vieram pessoas ‘normais’”, revelando ideias históricas de tipo etnocentrado.

O quadro a seguir representa o total de estudantes entrevistados nos trinta e seis municípios do Vale do Taquari, durante os meses de maio a setembro de 2019. Foram visitadas diferentes escolas das redes municipais e estaduais, incluindo uma diversidade de sujeitos que pode ser verificada nas múltiplas narrativas elaboradas.

Quadro 21 - Total de estudantes do 9º Ano entrevistados no Vale do Taquari

Microrregião	Total de estudantes
Norte	69
Leste	101
Oeste	60
Centro	81
Centro-Oeste	156
Sul	75
Total:	542

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Observando os resultados quantitativos desta análise, concluiu-se que a maioria dos estudantes utiliza ideias que caracterizam narrativas presentistas ou etnocentradas. As narrativas multiculturais aparecem em segundo plano, seguidas pelas narrativas interculturais, identificadas de forma significativamente menor em relação às demais. Porém, estes dados quantitativos apenas sinalizam um perfil geral do pensamento histórico presente nas narrativas dos jovens dos trinta e seis municípios. Para compreender estes dados, selecionaram-se algumas narrativas ou excertos delas para exemplificar de que forma estes estudantes contam a história do lugar onde vivem.

A investigação realizada permitiu uma aproximação com a realidade, estratégia fundamental quando se pretende compreender de que forma os estudantes pensam historicamente. Apesar das inúmeras variáveis que interferem nestas elaborações de narrativas (tempo, lugar, condições do ambiente, disposição dos jovens, dentre tantos outros fatores que não são possíveis de prever quando se trabalha com esta metodologia), pode-se realizar um

levantamento significativo, que permite mapear, pelo menos provisoriamente, as interações entre o conhecimento histórico escolar e as representações construídas *no e acerca* do território denominado Vale do Taquari.

5.2 POR UMA NOVA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E HUMANISTA

A partir da Teoria da História de Jörn Rüsen (2015), identifica-se no ensino de História regional a possibilidade de acionar os dispositivos da consciência histórica dos sujeitos que ensinam e que aprendem. Tal realidade é um espaço privilegiado para analisar como se dão as formas narrativas e que sentidos elas representam para os estudantes. Investir na pesquisa e no desenvolvimento de metodologias para o ensino da(s) região(ões) representa um interessante exercício para compreender algumas proposições do autor quanto ao Humanismo e à Didática da História.

Partindo da análise de que o ensino no Ocidente veio se voltando para o utilitarismo e para a instrumentalização dos alunos ao longo do século XX, Rüsen (2012) retoma a importância de uma Educação Histórica que privilegia a humanização. Esta proposta visa uma aprendizagem histórica que reconheça o outro no processo de formação da consciência histórica. Isso significa romper com o ensino pragmático, preocupado apenas com a transmissão de informações e a consequente reprodução de conhecimentos para contemplar um sistema de ensino voltado a metas e resultados quantitativos.

A Educação Histórica busca construir aprendizagens significativas e qualitativas, que viabilizem a autonomia dos sujeitos, bem como o reconhecimento das identidades em meio a uma diversidade cultural crescente na contemporaneidade. Neste sentido, evidenciamos o papel do ensino de uma história da regionalidade, ou seja, que insira os alunos num processo de compreensão do lugar onde eles vivem, partindo das narrativas regionais como um “recorte” da história nacional e mundial.

A Didática da História, assim, atua no sentido da construção da consciência histórica a partir de uma proposta que envolva a visita a lugares de memória da cidade ou da região, a utilização de materiais publicitários na aula de História, a coleta e a análise de narrativas de pessoas da comunidade, dentre outros portadores de discursos que registram as memórias locais, as suas manifestações e os artefatos culturais produzidos pelos sujeitos. Estas estratégias viabilizam, desta forma, o diálogo entre o ensino e a pesquisa, entre a ciência histórica e as necessidades da vida prática.

Os alunos tornam-se efetivamente conscientes da história quando constroem a sua identidade e respeitam a alteridade. Por isso, Rüsen defende uma história da humanidade, sem

extrair conteúdos, mas remodelando a forma de ensiná-los; fazendo com que o estudante perceba o caminho que a humanidade trilhou, porém assumindo a sua identidade neste processo e utilizando estes conhecimentos para agir no mundo. Isso não significa estocar conhecimentos sobre a humanidade, mas compreender os processos de mudanças e o significado destas transformações, relacionando-as com o presente.

Tratar de temas que dizem respeito à História regional perpassa as preocupações manifestadas por Rösen (2012), quando ele destaca os desafios da globalização para a identidade cultural e o papel da ideia de humanidade neste contexto. Neste sentido, o autor alerta para o seguinte:

Humanidade e desumanidade concorrem entre si, contrastam, oscilam, entram em conflito, opõem esperança e desespero, utopia e desencanto, alegria e dor, ação e paixão, avanço e recuo, conhecimento e ignorância, equanimidade e desequilíbrio, justiça e descalabro, amor e ódio, igualdade e desigualdade, fraternidade e inimizade, liberdade e prisão, bem e mal e assim indefinidamente. (RÜSEN, 2015, p. 14).

No texto *Humanismo intercultural: ideia e realidade* (2013)⁴⁶, Rösen aponta que os padrões universais de compreensão do mundo estão perdendo a sua plausibilidade. Neste sentido, o pensamento ocidental tem sido alvo de críticas radicais, enquanto as tradições alternativas têm se tornado cada vez mais visíveis e exigem reconhecimento. Porém, fica a questão: quando o criticismo faz o seu trabalho, quais as alternativas que ele oferece? O que substitui o velho iluminismo e o seu legado?

Precisamos, segundo o autor, de uma mediação entre universalidade e peculiaridade no pensamento para poder compreender o nosso tempo. Precisamos de uma síntese de comunalidade e diferença na organização das nossas vidas - em cujo cenário o etnocentrismo tem imposto obstáculos à comunicação transcultural - e encontrar soluções para o mundo globalizado. O Humanismo, então, surge como uma resposta a esse impasse. Ele vem ganhando nova importância nos debates devido às migrações, aos efeitos da comunicação pela internet, às mudanças na política e aos conflitos religiosos.

Como ultrapassar a força etnocêntrica na compreensão intercultural deste cenário contemporâneo? O Humanismo oferece respostas, pois a condição humana é comum a todas as pessoas; ele define a sua comunalidade e ao mesmo tempo torna possível a multiplicidade de formas de vida e das suas mudanças históricas. O Humanismo tem analisado o elemento

⁴⁶ Tradução de Isabel Barca. *Inter Cultural Humanism – Idea and reality*. In: *Insatiable Dialectic*. Cambridge Scholars, 2013 (RÜSEN, 2015).

comum da vida humana, os seus valores e normas, e ao mesmo tempo reconhece a diferença e a variedade como uma manifestação da natureza cultural da humanidade.

Voltamos, a partir destas reflexões, ao papel que o ensino de uma História regional pode representar na formação de uma consciência histórica humanizada e humanizadora. Compreender as diferentes culturas que habitam e atuam em uma região corresponde a uma oportunidade única de aprendizagem histórica, em que os sujeitos que ensinam e que aprendem podem lidar com os vestígios de um passado que, apesar de próximo, se conecta com outros passados, outras temporalidades e, acima de tudo, à humanidade.

6 CONCLUSÃO

Poucos municípios do Vale do Taquari possuem espaços destinados à preservação da memória local e regional; quando têm, são iniciativas voltadas a uma única identidade. Na propaganda turística, as referências mais significativas recaem sobre as paisagens naturais e os vestígios da imigração europeia que foi direcionada ao território hoje correspondente aos trinta e seis municípios do vale.

A região é um construto humano. É resultado de narrativas que se elaboram no tempo e no espaço, selecionando passagens que interessam e invisibilizando aquelas que não se integram nos projetos de regionalidade. Múltiplos sujeitos participam desta trama, assim como diversos deles têm suas vozes silenciadas. A história contribui para essas cristalizações identitárias, trazendo para o presente os passados que colaboram para a formatação de roteiros de turismo, lugares de memória, festividades, celebrações e outras manifestações que atuam no território.

Em tempos de globalização, estas identidades servem a projetos políticos, econômicos e culturais, alimentando, por vezes, verdadeiras alucinações coletivas disfarçadas de patrimonialização. Cidades transformadas em parques temáticos, vestimentas inspiradas em tempos e lugares imprecisos, releituras e refeituas de um passado que patrocina este *boom* da memória (NORA, 1998).

Ao percorrer os trinta e seis municípios que compõem este mosaico de identidades, foi possível observar de perto vários destes projetos de construção de identidade, não apenas ao visitar as escolas e questionar os alunos, mas também andando pelas ruas da cidade, fotografando seus detalhes a fim de montar o quebra-cabeças que se apresentava em cada etapa da investigação. Foram quatro meses de pesquisa de campo, numa experiência quase etnográfica incluindo caminhos e paisagens variadas, mas principalmente conhecendo pessoas que vivem neste território. São elas que revelam, de fato, o que significa viver no Vale do Taquari.

O sentimento de pertencimento territorial, cristalizado nas narrativas sobre a regionalidade, se desfaz através deste contato humano. Afinal, os moradores dos municípios visitados são sujeitos vivendo no século XXI, apesar das diferentes narrativas que emitem sobre o passado. As memórias individuais são múltiplas e indefinidas, variando de acordo com o tempo presente. Já as memórias coletivas parecem nem sempre dialogarem com estas individualidades, promovendo celebrações que delimitam quais memórias pertencem ao território e quais são delegadas aos espaços restritos da família, do grupo de amigos, dos

lugares por vezes invisíveis para quem chega à cidade como um visitante. O monumento, não raro, faz sombra ao movimento.

A trama, no entanto, precisa ser mantida. As gerações do presente, sujeitos em formação, não viveram as experiências do passado. Por isso, cabe aos guardadores destas memórias a tarefa de perpetuar as narrativas para que a identidade não se perca. Diferentes espaços colaboram para que esse processo se efetive, desde o ambiente familiar até grupos de convívio e de trabalho, clubes de lazer, igrejas, partidos políticos, dentre outros agrupamentos que investem na valorização de passados presentes.

O conhecimento histórico, conforme explica Rüsen (2015b), não negligencia o seu “lugar na vida”. Ele efetiva esta relação entre a cientificidade e o seu significado como orientação temporal. As pessoas, em seu cotidiano, buscam respostas que preencham vazios, sejam eles materiais ou existenciais. É visível a alegria e o orgulho de quem, numa festa de aniversário de um pequeno município colonizado por germânicos no século XIX, veste um traje “típico” e se diverte ao som de músicas de bandas, degustando pratos considerados também originais do país de onde os antepassados saíram há quase duzentos anos.

Porém, há um espaço que fora incorporado recentemente nestes processos de patrimonialização de memórias, sejam elas inspiradas na imigração germânica, italiana, açoriana ou quaisquer outras identidades que estejam associadas às narrativas regionais. A escola passou a ser um território de possibilidades para atuar na construção e ratificação destas memórias regionalizadas. Em cada município do Vale do Taquari, identificam-se discursos e ações que, de forma particular, adentram os espaços educativos e interferem na construção do conhecimento histórico sobre a região.

Considerando o conhecimento histórico como um constructo situado no tempo e no espaço, buscou-se no campo da Educação Histórica as referências para amparar uma investigação que aproximasse a história como ciência do saber histórico ensinado/construído na aula de História. Nesta intenção, realizou-se um período de estudos com a Prof^a Dr^a Maria Isabel Barca, na Universidade do Porto, cujo trabalho vem se desenvolvendo desde a década de 1990 no sentido de compreender como ocorre a aprendizagem histórica entre jovens em fase de escolarização. A partir desse período de diálogos profícuos, retornou-se ao Brasil com um aparato teórico e metodológico planejado. No entanto, sabia-se que o percurso poderia proporcionar respostas aos questionamentos elaborados, como também gerar novas dúvidas e redirecionamentos diante dos resultados obtidos.

Esta teia de informações, por vezes aparentemente confusa e imprecisa, foi desenhando contornos que, ao final do trabalho, revelaram diversos aspectos que autorizam esta investigação a traçar um perfil, mesmo que provisório, das relações entre as narrativas sobre a

regionalidade no Vale do Taquari e o pensamento histórico de jovens concluintes do Ensino Fundamental nos municípios que integram a região.

Primeiramente, identifica-se a influência evidente das narrativas sobre a imigração italiana e germânica nas narrativas destes jovens. Apesar de se referirem a outras identidades, a outras histórias e memórias que compõem a formação do território, a valorização da *germanicidade* e da italianidade em contraposição a outras identidades ainda é marcante nestas elaborações. Mesmo nas narrativas presentistas, que afirmam “*não saber*” nada sobre o passado local ou desviarem da solicitação “*conte a história do lugar onde você vive*”, abordando características geográficas, econômicas, sociais e culturais do presente, a ideia de que a região ou o município “evoluiu” é marcante nestas narrativas.

Em seguida, retomando a Teoria da História de Jörn Rüsen (2015b) e os pressupostos da Educação Histórica, principalmente aqueles desenvolvidos por Peter Lee, Isabel Barca e demais investigadores europeus e americanos que atuam neste campo, identificamos nestas narrativas os diversos fatores que incidem sobre a formação do pensamento histórico. Ou seja, as propostas curriculares (desenvolvidas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental) dialogam com aprendizagens que se constroem além da aula de História, influenciadas pelas narrativas da regionalidade propagadas por diferentes instituições que atuam no território do Vale do Taquari.

Estas constatações nos provocam a refletir sobre os limites e possibilidades que o ensino de história apresenta na contemporaneidade, quando o mundo vive, segundo Rüsen (2015b), carências de orientação e uma conseqüente necessidade de humanização. Neste cenário de globalização, de tempos líquidos, como afirma Baumann (2001), a Educação Histórica busca compreender como se dá o processo de construção desta consciência histórica dos sujeitos, transpondo o ensino de história tradicional, pautado pela memorização e pela reprodução de informações ditadas por pretensos porta-vozes do conhecimento científico.

A cultura histórica na qual estamos inseridos deve ser o ponto de partida para a construção do conhecimento, cujo processo precisa contemplar o maior número possível de fios dessa trama na qual estamos inseridos. Rüsen (2012) considera que a forma mais eficaz para que possamos construir esse novo humanismo através do ensino de história é levar em conta a diversidade e a unidade na aula de História, aprendendo a “ser humano” por meio da experiência, da interpretação, da orientação e da motivação histórica.

Renovar esta tradição humanista requer que conheçamos como os jovens pensam sobre o passado, para que essas informações sejam utilizadas na formulação de novos processos de ensino e de aprendizagem, incorporando formas de trabalhar com as mais variadas fontes e

seguindo a trilha que os historiadores perfazem na construção do conhecimento histórico (Seixas; Morton, 2013). As ideias prévias dos estudantes do 9º Ano dos trinta e seis municípios do Vale do Taquari mostram que é necessário repensar como se trabalha o conhecimento histórico nas salas de aula.

Em 2017, foi aprovada a *Base Nacional Curricular Comum*, que deverá ser implantada na Educação Básica de todo o território brasileiro nos próximos anos. Neste documento, há inúmeras possibilidades de direcionar o ensino de história para caminhos mais profícuos, estimulando a pesquisa e a promoção da interculturalidade nos planos de estudos que nortearão o trabalho docente daqui em diante. No entanto, estas intenções precisam dialogar com as investigações sobre cognição em história, para evitar que sigamos desenvolvendo processos de reprodução de informações a partir de novos estudos que vêm “embalados” do campo da pesquisa para a aula de História.

Os resultados verificados nesta tese, cujo problema foi investigar as narrativas sobre a regionalidade no Vale do Taquari e a sua relação com o pensamento histórico de estudantes da educação básica, mostraram que as histórias e memórias andam juntas neste contexto, permeando as narrativas de jovens que, apesar de nascidos em um contexto multicultural, ainda se referem ao passado local predominantemente de forma etnocentrada.

A história não tem a pretensão de oferecer verdades à humanidade. Porém, ela pode ensinar a pensar criticamente, desnaturalizando os processos de construção de identidades para que, a partir disso, os jovens consigam desenvolver a sua consciência histórica, enxergando além da temporalidade em que se situam.

No início desta tese, foram feitos alguns questionamentos sobre o sentido de estudar história na educação básica. Como responder a esta e outras questões que os estudantes apresentam no cotidiano escolar, quando parecemos caminhar para tempos cada vez mais incertos, em que a própria racionalidade ocidental é posta em dúvida? Como lidar com tantos desafios identitários, os quais se desdobram em meio a incontáveis crises pelas quais a humanidade atravessa? Será que a História, como campo do conhecimento, como disciplina ou como ciência, pode oferecer alternativas neste cenário de tanta fluidez?

Em meio às dúvidas, há uma possibilidade: continuar narrando. Ouvir e falar. Dialogar. Exercitar a empatia histórica no tempo em que vivemos, ampliando o conhecimento sobre o passado para que a consciência histórica alargue os horizontes de expectativa. Ler documentos antigos, observar fotografias, ouvir relatos, assistir a filmes, ouvir canções do passado. E, novamente, narrar. Quanto mais os estudantes percorrerem este trajeto entre a dimensão da vida prática e da ciência histórica, maior será a possibilidade de tornar estas narrativas sofisticadas, avançando na compreensão de si e do outro.

Que comece uma nova narrativa...

REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In.: *O saber na sala de aula*. 11. Ed. 4. São PAULO: Contexto, 2010.

AFONSO, Isabel. O manual escolar em Educação Histórica: concepções de alunos do Ensino Secundário. In: BARCA, Isabel; ALVES, Luís Alberto Marques (coordenadores). *Educação Histórica: Perspectivas de Investigação Nacional e Internacional* (XV Congresso das Jornadas Internacionais de Educação Histórica). Porto: CITCEM, 2016, pp. 11-21.

AGOSTINI, Cíntia (Coord.). *Plano Estratégico de Desenvolvimento do Vale do Taquari: 2015- 2030*. Lajeado: Ed. da Univates, 2017.

AHLERT, Lucildo. *Diversidade étnica das imigrações europeias* (2001). Disponível em: www.valedotaquari.org.br. Acesso em: 13 jan. 2013.

ARRUDA, Gilmar. História, historiadores, regiões e fronteiras. *História - Debates e Tendências*. Revista do PPG em História da UPF. “Fronteiras”. V. 3, n.2 - dezembro/ 2002.

ASHBY, R; LEE, P. Children’s concepts of empathy and understanding in history. In: PORTAL. C (Ed.). *The History Curriculum for Teacher*. Londres: The Falmer Press, 1987.

ASHBY, R. *Children’s ideas on evidence*. Comunicação apresentada no Congresso dos Professores de História. Porto: Universidade Portucalense, 2001.

AZEVEDO, Thales. *Italianos e Gaúchos: os anos pioneiros da imigração italiana no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: A nação, IEL, 1975.

BALLER, Gisele Inês. *Espaços de memória e construção de identidades: estudo de dois casos na região de colonização alemã no RS*. 2008. Dissertação (Mestrado em História) – UFRGS, Porto Alegre, 2008.

BARCA, Isabel. Educação histórica: uma nova área de investigação. *Revista da Faculdade de Letras, História*, Porto, III Série, vol. 2, 2001, pp. 13-21.

_____. Educação Histórica: pesquisar o terreno, favorecer a mudança. SCHMIDT, M. A.; BARCA, I. (Orgs.) *Aprender História: perspectivas da educação histórica*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

_____. *O pensamento histórico dos jovens: ideias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica*. Tese de Doutorado - Universidade de Londres. Universidade do Minho: Braga, 2000.

_____. Em torno da Epistemologia da História. In: BARCA, Isabel; GAGO, Marília (Org.). *Questões de Epistemologia e Investigação em Ensino de História – Acta das Terceiras*

Internacionais de Educação Histórica – Minho, 2003. Braga: Centro de Investigação em Educação, 2006, pp. 17-25.

_____; ALVES, Luís Alberto Marques (coord.). *Educação Histórica: Perspectivas de Investigação Nacional e Internacional (XV Congresso das Jornadas Internacionais de Educação Histórica)*. Porto: CITCEM, 2016.

_____. Narrativas históricas de alunos em espaços lusófonos. In: BARCA, Isabel (org.). *Consciência Histórica na Era da Globalização*. Centro de Investigação em Educação. Universidade do Minho: Braga, 2011.

_____. Leitura de fontes patrimoniais como evidência. In: BARCA, Isabel (org.). *Consciência Histórica na Era da Globalização*. Centro de Investigação em Educação. Universidade do Minho: Braga, 2011, p. 79-96.

_____. Consciência Histórica de Jovens: Identidade, Mudança em História e Sentidos para Vida. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, Curitiba, v. 9, n. 21, p.86-107 jan./abr. 2014. Disponível em: <http://www.utp.br/cadernos_de_pesquisa/>. Acesso em: 20 mar. 2019.

_____. (org.). *Educação Histórica e Museus: Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Universidade do Minho: Braga, 2003.

BAROM, Wilian Carlos Cipriani; CERRI, Luis Fernando. A teoria da História de Jörn Rüsen entre a Modernidade e a Pós-Modernidade: uma contribuição à didática da história. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.37, n.3, p. 991-1008, set./dez. 2012.

_____. A teoria de Jörn Rüsen no Brasil e seus principais comentadores. *Revista História Hoje*, v.4, n.8, p.223-246, 2015.

BARROS, José D'Assunção. *A Expansão da História*. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

BAUMAN, Zygmunt. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

_____. *Modernidade líquida*. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BERGESCH, Herbert. *A Virada do Milênio: história e memória*. Vol. 1 e 2. Colinas, 2003.

BERNARDES, Nilo. *Bases geográficas do povoamento do Estado do Rio Grande do Sul*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1997.

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

BRASIL. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: história, geografia*. Brasília: MEC, 1997.

BURKE, Peter. *A Escrita da História: novas perspectivas*. São Paulo: EDUSP, 1996.

BUSOLLI, Jonathan. A terra indígena Pó Mág, Tabai/RS, no contexto das movimentações de reterritorialidade Kaingang e busca pela garantia dos direitos constitucionais. *Signos*, Lajeado, ano 37, n. 2, p. 249-274, 2016.

CAINELLI, Marlene Rosa; FAZION, Heloísa Pires. Aprendizagem histórico: concepções de alunos do sexto ano do Ensino Fundamental. In: *Epistemologias e Ensino da História (XVI Congresso das Jornadas Internacionais de Educação Histórica)*. Porto: CITCEM, 2017.

CARDOSO, Irene. Narrativa e História. *Tempo Social; Rev. Sociol. USP*, S. Paulo, 12(2): 3-13, novembro de 2000.

CARVALHO, Francismar Lopes de. O conceito de representações coletivas segundo Roger Chartier. *Diálogos*, DHI/PPH/UEM, v. 9, n. 1, p. 143-165, 2005.

CASTELLS, Manuel. *O Poder da Identidade*. A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura. Vol. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CASTRO, Júlia I.C.C.A. de. A interculturalidade como categoria da consciência histórica um estudo com jovens portugueses. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, 2009.

_____. “Gente em movimento ao longo do tempo”: ideias de interculturalidade e consciência histórica de jovens portugueses. In: BARCA, Isabel (org.). *Consciência Histórica na Era da Globalização*. Centro de Investigação em Educação. Universidade do Minho: Braga, 2011.

CERRI, Luis Fernando. *Ensino de história e consciência histórica*. Rio de Janeiro: FGV, 2011.

CHARTIER, Roger. O Mundo como Representação. *Estudos Avançados*, São Paulo, n.11, p. 173-188, 1991.

_____. *A história cultural*. Lisboa: Difel, 1990.

CHRISTILLINO, Cristiano Luís. *Estranhos em seu próprio chão: o processo de apropriações e expropriações de terras na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul (o Vale do Taquari*

no período de 1840-1889). 2004. Dissertação (Mestrado em História) - UNISINOS, São Leopoldo, 2004.

CORREA, Sílvio Marcus de Souza. Identidade étnica em meio urbano. *ÁGORA*, Santa Cruz do Sul, v. 7, n. 2, jul./dez. 2001.

CORRÊA, Roberto Lobato. Região: a tradição geográfica. In: CORRÊA, Roberto Lobato. *Trajetórias Geográficas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

CORTEZE, Dilse Piccin. *Ulisses va in América: História, Historiografia e Mitos da Imigração Italiana no Rio Grande do Sul (1875-1914)*. Passo Fundo: UPF, 2002.

COSTA, Carmen Lucia Oliveira. *Informação e cultura: estudo sobre informações turísticas em Estrela-RS*. 2009. Monografia (Graduação em Biblioteconomia) – UFRGS, Porto Alegre, RS, 2009.

CUNHA Jorge Luiz da; NICOLINI, Cristiano. Olhares sobre o passado local: a teoria da história de Jörn Rüsen e o ensino de História regional. In: URBAN, A. C.; MARTINS, E. C. de R.; CAINELLI, M. (organizadores). *Educação histórica – Ousadia e Inovação em Educação e em História: escritos em homenagem a Maria Auxiliadora Moreira Schmidt*. Curitiba: W.A. Editores LTDA, 2018, p. 227-248.

DONNER, Sandra Cristina. Processos de patrimonialização na atualidade. Um estudo de caso: “Igrejinha” Martin Luther. p. 24-37. *Revista Latino-Americana de História*, Vol. 1, nº. 2, Edição Especial – Sensibilidades, fevereiro de 2012.

DUBY, Georges. História Social e Ideologias das Sociedades. In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. *História: Novos Problemas*. 2 ed. São Paulo: Francisco Alves, 1979.

ECKERT, Kleber. *Leituras nativas de região: as relações de regionalidade no Vale do Taquari, RS*. 2009. Dissertação (Mestrado em Letras, Cultura e Regionalidade) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, RS, 2009.

FERLIN, Judith (org.). *Anta Gorda: visão de ontem e de hoje*. Rio Grande do Sul, 1988.

FERREIRA, Maria Leticia M. Entre memória e patrimônio: a difícil gestão do passado. *Historiae*. História, Memória e Patrimônio. Vol. 3(3). Rio Grande: FURG, 2012.

FLORES, Murilo. *A identidade cultural do território como base de estratégias de desenvolvimento - Uma visão do estado da arte*. Santiago: Chile: RIMISP, 2006. Disponível em: <www.rimisp.org.> Acesso em: 2 jun. 2011.

FONTOURA, Antônio. *Teoria da História*. Curitiba: Intersaberes, 2016.

FRONZA, Marcelo. A intersubjetividade e a verdade na aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das histórias em quadrinhos. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – UFPR, Curitiba, 2012.

FUNARI, Pedro Paulo. Os desafios da destruição e conservação do Patrimônio Cultural no Brasil. *Trabalhos de Antropologia e Etnologia*, Porto, 41, ½, 2001, 23-32.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Lembrar Escrever Esquecer. São Paulo: Editora 34, 2006.

GASPARELLO, A. Construindo um novo currículo de história. In: S. NIKITIUK (org.). *Repensando o ensino de história*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2007, p. 85-100.

GERMINARI, Geysa D. Educação Histórica: a constituição de um campo de pesquisa. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.42, p. 54-70, jun 2011.

GIRON, Loraine Slomp. Da Memória nasce a História. In: LENSKIJ, Tatiana; HELFER, Nadir Emma. *A Memória e o Ensino de História*. Santa Cruz do Sul: ANPUH/RS, EDUNISC, 2000.

HALBWACHS, Maurice. *A Memória Coletiva*. São Paulo: Centauro, 2006.

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.

_____. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. *Da Diáspora: Identidades e Mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: Unesco, 2003.

_____. *O significado dos Novos Tempos*. Tradução de Sílvia Helena Simões Borelli e Wilma R. R. Gomes. Londres, Routledge, p. 223-237, 1996.

HARNISCH, Wolfgang Hoffmann. *O Rio Grande do Sul: a Terra e o Homem*. 2ed. Rio de Janeiro/ Porto Alegre/ São Paulo: Editora Globo, 1952.

HARTOG, François. Tempo e Patrimônio. *Varia História*, Belo Horizonte, v.22, n. 36, 2006, p. 261 – 273.

HESSEL, Lothar. *O Município de Estrela: história e crônica*. Porto Alegre: Ed. da Universidade, UFRGS/ Martins Livreiro Editor, 1983.

_____. *Município de Imigrante: registros e memórias*. Porto Alegre: Edições EST, 1998.

HERRLEIN JR., R.; CARVALHO, V. R. F. *O Vale do Taquari (Rio Grande do Sul) durante o período colonial brasileiro - 1500-1822*. In: Segundas Jornadas Uruguayas de Historia Económica, 1999. Disponível em: <www.valedotaquari.org.br.> Acesso em: 12 jan. 2013.

HOBSBAWN, E.; RANGER, T. (org.). *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

HUPPES, Ivete (org.). *Vale do Taquari: sinais de uma identidade*. Lajeado: UNIVATES, 2002.

HUYSSSEN, Andreas. “Resistência à Memória: os usos e abusos do esquecimento público”. In BRAGANÇA, Aníbal e MOREIRA, Sônia (org.). *Comunicação, Acontecimento e Memória*. São Paulo: Intercom, 2005.

KNECHT, Vianeí. *A atividade tropeira em Nova Bréscia/RS (1930-1960)*. 2014. Monografia (Graduação em História) – Universidade do Vale do Taquari, Lajeado, 2014.

KNECHT, Mariana Lima. *Vivências de crianças kaingang numa escola de fog*. Graduação em Pedagogia (UFRGS). Porto Alegre, 2015.

LEAL, Fernanda de Moura. Educação Histórica e as contribuições de Jörn Rüsen. *Anais do XXVI Simpósio Nacional da ANPUH*. São Paulo, julho de 2011.

LE GOFF, J.; NORA, P. *História: Novos Problemas*. 2 ed. São Paulo: Francisco Alves, 1979.

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

_____. *História e Memória*. Campinas: Ed. Unicamp, 1994.

LEE, Peter. Progression in children’s history. *Tsing Hua Newsletter for teaching history*, 3, 5-13, 1994.

_____. Why learn History? *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n.42, p.19-42, out./dez. 2011.

LENCIONE, Sandra. Região e Geografia – a noção de região no pensamento geográfico. In: CARLOS, Ana Fani. *Novos Caminhos da Geografia*. São Paulo: Contexto, 2001.

LOPES, Sérgio Nunes. *O Patrimônio Histórico e Cultural sob a ótica do Poder Público no Vale do Taquari/RS*. 2012. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Patrimônio Cultural) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2012.

LORENZ, C. Can histories be true?: Narrativism, positivism, and the ‘metaphorical turn’. *History and Theory*, n. 37, pp. 309-329, 1998.

LUZ, Moisés da. *Carijó: saber cultural do Rio Grande do Sul, símbolo da resistência e conhecimento indígena e camponês na fabricação de erva-mate*. Porto Alegre: Catarse, 2014.

MACHADO, Maria Beatriz Pinheiro; MONTEIRO, Katani Maria Nascimento. Patrimônio, identidade, cidadania: reflexões sobre Educação Patrimonial. In: BARROSO, Vera Lúcia Maciel [et al.] (org.). *Ensino de História: desafios contemporâneos*. Porto Alegre: EST: Exclamação: ANPUH/RS, 2010.

MALTZAHN, Paulo César. *Construção e formação da identidade étnica teuto-brasileira: algumas considerações*. In: Congresso Internacional de História. Maringá, set. 2009.

MARCZAL, Ernesto Sobocinski. *Introdução à historiografia: da abordagem tradicional às perspectivas pós-modernas*. Curitiba: InterSaberes, 2016.

MARQUES, Teresinha Maria Furlanetto. *Navegar era Preciso, ainda é? A Companhia de Navegação Arnt e o Vale do Taquari*. 1999. Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 1999.

MARRERA, Fernando Milani; SOUZA, Uirys Alvez. A tipologia da consciência histórica em Rügen. *Revista Latino-Americana de História*, vol.2, n.6, agosto 2013, Edição Especial.

MARTINS, Estêvão C. de Rezende. *Teoria e Filosofia da História*. Contribuições para o Ensino de História. Curitiba: W&A Editores, 2017.

_____. O conhecimento histórico e sua rede fatorial. In: PRADO, Mara Emilia; MUNTEAL, Oswaldo (orgs.). *Francisco Falcon: o ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Revan, 2012.

MAUCH, Cláudia. *Os Alemães no Sul do Brasil: cultura, etnicidade, história*. Canoas: Ed. da ULBRA, 1994.

MORIGGI, V. J.; ROCHA, C. P. V. da; SEMENSATTO, S. Memória, representações sociais e cultura imaterial. *Morpheus - Revista Eletrônica em Ciências Humanas*, Ano 09, n. 14, p. 182-191, 2012.

NICOLINI, Cristiano. “*Entre Vales e Montanhas...*”: análise das representações históricas dos imigrantes e a construção da identidade regional no Vale do Taquari. 2006. 180 p. Monografia (Especialização em História do Brasil: Novas Perspectivas em Ensino e Pesquisa II) - Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2006.

_____. *A construção da identidade territorial a partir das manifestações culturais no Vale do Taquari: etnografia dos Grupos de Danças Folclóricas Alemãs de Estrela e do 47º Festival do Chucrute*. 2013. 206 p. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) - Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2013.

_____. A construção da regionalidade nas narrativas históricas e recentes sobre a imigração no Vale do Taquari – RS. In: RAHMEIER, Andrea Helena Petry et. al (Orgs.) *Migrações, Educação e Desenvolvimento: convergências e reflexões* [recurso eletrônico]. Vol. 1. Porto Alegre: Editora Fi, 2019.

_____. A Associação Nacional dos Pesquisadores da História das Comunidades Teuto-Brasileiras (ANPHCTB) como lugar de memória. In: Tiago Weizenmann, Rodrigo Luis dos Santos, Caroline von Mühlen (Orgs.). (Org.). *Migrações históricas e recentes*. 1ªed. Lajeado: UNIVATES, 2017, v. 1, p. 25-30.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História*, São Paulo, n. 10, p. 7-28, 1993.

_____. *Realms of Memory: the construction of the French Past*. Nova Iorque: Columbia University Press, 1996.

OLIVEIRA, Thiago Augusto Divardim de. Para conhecer a educação histórica: um inventário da *history education*. *Anais do XVII Congresso Internacional das Jornadas de Educação História - teoria, pesquisa e prática - I Encontro da AIPEDH - Associação Ibero-Americana de Pesquisadores em Educação História - Universidade Federal da Integração Latino-Americana*, agosto de 2017. Repositório digital UNILA. Disponível em: <https://dspace.unila.edu.br/bitstream/handle/123456789/4222/78056.pdf?sequence=1&isAlloved=y>. Acesso em: 8 jan. 2019.

_____; SCHMIDT, Maria Auxiliadora dos S. Para conhecer a educação histórica: um inventário da *history education*. In: BARCA, Isabel; ALVES, Luís Alberto Marques (coordenadores). *Epistemologias e Ensino da História (XVI Congresso das Jornadas Internacionais de Educação Histórica)*. Porto: CITCEM, 2017, pp. 373-394.

PEIRANO, Mariza. O paradoxo dos documentos de identidade. *Horizontes Antropológicos*, UFRGS/ IFCH. Ano 15, n.32, 2009. Porto Alegre: PPGAS, 2009, p. 53-80.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Gaúcho: integração do múltiplo. In: KERN, Arno A. *Rio Grande do Sul: Continente Múltiplo*. Porto Alegre: Riocell, 1993.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 2.n.3, 1989, p. 3-15.

PORTO, Aurélio. *História das Missões Orientais do Uruguai*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1943.

PRATS, Lorenç. *Antropologia e Patrimônio*. Barcelona, Editorial Ariel, 1997.

RAMBO, Arthur Blásio (trad.) *Cem Anos de Germanidade no Rio Grande do Sul: 1824 – 1924*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 1999.

REIS, José Carlos. *História, entre a Filosofia e a Ciência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

RICOEUR, Paul. *A Memória, a história, o esquecimento*. Campinas: Ed.Unicamp, 2007.

REIS, José Carlos. *História, entre a Filosofia e a Ciência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ROCHE, Jean. *A Colonização Alemã no Rio Grande do Sul*. 2vls. Porto Alegre: Globo, 1969.

RODRIGUES DA SILVA, Helenice. “Rememoração”/comemoração: as utilizações sociais da memória. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 22, nº 44, pp. 425-438, 2002.

RODRIGUES JUNIOR, Olavo. Apropriações da teoria de Jörn Rüsen nos manuais destinados a professores de História no Brasil (2001-2015). *Revista Territórios & Fronteiras*, Cuiabá, vol. 9, n. 2, jul.-dez., 2016.

ROSA, Lauren Waiss da. *Interpretando a dinâmica de um assentamento Jê Meridional na bacia hidrográfica do Rio Forqueta/RS: estudo de caso do sítio RS-T-126*. 2017. 156 p. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2017.

RÜSEN, Jörn. *História Viva*. Teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora UNB, 2007.

_____. *Razão histórica*. Teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora UNB, 2010a.

_____. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, PR, v.1, n.2, p. 07-16, ju.-dez. 2006.

_____. *Teoria da história: uma teoria da história como ciência*. Trad. Estevão C. Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015a.

_____. Narrativa histórica: fundamentos, tipo, razão. In: MARTINS, Estevão de Rezende; SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel. *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010b.

_____. *Humanismo e didática da história*. Tradução de Maria Auxiliadora Schmidt. [et.al.]. Curitiba: W.A. Editores, 2015b.

SADDI, Rafael. Educação História como meta-hermenêutica. In: BARCA, Isabel (org.). *Educação Histórica na Era da Globalização*. Centro de Investigação em Educação. Universidade do Minho: Braga, 2011, p. 121-136.

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

SEIXAS, Peter; MORTON, Tom. *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson, 2013.

SEIXAS, Peter; PECK, Carla. Teaching historical thinking. In: SEARS, A.; WRIGHT, I. (Eds.). *Challenges and Prospects for Canadian Social Studie*. Vancouver: Pacific Educational Press, 2004, pp. 109-117.

SEYFERTH, Giralda. Identidade étnica, assimilação e cidadania. A imigração alemã e o Estado Brasileiro. *RBCS*, nº 26, ano 9, p. 103-122, out. 1994.

_____. As identidades dos imigrantes e o *melting pot* nacional In: *Horizontes Antropológicos* (Relações interétnicas), Porto Alegre, ano 6, n. 14, p. 143-176, nov. 2000.

_____. A identidade teuto-brasileira numa perspectiva histórica. In: MAUCH, Cláudia; VASCONCELLOS, Naira. (Orgs.) *Os alemães no sul do Brasil: cultura, etnicidade e história*. Canoas: Ed. ULBRA, 1994, p.11-27.

_____. Construindo a nação: hierarquias raciais e o papel do racismo na política de imigração e colonização. In: MAIO, M. C.; SANTOS R. V. (Orgs.) *Raça, ciência e sociedade*. Rio de Janeiro: Fiocruz/Centro Cultural Banco do Brasil, 1996.

_____. *Os alemães no Brasil: Uma síntese*. Disponível em: <www.comciencia.br> Acesso em 8 jan. 2013.

_____. A ideia de cultura teuto-brasileira: literatura, identidade e os significados da etnicidade. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 10, n. 22, p. 149-197, jul./dez. 2004.

SCHIERHOLT, José Alfredo. *Estrela: ontem e hoje*. Lajeado: O autor, 2002.

_____. *ANAIS do I e II Simpósios “Raízes do Vale”*: O resgate de raízes históricas e culturais dos municípios do Vale do Taquari. Prefeitura Municipal de Lajeado/ UNIVATES/ 3ª DE/ Associação Nacional dos Pesquisadores de História: Lajeado, 2000.

_____. *Lajeado I*. 1ªed. Lajeado: Prefeitura Municipal, 1992.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005.

SCHNEIDER, Lucas Porfírio. *A rua da praia (Estrela/RS) e suas paisagens: incorporações, ciclos e representações*. 2015. 132 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) - UFRGS, Porto Alegre, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *O que é, afinal, Estudos Culturais?* Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. *Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVA, Rogério Chaves da. “Método e sentido”: a pesquisa e a historiografia na teoria de Jörn Rüsen. *Fronteiras: Revista Catarinense de História*, Florianópolis, n.17, p. 33-55, 2009.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. *Dicionário de Conceitos Históricos*. São Paulo: Contexto, 2006.

SILVA, Cristiane Bereta da. History Education – some thoughts from the U.K: interviews Peter J. Lee. *Tempo e Argumento*. Revista do PPG História UDESC, Florianópolis, v.3, n.2, jul/dez. 2012.

TROMBINI, Janaína; LAROQUE, Luís Fernando da Silva; CASTOLDI, Ana Paula. As companhias colonizadoras no processo da imigração italiana em territorialidades do Vale do Taquari/Rio Grande do Sul. *CLIO: Revista de Pesquisa Histórica*, n. 35, p. 178-200, jul/dez. 2017.

_____. *Imigrantes italianos e seus descendentes na Microrregião Oeste do Vale do Taquari: história ambiental e práticas culturais*. 2016. 229 p. Dissertação (Mestrado em Ambiente e Desenvolvimento) – Universidade do Vale do Taquari, Lajeado, RS, 2016.

VEIGA, Maurício. *A arquitetura Neo-Enxaimel em Santa Catarina: a tradição de uma invenção Estética*. 2013. 175 p. Dissertação (Mestrado em Estética e História da Arte) - Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2013.

VEYNE, Paul. *Como se escreve a História*. Lisboa: Edições 70, 2008.

VIEIRA, Maria do Pilar de Araújo. *A pesquisa em história*. São Paulo: Ática, 2007.

WASSERMAN, Claudia. Identidade: Conceito, Teoria e História. *Ágora*, Santa Cruz do Sul, v.7, n. 2, p. 7-19, jul./ dez. 2001.

WEBER, Roswithia. *Mosaico Identitário: história, identidade e turismo nos municípios da Rota Romântica - RS*. 2006. 310 p. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2006.

WEIZENMANN, Tiago; LAROQUE, Luís Fernando da Silva; SCHÄEFFER, Jéferson Luís. Relações interétnicas: (des)encontros entre Kaingang e imigrantes holandeses no século XIX em territórios das bacias hidrográficas Taquari-Antas e Caí, Rio Grande do Sul. *Tellus*, Campo Grande, MS, ano 19, n. 38, p. 103-128, jan./abr. 2019.

WERLE, Bibiana. *Com quantos passados se faz um presente?* Por uma política da justa memória da imigração alemã no município de Estrela (RS). 2018. 263 p. Tese (Doutorado em História) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2018.

SITES E BLOGS UTILIZADOS:

AEPAN - ONG. Blog desenvolvido pela Associação Estrelense de Proteção ao Ambiente Natural. Apresenta informações sobre a história e atualidades do município de Estrela. Disponível em: <<http://aepan.blogspot.com.br>> Acesso em out. 2018.

AMTURVALES – ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DE TURISMO DA REGIÃO DOS VALES. Site desenvolvido pela AMTURVALES. Apresenta informações sobre a entidade e sobre o turismo na região do Vale do Taquari e municípios próximos. Disponível em: <www.sitesdovale.com.br> Acesso em: out. 2018 a set. 2019.

AMVAT – ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO VALE DO TAQUARI. Site desenvolvido pela AMVAT. Apresenta informações sobre a entidade e sobre os municípios integrantes. Disponível em: <<http://amvat.com.br>>. Acesso em: 22 jul. 2019.

BANCO DE DADOS REGIONAL (BDR). Disponível em: <www.valedotaquari.org.br> Acesso em: out. 2018.

ESPIADA NO VALE. Blog desenvolvido por autor desconhecido. Apresenta informações sobre o turismo no Vale do Taquari. Disponível em: <<http://espiadanovale.blogspot.com.br>> Acesso em: out. 2015.

PORTAL DO VALE DO TAQUARI. Desenvolvido pela Agência de Desenvolvimento Regional do Vale do Taquari. Apresenta informações sobre os municípios da região do Vale do Taquari. Disponível em: <www.valedotaquari.org.br> Acesso em: out. 2018 a set. 2019.

PORTAL REGIÃO DOS VALES. Desenvolvido por Região dos Vales Comunicação Digital. Apresenta dados sobre os municípios do Vale do Taquari. Disponível em: <www.regiaodosvales.com.br> Acesso em: out. 2018.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CANUDOS DO VALE. Desenvolvido pela administração municipal de Colinas. Apresenta informações sobre o município de Canudos do Vale. Disponível em: <<https://www.canudosdovale.rs.gov.br/php/historia.php>>. Acesso em: 9 set. 2019.

PREFEITURA MUNICIPAL DE COLINAS. Desenvolvido pela administração municipal de Colinas. Apresenta informações sobre o município de Colinas. Disponível em: <<https://www.colinasrs.com.br/index.php/o-municipio/historia>>. Acesso em: 7 set. 2019.

PREFEITURA MUNICIPAL DE DOIS LAJEADOS. Desenvolvido pela administração municipal de Dois Lajeados. Apresenta informações sobre o município de Dois Lajeados. Disponível em: <<http://www.doislajeadosrs.com.br>>. Acesso em: 17 set. 2019

PREFEITURA MUNICIPAL DE ESTRELA. Desenvolvido pela administração municipal de Estrela. Apresenta informações sobre o município de Estrela. Disponível em: <www.estrelars.com.br> Acesso em: 7 jan. 2018.

PREFEITURA MUNICIPAL DE LAJEADO. Desenvolvido pela administração municipal de Lajeado. Apresenta informações sobre o município de Lajeado. Disponível em: <<http://www.lajeado.rs.gov.br>>. Acesso em: 22 mar. 2019.

PREFEITURA MUNICIPAL DE NOVA BRÉSCIA. Desenvolvido pela administração municipal de Nova Bréscia. Apresenta informações sobre o município de Nova Bréscia. Disponível em: < <https://www.prefeituradenovabrescia.com.br/a-cidade/historia>>. Acesso em: 16 set. 2109.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PUTINGA. Desenvolvido pela administração municipal de Putinga. Apresenta informações sobre o município de Putinga. Disponível em: < <http://www.putinga.rs.gov.br/memorial50>>. Acesso em: 15 set. 2019

PREFEITURA MUNICIPAL DE VESPASIANO CORRÊA. Desenvolvido pela administração municipal de Vespasiano Corrêa. Apresenta informações sobre o município de Vespasiano Corrêa. Disponível em: <<https://www.vespasianocorrears.com.br/historia>>. Acesso em: 20 set. 2019

PREFEITURA MUNICIPAL DE TEUTÔNIA. Desenvolvido pela administração municipal de Teutônia. Apresenta informações sobre o município de Teutônia. Disponível em: <<http://www.teutonia.rs.gov.br/o-municipio/historico/>>. Acesso em: 8 set. 2019

Reflexões sobre o conceito de patrimônio e processos de patrimonialização. Relato por Robson Rodrigues, Dulcelaine L. Nishikawa Lopes, Maria Laura Scarpa e Sara Daiane Herter (pesquisadores do grupo de estudos arqueológicos GEA/CEIMAM/ARAPORÃ). Disponível em: <http://www.forumpermanente.org>. Acesso em: 25 mar. 2017.

ROTA GERMÂNICA. Desenvolvido pela administração municipal de Teutônia. Apresenta dados sobre a Rota Germânica. Disponível em: <www.rotagermanicateutonia.com> Acesso em: out. 2018.

SECRETARIA DE PLANEJAMENTO, GOVERNANÇA E GESTÃO. Desenvolvido pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul. Apresenta informações sobre o planejamento, a governança e a gestão no Estado do RS. Disponível em: <<https://planejamento.rs.gov.br/coredes>> Acesso em: jan. 2019.

SECRETARIA DE TURISMO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Desenvolvido pela Secretaria de Turismo do RS. Apresenta informações sobre as diversas regiões turísticas do estado. Disponível em: <www.turismo.rs.gov.br> Acesso em: out. 2018.

UNIVATES. Desenvolvido pela Universidade do Vale do Taquari. Apresenta informações sobre a universidade e sua atuação no ensino, pesquisa e extensão. Disponível em: <<https://www.univates.br>>. Acesso em: mar. 2019.

OUTRAS FONTES:

ÁLBUM COMMEMORATIVO DO CINCOENTENÁRIO DO MUNICÍPIO DE ESTRELLA. Estrela, Rio Grande do Sul, 1926.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC). Ministério da Educação, 2017.

BOLETIM GEOGRÁFICO DO RIO GRANDE DO SUL. Perfil socioeconômico – COREDE Vale do Taquari. Porto Alegre, n. 26, p.1025-1070, fev. 2016.

CAMINHOS DO VALE. Revista da Associação dos Municípios de Turismo da Região dos Vales - *AMTURVALES*. Lajeado, 2000.

GUIA VEM 2014/2015, Jornal *A HORA*. Lajeado, 2014.

JORNAL *A HORA*, de Lajeado. Disponível em: < <https://www.jornalahora.com.br/>>. Acesso em: já. 2018 a out. 2019.

JORNAL *O INFORMATIVO DO VALE*, de Lajeado. Disponível em: <<https://www.informativo.com.br>>. Acesso em: jan. 2018 a out. 2019.

LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm>. Acesso em: 22 set. 2019.

MATERIAIS DE DIVULGAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO VALE DO TAQUARI, publicados pelas Secretarias de Educação, Cultura e Turismo, entre os anos de 2000 a 2019.

PLANO DE ESTUDOS DA REDE ESTADUAL DE MUÇUM, 4º Ano do Ensino Fundamental, sem data.

PLANO DE ESTUDOS DO MUNICÍPIO DE ARROIO DO MEIO, 4º Ano do Ensino Fundamental, sem data.

PLANO DE ESTUDOS DO MUNICÍPIO DE BOM RETIRO DO SUL, 4º Ano do Ensino Fundamental, sem data.

PLANO DE ESTUDOS DO MUNICÍPIO DE CAPITÃO, 4º Ano do Ensino Fundamental, sem data.

PLANO DE ESTUDOS DO MUNICÍPIO DE COLINAS, 4º Ano do Ensino Fundamental, sem data.

PLANO DE ESTUDOS DO MUNICÍPIO DE DOUTOR RICARDO, 4º Ano do Ensino Fundamental, 2008.

PLANO DE ESTUDOS DO MUNICÍPIO DE ESTRELA, 4º Ano do Ensino Fundamental, 2011.

PLANO DE ESTUDOS DO MUNICÍPIO DE FAZENDA VILANOVA, Área de Ciências Humanas – 1º ao 9º Ano do Ensino Fundamental, sem data.

PLANO DE ESTUDOS DO MUNICÍPIO DE FORQUETINHA, 4º Ano do Ensino Fundamental, sem data.

PLANO DE ESTUDOS DO MUNICÍPIO DE IMIGRANTE, 4º Ano do Ensino Fundamental, sem data.

PLANO DE ESTUDOS DO MUNICÍPIO DE LAJEADO, 4º Ano do Ensino Fundamental, 2016.

PLANO DE ESTUDOS DO MUNICÍPIO DE MARQUES DE SOUZA, 4º Ano do Ensino Fundamental, 2012.

PLANO DE ESTUDOS DO MUNICÍPIO DE POUSO NOVO, 4º Ano do Ensino Fundamental, sem data.

PLANO DE ESTUDOS DO MUNICÍPIO DE SANTA CLARA DO SUL, 4º Ano do Ensino Fundamental, sem data.

PLANO DE ESTUDOS DO MUNICÍPIO DE TEUTÔNIA, 4º Ano do Ensino Fundamental, 2018.

PLANO DE ESTUDOS DO MUNICÍPIO DE WESTFÁLIA, 4º Ano do Ensino Fundamental, 2019.

REFERENCIAL CURRICULAR GAÚCHO. Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico/ União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação: Porto Alegre, 2018.

ANEXO – TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

Centro de Ciências Sociais e Humanas
Programa de Pós-Graduação em História



Entre histórias e memórias: o pensamento histórico e as narrativas sobre a regionalidade na Educação Básica do Vale do Taquari- RS

Termo de Concordância da Instituição

Eu, Cristiano Nicolini, doutorando no Programa de Pós-Graduação em História da UFSM, sob a orientação do Prof. Dr. Jorge Luiz da Cunha, estou realizando uma pesquisa que tem como objetivo investigar o pensamento histórico de estudantes do Vale do Taquari, RS, acerca das narrativas sobre a História regional. O trabalho, intitulado *Entre histórias e memórias: o pensamento histórico e as narrativas sobre a regionalidade na Educação Básica do Vale do Taquari- RS*, visa a compreender de que forma as narrativas sobre a regionalidade interferem nas ideias históricas que os estudantes constroem ao longo do Ensino Fundamental, por isso elege como público os estudantes do 9º ano, concluintes desta etapa da escolarização.

Para tanto, solicitamos autorização para realizar um estudo empírico neste município. A coleta de dados envolverá a aplicação de um questionário e da análise de um conjunto de imagens, bem como a produção de uma pequena narrativa sobre a história do município. Esta etapa será realizada individualmente, por 10 a 20 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, em algum espaço da escola que esteja disponível, com a presença do pesquisador. Buscarei, junto à coordenação da escola, uma forma de encaminhamento do trabalho com os demais alunos que não participarão da pesquisa, para que os participantes não sejam prejudicados quanto ao conteúdo e aprendizagem que serão desenvolvidos durante estes 50 minutos em que estarão em outro ambiente. Caso a escola considere inviável esta separação, poderei aplicar o questionário com a totalidade da turma.

Os participantes do estudo serão claramente informados de que sua contribuição é voluntária e pode ser interrompida a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Tanto os participantes quanto os responsáveis pela Instituição poderão solicitar, a qualquer momento, informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a este estudo. Este projeto será desenvolvido com o consentimento do Programa de Pós-Graduação em História da UFSM.

Todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo e a confidencialidade das informações, preservando a identidade dos participantes, bem como da instituição envolvida. Nenhum dos procedimentos realizados oferece riscos à dignidade do participante. Todo o material desta pesquisa ficará sob responsabilidade do pesquisador.

Dados individuais dos participantes coletados ao longo do processo não serão informados à instituição envolvida ou aos familiares, mas deverá ser realizada uma devolução dos resultados, de

forma coletiva, para a escola, se for assim solicitado. As descobertas desta pesquisa poderão servir como fonte de consulta para estudiosos do ensino de História para estudantes da Educação Básica, bem como de formadores de professores de História. Agradecemos a colaboração desta instituição para a realização desta atividade de pesquisa e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais.

Em caso de dúvida ou necessidade de esclarecimentos sobre o estudo, ou se acreditar que algum prejuízo pode ser causado pela participação da Instituição no estudo, por favor, entre em contato:

Doutorando Cristiano Nicolini
Prof. Dr. Jorge Luiz da Cunha – Orientador
PPGH - UFSM
Roraima nº 1000, Bairro Camobi, Santa Maria - RS
CEP: 97105900
Telefone para contato: (55) 3220-9549

Li as informações referentes à pesquisa *Entre histórias e memórias: o pensamento histórico e as narrativas sobre a regionalidade na Educação Básica do Vale do Taquari- RS* e declaro estar de acordo com sua realização em nossa Instituição de Ensino.

Assinatura do representante do
município

Cargo

Data