

**ROSIANE MARLI ANTONIO DAMAZIO**

**ENTRE CULTURA HISTÓRICA E HISTORIOGRAFIA: A CONSTRUÇÃO DA  
HISTÓRIA LOCAL COMO SABER ESCOLAR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação na Linha de Pesquisa: História e Historiografia da Educação.

Orientadora: Dr<sup>a</sup>. Cristiani Bereta da Silva.

**FLORIANÓPOLIS/SC  
2017**

D155e      Damazio, Rosiane Marli Antonio  
              Entre cultura histórica e historiografia: à construção da história local  
              como saber escolar nos anos iniciais do ensino fundamental / Rosiane Marli  
              Antonio Damazio. - 2017.  
              254 p. il ; 29 cm

              Orientadora: Cristiani Bereta da Silva  
              Bibliografia: p. 241-252  
              Tese (Doutorado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de  
              Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em História,  
              Florianópolis, 2017.

              1. História – Estudo e ensino. 2. Historiografia. 3. Cultura. I. Silva, Cristiani  
              Bereta. II. Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-  
              Graduação em História. III. Título.

CDD: 907 - 20. ed.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UDESC

**ROSIANE MARLI ANTONIO DAMAZIO**

**ENTRE CULTURA HISTÓRICA E HISTORIOGRAFIA: A CONSTRUÇÃO DA  
HISTÓRIA LOCAL COMO SABER ESCOLAR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação - Área de Concentração: História da Educação.

**Banca examinadora:**

Orientadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Cristiani Bereta da Silva  
Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

Membros:

---

Prof. Dr<sup>a</sup>. Sandra Regina de Oliveira Ferreira  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Prof. Dr<sup>a</sup>. Clarícia Otto  
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

---

Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Maria Teresa Santos Cunha  
Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

---

Dr<sup>a</sup>. Vera Lúcia Gaspar da Silva  
Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

**Florianópolis, 25 de agosto de 2017**



Aos que me deixaram no percurso da vida  
e do doutorado: minha vó Othília, minha  
filha Camila e meu pai Laudelino...



## AGRADECIMENTOS

Diversas foram as pessoas que contribuíram para que este momento chegasse. Mesmo com a imprecisão das palavras, espero retribuir os incentivos e o carinho.

Palavras não vão conseguir expressar o carinho, o respeito, a admiração e o agradecimento à minha orientadora Cristiani Bereta da Silva, que, de maneira muito especial, significa para mim um ideal de ser humano em todos os sentidos possíveis.

À professora Vera Lúcia Gaspar da Silva, que demonstrou respeito por minhas escolhas e agilizou a concretização do projeto que desenvolvi.

Ao professor e orientador do mestrado, Emerson Cesar de Campos, que incentivou minha caminhada acadêmica.

Às minhas filhas Camila (*in memoriam*), Dayana e Luiza; ao meu marido Edinho e ao meu afilhado Arthur, por me mostrarem o quanto a vida é um caminho difícil, mas também extremamente significativa, valendo vivê-la em sua maior intensidade.

Aos meus pais, Laudelino (*in memoriam*), e Bernadete; aos meus irmãos Rejane, Eliane, Ronaldo, Maricleide e Maricléia e aos meus sobrinhos, Flávia, Marina, Matheus, Júlia, Ana Paula, Thiago, Bruna, Gabriel, Isabela e Miguel, que me fortalecem pela simples existência.

Meu agradecimento especial aos amigos Mauricélia e Daniel, que compartilharam dos bons e maus momentos vividos neste percurso.

As amigas Gislaine Gremelmaier e Elaine Coelho da Luz, por me acompanharem do início ao final desta jornada.

Ao ex-diretor da EEB Maria Correa Saad, Valter Martins Ricardo, e à atual diretora, Giani Figueredo, por viabilizarem processos que garantiram minha permanência no doutorado.

A Maria Nadir de Araujo de Souza, Secretária Municipal de Educação de Garopaba, por compreender e sensibilizar-se em relação aos desafios que enfrentei.

A José Alves, João Pacheco de Souza e Luiz Fernando Alves Bitencourt, pelo zelo e responsabilidade que preservam, dentro de suas crenças e perspectivas, as muitas histórias de Garopaba e por terem colaborado, sem embargo, com esta pesquisa.

Aos colegas professores da rede municipal de ensino de Garopaba, especialmente à professora Rosa de Souza Bento e Lourivaldo Pacheco, pela documentação pessoal cedida.

A todos que concederam entrevistas, produziram e disponibilizaram materiais de pesquisa.

Às companheiras de curso, Cibele, Maristela, Luciana, Fernanda, Deisi, Kamila e Elizane, pelo apoio e pelos muitos ensinamentos e confidências compartilhados.

Aos professores do PPGE, Maria Teresa Santos Cunha, Gladys Mary Ghizoni Teive, Celso João Carminati e Norberto Dallabrida, por me mostrarem que desafios fazem parte do crescimento e pela sensibilidade em relação aos percalços da vida.

Às professoras que compõem a banca examinadora, por se disponibilizarem a participar do processo e pelas valiosas contribuições no momento da qualificação.

Aos integrantes Grupo Ensino de História, pelo incentivo e compreensão e por todas as discussões e considerações sempre muito oportunas.

Ao meu amigo e revisor Juarez Segalin, com quem tive o prazer de dividir meus escritos e meus contratempos.

À Fundação de Apoio à Pesquisa Científica e Tecnológica do Estado de Santa Catarina (Fapesc), pela concessão de bolsa que contribuiu, sobremaneira, para o desenvolvimento desta pesquisa.



“De que nos serve toda a cultura se não  
houver uma experiência que nos ligue a  
ela?”

(Walter Benjamin, 2012, p. 86)



## RESUMO

Esta tese tem por objetivo observar de que forma interagem historiografia, cultura histórica e cultura escolar na construção do local como saber histórico escolar, ensinado nos anos iniciais do ensino fundamental. Os procedimentos metodológicos forneceram fragmentos importantes para a compreensão dos conteúdos que a disciplina História vem ensinando aos estudantes no início da escolaridade formal. Para compreender de que forma historiografia, cultura histórica e conhecimentos históricos são depurados e se integram à cultura escolar, dando o tom dos saberes históricos ensinados, percorri a trajetória do ensino escolar de História. Neste percurso, considerei o sentido polissêmico do termo e seus usos nos diferentes contextos sociais, como também dialoguei com pesquisadores que compreendem a historiografia como produto final do trabalho do historiador profissional. Tal estudo se deu por meio de uma pesquisa que utilizou narrativas orais como aliados imprescindíveis e exploração intensa de fontes escritas: documentos produzidos pela NEA/UFSC; livros que contam a história de Garopaba/SC; narrativas produzidas por professores e estudantes da rede municipal; apostilas usadas no ensino de História desde a década de 1980; cadernos informativos publicados entre 1994 e 1995; planejamento anual de História para o 4º ano, além de produções de estudantes e professores. Ademais, usei os conhecimentos produzidos por intelectuais que discutem cultura, tradição, identidade e representações na contemporaneidade, tendo por fio condutor a escola e a cultura nela implícita. Essa miríade de empirias, fenômenos sociais e conceitos, sem hierarquização, foi mobilizada no sentido de compor uma narrativa embasada pelos princípios da História Cultural; portanto, sensível aos diferentes sujeitos participantes do processo histórico. A narrativa é ilustrada pelo ensino da história local nos anos iniciais de Garopaba/SC, de tradição pretensamente açoriana, limitando-se a um período recente, demarcado pelo início do turismo litorâneo em Santa Catarina (década de 1980). Os resultados indicam que os saberes históricos que transitam entre professores e estudantes dos anos iniciais têm muito do que constituiu o professor como sujeito histórico, aliando memórias, suas próprias aprendizagens escolares, prescrições curriculares, formação profissional e os conhecimentos históricos oficialmente instituídos.

**Palavras-chave:** Ensino de História. História Local. Cultura Histórica. Cultura Escolar. Garopaba/SC.



## ABSTRACT

This thesis aims to observe the way in which historiography, historical culture and school culture interact in the construction of the place as a school historical knowledge taught in the initial years of elementary school. The methodological procedures provided important fragments for the understanding of the contents that the History discipline has been teaching for students at the beginning of formal schooling. In order to understand how historiography, historical culture and historical knowledge are debugged and integrated with the school culture, giving the tone of the historical knowledge taught, I have covered the trajectory of the school teaching of History. Such study was based on a research that used oral narratives as indispensable allies and intense exploration of written sources: documents produced by NEA/UFSC; books that tell the story of Garopaba/SC; narratives produced by teachers and students of the municipal network; handouts used in teaching history since the 1980s; information notebooks published between 1994 and 1995; annual planning of History for the 4th year, in addition to many productions of students and teachers.. In this course, I considered the polysemic sense of the term history and its uses in different social contexts, as well as dialogue with researchers who understand historiography as the end product of the work of the professional historian. In addition, I used the knowledge produced by intellectuals who discuss culture, tradition, identity and representations in contemporary times, having as the guiding thread the underlying school and culture. This myriad of empirical data, social phenomena and concepts, without hierarchization, was mobilized in the sense of composing a narrative based on the principles of Cultural History, therefore, sensitive to the different subjects participating in the historical process. The narrative is illustrated by the teaching of Local History in the initial years of Garopaba / SC, pretentiously from the Azorean tradition, limited to a recent period, which is marked by the beginning of coastal tourism in SC (1980s). The results indicate that the transient historical knowledge between teachers and students in the early years has much of what constituted the teacher as a historical agent, through the combination of memories and own learning, curricular prescriptions, professional training and officially established historical knowledge.

**Keywords:** History teaching. Local History. Historiography. Historical Culture; School Culture. Garopaba/SC.



## RESUMEN

Esta tesis tiene por objetivo observar de qué forma interactúa historiografía, cultura histórica y cultura escolar en la construcción del local como saber histórico escolar enseñado en los años iniciales de la enseñanza fundamental. Los procedimientos metodológicos proporcionaron fragmentos importantes para la comprensión de los contenidos que la disciplina Historia viene siendo enseñando para los estudiantes al inicio de la escolaridad formal. Para comprender de qué forma historiografía, cultura histórica y conocimientos históricos se depuran y se integran la cultura escolar, dando el tono de los saberes históricos enseñados, he recorrido la trayectoria de la enseñanza escolar de Historia. Este estudio se dio por medio de una investigación que utilizó narrativas orales como aliados imprescindibles y exploración intensa de fuentes escritas: documentos producidos por la NEA/UFSC; Libros que cuentan la historia de Garopaba/SC; Narrativas producidas por profesores y estudiantes de la red municipal; Los folletos utilizados en la enseñanza de la historia desde la década de 1980; Los folletos informativos publicados entre 1994 y 1995; Planificación anual de historia para el 4º año, además de muchas producciones de estudiantes y profesores. En este camino, consideré el sentido polisémico del término historia y sus usos en los diferentes contextos sociales, como también diálogo con investigadores que comprenden la historiografía como producto final del trabajo del historiador profesional. Además, utilicé los conocimientos producidos por intelectuales que discuten cultura, tradición, identidad y representaciones en la contemporaneidad, teniendo por hilo conductor la escuela y la cultura que subyace. Esta miríada de datos empíricos, fenómenos sociales y conceptos, sin jerarquización, fue movilizaba en el sentido de componer una narrativa basada en los principios de la Historia Cultural, por lo tanto, sensible a los diferentes sujetos participantes del proceso histórico. La narrativa es ilustrada por la enseñanza de la Historia local en los años iniciales de Garopaba/SC, supuestamente de tradición azoriana, limitado a un período reciente, demarcado por el inicio del turismo costero en SC (década de 1980). Los resultados indican que los saberes históricos que transitan entre profesores y estudiantes de los años iniciales tienen mucho de lo que constituyó el profesor como sujeto histórico, aliando memorias, sus propios aprendizajes escolares, prescripciones curriculares, formación profesional y los conocimientos históricos oficialmente instituidos.

**Palabras clave:** Enseñanza de Historia; Historia Local. Historiografía; Cultura Histórica; Cultura Escolar; Garopaba/SC.





## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mapa de Garopaba.....	31
Figura 2 – Figura 2 – Capa do livro elaborado por estudantes do 1º ano 03, da Emef do Pinguirito, Garopaba/SC, orientados pela professora Maria de Fátima Fernandes, em 2013.....	92
Figura 3 – Página do livro elaborado por estudantes do 1º ano 03, da Emef do Pinguirito, Garopaba/SC, orientados pela professora Maria de Fátima Fernandes, em 2013.....	92
Figura 4 – Arrasto de peixe na Praia da Vila de Garopaba, meados da década de 1960.....	95
Figura 5 – Apostila “Garopaba” (1983).....	105
Figura 6 – Informe Nativo – Garopaba, 1995.....	123
Figura 7 – Cartaz de 7º Açor, realizado em Garopaba no ano 2000.....	125
Figura 8 – Logomarca da 18ª Quermesse de Garopaba/SC e 6ª Festa Nacional do Bacalhau Brasileiro.....	127
Figura 09 – “Dos Açores ao Brasil Meridional: uma viagem no tempo: povoamento, demografia, cultura, Açores e litoral catarinense: um livro para o ensino fundamental” (1998).....	131
Figura 10 – Coletânea de artigos e crônicas sobre a cultura açoriana catarinense doada ao ex-prefeito de Garopaba Quirino Juvêncio Lopes, por Vilson Francisco de Farias, em 1997.....	131
Figura 11 – “Dos Açores ao Brasil Meridional: uma viagem no tempo: 500 anos, litoral catarinense: um livro para o ensino fundamental” (2000).....	132
Figura 12 – Desfile de carros de boi no encerramento de XVIII Quermesse, em 2016.....	134
Figura 13 – Apresentação de grupo folclórico no 7º Açor (2000).....	137
Figura 14 – Evolução etimológica do termo história .....	148
Figura 15 – Capa do Livro “1830-1980 – São Joaquim de Garopaba: Recordações da Freguesia” (1980) .....	150
Figura 16 – Índice do livro “1830-1980 – São Joaquim de Garopaba: Recordações da Freguesia” (1980).....	151
Figura 17 – Capa do livro “Versos de Moriço” (2007) .....	165
Figura 18 – Maurício dos Passos – O Moriço.....	165

Figura 19 – Maurício dos Passos junto ao seu local de orações.....	168
Figura 20 – Capa do livro “Homenagem a Garopaba: ‘Poesia’ – Garopaba do passado e do presente” (1994).....	169
Figura 21 – Capa do livro “História de Garopaba da armação baleeira a comarca” (2007).....	170
Figura 22 – Índice do livro “História de Garopaba da armação baleeira a comarca” (2007) .....	173
Figura 23 – Capa do livro “De Igara-Mpaba a Garopaba: sete mil anos de História” (2003) .....	176
Figura 24 – Logotipo da empresa Mormaii presente no livro “De Igara-Mpaba a Garopaba: Sete mil anos de História” (2003).....	177
Figura 25 – Sumário do livro “De Igara-Mpaba a Garopaba: Sete mil anos de História” (2003) .....	178
Figura 26 – Capa do livro Uma aventura pela história e geografia de Garopaba...	183
Figura 27 – Sumário do livro “Uma aventura pela história e geografia de Garopaba” (2011).....	185
Figura 28 – Atividade do livro didático.....	186
Figura 29 – Moradores de Garopaba nas páginas do livro didático.....	187
Figura 30 – Gráfico obras sobre a história de Garopaba nos acervos das treze escolas municipais de Ensino Fundamental I – Garopaba/SC.....	204
Figura 31 – Baleia Franca na praia do Centro de Garopaba.....	221

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Horário das aulas para a 4ªano de uma escola da rede municipal de ensino de Garopaba/SC para o ano letivo de 2015.....	75
Quadro 2 – Planejamento Anual de Ensino da SMEC de Garopaba/SC para a Área de Conhecimento Ciências Sociais, disciplina História, versão 2015.....	77
Quadro 3 – Calendário Escolar da rede municipal de ensino de Garopaba/SC para o mês de abril, ano letivo de 2016.....	197
Quadro 4 – Nível das narrativas dos estudantes do 6º ano do ensino fundamental da EEB Professor José R. Lopes sobre a história de Garopaba/SC.....	216
Quadro 5 – Nível das narrativas dos estudantes do 6º ano do ensino fundamental da EEB Professor Maria C. Saad sobre a história de Garopaba/SC.....	222



## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ACL	Academia Catarinense de Letras
ACIG	Associação Comercial e Industrial de Garopaba
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
APP	Associação de Pais e Professores
ARENA	Aliança Renovadora Nacional
EEB	Escola de Educação Básica
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
IFSC	Instituto Federal de Santa Catarina
IHGSC	Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEA	Núcleo de Estudos Açorianos
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNAIC	Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
SC	Santa Catarina
SMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
SUCAM	Superintendências de Campanhas de Saúde Pública
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina



## **LISTA DE ENTREVISTADOS**

Ana Paula Raup – Pedagoga

Elizabeth Klock – Pedagoga

Emerenciana Maciel - Pedagoga

Luiz Fernando Alves Bitencourt – Empresário

João Pacheco de Souza – Professor de Biologia e Mestre em Patrimônio Cultural

José Alves – Pedagogo aposentado

Justirene Zanelato da Silveira – Pedagoga

Maria Eugênia Alves – Professora aposentada dos anos iniciais

Maria Helena Pereira da Silva de Aguiar - Pedagoga

Maria Nadir Araujo de Souza – Professora de História

Maria Odete Adelino de Carvalho – Pedagoga

Maribel Aguiar – Professora dos anos iniciais

Rosa Maria de Souza – Pedagoga

Valdira Teixeira Correa – Pedagoga





## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>27</b>
<b>1 HISTÓRIA LOCAL COMO OBJETO DE ENSINO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM OLHAR PARAGAROPABA/SC.....</b>	<b>53</b>
1.1 HISTÓRIA LOCAL: UMA JANELA PARA O MUNDO .....	53
1.2 ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS.....	62
1.3 ENSINO DA HISTÓRIA LOCAL NOS ANOS INICIAIS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE GAROPABA/SC.....	78
<b>2 HISTÓRIA LOCAL NO JOGO DAS TRADIÇÕES INVENTADAS: AÇORIANISMO EM GAROPABA NO FINAL DO SÉCULO XX .....</b>	<b>95</b>
2.1 O (RE)CONHECIMENTO DO AÇORIANISMO NA CULTURA HISTÓRICA DE GAROPABA .....	102
2.2 PARA UMA “NOVA” CULTURA HISTÓRICA, UM “NOVO” ENSINO DE HISTÓRIA .....	128
<b>3 SENTIDOS DA HISTÓRIA: LIVROS QUE NARRAM A HISTÓRIA DE GAROPABA/SC.....</b>	<b>143</b>
3.1 HISTÓRIA DE GAROPABA NA REPRESENTAÇÃO DE DIFERENTES AUTORES: PADRE, PROFESSOR, PASTOR, HISTORIADOR INFORMAL, POETA PESCADOR E PROFESSORAS UNIVERSITÁRIAS.....	145
3.1.1 História de Garopaba pelas lentes da historiografia: 1830-1980 – São Joaquim de Garopaba: Recordações da Freguesia (1980).....	149
3.1.2 Miudezas da vida: a história de Garopaba narrada por meio da tradição oral.....	160
3.1.3 “Sete mil anos de história” (2003): a história de Garopaba aos olhos do historiador informal.....	175
3.1.4 História de Garopaba no livro didático Uma aventura pela história e geografia de Garopaba (2011).....	182
3.2 AMARRANDO AS NARRATIVAS.....	187

<b>4</b>	<b>CULTURA HISTÓRICA, HISTORIOGRAFIA E ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS: REPRESENTAÇÕES DA HISTÓRIA DE GAROPABA ENTRE PROFESSORES E ESTUDANTES</b>	<b>191</b>
4.1	CULTURA HISTÓRICA, HISTORIOGRAFIA E ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS: REPRESENTAÇÕES DA HISTÓRIA DE GAROPABA ENTRE PROFESSORES E ESTUDANTES	194
4.2	REPRESENTAÇÕES DA HISTÓRIA LOCAL NAS NARRATIVAS ESCRITAS POR ESTUDANTES EGRESSOS E PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE GAROPABA/SC	201
4.2.1	Narrativas dos estudantes – Parte 1	212
4.2.1	Narrativas dos estudantes – Parte 2	219
4.2.3	Representações da história de Garopaba entre professores da rede Municipal	224
4.3	FECHANDO IDEIAS	228
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>231</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>241</b>

## INTRODUÇÃO

Embarcar na aventura de escrever uma tese foi como o ápice de eventos que associaram a maior parte de minha vida ao mundo acadêmico. O tom inicial desta narrativa recai sobre a trajetória que me conduziu da Pedagogia e da História ao doutorado em Educação. Acredito que minha identidade historiográfica carregue as marcas da formação escolar e acadêmica que me constituiu como pesquisadora: no ensino médio cursei, ao mesmo tempo, Habilitação Básica em Química e Magistério; na graduação, Pedagogia; em seguida, especialização em Psicopedagogia e Gestão Escolar; nova graduação em História e mestrado na mesma área, sem contar os desafios das graduações em uma universidade particular, com pouca perspectiva de pesquisa e, quiçá, de embasamento e escolhas teóricas. Nessa trajetória, não defini uma disciplina preferida ou elegi polos que distanciassem humanas e exatas. Minha perspectiva foi agregar conhecimentos e utilizá-los, sempre que possível, de maneira prática. No mestrado em História, as leituras tornaram-se bem mais desafiadoras; por seu rol de conhecimentos, instigaram-me a buscar sempre mais, provocando identificações com teóricos e teorias que passaram a subsidiar meu discurso. No doutorado em Educação, mostraram-se ainda mais pertinentes e necessários ao meu fazer.

O diálogo entre Pedagogia e História fez com que voltasse o olhar para esta matéria dos anos iniciais do ensino fundamental e me perguntasse porque uma história, ou sua ótica, poderia ser ensinada em detrimento de outra. Passei, igualmente, a me perguntar sobre quem e de que maneira definia tal situação, pois tenho por premissa que o ensino de História é, ao mesmo tempo, capaz de transmitir, atualizar, revitalizar, como colocar em latência certas memórias. Percebi que no município de Garopaba/SC, local onde nasci, vivo e atuo como professora a partir da década de 1990, a história local, ensinada nas escolas, assumiu uma identidade cultural açoriana, até então pouco difundida. Movida pelo desejo de perceber as ações que viabilizaram a invenção do açorianismo na localidade, tornei-me mais atenta a tais questões, considerando que essa construção identitária se deu a partir de ações conscientes, amparadas por certa trajetória histórica e determinado contexto material e simbólico, sem o qual o esforço não teria condições de sucesso.

Por isso tudo, selecionei como objeto de pesquisa a construção das narrativas relativas à história de Garopaba e à maneira como tais narrativas colaboraram e

colaboram com a constituição dos saberes históricos ensinados nos anos iniciais do ensino fundamental. Assim, o objetivo geral consiste em observar de que forma interagem historiografia, cultura histórica e cultura escolar na construção do local como saber histórico escolar ensinado nos anos iniciais. Os objetivos específicos evocam as seguintes ações: compreender a trajetória da disciplina História na grade curricular dos anos iniciais; verificar o estabelecimento da história local como conteúdo curricular dos anos iniciais; conhecer as estratégias eleitas para que a disciplina História contribuísse para compor a invenção da tradição açoriana como identidade cultural de Garopaba/SC a partir de 1980; averiguar as ações que culminaram com a invenção e efetivação de uma tradição açoriana para Garopaba; conhecer os autores e suas obras concernentes à história local de Garopaba e em que condições o fizeram e, ainda, conhecer as representações da história do município recorrentes entre os estudantes e professores da referida rede de ensino.

Tenho por pressuposto o entendimento de que a escola se situa em uma encruzilhada, sendo perpassada por diferentes caminhos (CHARLOT, 2014), e que para ela convergem, afora os conhecimentos históricos legitimados, outros que povoam a cultura de determinado lugar, gerando mais eclipses do que noites e/ou dias límpidos. Tomo por perspectiva desdobrar esse tema em algumas de suas múltiplas possibilidades, vencendo impulsos, desvios e eventuais dispersões. Assim, passo a caracterizar os três vetores simultâneos, dentro de suas especificidades, que compõem meu objeto de pesquisa: recorte temático, recorte espacial e recorte temporal.

O recorte temático coloca a história local na condição de mote deste estudo. O tema, porém, está intimamente imbricado a questões relativas à constituição dos saberes históricos ensinados nos anos iniciais e às narrativas que o constituem, sejam elas de viés historiográfico, histórico, de tradição oral, de usos e costumes generalizados, ou de uma cultura histórica que se delineia no meio social. Neste sentido, busca responder a uma questão central: de que maneira o ensino escolar de História, nos anos iniciais, conjuga conhecimentos históricos, instituídos por meio da cultura histórica e da historiografia, e os transforma em saberes a serem ensinados e aprendidos por estudantes e professores no contexto da cultura escolar? Procuro também levantar questões subjacentes, mas não menos importantes, como:

- Qual a trajetória da disciplina História na grade curricular dos anos iniciais? Como se deu o estabelecimento da história local como conteúdo curricular dos anos iniciais?
- Quais as estratégias eleitas para que a disciplina História contribuísse para compor a invenção da tradição açoriana como identidade cultural de Garopaba/SC a partir de 1980?
- Que ações culminaram com a invenção e efetivação de uma tradição açoriana para Garopaba?
- Que autores redigiram determinadas narrativas concernentes à história local de Garopaba, e em que condições o fizeram?
- Quais representações da história do município são recorrentes entre os estudantes e professores da referida rede de ensino?

Enfim, uma gama de interrogações que pode ser ampliada ou, até mesmo, reduzida ou redirecionada no decorrer do estudo.

Saliento, no entanto, que meu olhar, como o de qualquer historiador, está colocado sob determinada e determinante perspectiva cultural, social e política, explicitando subjetividades como pertencimento intelectual e identificação cultural. De fato, do ponto de vista acadêmico, falo como afiliada da História Cultural e, identitariamente, como nativa<sup>1</sup> de Garopaba/SC. Enfatizo que a narrativa proposta pela História Cultural procura dar voz a pessoas comuns, a histórias de vida, embates, representações, práticas, símbolos e linguagens. O desafio é fazer isso sem lhe dar um enredo triunfalista e enfatizar a crítica e o conflito de visões e sentidos presentes nas narrativas (BURKE, 2008). A narrativa produzida é mais sensível à pluralidade cultural que atravessa a sociedade, estreitando as relações entre historiografia e passado histórico. Nessa mesma linha, Chartier (2002) declara que a História Cultural tem por finalidade identificar como em diferentes lugares e momentos uma realidade social é construída, pensada, dada a ler.

Feitas tais ponderações, reduzindo a escala e trazendo a temática para um recorte espacial e temporal mais circunscrito ou micro (REVEL, 1998), dando a ver o terreno e o tempo por onde estou me movendo, apresento o *lócus* deste estudo –

---

<sup>1</sup> De acordo com Fantin (2000), o termo “nativos” carece de algumas observações, sendo o vocábulo empregado em sentidos que, dependendo do contexto, podem expandir-se ou estreitar-se. Contudo, nesta tese a tendência majoritária é associar nativos com os nascidos no litoral catarinense, em especial os que conservam características culturais que passaram, a partir dos anos de 1990, a ser definidas como açorianas.

Garopaba/SC -, município localizado a cerca de 80 km ao sul da capital catarinense, Florianópolis, como se pode observar na figura 1. O recorte temporal está diretamente ligado ao desenvolvimento socioeconômico da cidade, que se viu balançada pelas investidas do turismo litorâneo em meados da década de 1980, movimento que continua intenso nos dias atuais. No final do século XX, estabeleceu-se uma nova relação entre a população nativa e seu passado histórico, desenhando-se a busca por uma identidade (açoriana) que demarcasse o 'nós' e os 'outros'. O limite temporal é 2016 em função das informações e documentos utilizados como fontes para esta tese. Desse modo, este estudo enfoca Garopaba no espaço temporal estabelecido a partir de 1980, período no qual se consolida a invenção do açorianismo como tradição e identidade cultural do município, e 2016.

Garopaba possui uma população estimada em 19 mil habitantes, sendo a rede municipal de ensino composta por 17 escolas de ensino fundamental I, que também atendem ao pré-escolar; 7 centros de educação infantil, que atendem a crianças entre dois e seis anos e um centro de educação para jovens e adultos no nível fundamental, que atende a cerca de 200 estudantes. Ao todo, a rede atende algo em torno de 2.500 estudantes. Todas as unidades de ensino contam com um diretor, um secretário, um coordenador pedagógico e equipe de professores. A maioria dos professores que atuam nos anos iniciais tem formação em Pedagogia, inclusive com especialização. Além das escolas da rede municipal, existem duas escolas estaduais que absorvem uma demanda aproximada de 2.500 estudantes da educação básica. Também existem quatro escolas particulares, voltadas à educação infantil e uma que atende aos anos iniciais do ensino fundamental. Vale destacar que, desde 1996, a prefeitura, por meio da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC), oferece transporte gratuito a estudantes do nível superior e de cursos técnicos. Cerca de 400 estudantes são transportados, diariamente, para universidades e escolas de Tubarão, Capivari de Baixo, Palhoça, São José e Florianópolis<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Dados obtidos na Proposta Político Pedagógica da SMEC, versão 2015/2016.



Figura 1 – Mapa de Garopaba



Fonte: BRANDT; VARELLA, 2012.

A via eleita para identificar, reunir e analisar os vestígios dessa construção histórica é a educação escolar. Tal escolha tem insere o presente estudo na linha de pesquisa História e Historiografia da Educação, evidenciando que, por meio da trajetória educacional de determinado lugar, é possível conhecer diferentes nuances

que compõem seu cenário social, histórico e cultural. Para dar consistência à investigação, foi preciso reunir a massa documental a ser explorada, visto que não é possível operar no vazio. Essa tarefa exigiu esforço e determinação, pois os registros podem ser poucos e difíceis de acessar. Dentro do recorte temporal selecionado, elegi uma série documental para extrair vestígios do conhecimento histórico ensinado nas escolas municipais, bem como as narrativas que os embasam, considerando a possibilidade de invenção de uma tradição açoriana para Garopaba e sua utilização no ensino da história local nos anos iniciais. Informo que, dentre os documentos que pretendia reunir, havia cadernos de estudantes das turmas de 3ª série (atual 4º ano) das décadas de 1980 e 1990, além de cadernos de planejamento dos professores que atuavam com tais turmas, e outros documentos curriculares da SMEC relativos ao período em questão.

Quanto aos cadernos de estudantes, embora tenha utilizado a emissora de rádio de maior audiência na cidade para expor meu interesse e solicitar exemplares, não consegui retorno algum. O mesmo aconteceu com os cadernos de planejamento dos professores, pois, mesmo visitando escolas e procurando professores aposentados, não obtive êxito. Parece que a maior ‘responsável’ por tal situação tenha sido uma ‘moda’ que tomou conta do mundo nos últimos tempos: a reciclagem. Sempre ouço que papéis, livros, cadernos, dentre outros, que não serviam para mais nada, foram enviados para reciclagem. A professora Maria Odete Adelino de Carvalho (50 anos), esclareceu: “Principalmente depois que passamos a participar do Prêmio Lutz<sup>3</sup>, essa prática se tornou comum. Inclusive a escola recebia certo valor em dinheiro por quilo de papel mandado para reciclar”<sup>4</sup>. Em relação aos documentos da SMEC, a atual administração, iniciada em 2009, informou que, ao assumir a gestão da educação do município, recebeu gavetas e armários vazios, além de computadores sem arquivos.

Sem essa base, parti para outras fontes de pesquisa disponíveis.

- Planejamento anual da disciplina História para os anos iniciais da rede municipal de ensino de Garopaba: usei o planejamento de 2014 para comparar os conteúdos

---

<sup>3</sup> Iniciado em 2002, o Prêmio Lutz é organizado pela Fundação Gaia Village, com sede em Garopaba, em parceria com a SMEC. Até 2005 as escolas que se mostravam ‘amigas do ambiente’ eram premiadas com valores em dinheiro. Porém, as próprias escolas sugeriram que passasse a se chamar Mostra Lutz, retirando o caráter competitivo do evento, que desde 2006 organiza uma exposição para socializar os trabalhos desenvolvidos nas escolas.

<sup>4</sup> Entrevista realizada em 12 de janeiro de 2015, na residência da entrevistada, à Avenida Porto Novo, Praia do Rosa, Imbituba/SC.



ministrados atualmente com os das duas décadas finais do século XX. Como não disponho de planejamentos anteriores ao ano 2000, reportar-me-ei aos conteúdos listados nos diários de classe, com a finalidade de perceber mudanças e permanências. Contudo, esse material é analisado considerando a cultura escolar como o modo pelo qual cada escola dá sentido ao que é determinado pelos documentos oficiais.

- Diários de classe: selecionei diários das turmas do 4º ano (antiga 3ª série) de duas escolas: Centro Educacional de Ibiraquera e Escola Municipal de Ensino Fundamental (Emef) Constância Lopez Pereira. A opção por estas unidades de ensino se deveu ao fato de organizarem esse material em caixas individuais, por ano letivo, facilitando o acesso; além disso, as diretoras destas escolas mostraram-se bastante receptivas à pesquisa que estava para desenvolver. A análise dos diários de classe possibilitou verificar os conteúdos trabalhados e os métodos de ensino. A avaliação, porém, destes dois últimos aspectos não será priorizada, embora apresentem indícios de conteúdos mais enfatizados por terem sido considerados importantes.
- Apostilas sobre história e geografia de Garopaba: o primeiro exemplar que encontrei data de 1983, aproximadamente, de autoria do professor aposentado José Alves. A apostila foi sendo atualizada pelo próprio autor e faz parte do acervo pessoal de professores que atuam desde os anos 1980 na rede municipal. Por meio deste material, acessei os conteúdos que a SMEC idealizava como prioritários no ensino escolar, já que, entre o final da década de 1980 e 2003, o referido professor trabalhava na equipe pedagógica da secretaria.
- Materiais produzidos a partir de estudos desenvolvidos pelo Núcleo de Estudos Açorianos da Universidade Federal de Santa Catarina (NEA/UFSC): apostila e livros do professor Vilson Francisco de Farias, editados entre 1997 e 2000. Tais materiais forneceram vestígios das ações do núcleo e do modelo de história a ser divulgada como açoriana, elucidando os usos da história no tempo presente.
- Doze exemplares do *Impresso Nativo*, publicação local de Garopaba/SC, que circulou, mensalmente, entre julho de 1994 e agosto de 1995. Esse material apresenta “fatos” relacionados a quase todos os segmentos sociais do município. Assim, elementos da cultura histórica e da cultura escolar veiculados foram utilizados para ampliar a compreensão do momento histórico no qual o açorianismo começou a despontar na região.

- Livros publicados sobre a história de Garopaba: atualmente existem nove livros que narram a história do município. Dentre estes, dei preferência a seis obras que serão minuciosamente analisadas com a intenção de perceber: narrativas, semelhantes ou antagônicas; aspectos culturais destacados (relacionando-os com os esquecidos); inserção de novos termos, como turismo e açoriano; o lugar social ocupado pelos autores; as motivações para a produção de história e sua concepção; finalmente, apoio financeiro que os tenha amparado.
- Observação do ambiente escolar: é preciso estar na escola para perceber a cultura que ali se constrói hodiernamente. Por tal razão, acompanhei as aulas de uma turma de 4º ano (2014), conversando com a professora e os estudantes, observando os materiais utilizados, analisando cadernos e avaliações, na expectativa de identificar o modo pelo qual as obras sobre a história de Garopaba eram inseridas, ou não, na cultura escolar da rede municipal de ensino.
- Outros documentos: a diretora Emef Acácio Bento, cedeu um trabalho elaborado quando um grupo de professores da escola cursava Pedagogia, em 2000, intitulado *Pesquisa etnográfica: um estudo sobre o cotidiano escolar*. O documento apresenta o histórico da escola e da localidade, registros fotográficos, roteiro de conteúdos, calendário escolar, festividades e aspectos governamentais do município (prefeitos, vereadores, secretários). O diretor da Emef, Antônio José Botelho, disponibilizou apostilas elaboradas pelo professor José Alves, dentre elas a original, como também um caderno no qual elenca as atividades que desenvolveu, para a disciplina História, com estudantes da 3ª série (atual 4º ano) da Emef Norberto José da Silva, no ano de 2000, além de uma sequência didática desenvolvida em 2013 por uma professora do 1º ano da Emef do Pinguirito.
- Produções textuais de professores e estudantes: analisei 22 narrativas produzidas por professores que atuavam nas escolas municipais em 2014 e 50 de estudantes que cursaram os anos iniciais na rede municipal e estavam frequentando o 6º ano em escolas estaduais. Por meio de tais produções, foi possível identificar representações preponderantes sobre a história local de Garopaba, bem como aspectos relacionados à influência do turismo e da preservação ambiental no imaginário do grupo estudado.
- Entrevistas: penso que a construção desta tese teve nas fontes orais grandes e necessárias aliadas. Realizei entrevistas com professoras que atuaram no 4º ano

(ou na antiga 3ª série); com diretores e coordenadoras pedagógicas das unidades de ensino; com o professor José Alves, organizador de materiais didáticos sobre o município; com três autores de narrativas sobre Garopaba; com a atual secretária municipal de Educação e com dois professores que ocuparam o cargo entre 1990 e 2007, totalizando 14 entrevistas. Transcritas e analisadas à luz de pressupostos teóricos, as entrevistas guiaram a tessitura do estudo juntamente com a documentação selecionada.

A utilização deste vasto conjunto de fontes se fez necessária, justamente por se tratar de uma pesquisa que tem por intenção delinear o modo como se vêm constituindo os saberes históricos relativos à história local ensinados nos anos iniciais, relacionando-os com a invenção da açorianidade assumida pelo município de Garopaba nesta virada de milênio. Sem dúvida, estudos que têm a escola como espaço a ser explorado precisam cercar-se de uma multiplicidade de fontes, pois tal procedimento metodológico amplia as possibilidades de encontrar vestígios de uma cultura escolar que existe, e além disso resiste ao entrecruzamento de tantas outras. Saliento que não estabeleci hierarquia entre as fontes. A ordem seguida traduz tão somente uma organização didática. Outro fato a destacar é que tive liberdade para buscar fontes, tanto por parte da orientadora, quanto por parte das escolas e demais sujeitos envolvidos. Nesta busca, senti que poderia trabalhar na perspectiva de Charlot (2010), para quem a formação de pesquisadores exige ousadia, e não só obediência – algo que vê como recorrente na academia brasileira. O referido autor enfatiza, no entanto, que “a liberdade do estudante tem que levar em conta duas regras: a) ter uma metodologia pertinente para responder a suas questões centrais; e b) trabalhar com rigor” (CHARLOT, 2010)<sup>5</sup>. Assim, metodologicamente, por utilizar um conjunto de fontes de naturezas diferenciadas, que respondem a diferentes perguntas, mobilizo conceitos e teorias específicos à medida que a trama narrativa os suscita. Entendo que algumas coisas só fazem sentido se enunciadas dentro de determinadas condições de repetição, ou seja, à maneira da iterabilidade proposta por Derrida (1998).

Dentro dos parâmetros metodológicos selecionados, considero que o trabalho com fontes orais foi a parte mais melindrosa do estudo. A entrevista exige uma preparação relativa ao que se pretende saber, como também em relação ao controle

---

<sup>5</sup> Todas as citações diretas que aparecem nesta tese foram adequadas, quando necessário, às atuais regras da Língua Portuguesa.

emocional, ao não permitir, por exemplo, que minha própria experiência com o ensino nos anos iniciais antecipasse respostas. Além disso, como a maioria dos entrevistados era constituída por pessoas do mesmo meio profissional e sociocultural em que vivo, foi preciso manter o foco para não deixar que a entrevista tomasse outros rumos. Também destaco a importância das entrevistas na composição da narrativa que me propus, pois, como assinalou Lucília de Almeida Neves Delgado (2006, p. 52), “a história oral possibilita o afloramento de múltiplas versões da história e, portanto, potencializa o registro de diferentes testemunhos sobre o passado”. Outro aspecto importante é o fato de que, quando fazemos uso de fontes orais, estamos lidando com pessoas, e o resultado do material estará ligado ao momento da narrativa, como também à relação do entrevistado com o entrevistador. “Um dos elementos que compõem a narrativa é gestado no momento mesmo da entrevista, pois parte de uma relação entre condições de recepção e emissão neste momento de diálogo” (RIOS, 2000, p. 12).

O resultado da entrevista não está gravado numa memória remetida somente ao passado, nem tampouco ao presente. A memória é utilizada para recompor lembranças a partir desse entrelaçamento. O que se lembra é o que se vive ou o que se queria viver. Existe uma emoção, ou até mesmo uma exaltação do vivido, talvez por se tratar de um sonho ou de um fato que ficou no passado e não pode ser remetido a julgamentos do presente, mas apenas lembrado e enaltecido. “Afim, os sonhos são reais na sua potência de ser sonho. O mais importante é perscrutar o que esses sonhos dizem do indivíduo e seu grupo na sua dimensão cultural, que é também histórica” (RIOS, 2000, p. 21). Por outro lado, é fundamental que jamais se afirme que determinada narrativa não é real. O que mais importa não é saber se ele aconteceu ou não, mas perceber por que está sendo narrado de tal maneira, além de perceber como os elementos contidos na descrição irão ajudar a interpretar o enredamento social em que está inserido.

A análise e a interpretação das fontes possibilitam a abertura de novas perspectivas de investigação, pois, além de criar condições para repensar a construção do conhecimento, acrescentam elementos subjacentes ao processo, como: valores em disputa, padrões de comportamento, culturas políticas, dentre outros, fazendo vir à tona experiências vivenciadas e seus significados. É certo que as fontes poderão não ser capazes de responder a todas as questões desta historiadora, e que poderá haver lacunas. No entanto, o contato com as mais

diferentes fontes, tanto escritas quanto orais, e a flexibilidade nos questionamentos, possibilitaram agregar à pesquisa uma pluralidade de novos tópicos, abertos a todas as surpresas. Bem como, oportunamente, Marc Bloch (2001, p. 79), assinalou: “O explorador sabe muito bem, previamente, que o itinerário que ele estabelece, no começo, não será seguido ponto a ponto. Não ter um, no entanto, implicaria o risco de errar eternamente ao acaso”.

Considero que este estudo contribuirá com a área de pesquisa voltada à História da Educação por colocar em tela reflexões sobre a constituição dos saberes escolares de uma história local, ‘enfoques’ da disciplina, pois, como sabemos, a história ensinada passa por algum tipo de seleção, por um recorte temporal intencional e histórico. Nessa perspectiva, a história que se edifica como conhecimento a ser ensinado nas escolas carrega a visão de sujeitos históricos socialmente situados. Para desenvolver a trama narrativa, minha perspectiva é que os documentos (escritos, pictóricos ou orais) não simples e transparentemente refletem o passado, mas constituem práticas simbólicas, com significados variáveis, dependendo de quem e como os produziu. “Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza” (CHARTIER, 2002, p. 17). Assim, tendo como fio condutor a concepção de cultura como um conjunto de significados partilhados (HALL, 2006), ancorei as discussões e análises em quatro categorias: memória, invenção da tradição, passado prático e sentidos da história.

Para discutir a respeito de **memória**, uma das inquietações mais frequentes da historiografia, e das ciências sociais e humanas de modo geral, busquei subsídios nas considerações tecidas por Paul Ricoeur, especialmente em sua obra *A memória, a história, o esquecimento* (2007), na qual o filósofo francês lança luz sobre as aporias da memória, enfatizando que seu livro é “uma apologia da memória como matriz da história, na medida em que ela continua sendo uma guardiã da problemática da relação representativa do presente com o passado” (RICOEUR, 2007, p. 100). Sua obra evidencia a busca pelo reconhecimento e a consubstanciação de um ausente que se faz presente, sublinhando a urgência que o homem contemporâneo tem em relação à sua identidade e ao reconhecimento das diferentes formas de se posicionar no mundo. Assim, por meio de narrativas, o homem tem a perspectiva de assimilar e apreender o outro, além de compreender o legado que tanto a memória individual quanto a coletiva impõem à concepção que tem de si mesmo. Ricoeur (2007) vê na narrativa um modo privilegiado, temporal e lógico, de organização do tempo humano.

A história diz respeito ao homem no tempo, com todas as complexidades e inquietudes que tal afirmação possa comportar. Por meio da memória, o presente encontra o passado, numa relação tensa, que compreende elementos de poder e manipulação, pois é das ações humanas ter objetivos, fins, intenções. A memória nem é isenta nem é desinteressada; não rememoramos apenas para conhecer. Em geral, a memória é recrutada para uma ação e não somente para reconhecimento do passado, mas atende a uma demanda de fundo político, embora não reproduza o real nem o vivido. A história é, portanto, uma representação do que foi e não é mais; por meio dela, podem-se atingir a verossimilhança, o provável, mas jamais o acontecido como de fato foi. O passado, complexo e multifacetado, deixa raízes no presente; embora o historiador tenha na “verdade” dos acontecimentos seu horizonte de expectativa (KOSELECK, 2006), convive com a certeza de que jamais irá atingi-la. “A rigor, o historiador lida com uma temporalidade escoada, com o não visto, o não vivido, que só se torna possível acessar através de registros e sinais do passado que chegam até ele” (PESAVENTO, 2008, p. 42).

O valor histórico da memória repousa em sua capacidade de contribuir com a construção de uma história. Nas palavras de Ricoeur, “não temos nada melhor que a memória para significar que algo aconteceu, ocorreu, se passou *antes* que declarássemos nos lembrar dela” (RICOEUR, 2007, p. 40). Neste sentido, urge perguntar: A memória cotidiana, aquela das coisas corriqueiras, tem alguma utilidade? Certamente, essas memórias, além de serem importantes individualmente, ajudam a dar entendimento a processos mais abrangentes, a situações, por exemplo, da construção de uma história local como conhecimento ensinado nas escolas. Memórias cotidianas têm, inclusive, poder de veto, pois, dentre outros aspectos, constituem-se em fragmentos que elucidam a plausibilidade de uma história.

Uma espécie de sedução pela memória (HUYSEN, 2010) tem levado, na chamada pós-modernidade (no sentido utilizado por Hall, 2006), nos mais diferentes lugares, a uma preocupação de parte das autoridades governamentais em geral em “resgatar”<sup>6</sup> a memória e edificar a “verdadeira” história da cidade. Ingênuo engano, pois história e memória não são capazes de reviver, somente de reconstruir. A história será sempre menos que o passado, pois nenhuma narrativa histórica é capaz de

---

<sup>6</sup> Apesar de toda aversão da maioria dos historiadores à palavra resgate, ela tem sido amplamente utilizada pelos folcloristas e pelo poder público, de modo, inclusive, a nortear muitas políticas públicas de incentivo às culturas locais.

capturá-lo por inteiro, já que o conhecimento histórico é distinto do passado histórico, o que inviabiliza a utilização do termo **resgate** por historiadores profissionais, sabedores, aliás, de tal impossibilidade. Para Ricoeur (2007), a História, no sentido historiográfico, tem poder de síntese do heterogêneo, convertendo memórias em narrativas plausíveis, pois a História não se faz por si só; ela é resultado do ofício do historiador, que tem por tarefa reunir documentos, pinçar memórias, explicitar por que algumas delas são pinçadas, ou o que determina sua evidenciação, reacendendo rastros em base à temporalidade presente.

No que corresponde à categoria **invenção da tradição**, dialogo com Eric Hobsbawm (2008), na obra *A 'invenção' das tradições*, bem como com Ivor Goodson, em *A construção social do currículo* (1995) e *Currículo, teoria e história* (2005). Como já exposto anteriormente, este segundo autor embasou-se, nos estudos sobre disciplinas escolares e currículos (temas intercambiantes), nos pressupostos de Hobsbawm (2008). Seu objetivo era argumentar em prol da invenção da tradição, da que ocorre durante o processo de construção e efetivação de um dado currículo na esfera escolar. O currículo é uma prática multifacetada; desta forma, sua construção, entendida em termos de conflitos, negociações, transações, imposições, interesses e lutas pelo poder entre diversas tradições, subculturas e grupos de professores, forma parte da mesma prática. Podemos, portanto, entender o currículo como uma invenção de tradições e culturas disciplinares.

Vale destacar que a definição de currículo, considerada neste estudo, é a da dimensão que envolve toda a ação escolar, tanto em nível de prescrição quanto de prática, por abranger todas as experiências e as atividades propostas, realizadas e vividas pelos estudantes sob a orientação da escola, admitido que currículo, “como qualquer outra reprodução social, [...] constitui o campo de toda sorte de estratégias, interesses e relações de dominação” (GOODSON, 1995, p. 17). Trata-se, por isso, do ‘produto final’ de um ‘longo e contínuo conflito’, muito embora não se considere estanque ou imóvel. Afinal, a escola não é só transmissora. Há, no espaço escolar, seleções e modos de operar diferenciados. No entanto, sem a pretensão de postular ideias deterministas, sabe-se que a definição de um currículo é permeada de ações de interesse político, que tendem a garantir certo distanciamento, ou ‘zona de

conforto', separando os grupos mais abastados – as elites<sup>7</sup>- do restante da população, que forma o grosso da sociedade. Isso implica ver o currículo como resultado de conflitos e lutas entre diferentes tradições e diferentes concepções sociais.

Sendo assim, “aquilo que se inscreve como devendo ser ensinado em História, não pode ser analisado fora da cultura política, das relações sociais e de poder que marcam interesses diversos, distribuindo poderes em tempos e espaços delimitados historicamente” (SILVA, 2011, p. 252). O currículo da disciplina História expõe esquemas que envolvem disputas e tensões quanto ao que deve ser ensinado, ou seja, o currículo pode ser pensado como uma “tradição inventada”, tal qual indicou Goodson, inspirado nas concepções de Eric Hobsbawm: “[...] o currículo escrito é exemplo perfeito de ‘invenção’ da tradição” (GOODSON, 2005, p. 27). A invenção curricular tem, entre suas características, as de ser consciente, de viés político, temporalmente demarcada, com uma trama de trajetórias inerentes à realidade educacional à qual se refere. Portanto, o presente estudo se insere dentro das discussões pertinentes tanto à importância da história local no ensino de História, quanto à construção do conhecimento histórico.

Cuesta Fernandes (1997) também demonstra que o currículo é um processo na qual se ‘inventa tradição’, não uma tradição estática, “algo pronto de uma vez por todas” (GOODSON, 1995, p. 27), mas uma tradição que se reconstrói ao longo do tempo. A invenção curricular, de acordo com as características acima listadas, está na ordem do código disciplinar, intentando “dar cuenta de compleja y sutil alquimia que convierte a la Historia en materia de enseñanza” (CUESTA FERNANDES, 1997, p. 57)<sup>8</sup>. O código disciplinar ajuda a compreender o ensino de História ao longo do tempo, pois constitui um conjunto de ideias, valores, suposições, regulações e práticas que legitimam e orientam a prática docente. Contudo, apesar de vê-lo como um código, o que, à primeira vista, carrega a ideia de imobilidade, o autor enfatiza que é justamente por ser uma construção histórica que o código disciplinar contém possibilidades de mudança.

Hobsbawm aponta motivos pelos quais as tradições são inventadas: “As ‘tradições inventadas’ são reações a situações novas que ou assumem a forma de

---

<sup>7</sup> Entendo por *elites* os grupos de indivíduos que ocupam posição-chave em uma sociedade e que dispõem de poderes, influência e privilégios inacessíveis à maioria dos membros de certo grupo social (HEINZ, 2006).

<sup>8</sup> Livre tradução da autora: “dar conta da complexa e sutil alquimia que faz da História matéria disciplinar” (CUESTA FERNANDES, 1997, p. 57).



referências a situações anteriores, ou estabelecem seu próprio passado através da repetição quase que obrigatória” (HOBBSAWM, 2008, p. 10). É possível ilustrar tal invenção por meio dos acontecimentos que levaram o município de Garopaba a adotar a identidade cultural açoriana. Este movimento teve início depois que a vila de pescadores, e imediações, em um movimento que se estendeu ao longo do litoral catarinense, passou a ser visitada por turistas, em sua maioria do Rio Grande do Sul. Até então, tal identidade não era questionada; no entanto, tradições foram inventadas no sentido destacado por Hobsbawm (2008), para que os moradores locais, deslocados e incertos quanto ao pertencimento cultural, elaborassem uma representação histórica perante os demais, ou seja, para que sua cultura se afirmasse e se desse a ver.

Arrematando essa breve discussão quanto à invenção das tradições, ousou levantar uma questão que o próprio Hobsbawm (2008, p. 20) edificou: “O que os historiadores ganham estudando a invenção das tradições?” A resposta a esta questão é indicativa, mais uma vez, de que o ofício de historiador o impele a trabalhar com vestígios, com evidências. Ora, as tradições “inventadas” indicam que algo está desequilibrado em uma sociedade, ou seja, são sintomas, indícios de um problema mais amplo, imerso na complexidade de dado contexto social, sedimentado pelas relações humanas com o passado. Além disso, “toda tradição inventada, na medida do possível, utiliza a história como legitimadora das ações e como cimento da coesão grupal” (HOBBSAWM, 2008, p. 21), o que torna seu estudo imprescindível.

Esta lista de proposições remete à categoria de análise **passado prático**, explicitada a partir da obra do historiador e filósofo inglês Michael Oakeshott, *Sobre a história e outros ensaios*, publicada no Brasil em 2003, o autor, dentre outros aspectos, identifica os diferentes tipos de passado, partindo da premissa de que o que há em comum entre eles é o fato de serem pensados no presente. No entanto, existem vias distintas de acessar o passado prático e o passado histórico. A tese central da obra é que a apreensão da realidade pode acontecer de diferentes formas, cada qual produzindo um tipo de discurso específico. Para o autor, a história não se reduz a uma narrativa dos homens no tempo, constituindo-se em uma modalidade peculiar de conhecimento. Neste sentido, procura “as condições de relevância por meio das quais uma investigação pode ser reconhecida como ‘histórica’” (OAKESHOTT, 2003, p. 45). Para o autor, o conhecimento histórico resulta da prática de historiadores

profissionais, com formação acadêmica, e que seguem os postulados metodológicos do meio, tomando o passado histórico como referência.

Operar no sentido de “inventar” uma tradição demanda que determinado passado seja evidenciado. No caso em estudo, a decisão de formalizar um passado como culturalmente hegemônico partiu de pessoas envolvidas com o poder público, preocupadas em “resgatar” a história de Garopaba, mas sem compromisso com o rigor historiográfico. O passado mobilizado está associado ao que Oakeshott (2003) classificou como passado prático, composto por passados identificados pelo autor como encapsulados – os que se tornam presentes sem que se precise rememorá-los, da mesma forma que a herança genética, ou o passado como atitude involuntária de memória, ou, como o passado consultado, caso que se verifica na psicoterapia. Além desses, existe o passado que pode vir à tona, dentre outras possibilidades, por meio do que Nora (1993, p. 12) chamou de “lugares de memória”: uma resposta à necessidade de identificação do indivíduo contemporâneo. Tais “lugares” são, sobretudo, “restos”. A forma extrema na qual subsiste uma consciência comemorativa numa história que a chama, porque ela a ignora. Vestígios materiais que encontramos na paisagem, nos museus e nos arquivos, todos capazes de despertar uma memória contemplativa, instrumentalizar fins práticos ou desencadear estudos voltados à aquisição do conhecimento humano. Ainda é preciso, porém, pensar que, se, por um lado, as lembranças e os indícios disponibilizam uma versão do passado, por outro, o esquecimento convida a imaginar as complexidades e a coerência de circunstâncias humanas que não sobreviveram.

O passado prático pode ser manipulado por leigos ou profissionais de outras disciplinas com o objetivo de realizar projetos considerados vitais para o presente. Busca-se um passado que justifique julgamentos e decisões e que forneça lições e valores a serem seguidos. Esse passado “resgatado”, porém, deve ter semelhanças razoáveis com a situação com a qual está sendo relacionado. Oakeshot (2003) alerta que os emblemas trazidos ao presente por meio de tal procedimento de pesquisa são apresentados, em geral, como conteúdos e imagens não problematizados, valorizados em função de sua atual utilidade. Esse passado, que também chamou de didático, ou vivo, não é significativamente um passado no sentido histórico, mas o “conteúdo atual de um vasto depósito no qual o tempo continuamente despeja as vidas, as expressões, as conquistas e os sofrimentos da humanidade” (OAKESHOT, 2003, p. 92). Sem dúvida, tal passado permeia a construção do conhecimento

histórico e constitui a chamada cultura histórica, que empresta ao presente seu sentido prático. Assim, o que é ensinado nas escolas resulta da articulação de diferentes tipos de passado, ultrapassando as prescrições oficiais e a história dos historiadores, abarcando os múltiplos agentes envolvidos com sua elaboração (GONTIJO, 2014). No meio escolar, a depuração do passado prático em histórico é apenas uma utopia, pois “a escola envolve uma pluralidade de culturas, isto é, de sistemas de referência e de significados heterogêneos entre si” (CARVALHO, 2013, p. 404).

A última, mas não menos importante categoria chamada para a discussão, é **sentidos da história**. Para subsidiar a construção epistemológica desta temática, utilizei o livro do historiador espanhol Júlio Aróstegui, *A pesquisa histórica: teoria e método* (2006). Na obra, o autor convida a refletir sobre o hábito pouco recorrente entre os historiadores de pensar a História como uma disciplina do conhecimento, constituída por teorias e pelas possíveis críticas a tais teorias:

Com efeito, o historiador “escreve” a história, mas deve também “teorizar” sobre ela, quer dizer, refletir e descobrir fundamentos gerais a respeito da natureza do histórico e, além disso, sobre o alcance explicativo de seu próprio trabalho. Sem teoria, não há avanço do conhecimento (ARÓSTEGUI, 2006, p. 24).

O autor propõe ser preciso repensar o ofício do historiador, apontando, inicialmente, para a necessidade de ponderar sobre o sentido ambivalente da palavra história, atentando para sua polissemia. “A palavra *História* é objeto de usos anfibológicos, entre os quais o mais comum é sua aplicação a duas entidades diferentes: uma, a *realidade do histórico*, e outra, a *disciplina* que estuda a História” (ARÓSTEGUI, 2006, p. 26). Para ele, o fazer do historiador, quando amparado por diálogos constantes e críticos com a teoria, deveria chamar-se historiografia. Opto, no desenvolvimento desta tese, por este termo, de maneira aproximada à que propõe Aróstegui. Portanto, nesta tese, entende-se por historiografia a narrativa produzida no âmbito acadêmico, pautada em regras que lhe conferem rigor científico, ou seja, o resultado não seria produto de uma miscelânea qualquer, mas História.

Por outro lado, abordo a história produzida fora dos “muros” das universidades, em geral construída por meio de memórias pessoais e, por isso, impregnada de sentimentos e pontos de vista bastante demarcados. As fontes que dão origem a tais histórias podem ser, inclusive, produções historiográficas, mas, em geral, sua

elaboração obedece a alguma lógica ou interesse pontual. Essas histórias, contudo, têm seu valor histórico e podem ser utilizadas como fontes capazes de evidenciar as representações sociais de determinada época, sendo importantes aliadas na elaboração da história local, tema preponderante neste estudo. Esta forma de discurso trata de recortes mais circunscritos, atentando para acontecimentos particulares. Para Aróstegui, é preciso relacionar de forma significativa esses aspectos particulares aos mais gerais. A especialização, que pode ocorrer nesse processo, não pode ir a tal ponto que “leve à perda dessa visão de totalidade sem a qual não se entende a realidade última do que é o processo histórico” (ARÓSTEGUI, 2006, p. 295).

A memória é, pois, imprescindível na medida em que esclarece o vínculo entre a sucessão de gerações e o tempo histórico que as acompanha. A história, essencialmente narrativa, organiza esse passado na medida em que o presente o questiona. O historiador tem um problema, recortado espacial e temporalmente, que persegue, em seu ofício, a solução deste problema ou o seu produto, que é a História, conhecimento que precisa de todo um processo para ser acessado. Métodos e teorias são essenciais no fazer do historiador, que carrega sempre uma pretensão de se aproximar da verdade (RICOEUR, 2007) por meio da expressão literária, ou escrita. Cabe, ainda, salientar que memória e História não constituem um par de opostos, porém, a História está submetida a regulações de metodologias específicas e ao estabelecimento de uma temporalidade, sem perder de vista o referente. Assim, embora uma precise da outra, elas não são sinônimas. A memória não pode ser considerada História, pois o esforço consciente do historiador é o responsável por transformá-la em conhecimento histórico. As demais histórias, também registradas de forma escrita, caracterizam-se como descrições narrativas desprovidas de preocupação metodológica. Os fatos são apresentados sem que sejam pensadas as configurações que os estabeleceram, ou seja, a complexidade das relações humanas não é considerada como problema essencial (ARÓSTEGUI, 2006).

Outros conceitos e definições teóricas se fazem presentes na tessitura dessa tese. Destaco, inicialmente, que os fatos históricos não são meros reflexos discursivos dos acontecimentos, mas construção e resultado de uma prática historiadora ancorada nas dinâmicas de lutas, tramas e transformações da vida social em que os sujeitos se produzem, vivem seus antagonismos e resolvem seus problemas. Por outro lado, também se pode produzir uma história que muitas vezes oculta as diferenças e as contradições. Para cada evento silencioso da história existe,

certamente, uma pluralidade de sentidos. Eventos dispersos, fragmentados e, aparentemente, desconexos, podem tornar-se uma estrutura narrativa inteligível nas mãos do historiador. Adverte, porém, Le Goff (1990, p. 109): “Falar dos silêncios da historiografia tradicional não basta; é preciso ir mais longe: questionar a documentação histórica sobre as lacunas, interrogar-se sobre os esquecimentos, os hiatos, os espaços *brancos* da história (grifo meu)”. É imprescindível inventariar os arquivos do silêncio, construindo a História a partir de documentos e, também, de suas ausências. Historiar significa transformar acontecimentos passados em narrativas plausíveis, que levam o receptor a imaginar determinadas situações, sejam elas cotidianas, sejam de caráter específico, acessíveis, mas sem perder de vista o referente – fontes e vestígios.

O historiador ocupa-se do passado que, no entanto, não necessita estar demasiadamente recuado, sendo possível historiar um passado recente, um passado que ainda se faz como objeto histórico. Evidentemente, o profissional da História não se volta para qualquer passado, pois é preciso selecionar o que se mostra relevante, que interesse a determinado público leitor. O compromisso do historiador é dar respostas a inquietações do tempo presente, mesmo que o assunto já tenha sido anatomizado (OAKESHOTT, 2003). Pontos de vista e interesses diversos podem interferir no teor de certa narrativa histórica, ou até mesmo determiná-lo, já que a cultura histórica pode agregar a História produzida por historiadores profissionais, indo além desta, não no sentido de ultrapassá-la ou excluí-la, mas no de abrir janelas para outros saberes, vivências, crenças, escolhas e, até mesmo, imposições.

Pensar conceitualmente a cultura histórica implica trazer Jacques Le Goff (1990) à discussão, por se tratar de um historiador que deu densidade à expressão, considerando-a um dos aspectos fundamentais da ciência histórica. Sua concepção de cultura histórica orienta-se pela trajetória dos sentidos da palavra história no contexto dos diferentes grupos humanos. Enfatiza que a cultura histórica sempre esteve misturada ao fazer do historiador profissional, pois este responde às demandas de seu tempo a partir da incidência que o meio social promove em suas ideias e métodos. Destaca haver uma relativa unidade de estilo em determinada época, pois, por mais que, à primeira vista, fatos pareçam diferentes entre si, olhando mais atentamente ver-se-á que se comunicam pela definição dos grupos aos quais estão integrados.

As percepções de Le Goff (1990) permitem pensar a cultura histórica, por um lado, como constitutiva da bagagem profissional do historiador (como pressupostos teóricos, metodologia e público ao qual se destinam suas obras). Por outro, como são os homens que constroem e reconstroem o seu passado, é mister destacar quão importante seja a relação que as diferentes sociedades estabelecem com o passado, assim como com o espaço que tal passado ocupa no presente. Neste sentido, os historiadores são considerados os principais intérpretes da opinião coletiva, embora não se deva “preocupar apenas com a produção histórica profissional, mas com todo um conjunto de fenômenos que constituem a cultura histórica ou, melhor, a mentalidade histórica de uma época” (LE GOFF, 1990, p. 48).

Apesar de considerar os argumentos de Le Goff (1990), considero que, em sua especificidade, a cultura histórica é diletante; diz respeito à intersecção entre a História profissionalmente produzida e a história sem historiadores, enraizada nas necessidades sociais, que orientam a vida prática no tempo, algo que, segundo Jörn Rüsen (1994), se perdeu de vista com a profissionalização da História durante o século XIX. A contemporaneidade retomou essa interlocução constante entre vida prática e conhecimentos históricos socialmente legitimados. Rüsen (1994) indica que a cultura histórica está muito próxima do que chama de consciência histórica - uma realidade fundamental e geral da explicação humana do mundo e de si mesmo, com significado inquestionavelmente prático para a vida. Neste sentido, se a consciência histórica afeta e influencia quase todas as áreas de ação da vida humana, a cultura histórica consiste na articulação prática e ativa da consciência histórica na vida de uma sociedade, integrando percepção, interpretação, orientação e finalidade da vida humana, tornando o tempo fator determinante. A cultura histórica seria, portanto, uma forma particular de abordar interpretativamente o tempo, resultando na narrativa histórica como conteúdo da experiência coletiva e da compreensão de si mesmo.

É justamente Rüsen (1994), em seus estudos sobre cultura histórica, quem a entrelaça mais vigorosamente ao ensino de História, embora Le Goff (1990) também creditasse ao ensino escolar o papel “vulgarizador” da cultura histórica. Dentre distintos fenômenos, a cultura histórica inclui diferentes estratégias de investigação científica e acadêmica, como a criação artística, a luta política pelo poder, a educação formal e informal, o lazer e outros procedimentos da memória histórica, como concretização e expressão de uma mentalidade. Desse modo, sintetiza universidade, museu, escola, administração, mídia e outras instituições culturais,

integrando às funções de ensino entretenimento, legitimação, crítica, distração, ilustração e outras maneiras de rememorar histórias. Como visto, o mundo acadêmico e o mundo escolar, como instituições contingentes, mantêm relação dialógica com a cultura histórica, que apresenta cada vez mais porosidades.

Nesse emaranhando cultural, ressalto que, no interior dos processos de escolarização, existe uma cultura que se relaciona sobremaneira com a cultura histórica – a cultura escolar, definida, de maneira sucinta, por Viñao Frago (1995, p. 69) como “toda a vida escolar: fatos e ideias, mentes e corpos, objetos e comportamentos, modos de pensar, dizer e fazer”<sup>9</sup>. Soma-se a tal definição uma compreensão de cultura escolar mais ampla e que, unida à anterior, permeia essa narrativa. Assim, destaco que, por ter a função de formar indivíduos, a escola se empenha em transmitir os conhecimentos que lhe são atribuídos “pela sociedade que a rodeia e pela cultura na qual ela se banha” (CHERVEL, 1990, p.180). Assim como o autor citado, entendo a cultura escolar como cultura construída na escola, sendo esta não somente seu meio de difusão, como também seu ponto de emergência. Deste modo, “o sistema escolar [...] forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem, por sua vez, penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global” (CHERVEL, 1990, p.184). Inés Dussel (2014, p. 262) “salienta que as escolas são constituídas tanto por normas quanto por práticas”. Tal argumentação evidencia que a cultura escolar é atravessada pela sociedade e a atravessa, dialogando com outras culturas, como a cultura advinda das relações sociais, a cultura histórica, a cultura política, a historiografia, dentre outras, num intercâmbio constante. Admite-se, portanto, a existência de uma relação orgânica entre cultura escolar, ensino de História, conhecimento histórico e cultura histórica (SCHMIDT, 2012, p. 93).

A mobilização conceitual da cultura escolar torna-se pertinente em pesquisas de cunho histórico-educacional pela aproximação cada vez mais profícua que se vem estabelecendo entre pesquisadores de outras áreas com a disciplina. Tal empresa decorre, em parte, do acolhimento do método historiográfico utilizado para levantar dados, organizar o *corpus* documental, idealizar análises e interpretações, como também da legitimidade da narrativa historiográfica. Assim, o conceito de cultura escolar é utilizado no intuito de driblar as dificuldades inerentes às práticas de investigação histórico-cultural que têm por palco a escola, local que aglomera, em

---

<sup>9</sup> Livre tradução da autora: “toda la vida escolar: hechos e ideas, mentes y cuerpos, objetos y conductas, modos de pensar, decir y hacer” (VIÑAO FRAGO 1995, p. 69).

geral, documentos oficiais e esmaece os vestígios das estratégias geridas na instituição para facilitar práticas pedagógicas. Na chave da cultura escolar, pode-se responder a questões relativas, como ao “por que a escola ensina o que ensina” (CHERVEL, 1990, p. 190).

As diferentes sociedades possuem um complexo sistema organizacional e de valores que compõe seu panorama cultural. A escola é, sabidamente, afetada pela composição social; no entanto, ela também afeta as sociedades. É na escola que as gerações mais jovens são introduzidas no sistema de valores culturais que as antecederam. Verificar de que forma isso acontece é uma das grandes preocupações dos estudiosos da cultura escolar, que buscam, por meio de vestígios, recontá-la, fazendo dela, desta forma, objeto histórico. Portanto, para conhecer a cultura escolar de uma determinada instituição de ensino, é fundamental, e necessário, olhar a escola a partir da própria. Esse tipo de cultura ajuda a interpretar o universo escolar, porque envolve todos os saberes e fazeres que lhe concernem. O ensino e o conteúdo a ser ensinado não são os únicos protagonistas dessa forma de entendimento, pois, além deles, há hoje acontecimentos e diferentes sujeitos que participam do processo educativo, um emaranhado de corpos, ações e materialidade que caracterizam uma típica cultura desse segmento. Fazer um mapeamento cultural do universo escolar favorece a compreensão do que acontece com um currículo na prática pedagógica.

Assim, cultura escolar é um conceito chave, na medida em que busco compreender como se dá a elaboração da representação do mundo social, afora a construção das identidades culturais, enfocando a escola como um dos espaços de efetivação de tais processos. Tal cultura constitui suporte privilegiado para compreender a memória de ensinamentos históricos em determinado tempo e lugar, embora não possa ser estudada sem considerar as relações conflituosas ou tranquilas que mantêm com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas nos diferentes momentos históricos. Pontuo, ainda, que pesquisas que lidam com conhecimento histórico escolar, como a que ora apresento, devem levar em conta a tradição seletiva do respectivo currículo, relacionando-a com o conhecimento histórico que as pessoas adquirem no devir de suas vivências e que vem a se tornar elemento pertinente da constituição identitária.

Nesse viés, a construção identitária não está naturalmente dada; ela é construída por meio de escolhas e confrontos. Para Stuart Hall (2006), a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Entendo que as



tradições e os valores são reinventados pelas novas gerações, mais susceptíveis aos meios informacionais e às políticas implantadas pelos órgãos institucionais, fazendo com que sejam alinhavados novos significados à vida em sociedade. Ao mesmo tempo, agrega-se complexidade aos estudos contemporâneos relativos à constituição identitária, uma vez que “o sentido começa a escapar de nós, caminhando para a incerteza” (HALL, 2016, p. 39). Cabe enfatizar que o conceito de identidade é cotejado em diversos momentos da narrativa ora apresentada, pois as complexidades e contradições que a compõem demandam tal recurso epistemológico. As formulações dão conta de que a identificação é processo pelo qual nos projetamos em nossas identidades. Identidade torna-se uma celebração móvel: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam, é mais coerente falar-se em uma identidade híbrida. “O sujeito previamente vivido dentro de uma identidade unificada e estável está se tornando fragmentado; composto não de uma, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias e não resolvidas” (HALL 2006, p. 12).

O autor enfatiza também que a cultura se relaciona a sentimentos, emoções, pertencimento, ideias e conceitos, organizando e regulando práticas sociais, ao tempo em que é geradora de efeitos reais e objetivos, permeando todas as sociedades. A ênfase nas práticas culturais reverbera, inevitavelmente, na forma como representamos as coisas, sejam materiais ou imateriais. A atribuição de sentido é algo produzido, mediado pela linguagem e expresso por meio de representações. A representação real de situações, pessoas e objetos só ganha sentido por uma representação mental do que realmente são, pois, o mundo material se distingue de suas representações, sendo estas as responsáveis pela formação dos distintos substratos culturais. O ato de representar mentalmente algo ou alguém traduz-se por meio de signos, em geral linguísticos, que realizam o processo de intercambiar ou tornar comuns as especificidades de dado sistema cultural.

As representações acompanham, evidentemente, o fluir dos tempos, sendo sutilmente alterados no devir das práticas culturais. A representação é entendida como produtora de significados que podem incidir sobre a construção de condutas e identidades, bem como sobre a elaboração de conhecimentos relativos a determinado passado histórico. Assim, cabe enfatizar que as representações não só permitem significar a realidade, como, sobretudo, a produzem. “A sociedade em si mesma é uma representação coletiva” (BURKE, 1991, p. 98). Escrever sobre uma espacialidade

mais circunscrita oportuniza desconstruir muito do que foi edificado em vigorosas generalizações. O despontar de histórias locais enriquece as representações coletivas, evidenciando que a humanidade tem aspectos comuns na sua constituição histórica, porém permeados por singularidades promotoras de distinção.

Tecidas tais considerações, elenco a estruturação da tese, dividida em quatro capítulos. Faço, contudo, uma última advertência: as formulações apresentadas não têm a pretensão de encerrar o debate; ao contrário, serão sempre provisórias, abertas a contestações, como os próprios conceitos e categorias de análise que entremeiam a narrativa posta.

No primeiro capítulo - “A história local como objeto de ensino nos anos iniciais do ensino fundamental: um olhar para Garopaba/SC” -, tenho a pretensão de colocar em tela o modo pelo qual o ensino da história local foi inserido nos currículos destinados ao ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental. Apresento, inicialmente, a história local e os desafios de sua tessitura; na sequência, dialogo com a trajetória e consolidação da disciplina História nos anos iniciais, enfocando as políticas educacionais brasileiras e catarinenses, com ponderações relativas à “naturalização” do currículo escolar. Destaco, ainda, documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC), que trazem novas indicações pedagógicas para a sala de aula, relacionando tais documentos com o Planejamento Anual de Ensino da rede pública municipal de Garopaba/SC para a disciplina História, nos anos iniciais.

O segundo capítulo - “História local no jogo das tradições inventadas: efetivação do açorianismo em Garopaba no final do XX” - volta-se para o processo que possibilitou que Garopaba passasse a ser reconhecida como cidade de tradição cultural açoriana. Enfoco, assim, as ações políticas e acontecimentos que deram vida a essa tradição, relacionando-os com um movimento maior, que vem envolvendo diferentes municípios do litoral catarinense, convertidos em redutos açorianos, principalmente em função das atividades desenvolvidas pelo NEA/UFSC. Apresento uma narrativa permeada pelo conjunto de circunstâncias e relações que delinearam a invenção do açorianismo. A ideia de mesmice cultural norteou as ações que pretendiam que o conteúdo do passado fosse reelaborado em forma de discurso homogêneo e excludente. Forjou-se uma história local que deu ao imigrante açoriano o protagonismo, ignorando o imbricamento cultural entre brancos europeus, afro-brasileiros e indígenas.

O terceiro capítulo - “Sentidos da história: livros que narram a história de Garopaba/SC” - tem por objetivo apresentar as diferentes obras que narram a história de Garopaba, a saber: *Versos do Moriço: Garopaba* (2012), advinda da tradição oral, já que seu autor foi um pescador analfabeto, que ditava suas histórias em forma de versos para que outros registrassem; obras *Homenagem a Garopaba: ‘Poesia’ – Garopaba do passado e do presente* (1994) e *História de Garopaba da armação baleeira a comarca* (2007), de autoria de Manoel Valentim, professor dos anos iniciais, aposentado; “1830-1980: São Joaquim de Garopaba (*Recordações da Freguesia*)”, escrito pelo padre José Artulino Bensen, numa edição comemorativa dos 150 anos da criação da Freguesia de São Joaquim de Garopaba; *De Igara-Mpaba a Garopaba: sete mil anos de História*, escrito por Luiz Fernando Alves Bitencourt, sendo esta uma releitura do trabalho de padre Bensen (1980), narrando uma história de Garopaba rica e diversificada, com suas características culturais bem demarcadas pela “origem” açoriana. Outra fonte de pesquisa é o livro didático produzido pela SMEC, adotado a partir de 2012 pela rede municipal de ensino, nas turmas do 4º ano do ensino fundamental, intitulado *Uma aventura pela história e geografia de Garopaba*, organizado por Deisi S. de Farias.

No último capítulo – “Cultura histórica, historiografia e ensino de História nos anos iniciais: representações da história de Garopaba entre professores e estudantes”-, retomo as narrativas apresentadas no capítulo anterior, perseguindo a seguinte questão: o que faz a escola com toda essa bibliografia, já legitimada pela cultura histórica local, na esfera do ensino de História nos anos iniciais? Em seguida, procuro identificar representações da história local recorrentes nas narrativas de professores e ex-estudantes da rede municipal de ensino da cidade, com o objetivo de conhecer o substrato cultural que permeia tais representações. Assim, verifico de que maneira cultura histórica e historiografia se entrelaçam em meio à cultura escolar para constituir representações de uma história local de Garopaba. Tal empresa tem por suporte as narrativas produzidas por estudantes egressos da rede municipal e que cursavam o 6º ano do ensino fundamental nas duas escolas estaduais da cidade em 2014 e 2016, assim como as narrativas produzidas por professores que atuavam na rede em 2014.

Nas considerações finais, volto à questão central da tese e às questões subjacentes, estabelecendo arremates que dão conta das dificuldades inerentes ao ensino de História nos anos iniciais, demonstrando a complexidade de revisitar uma

trajetória arrefecida pela opulência de normas e prescrições. Finalizo, indicando que os saberes históricos escolares dos anos iniciais do ensino são constituídos por nuances de certa cultura histórica intercambiadas com a historiografia, expressando que a cultura escolar é estabelecida de acordo com a constituição social em que é vivificada.

## 1 HISTÓRIA LOCAL COMO OBJETO DE ENSINO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM OLHAR PARA GAROPABA/SC

A escola, do modo que a conhecemos, é uma invenção bastante recente. Sala de aula, carteiras enfileiradas, quadro de giz, disciplinas curriculares, livros didáticos, metodologias de ensino, conteúdos escolares, dentre outros, compõem o modelo de escola inaugurado no século XIX e que segue permeado por pensamentos e ações “largamente difundidos no interior de nossas sociedades, modos que não concebem a aquisição de conhecimentos e de habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização” (JULIA, 2001, p. 11). Neste sentido, mesmo sofrendo alterações, a escola, como local de disputas, tem sido palco de mudanças e transformações, mas, de modo geral, há mais permanências que inovações. Em sua atual forma de organização institucional, tem a complexa finalidade de responder pelas demandas educacionais no tempo presente. Na opinião de Ricardo Oriá (2006, p. 130), tem a função maior de formação para a cidadania. O autor afirma, neste sentido, que “ao socializar o conhecimento historicamente produzido e preparar as atuais e futuras gerações para a construção de novos conhecimentos, a escola está cumprindo seu papel social”.

Evidentemente, dar conta das complexas relações que se delineiam no interior do sistema de ensino público brasileiro não é tarefa de que a escola, com seus entraves pedagógicos, humanos e materiais, venha conseguindo se desincumbir. Efetivamente, muitos desafios se colocam perante professores e gestores, além de aos próprios estudantes que a têm quase como única forma de acesso a melhores condições de vida. É nesse ambiente multifacetado, de valores cambiantes, repleto de tensões, que as crianças, já aos seis anos, são encaminhadas, obrigatoriamente<sup>10</sup>, pelas famílias, para “aprender” a viver e a conviver, fazendo a transição dos conhecimentos que possuem *a priori* para conhecimentos que se tornaram integrantes do currículo escolar, como o confirmam os diferentes recortes da história. Nos anos iniciais, possibilitar que os estudantes dominem a leitura, a escrita e os cálculos básicos constitui o objetivo central e mobilizador da ação do professor, embora essa não seja a única ou principal finalidade dessa fase da escolarização. Atualmente,

---

<sup>10</sup> Lei nº 11.114, de 2005, que altera os artigos 6º, 30º, 32º e 87º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade, completados até 31 de março do ano da matrícula.

alfabetizar, no sentido de apenas decodificar símbolos gráficos, não é suficiente. A alfabetização somente se efetiva acompanhada do letramento, pois aprendizagem escolar só faz sentido se habilitar a criança a utilizar esses conhecimentos em contextos diversificados de comunicação nas práticas sociais.

A escola constitui arena polifônica, espaço sócio-histórico que congrega diferentes modos de pensar e fazer, provocando lutas de parte das múltiplas falas pela supremacia e pelo poder. Para a escola convergem concepções e valores que denotam a complexidade do todo social no qual está inserida. Os professores adquirem a cultura docente por meio de programas de formação acadêmicos específicos, como também pela adesão, parcial ou total, a um conjunto de práticas e códigos que circulam no ambiente específico e constituem sua própria cultura – a cultura escolar – “uma cultura que adentra, adapta e transforma a cultura da sociedade que a permeia” (CHERVEL, 1990, p.184). A escola funciona como agência legitimadora dos conhecimentos historicamente constituídos, vindo a ser, assim, palco de disputas pela hegemonia social. Nada nela é neutro: currículo, organização do tempo, disposição de objetos, métodos, linguagens. Até mesmo as relações interpessoais, dentre outros aspectos de seu universo, são definidas por interesses pontuais. As mais diferentes ações educativas traduzem leituras de mundo e ações político-sociais. Tais assertivas sustentam-se, em parte, nas concepções do educador Paulo Freire, para quem “a natureza da prática educativa, a sua necessária diretividade, os objetivos, os sonhos que se perseguem na prática não permitem que ela seja neutra, mas política sempre” (FREIRE, 2006, p. 28).

É dentro deste universo multifacetado que me proponho pensar o ensino de história local nos anos iniciais, sabendo, inclusive, que estarei adentrando um terreno frágil e poroso, marcado, dentre outros embates e afinidades, por relações nem sempre tranquilas entre historiadores e pedagogos, ou, no limite, utilizando um termo caro a Paul Ricoeur (2007), em relações envoltas por aporias. Existe um elemento que separa e, muitas vezes, segrega a prática docente de pedagogos e historiadores e demais disciplinas, situação costumeira para quem atua em escolas que atendem aos anos iniciais e finais, tratando-se de uma experiência pertinente à minha atividade profissional. Como se construiu tal dissonância? Na busca por materiais que subsidiassem uma narrativa acerca do ensino de História nos anos iniciais, deparei-me com o livro *O ensino de História: revisão urgente* (1994), no qual seus autores se

dedicam a elaborar uma proposta de ensino de História para a 5ª série (atual 6º ano), sendo tal escolha assim justificada:

Por que a 5ª série? Por ser a iniciação do aluno em história. [...] tem-se discutido, a ponto de saturação, que os alunos da 5ª série não vêm preparados das primeiras quatro séries do 1º grau [...] esse aluno realmente não sabe lidar com o tempo cronológico, pois nada sabe de suas medidas (milênios, séculos, décadas). Ele também não sabe se encontrar, se localizar no espaço através de mapas, pois nada sabe de escalas, meridianos, ou até mesmo dos simples hemisférios (CABRINI *et al.*, 1994, p. 15-35).

Tal posicionamento evidencia a constante busca por culpados quando o ensino fracassa, já que, se os estudantes não aprendem o conteúdo proposto, é porque quem veio antes não trabalhou como deveria. Evidentemente, o ciclo imediatamente anterior é responsabilizado por não ensinar (consta do excerto anterior que “não houve nenhum ensino de história”); portanto, os professores iniciam os estudantes na aprendizagem histórica quando estes chegam à 5ª série. Esta é uma celeuma recorrente no ensino escolar, e longe de ser resolvida. O fato é que o ensino de História nos anos iniciais é pouco explorado por pesquisas, seja como conteúdo curricular, seja como prática pedagógica, além de serem raras as formações continuadas na área, diferentemente do ensino de História nos anos finais e no ensino médio em que, constantemente, constitui tema de estudos e discussões entre os profissionais da área. Nos anos iniciais, contudo, a criança, mesmo que, de modo mais geral, tem contato com os primeiros conceitos e categorias históricas. Selva Guimarães Fonseca (2009, p. 6) “chama a atenção para um fato ainda não reconhecido por muitos: os professores e os alunos nos primeiros anos de escolarização aprendem, ensinam, fazem história. [...] A História é uma disciplina essencialmente formativa!”.

São questões relativas ao mais próximo – representações do local, as que primeiramente se colocam. Esta realidade implica a peculiaridade do ensino de História e do papel do professor nesta etapa do ensino escolar; afinal, a aprendizagem dessa matéria envolve conhecimentos instituídos pela nação – prática de viés político e econômico, mas também muitos conhecimentos influenciados pela cultura histórica mais contingente. A produção, os usos e as funções do conhecimento histórico são social e politicamente demarcados, mesclando sujeitos, saberes, tempos e espaços que se entrelaçam, se produzem e se reproduzem na urdidura histórica (FONSECA, 2009). A experiência humana é a substância da história, porém, existem elementos

desta composição, cristalizados de forma quase inquestionável, limitando seu ensino que, por muitos anos, assumiu o caráter de ciência estática, valorizando quem ocupou o poder em detrimento de todos os seres humanos que constituíram as diferentes sociedades. Nesse panorama, “a maioria das pessoas que viveu no passado fica à margem da construção histórica” (HIPÓLIDE, 2009, p. 13). Atualmente, ampliam-se as possibilidades para o ensino de História, que, por meio de lutas, vem abrindo diálogos com outros agentes desse saber, dando forma a um ensino escolar que entrelaça historiografia e cultura histórica, somando-os, inegavelmente, aos saberes históricos que circulam em outros espaços materiais ou virtuais, numa dinâmica que impele o ensino dessa disciplina a uma crescente complexidade.

Assim, neste primeiro capítulo, tenho a pretensão de colocar em tela o que foi inserido nos currículos destinados ao ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental. Para tanto abordo, inicialmente, a história local e os desafios de sua tessitura; na sequência, passo a dialogar com a trajetória e a consolidação da disciplina nos anos iniciais nas políticas educacionais brasileiras e catarinenses, com ponderações a respeito da “naturalização” do currículo, pois os professores, por vezes, acabam ministrando conteúdos sem lhes questionar o porquê. Relaciono, ainda, os PCNs e a PCSC ao Planejamento Anual de Ensino para a disciplina História nos anos iniciais da rede pública municipal de Garopaba/SC. O lugar do espaço político-geográfico e a trajetória do ensino de História nos anos iniciais são evidenciados de modo a demonstrar que as construções históricas não se dão ao acaso, de forma neutra e despretensiosa. Ao mobilizar tais questões, faço referência a aspectos que equacionam a historiografia do lugar, a cultura escolar e a cultura histórica, mantendo a perspectiva de que os saberes apresentados aos estudantes são sustentados pelos conhecimentos intercambiados entre essas três esferas.

## 1.1 HISTÓRIA LOCAL: UMA JANELA PARA O MUNDO

A história local, enfocada no estudo em pauta, é pensada em três dimensões: uma, diz respeito a memórias e a histórias e respectivo registro por pessoas comuns; outra, diz respeito à pesquisa histórica realizada no viés historiográfico; e, uma terceira, volta-se aos saberes relativos à história local ensinados nos anos iniciais. Neste primeiro momento, penso, mais especificamente, na história local veiculada por meio de registros escritos, pois, a que se ensina nas escolas, embora agregue outros



conhecimentos pertinentes à cultura histórica, tem sólido embasamento nesses materiais. As possibilidades inerentes à primeira dimensão são vastas e difíceis de apreender; ainda assim, considero que se trata de histórias narradas mais livremente, empreendidas por pessoas que gostam delas e têm interesse nas mais diversas formas de as registrar. O historiador do lugar é, geralmente, alguém que anda pela estrada e comanda suas observações, dando tantas voltas quantas for necessário para obter as perspectivas apropriadas ao que deseja enfocar. Existem, porém, também os que escrevem histórias locais como quem sobrevoa uma estrada. Para estes, a visão é ampla e, ao mesmo tempo, restrita, já que a estrada se insinua seguindo as leis do terreno que a envolve (BENJAMIN, 1987, p. 16).

Certo é que mesmo os historiadores mais informais, ou até sem instrução, podem aceitar as narrativas históricas oficiais como base estrutural para seus relatos. É neste ponto que se imbrica a demanda historiográfica produzida ao longo do tempo, seguindo, na maioria das vezes, tendências mais tradicionais de elaboração da escrita histórica, tomando a parte pelo todo, isto é, uma historiografia que toma como pano de fundo os diferentes momentos da história política e econômica brasileira. Assim, na falta de vestígios locais que corroborem a narrativa, partem para comparações hipotéticas com o que pode ter acontecido em outros lugares, no contexto mais amplo da história do Brasil. Para Jacques Revel (1998, p. 27-28), “a concepção tradicional de monografia procura fazê-lo [discurso histórico] ao se atribuir como tarefa a verificação local de hipóteses e resultados gerais”. Outra tendência consiste na produção de textos ufanistas, utilizando artifícios que valorizam o local e o colocam em evidência, como acontece nas obras produzidas sobre a história local de Garopaba (SC), enaltecida por uma pretensa tradição açoriana, preservada e homogênea. Essas tendências compartilham a lealdade ao pertencimento nacional, ou seja, “a nação forja uma estrutura na qual os indivíduos sentem-se identificados, ‘costurados’” (REZNIK, 2002, p. 2).

Na contramão de tais tendências, a história local defendida por Reznik (2002) alinha-se àquela que também entendo ser a mais coerente. Nessa, o local consiste em adjetivo da história, palavra que tanto representa a experiência quanto seu conhecimento. O local não é simplesmente um espaço delimitado que reproduz aspectos culturais de uma história mais geral, no caso, a história do Brasil. O espaço geográfico da história local diz respeito tanto às experiências humanas em determinado lugar, quanto à escrita histórica dessas vivências. “A história local é, em

intrínseca complementaridade, conjunto de experiências de sujeitos em um lugar e, também, o conhecimento sobre o conjunto dessas experiências” (GONÇALVES, 2004, p. 3). Isso implica, necessariamente, a redução de escalas de observação, pois, vista de longe, uma cidade é apenas uma cidade, um clarão luminoso na palidez noturna. De perto, ela ganha novos contornos, exala cheiros, traduz-se em cores, gestos, sons, trajetórias, arquiteturas e imagens, expondo uma infinidade de modos de operar das gentes que ali vivem. Assim, “ao voltar os olhos para o passado, precisamos fazê-lo na perspectiva dialógica, buscando a multiplicidade de falas, gestos rituais e sentidos, potencializando a construção de identidades múltiplas e plurais” (CAIMI, 2013, p. 31).

Alguns autores, como o historiador espanhol Julio Aróstegui, aproximam a história local da chamada micro-história. A micro-história “é uma prática historiográfica nascida precisamente na Itália” (AROSTEGUI, 2006, p. 213), que passou a chamar a atenção depois da publicação de *O queijo e os vermes*, por Carlo Ginzburg, em 1976. Na prática, a micro-história baseia-se na redução de escala, examinando o material de pesquisa “microscopicamente”, com a perspectiva de evidenciar fatores até então não observados. Neste sentido, situações históricas, já tidas como explicadas, podem ser revisitadas, trazendo à tona preposições inteiramente novas. As histórias produzidas em escala reduzida ajudam a compor uma história local que engloba outras histórias, compondo um quadro local diversificado, com memórias que se entrecruzam e se sobrepõem de forma dinâmica. Isto não significa opor-se ao cenário regional ou nacional. O recorte local designa uma temática que varia em função das conexões estabelecidas pela interdependência e relações sociais entre determinados sujeitos do local estudado.

Figueiredo, Reznik e Gonçalves (2000) também expressam os ganhos que a história local teve com a mudança de escala de observação dos fenômenos sociais proposta e colocada em prática pelos historiadores italianos da micro-história, especialmente Giovanni Levi e Carlo Ginzburg. Fazendo uma analogia com os detalhes que se podem ver de uma simples mosca quando colocada sob o foco de lentes microscópicas – que as transforma em ‘monstro’ -, os autores chamam a atenção para os novos conhecimentos que se podem acessar ao diminuir a escala de observação. Enfocar histórias particulares de pessoas comuns, o dia a dia de pequenos vilarejos, os contornos relacionais de uma instituição ou o grupo social, dentre outros objetos e objetivos, ganhou relevância junto aos historiadores dedicados

a utilizar uma metodologia de pesquisa que prioriza o micro. Isto, na prática, significa uma reação perante as abordagens históricas totalizadoras, guiadas pela hipótese de que é possível construir uma inteligibilidade global do social, relativizando as explicações conseguidas por meio da análise de estatísticas demográficas dos detalhes apreendidos por meio das particularidades locais. Contudo, esses dois polos - o macro e o micro - não são colocados como par de opostos. Assim, o micro corresponde a um retalho que pode ser alinhavado na dimensão global da história, afetando as relações que estabelece com o todo e sendo por elas afetado.

Para Raphael Samuel (1990), o local, apesar de circunscrito, pode ser utilizado como uma 'janela para o mundo', uma espécie de portal que abre múltiplas possibilidades de investigação histórica. No entanto, suas análises mostram que o pesquisador da história local precisa estar imbuído de certas especificidades, pois tal prática exige estranhamento em relação à ideia de passado tradicional; afinal, essa história pode ser "encontrada dobrando a esquina e descendo a rua. Ele pode ouvir os seus ecos no mercado, ler o seu grafite nas paredes, seguir suas pegadas nos campos" (SAMUEL, 1990, p. 220). Neste sentido, pensar tal história e sobre ela escrever é um exercício que, muitas vezes, levará o pesquisador a perseguir fatos fugidios, vestígios que podem estar no traçado das ruas, empoeirados em uma caixa esquecida sobre o armário de uma residência qualquer, em fotografias amareladas pelo tempo, em versos e rimas de um pasquim ou na literatura de cordel. Voltar as lentes para o local consiste em lidar com emoções subjetivas, pois "as pessoas estão continuamente colocando para si mesmas questões relacionadas ao local onde moram e sobre como viveram seus antepassados" (SAMUEL, 1990, p. 121). Embora tudo isso indique seu potencial, Samuel (1990, p.122) questiona: "Por que será, então, que a história local, embora escrita como um trabalho de amor, é tão repetitiva e sem vida?"

As histórias locais são escritas, muitas vezes, por amantes da história ou historiadores adeptos de métodos de pesquisa mais tradicionais, que não costumam recorrer a outros vestígios que não os oficiais. É por isso que essas obras giram em torno da paróquia, de autoridades e comerciantes, agricultores e empresários. Há, por assim dizer, um *rol* de assuntos abordados que não fogem às representações pontuais de uma elite local. Essa forma tradicional de escrever a história local a deixa, de fato, repetitiva e sem vida, visto que a natureza dos documentos não varia muito de um lugar para outro. Disso resulta uma narração que não bate com as vivências locais,

ou seja, “uma história local tende a ser parecida com outra e, apesar de o historiador estar disposto a valorizar qualquer excentricidade que apareça no seu caminho [...], as excentricidades, por si mesmas, são capazes de ser repetitivas” (SAMUEL, 1990, p. 223). Tal característica é confirmada por Jacques Revel (1998 p. 23-24): “De uma situação para outra, as distribuições variam, mas os personagens da peça quase não mudam”.

O problema, nessa perspectiva, consiste, basicamente, em deixar as pessoas comuns fora de suas narrativas. Assim, são as escolhas do historiador que os conduzem para as estruturas sociais, deixando de lado as vivências. Samuel (1990) cita algumas situações que geram e explicam essa fragilidade. Para ele, testamentos e escrituras dirão sempre mais sobre as posses das elites do que sobre as relações por elas estabelecidas com outros grupos sociais. As imagens aéreas de um povoado evidenciarão, em linhas gerais, a ocupação do local, mas pouco se saberá sobre aqueles que ali habitam. Censos e fases econômicas, organizados por demógrafos e geógrafos, podem evidenciar continuidades estruturais, desenvolvimento e mudança; no entanto, o povo permanecerá escondido. Uma visão panorâmica é incapaz de recuperar a textura da vida no passado, o vaivém das relações pessoais, as idas e vindas diárias. Os materiais estáticos utilizados para compor tais histórias traduzem uma compreensão equivocada sobre “a própria noção de história local: a ideia do local como uma entidade distinta e separada, que pode ser estudada como um conjunto cultural” (SAMUEL, 1990, p. 227).

A superação dos paradigmas que determinavam e, em certos casos, ainda determinam a construção de histórias locais, começou a mudar quando, “sensíveis a novas abordagens antropológicas ou sociológicas, os historiadores quiseram restaurar o papel dos indivíduos na construção dos laços sociais” (CHARTIER, 2002, p. 82). As possibilidades de efetivação desta mudança começam, indubitavelmente, pela reflexão lúcida sobre o real sentido de um espaço geográfico-social, salientando que o que se escrever sobre ele deve ser pensado, sempre, em relação a outros recortes da história, como: uma região, um município, uma instituição, uma empresa, etc. Local não é sinônimo de equilíbrio; ao contrário, o local comporta interesses conflitantes e modos de vida distintos. Confundido com comunidade, termo que também carece de problematização, o local costuma ser encarado como um espaço social em que pessoas vivem reunidas em torno de interesses comuns, um organismo vivo com ritmo e ciclo de vida próprios, quando, na realidade, está muito além do

sincronizado, do mensurável, do equilibrado e do previsível. Burke (2002) sublinha não se poder supor que grupos sociais sejam permeados pela solidariedade e que as chamadas comunidades estejam livres de conflitos. A ideia de história local como pertinente a comunidades foi a que prevaleceu, por exemplo, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 5692/71: “No documento de 1971, a localidade era entendida como sinônimo de comunidade e como referência para o ensino de Integração Social, articulando atividades de História, Geografia” (SCHMIDT, 2005, p. 188).

Samuel (1990) fornece indicações plausíveis e coerentes com a elaboração de uma história local articulada com o presente, útil aos que a aprendem. Sua visão é a de uma história do lugar que venha para enriquecer e esclarecer a história geral, levando o estudante a “compreender como se constroem os conceitos e as leis sobre o passado” (SCHMIDT, 2005, p.188). Tal perspectiva aproxima o historiador de determinada localidade de um atento analista, que tem no vestígio oral um de seus maiores aliados. Não se pretende fazer com que o oral se sobreponha ao documento, mas demonstrar que alguns destes, como objetos antigos ou fotografias, não falam por si sós. “A evidência oral pode também ajudar a trazer os resíduos da cultura material” (SAMUEL, 1990, p. 231). Os arquivistas não profissionais, que resguardam os papéis de família na privacidade do lar, têm muito a contribuir com a reconstituição de uma história pautada nas pessoas e não nas coisas, nos modos de fazer e não apenas nos produtos finais.

A habilidade do pesquisador, seja ele um estudante, professor ou historiador, aparece, justamente, na capacidade de trazer ao presente elementos de um passado não vivenciado, mas culturalmente latente, bem como estimular memórias adormecidas daqueles que lá estiveram ou ouviram falar. O uso da evidência oral redesenha o entendimento sobre o que venha a ser história local, afastando-a dos vestígios bem organizados de bibliotecas e arquivos, encaminhando-a para dentro das casas, das escolas, das fábricas, dentre outros locais que acumulam ruínas da história, ornamentadas e sem rupturas (BENJAMIM, 1987, 35). Articulada a demandas que emergem de diversos setores da sociedade civil e do Estado, a história local, que tem na prática da entrevista uma de suas aliadas, tende a estabelecer, mais amplamente, relações e diálogos entre a historiografia e a cultura histórica ao trazer à tona passados imbricados à dinâmica cultural de uma sociedade.

## 1.2 ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS

O processo que resultou na estruturação da disciplina escolar História, da qual me ocupo nesta tese, foi desencadeado, possivelmente, pelo processo de reconhecimento de como aconteceu com as demais disciplinas presentes na grade curricular das escolas brasileiras, que certamente o devem a relações historicamente demarcadas por questões políticas, atendendo a interesses de grupos dominantes. A emergência da História como disciplina escolar obedeceu a critérios postos pela sociedade ocidental oitocentista. No caso brasileiro, o País vivenciava o primado de sua independência, fazendo com que questões de nacionalidade e formação identitária permeassem todo o processo. Esse movimento, contudo, foi marcado por uma distinção clara e ampla: no período em questão, eram poucos os brasileiros que frequentavam escolas. A maioria da população vivia dispersa no extenso território do País, especialmente em áreas rurais e de difícil acesso.

A legislação imperial sugeria que nas escolas das primeiras letras a história do Brasil fosse utilizada nos exercícios de leitura (1827) e, posteriormente, integrada à geografia (1854), sob a legenda “Noções de história e geografia do Brasil”. Este incipiente movimento relativo à organização da escola primária representava, na realidade, certa inconsistência do discurso governamental. Na prática, o período imperial foi marcado pela fragilidade da educação escolar, sem ações mais efetivas de parte do governo, que se limitava a declarações de intenções. Se nem mesmo interveio para ampliar a rede escolar pública, quanto menos se ocuparia do cumprimento de prescrições curriculares (ZOTTI, 2011). No início da República, apenas 15% da população era alfabetizada. Após as reformas educacionais de 1920 e 1930 é que a escola primária se torna fator de coesão nacional, deixando de se restringir, nos documentos oficiais, somente à leitura, à escrita e à aritmética, passando a utilizar-se da Língua Portuguesa, da História e da Geografia do Brasil para este fim (LEITE, 1969). Uma cultura histórica alicerçada no ideal de nação foi, aos poucos, povoando o imaginário social.

O Brasil seguia com seu modelo educacional dual: nas cidades maiores, o ensino escolar só era acessível às elites e, no interior, “a escola chega a representar uma barreira para a economia de subsistência, pois retira a criança do trabalho indispensável à família” (LEITE, 1969, p. 20). Em Garopaba/SC, por exemplo, o Código de Postura do Município (1891) expressava, em seu artigo 82, que todas as

meninas e meninos, entre 7 e 14 anos, residentes em um raio de dois quilômetros até a sede da escola, deveriam frequentá-la. “Apesar de tão altissonante exigência, a maioria das crianças está fora desse raio de 2 quilômetros, pois em 1903 há apenas duas escolas: uma feminina e outra masculina” (BESEN, 1980, p. 73). O que ensinavam em relação à história do Brasil? A preocupação maior era ensinar a ler, a escrever e a calcular; fora isso, era preciso contar com os conhecimentos e interesses dos professores, que, em sua maioria, tinham formação mínima.

Nessa reflexão, assim como Serrano (2014), procuro demonstrar que a identidade nacional foi se forjando do local para o mais geral. Cristiani Bereta da Silva (2014, p. 370) também contribui com o debate, enfatizando que “as identidades nacionais, ainda que inventadas, somente se constroem em relação às identidades locais”. Na realidade, as discussões voltadas a um nacionalismo unificador aconteciam entre aquele ínfimo percentual de jovens que acessava a escola secundária urbana. As escolas primárias tinham a função de tirar o povo da ‘barbárie’. A escola funcionou muito tempo como acesso à ‘civilização’, civilização que representava a identidade nacional, até porque os manuais de ensino em circulação nas escolas entre o final do século XIX e início do XX tratavam, em geral, da história da civilização europeia, respaldados, portanto, em tal historiografia. Enfocar o desenvolvimento do ensino de História não nega o papel da escola como formadora de uma identidade nacional, mas indica que esse movimento foi heterogêneo, multifacetado, distinto entre ricos e pobres, homens e mulheres, afro-brasileiros, brancos e indígenas, população urbana e rural. Nesse viés, certas memórias tornaram-se preponderantes em detrimento de outras, que permanecem na sombra, invisibilizando a atividade histórica de outros sujeitos.

Pensando na perspectiva de Roger Chartier (2002), é possível perceber as representações como construções que os grupos fazem sobre suas práticas. Nesse sentido, o grupo hegemônico no Brasil, ainda no século XIX, reuniu elementos para dar a ver uma realidade homogênea, livre de tensões e contradições, estabelecendo um modelo pedagógico para o ensino de História que subtraía os sujeitos comuns e destacava datas, feitos e heróis. Aprender História significava decorar datas importantes, nomes ilustres e feitos heroicos, suprimindo qualquer possibilidade de identificação das pessoas comuns com a história do País. “Os fatos, as datas cívicas e os nomes dos heróis foram, durante anos, os conteúdos mais transmitidos, e deviam ser memorizados de forma mecânica (FONSECA, 2009, p. 43). Como ressaltado

anteriormente, porém, somente uma minoria tinha acesso ao sistema de ensino oficial. A escola era para as elites, crianças que iriam concluir seus estudos na capital ou em universidades europeias. Aliás, o modelo de ensino que deu vida à sistematização da escola brasileira foi o francês, protótipo de civilização e progresso a ser perseguido. Para Laville (1999), essa forma de ensino não passava de uma educação cívica, didaticamente simples: uma narrativa composta por fatos selecionados, repleta de momentos marcantes, personagens e símbolos.

O período em questão também contemplou a invenção de uma tradição brasileira, que se constituiu em esforço para não perder os laços com um passado tradicional adequado às pretensões de brasilidade da elite dominante. Foi o ideário dos primeiros intelectuais republicanos que definiu os programas curriculares do ensino de História entre o final do século XIX e aproximadamente metade do século XX. O que mudou em relação ao período anterior? Para Cristiani Bereta da Silva (2011, p. 253), “a República anunciava-se sob a insígnia do novo, cheia de promessas para resolver o grande problema do ‘atraso’ ao qual estavam submetidos os brasileiros na ‘obscuridade’ da monarquia”. Acredito que a mudança mais significativa da transição entre monarquia e república consista na expansão da educação escolar, ou seja, na ampliação do número de escolas e na criação de novos programas de ensino, ‘armas’ da república para vencer o incômodo atraso social. Se, na monarquia, a história é a nação, na república, acrescenta-se a esta a civilização (NADAI, 1993, p. 245), “sob o signo da modernidade e do progresso” (CUNHA; SILVA, 2015, p. 552).

Forja-se, portanto, “una nueva tradición discursiva sobre el valor y la utilidad del conocimiento histórico”<sup>11</sup> (CUESTA FERNANDES, 1997, p. 72). Ao conhecimento histórico caberia a tarefa de traçar uma ‘genealogia’ da pátria, e socializá-la, com a explícita função de formar uma memória histórica que reforçasse uma identidade nacional inteiriça. Neste sentido, a nação brasileira, evidenciada nas elaborações históricas “da minoria letrada do país na primeira metade do século XIX, foi construída sob a experiência de que a pátria era uma ex-colônia, ou seja, o presente da nação estava ligado ao seu passado colonial” (SILVA, 2013, p. 257). As políticas efetivadas nesse âmbito podem ser entendidas como invenção da tradição, já que, ao potencializar certos aspectos culturais, obscurecem outros. No caso brasileiro, indígenas e negros foram os mais prejudicados e tornaram-se suscetíveis de diversos

---

<sup>11</sup> Livre tradução da autora: “[...] uma nova tradição discursiva sobre o valor e a utilidade do saber histórico.



estereótipos. A cultura histórica que delineava os saberes ensinados aos estudantes estava relacionada com a historiografia da época, base dos manuais de ensino. Tal historiografia valorizava a história passível de comprovação; quem não deixava fontes escritas e não tinha suas memórias registradas ficava longe da história oficial ou, então, era representado pelo olhar estereotipado do outro.

Com Vargas (1930-1946), o Brasil adotou o nacional desenvolvimento como meta econômica e foi preciso adequar, aos poucos, a população aos propósitos estabelecidos. Desta forma, “a educação escolar será considerada necessária a um número maior de pessoas e imprescindível como alavanca do desenvolvimento econômico no contexto da industrialização/urbanização” (ZOTTI, 2011, p. 11). Dando *corpus* às suas intenções, o governo legislou no sentido de organizar o ensino escolar. A Lei Orgânica do Ensino Primário (Decreto-lei n. 8.529, de 2/01/1946) pode ser considerada como um dos maiores avanços em relação ao ensino elementar brasileiro. Na realidade, era a primeira vez que uma lei federal aventava a unificação da política educacional do País, ao criar “um só sistema escolar com a devida unidade de organização e direção” (BRASIL, 1946, p. 5). Santa Catarina construiu sua própria lei orgânica, como preconizava a legislação nacional; porém, essa não passou de uma cópia da primeira, demonstrando o alto grau de colaboração que as autoridades educacionais catarinenses tinham em relação à União (CUNHA; TEIVE, 2015, p. 363). Dentre as proposições da Lei Orgânica Federal de 1946, destacam-se a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário<sup>12</sup>, bem como suas finalidades, que eram:

a) proporcionar a iniciação cultural que a todos conduza ao conhecimento da vida nacional, e ao exercício das virtudes morais e cívicas que a mantenham e a engrandçam, dentro de elevado espírito de Naturalidade humana; b) oferecer de modo especial, às crianças de sete a doze anos, as condições de equilibrada formação e desenvolvimento da personalidade; c) elevar o nível dos conhecimentos úteis à vida na família, à defesa da saúde e à iniciação no trabalho (BRASIL, 1946, p. 1, *grifos meus*).

Embora a lei se tenha efetivado no período em que o País retornou à democracia, na prática, alguns de seus pressupostos já ocorriam, como o exercício de virtudes morais e cívicas, o conhecimento e o engrandecimento da vida nacional, como destaque no excerto. Vargas sedimentou uma educação voltada ao nacionalismo.

<sup>12</sup> Embora o ensino primário fosse obrigatório desde a época do império, na prática, essa obrigatoriedade se efetivou somente a partir do segundo quartel do século XX.

Eram as repetidas homenagens à bandeira, os desfiles, a exaltação de personagens ilustres que tinham a função de desenvolver nas crianças um sentimento patriótico, uma identidade nacional que, apesar disso, “mantinha a ‘subalternidade’ da História do Brasil em relação à História da Europa Ocidental” (ABUD, 2011, p. 168). Em relação à matriz curricular voltada às duas etapas do ensino primário (elementar - 1º ao 4º ano -, e complementar - 5º ano), encontram-se Geografia e História do Brasil como disciplinas a serem ministradas na primeira etapa, e Geografia, História do Brasil, noções de Geografia Geral e História da América pertinentes à etapa complementar. Zotti (2011) enfatiza que o desenvolvimento industrial desencadeou discussões e ações em relação a uma formação mínima para a classe trabalhadora, importante aos interesses de constituição de mão de obra capaz de ler, escrever, calcular e obedecer. O acesso ao ensino secundário e superior continuava privilégio da elite e da burguesia que sustentavam o poder. Em suma: houve ampliação no acesso ao ensino primário e manutenção da restrição ao ensino secundário.

Teoricamente, as diferentes reformas educacionais registradas até meados do século XX preconizavam o ideário da pátria unida e civilizada. Tal perspectiva se espalhou pelos diversos estados brasileiros, ou, dito de outra forma, para suas ‘pequenas pátrias’ e suas histórias regionais, que deveriam encaixar-se perfeitamente no espaço a elas reservado na tela representativa da história do Brasil. A representação de civilização regulava-se pelas grandes nações europeias. Negava-se, desta forma, a condição de país colonizado, como também se ignoravam as diferenças nas condições de trabalho e de posição social das diferentes etnias. A dominação do branco civilizador em face de afro-brasileiros e indígenas não foi explicitada. A ‘contribuição harmoniosa’ dos variados habitantes do País colaborou com a constituição de uma representação social, por exemplo, de afro-brasileiros como grupo que pacificamente se sujeitou à escravidão, além de negar a escravização dos povos indígenas, dando margem a continuidades históricas difíceis de serem rompidas. Silêncios e explicitações giravam em torno das conveniências civilizatórias do emergente Estado/Nação chamado Brasil.

É dentro dessa conjuntura que Santa Catarina, de modo análogo aos demais estados brasileiros, gestou sua história. Quem tomou para si a responsabilidade de escrever a história do ‘povo catarinense’ foram os membros do Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina (IHGSC) e da Academia Catarinense de Letras (ACL), instituições compostas por políticos e intelectuais. Esses intelectuais eram os agentes:

de interpretações do popular pelos grupos sociais [...] principais artífices dessa identidade e memória pretensamente nacionais, pois eles exerciam o papel de mediadores simbólicos, estabelecendo elos entre o particular e o universal, o singular e o global' (CAIMI, 2013, p. 19).

Logo, um dos desafios que se impunham aos historiadores regionais era o de, “ao ressaltar as singularidades de sua região, não fraturar a pretensa homogeneidade cultural necessária à invenção e/ou reiteração do ideal de Estado-Nação republicano” (CUNHA; SILVA, 2015, p. 552).

Em terras catarinenses, o principal artífice de tal empresa foi Lucas Alexandre Boiteux (Nova Trento/SC, 1880 – Rio de Janeiro, 1966). O marinheiro historiador escreveu os primeiros livros sobre a história de Santa Catarina, oficialmente adotados pelo sistema de ensino catarinense. Em 1912, publicou a obra *Notas para a história catarinense*, reconhecida pelos pares como importante material a ser utilizado nas escolas. Em razão disso, o autor foi convidado a reeditá-la para que seu uso pudesse atender a professores e estudantes das escolas normais e dos quartos anos dos grupos escolares, o que veio a acontecer em 1920, sob o título de *Pequena história catarinense*. Já em 1930, uma nova versão da obra foi lançada pela editora Melhoramentos - *História de Santa Catarina - Resumo Didático* -, com recomendação de leitura aos estudantes da escola normal e professores das escolas primárias (SILVA, 2014, p. 363). A escrita de Boiteux apresenta-se consonante a proposta republicana para o ensino da História. Assim:

a história de Santa Catarina só começa após um cuidadoso prolegômeno sobre a história do Brasil, seu passado colonial e seus heróis, para só então partir para os próprios heróis catarinenses. A história regional construída nesse período era feita com a firme disposição de se constituir como parte indissociável da história da nação, servindo aos propósitos de educar para a pátria. A pequena pátria era o caminho para se educar para a grande pátria. (SILVA, 2014, p. 365).

O ensino da disciplina no primário segue o programa de história do Brasil do ginásio e do secundário, indo do descobrimento à época contemporânea. Frequentemente, porém, a história ensinada se restringia aos feriados nacionais e a explicações relativas à origem e ao significado dessas datas, girando em torno da colonização europeia e dos tipos de governo. A cultura escolar lidava com os programas de acordo com suas possibilidades materiais e humanas, ou seja, o processo de ensino e aprendizagem se dava (e se dá!) conforme a cultura escolar de

cada instituição. A memorização era empregada para remediar os danos causados pelos altos índices de evasão. Assim, acreditavam as autoridades educacionais, mesmo deixando a escola muito cedo, as crianças teriam retido noções da história pátria. Porém, dependendo da demanda, no quarto e quinto ano, o ensino de História voltava-se para o exame de admissão ao ginásio, pautando-se pelo programa definido para a prova (LEITE, 1969). A Lei de Diretrizes e Bases, de 1961, não muda muito esse cenário, dando continuidade ao ensino elementar como ferramenta pertinente à formação básica dos trabalhadores, permitindo, no máximo, o domínio de técnicas de leitura, escrita e cálculo.

Uma obra publicada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em 1962, dentro de um Programa de Emergência, sendo Darcy Ribeiro ministro da pasta, enfatiza que, naquele momento, cerca de dois milhões de crianças estavam sendo educadas por professores que não tinham sequer o 4º ano primário. Com isso, uma das formas encontradas para diminuir as dificuldades impostas pela parca formação dos educadores foi a edição e distribuição de guias, dentre esses a obra denominada *Estudos sociais na escola primária* (GAUDENZI, 1962). Seus objetivos, resumidamente, voltavam-se ao conhecimento do Brasil, dos estados e dos municípios; à valorização das tradições e ao combate aos preconceitos contra o trabalho manual e, ainda, ao desenvolvimento de atitudes relativas ao trabalho, à vida social e moral e ao bom convívio (GAUDENZI, 1962). Os conteúdos a serem ensinados no primeiro, segundo e terceiro anos passavam pela organização familiar, comunitária e municipal, respectivamente. A autora do guia enfatiza que o ensino de História só tem início no 4º ano, quando as crianças atingem o amadurecimento necessário à conceituação do tempo histórico. Em tal etapa, deverão ser ensinados o povoamento, a colonização e a história pátria: datas ou marcos históricos e grandes vultos. O 5º ano reforçaria a importância de colaborar com o governo em prol do desenvolvimento do País, da manutenção das tradições pacifistas e do estímulo à preparação técnica para o trabalho.

Tudo isso se mostra muito próximo ao que será apregoado como importante aos olhos dos comandantes militares. Os golpistas agregaram o discurso direcionado à inculcação da representação de um “Brasil potência”, sendo a escola, novamente, responsável por forjar o perfil do brasileiro apto a enquadrar-se no modelo econômico vigente: “obediente e pacífico; cumpridor de deveres, por isso merecedor de direitos; nacionalista e patriota; trabalhador exemplar e submisso aos ditames do capital. Tudo

isso, desde a fase inicial de escolarização, deveria ser enfatizado” (ZOTTI, 2011, p. 20). No bojo desses acontecimentos, solidifica-se a reunião da História e da Geografia sob a nomenclatura de Estudos Sociais (Lei 5692/71). O objetivo geral de tal disciplina priorizava o “ajustamento crescente do educando ao meio cada vez mais amplo e complexo, em que deve não apenas viver, como conviver, dando-se ênfase ao conhecimento do Brasil na perspectiva atual do seu desenvolvimento” (ZOTTI, 2011, p. 18). O cenário do ensino de História no primário, gestado a partir dos anos da década de 1950, segue até a década de 1980.

Tal ‘unificação’ gerou reações por parte de historiadores e geógrafos, que viram suas especialidades perderem a especificidade, tornando-se diluídas e, principalmente, agentes ideológicos de viés moral e cívico. No que concerne à história ensinada, os conteúdos norteados pela linha política, sem fomentar reflexões sobre a ação humana como construtora da história. “O Golpe de 1964 suprimiu as iniciativas e o ensino voltou a ser de grandes homens e grandes feitos, somado ao violento cunho alienador” (MATHIAS, 2011, p. 44). Essa, dentre outras medidas do governo golpista, mudou o panorama relativo às Ciências Humanas, “desvalorizando e descaracterizando as áreas e disciplinas, o que gerou inúmeras resistências [...] desencadeando um debate nacional acerca da História ensinada, dos currículos, dos livros didáticos e das metodologias de ensino” (FONSECA, 2009, p. 23). Essas reações estimularam questionamentos a respeito da cultura histórica que a escola ajudou a difundir junto ao povo brasileiro. Uma cultura fechada, fundamentada numa historiografia fria e distante da realidade vivida nos tempos atuais. Mesmo que a cultura escolar e as memórias dos professores incidissem proporcionalmente sobre o que era ensinado, os conteúdos impostos eram preponderantes.

De forma simplificada, os Estudos Sociais deveriam ensinar, na 1ª série, a comunidade mais próxima: a família e a escola; na 2ª, o bairro, tomado por referência; na 3ª, estudava-se o município e na 4ª, o estado. Pesquisadores da área criticavam tal organização, visto que “esses espaços eram estudados de forma desarticulada, segmentados, perdendo o foco sobre a realidade e não contribuindo para a construção da noção de totalidade” (OLIVEIRA, 2006, p. 71). Essa forma de organizar os conteúdos pautou-se pela chamada teoria dos círculos concêntricos<sup>13</sup>, baseada nos estudos piagetianos relativos aos estágios de desenvolvimento psicológico das

---

<sup>13</sup> O estudo dessa temática pode ser aprofundado em Oliveira e Zamboni (2008).

crianças. Oliveira e Zamboni (2008, p. 176-177) explicam que essa organização curricular acabou por reduzir o estudo da história local, que se transformou na “história do local como conteúdo, priorizando-se aspectos de formação e desenvolvimento da cidade”, já que o ensino seguia um caminho: “do concreto para o abstrato, em etapas sucessivas”. As autoras alertam, ainda, que “a utilização dos círculos concêntricos continua nas entrelinhas das propostas pedagógicas”, que orientam o ensino de História na educação básica no tempo presente.

Tanto em termos de história nacional quanto de história mais local, o conhecimento histórico a ser ensinado nas escolas estava longe de ser neutro. Na prática, representava ao mesmo tempo em que criava uma representação, a decisão consciente de um estrato reduzido da população em relação ao que o restante deveria tomar como história oficial, ou como historicamente relevante, consolidando visões de mundo direcionadas a interesses políticos pontuais. A memória era (e por vezes ainda é!) explicitamente manipulada. Essa forma de fazer história está estreitamente ligada ao positivismo, concepção que elegeu as elites como protagonistas e associou o tempo histórico ao cronológico, linear. “A História, na escola, era a História do Outro. [...] A História do vencedor se impôs não somente como a única maneira de se encarar, mas também colocou seus personagens como agentes exclusivos do processo” (ABUD, 1996, p.498). Os demais agentes sociais - trabalhadores, pobres, crianças, mulheres, etnias colonizadas, enfim, as pessoas comuns, com as quais os dominantes não dividiam o poder - foram intencionalmente excluídos.

A constituição dos saberes escolares, específicos a cada disciplina do currículo, é o resultado de um processo complexo que envolve consentimentos, conflitos, diferentes tipos de mediação entre diversos sujeitos e instituições, diante dos papéis que, em cada época e sociedade, são atribuídos à escola. “Os currículos ou programas das escolas públicas são produzidos por órgãos oficiais, que os deixam marcados por suas tintas, por mais que os documentos pretendam representar o conjunto dos professores e os ‘interesses dos alunos’” (ABUD, 2006, p. 29). O ensino continua pautado pela ideia de um país cada vez mais embranquecido, de uma nação homogênea. ‘Fatos, datas e heróis’ continuam a dar o tom da História ensinada, ou seja, os sujeitos da história continuaram sendo os detentores do poder, os responsáveis pelas decisões finais. Assim, as datas comemorativas continuavam a exaltar os ‘grandes heróis’, fossem eles símbolos ou pessoas.

A ascensão dos diferentes movimentos sociais no final do século passado, dentre outras causas, gerou uma preocupação (ou reação, já que muita coisa poderia ser ensinada sem passar pelo crivo oficial!) explicitada, de certa forma, em documentos oficiais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) e suas revisões. Nessa lei, nos artigos 26 e 26 A, dentre outras determinações, aparece a obrigatoriedade de uma base curricular nacional comum, complementada pelas especificidades locais, além do ensino, obrigatório, da história dos afro-brasileiros e das populações que já viviam no território brasileiro antes das invasões europeias. Concomitantemente à LDB, outros documentos relativos à educação e, mais especificamente, ao currículo escolar foram gestados e concretizados, como os PCNs, as propostas curriculares estaduais e os planejamentos das redes municipais, dentre outros.

Tais documentos foram adjetivados como inovadores, situação que pode ser questionável, de acordo com Margarida Maria Dias de Oliveira (2003), já que tratam a questão do que ensinar e como ensinar em História como resolvida, apresentando uma proposta como se esta fosse consenso entre os professores. A maioria dos professores que militaram contra a ditadura militar, porém, buscava, após a sua queda, um programa de ensino que contemplasse os pressupostos da militância, no caso, as várias acepções que se apresentavam como marxistas. Ponto de vista que não prevaleceu. Afinal, o povo lutou pela mudança política, mas quem assumiu o poder foram as elites. Nesse sentido, PCNs e Proposta Curriculares se transformaram em ‘novas prisões’, pois do modo como foram construídos “são guias que ditam não só o conteúdo programático, mas também concepção de educação, metodologia de ensino, objetivos e até forma de avaliação” (OLIVEIRA, 2003, p. 131-132).

Mesmo assim, o período em que o País viveu sob a ditadura militar e os acontecimentos pertinentes à luta pela redemocratização deixaram marcas indeléveis na sociedade brasileira. Restituído o modelo democrático de administração pública, havia a convicção de que era preciso atualizar o ensino, rever seus pressupostos, incluir outros temas, possibilitar outras questões, redefinir parâmetros para o processo de escolarização. A apresentação do processo histórico de forma linear e europeizada foi questionada e, por conseguinte, reformuladas as propostas de ensino em âmbito nacional, estadual e municipal. Essa matéria foi “denunciada como produto pronto e acabado, redutor da capacidade de o aluno se sentir na condição de sujeito comum, parte integrante e agente da História” (BRASIL, 1997, p. 27). Evidentemente, o fim da

ditadura não significou a inexistência de novas e velhas dificuldades concernentes à disciplina: sintoma que ainda acompanha tal processo.

O ensino de História, contudo, vivia um de seus mais marcantes momentos. Em diferentes estados e municípios brasileiros a preocupação era romper com o modelo tradicional e elitista que até ali havia imperado. Cabe destacar que o entendimento que tenho quanto ao modelo tradicional e elitista do ensino de História baseia-se em Cuesta Fernandes (1997) e diz respeito a todos os aparelhos e práticas educacionais de uso legal e administrativo criados dentro das premissas do sistema econômico capitalista. “El elitismo es una forma premeditada y «fuerte» de segmentación educativa de la población escolar, que afianza el basamento clasista del capitalismo tradicional” (CUESTA FERNANDES, 1997, p. 60). Neste sentido, o ensino de História nos anos iniciais se “beneficia” da aceitação tácita do currículo. A memorização dos conteúdos relevantes para formar moral e civicamente os estudantes e a preferência por narrativas pautadas em feitos e fatos são as características básicas do ensino tradicional e elitista.

É sabido que já na década de 1970 passou a existir uma crescente mobilização de mulheres, negros e indígenas contra o racismo, os preconceitos, a marginalização e formas variadas de dominação e exclusão. Tais movimentos conquistaram espaços de abrangência cultural, educacional e cidadã (FONSECA, 2009). Na esteira dessas lutas, a sociedade dos anos 1980 mostrava-se mais disposta a conhecer uma história da qual as pessoas comuns fossem protagonistas: o momento de organização dos sindicatos, das lutas por anistia política, das greves por melhores condições de trabalho fechavam o cerco em torno de uma história tradicional. A escola, como um todo, precisava ser reinventada. Os historiadores direcionaram seus interesses para novas problemáticas e temáticas, sensibilizados por questões ligadas à história social, cultural e do cotidiano. Emergem “possibilidades de rever no Ensino Fundamental o formalismo da abordagem histórica tradicional” (BRASIL, 1996, p. 24). Assim, História e Geografia se tornaram disciplinas autônomas, segundo o modelo proposto pelos PCNs (1996).

Esta é a configuração social que dá corpo à Proposta Curricular de Santa Catarina, tornada realidade a partir dos debates em torno da educação brasileira. Foi em 1988 que se iniciaram os primeiros encontros para discuti-la:



O grupo, ainda pequeno e sem muita clareza sobre a direção da proposta, sabia apenas que precisava organizar um trabalho de natureza democrática, que caminhasse na direção da revisão de pressupostos teóricos, metodológicos e de conteúdos para os currículos escolares que o momento tanto exigia (THIESEN, 2007, p. 43).

Sua versão definitiva, no entanto, foi distribuída somente em 1998 (Disciplinas curriculares da Educação Básica; Formação docente: magistério e temas multidisciplinares)<sup>14</sup>, dois anos depois da publicação LDB 9.394/96 e um ano após a distribuição dos PCNs para os anos iniciais. Assim, a década de 1990 ‘fechava’ um ciclo e abria outro para a educação brasileira. Na prática, chegava a hora de encaminhar a nova legislação e as novas propostas curriculares para as salas de aula, nos mais distantes e diferentes espaços educacionais. E, embora Margarida Maria Dias de Oliveira (2003), teça fortes críticas a forma de elaboração dos PCNs, que na sua opinião deveriam balizar, de maneira suficientemente larga, o ensino de História entre os professores de todo país, oferecendo-lhes as bases sob as quais deveriam construir as aulas, na realidade, por enquanto, é o que se tem.

Conforme indicado, a rede estadual de ensino de Santa Catarina, depois de dez anos de discussões, efetivou sua proposta curricular em 1998. Tal proposta foi desenvolvida em consonância com a LDB nº9.394/96 e com os PCNs. Embora as inovações tenham sido transformadas em documentos, sabe-se que existe uma grande distância entre a prescrição e a prática em sala de aula, sendo o ensino de História uma questão em aberto, dando margem a diversas pesquisas. É certo, porém, que a opção, nesses documentos, pela história local, pensada como possibilidades de narrar histórias de um lugar, surge como uma alternativa à história tradicional de difícil assimilação pelos estudantes, com temas que não têm muito a ver com a realidade que vivem, principalmente, na infância. Para Maria Auxiliadora Schmidt:

Essas diretrizes [curriculares] tratam a História Local tanto como conteúdo, particularmente nas séries iniciais, e como recurso didático (em todas as séries), ou seja, como fim e como meio do ensino de História nas séries iniciais, consolidando-a como substrato importante na construção da didática da História (SCHMIDT, 2005, p. 189).

---

<sup>14</sup> Em 1991, foi publicada, pela Imprensa Oficial do Estado de Santa Catarina, a versão preliminar da proposta, contendo os princípios filosóficos e os pressupostos teórico-metodológicos; em 2005, foi publicado o caderno de ‘Estudos Temáticos’, tratando das especificidades da Educação Básica e Profissional.

Esse é ainda, no entanto, um processo em curso, pois o currículo é constantemente renegociado no ambiente da escola e da sala de aula. Para Goodson (1997), é necessário perceber as diferentes áreas e níveis em que o currículo é produzido, negociado e reproduzido, desde a sua concepção enquanto política curricular, até sua materialização enquanto prática na sala de aula, onde inúmeras relações acontecem. Deste modo, uma série de fatores pode facilitar ou dificultar a efetivação de tais parâmetros, já que “no momento em que uma nova diretriz redefine as finalidades atribuídas ao esforço coletivo, os antigos valores não são, no entanto, eliminados como por milagre, as antigas divisões não são apagadas, novas restrições somam-se simplesmente às antigas” (JULIA, 2001, p. 23).

Assim, é válido enfatizar que as novas propostas curriculares também atendem a interesses pontuais de uma elite dominante, e que não estava acontecendo nenhuma revolução<sup>15</sup> no ensino brasileiro, tampouco no ensino de História. Com a Proposta Curricular de Santa Catarina não foi diferente. Sua elaboração se deu com fronteiras bem balizadas, por meio da convocação de um grupo de educadores tidos como os mais ‘aptos’ a elaborar tal documento. No espaço escolar, as propostas curriculares são contestadas, questionadas, adaptadas e, em cada sala de aula, haverá uma forma peculiar de viver o currículo. Enfim, não se pode reduzir a escola a receptáculo inerte das políticas públicas. Tal posição reforçaria a ideia de que os agentes históricos que promovem as mudanças estão exclusivamente fora da escola e que esta se transforma apenas pelas intervenções de elites intelectuais ou pelo poder político institucional (BITTENCOURT, 2005).

Em base a tais considerações, é possível afirmar que a História, como disciplina curricular da forma que conhecemos hoje, tem uma trajetória bastante recente. Nos anos iniciais, esse caminho, além de recente, é bem mais tortuoso, visto que nessa fase do ensino escolar existe grande preocupação com o desenvolvimento de habilidades relativas ao domínio da leitura, da escrita e dos cálculos elementares, consideradas essenciais no processo inicial de letramento, quando, em verdade, “o aprendizado da leitura e da escrita deve ser compromisso de todas as áreas do conhecimento” (OTTO, 2013, p. 172). Tal situação é corroborada pelas avaliações externas a que os estudantes vêm sendo submetidos nos últimos anos. Provinha

---

<sup>15</sup> Termo utilizado em seu conceito político, significando “uma reviravolta, uma alteração radical e profunda de uma sociedade em sua estrutura política, econômica e social, etc.”. (JAPIASSÚ, 2008, 241)

Brasil (2º ano), Prova Brasil (5º ano) e Ana – Avaliação Nacional da Alfabetização (3º ano) são compostas por conhecimentos pertinentes, somente, às disciplinas Língua Portuguesa e Matemática. Sendo assim, o ensino de História é realizado em escala muito menor, possivelmente ainda atrelado às datas comemorativas e a aspectos pontuais de história local tradicional e das organizações sociais contingentes. O diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento, na prática, pouco acontece, como pode ser observado no quadro 1, referente à organização das disciplinas ministradas semanalmente a uma turma dos anos iniciais da rede municipal de ensino de Garopaba.

Quadro 1 – Horário das aulas para o 4º ano de uma escola da rede municipal de ensino de Garopaba/SC para o ano letivo de 2015<sup>16</sup>

HORÁRIO DAS AULAS – ANO LETIVO DE 2015				
SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
Português	Matemática	História	Português	Educação Física
Educação Física	Inglês	História	Matemática	Artes
Geografia	Ciências	Matemática	Educação Física	Português
Geografia	Ciências	Português	Ensino Religioso	Matemática

Fonte: Secretária Municipal de Educação e Cultura, Garopaba/SC. Edição da autora.

Observa-se, no quadro de horários, que o percentual de aulas de Matemática e Português é duas vezes maior que o destinado às aulas de História. João Pacheco de Souza, em 1993, assim que assumiu a SMEC, percebeu a priorização dada a tais disciplinas: “A concentração era muito forte em matemática e português, que continua ainda, está no ‘dna’. Infelizmente é uma cultura estabelecida que não se muda”.<sup>17</sup> Essa organização é definida na própria escola, por escolha do professor, já que não existem documentos que definam as horas de aula que devem ser cumpridas por disciplina nos anos iniciais, com exceção de Educação Física e Artes, ministradas por professores licenciados. A ideia de ensino interdisciplinar, premissa segundo a qual a aprendizagem se constitui a partir da curiosidade de aprender sobre a realidade, e esta não se fragmenta em áreas específicas, tem, em horários fixos por disciplina, um de seus entraves. Possivelmente, nem todos os professores da rede municipal de Garopaba organizam suas aulas de forma estática, mas este é um indício de que os

<sup>16</sup> As aulas, em sua maioria, são ministradas por um único professor. Somente Educação Física, Artes e Inglês são ministradas por professores licenciados em tais áreas.

<sup>17</sup> Entrevista realizada em 14 de setembro de 2016, nas dependências do IFSC, São José – SC.

conteúdos históricos são escolhidos em detrimento de outros. Tal situação assinala uma aparente contradição na trajetória do ensino de História nos anos iniciais, pois, se, por um lado, a matéria é reconhecida como necessária a essa fase da escolarização, por outro, revela uma espécie de desqualificação frente a outras que compõem a grade curricular. Como cada instituição, contudo, produz uma cultura escolar, nem todas as escolas optam por renegar o ensino de História priorizando outros conhecimentos.

A História, mesmo que ainda não tenha tornado estável o espaço que ocupa nos anos iniciais e garantido que será efetivamente abordada nesta fase da escolarização, aparece como conteúdo a ser ensinado às gerações mais jovens (ainda de forma bastante rudimentar), juntamente com as primeiras organizações escolares do mundo ocidental. Isto, porém, ocorreu de maneira gradual e só se efetivou no século XIX. Como escreve Cuesta Fernandes, “es algo relativamente reciente, que alcanza su plena plasmación en el siglo XIX con la implantación de los sistemas educativos modernos de carácter estatal-nacional” (1997, p. 13)<sup>18</sup>. Além disso, continua o mesmo autor (1997, p. 17), antes de se efetivar no quadro curricular, “a Historia va lentamente dibujándose como un saber escolar y como una tradición social, si bien en estado rudimentario”<sup>19</sup>. A partir de então, fixa-se como disciplina escolar e passa a ter lugar específico no currículo. Essa conquista resultou de lutas, conflitos sociais, relações de poder, rupturas e ambiguidades. Para Ivor F. Goodson (1995), estudos relativos a currículo que não levem em conta, principalmente, os conflitos sociais, tendem a:

aceitá-lo como um pressuposto e buscar variáveis dentro da sala de aula [...] aceitando como “tradicionais” e “pressupostas”, versões do currículo que, num exame mais aprofundado, podem ser considerados o clímax de um longo e contínuo conflito (GOODSON, 1995, p. 24).

O currículo, no sentido estrito, que é a forma como organizamos o conhecimento e o saber com vistas à sua transmissão, não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos considerados socialmente válidos. Para Goodson (1995), o currículo documentado, em sua dimensão material, escrita,

---

<sup>18</sup> Livre tradução da autora: “É algo relativamente recente, plenamente definida apenas no séc. XIX com a implantação dos sistemas educacionais modernos, de caráter estatal-nacional” (CUESTA FERNANDES, 1997, p. 13).

<sup>19</sup> Livre tradução da autora: “a História vai se desenhando lentamente como um conhecimento escolar e como tradição social, embora em estado ainda rudimentar” (CUESTA FERNANDES, 1997, p. 13).

seria uma forma de invenção da tradição, no sentido empregado por Hobsbawm, pois os documentos curriculares resultam, como já mencionado, de escolhas políticas, assumidas, em geral, sem questionamentos pelos sujeitos sociais que as aceitam e mistificam. A ‘tradição inventada’, de acordo com Eric Hobsbawm (2008, p. 9), tenta, sempre que possível, “estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado”, razão pela qual pode ser entendida como um conjunto de práticas reguladas por regras de natureza ritual ou simbólica, aceitas pelo grupo, que visam a sugerir certos valores e normas a partir da repetição, “implicando uma continuidade em relação ao passado. Na medida em que as práticas passam a ser um hábito, a partir da repetição, resgata-se um passado histórico ao qual tais práticas fazem referência” (HOBBSAWM, 2008, p. 9). A invenção curricular é uma ação consciente, de viés político, demarcada temporalmente, com uma trama de trajetórias inerentes à realidade educacional à qual se refere.

Assim como foi inventada a tradição de ensinar História nos diferentes níveis de escolarização, os conteúdos que a disciplina aborda, contemplados nas propostas de ensino, os chamados programas curriculares, também resultam de lutas e invenções. Nesse viés, o currículo próprio de uma disciplina escolar é composto por conhecimentos a serem ensinados de determinada forma em detrimento de outros que poderiam ser ensinados de formas diversas. Quem faz essas escolhas? Por que tais conteúdos e não outros? Os conteúdos não são neutros, pois resultam de uma seleção, de uma decisão entre os que são legítimos e os que devem ficar do lado de fora das salas de aula. O currículo pode funcionar como instrumento que autoriza o professor a ensinar certos conteúdos e excluir outros, apartar saberes aos quais os estudantes devem ter acesso daqueles que serão ficar à margem. No entanto, como salienta Dominique Julia (2001), a escola tem sua própria cultura, o que lhe dá certa autonomia para lidar com as prescrições curriculares, tornando-as “reais”. Nessa mesma linha, Dussel (2014, p. 262) argumenta que “as escolas prescrevem certos comportamentos, organizam o tempo, procuram regular o intercâmbio entre as matérias e produzem identidades, mas sua ação é múltipla e imprevisível devido às complexidades da experiência escolar”. Atualmente, o ensino de História, seja nos anos iniciais ou no restante da educação básica, acaba por ter responsabilidade de desenvolver nos estudantes a capacidade de refletir criticamente as mudanças vividas e, principalmente, de instrumentalizá-los para que encontrem seu lugar na dinâmica histórica, fazendo deles protagonistas e não meros expectadores de uma realidade

que aparece pronta, em determinados livros didáticos ou em textos organizados pelo professor.

A construção de tais noções altera a compreensão do estudante estabelece sobre os elementos do mundo e as relações que esses elementos estabelecem entre si, na medida em que o ensino de História lhe possibilita construir noções, proporcionando mudanças no modo de entender a si mesmo, de entender os outros, assim como de entender as relações sociais e a própria história. A partir dos conhecimentos que apreende sobre a história mais próxima – a história local -, a ele se oferece a oportunidade de estabelecer relações entre distintas temporalidades e experiências, desenvolvendo habilidades de articular e estabelecer conexões entre os acontecimentos históricos (locais, regionais e nacionais) e a história vivida no tempo presente. Essas conexões interligam “a história que trabalha dentro da memória do provisório, a vida prática, para a história que vem conscientemente pela aprendizagem” (RÜSEN, 2011, p. 83). Essa forma mais abrangente de compreender ancora-se, sobretudo, nos sentidos que ela adquiriu nos últimos anos por meio da expansão do leque de assuntos abordados pela historiografia e pela forte influência midiática, dando nova configuração à cultura histórica e à cultura escolar.

### 1.3 ENSINO DA HISTÓRIA LOCAL NOS ANOS INICIAIS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE GAROPABA/SC

Para que o estudante se sinta sujeito da história, um dos caminhos possíveis é a que se faz sobre determinado espaço ou local, desde que priorize as pessoas e o mosaico cultural ao qual tais personagens se sentem pertencentes. Os PCNs indicam que “conhecer as muitas histórias de outros tempos, relacionadas ao espaço em que vivem, e de outros espaços, possibilita aos alunos compreenderem a si mesmos e a vida coletiva de que fazem parte” (BRASIL, 1997, p. 43-44). É neste sentido que se encaminha seu ensino com base na valorização da memória local, enfatizando os movimentos realizados pelos primeiros habitantes, assim como o cotidiano dos grupos sociais ali instalados. Contudo, a efetivação de tal proposta somente será possível, ou acontecerá efetivamente, com sua inserção na cultura escolar, pois “foi-se o tempo em que achávamos que a escola apenas reproduzia a cultura de uma sociedade. Ela também produz uma cultura que, por sua vez, se infiltra na cultura da sociedade

(TEIVE, 2010, p. 16). É nesse espaço, entre suas materialidades e subjetivações, que as narrativas históricas são ensinadas aos estudantes. Há muito mais do que intenções preestabelecidas no conjunto de saberes que o professor ministra na singularidade de suas aulas.

Um sistema de ensino, seja ela de grande, médio ou pequeno porte, estabelece-se de acordo com as significações culturais que o envolvem. Assim, embora os documentos curriculares oficiais recomendem que a História seja trabalhada de maneira autônoma já nos anos iniciais, o Planejamento Anual de Ensino da rede municipal de Garopaba/SC mantém História e Geografia reunidas sob o enunciado de Ciências Sociais. Porém, formalmente, em diários de classe e boletins, os estudantes são avaliados separadamente nas duas disciplinas, e, pelo que observei, a partir do 3º ano, também utilizam cadernos distintos. Os conteúdos propostos giram em torno da história local; contudo, há certa tendência a confundir e reduzir a história local à história do município, como já alertaram Oliveira e Zamboni (2008, p. 175-176): “O local como espaço tempo/tempo onde as reflexões históricas podem ancorar-se, [...] transforma-se na história local como conteúdo, priorizando-se aspectos da formação e desenvolvimento da cidade”.

Outro fator determinante dos saberes ensinados nos anos iniciais diz respeito às fontes e aos documentos disponíveis aos professores. Tais referências são, em geral, produzidas por órgãos administrativos e tendem a transmitir o ponto de vista do poder político ou econômico, levando estudantes e professores a preservarem uma memória da elite local, contribuindo para a construção de uma identidade coletiva e individual a partir desse referencial. “Esta história [...] está sendo feita a partir de determinado lugar social, falando sobre ele e buscando defendê-lo enquanto modelo identitário e social” (NASCIMENTO, p. 27). Neste sentido, cabe destacar, conforme Oriá (2006, p. 136), que, “como qualquer experiência humana, a memória histórica constitui uma das formas mais fortes e sutis da dominação e da legitimação do poder”. Essa discussão aparece de modo consistente em Ricoeur (2003, p. 01), que vê “a memória já não como simples matriz da história, mas como reapropriação do passado histórico por uma memória que a história instruiu e muitas vezes feriu”. Assim, a memória é, também, resultante de determinadas condições históricas, legitimadoras da autoridade, da ordem ou do poder. O embate memorial pode ser regido por disputas de poder tácitas, exercidas por meio da narrativa que estrutura a memória e

equaciona a tensão entre lembrança e esquecimento dos acontecimentos. Além disso, a memória narrada caminha em contiguidade com a memória ensinada.

Se, ao ensinar a história local, entretanto, o professor se voltar para as margens, para memórias outras que não as oficiais, poderá perceber que a dos habitantes comuns faz com que os estudantes encontrem sua própria história de vida, suas experiências e lutas cotidianas. “A memória é, pois, imprescindível na medida em que esclarece sobre o vínculo entre a sucessão de gerações e o tempo histórico que as acompanha” (ORIÁ, 2006, p. 139). Neste sentido, a memória é o agente responsável pela noção de pertencimento. Elementos comuns registrados na memória coletiva favorecem a construção da identidade. Não uma identidade em seu “significado tradicional – isto é, uma mesmidade que tudo inclui, uma identidade sem costuras, inteiriça, sem diferenciação interna” (HALL, 2006, p. 109), mas híbrida, que se torna forte quando o sujeito se vê como integrante da história, envolto em tensões e disputas, mas que, acima de tudo, define o nós e os outros. A noção de memória pode ser metaforicamente comparada à noção bagagem. Como esta, a memória é necessária para que a sociedade construa seu futuro. Mas, como acontece com a bagagem que carregamos nos aeroportos, a memória deve ser crítica e periodicamente inspecionada.

O mundo contemporâneo a transformou deliberadamente em mercadoria, provocando discussões crivadas por interesses políticos e/ou econômicos. Assim, a decisão do que lembrar e do que esquecer obedece a seleções que expõem disputas pela memória e, portanto, garantias de um lugar na história. É nesse espaço fronteiro, nessa soleira, que se dão as escolhas e os esquecimentos. É nesse mesmo espaço que se recolhem os referenciais de uma memória a preservar. Assim, a ideia de preservação identitária implica um contínuo transitar entre passado e presente, pressupondo, simultaneamente, questões de poder. A memória mostra a organização do passado em relação ao presente, não um passado preservado, mas continuamente reconstruído, tendo como base o presente. Em verdade, não existe memória isenta, pois ela é uma construção atual sobre o passado, que é constantemente revitalizado no tempo presente. Christian Laville (1999) questiona, inclusive, a competência da narrativa histórica escolarizada, pois seria uma ilusão acreditar que, mudando o enfoque do passado, se estaria alterando radicalmente o ensino da História. Cita como exemplo a extinta União Soviética, que, por anos, ensinou que o capitalismo era o próprio inferno e o socialismo, o paraíso; no entanto,



o povo, na primeira oportunidade, abraçou Mefistófeles. Neste sentido, “como se dizia em Moscou, o passado é imprevisível!” (LAVILLE, 1999, p. 133).

Por outro lado, ao adquirir noções de que a história não é algo que se encontre apartado de sua vida cotidiana, o estudante conhece melhor a si mesmo, transformando seu modo de compreensão quanto ao outro e à sociedade, alterando as relações que estabelece com o conhecimento histórico; afinal, “só é possível mudar o que se conhece” (SANTA CATARINA, 2014, p. 145). Políticas públicas vêm introduzindo a história do local nos documentos curriculares com mais intensidade a partir da década de 1990, embora não se trate de uma estratégia nova. Guy de Hollanda (1957), em seus estudos referentes ao ensino de história do Brasil, já indicava que na década de 1930 esse tema era recomendado para as então nomeadas séries iniciais. Associar o mais próximo, o cotidiano, ao ensino de história possibilita significar a história de vida do estudante, relacionando-a com um contexto mais amplo, mas que não deixa de ser para ele interessante, por lhe permitir encontrar seu lugar dentro da coletividade. A memória familiar, ou dos grupos de convívio, elucida lutas e resistências a mudanças, bem como apego a tradições. Assim, o passado que se oferece ao presente de modo ativo; na vida prática, vai além do evidenciado pela história oficial, expressando-se em ações, valores, escolhas e atitudes.

Ao abordar o ensino da história local nos anos iniciais, os PCNs (1997) elucidam os conceitos de memória e identidade, alertando para a relação de troca e proximidade entre os dois. Estudos que têm por mote a memória estão em evidência na atualidade. Segundo François Hartog (2013), vivemos uma ‘crise do tempo’, desconforto típico da chamada pós-modernidade, provocado pelo esgarçamento do presente, ou presentismo, como o chamou o historiador. Na cultura do efêmero, em que a novidade de hoje se torna obsoleta amanhã, a resposta da sociedade apresenta-se, dentre outros comportamentos, como apego à memória:

A produção do tempo histórico parece estar suspensa. Daí talvez essa experiência contemporânea de um presente perpétuo, inacessível e quase imóvel que busca, apesar de tudo, produzir para si mesmo o seu próprio tempo histórico. Tudo se passa como se não houvesse nada mais do que o presente, espécie de vasta extensão de água agitada por um incessante marulho. É conveniente então falar do fim ou da saída dos tempos modernos, isto é, dessa estrutura temporal particular ou do regime moderno de historicidade? Ainda não sabemos. De crise, certamente. É esse momento e essa experiência contemporânea do tempo que designo presentismo (HARTOG, 2013, p. 39-40).

Mas, como os PCNs foram construídos sem considerar avanços nas experiências de ensino vivenciados na realidade brasileira e sem consultar ou chamar para o debate os executores das reformas: os professores da educação básica (OLIVEIRA, 2003), uma tradição historiográfica e pedagógica mais tradicional, contudo, ainda se faz presente nas salas de aula. Nos anos iniciais essa tendência é ainda mais forte, pois o pedagogo, possivelmente por sua formação generalista, costuma ensinar história de forma semelhante à que aprendeu na escola. Isto torna seu ensino, nos anos iniciais bastante vulnerável, mesmo após mudanças substanciais no currículo e nas metodologias indicados para essa fase da escolarização. Assim, o ensino da história, por vezes, ainda sucumbe a práticas pouco significativas para os estudantes. Muito embora alguns professores organizem um horário específico para as disciplinas, e este é o caso de certas escolas de Garopaba a partir do 3º ano (exemplo do quadro 1), são os saberes históricos, muito mais do que a disciplina, que circulam. A história acaba sendo ensinada por meio de outros mecanismos. Sua presença nas salas de aula vai além do que está oficialmente estabelecido, até porque as temáticas de outras disciplinas têm história, remetem a noções de tempo, espaço, continuidade, rupturas.

Como visto, os estudantes aprendem História por um longo período na vida escolar, gerando, desde sempre, preocupação governamental com conteúdos ensinados, tal como identificou Laville (1999), quando destacou o elevado nível de interesse que a matéria desperta nos mais altos escalões do governo. Para ele, “a história é certamente a única disciplina escolar que recebe intervenções diretas dos altos dirigentes e a consideração ativa dos parlamentos. Isso mostra quão importante é ela para o poder” (LAVILLE, 1999, p. 130), seja esse dos governantes estabelecidos, seja de grupos que ascendem ao poder. Neste sentido, toda vez que há uma mudança substancial no modelo político, a tendência é que a narrativa histórica seja substituída, implantando-se outra que atenda aos interesses dos recém-chegados ao poder. O caráter seletivo da memória é acionado para que os mesmos acontecimentos sejam narrados de forma diferente. Ademais, “a história gera novas espécies de escrita: livros e artigos, conjunto de cartas, de imagens, de fotos e de outras inscrições (RICOEUR, 2003, p. 5). É nessa fase que a historiografia pode instruir a cultura histórica, espalhando-se pela cultura escolar, dando uma forma preliminar aos saberes históricos ensinados.

A disciplina nos anos iniciais, em Santa Catarina, e em consonância com os PCNS, dispõe os conteúdos a serem trabalhados no 1º, no 2º e no 3º ano, na perspectiva de que “os alunos iniciem seus estudos históricos no presente, mediante a identificação das diferenças e das semelhanças existentes entre eles, suas famílias e as pessoas que trabalham na escola” (BRASIL, 1997, p. 41). Para o segundo ciclo, ou seja, 4º e 5º ano, recomenda os seguintes conteúdos:

[...] a procedência geográfica e cultural de suas famílias e as histórias envolvidas nos deslocamentos e nos processos de fixação; os deslocamentos populacionais para o território brasileiro e seus contextos históricos; as migrações internas regionais e nacionais, hoje e no passado; os grupos e as classes sociais que lutam e lutaram por causas ou direitos políticos, econômicos, culturais, ambientais; diferentes organizações urbanas, de outros espaços e tempos; as relações econômicas, sociais, políticas e culturais que a sua localidade estabelece com outras localidades regionais, nacionais e mundiais; os centros político-administrativos brasileiros; as relações econômicas, sociais, políticas e culturais que a sua localidade estabelece ou estabeleceu com os centros administrativos nacionais, no presente e no passado; e medições de tempo, calendários, quadros cronológicos, linhas de tempo e periodizações, para organizarem sínteses históricas das relações entre as histórias locais, regionais, nacionais e mundiais (BRASIL, 1997, p. 43 e 48).

A PCSC também encaminha o ensino de História para a superação do tempo linear, enfatizando o papel de todos os sujeitos na construção histórica. “No vivido, encontram-se os homens e suas experiências concretas [...] na busca de superar o ensino de História enquanto simples repasse de informações, [entendendo] que o conhecimento histórico é uma construção de vários sujeitos” (SANTA CATARINA, 1998, p. 160), pautando a matéria em questões evocadas pelo presente e, também, em um viés local. As categorias tempo, espaço, relações sociais, relações de produção, cotidiano, memória e identidade são utilizadas para subsidiar os professores em relação à socialização dos conhecimentos produzidos pela humanidade. Assim, elenca para os anos iniciais, os seguintes conteúdos:

Nas **duas primeiras séries [...]**. Partindo da realidade próxima, como a rua, o bairro, a criança vai tomando consciência de todos os aspectos da vida cotidiana e de outros tempos presentes em nosso dia-a-dia. [...] Nas **3ª e 4ª séries [...]** se fixa na recuperação histórica do Município e do Estado no presente e que as dimensões pretéritas sejam referidas por estudos do meio, do patrimônio cultural e de grupos étnico-culturais, através da história oral, da fotografia ou mesmo de documentos escritos (jornais, revistas e documentos oficiais) (SANTA CATARINA, 1998, p. 165 *grifos da autora*).

Tanto os PCNs quanto a PCSC prescrevem o ensino da história a partir da realidade próxima do estudante, evidenciando a importância da noção de tempo, incentivando o professor a prover pesquisas com documentos que a maioria das pessoas tem à disposição: certidões, fotografias, canções e histórias da tradição oral, jornais, revistas, dentre outros. No entanto, a PCSC alerta existirem conteúdos que devem ficar para o professor especialista trabalhar nos anos finais, já que o generalista não possui aporte teórico-metodológico para tanto. Destarte, os anos iniciais devem desenvolver conceitos de temporalidade, espacialidade, identidade, dentre outros, no âmbito da história local, já que, a partir do local, é possível identificar e estudar diversos aspectos sociais nos mais variados campos da ação humana. É importante que, ao longo do percurso escolar, “os sujeitos da aprendizagem sejam ouvidos e reconhecidos em suas vivências históricas e culturais, nos seus contextos de origem e nos quais se inserem” (SANTA CATARINA, 2014).

Revisitar o processo que encaminhou a história local para o centro dos debates a respeito da disciplina nos anos iniciais permite, mais uma vez, reconhecer que o currículo escolar é uma construção, resultado de disputas sociais que, com o passar dos anos, acabam naturalizando ações intencionais, gerando representações inteiriças de ‘retratos’ que, se olhados com lentes inquietas, se mostrarão como um mosaico de composição embaralhada. A representação que ora se apresenta em relação ao ensino dessa disciplina foi construída historicamente e traz consigo uma série de lutas e conflitos que se circunscrevem nas tramas da sociedade ocidental, que instituiu a escola como esfera responsável por socializar determinados conhecimentos em detrimento de outros. Nada é por acaso; se algo se institui, é porque houve um movimento que o produziu. As ações humanas não são naturais; são produzidas, pensadas; certa cultura as produziu, por mais emaranhado e obscuro que seja o processo que as fez emergir. Nesse modo de interpretação, a cultura é entendida como um conjunto de significações que se enunciam nos discursos ou nas condutas aparentemente menos “culturais”, presentes nos mais diferentes campos de práticas e produções sociais.

No quadro 2, apresento o *rol* de conteúdos, por série, elencados no Planejamento Anual de Ensino para a disciplina História, elaborado pelo setor pedagógico da Secretária Municipal de Educação de Garopaba, em parceria com coordenadores pedagógicos e professoras. Tal material evidencia, dentre outras coisas, sintonia com os documentos curriculares nacionais e estaduais em vigência.

Alguns pontos, no entanto, indicam que um ensino de história mais tradicional ainda resiste. Nota-se que os grupos que ocuparam a região são colocados linearmente – “sambaquianos, índios, negros, **açorianos**” -, dando a entender que não foram contemporâneos, quando se sabe que carijó, afro-brasileiros e portugueses conviveram e travaram disputas no mesmo momento histórico. A história não abriga um tempo linear e sincrônico, mas uma trama de cronologias descompassadas que se correlacionam das mais diferentes formas, ocasionando mudanças constantes. Prova disto é que os três últimos grupos supracitados ainda compõem o cenário social do município, especialmente no verão, quando grupos guaranis, da aldeia existente no vizinho município de Imaruí (distante 40 quilômetros de Garopaba), vêm para a cidade vender sua arte aos turistas. Também chama a atenção o destaque dado ao termo “açorianos”, numa clara indicação de que este é o grupo mais valorizado, o que culturalmente prepondera, dando a ler a construção de uma representação social que tem a pretensão de ser homogênea. Cabe informar que não me ocuparei da invenção da açorianidade de Garopaba neste momento, pois o farei, de forma consubstanciada, no capítulo seguinte.

Para o 4º ano, o conteúdo indicado é história local de Garopaba. Não é que nos anos anteriores não conste a temática, mas pressupõe que antes se aprenda sobre família, escola e bairro, ou sobre os primeiros espaços de socialização das crianças em seu cotidiano, precondições para depois tratar de questões referentes ao município. Agrupados em torno do tópico “Passado e presente no município de Garopaba”, os conteúdos são encadeados a partir da colonização, passando pela importância da igreja, da casa paroquial e do cemitério, pela fase da armação baleeira, pela emancipação política, enfatizando os poderes e os símbolos municipais, finalizando com a preservação dos bens culturais.

Quadro 2 – Planejamento Anual de Ensino da SMEC de Garopaba/SC para a Área de Conhecimento Ciências Sociais, disciplina História, versão 2015 (Continua)

ANO	CONTEÚDOS
1ª	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>História do aluno:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– história familiar</li> <li>– identidade</li> <li>– escola</li> <li>– participação em conversa sobre as vivências sociais e culturais comuns nos grupos aos quais pertence, identificando as relações entre seus membros e suas vivências e costumes partilhados</li> </ul> </li> <li>• <b>Manifestações culturais da cidade:</b></li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>– pesca, festas da cidade, lendas locais</li> <li>– participação em situações coletivas sociais e culturais na escola, na família e na comunidade, com conversas a respeito das diferenças</li> <li>– interesse e empenho em identificar no calendário da comunidade os eventos sociais e culturais e em organizar essas vivências coletivas por meio do uso de marcadores de tempo</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Formação do nosso povo:</b> sambaquianos, índios, negros, açorianos</li> <li>• <b>Resgate da contribuição cultural pré-histórica e indígena em Garopaba</b></li> <li>• <b>Histórias e brincadeiras infantis:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– relato de vivências próprias com jogos e brincadeiras</li> <li>– participação em situações coletivas, sociais e culturais na escola, na família e na comunidade, com conversas a respeito das experiências</li> </ul> </li> </ul>
2ª	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Noções temporais</b></li> <li>• <b>História da escola:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– história da escola;</li> <li>– participação em conversa sobre as vivências sociais e culturais comuns nos grupos aos quais pertence, identificando as relações entre seus membros e suas vivências e costumes partilhados.</li> </ul> </li> <li>• <b>Manifestações culturais da cidade:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– participação em situações coletivas sociais e culturais na escola, na família e na comunidade, com conversas e respeito às diferenças;</li> <li>– interesse e empenho em identificar no calendário da comunidade os eventos sociais e culturais e em organizar essas vivências coletivas por meio do uso de marcadores de tempo;</li> <li>– percepção das mudanças e permanências em hábitos culturais de povos e grupos no decorrer de determinado tempo.</li> </ul> </li> <li>• <b>Formação do nosso povo:</b> sambaquianos, índios, negros e açorianos.</li> <li>• <b>Contribuição cultural negra em Garopaba.</b></li> <li>• <b>Histórias e brincadeiras infantis:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– relato de vivências próprias com jogos e brincadeiras;</li> <li>– participação em situações coletivas, sociais e culturais na escola, na família e na comunidade, com conversas a respeito das experiências.</li> </ul> </li> </ul>
3ª	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Bairros/Comunidades:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– história do bairro;</li> <li>– participação em conversa sobre as vivências sociais e culturais comuns nos grupos aos quais pertence, identificando as relações entre seus membros e suas vivências e costumes partilhados;</li> </ul> </li> <li>• <b>Formação do nosso povo:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– sambaquianos, índios, negros, açorianos;</li> <li>– resgate da <b>contribuição cultural açoriana</b> em Garopaba.</li> </ul> </li> <li>• <b>Manifestações culturais da cidade:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– participação em situações coletivas sociais e culturais na escola, na família e na comunidade, com conversas a respeito das diferenças;</li> <li>– interesse e empenho em identificar no calendário da comunidade os eventos sociais e culturais e em organizar essas vivências coletivas por meio do uso de marcadores de tempo;</li> <li>– percepção das mudanças e permanências em hábitos culturais de povos e grupos no decorrer de determinado tempo;</li> <li>– folclore (atividades culturais da comunidade/bairro).</li> </ul> </li> <li>• <b>Histórias e brincadeiras infantis:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– participação em situações coletivas, sociais e culturais na escola, na família e na comunidade, com conversas a respeito das experiências.</li> </ul> </li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Passado e presente no município de Garopaba:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– colonização - encontro entre os índios e brancos;</li> <li>– criação da armação da caça de baleias;</li> <li>– criação da igreja matriz, casa paroquial e cemitério;</li> <li>– emancipação;</li> </ul> </li> </ul>

4ª	<ul style="list-style-type: none"> <li>– os três poderes;</li> <li>– os símbolos do município;</li> <li>– aspectos socioculturais, mudanças ocorridas através do tempo.</li> <li>– <b>Preservação e conservação de objetos e espaços culturais:</b></li> <li>– patrimônio cultural;</li> <li>– patrimônio histórico;</li> <li>– patrimônio natural.</li> </ul>
5ª	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>História da nossa terra:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– expansão marítima europeia;</li> <li>– posse portuguesa;</li> <li>– independência do Brasil.</li> </ul> </li> <li>• <b>Exploração do nosso litoral:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Capitânias hereditárias</li> </ul> </li> <li>• <b>Formação do povo catarinense:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– indígenas, povoamento vicentino/açoriano, colonização alemã/italiana;</li> <li>– escravidão negra em SC – afrodescendentes e o preconceito.</li> </ul> </li> <li>• <b>A história do nosso estado:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Capitania de SC;</li> <li>– A Espanha invade SC;</li> <li>– Os liberais catarinenses;</li> <li>– (República Juliana);</li> <li>– Revolução Federalista em SC;</li> <li>– O Contestado.</li> </ul> </li> <li>• <b>Nosso estado, nossa gente:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– tipos catarinenses, uma sociedade mesclada e personagens ilustres.</li> </ul> </li> <li>• <b>Nosso governo:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– os três poderes e os símbolos estaduais.</li> </ul> </li> </ul>

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Garopaba/SC (grifos no documento original). Edição da autora.

Na prática, porém, como observado no caderno de uma estudante que cursou o 4º ano em 2014, os estudos históricos tiveram início com a presença dos sambaquianos no litoral de Garopaba. A ênfase sobre os sítios arqueológicos culminou com uma saída de estudos para visitar o sítio arqueológico do Ilhote da Barra e o centro histórico. As demais anotações no caderno seguem as indicações das páginas do livro didático<sup>20</sup>, a serem lidas, e as atividades a serem desenvolvidas. A seguir, reproduzo **dois textos do livro didático**, que deveriam ser estudados para uma avaliação do tipo prova individual e as **questões** produzidas para que os estudantes os interpretassem:

3.7 Construção da Igreja matriz, casa paroquial e cemitério: No início da ocupação de Garopaba as pessoas eram muito religiosas, talvez pela forte influência da cultura açoriana. Então, os moradores criaram, em dezembro de 1830, a paróquia de São Joaquim. O primeiro vigário de Garopaba, o padre

<sup>20</sup> O livro didático adotado desde 2012 pela rede municipal de ensino de Garopaba intitula-se *Uma aventura pela história e Geografia de Garopaba*, escrito por Deisi S. Eloy de Farias; Marcia Ramos Neu e Elaine Coelho da Luz (2011). O material será explorado nos capítulos 3 e 4 desta tese.

Vicente Ferreira dos Santos Cordeiro, era o mesmo da comunidade de enseada de Brito. No ano de 1846 foi autorizada a construção da Igreja Matriz, da casa paroquial e do cemitério. 3.8 A emancipação: *Vamos entender como o município se emancipou?* Muito tempo atrás, quando o Brasil foi se constituindo nação, o mapa político dos municípios era diferente de como é hoje. Em Santa Catarina havia poucas cidades. As principais eram São Francisco do Sul, Desterro (atual Florianópolis) e Laguna. Todas as outras eram submetidas a essas. Em 1793 foi criada a Armação de São Joaquim de Garopaba que, em 1830, foi elevada a freguesia. *Você sabia que as freguesias foram as menores divisões administrativas do império português?* Em 1890, Garopaba foi elevada à Vila. A instalação do município aconteceu no dia 07 de junho de 1890. Em outubro de 1906, Garopaba passou a fazer parte da Comarca de Palhoça. No ano de 1923, perdeu a condição de município, pertencendo a Comarca de Laguna. Em 1930, passou a Distrito de Palhoça. Em 19 de dezembro de 1961, através da Lei nº 795, foi criado o Município de Garopaba. *Distrito são pequenos territórios em que se subdividem os municípios. Complicado, não é mesmo? Mas foi assim que Garopaba se tornou município!* (FARIAS, LUZ e NEU 2011, p. 40-41 *grifos das autoras*).

Leitura e interpretação do texto: 1) Qual o ano da autorização da construção da igreja matriz, casa paroquial e do cemitério? 2) Quais eram as principais cidades de SC, no período da emancipação? 3) Em que data construíram a Igreja de São Joaquim? 4) Qual o nome do primeiro vigário de Garopaba? 5) Qual o primeiro nome dado a Garopaba? 6) Qual o número da lei que criou o município de Garopaba? 7) Em 1906 Garopaba passou a fazer parte de qual Comarca? 8) Em que ano Garopaba tornou-se Vila?<sup>21</sup> (*grifos meus*)

A partir dos textos do livro didático e das questões elaboradas pela professora para que os estudantes os interpretassem, são necessárias algumas considerações. Primeiramente, são textos elaborados a partir da historiografia tradicional, pautada em nomes e datas. Esta metodologia mantém a perspectiva da invenção curricular que orientou o ensino escolar de História até recentemente, hoje em fase de superação. Os elementos que compõem a narrativa são passíveis de prova; estão registrados em documentos oficiais, ilustrando as dificuldades de romper com o paradigma positivista, dando poucas oportunidades de argumentação aos estudantes. A aprendizagem histórica supõe que a criança possa fazer inferências e relacionar o conteúdo estudado com suas experiências, algo, aparentemente, podado pelas escolhas didáticas eleitas para ensinar a história política de Garopaba. A atividade mecânica não instiga novos questionamentos e relega a história somente ao tempo passado, sem problematizar situações presentes ou futuras. Insistir na linearidade histórica, presente por tanto tempo nas obras didáticas, dá tônus a uma versão que passa longe das contradições locais, reafirmando a homogeneidade de um passado histórico que nunca existiu.

<sup>21</sup> Excerto extraído do caderno de uma aluna que cursou o 4º ano na rede municipal de ensino de Garopaba em 2014.



Rüsen (2011, p. 40) enfatiza: “O ensino de história afeta o aprendizado de história e este configura a habilidade de se orientar na vida e de formar uma identidade histórica coerente e estável”. Estudantes que compreendem a faixa etária entre 8 e 12 anos de idade, geralmente têm certa dificuldade de se localizar no tempo histórico proposto pela escola e tendem a rejeitar uma história que se mostra distante de suas experiências pessoais. Em razão disso, o ensino de História, a partir do local, tem, potencialmente, condições de lhes despertar interesse. Esse local, porém, não pode reduzir-se a dados pontuais de um passado sem significado, sendo o estabelecimento de relações temporais uma regra geral a ser seguida. Tal perspectiva depõe contra metodologias que utilizam perguntas que dão margem a respostas prontas e acabadas, já que tal método de ensino pouco contribui para que a criança compreenda os fatos históricos.

Em relação aos conteúdos programáticos definidos para o 5º ano, a disciplina a ser ensinada se volta para o estado de Santa Catarina; porém, como não é possível separar, aborda também parte da história do Brasil. Temas pontuais, contudo, como os elencados para o 5º ano, referentes à história do Brasil e de Santa Catarina, exigem que o professor tenha vasto conhecimento histórico, o que, em geral, não é o caso das professoras que ministram aulas nos anos iniciais. O domínio da amplitude de conteúdos de caráter histórico não é uma especificidade da formação nos cursos de Pedagogia. Esta, dentre outras razões, leva os professores do 5º ano a reproduzirem os pressupostos do livro didático; afinal, sua produção tem respaldo nas autoridades educacionais e passa pelo crivo das avaliações do Ministério da Educação. Esta não é uma crítica dirigida ao livro didático, historicamente necessário ao ensino escolar, mas à organização curricular. Não é possível ignorar que muito de nossa cultura histórica se deve ao que aprendemos nos livros da época em que éramos crianças.

De modo geral, os conteúdos do Plano Anual de Ensino da Rede Municipal de Garopaba podem ser identificados como condizentes com os propostos pelos PCNs e pela PCSC. O plano municipal excede, na quantidade de conteúdos, e faz certa confusão em sua distribuição por ano. Sabe-se que o enfoque dos anos iniciais não é formar pequenos historiadores. O ensino de História, nesse âmbito escolar, requer responsabilidade, seja dos gestores, seja dos professores; afinal, são cinco anos que podem contribuir para uma aprendizagem efetiva a longo prazo. É sabido que nos documentos curriculares oficiais não são considerados aspectos do cotidiano, nem conhecimentos inerentes a uma cultura histórica que se propaga por outros meios de

comunicação. Este entrecruzamento se dará no dia a dia das salas de aula, quando o currículo se tornar parte de certa cultura escolar. Superar o paradigma positivista, a meu modo de ver, ainda é um desafio, principalmente nos anos iniciais, apesar de todas as mudanças curriculares e metodológicas relativas ao ensino registradas nas últimas décadas.

A história local continua mantendo sentido linear, destacando os que fizeram o progresso da região. A ampla utilização do conceito de comunidade mascara as divisões sociais e as resistências dos grupos locais. As próprias fontes disponíveis em livros, encartes, textos, patrimônios culturais preservados e sítios refletem a intenção de manter uma história elitista. Neste sentido, selecionam o que da cultura, da história e do contexto social desejam que seja transmitido às gerações mais jovens. O planejamento anual da disciplina História para a rede de ensino de Garopaba corrobora as discussões pertinentes ao currículo escolar, que são, “por definição, uma seleção cultural e política” (FONSECA, 2009, p. 24). Tudo isso deixa claro os caminhos tortuosos de seu ensino nos anos iniciais se perde, principalmente, na fragmentação do currículo, muito circunscrito ao local, deixando o objeto da história subsumido. Os diferentes, homens e mulheres garopabenses, pouco aparecem. Sua presença dilui-se entre generalizações abstratas e repetitivas referentes a indígenas, negros e açorianos. Como história é vida e conhecimento (FONSECA, 2009), o que é aprendido e ensinado, ou não, em sala de aula pode ser mais amplo e diversificado do que as prescrições curriculares para a história local.

Trabalhar com essa referência pressupõe a valorização do patrimônio cultural, seja ele material ou imaterial, mesmo que tal pressuposto não garanta o interesse dos estudantes. Ao levar um grupo de crianças para uma rua com edifícios de diferentes épocas, Oliveira considerou que elas se interessariam pela arquitetura, pelos materiais utilizados, pelos usos dos espaços, na perspectiva de entenderem “a história da cidade a partir das transformações na arquitetura da rua” (OLIVEIRA, 2013, p. 144). Embora se tenham interessado pela arquitetura, o que realmente interessou aos estudantes foram os relatos que transeuntes ou trabalhadores lhes proporcionaram, evidenciando o quanto eles precisam de oralidade, de narrativa de memórias para se assegurar das ligações entre o passado e o presente.

Experiência semelhante foi narrada pela professora Maria de Fátima Fernandes (44 anos)<sup>22</sup>, alfabetizadora da Emef do Pinguirito, em Garopaba. Em 2013, ao trabalhar com o gênero<sup>23</sup> entrevista, levou uma turma do 1º ano para entrevistar os pescadores e conhecer os ranchos, os barcos e os demais artefatos utilizados na pesca artesanal, que acontece na Praia do Centro de Garopaba. Seu objetivo era que as crianças percebessem que, apesar de todas as mudanças ocorridas, ainda existem formas tradicionais de sobrevivência. Além disso, também daria início à produção de um livro ilustrado (Fig. 2) sobre a vida dos pescadores de Garopaba. Com o roteiro da entrevista em mãos, as crianças passavam em frente aos ranchos de pesca, onde um velho pescador remendava suas redes. A cena imediatamente chamou a atenção do grupo, que esqueceu o roteiro e começou a conversar, movido pela curiosidade. “A primeira coisa que perguntaram foi: Como o senhor consegue remendar essa rede sem óculos”? A partir daí, foram muitas perguntas que não estavam no roteiro, inclusive sobre os apelidos dos pescadores, embora cada criança tivesse, por orientação da professora, questionado os pescadores sobre o tema que era de sua responsabilidade. No decorrer das aulas, os estudantes foram elaborando o livro. Cada criança escreveu<sup>24</sup> e ilustrou uma página (Fig. 3). A figura referia-se ao que estava escrito, mas, na maioria dos casos, remetia a algo que havia sido escutado. A materialidade da pesca ficou em segundo plano; o que mais chamou a atenção foram as pessoas, seus relatos e memórias.

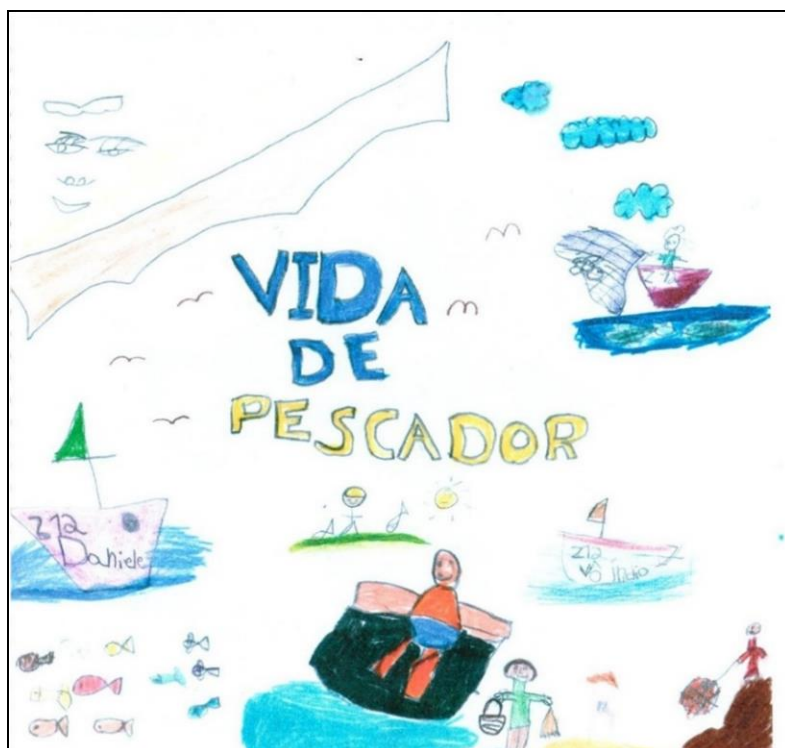
---

<sup>22</sup> A professora realizou esse relato de experiência no Seminário Municipal Final do Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), realizado em Garopaba em 05/12/2013, no qual exerci a função orientadora de atividades do grupo durante o ano em questão.

<sup>23</sup> A metodologia de ensino da rede municipal de Garopaba/SC se dá por meio dos gêneros do discurso na perspectiva de Bakhtin (1997).

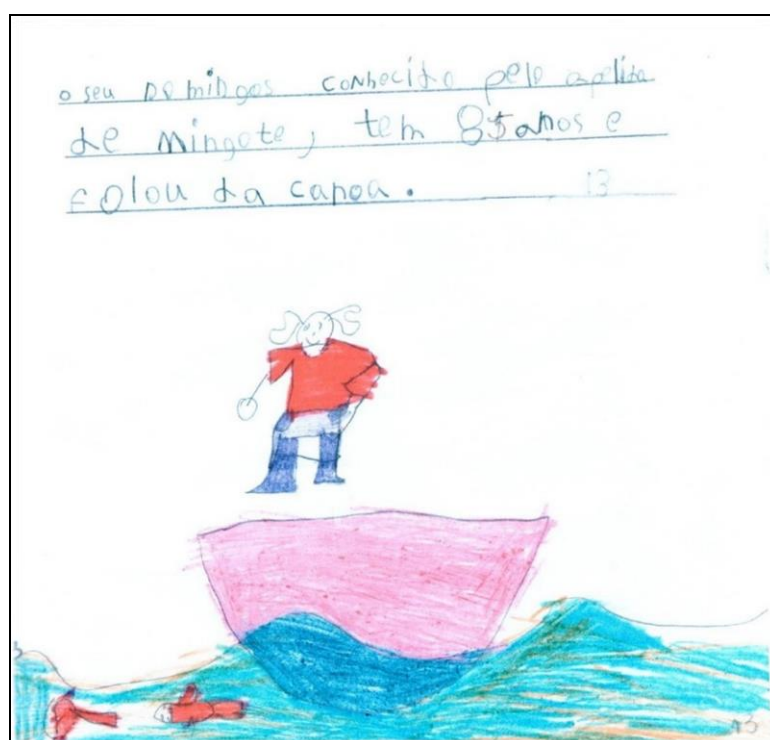
<sup>24</sup> A escrita compunha-se de frases curtas, construídas, se necessário, com o apoio da professora.

Figura 2 – Capa do livro elaborado por estudantes do 1º ano 03, da Emef do Pinguirito, Garopaba/SC, orientados pela professora Maria de Fátima Fernandes, em 2013



Fonte: Professora Maria de Fátima Fernandes.

Figura 3 – Página do livro elaborado por estudantes do 1º ano 03, da Emef do Pinguirito, Garopaba/SC, orientados pela professora Maria de Fátima Fernandes, em 2013.



Fonte: Professora Maria de Fátima Fernandes.

Para chegar a este patamar em termos de ensino e aprendizagem, foi preciso que aqueles que, direta ou indiretamente, interferem na definição de conteúdos e metodologias referentes ao ensino escolar, trilhassem um longo caminho. Lutas sociais e políticas ligadas a movimentos acadêmicos, debates teóricos e políticos defendiam a valorização da História desde o ensino primário. Professores de todo o País, unidos pelas associações de História e Geografia, sobretudo no final do século XX, evidenciam que este é um movimento que não pode ser lido isoladamente, apartando a trajetória da disciplina História, presente nos anos finais e no ensino médio, da História ensinada nos anos iniciais. Há um imbricamento entre concepções políticas e pedagógicas, contextos sociais, políticos, econômicos e culturais que as tornam parte de um todo, representado pelas lutas dos educadores por uma educação de qualidade para a população brasileira, movimento que tem nas universidades, em geral, sua maior militância (FONSECA, p. 16). Isto implica dizer que, com a observação atenta do modo como o ensino escolar de História se efetivou, é possível encontrar indícios das disputas e entraves pedagógicos e ideológicos que viabilizaram que a disciplina, assim como outras formas de fazer história, fosse integrada ao currículo escolar e inspirasse ações pedagógicas mais significativas para estudantes e professores, como a sequência didática<sup>25</sup> desenvolvida pela professora Fátima, que se tornou rotineira nas outras turmas às quais ministrou aulas desde então, fosse entre professores que a procuram, pedindo orientação sobre a proposta desenvolvida.

Para avançar para o próximo capítulo, gostaria de reforçar que a história local, como visto, tem potencial para embasar o ensino de História nos anos iniciais, desde que utilizada de modo relacional, entremeando o mais próximo, e aparentemente mais concreto, ao que se coloca distante e diverso. Transcender os limites do que está posto contribui para despertar no estudante o entusiasmo pela história que, dessa forma, poderá perceber que o local não se explica por si mesmo, mas que conhecer a própria realidade é o alicerce para questionar outros tempos e espaços. Além disso, a história local requer que o professor esteja atento às armadilhas da história oficial, muitas vezes forjada com a perspectiva de tornar certa a versão hegemônica. É justamente essa chave de discussão que dará *corpus* ao próximo capítulo, no qual questiono o processo que viabilizou a invenção de uma tradição identitária de base cultural açoriana para Garopaba.

---

<sup>25</sup> O ensino dos gêneros, na rede municipal de ensino de Garopaba, fundamenta-se, em geral, na proposta de sequência didática elaborada por Schneuwly e Dolz (2004).



## 2 HISTÓRIA LOCAL NO JOGO DAS TRADIÇÕES INVENTADAS: AÇORIANISMO EM GAROPABA NO FINAL DO SÉCULO XX

Um grupo de pescadores puxa as redes e arrasta para a praia um lanço repleto de peixes miúdos: são sardinhas, paratis, pampas e merluzas que enchem de alegria a criançada, que espera ansiosa para ver se ganha um quinhão. Quem está por ali corre para ajudar e para participar daquele momento que une o povo que vive nas casas, as quais, na beira da praia, confundem-se com os ranchos de pesca. Em meio a essa profusão de falas e alaridos, uma pessoa aleatória fotografa o episódio cotidiano à beira-mar (Figura 4). A cena do lanço de peixes volta a se repetir e pessoas diferentes (gente de fora) passam a observar com atenção o que acontece. Alguns, dentre os forasteiros, também se oferecem para ajudar no arrasto. Há gente que armou barracas no alto da vigia e, sem muito luxo, passa o verão divertindo-se, fumando um cigarro que tem cheiro forte e não se importa em comer o que estiver à mesa, mesmo que seja pirão com peixe ou uma farofa de ovo na banha de porco.

Figura 4 – Arrasto de peixe na Praia da Vila de Garopaba, meados da década de 1960



Fonte: Arquivo Manfredo Hubner<sup>26</sup>.

<sup>26</sup> Fotografia disponível em: <http://portaldagaropaba.blogspot.com.br/> Acesso em: 15 jan. 2015.

Tais acontecimentos se tornam recorrentes. Mesmo que os moradores locais não saibam explicar, os visitantes continuam chegando e causando admiração. Alguns vão ficando e passam a ajudar na pescaria, a beber umas pingas nas vendas e vão se misturando com o povo do lugar. Este movimento, lento a princípio, foi ganhando força e intensificou-se. Se nos anos 1960 e 1970 esses ‘caras’ de fora chamavam a atenção pelo estilo diferente, na década de 1980 já eram chamados de veranistas; nos anos 1990, tornaram-se turistas, pessoas que vinham passar as férias de verão na cidade e precisavam ser bem recebidos, pois os dividendos que deixavam já ultrapassavam os ganhos com a pesca. Ter uma casa para alugar tornou-se um bom negócio. Muitas famílias acomodavam-se em um único cômodo, improvisado, para alugar a casa e ganhar um dinheiro extra. Se, no começo, só vinham gaúchos, na virada do milênio a situação mudou: começaram a chegar paulistas, paranaenses, gente do interior de Santa Catarina, argentinos, e muitos outros. Tudo isso alterou as atitudes e estratégias definidoras da vida local, que passou a enfrentar desafios em termos de dominação de novas técnicas de sobrevivência. Os versos de Manoel Valentim (1994) ilustram o momento:

As praias encantaram os turistas  
Que aqui foram chegando.  
Só tinha um pequeno hotel  
As casas foram alugando.

Primeiro chegam os gaúchos  
Diz o povo: o que é isto?  
Muita gente corre à praia,  
Ver o que nunca tinha visto! (VALENTIM, 1994, p. 55)

Da Gamboa ao Ouvidor,  
Desde o tempo da Freguesia,  
As praias só eram usadas  
Como ponto de pescaria. (VALENTIM, 1994, p. 65)

Este breve resumo introdutório apresenta aspectos relativos à transformação de uma vila de pescadores em balneário, evidenciando que a vida cadenciada pelo balanço do mar e pelo sentido e intensidade dos ventos não encontra as mesmas possibilidades de três ou quatro décadas atrás. Trata-se, contudo, de uma narrativa que poderia aplicar-se a muitos municípios do litoral catarinense, bem como aos de outras regiões, que foram inseridos nas bruscas mudanças de comportamento e atitudes intensificadas no final do século XX. As novidades que chegaram juntamente com o turismo não permitem mais, por exemplo, que o dia a dia seja planejado pelas



condições naturais. Hoje, o que impõe diferentes planejamentos ao município de Garopaba é o calendário de eventos e feriados, além do intervalo de tempo que separa o Natal do Carnaval, auge da temporada de verão. O turista, como demonstram os versos de uma turista, publicados por Pereira em 1980, procura por um lugar que “parou no tempo”:

O velho contrastando com o novo,  
Ruas estreitas, acolhedoras,  
A humildade dos habitantes,  
Atraindo gente de todo lugar,  
O verde dos morros  
O azul do mar!  
Natureza! Aqui te encontrei!  
Nesta cidade aconchegante,  
Onde o tempo consegue parar,  
Aqui se vive!  
Como você, jamais encontrarei.  
Garopaba, te adorei! (PEREIRA in BESEN, 1980, p. 5)

Tudo isso fez com que o município passasse, muito rapidamente, a abrigar uma cultura híbrida, constituída por experiências de “gente de todo lugar”, mexendo com os parâmetros históricos locais. À medida que pessoas diferentes foram chegando, os moradores passaram a se sentir desconfortáveis no local em que viviam. Esta reação pode ter dado origem à sensação de apinhamento nos casos em que o espaço parece diminuir, restringindo a liberdade. Além disso, o apinhamento traz a sensação de saber-se observado (TUAN, 2011). Em verdade, o cenário aparentemente mais tranquilo do litoral catarinense começou a mudar com a pavimentação da Rodovia BR-101, a partir da década de 1960, quando a indústria sem chaminé, chamada turismo (FLORES, 1997), passou a explorar uma das potencialidades locais: as praias. A transição para a nova conformação social foi balizada pela sensação de que as coisas estavam fora de lugar, ou melhor, os moradores sentiam-se como que deslocados. Estranhamento é a palavra que melhor sintetiza tal momento.

O que fez com que esse processo se tornasse relevante? Por que contar essa história? A resposta a estas questões é breve e pontual: como historiadora que pesquisa aspectos da cultura histórica imbricados à educação, escolhi a história local de Garopaba/SC, e as mudanças vivenciadas nos últimos tempos, como objeto de meu estudo. “A investigação histórica tem início quando, em meio ao passado registrado, o historiador detém-se num objeto não porque o considere sagrado [...], mas simplesmente porque é vestígio de uma manifestação humana” (OAKESHOTT,

2003, p. 17). Assim, a breve narrativa que abre o capítulo torna-se importante se tomada como pano de fundo desse estudo. O objetivo do corrente capítulo é explicar e compreender o processo que resultou no reconhecimento da cidade como espaço de tradição cultural açoriana. Proponho-me evidenciar alterações e pressupostos duradouros que permitam explicar a singularidade deste estudo, que sai da escola na tentativa de captar o que acontece dentro da escola, pois entendo que os sentidos culturais são criados e recriados de forma pouco transparente, dando a falsa ilusão de que pode existir um mundo social inteiriço.

Neste sentido, enfoco as ações políticas e os acontecimentos que deram vida ao açorianismo, atentando para a participação do ensino escolar da história local em tal processo. O processo em questão me abre como uma janela através da qual posso avistar um horizonte mais amplo, que é a construção dos saberes históricos ensinados nos anos iniciais. Tarefa incerta e difícil, no entanto, porque os saberes históricos que permeiam a educação escolar resultam de interações dialógicas entre cultura histórica, historiografia e cultura escolar. Estas interações acabam por constituir uma “maçaroca” que precisa de sutileza e atenção no pinçar de fios que conduzam a determinadas peculiaridades e desdobramentos, o que só é possível se se fizerem determinadas escolhas. O que estará em pauta neste capítulo enfatiza, principalmente, a cultura histórica, que se diferencia da historiografia e da própria cultura escolar por representar o vivido em determinado contexto social. A *grosso modo*, enquanto a historiografia é a produção do historiador profissional e a cultura escolar um conjunto de práticas, normas, ressignificações e comportamentos sedimentadas no tempo, a cultura histórica diz respeito ao que determinado grupo social considera como a sua própria história, e próprios os marcos temporais e espaciais que a delimitam e a tornam diferente da história de alhures.

De onde vislumbro a construção identitária do açorianismo de Garopaba, percebo, primeiramente, que sua efetivação se deveu, em particular, às atividades desenvolvidas pelo NEA/UFSC. Para consubstanciar tal hipótese, explorei a documentação composta por apostilas utilizadas desde a década de 1980 para desenvolver as aulas de História nas escolas municipais que atendem aos anos iniciais do ensino fundamental. Explorei igualmente diários de classe de turmas de 3ª série (que correspondem, atualmente, ao 4º ano); edições do *Impresso Nativo*, publicadas entre 1994 e 1995 e, sobretudo, realizei diversas entrevistas, a saber, com: José Alves, professor dos anos iniciais, aposentado, que acompanhou o processo

como membro da equipe pedagógica da SMEC na condição de responsável pelo encaminhamento do ensino de História na rede municipal; João Pacheco, secretário municipal de Educação e Cultura entre os 1993 e 1996; Luiz Fernando Alves Bitencourt, empresário do setor gráfico e historiador informal<sup>27</sup>, autor de *De Igara-Mpaba a Garopaba: sete mil anos de história* (2003), resultado de pesquisas iniciadas em 1993, e um dos responsáveis por afiliar o município ao NEA/UFSC; Elisabeth Klock, secretária municipal de Educação e Cultura entre 1997 e 2004; Maria Nadir Araújo de Souza, secretária municipal de Educação e Cultura a partir de 2006, afora entrevistas com as professoras da rede municipal de ensino, Justirene Zanelato da Silveira e Maria Odete Adelino de Carvalho. Há, ainda, outros documentos recolhidos no “arquivo”<sup>28</sup> da prefeitura de Garopaba. Saliento que, embora pareçam ordenadas, as fontes são utilizadas à medida que se fazem necessárias num ir e vir próprio do entrelaçamento dos nós e malhas que compõem uma rede de pesca.

Toda essa documentação é analisada tomando por empréstimo a concepção de Eric Hobsbawm (2008) referente à invenção das tradições; dialogando com os conceitos de cultura e identificações, na perspectiva de Clifford Geertz (1989) e Stuart Hall (2006/2016), respectivamente; e, por fim, considerando os argumentos de Michael Oakeshott (2003) relativos ao passado prático. A pretensão é construir uma narrativa a partir de um conjunto de circunstâncias e relações que delinearam a invenção do açorianismo em Garopaba e possibilitaram reelaborar o conteúdo do passado em forma de discurso homogêneo e excludente, numa história local que conferiu ao imigrante açoriano o protagonismo, obliterando o imbricamento cultural entre brancos europeus, afro-brasileiros e os guaranis que viveram e ainda “teimam” em viver na região. Ou, dito de outra forma: o discurso que se tornou preponderante não levou em conta que os sujeitos históricos são constituídos de passado e presente, lembrança e esquecimento, expectativas e experiências que constituem tempos descontínuos e fragmentados (FLORES, 1997). A narrativa açorianista explicitada nas

---

<sup>27</sup> Um historiador informal difere de um historiador profissional por não possuir formação acadêmica na área e, principalmente, por não demonstrar preocupação com as “leis do meio”, as quais, como especificou Certeau (2002, p. 72), “constituem a textura dos procedimentos científicos”. A história que produz não se apegua a referências, é construída livremente com o intuito maior de constituir uma narrativa fluída que agrada ao leitor. Contudo, muito provavelmente, tem em comum com o historiador profissional o gosto pela história.

<sup>28</sup> O local onde estão guardados certos documentos da Prefeitura Municipal de Garopaba não pode ser chamado, exatamente, de arquivo. Na verdade, trata-se de um galpão para onde são encaminhados todos os tipos de materiais, inclusive maquinário e decoração de Natal. No mezanino, pouco iluminado, estão empilhadas caixas das diferentes secretarias municipais; dentre as caixas, o material da SMEC.

diferentes falas sobre Garopaba não pode ser considerada um produto arquitetado por seus autores. Esta tendência encontra respaldo, sem dúvida, no modo como estes aprenderam história na escola – uma história fortemente marcada pela proposta de diluir as diferenças, projetando uma nação de cultura homogênea.

Mas por que inventar tradição? Ora, em meio aos ditames da chamada pós-modernidade – império da hibridação e do dinamismo -, muitos lugares se veem despossuídos de bens materiais capazes de formar um substrato cultural importante e acabam buscando nas tradições uma forma de se inserir no mercado cultural. Na busca por uma diferenciação que lhes conceda destaque dentro de um mundo globalizado, intensificam-se a valorização de suas manifestações culturais, mesmo que adormecidas no uso esporádico. Francois Hartog (2006, p. 268) contribui para esse debate ao alertar que se produziram “lugares de patrimônio urbano para construir a identidade escolhendo uma história, que se torna a história, a da cidade ou do bairro: história inventada, reinventada ou exumada, depois mostrada”. Vale destacar que uma marca do modo de viver que se fortaleceu no Brasil, a partir da década de 1970 e 1980, foi o turismo, visto como forma de lazer na lógica das sociedades de consumo (ROSSATO, 2013).

Após o advento do turismo, Garopaba não foi mais a mesma. A pesca e a lavoura da mandioca deixaram de ser o meio de subsistência da maioria da população, sendo esta inserida na dinâmica turística e das mercadorias que a atividade requer – principalmente com serviços de hospedagem e alimentação. Para se transformar em cidade turística, porém, além da paisagem natural propícia, a cidade teve que se reinventar, valorizando suas singularidades mediante a iminente aculturação que o turismo trazia. Essa transformação foi marcada por disputas e articulações, numa celeuma que envolveu memórias e histórias, já que a identidade cultural baila no limiar desses dois conceitos. Nessa perspectiva, as tradições tiveram como função legitimar determinados valores pela repetição de ritos antigos, ou assim definidos no caso das tradições inventadas, por darem uma “origem” histórica a determinados valores que devem ser aceitos por todos, em geral opostos a costumes novos. Este é um processo que não pode ser abordado de forma simplista, pois inventar tradição requer movimentos articulados que mobilizem os sujeitos a reagir perante um novo contexto social. Para Flores (1997), a tradição consiste em uma reedição do passado, que se deve ligar ao presente e ratificá-lo, estabelecendo, na prática, a ideia de continuidade histórica. O reconhecimento outorgado pela tradição, porém, é uma forma parcial de

identificação, até porque, ao reencenar o passado, são introduzidas outras temporalidades culturais, inventando a tradição (BHABHA, 2010, p. 21).

O estudo da história pode nos libertar do presente projetando-nos no tempo histórico. O passado está no presente e é por meio dele que podemos acessar o chamado conhecimento histórico, já que são as evidências que vêm à tona no presente e permitem a escrita da história. Quando o historiador vai ao passado, ele é capaz de fazê-lo existir como história. Mas essa ida ao passado não é deliberada; ao contrário, o historiador faz escolhas e desenvolve um trabalho consciente, sabendo que, embora o passado se faça presente, não pode ser com ele confundido. “O que vem depois pode modificar o que veio antes, mas não pode cancelá-lo” (OAKESHOTT, 2003, p. 61). Há de se considerar que o passado histórico, lapidado pelo historiador, vem a se constituir em conhecimento histórico. Antes de pensar nesta forma específica de uso do passado, porém, o historiador, como qualquer outra pessoa, passa pela experiência involuntária de “resgate” e uso de seu passado prático:

O entendimento prático, [...] é um modo de entender que precede qualquer outro modo de entender na vida de um ser humano. Na confusão de tudo o que pode estar acontecendo, aprendemos primeiro a distinguir objetos pelo valor que têm para nós no que diz respeito à satisfação de nossas necessidades (em geral, objetos de desejo ou de aversão), e é apenas depois que podemos – ou não – aprender a nos engajarmos em outros modos de entendimento mais sofisticados (OAKESHOTT, 2003, p. 71).

É justamente um modo de compreensão mais sofisticado do passado que me proponho explicitar. Conseguir esta sofisticação requer transitar entre os vestígios que o processo do açorianismo em Garopaba deixou em seu transcurso.

Mas, por onde começar?

Qual o primeiro fio a puxar na perspectiva de encontrar a emergência do processo?

Inicialmente, viajo em minhas próprias reminiscências. Embarco no tempo em que ser catarinense e, acima de tudo, brasileiro era meu maior orgulho. Tempo, também, em que sentia vergonha do sotaque cantado e de nossos hábitos alimentares, dentre outras situações hodiernas, como usar luz de pomboca, tomar banho em bacia de alumínio e usar patente (hoje conhecida como banheiro ecológico), ou seja, procuro narrar o estranhamento que o turista suscitou nos moradores estabelecidos. Depois, proponho-me desvelar os anos de 1990 e as primeiras ações

políticas que procuraram evidenciar os valores de uma cultura de base açoriana, até então ignorada, e as implicações de tais ações, as quais, dentre outras situações, invisibilizaram negros e indígenas, sublimando contradições. Apresento, também, questões mais pontuais, pertinentes ao ensino de história nos anos iniciais, via eleita como fio condutor deste estudo.

## 2.1 O (RE)CONHECIMENTO DO AÇORIANISMO NA CULTURA HISTÓRICA DE GAROPABA

A publicação do livro *1830-1980: São Joaquim de Garopaba Recordações da Freguesia*, escrito pelo padre José Artulino Besen (1980)<sup>29</sup>, atendendo a pedido do padre Francisco Assis Wloch, à época pároco local, surge como um divisor de águas entre o que a população local sabia sobre a sua história e o que passou a ser considerado história oficial do lugar. Foi utilizando as informações contidas neste livro que o professor José Alves elaborou o primeiro material sobre a história de Garopaba a circular na rede municipal e na estadual de ensino, principalmente entre professores dos anos iniciais. Em tempo, destaco que o professor (63 anos), natural de Garopaba, é aposentado da rede estadual de ensino, na qual ministrou aulas para os anos iniciais entre os anos de 1982 e 1998, passando, a partir de então, a compor a equipe pedagógica da SMEC, cargo no qual permaneceu até o ano de 2004. Em 2005, retornou à Escola de Educação Básica - EEB Professor José Rodrigues Lopes -, na qual era lotado em vaga dos anos iniciais, ficando à disposição da direção da escola até completar o tempo necessário à sua aposentadoria.

Em entrevista, deu maiores detalhes de sua participação na construção do conhecimento histórico a ser ensinado nos anos iniciais das escolas do município, bem como a respeito de sua trajetória na educação. Formou-se no magistério na vizinha cidade de Imbituba (cerca de 40 quilômetros ao sul), onde estudava à noite depois de uma jornada de trabalho na antiga Superintendência de Campanhas de Saúde Pública (Sucam). Nessa época, tornou-se conhecido como o “Homem da Malária”, pois percorria todas as comunidades do município para possíveis coletas de sangue a ser examinado em função da enfermidade. “Como funcionário da Sucam tive oportunidade de conhecer todas as comunidades do município e, também, de

---

<sup>29</sup> No capítulo 3 desta tese faço uma análise do panorama histórico e do conteúdo do livro de Besen (1980).

conhecer um pouco da história de cada uma”<sup>30</sup>. No período em que cursava o magistério, foi professor da rede municipal; mas, com a mudança de prefeito, foi demitido:

Quando dei aula pela primeira vez eu só tinha o ginásio, depois comecei o magistério. Em 1972 eu dei aula, foi meu primeiro emprego, dei aula na Costa do Macacu<sup>31</sup>. Era o último ano de prefeito do Jorge Pacheco de Souza, na única escola municipal que o município tinha. Eu ia a pé e tinha um rapaz que me atravessava de canoa na Lagoa do Macacu. Quando chegou no final do ano letivo o Joaquim Pacheco foi eleito prefeito, mas o meu pai não era ligado no Jorge nem no Joaquim, nós ficamos meio quietos, ninguém se manifestou a favor dele. O Joaquim assumiu em 1 de janeiro de 1973. Aí o Carlinho [prefeito entre 2005 e 2008] era secretário do Joaquim e no dia 13 de janeiro eu fui demitido. Demissão assinada pelo Luiz Carlos da Silva<sup>32</sup>.

A narrativa de José Alves impressiona por sua densidade histórica, evidenciando que, em decorrência de a sociedade ser composta por vários grupos sociais que ao mesmo tempo participavam de um mesmo evento histórico, cada um terá uma visão de mundo própria, uma diferente experiência de vida. Suas palavras, por isso, representam sua versão da história política de Garopaba e o ressentimento que o acompanha desde muito jovem, quando, por motivos político-eleitorais, perdeu o emprego como professor. A disputa por cargos públicos em Garopaba, desde sua emancipação em 1961, é constituída por um par de polos opositores, ambos ligados às famílias mais proeminentes da região e afiliadas à Aliança Renovadora Nacional (Arena). De modo geral, os favorecimentos pessoais definiam, e ainda definem, de que lado os sujeitos escolhem ficar. Mesmo que sua família não se tivesse manifestado publicamente, as redes de sociabilidade permitiam aos grupos políticos identificar em quem cada um havia votado. Além disso, também há a considerar as manifestações pós-eleições, pois é difícil disfarçar a alegria ou a tristeza provocada pela apuração dos votos. O grupo político, a princípio, capitaneado pelo ex-prefeito Quirino Juvêncio Lopes (três mandatos), vinha então comandando o município, saindo vencedor em oito das dez últimas eleições, com uma aliança estabelecida pelos remanescentes da antiga Arena com os partidários do Partido do Movimento

<sup>30</sup> Entrevista realizada em 14 de junho de 2016, na residência do entrevistado, situada no Centro Histórico de Garopaba.

<sup>31</sup> Esta é a grafia oficialmente utilizada para denominar os bairros localizados no entorno da Lagoa do Siriú: Macacu, Costa do Macacu e Areias de Macacu. De acordo com Valentim (1994, p. 45), seu significado é: “O nome do Macacu, é bom ficar na história. Com esse nome existia, ali, uma árvore tintória”.

<sup>32</sup> Entrevista realizada em 14 de junho de 2016, na residência do entrevistado, situada no Centro Histórico de Garopaba.

Democrático Brasileiro (PMDB). Uma sequência de quatro vitórias consecutivas foi quebrada entre 2005 e 2008, quando venceu Luiz Carlos da Silva, do Partido Progressista (PP), o secretário municipal de Administração que demitiu José Alves em 1972. Foi também com a posse de Silva, em 2005, que José Alves deixou a SMEC e voltou à rede estadual de ensino.

José Alves só retornaria ao magistério dos anos iniciais uma década depois de sua demissão da rede municipal de ensino de Garopaba. Seu retorno se deu em função de aprovação em concurso público da Secretaria de Educação de Santa Catarina. Assume, inicialmente, uma vaga na escola multisseriada da comunidade de Capão, ministrando aulas para a 3ª e a 4ª série (atuais 4º e 5º ano). Nesse momento, o professor percebeu que não havia material didático que contemplasse a história e a geografia de Garopaba; então, seguindo o exemplo de um professor que lhe deu aula no curso de magistério (por meio de apostilas que elaborava sobre a história de Imbituba e as vendia aos alunos), organizou, tomando por base o livro de Besen (1980), a primeira apostila referente à história e à geografia de Garopaba a circular entre os demais professores. Dela, inclusive, consegui encontrar um exemplar original (Figura 5) junto do atual diretor da Escola Municipal do Capão – EMEF Antonio José Botelho -, Lourivaldo Pacheco.

José Alves deu maiores detalhes sobre a elaboração de tal texto:

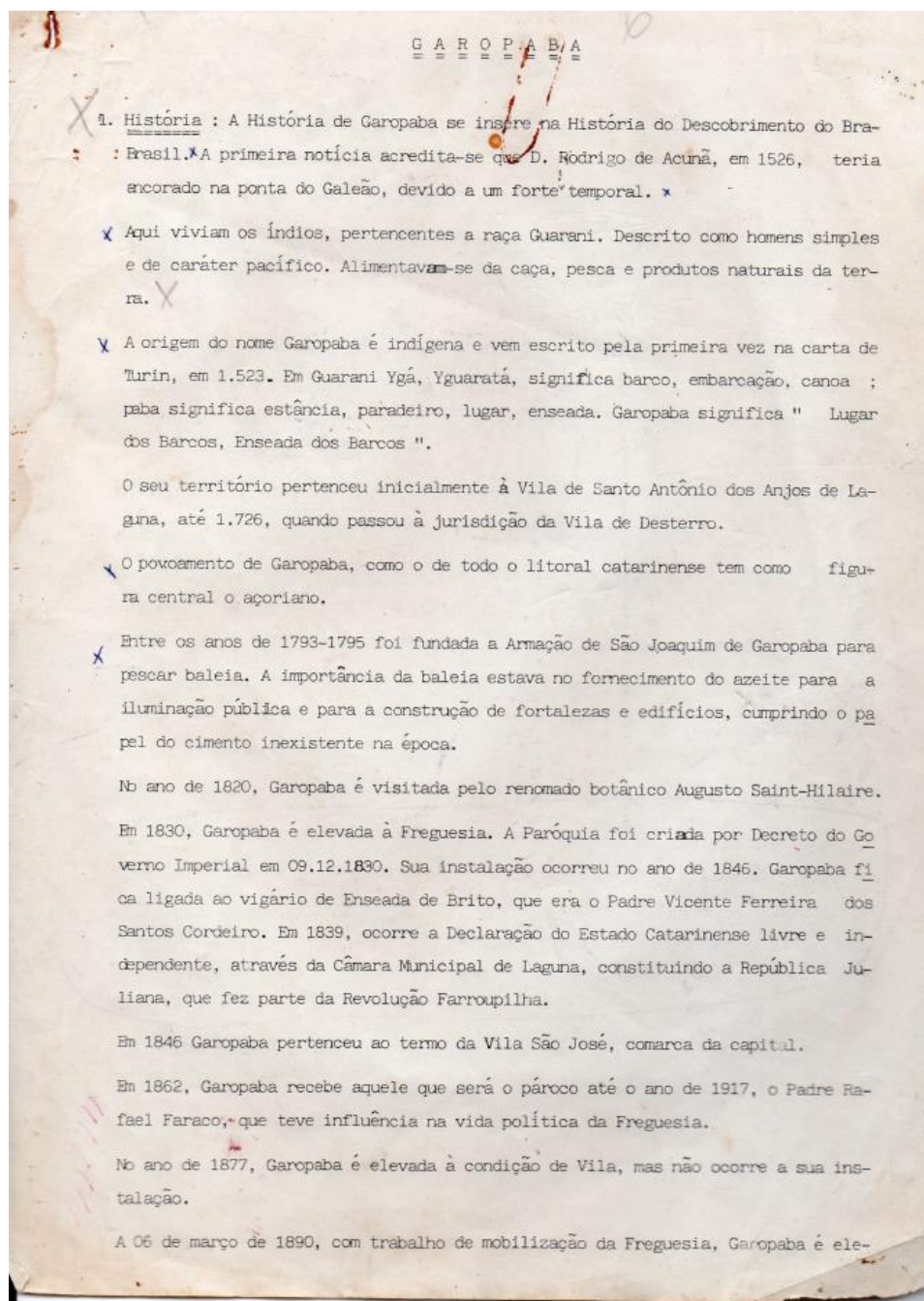
Na verdade, eu produzi essa primeira apostila porque quando eu estudava no magistério, lá na Imbituba, nós estudamos a história da Imbituba e o Seu Adalbi, professor de história, produziu umas apostilas de Imbituba e vendia para nós. A partir daí, dessa forma de trabalhar, de produzir, eu me motivei a produzir para cá, quando houve a necessidade. A partir do livro do Besen eu montei uma coisa mais sucinta. Apesar de o livro ser mais voltado para a igreja, dava de tirar muita coisa para ensinar na escola. Aquela apostila eu organizei quando trabalhava no Capão. O Lourivaldo hoje é diretor do capão, ele deve ter encontrado nos armários da escola. Eu tinha uma máquina de escrever e depois rodava no mimeógrafo. Passei o material para outros professores, tinha sempre alguém que pedia. A gente passou a ter um conhecimento maior do município a partir do livro do Padre Besen. Anteriormente, na verdade, não se estudava a história do município. Era só o que vinha no livro didático, História de Santa Catarina e do Brasil. Do município era só aspectos sociais. Depois o programa de ensino das séries iniciais mudou: na primeira série trabalhava-se a família, no segundo ano, a escola; no terceiro ano, o município e, no quarto, o estado. Mas em relação ao município, eram só aspectos mais gerais.<sup>33</sup>

---

<sup>33</sup> Idem.



Figura 5 – Apostila “Garopaba” (1983)



Fonte: Acervo pessoal de Lourivaldo Pacheco.

Importante agregar a discussão por ele utilizada do livro de Besen (1980), reconhecidamente uma obra historiográfica, já que seu autor é doutor em História da Igreja, para elaborar um texto a ser utilizado em suas aulas de história. Isto significa que tornou didático o conteúdo veiculado pelo escritor. Ocorre, portanto, o que, a partir de Rüsen (2001), chamamos didatização, já que se apropria de um material e o transforma em outro, com a ideia de ensinar. Contudo, esta ação não se restringiu a

meros recortes. As escolhas, ao certo, se deram a partir do conhecimento histórico de Alves. Seu pano de fundo são, muito provavelmente, a característica eurocêntrica da história e a cultura histórica que permeia sua vida. Assim, a História escolar que produziu é alicerçada em sua própria maneira de lidar com questões sociais, políticas e culturais, posto que as tramas da didatização são compostas por fios de tons variados, incluindo, dentre estes, a cultura histórica. Este é um exemplo que ilumina, sobremaneira, a noção de cultura histórica como condição e possibilidade para a produção do saber histórico. Os sentidos são produzidos, de forma mais ou menos voluntária, quando se acessa um repositório de informações que atravessam e ultrapassam o vivenciado, embora também estejam submetidos a cortes e deslocamentos. A história é uma atividade humana, entre outras, e faz parte da realidade social de que ela trata. Neste caso, a história didatizada é genérica e social, sendo o tempo vivido pensado no dia a dia, por meios variados (MARTINS, 2011). Ademais, a definição da linguagem, os exemplos e outras adaptações, em geral, acontecem a partir de noções preconcebidas sobre as capacidades ou os limites dos possíveis alunos (OLIVEIRA, 2013).

A história de Garopaba, veiculada na primeira apostila organizada pelo professor José Alves no início de década de 1980, de seis páginas, mescla a linguagem do cotidiano e da historiografia para viabilizar a narrativa em um texto escolar que apresenta dados pontuais da história política, sugerindo o ano de 1526 como marco de “origem”, já que registros indicam que, devido a um forte temporal, uma embarcação teria ancorado na Ponta do Galeão. Segue dando conta de que os guaranis já habitavam a região e que seu povoamento, assim como o do restante do litoral catarinense, aconteceu com a chegada de casais açorianos. A população, no momento da organização do material, é constituída por “maioria branca, de origem açoriana e negros” (ALVES, 1983, p. 3). O turismo já desponta como atividade econômica potencial, embora a cidade, de seu ponto de vista, carecesse de infraestrutura. Agricultura e pesca aparecem como pilares da economia local. Os açorianos são lembrados, novamente, quando o assunto é folclore: “O garopabense, como todos de origem açoriana, tem como tradição a Folia de Reis, o boi-de-mamão, o pau-de-fita e a brincadeira da Nega Saborosa” (ALVES, 1983, p. 4).

A apostila “Garopaba” apresenta, ainda, duas páginas relativas aos símbolos do município - bandeira e brasão -, além de vincular os prefeitos às estradas que interligam as comunidades do município, assim como à distância entre elas. A

Armação Baleeira, fundada em entre os anos de 1793 e 1795, e as fases de autonomia política (ou a falta delas), também são destacadas. Aspectos geográficos, como clima, relevo, hidrografia, população e atividades econômicas, completam o material. Segundo José Alves, naquele momento “não tinha preocupação com a identidade, com a cultura da qual se descendia”<sup>34</sup>, ou seja, a identificação com a cultura açoriana não era alvo de preocupação. Situação que se mantinha desde seus tempos de aluno:

Quando eu estudei não se comentava nada sobre os açorianos, isso só passou a acontecer depois do livro do padre Besen [1980] mesmo. Na verdade, depois do livro do Besen e também pela necessidade, se passou a pesquisar, procurar. Então a gente, com o livro, começou a ter material para trabalhar a história de Garopaba. Mas essa preocupação em engrandecer a cultura açoriana não existia<sup>35</sup>.

De forma análoga, João Pacheco de Souza (61 anos), secretário municipal de Educação e Cultura de Garopaba entre 1993 e 1996, reitera o ‘esquecimento’ relativo à açorianidade local: “A palavra açoriano não tinha no nosso dicionário cotidiano; isso começa a parecer na década de 90, com todo trabalho do NEA”<sup>36</sup>. Teria Garopaba esquecido suas “origens” ou seria esta uma circunstância recorrente nos demais municípios litorâneos a respeito de povoamento proveniente do Arquipélago dos Açores? Afinal, esse povoamento já se encontrava em algo próximo à nona geração e as pessoas se sentiam brasileiras, sem preocupação com a “origem”. Tal situação também foi constatada por Flores (1998, p. 20), em pesquisa realizada no interior da Ilha de Santa Catarina: “Quando perguntava: de onde vieram seus avós, seus pais... respondiam-me: nasceram aqui; são brasileiros; não sei de onde vieram; não são de origem (ser de origem era ser descendente de alemão ou de outra etnia estrangeira)”. Ou seja, as pessoas viam-se como autóctones, brasileiras em sua essência.

O antropólogo português João Leal (2007) acredita que essa amnesia, de certa forma, se relaciona à “má memória” criada em torno dos remanescentes de açorianos no litoral catarinense, por conta do sucesso da imigração alemã e italiana no interior do estado:

A par da amnesia tinha se desenvolvido – sobretudo a partir das levas migratórias alemãs e italianas do século XIX e XX – uma memória negativa da colonização açoriana. Os colonizadores açorianos, contrariamente ao que

<sup>34</sup> Entrevista realizada em 14 de junho de 2016, na residência do entrevistado, situada no Centro Histórico de Garopaba.

<sup>35</sup> Idem.

<sup>36</sup> Entrevista realizada em 14 de setembro de 2016, nas dependências do IFSC, São José/SC.

sucedera com os colonos alemães e italianos, teriam fracassado em suas tentativas de aproveitamento agrícola do território, vendo-se por isso compelidos a atividade pesqueira, menos exigente. Eles seriam, nessa medida, responsáveis pelo subdesenvolvimento econômico do estado de Santa Catarina [...] e eram vistos como preguiçosos e supersticiosos (LEAL, 2007, p. 37-38).

Realmente, as populações litorâneas de Santa Catarina tornaram-se economicamente decadentes em relação às colonizações alemãs e italianas, pois não dispunham nem do aparato tecnológico, nem da organização das colônias já constituídas dentro do espírito moderno de produtividade, decorrente do modelo econômico capitalista. Os primeiros açorianos vieram para garantir a posse da terra e seriam o que Nazareno (2009) chamou de “colonos soldados”. Assim, “vistas como atrasadas, serão depreciativamente retratadas e invisibilizadas pela historiografia em geral” (NAZARENO, 2009, p. 179). Esta situação só começa a mudar com a realização do Primeiro Congresso de História Catarinense, em 1948. Naquele momento, dentro de uma preocupação mais ampla com o nacionalismo brasileiro, passou-se a buscar raízes culturais que definissem a brasilidade, principalmente face aos discursos que evidenciavam as populações de origem europeia, em especial a alemã, como bem-sucedidas e, portanto, superiores. Além disso, o período que se seguiu à Segunda Guerra Mundial potencializou um ideal de harmonia entre os povos ao enfatizar que todas as etnias deveriam ser respeitadas.

Este movimento fez renascer a busca pelas origens e é a própria elite do estado que investe na visibilidade da cultura de base açoriana catarinense. Contudo, essa efervescência foi passageira, obliterada principalmente em função da proposta desenvolvimentista adotada pelo governo brasileiro em meados dos anos 1950. Nas três décadas seguintes à realização do Primeiro Congresso de História Catarinense, os intelectuais que o promoveram mantiveram seus estudos e publicações relativas à açorianidade do litoral, embora este movimento se restringisse às elites da capital, reverberando pouco, ou quase nada, na identificação do povo com sua ascendência açoriana. A população seguiu seu percurso histórico sendo tão somente brasileira. Será no final do século XX, no momento em que a cultura se torna objeto de consumo em função do sucesso do turismo litorâneo, que os aspectos sociais e culturais de base açoriana serão elevados a uma posição de destaque, em outra tentativa de aquecer cinzas arrefecidas pelo tempo, caracterizando uma nova fase de visibilização da cultura local, embora num contexto bastante diferente daquele do final da década

de 1940. Garopaba, por suas belezas naturais, também ingressou nesta nova dinâmica. Padre Ney Brasil Pereira já percebia que uma nova configuração social estava prestes e se estabelecer em Garopaba, como pode ser lido no prefácio de Besen (1980):

Em Garopaba, agora sacudida em seu isolamento secular pelas investidas do turismo, que acaba de descobri-la, toma-se contato com um povo humilde, mas tenaz, que aprendeu a aceitar a vida com suas asperezas, confiante na bondade e na providência divina. Há um certo conformismo nessa fé que se manteve acesa, apesar do atendimento religioso precário; nessa população de ascendência açoriana que procura preservar os dois grandes valores morais do Arquipélago: a família íntegra e bem constituída e a vivência religiosa. Falei na “investidas” do turismo, que aqui, como em toda parte solapa e nivela essas tradições. E se fomenta certas práticas, classificadas de “folclóricas”, tira-lhes a autenticidade quando as transforma em espetáculo (BERSEN, 1980, p. 6 e 7).

Diferentes atores e acontecimentos viabilizaram a configuração social híbrida que o turismo ajudou a construir em Garopaba. Primeiramente, cabe destacar que, nos anos 1980, ainda não se via uma intenção clara de elevar a açorianidade a ícone da cultura local. Somente a obra de Besen (1980) veiculava esta característica: “O povoamento do litoral catarinense, nele incluindo-se Garopaba, deu-se principalmente a partir da Ilha do Desterro. O açoriano é a figura central dessa epopeia, pelos riscos e provações, pelos sacrifícios e coragem exigidos” (BESSEN, 1980, p. 14). O ensino escolar de História, contudo, pouco enfatizava as características locais, já que se pautava, de modo geral, no livro didático e nos conhecimentos do professor, realidade que se estende até meados da década de 1990. Datas comemorativas, símbolos do município e autoridades eram os tópicos que definiam o que se devia ensinar às crianças. Acessar um conhecimento histórico mais pertinente ao local dependia, na visão de João Pacheco de Souza, daquilo que o professor conhecia:

A história de Garopaba ensinada nas escolas era uma história do município mais geral, como no livro didático, imprecisa, sem informações claras de população, até descrição física e geográfica do município não tinha, não se trabalhava. Havia exceções: eu fui aluno do Seu Jorge na década de 60 e ele trabalhava, reunia informações. Ele era uma pessoa que teve formação em Palhoça, que tinha o curso do antigo ginásio normal, para dar aula. **Ele tinha formação, além disso convivia com a elite política**, era do PSD, foi prefeito de Garopaba, mas inicialmente foi professor. Naquela época, a maioria dos professores era leigo, mas ele tinha formação e se preocupava em pesquisar para poder ensinar. As professoras que vieram depois dele na Escola da

Palhocinha eram leigas, eram alunas do primário e se tornaram professoras por que não tinha ninguém com formação<sup>37</sup> (grifos meus).

Havia limitações dos professores em relação à formação profissional, situação comum às escolas do interior do Brasil, pois as professoras com formação no curso normal, oferecidos em cidades maiores como Florianópolis e Laguna, em geral, assumiam a profissão em escolas da própria região na qual se haviam formado. O conhecimento histórico, porém, circulava no meio escolar, fosse este mais atrelado aos livros didáticos ou constituído pelos saberes organizados em função de interesses pessoais do professor. A cultura histórica de cada professor reverberava em sua prática pedagógica, como, provavelmente, acontecia nas aulas de Jorge Pacheco, professor dos anos iniciais, que se tornou o primeiro prefeito de Garopaba. Sua narrativa demonstra a admiração pelo político que atuava como professor. O tom de voz e o sorriso esboçado enquanto falava do antigo professor evidenciavam que a memória relativa a seu ensino primário tinha o ex-prefeito como elemento central. São possibilidades como essa que o acesso a fontes orais fornece ao trabalho do historiador, pois não só as palavras falam. Durante a entrevista, sentimentos são exteriorizados e memórias selecionadas para dar *corpus* ao passado idealizado. Vale dizer que, de certa forma, as lembranças podem ser filtradas dentro do que é significativo e, mesmo que o sujeito entrevistado não possa impedir que certas memórias afluam, ele pode controlar as que sairão da esfera do íntimo e passarão a ter vida própria quando divulgadas publicamente. Para João Pacheco de Souza, a história de Garopaba, narrada por seu mais ilustre professor, representava conhecimento histórico, pois, além de ter concluído o ginásio, “convivia com as elites políticas de Santa Catarina”.

O professor mostra-se um apaixonado por história, gosto que adquiriu durante a infância:

Meu gosto pela história é uma coisa que carrego desde criança. Meu pai contava história e eu ficava me embebecendo. Tinha uma prática, um hábito, o meu tio tocava gaita, era a maneira de reunir as pessoas. E da gaita vinham as conversas e das conversas vinham as histórias e aí as lidas, as práticas de igreja, de farinha de mandioca. Eu não era muito de igreja, mas era de raspar mandioca e na carrada de mandioca saíam muitas histórias. Ainda peguei as brincadeiras de boi de mamão e a época da pesca que tinha as brincadeiras de boi [depois de criminalizadas, as brincadeiras com bois bravos, de modo genérico, passaram a ser chamadas de farra do boi]. Eram festas, momentos de integração e que tinha essa dimensão de resgatar, de atualizar como eram as coisas. Tinha uma atualização e nisso a gente

---

<sup>37</sup> Idem.

aprendia e meu pai contava histórias da vida econômica do município, das dificuldades, da trajetória dele e aí em comecei a me interessar; eu era encantado.<sup>38</sup>.

Suas lembranças dão conta de um passado que lhe causa encantamento: do trabalho na produção de farinha de mandioca destaca as histórias e causos narrados durante o processo da raspagem da raiz. Das conversas com o pai, sobressaem-se lembranças da história econômica do município, da aprendizagem que acontecia nas práticas familiares cotidianas. Esse encanto pela história o levou a militar em prol da causa açoriana desde o momento em que teve contato com o NEA. Formado em Ciências Biológicas (UFSC - 1978), é técnico em assuntos educacionais do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), mestre em Patrimônio Cultural (2016) pela Universidade da Região de Joinville e acadêmico do curso de História da UFSC. À frente da SMEC, a partir de 1993, percebeu que aspectos históricos e geográficos do município não vinham sendo trabalhados pelos professores e que o ensino nos anos iniciais, de modo geral, era precário:

Em 1993 eu fui convidado para ser Secretário de Educação e Cultura de Garopaba. Quando cheguei, no tocante ao ensino de História, era uma carência total, ou seja, não tinha material e o professor, também, por sua vez, não tinha formação nessa área; ele não recebia, como é que ele iria saber. O professor ensinava aquilo que sabia, o que aprendia, o que queria buscar, com muito empenho. **Como nós tínhamos um conjunto de professores que, até então, permaneciam um bom tempo na vida profissional, acabavam colando e acabavam repassando. Havia uma transmissão muito mais oral do que institucional. Havia um conjunto de informações que circulavam.** Era uma história do município mais geral, como no livro didático, imprecisa, sem informações claras de população, até descrição física e geográfica do município não tinha, não se trabalhava. Um dos desafios que eu me deparei, com o acúmulo da experiência que tinha e vendo a necessidade, eu tentei melhorar, elaborei uma apostila, uma introdução, uma apostila para o professor, material de apoio, onde fazia uma descrição bem na linha da história descritiva, linear, porque eu também não tinha formação. Era, inclusive, com aquele mimeógrafo de álcool. Em síntese: disponibilizamos a apostila e tentamos a formação continuada por série. O ensino de história era muito resumido, era muito fragilizado. Praticamente, era a 3ª série que dava mais atenção à história local (grifos meus)<sup>39</sup>.

No período em que ficou à frente da SMEC, Souza não teve, provavelmente, conhecimento de que o “conjunto de informações que circulava” entre os professores a respeito da história de Garopaba fosse de autoria de José Alves. Além disso, sua memória pode tê-lo traído, levando-o a identificar nos professores da rede municipal

---

<sup>38</sup> Idem.

<sup>39</sup> Idem.

a mesma carência que via entre a maioria de seus professores do primário na década de 1960. Vale salientar que os docentes que atuavam no município no início da década de 1990 já possuíam formação no curso de Magistério; portanto, tinham certa bagagem pedagógica, inclusive em relação à História. Contudo, motivado por seu gosto pessoal pela disciplina, também elaborou uma apostila, que foi distribuída como material de apoio aos professores. Dela, porém, não encontrei exemplares. Souza lamenta não ter organizado um acervo pessoal da época em que foi secretário de Educação, pois, de acordo com o que afirmou, com a vitória da oposição para o cargo de prefeito, em 2004, após 16 anos sem alternância de poder, tudo o que havia na SMEC foi “jogado” num depósito:

Quando a Mamede saiu [2008], além de limpar os computadores, eles juntaram todo acervo da Secretaria e colocaram lá num amontoado. Eu separei o material da educação, quanto atuei na Secretária no governo do Luiz [2009], e na hora de transportar para a Secretaria surgiu um imprevisto, e acabei deixando no depósito, ali na Palhocinha, e eu acho que está ali<sup>40</sup>. Tem muito material bom, da minha gestão, da gestão da Beth (Elizabeth Klock), material riquíssimo<sup>41</sup>.

Deixando os desencontros políticos e administrativos de lado, penso que a situação apontada por Souza, como um “copia e cola” existente entre os professores que já atuavam há algum tempo na rede municipal, tratava-se da reprodução, tanto material quanto oral, das informações didatizadas por Alves a partir de 1983. Nas antigas apostilas, evidentemente, como já foi enfatizado anteriormente, não se dava destaque à cultura da tradição açoriana. A apostila, organizada pelo secretário de Educação adotou, provavelmente, tal perspectiva, pois seu contato com o NEA se deu em 1993, aviltando tal preocupação. A cultura histórica que permeou o ensino de História entre meados da década de 1980 e início da década de 1990 é devedora, em grande parte, ao trabalho desenvolvido por José Alves, que “bebeu” na historiografia de Besen e em seus próprios conhecimentos para elaborar um material didático que se espalhou entre os professores e se estabeleceu na cultura escolar, sendo ainda utilizado por alguns professores, como Maribel de Aguiar, que atua na rede desde 1991. A busca por evidências materiais e simbólicas da presença e hegemonia do

---

<sup>40</sup> Visitei o depósito em 2015, com a intenção de encontrar documentos da SMEC produzidos na década de 1990; mas, devido à total desorganização, não obtive êxito.

<sup>41</sup> Entrevista realizada em 14 de setembro de 2016, nas dependências do IFSC, São José/SC.



açorianismo na história local de Garopaba compõe um cenário que engloba outros elementos, estabelecendo um antes e um depois, demarcado pelas ações do NEA.

Ter uma raiz, uma origem cultural, ganhou força entre os moradores nativos com as investidas da cultura gaúcha, trazida principalmente pelo turismo. Por certo, não só em Garopaba, mas também nas demais cidades litorâneas de Santa Catarina onde se intensificou o fluxo de turistas oriundos do Rio Grande do Sul, passou a existir um movimento antigauchista, fomentado pela mídia, conforme identificou João Leal (2007):

Com o desenvolvimento recente da imigração gaúcha, tem se assistido na Ilha de Santa Catarina a um conflito que opõe os “nativos” aos de “fora”, em geral, e aos gaúchos em particular. O movimento antigaúcho é também forte em outros municípios do litoral catarinense, mais implicados com o movimento açorianista. Nas entrevistas que realizei, ele foi-me mencionado como importante em municípios como Tubarão, Garopaba e Bombinhas (LEAL, 2007, p. 167)

O antigauchismo (FANTIM, 2000) é mais um dos componentes imbricados à tessitura de uma identidade açoriana para Garopaba, encontrando em sua população elementos para se fortalecer, já que, por vezes, os costumes e o próprio sotaque dos moradores nativos se tornaram alvo de piadas hostis por parte dos recém-chegados. A princípio, os “estrangeiros” causaram estranhamento nos nativos, pois não comungavam o mesmo estilo de vida. As condições sociais apartaram o modo de vida do nativo e do gaúcho, que, na maioria dos casos, veio para Garopaba em busca de lazer e tranquilidade. Não estou falando do grupo de *hippies* que aportou na cidade nas décadas de 1960 e 1970, mas dos turistas dos anos 1990, que compraram terrenos à beira-mar e construíram casas de temporada. Estes também passaram a investir na cidade: pousadas, restaurantes, lojas, dentre outros segmentos comerciais, que deram certo. O desconforto dos nativos é demonstrado pela resistência à apropriação de espaços e sua intervenção neles, mudando seus usos, explorando potencialidades que a experiência local não permitia perceber. O movimento de apropriação da cidade passa pela paisagem e pelo domínio da cultura nativa, vista como mais um elemento a ser explorado sob a ótica de mercadoria. Há, por parte dos nativos, um sentimento não revelado de inferioridade, de ameaça, de perda sempre presente no microcosmo da cidade turística. Há também mágoas nativas (FANTIM,

2000) que remetem ao arrependimento de terem vendido seus terrenos sem lhes dar o devido valor; enfim, situações que concorreram para disputas e enfrentamentos<sup>42</sup>.

É no bojo dessa configuração que, na Universidade Federal de Santa Catarina, toma força um núcleo de estudos voltado à retomada e ao fortalecimento da identidade açoriana do litoral catarinense – falo do NEA/UFSC. O movimento é capitaneado por remanescentes do grupo que participou do Congresso de História Catarinense em 1948; no entanto, a proposta é alargar as ações, aproximando-se das pessoas comuns de Florianópolis e das demais cidades do litoral, despertando nelas o “orgulho de suas raízes”, como pontuou Vilson de Farias, um dos idealizadores do projeto, em entrevista a João Leal (2007). Este renascimento do “orgulho açoriano” se deveu a ações articuladas e pontuais do NEA: os municípios litorâneos foram convidados a participar do projeto, filiando-se ao núcleo e, a partir de então, a mapear as atividades culturais que se mostrassem tradicionais, como colocou João Pacheco de Souza:

O Professor Vilson de Farias estava à frente do NEA e eles desenvolveram um projeto muito interessante, pena que a gente não deu conta por que começou já estava no final do meu mandato, período. A proposta era fazer um cadastro das manifestações culturais do município, fazer um mapeamento cultural. Esse é um projeto que deu certo em muitos municípios. Tinha um formulário, tinha um processo de capacitação e então eu já estava no estágio final do mandato, tinha eleições naquele ano. Nós não conseguimos viabilizar o processo de fazer o levantamento<sup>43</sup>.

A busca pelas “raízes açorianas”, ou a “causa açorianista”, movimentou o litoral catarinense, fazendo com que diferentes manifestações culturais fossem rastreadas e mapeadas. Garopaba não conseguiu viabilizar tal mapeamento dentro da proposta do NEA, mas classificou e passou a incentivar, por meio da SMEC, grupos tradicionais de terno de reis, boi de mão e as cantorias do divino, dentre outros. É mister salientar, contudo, que, de modo geral, bastava que determinado aspecto cultural fosse tradicional para se tornar herança da “longínqua diáspora açoriana de 1748” (LEAL, 2007, p. 48). Assim, um dos objetivos do NEA era colocar em cena atividades culturais capazes de envolver o público comum, como vinha acontecendo com as “Festas de Outubro” realizadas a partir da organização da primeira *Oktoberfest* (1984) em Blumenau/SC. A política de extensão do NEA baseava-se no estabelecimento de conexão entre diferentes instituições culturais, procurando abranger o maior número

---

<sup>42</sup> Estas disputas foram tema de minha dissertação de mestrado, que pode ser acessada em <http://www.tede.udesc.br/handle/handle/1505?mode=full>.

<sup>43</sup> Entrevista realizada em 14 de setembro de 2016, nas dependências do IFSC, São José/SC.

possível de municípios, oferecendo cursos, nos quais figuravam palestrantes provenientes do Arquipélago dos Açores, e apresentações culturais. Poucos conseguiam identificar aspectos culturais de alegada origem açoriana; era, então, preciso ensinar. Na verdade, com a ameaça de iminente transformação de lugares e paisagens, desvinculando as lembranças de alguns de seus principais suportes (DOSSE, 2001, p. 34), foi preciso ajudar a rememorar.

O NEA, então, propôs-se o desafio de aproximar das pessoas comuns os conhecimentos produzidos na academia, embora estas não fossem assim tão comuns, já que eram representantes de prefeituras, universidades locais e outras instituições, como a Fundação Catarinense de Cultura (FCC) e a Santa Catarina Turismo (Santur) – órgão oficial de turismo do estado de Santa Catarina. Utilizando a filosofia da cooperação, o NEA organizou um evento de maior visibilidade. Assim aconteceu em Itajaí, no ano de 1994, o primeiro Açor – Festa da Cultura Açoriana de Santa Catarina -, utilizando a estrutura da “*marejada*” - Festa Portuguesa do Pescado -, que já vinha acontecendo na cidade desde 1987. Garopaba esteve presente na festa, apesar dos poucos recursos da SMEC, conforme narrou João Pacheco de Souza:

Começamos a participar dos eventos do NEA e **no primeiro Açor**, em Itajaí, a gente já tinha comprado o ônibus. Foi o que possibilitou a ida. Levamos a merenda escolar; hoje seria proibitivo. **Conseguimos ir com o grupo da Encantada e com alguns professores** e com a participação espontânea, em especial o grupo, que hoje está meio capenga, mas foi aquele encontro que deu vida para se configurar o grupo folclórico São Luiz Gonzaga<sup>44</sup> da Encantada. Esse foi o resultado mais significativo. Daí para a frente passamos a ter uma participação mais efetiva com o NEA; a Andreia, responsável pelo setor de cultura na secretaria, já estava se envolvendo, mas de maneira muito modesta. Reunimos algum material, **passamos a dar guarida para as ações do NEA**<sup>45</sup> (grifos meus).

Foi com a participação no primeiro Açor que Garopaba se engajou, definitivamente, nas políticas culturais do NEA, contando, desde o início, com a participação de alguns professores. Ou seja, o NEA foi acolhido pelos dirigentes educacionais e culturais de Garopaba. Paralelamente a esses acontecimentos, Luiz Fernando Alves Bitencourt (56 anos), recém-chegado a Garopaba, onde montou uma

<sup>44</sup> Grupo folclórico do bairro Encantada, que se mantém em atividade desde sua participação no primeiro Açor. A principal atividade do grupo é a *Cantoria do Divino*, mas também fazem apresentações do boi-de-mamão.

<sup>45</sup> Entrevista realizada em 14 de setembro de 2016, nas dependências do IFSC, São José/SC.

gráfica, também se interessava cada vez mais pela cultura de base açoriana, tornando-se um pesquisador da história local, conforme relatou em entrevista:

Nós viemos morar aqui em 1992 e a primeira coisa que eu procurei me **informar foi sobre a história de Garopaba**. Eu conversava com um e outro, **conversava com os pescadores, com o pessoal do interior, os agricultores**. O pessoal tinha aquela lembrança do universo deles, do tempo deles. Eu comecei a procurar material e não encontrei. O único material que encontrei foi o livro do Padre Besen [1980], ou seja, mais voltado para a igreja. Então, a partir dali eu comecei a ver que Garopaba, realmente, tinha uma história muito rica, milenar. Poxa, **mas por que esse material não está organizado? Foi aí que eu me preocupei porque eu andava envolvido com os empresários, por causa da gráfica, conversava com os empresários e a grande maioria deles, muitos de fora, Argentina, São Paulo, Rio Grande do Sul, muitos não sabiam da história de Garopaba e quando sabiam alguma coisa estavam meio perdidos no tempo, não sabiam bem como se conectava toda essa história**. Então eu pensei: vou começar a fazer uma pesquisa e vou fazer uma **organização cronológica** disso tudo e foi aí que comecei a pesquisar<sup>46</sup> (grifos meus).

Luiz Fernando Alves de Bitencourt estava disposto a conhecer a história local e a produzir um material cronológico sobre a região, pois, no meio em que circulava – empresários de origens diversas - sentia que não se conhecia quase nada do lugar em que se estava investindo e vivendo. Embora não considere como fonte de pesquisa o livro de Besen (1980), por seu foco voltado quase que exclusivamente para a Igreja, foi, possivelmente, por meio dele que se iniciaram as pesquisas. Talvez o livro em questão não respondesse a questões mais pontuais, diretamente ligadas a um imaginário de “cultura popular”. Sua acepção de cultura popular compreende, provavelmente, os modos de ser e fazer dos pescadores e agricultores, configurando a representação de que existe uma cultura do povo e uma cultura das elites, forma de compreensão recorrente entre leigos. Faz-se necessário ter cuidado quanto ao uso do conceito de cultura popular (no caso de pesquisas desenvolvidas por historiadores profissionais), pois não é possível enquadrar precisamente o que seria de “natureza” popular em um universo social complexo e no qual se envolve a troca de práticas e objetos culturais múltiplos. A cultura do povo apresenta-se como um conjunto misto, que reúne formas e elementos culturais diversos. Longe de práticas uniformes, homogêneas e consensuais, reúne interesses opostos, heterogêneos e conflitantes (BURKE, 2008).

---

<sup>46</sup> Entrevista realizada em 16 de setembro de 2016, nas dependências da SMEC, Garopaba/SC.

Motivado pela “lacuna e falta de conexões” entre os conhecimentos históricos pertinentes a Garopaba entre seus pares, – empresários ligados ao turismo e dentro do que sua experiência lhe permitia -, Luiz Fernando Alves de Bitencourt passou a mobilizar elementos e estratégias para desenvolver a pesquisa sobre a história de Garopaba e sua posterior organização cronológica. Como seus conhecimentos eram mais direcionados à composição gráfica de livros, Bitencourt procurou estabelecer contato com pessoas que, potencialmente, poderiam fornecer-lhe maiores informações; dentre estas, estava o professor João Pacheco de Souza, então secretário municipal de Educação e Cultura.

Na época que eu comecei a pesquisar acultura açoriana, mais ou menos em 1993, o João Pacheco era Secretário de Educação e Cultura. Aí eu procurei por ele para a gente começar a fazer umas parcerias e tal. Então eu lembro, que no jornal A Notícia, de Joinville, num cantinho de página tinha um quadrinho onde dizia que a UFSC funda o NEA e tal. Eu recortei aquilo e mostrei para o João e falei: Vamos na universidade ver o que é isso aqui? Então nós fomos lá e conhecemos o professor Vilson Farias, o Peninha, **pessoas que estavam bem apaixonadas pela cultura açoriana**, estavam fundando o NEA e o primeiro município a se filiar foi Itajaí; Garopaba foi o segundo. Se fôssemos um pouquinho antes teríamos sido o primeiro, aí começamos a participar. **A partir dali a gente viu que era bem interessante a proposta deles de fazer esse resgate, essa ideia de resgatar a cultura açoriana.**

Souza e o empresário Bitencourt tornaram-se “militantes culturais”, conforme designação adotada por Leal (2007). É nessa condição que eles investem no enquadramento das manifestações culturais, supostamente de origem açoriana. Focados em “resgatar” essa cultura com tal origem ou procedência, e movidos por sua “paixão” por ela, acabaram por colocar num mesmo “caldeirão” manifestações culturais que reuniam muitos aspectos das culturas indígenas e negras, bastante presentes na cultura híbrida que o município abrigava, sem falar de todos os outros aspectos culturais provenientes da dinâmica cultural. Questionados sobre a possibilidade de terem contribuído para invisibilizar ou esquecer outras tradições culturais, ambos concordam que estavam muito comprometidos com o “resgate” da cultura de base açoriana e que, sequer, pensavam em outras etnias presentes na região. “O resgate da cultura açoriana está centrado nele mesmo; não consegue sair da açorianidade”<sup>47</sup>. Bitencourt vai além, pois, para ele, sequer há quilombos em Garopaba, como deixa claro em trecho bastante polêmico de sua entrevista:

---

<sup>47</sup> Idem.

Na verdade, **Garopaba não tem quilombo**. Garopaba, na verdade, **nunca teve**, mas se cria uma cultura, vamos dizer assim, separatista, pelo fato de que havia escravos, que a armação baleeira de Garopaba era a segunda maior da costa brasileira, era a que tinha mais escravos, só perdia para Piedade, que tinha 120 escravos. **Em Garopaba havia perto de 80 escravos. Quando a armação faliu, isso no início dos anos de 1800**, então muitos escravos foram embora e outros tantos ficaram. Esses que ficaram em Garopaba e, depois, logo em seguida, conseguiram a liberdade, esses escravos começaram a buscar sua autonomia. Como eles atuavam muito na agricultura, já no tempo da armação, porque todo serviço de terra era feito pelos negros e o serviço de mar feito pelos brancos, eles cuidavam da criação, do gado, dos bois de trabalho, da lenha dos engenhos; tudo era os negros, como escravos. Mas como eles já sabiam as técnicas começaram a trabalhar para eles. Então **eles se afastaram um pouco do litoral, por que a lavoura não dá aqui no litoral, eles se afastaram um pouquinho por causa da terra e foram formando essas comunidades, mas não eram quilombolas, porque os quilombolas se caracterizam por aquele negro que fugiu e se escondeu em algum lugar distante e lá se fixou, mas esse não é o caso de Garopaba**. Com a questão ali do Morro do Fortunato, que é um negro que já vem de uma história familiar, de São José ou Palhoça, alguma coisa assim, ele vem, ou doado ou permitido algumas terras, ele **montou ali a fazenda dele**, plantou muito café, passou a produzir e a ganhar dinheiro e se tornou um grande agricultor. Criava gado, também, vendia carne, essas coisas e aí então ele prosperou e formou uma grande família e, automaticamente, **outros negros que estavam por aí dispersos foram se aproximando, foram trabalhando para ele**, foram criando essa comunidade que foi crescendo mais de um tempo para cá. **A questão lá do Campo D'Una, a Aldeia é praticamente a mesma coisa**. E como tinha essa questão, um pouco da discriminação do negro, mais pelo medo, por que **o negro aceitava uma vida muito inferior, por características africanas e tal**, o negro morava dentro de uma casa, um fogo de chão, aquilo preto de fumaça, aquela picumã<sup>48</sup>, eles dormiam por ali mesmo, encima de uma palha e as pessoas, principalmente **o açoriano, ele já era mais asseado**, mais cuidadoso com o lar e eles viam o negro como uma coisa deprimente, eles não queriam muito por perto, a pobreza. **Ninguém quer a favela perto da sua casa**, essa coisa e tal. **Então contra o negro sempre tinha uma resistência, para que ele não ficasse muito por perto, então eles foram buscando esses lugares para se estabelecerem**<sup>49</sup> (grifos meus).

A partir de suas palavras a respeito dos negros que viviam e vivem em Garopaba, há algumas questões que precisam ser discutidas. Assim, minha primeira proposição diz respeito ao lugar de onde fala o entrevistado, salientando que seu pertencimento cultural não lhe permite localizar preconceitos. Num movimento que ainda segue intenso, muitas pessoas que, na condição de turistas, visitam o litoral e outros lugares, acabam por se fixar como moradores. Este é o caso do empresário do setor gráfico/publicitário, gaúcho de Porto Alegre, o próprio Luiz Fernando Alves Bitencourt, autor de *De Igara-Mpaba a Garopaba: Sete mil anos de História* (2003), radicado na cidade desde a década de 1990. Nando da Gráfica, como se tornou

<sup>48</sup>Teia de aranha, enegrecida pela fuligem e engrossada pela poeira aderente.

<sup>49</sup> Entrevista realizada em 16 de setembro de 2016, nas dependências da SMEC, Garopaba//SC.

conhecido, é grande incentivador da manutenção dos aspectos culturais relacionados com a cultura de base açoriana, sendo, inclusive, homenageado com o “Título de Cidadão Honorário do Município de Garopaba” em agosto de 2015. Segue a justificativa da Câmara de Vereadores, elencando os motivos pelos quais foi homenageado:

Fernando Bitencourt – 55 anos - casado pai de cinco filhos e já com sete netos – todos morando na Garopaba – empresário no ramo gráfico/publicitário – já publicou três livros que resgatam a História e formação da nossa cidade – colaborador e produtor de vários livros de escritores locais – entre eles: professor Manoel Valentim e Maurício dos Passos – o Moriço... participou como colunista do primeiro jornal periódico de Garopaba – o Reclame – entre outros jornais e revistas – onde sempre escreveu sobre as características da nossa gente, suas virtudes e costumes... fundador do MARÉ – Movimento Açoriano de Resgate – Promovendo os valores da cultura açoriana... Registrou Garopaba junto ao NEA núcleo de estudo açoriano da UFSC... um dos fundadores da Quermesse e criador do desfile de carros de boi e da barraca da Tainha... atuou na reestruturação da praça 21 de abril – pracinha do Centro Histórico – onde criou e confeccionou os desenhos alusivos em pedra portuguesa da praça e as placas em granito que contam a história da nossa cidade... tudo feito de forma voluntariosa... sem nenhuma remuneração... (GAROPABA, 2015).

É como historiador que Bitencourt é apresentado nas escolas, nos eventos municipais articulados à educação e à cultura, bem como nas reportagens de sítios e emissoras de rádio e televisão da região, além de ser referenciado em certas produções acadêmicas. Embora não tenha formação acadêmica, sua produção literária e a militância cultural o habilitaram a ser reconhecido como historiador. Esta é justamente a questão que me preocupa em relação ao que ele entende a respeito dos negros em Garopaba. A afirmação “Garopaba não tem quilombo. Garopaba, na verdade, nunca teve quilombo” vai de encontro às lutas empreendidas pelos dois quilombos existentes no município para manter a identidade cultural e o reconhecimento legal, conforme consta nos registros de processos abertos junto ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra)<sup>50</sup>. Além disso, estudos de Hartung (1992); Carvalho (2011); Albuquerque (2013); Zanqui (2015) reconhecem os grupos em questão como comunidades quilombolas. Possivelmente, Bitencourt faz tal afirmação em função do antigo conceito de quilombo, atrelado somente à fuga de escravos, como deixa claro: “os quilombolas se caracterizam por aquele negro que fugiu e se escondeu em algum lugar distante e lá se fixou, mas esse não é o caso de

<sup>50</sup> Disponível em: < <http://www.incra.gov.br/sites/default/files/incra-processosabertos-quilombolas-v2.pdf>> Acesso em: 10 set. 2016.

Garopaba”. Existe também uma forte contradição em sua narrativa quando afirma que os negros se afastaram do litoral para desenvolver a agricultura. Na realidade, tal afastamento não passa de cerca de 2 km do mar, já que os quilombos se localizam em torno das lagoas de Ibiraquera e do Macacu. Fica a questão: que definição embasou sua fala? Litoral se reduziria a orla marítima?

Albuquerque (2013) destaca que o conceito de quilombo abarca diferentes tempos e espaços na historiografia brasileira. No decorrer do período colonial e imperial, esteve associado a resistência e a fuga; já na segunda década do século XX, o termo assumiu outros sentidos, principalmente por parte de simpatizantes do marxismo, tornando-se expressão singular da luta de classes. Entretanto, a partir de 1988, após a promulgação da Constituição, o conceito de quilombo foi reinterpretado, adquirindo nova significação e passou a abranger realidades de grupos cada vez mais distintos. As áreas territoriais dos grupos remanescentes de quilombo foram ocupadas de diversas maneiras e em ocasiões e contextos bastante diferentes. Muitos dos escravos livres, e seus descendentes, as ocuparam não necessariamente porque para lá fugiram, mas porque eram áreas de terra conquistadas, ofertadas, compradas ou adquiridas de diferentes maneiras. Isto demonstra a pluralidade nos modos de obtenção e ocupação das terras dos grupos que possuem, em comum herança, o passado escravista. Kabengele Munanga (2004, p. 72) define quilombo como “uma experiência coletiva, não só dos africanos, mas de seus descendentes, somados às tantas experiências trocadas em seu interior pelos diferentes sujeitos [...]”. Nessa nova perspectiva, o termo também defendido em legislação, excede a história baseada na fuga dos escravos.

Luiz Fernando Alves Bitencourt demonstra acreditar que os afro-brasileiros escolheram afastar-se dos demais moradores, especialmente do açoriano, em função das condições de miséria na qual viviam:

**O negro aceitava uma vida muito inferior**, por características africanas e tal; o negro morava dentro de uma casa, um fogo de chão, aquilo preto de fumaça, aquela picumã, eles dormiam por ali mesmo, encima de uma palha e as pessoas, principalmente **o açoriano, ele já era mais asseado, mais cuidadoso com o lar** <sup>51</sup> (grifos meus).

---

<sup>51</sup> Entrevista realizada em 16 de setembro de 2016, nas dependências da SMEC, Garopaba/SC.



A ideia de que o açoriano era mais cuidadoso com o lar pode até fazer sentido entre os mais abastados; no entanto, os mais pobres tinham muito pouco.

Também moravam em casebres com parcas condições de higiene; utilizavam iluminação de óleo de baleia, e, depois, querosene; dormiam sobre forrações de palha e cozinhavam em fogo de chão. A tal picumã também decorava tetos e paredes de muitas residências. E tinha mais: o nariz de quem utilizava a pomboca - candeeiro ou luz de querosene - amanhecia cheio de fuligem. Minha mãe, toda manhã, antes de mandar os filhos para a escola, tinha que fazer uma faxina no nariz de todos, e isso só melhorou quando chegou a luz elétrica, em 1977. Em versos, Valentim (1994) narra vivências semelhantes:

Caminho cheio de lama.  
Se não fosse a lua cheia...  
Calçados, às vezes na mão,  
Em outra mão uma candeia.

No início, o candeeiro,  
Dava um trabalho maior.  
Depois veio o querosene,  
A lamparina é melhor. (VALENTIN, 1994, p. 73)

O *glamour* que envolve a colonização açoriana é algo inventado, com o objetivo claro de valorizar a cultura. Assim, quando o foco é dar hegemonia a determinada procedência cultural, é comum que a exclusão de outros grupos, como os quilombolas, seja justificada. Tais situações tornam-se perigosas quando envolvem uma figura pública, um historiador, embora informal, caso de Luiz Fernando Alves Bitencourt. Em se tratando de história de Garopaba, ele é autoridade, como pode ser visto no documento da Câmara de Vereadores que o homenageia. Suas palavras têm o poder de formar opinião e podem contribuir decisivamente para a discriminação e o preconceito relativos aos moradores dos quilombos Morro do Fortunato e Aldeia. Contudo, apesar desta falha, não se lhe pode negar a contribuição com a preservação do patrimônio cultural de Garopaba no que diz respeito à açorianidade.

Seu livro *De Igara-Mpaba a Garopaba: Sete mil anos de História*<sup>52</sup> foi publicado em 2003. Assim que começou as pesquisas, com apoio dos empresários associados à Associação Comercial e Industrial de Garopaba (Acig ), Luiz Fernando Alves Bitencourt lançou o boletim *Informe Nativo*, que circulou entre julho de 1994 e agosto

---

<sup>52</sup> Esse material será explorado nos capítulos 3 e 4 desta tese.

de 1995, perfazendo um total de 12 exemplares, distribuídos gratuitamente<sup>53</sup>. A primeira edição já indica a preocupação do organizador com a boa recepção dos turistas e com a história local, destacando um projeto da SMEC, intitulado *Conhecer Garopaba*, como também narra e valoriza o lançamento do livro *Garopaba do passado e do presente: homenagem a Garopaba*, poesia de Manoel Valentim (1994). As demais edições seguem a linha da primeira e trazem informações sobre saúde, educação, transporte público, eventos e, sobretudo, reserva um espaço para divulgar a história do município. Estas são veiculadas por meio de textos produzidos por Manoel Valentim na sessão *Memórias de Garopaba*, retiradas de Besen (1980), ou produzidos por Bitencourt. O que chama a atenção é o descaso com relação ao artesanato de base cultural açoriana:

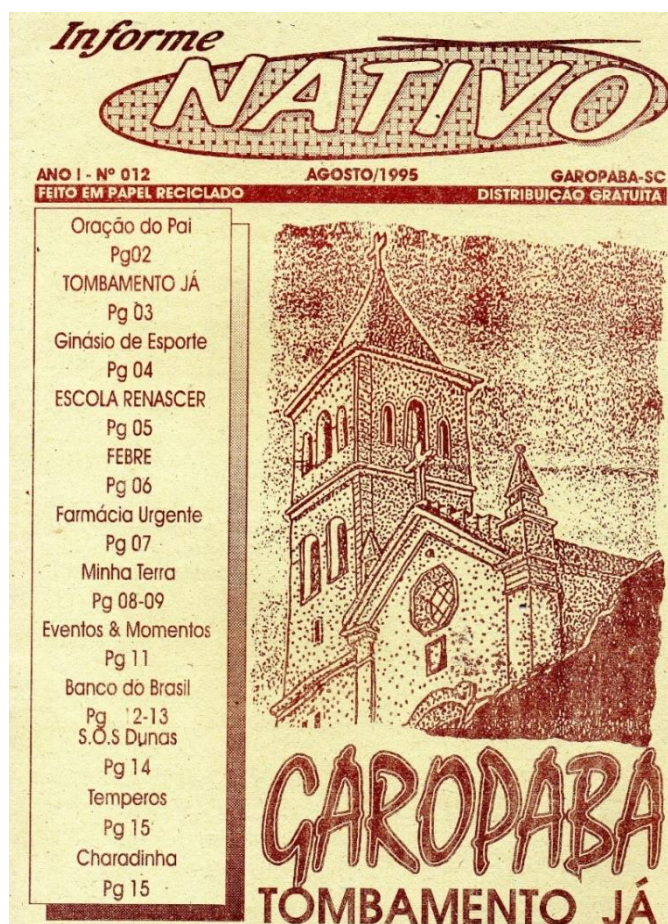
Existe hoje em Garopaba um grupo de pessoas lutando para que os costumes não desapareçam. No verão todos lucram, menos a Cultura Açoriana. Abandonada pela falta de respeito de uma 'elite' instalada em Garopaba. Resgatar o artesanato local tem sido uma luta da Associação dos Artesãos de Garopaba (BITENCOURT, 1994-3, p. 2).

O boletim também acompanhou a filiação do município ao NEA, noticiando a palestra do professor Vilson de Farias, em 24 de setembro de 1994, em um restaurante da cidade. A notícia dá conta do empenho do professor da UFSC em “resgatar” a cultura açoriana no estado, sendo Garopaba um dos últimos municípios a participar dessa cruzada. Na palestra, ficou acertado que se criaria um NEA na cidade, o que veio a acontecer em 7 de outubro de 1994. Assuntos relacionados à cultura de base açoriana seguem sendo publicados até a última edição (Figura 6), na qual se pede o tombamento da igreja matriz São Joaquim de Garopaba. Não tenho a dimensão de quanto desse material tenha circulado e de sua recepção pelo público; no entanto, a multiplicidade de temas abordados destaca um período histórico no qual os moradores nativos ainda se sentiam apenas brasileiros. Contudo, a busca pelas “raízes” culturais de base açoriana tem no *Informe Nativo* um dos germes de sua identificação. Apoiado em Manoel Valentim, um professor aposentado apaixonado por história, e no livro de Besen (1980), Bitencourt, juntamente com João Pacheco de Souza, aos poucos, se torna a voz da cultura local.

---

<sup>53</sup> Recebi a coleção completa, como presente, das mãos de Luiz Fernando Alves Bitencourt.

Figura 6 – Informe Nativo – Garopaba, 1995



Fonte: acervo pessoal da autora.

O auge do que os ativistas culturais chamam de “resgate” da cultura de base açoriana se deu com a realização da Sétima Festa da Cultura Açoriana de Santa Catarina – Açor de Garopaba-, realizada em 2000, conforme cartaz de divulgação do evento (Figura 7). Deparei-me com duas versões referentes aos preparativos e ao modelo utilizado para a festa. Luiz Fernando Alves Bitencourt, em entrevista, explicou que o 7º Açor foi orquestrado a partir da festa conhecida como quermesse – uma versão de rua da festa junina, que acontecia na escola estadual:

Como nós tínhamos a **festa junina na escola estadual** e na época os meus filhos estudavam ali, **eu estava envolvido na organização** do evento e surgiu a situação, que foi uma campanha minha também, de **não vender bebida alcoólica dentro da escola**. O pessoal dizia que não, que sem cerveja não dá, que não dá lucro, o pessoal não vem. **Então vamos fazer fora da escola. Fizemos uma parceria; foi então que surgiu a oportunidade de fazermos a primeira quermesse, a primeira festa na praça, fora da escola**. Com esse formato que a gente estava, surgiu a situação; **acho que em 1997 fizemos uma parceria com o NEA para a gente fazer o AÇOR em Garopaba, que aconteceu em 2000, o 7º AÇOR**. Juntamos a festa da praça e deu o primeiro formato, mas antes já tinha

acontecido umas duas quermesses. **Foi aí que surgiu essa ideia de assumir essa identidade açoriana, de começar a mostrar as virtudes, as vantagens de ser açoriano e aí começamos a trabalhar e a comover.** Como nós não tínhamos muito conteúdo e muita experiência, apesar de que tinha o apoio do NEA, aqui dentro de Garopaba, eu e o João começamos a levar para os professores da UFSC o que a gente sabia, mais eu do que o João<sup>54</sup>.

Em 1998, as lideranças locais já sabiam que o evento aconteceria na cidade e que era preciso uma sedimentada organização prévia. Tal organização tinha por pressuposto o “resgate” da cultura de base açoriana, pois o que se buscava era um passado apropriado às atuais circunstâncias e compromissos (OAKESHOTT, 2003, p. 62). Com o apoio de NEA, os ativistas culturais resolveram “assumir” a identidade açoriana de Garopaba. Dessa forma, adotaram como tática a “comoção” das lideranças locais no sentido de demonstrar “virtudes e vantagens” de ser de descendência açoriana. Maria Nadir Araújo de Souza, secretária municipal de Educação de Garopaba (gestão 2009 – 2016), também se envolveu com a organização da festa e explicou que no início de 1998 aconteceu uma reunião entre o padre e os membros da Ação Social da Igreja católica para dar início aos preparativos do Açor, utilizando como base a festa do Divino, considerada um dos ícones da cultura original açoriana:

Tudo começou por causa do Açor que iria acontecer em Garopaba. Uns anos antes o padre chamou as pessoas da Ação Social da Igreja Católica para uma reunião. O interesse era em **fazer uma festa que envolvesse todas as comunidades do município e fosse realizada aqui no Centro.** Então surgiu a ideia de chamar de Quermesse, pois significa festa de rua. Assim organizamos a primeira Quermesse, em 1998<sup>55</sup>.

Embora as duas versões relativas à realização da primeira quermesse de Garopaba (1998) pareçam divergir em certos aspectos, existem entre elas pontos de convergência. Uma diferença está no lugar de onde falam os dois entrevistados. Bitencourt, membro da Associação de Pais e Professores (APP) da escola estadual situada no centro da cidade, é um militante cultural que vê o desenrolar da festa pelas lentes do pai de aluno engajado em questões sociais, como alguém que vem tentando se inserir na dinâmica política local. É um morador novo, que ainda não participa sociedade local mais típica. Maria Nadir é integrante da diretoria da igreja, professora

<sup>54</sup> Idem.

<sup>55</sup> Entrevista realizada em 11 de setembro de 2016, nas dependências da SMEC, Garopaba/SC.



Assim, realizada no mesmo final de semana em que acontecia a Festa do Divino, reconhecida como um dos símbolos mais fortes da açorianidade do litoral catarinense, a primeira quermesse conseguiu envolver todas as comunidades de Garopaba, como segue narrando Maria Nadir:

A primeira Quermesse aconteceu junto com a Festa do Divino. A praça foi toda cercada de bambu e montou-se barraquinhas. Em cada barraquinha ficava uma comunidade ou associação, grupo de mães ou idosos. A APAE [Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais] também participou desde o começo. Só não podia time de futebol. Nas barraquinhas eram vendidos os quitutes típicos como batatinha frita, pipoca, amendoim, rosca, broas, bolos. Na barraca da APAE tinha um café completo. Cada entidade ficava com o lucro de suas vendas e a Ação Social ficava com a renda da venda de bebidas, quentão e pinhão. Algumas barraquinhas também vendiam artesanato, mas eram poucas. No palco aconteciam as apresentações culturais de dança e música<sup>57</sup>.

No ano seguinte, realizou-se mais uma vez junto com a Festa do Divino. Em 2000, aconteceu juntamente com o 7ª Festa da Cultura Açoriana de Santa – o Açor de Garopaba.

A terceira Quermesse foi realizada juntamente com o Açor. Antes eram somente dois dias, sábado e domingo, mas com o Açor começou na quarta, com a abertura, quinta foi Corpus Christi e a tradição dos tapetes, na sexta e sábado apresentações e no domingo Festa do Divino. Foi muita coisa, então resolvemos separar: A Quermesse passou a acontecer no feriado de Corpus Christi e a Festa do Divino, em outra data<sup>58</sup>.

A festa açoriana que se realizou em Garopaba é considerada uma das mais grandiosas, conforme registrou Leal (2007, p. 60): “Embora com números variáveis de ano para ano e de município para município, a assistência ao *Açor* situa-se geralmente na casa dos milhares, tendo mesmo atingido, no *Açor* de Garopaba em 2000, o número recorde de 20.00 assistentes”.

Após o sucesso do Açor de 2000, a Quermesse de Garopaba, que em 2016 realizou sua 18ª edição, segue dando destaque à cultura de base açoriana e, desde de 2011, agrega também a Festa Nacional do Bacalhau Brasileiro, como pode ser visto na logomarca do evento (Figura 8). Para Leal (2007), Garopaba vem se mostrando um dos municípios em que a atividade açorianista se mantém mais forte, pois:

---

<sup>57</sup> Idem.

<sup>58</sup> Idem.



há um trabalho continuado de resgate, realizando-se anualmente uma festa local, conhecida pela designação de “Quermesse”, que, segundo o responsável local, é “mais voltada para o povo local, [é] feita para o povo local (...) e onde predomina a cultura de base açoriana” (LEAL, 2007, p. 65).

Figura 8 – Logomarca da 18ª Quermesse de Garopaba/SC e 6ª Festa Nacional do Bacalhau Brasileiro<sup>59</sup>



Comprometido com a causa do “resgate” da cultura de base açoriana de Garopaba, Bitencourt enfatiza que foi a organização do Açor que fez com que a cidade olhasse para o que tinha de mais tradicional e pensasse na preservação de modos de ser e fazer que, em sua opinião, vinham se perdendo.

Quando nós começamos a organizar o AÇOR, nós começamos a conversar com as comunidades e ver o que tinha para oferecer de mais tradicional: os engenhos, as cestarias, as cantorias, tudo que tivesse alguma coisa ainda relacionada aos açorianos e a gente começou a ver que era tudo muito sutil, que muita coisa já estava desaparecendo<sup>60</sup>.

Além dos preparativos para o Açor, o NEA também fez alguns acordos com o poder municipal, dentre eles o envolvimento das escolas com a cultura de base

<sup>59</sup> Disponível em:

<https://www.facebook.com/quermessegaropaba/photos/a.398567560283911.1073741825.398566440.284023/688391521301512/?type=1&theater> Acesso em: 11 de ago. 2016.

<sup>60</sup> Entrevista realizada em 11 de setembro de 2016, nas dependências da SMEC, Garopaba/SC.

açoriana. De fato, além de mostrar e enaltecer aspectos culturais considerados de origem açoriana por meio de uma festa popular, de entrada franca<sup>61</sup>, pretendia-se também penetrar na cultura escolar, misturando-se aos saberes históricos ensinados nas escolas. Afinal, os idealizadores do “resgate” da açorianidade do litoral catarinense eram professores universitários, pessoas que conheciam o potencial do ensino escolar em alavancar iniciativas de tal porte, assunto explorado a seguir.

## 2.2 PARA UMA “NOVA” CULTURA HISTÓRICA UM “NOVO” ENSINO DE HISTÓRIA

O papel do ensino de História, dentro da “nova” cultura que passou a circular no município, foi direcionado, a partir da década de 1990, para o (re)conhecimento ou a (re)construção da identidade açoriana. A busca por histórias locais não se restringiu, evidentemente, a Garopaba. Este movimento acompanhava a abertura política que o País estava vivendo e gerou novas demandas para a educação, sobretudo no ensino de História, disciplina considerada com potencial para dar visibilidade e reconhecimento às minorias no âmbito escolar, na medida em que atentava para o ensino de outras histórias, afastando-se, aparentemente, da historiografia oficial. Hall (2006) entende que o fortalecimento das identidades locais pode ser visto como ação defensiva das culturas dominantes que se sentem ameaçadas pela presença de outras culturas e seus efeitos pluralizantes. Por meio das tradições, buscam recuperar a “pureza” anterior e as certezas que parecem ter sido perdidas.

Em relação às atividades propostas pelo NEA, constava o envolvimento direto de professores e estudantes da rede municipal de educação por meio de palestras, oficinas e distribuição de material de apoio pedagógico. João Pacheco de Souza explicou que “teve palestras de motivação para os professores e isso foi mais efetivo antes do Açor de 2000, que era uma das condições estabelecidas pelo NEA”<sup>62</sup>. O responsável pelas palestras foi o professor Vilson Francisco de Farias, do Departamento de Metodologia de Ensino da UFSC. Suas visitas a Garopaba tornaram-se constantes, pois, além dos preparativos do Açor, também estava divulgando seu livro *Dos Açores ao Brasil Meridional: uma viagem no tempo*:

---

<sup>61</sup> A entrada gratuita tornou-se uma tradição de Quermesse de Garopaba. Mesmo que a atração musical seja um grande nome da música sertaneja, a gratuidade vem sendo mantida pela prefeitura municipal.

<sup>62</sup> Entrevista realizada em 16 de setembro de 2016, nas dependências da SMEC, Garopaba/SC.



*povoamento, demografia, cultura, Açores e litoral catarinense: um livro para o ensino fundamental* (1998) (Figura 9).

José Alves, à época funcionário da SMEC, lembra que Farias trouxe um material que integraria seu livro e presenteou o então prefeito Quirino Juvêncio Lopes, que não viu muita utilidade para si no documento em questão:

Eu tenho um material do Vilson Farias. Isso aqui [Coletânea de artigos e crônicas sobre a cultura açoriana catarinense – Farias, 1997] o Vilson de Farias deu para o Seu Quirino. Ele pegou e disse: para mim não vai servir; para ti vai ter muito mais proveito. Pega para ti e me deu. Ele trouxe o material quando veio aqui para pedir uma parceria na publicação do livro dele<sup>63</sup>.

A Coletânea de Farias (1997) (Figura 10), é constituída por artigos escritos pelo autor dentro dos parâmetros do NEA, com o objetivo de “resgatar” e preservar a cultura de base açoriana em Santa Catarina e 12 artigos publicados no jornal *AN Capital*. Todo esse material foi produzido entre os anos de 1993 e 1996, “com o intuito de divulgar e clarificar aspectos básicos da prática cultural de BASE AÇORIANA de nosso litoral, numa visão direta com seus laços de além mar” (FARIAS, 1997, p. ii). Esta preliminar do que viria a ser o livro de Farias (1988) leva a interpretar a obra como historiográfica, tendo em vista o perfil profissional do autor - mestre em História, professor e coordenador do NEA/UFSC. As crônicas, porém, publicadas por 12 segundas-feiras no jornal *AN Capital*, já evidenciam a preocupação em levar a historiografia para fora da universidade a seu público comum, expandindo, assim, as possibilidades de leitura e consequente infiltração na cultura histórica. De forma estratégica, valendo-se de pesquisas e de sua própria cultura, o autor consegue intermediar a atualização da cultura histórica da orla catarinense, até então pouco atenta a um passado histórico de “base açoriana”. Na realidade, os conhecimentos históricos que povoavam o imaginário dos moradores eram compostos de usos e costumes que contemplavam vivências instituídas desde que os primeiros povoadores, ainda no século XVIII, provenientes das ilhas portuguesas, se fixaram em Santa Catarina. Pela distância temporal e pelo entrelaçamento cultural com indígenas e negros, entretanto, assumiram uma representação que passou a dar conta, majoritariamente, da brasilidade de sua gente. No caso açoriano, não houve um movimento intencional de preservação da cultura de origem, talvez no intuito de

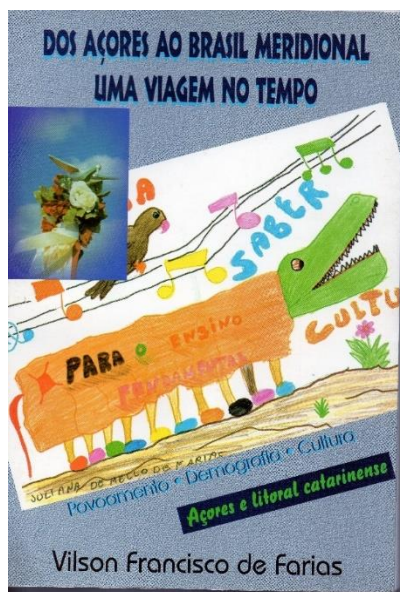
<sup>63</sup> Entrevista realizada em 14 de junho de 2016, na residência do entrevistado situada no Centro Histórico de Garopaba.

encontrar formas de adaptação e sobrevivência, considerado muito mais importante do que a manutenção de laços identitários com o país de origem.

Retomando a obra que sucedeu a coletânea oferecida ao então prefeito de Garopaba, o livro de Farias (1998) possui 402 páginas, com informações amplas que envolvem desde as primeiras travessias do Atlântico rumo ao Sul do Brasil, quanto dados demográficos e culturais. O capítulo 3, intitulado “Raízes açorianas”, é o mais extenso, com 111 páginas. Nele, o autor desenvolve uma análise qualitativa e quantitativa dos cerca de 4.500 açorianos que imigraram para Santa Catarina entre 1748 e 1756, procurando identificar, por meio dos sobrenomes, de qual ilha portuguesa procediam e em qual dos oito núcleos oficiais de colonização açoriana se fixaram. O capítulo 6, “Cultura Açoriana: o saber ser e o saber fazer”, ocupa outras 86 páginas. Esta é, a meu ver, a parte mais importante do livro. Composta por artigos de professores da UFSC, de textos produzidos por alunos de escolas estaduais de Florianópolis e Imaruí/SC e de militantes culturais, tem por pretensão compor “uma visão do imaginário e da vivência no dia-a-dia das comunidades de origem açoriana do litoral catarinense” (FARIAS, 1998, p. 299).

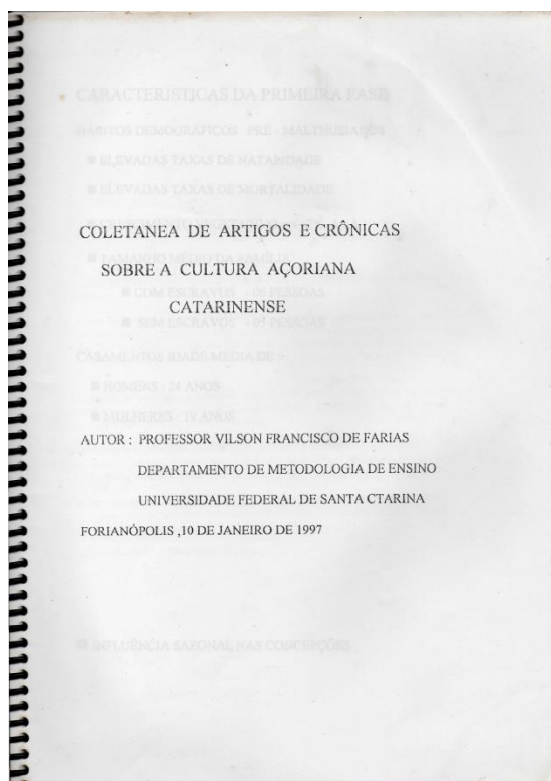
Entre as páginas 273 e 274, encontra-se o tópico que faz referência à história política da cidade de Garopaba, valendo-se, sobretudo, do livro de Besen (1980). Contudo, em Farias (1998), as informações mais pontuais, relativas aos protagonistas e aos aspectos demográficos, estão agrupadas, facilitando a obtenção direta de tais elementos. Para finalizar, o autor enfatiza o potencial turístico de Garopaba, elegendo-a como “uma das comunidades litorâneas que apresenta grande potencial ao turismo eco cultural, face a belezas naturais e a valores culturais existentes”. A vertente que conjuga cultura e turismo também é destaque na introdução, pois, embora, aparentemente, seja voltada ao ensino fundamental, o autor deixa claro que a produção procura atender aos mais diferentes interesses: “Aos estudantes e professores, a certeza da reflexão. Aos agentes culturais e empresários apaixonados pela cultura litorânea, visitantes, açorianos e seus descendentes, comunidade em geral, um presente cultural” (FARIAS, 1998, p. 26).

Figura 9 – “Dos Açores ao Brasil Meridional: uma viagem no tempo: povoamento, demografia, cultura, Açores e litoral catarinense: um livro para o ensino fundamental” (1998)



Fonte: acervo da autora.

Figura 10 - Coletânea de artigos e crônicas sobre a cultura açoriana catarinense doada ao ex-prefeito de Garopaba Quirino Juvêncio Lopes, por Vilson Francisco de Farias, em 1997

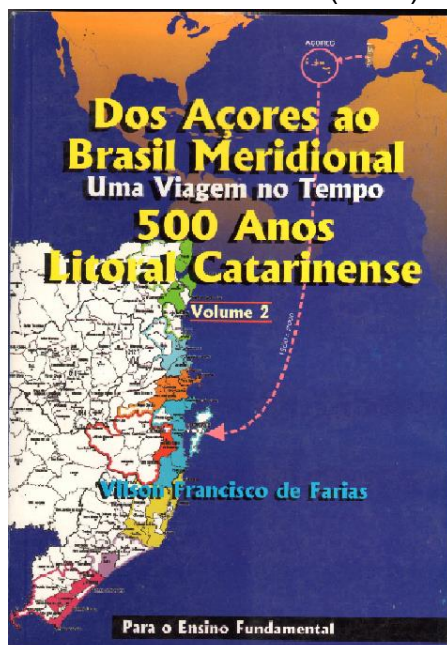


Fonte: Acervo pessoal de José Alves.

Em 2000, também com o apoio dos 32 municípios catarinenses considerados de base cultural açoriana e filiados ao NEA, Farias lança o segundo volume da obra, intitulado *Dos Açores ao Brasil Meridional: uma viagem no tempo: 500 anos, litoral catarinense: um livro para o ensino fundamental* (Figura 11). Com 503 páginas, o segundo volume, além de fazer uma retrospectiva da presença de europeus no litoral catarinense desde o ano de 1500, apresenta informações atualizadas sobre os municípios envolvidos, “mostrando dados histórico-culturais, naturais-paisagísticos, [e] político-administrativos” (FARIAS, 2000, p. 24).

O capítulo 4, *Perfil atual do litoral e caminhos do planalto de base cultural luso-açoriana*, é o mais longo, com 223 páginas. Nesse, o texto sobre Garopaba amplia-se de uma e meia para quatro páginas, sendo acrescentadas imagens da arquitetura luso-brasileira e da “tradicional corrida de carros de boi” (FARIAS, 2000, p. 257), que aconteceu na Praia de Ferrugem em 1999. Eis, novamente, um exemplo de tradição inventada, no sentido de Hobsbawm (2008). A utilização de carros de boi no trabalho de agricultores e pescadores ainda acontece na época da produção de farinha e da pesca da tainha, embora esteja bastante reduzida, pois a praticidade da tecnologia é inegável. Corridas de carro de boi não constituem uma prática pertinente à cultura local.

Figura 11 – “Dos Açores ao Brasil Meridional: uma viagem no tempo: 500 anos, litoral catarinense: um livro para o ensino fundamental” (2000)



Fonte: Acervo da autora.

Segundo informações obtidas junto à Secretaria Municipal de Agricultura e Pesca de Garopaba, “nunca” houve uma corrida de carros de boi na região. Entre meados da década de 1990, até aproximadamente, 2010, na Praia da Barra da Encantada, acontecia a chamada “Disputa de Baliza”, organizada por um antigo morador, já falecido. Tal disputa consistia em realizar manobras com o carro. O vencedor seria aquele que demonstrasse que sua junta de bois era a mais bem domada. Na praia da Ferrugem, durante o verão, como atração turística, também foram organizados desfiles de carros de bois. A partir de 2000, quando da realização da 3ª Quermesse e do 7º Açor, por iniciativa do Fernando Alves Bitencourt, dentro do projeto de “resgate” da cultura de base açoriana, o desfile de carros de bois<sup>64</sup> (Figura 12) tornou-se a atração de encerramento da festa. Na última edição, a disputa de baliza passou a fazer parte do evento, que premiou com um troféu do 1º ao 3º colocado das seguintes categorias: junta de bois mais parelha; carro de bois mais tradicional; disputa da baliza bois adultos e disputa da baliza novilhos. Houve a participação de 57 carros de boi.

Ocupam os cinco capítulos finais de Farias (2000) os aspectos culturais classificados pelas pesquisas do NEA como de origem luso-açoriana, que conduzem a narrativa que encampa manifestações da cultura popular, entendidas como folclore: danças e folguedos; literatura: pão-por-deus, pasquim, quadras populares, trovas, ditados e causos; religiosidade: pagamento de promessas, festas aos santos, e cobertura d’alma<sup>65</sup>; gastronomia: pratos e bebidas de base açoriana; arquitetura e imaginário (mitos, lendas): bruxas, lobisomem, assombrações e boitatá. Não pesquisei se os elementos culturais, ditos populares, apresentados no livro, de fato têm ligação com práticas que aconteciam nos Açores no longínquo século XVII. Grande parte desse apanhado cultural, porém, fez parte de minha infância, em especial as práticas religiosas e os pasquins, os folguedos e as lendas. Este substrato cultural era vivido, embora não se lhe questionasse a origem. A vida era repleta de miudezas que ali sempre tinham estado e, de certa forma, ainda estão; mas, como a cultura é dinâmica, muitas coisas foram atualizadas e outras foram imobilizadas desde que se transformaram em folclore. As obras de Farias (1998; 2000) deram um nome

<sup>64</sup> O desfile de carros de boi, eventualmente, pode acontecer na Praia da Ferrugem, durante o verão.

<sup>65</sup> Ainda é costume na região de Garopaba que, após o falecimento de um ente, se ofereça um traje completo, do tipo que o morto costumava usar, a alguém de quem ele gostava. Antes da missa de 7º dia, os familiares se reúnem para um café, e a pessoa que recebeu a cobertura d’alma apresenta-se com as roupas que recebeu.

a tudo isso: CULTURA DE BASE AÇORIANA CATARINENSE (grafia em caixa alta utilizada nos dois livros).

Figura 12 - Desfile de carros de boi no encerramento de XVIII Quermesse, em 2016



Fonte: Acervo pessoal de Valter Martins Ricardo.

Os dois livros de Vilson Francisco de Farias (1998; 2000) foram distribuídos pela SMEC a todas as escolas municipais e passou a compor o *rol* de materiais que davam conta da história de Garopaba, juntando-se às apostilas organizadas pelo professor José Alves e ao livro de Besen (1980). Farias (2000, p. 108-109) considera que o sucesso das ações de “resgate” da cultura de base açoriana se deve a dois motivos: o primeiro, diz respeito à pressão exercida pelo turismo, que questionou a origem do povo e seu modo de vida; o segundo, foi o trabalho sistematicamente realizado junto aos que operavam diretamente com os valores educacionais locais, provocando efeito multiplicador.

A clientela selecionada foram os professores das séries iniciais e os agentes culturais, como apoio do poder público municipal. No caso de Garopaba, o Curso de Cultura Açoriana, com duração de 40 horas, ministrado por Farias junto aos professores da rede municipal, consolidou a representação açorianista como identidade local. O enfoque dos encontros pautava-se na cultura popular e suas diferentes expressões manifestadas “no imaginário, na religiosidade, na gastronomia,



nas danças, na literatura popular, na tauromaquia, na produção artesanal, nos jogos e brinquedos” (FARIAS, 1998, p. 26).

Maria Odete Adelino de Carvalho considera que houve “um salto na história de Garopaba com o professor Vilson de Farias, pois **foi ele que nos ensinou sobre a cultura açoriana**, fez a gente ver que éramos de tradição açoriana”<sup>66</sup> (grifos meus). Isso demonstra a efetivação, na prática, do pensamento gerador do curso: “‘não se ensina o que não se conhece’ e não se entende ‘o que não faz parte do nosso universo’” (FARIAS, 2000, p. 109). Justirene Zanelato da Silveira (39 anos), também professora da rede municipal de Garopaba, enfatizou o quanto foi decisiva a participação do professor Farias no processo de autorreconhecimento relativo ao pertencimento cultural de base açoriana:

Na verdade, ele [Vilson Francisco de Faria] abriu o conhecimento para gente, para a gente trabalhar sabendo que aquelas coisas eram de origem açoriana, dando valor. Nós não tínhamos conhecimento da nossa história, era tudo muito complicado, essa coisa da tradição açoriana, dos costumes, a farra do boi, as danças da festa junina, a festa do divino, o terno de reis. Foi a partir das formações que tivemos que passamos a poder afirmar que a farra do boi, a festa do divino, o terno de reis, as danças da festa junina, coisas que a gente vivencia muito dentro da escola, o boi de mamão, são de origem açoriana. Podemos dizer que essa é a nossa cultura, algo que não tenhamos muita certeza, que se falava sem saber bem<sup>67</sup>.

Farias (2000, p. 109) considera que os resultados foram fantásticos, pois, discretamente, conseguiram capacitar e engajar mais de 2000 professores, no que chamou de operação de guerra em defesa da cultura de base cultural açoriana de Santa Catarina. Até então havia, entre os professores da rede municipal, bem como entre a população em geral, certo desconhecimento relativamente à sua real ascendência cultural, como dito anteriormente; porém, as ações do NEA alcançaram certos objetivos e tiveram o efeito de “devolver as pessoas que trabalham com as crianças no ensino fundamental informações para serem trabalhadas em sala”, conforme informou Farias em entrevista a Leal (2007, p. 70). Realçada pelas do NEA, a identidade açoriana de Garopaba seguiu protagonizando eventos, como o desfile de Sete de Setembro, que, a partir de 1998, passou a se realizar anualmente no centro da cidade. Até então, cada escola realizava sua própria homenagem ou desfile na

<sup>66</sup>Entrevista realizada em 12 de janeiro de 2015, na residência da entrevistada, à Avenida Porto Novo, Praia do Rosa, Imbituba/SC.

<sup>67</sup> Entrevista realizada em 12 de janeiro de 2015, na residência da entrevistada, à Estrada Geral de Ibiraquera, Imbituba/SC.

própria localidade. O primeiro deles, considerado grande, reuniu todas as instituições de ensino das redes da municipalidade e do estado, desde a educação infantil ao ensino médio, como também as associações de moradores, os grupos de mães e idosos, as agremiações esportivas, sendo finalizado pela frota de utilitários e equipamentos da prefeitura e, em seguida, pela cavalaria<sup>68</sup>. Em 1999, ano que antecedeu o 7º Açor, o tema escolhido para o desfile não poderia ser outro: a cultura açoriana de Garopaba.

Na escola em que atuava como diretora, ficamos confusas quanto ao que levar para a avenida. Pensamos nas mulheres mais velhas da comunidade, nos tipos de roupas que usavam. Concluímos que os casais açorianos seriam representados por meninas vestidas com vestidos acinzentados, de corte simples, mangas compridas, abaixo do joelho, chinelos pretos e lenço pardo amarrado embaixo do pescoço. Os meninos vestiriam calça de tergal e camisa de botões; nos pés, chinelos de dedo. No conjunto, as meninas foram vestidas como viúvas e os meninos, como homens que passavam em frente à escola quando se dirigiam para o trabalho na roça ou na pesca. No ano seguinte, com a realização do próximo Açor, percebemos que deveríamos ter usado trajes festivos, como os da figura 13. As outras escolas também pareciam não entender bem o que deveriam apresentar; muitas levaram crianças vestidas de jecas, como nas festas juninas.

O desfile realizado em 2005, como demonstra o Cerimonial, apresentou faixas e pelotões destacando a tradição açoriana:

- ✓ FAIXA: HISTÓRIA DE GAROPABA – Agora convidamos a todos a entrarmos na máquina do tempo e acompanhar a história de Garopaba.
- ✓ FAIXA CARIJÓS: PRIMEIROS HABITANTES – Os primeiros habitantes de Ygará-mpaba – temos aqui um grupo representando os Carijós entre as matas virgens.
- ✓ FAIXA: CHEGADA DOS ESPANHOIS – Este grupo representa os primeiros homens brancos a pisarem nosso solo pelo fato de o Galeão sobre o comando de Dom Rodrigo de Acuña, que por ter sofrido um naufrágio, chegaram para consertar sua embarcação e prosseguir ao encontro de seus descobrimentos.
- ✓ FAIXA AÇORIANOS: COLONIZADORES DE GAROPABA – Açorianos colonizadores de nossa terra. Na frente, as bandeiras de Portugal e do Governo Autônomo dos Açores. Colono açoriano mostrando as atividades do trabalho para sua sobrevivência, pesca, agricultura, artesanato e Baleia Franca, que marca sua história na época da armação.
- ✓ FAIXA RELIGIOSIDADE: HERANÇA AÇORIANA – Como destaque, temos a devoção do Divino Espírito Santo com as bandeiras, Terno de

---

<sup>68</sup> A cavalaria é formada por adeptos de rodeios.



Reis, a seguir o cortejo da festa do Divino Espírito Santo (SMEC, 2005, p. 01-02)

O desfile de 2005 marcava, politicamente, pela primeira vez em 16 anos, que uma nova gestão organizava o Sete de Setembro. Naquele ano, eu ministrava aulas para a 4ª série (atual 5º ano). Minha turma foi designada para representar o cortejo da Festa do Divino Espírito Santo, considerado como um dos mais importantes símbolos da chamada cultura de base açoriana catarinense e a que mantém mais fidelidade à festa realizada nos Açores (FARIAS, 1998; 2000). Pelotões com artesanatos (principalmente crochê e pintura de panos de prato); pescadores com balaies e tarrafas, como também agricultores munidos de enxadas, além de baleias francas de tamanhos variados, lotaram a principal avenida do centro da cidade. Este formato de desfile vem sendo mantido até os dias atuais. A temática altera-se ano a ano, mas sempre há espaço reservado para mostrar a relação identitária de Garopaba com a cultura açoriana.

Figura 13 – Apresentação de grupo folclórico no 7º Açor (2000) <sup>69</sup>



Também é possível identificar os efeitos da ofensiva açorianista nos conteúdos que constam no Planejamento Anual para a disciplina História das escolas municipais. Comparando os registros dos conteúdos a serem ensinados em 1999 com os de 2014, percebe-se a ascendência açoriana ocupando espaço no ensino escolar de História. Em 1999, após ter sido reorganizado em função dos PCNs (1997) e da PCSC (1998),

<sup>69</sup> Disponível em: [http://galeria.ufsc.br/nea/7acor/palco\\_1\\_jpg.jpg.html](http://galeria.ufsc.br/nea/7acor/palco_1_jpg.jpg.html). Acesso em: 28 mar. 2017.

o termo açoriano aparece uma única vez, somente entre os conteúdos destinados à 4ª série (atual 5º ano), no tópico que trata das “Etnias formadoras do povo catarinense e colonização: [...] Os indígenas; Povoamento vicentino e **açoriano**; Colonização alemã e italiana; Escravidão negra” (grifo meu). Já, dentre os conteúdos elencados para o ano de 2014, o termo açoriano aparece para ser trabalhado em todas as etapas dos anos iniciais do ensino fundamental.

O que mudou, essencialmente, foi o conhecimento histórico que os professores da rede municipal possuíam antes das ações do NEA em relação a todo o ativismo cultural que passou a se mostrar na cidade após a instauração de tal empresa. Se, por muito tempo, os professores ensinavam o que estava no livro didático e o que sabiam da história local, construído por suas vivências e dos poucos materiais que estruturavam a cultura histórica da região, no período que antecedeu o 7º Açor (2000), e nos anos em que sua chama se manteve mais acesa, tiveram contato com outros materiais, como os livros publicados por Farias (2008; 2009), Bitencourt (2003) e Valentin (2007). A própria mídia catarinense e de Garopaba também passou a enaltecer o açorianismo, tornando-o um assunto ordinário. Segundo Farias (2000), o NEA procurou aproximar-se dos veículos de comunicação locais, estimulando a divulgação da cultura de base açoriana, na perspectiva de valorizar atividades e práticas culturais junto à comunidade em geral.

Em Garopaba, o trabalho dos ativistas culturais Luiz Fernando Alves Bitencourt e João Pacheco de Souza ainda se mantém forte, incansáveis na tarefa que assumiram em prol do que costumam chamar de “resgate” da cultura açoriana. Bitencourt explica o trabalho desenvolvido junto aos professores:

O pessoal daqui viu que o pessoal de fora, que se apresentou no Açor, tinha um status cultural e isso motivou eles a se dedicarem mais. Nós começamos a oferecer alguns cursos. **Depois que o AÇOR deu essa visibilidade, a gente entendeu que era preciso trabalhar com as escolas.** Não tínhamos um projeto fechado, formatado; a ideia era mostrar para o pessoal que existia um conteúdo bem interessante que daria para trabalhar com as crianças, a parte comunitária, os saberes, as técnicas, a agricultura, a pesca, o próprio folclore, as festividades. Aí o pessoal começou, aos poucos, os próprios professores, da sua forma, a buscar o seu conhecimento, a se interessar e a praticar isso nas salas de aula, com as crianças, nas brincadeiras. A partir daí a gente foi ajudando dentro do possível, **fazendo várias palestras para os professores, já dentro da agenda da secretaria de educação**, que estava reunindo os professores e davam um espacinho para a gente falar alguma

coisa, para ir reforçando. Então **isso garantiu que a cultura açoriana fosse entendida como identidade local**<sup>70</sup> (grifos meus).

O autor especifica, ainda, o teor de suas falas junto aos professores, enfatizando que, para que houvesse receptividade, foi preciso “comover” as pessoas:

O que eu **sempre tento mostrar nas falas são as virtudes do povo açoriano**. Por exemplo, um engenho só funciona se tiver uma família trabalhando, todos cooperando. Tu vais na pesca, as canoas não andam com uma pessoa só, precisa uma equipe e aquilo é compartilhado; o peixe é compartilhado. Foi aí que surgiu essa ideia de começar a **mostrar as virtudes, as vantagens de ser açoriano e aí começamos a trabalhar e a comover**<sup>71</sup> (grifos meus).

Outro elemento importante no processo de invenção da açorianidade de Garopaba foi a criação do Movimento Açoriano de Resgate (Maré), também por sua iniciativa. Conforme seu idealizador, o Maré surgiu como consequência positiva do 7º Açor:

Dentro desse processo pós o AÇOR aqui em Garopaba, me deu a ideia de formar um grupo de pessoas que se dedicassem somente a isso [causa açoriana]. Daí eu fundei o MARE – Movimento Açoriano de Resgate. Então começou, assim como está até agora, um movimento, não tem formalidades, não é registrado, não tem burocracia nem estatuto, é um grupo pra pessoas que gostam, estão juntos, de vez em quando se reúnem, trocam umas ideias, monta projetos<sup>72</sup>.

O grupo reúne-se quando há necessidade e/ou alguém tem uma demanda que necessite de organização, como o evento que projetou documentários referentes à açorianidade nos ranchos de pesca da Praia do Centro, no verão de 2016. Por meio das ações do Maré são realizadas palestras abertas ao público, nas quais já se fizeram presentes personagens reconhecidos no cenário cultural catarinense, como Nereu do Vale Pereira e o museólogo Gelci José Coelho – O Peninha. “O Maré já trouxe o professor Nereu para falar sobre os engenhos, outros para falar sobre a bandeira do divino; já trouxemos o Peninha para falar sobre as bruxas, sobre a parte mística da cultura açoriana”<sup>73</sup>.

<sup>70</sup> Entrevista concedida por Luiz Fernando Alves Bitencourt, em 16 de setembro de 2016, nas dependências da SMEC, Garopaba/SC.

<sup>71</sup> Idem.

<sup>72</sup> Idem.

<sup>73</sup> Idem.

Outra atividade importante desenvolvida pelo Maré é a parceria com o IFSC, que possui campus em Garopaba, onde oferece formação, dentre outras, de condutores ambientais:

Essa questão do IFSC também reforçou muito a cultura açoriana, por que os cursos de condutores ambientais e outros cursos que eles têm dado nessa área do patrimônio cultural está reforçando bastante; então estamos dando apoio. Eu faço muitas falas lá e eles vêm participar seguido nos nossos eventos. Agora fizemos um debate: trouxemos o pessoal do IPHAN de Laguna, foi muito bom e o pessoal do IFSC veio<sup>74</sup>.

Após viver seu ápice com a realização do 7º Açor, em 2000, o açorianismo se efetivou como identidade cultural de Garopaba. Atualmente, o cenário pode ser chamado, culturalmente, de equilibrado, no sentido de que os costumes locais que ‘precisam’ ser preservados já foram reconhecidos e, praticamente, transformados em folclore. Passadas as incertezas geradas pela ‘invasão de turistas’, Garopaba parece ter aprendido a tirar proveito de todo e qualquer patrimônio, seja ele cultural ou natural, que possa ser transformado em mercadoria, inserida que está na lógica capitalista. Se, no inverno, a sazonalidade reduz o fluxo de turistas para as praias, a “Quermesse: festa da cultura açoriana de Garopaba” atrai visitantes das cidades próximas, movimentando diferentes tipos de comércio. Bitencourt certamente contribuiu sobremaneira para que essa realidade se tornasse possível. Assim, tanto por meio do ensino escolar da história local quanto pela realização de festividades como a quermesse, aliada à militância cultural de pessoas como João Pacheco e o próprio Bitencourt, o açorianismo sedimentou-se como referência identitária para os moradores de Garopaba, confirmando que “o mundo para o qual abro meus olhos é inequivocamente presente” (OAKESHOTT, 2003, p.51).

Se houve um tempo em que o povoamento do litoral catarinense por imigrantes açorianos ficou em estado de latência, esta não é mais a condição atual. Foi por uma demanda típica do tempo presente: a busca pela memória, cada vez mais “mobilizada para reagir aos acontecimentos novos” (DOSSE, 2001, 36). Fomentada pela lógica da mercadoria cultural e permeada de necessidade de afirmação perante a hibridização da cultura, certa memória conduziu as ações que viabilizaram o realce da açorianidade na identidade garopabense. Uma identidade que gravita em torno da tradição, mas que, mesmo com toda a ação dos militantes culturais açorianos, não

---

<sup>74</sup> Idem.

poderá escapar dos movimentos da história, da política, das representações e das diferenças, sendo muito improvável que consigam ser unitárias e “puras”. “A grande, embora desestabilizadora, vantagem dessa posição é que ela torna progressivamente conscientes da construção da cultura e da invenção da tradição” (BHABHA, 2010, p. 241). Existe, segundo o autor, um processo, chamado metaforicamente de tradução cultural, pois o sentido unificador da tradição autêntica não existe mais, embora seja um horizonte de expectativa ainda perseguido, mas considerado conquistado por determinados sujeitos.

Com a chamada “operação de guerra” (FARIAS, 2000, p. 109), que envolveu sobretudo o âmbito escolar, a cultura de base açoriana incorporou-se à cultura histórica local de Garopaba tornando-se o substrato de maior densidade. O ensino escolar de História nos anos iniciais foi de tal forma envolvente que os novos professores já encontram uma cultura escolar que tem no açorianismo seu referencial mais pontual. Tudo isso demonstra que os saberes ensinados nas aulas de História, no que concerne à história local, são permeados por narrativas historiográficas e da cultura histórica, numa simbiose que impede a distinção entre os conhecimentos históricos dos professores, o peso da cultura histórica e da escolar, como também a intensidade com que a historiografia penetra neste processo. Para a escola convergem os múltiplos saberes historicamente produzidos; estes, por sua vez, podem ser bem recebidos ou até mesmo ignorados pela cultura escolar.

Na esfera das narrativas históricas pertinentes a Garopaba, existem seis livros que se aproximaram, de modo mais intenso, ou sutil, dos saberes ensinados nos anos iniciais. É justamente o modo como esse material chega às salas de aula que exploro no capítulo seguinte, pois acredito que acompanhar os caminhos trilhados especificamente nesse ambiente consubstancia os pilares da cultura histórica que organiza o presente e abre horizontes de expectativa para a história local do município.



### 3 SENTIDOS DA HISTÓRIA: LIVROS QUE NARRAM A HISTÓRIA DE GAROPABA/SC

No presente capítulo, exploro livros que têm por foco a história local de Garopaba/SC, na perspectiva de compreender seu processo de elaboração e pinçar as particularidades que lhes conferem singularidade. Para dar conta de tal empresa, faço incursões no mundo das diferentes narrativas históricas, revisitando os sentidos atribuídos ao termo em distintos passados, bem como no presente, aprofundando a discussão em torno da historiografia. Destaco, ainda, que transitarei neste espaço movediço entre a historiografia e outros tipos de história. Se, por um lado, tenho por objetivo apresentar e analisar as diferentes obras que narram a história de Garopaba, proponho-me também a pensar nos sentidos atribuídos à história e à historiografia. Saliento que as questões a serem aqui discutidas fazem parte de um todo maior – e, que apesar de ser um todo, não é inteiriço –, definido como cultura histórica. Vejo-a como uma cultura que entrelaça vivências, memórias, tradições, invenções, narrativas, conhecimento histórico, dentre outros, numa simbiose que não a torna homogênea, tampouco uniforme; no entanto, dá vida a acontecimentos singulares, arrancados de seus silêncios pelo historiador ou por outros aficionados por história. Uma história, que ‘circula em nosso sangue’.

Como bem pontuou Paul Ricoeur (2007), é por meio dela que os homens conseguem organizar os acontecimentos e dar sentido a suas vidas. Uma narrativa histórica que, além do narrado, incorpora a própria existência, suas vicissitudes, sensibilidades e sociabilidades. Contudo, a História não é mero reflexo do vivido. Para que situações e vivências se adquiram tal *status*, é necessária a ação do historiador ou daquele que age com a intenção de fazer História, seja ela acadêmica, aqui entendida como historiografia, ou simplesmente história, quando movida por interesses diversos. Enfatizo que não tenho a pretensão de hierarquizar seus diferentes tipos, seja ela escrita, contada, recitada, versada, ilustrada, mas de demonstrar que, qualquer que seja, tem seu valor e seu lugar no universo humano, sem esquecer que a experiência passada é sempre matizada por interesses do presente, ou, como escreve Martins (2009, p. 59), “sua transformação em história é sua vivificação pela atuação direta do interesse racional presente”.

Na concepção de Ricoeur (2007, p. 240), “a história é uma escrita de uma ponta a outra, dos arquivos aos livros de história”, traduzida por meio de uma representação

historiadora. Esta representação, em formato de escrita, dá a ver o que fez o historiador durante sua pesquisa, que exprime em forma de artigo ou livro a relação que o ele estabeleceu com os documentos. Nesse momento, ele deixa sua busca solitária e fria nos arquivos, seus diálogos com os mortos, para acessar o espaço público, o que o traz novamente à vida. Porém, mesmo o fato de estar inserida na ordem do discurso ou, num sentido mais amplo, na ordem literária, não a afasta de seu compromisso epistemológico com a verdade. Como afirma Ricoeur (2007, p. 240), no “momento da expressão literária, o discurso historiador declara sua ambição, sua reivindicação, sua pretensão, a de representar *em verdade* o passado”. Nesta perspectiva, destaca-se o rigor metodológico da historiografia:

Uma vez questionados os modos representativos que supostamente dão forma literária à intencionalidade histórica, a única maneira responsável de fazer prevalecer a atestação da realidade sobre a suspeição de não-pertinência é repor em seu lugar a fase escriturária em relação às fases prévias da explicação compreensiva e da prova documental. Em outros termos, quando juntas, escrituralidade, explicação compreensiva e prova documental são suscetíveis de credenciar a pretensão à verdade do discurso histórico. Só o movimento de remeter a arte de escrever às “técnicas de pesquisa” e aos “procedimentos críticos” é suscetível de trazer o protesto à categoria de atestação transformada em crítica (RICOEUR, 2007, p. 292).

Contudo, a escrita é, antes de tudo, um ato cultural, impregnado por implicações políticas, o que me leva a refletir sobre a opção ricoeuriana em não destacar o lugar social do autor, como fez Certeau (2002). No trabalho historiográfico, o autor parte de alguma inquietação do presente, de um presente que lhe é intrínseco ou, dito de outra forma, as questões a serem pesquisados emergem dentro de um determinado presente, em um lugar demarcado. Mesmo que o historiador se aplique em compreender e explicar ao invés de julgar, durante o movimento de pesquisa ele se dirige ao documento e lhe propõe questões e hipóteses em busca de respostas. Poderão estas questões ser apartadas do seu lugar de pertença social? Acredito que não, ao menos neste momento, pois devo voltar a focar as narrativas que circulam sobre a história de Garopaba, deixando questões epistemológicas, ainda que profundas e complexas, para alhures. Enfatizo que o método historiográfico institui determinados vestígios deixados pelo passado, como documentos, atribuindo-lhes uma significação e um desfecho em forma de escrita. Assim, espero que as reconstruções a que me proponho nesta tese sejam coerentes com uma lógica de probabilidade, embora a incompletude ande de braços dados com a história.



### 3.1 HISTÓRIA DE GAROPABA NA REPRESENTAÇÃO DE DIFERENTES AUTORES: PADRE, PROFESSOR, PASTOR, HISTORIADOR INFORMAL, POETA PESCADOR E PROFESSORAS UNIVERSITÁRIAS

Os registros em forma de livro que remetem à história de Garopaba foram, em sua maioria, produzidos entre as décadas de 1990 e 2000, sendo eles: *Homenagem a Garopaba: 'Poesia' – Garopaba do passado e do presente* (1994) e *História de Garopaba da armação baleeira a comarca* (2007), de Manoel Valentim; *De Igara-Mpaba a Garopaba: Sete mil anos de História* (2003), de Luiz Fernando Alves Bitencourt; *Versos do Moriço: Garopaba* (2007), de Maurício dos Passos, e *Uma aventura pela história e geografia de Garopaba* (2011), de Deisi S. de Farias, Elaine Coelho da Luz e Márcia Ramos Neu. Escapa dessa periodização apenas uma obra: *1830-1980: São Joaquim de Garopaba Recordações da Freguesia*, de José Artulino Besen, publicada em 1980.

No material em questão, procuro identificar similitudes e diferenças por meio do reconhecimento do lugar social dos autores, da organização e dos conteúdos que veiculam. As obras em questão foram escritas tendo por respaldo o sentido que a história assume perante cada um dos autores. Este sentido foi se instituindo ao longo do tempo, sendo a história entendida como o acontecimento em si ou como o conhecimento produzido sobre ele. Para compreender como a história se tornou o que é hoje, é importante uma incursão mais densa e atenta nos autores que dedicaram parte de suas pesquisas a tal desafio. Para orientar esse movimento, elegi o espanhol Julio Aróstegui (2006) e, mais particularmente, o polonês Jerzy Topolski (1992).

O vocábulo história é um termo ambivalente ou, no dizer de Aróstegui (2006), uma palavra que possui sentidos anfibológicos, expressando tanto os fatos e acontecimentos quanto o conhecimento elaborado acerca deles, sendo história um termo polissêmico. A palavra emerge em meio às culturas latina (*historia*) e grega (*ιστορία*), utilizada publicamente como título da épica obra de Heródoto, designando os relatos que compunham os volumes e não os acontecimentos em si. No caso, a palavra nascia para expressar os resultados de uma pesquisa, de uma busca de informações acerca de um tema. “Mas logo a palavra História passou a ter um significado muito mais amplo e a identificar-se com o transcurso natural das coisas” (AROSTEGUI, 2006, p. 28). No Dicionário Básico de Filosofia (2008), há uma definição para o vocábulo história que considero pertinente:

A palavra “história” designa ao mesmo tempo: a) uma certa disciplina, constituída de relatos, análises, pesquisas de documentos etc.; cujos artífices são os historiadores; b) a matéria dessa disciplina, sobre a qual trabalham os historiadores, ou seja, a sequência de acontecimentos (sucessões de reis, alianças, assassinatos, eleições, guerras etc.) ou de estados (prosperidade, miséria, dependência, independência etc.) realizados ou sofridos pelos homens no passado. Assim como a matemática tem por objeto as grandezas e as relações, assim como a linguística tem por objeto a linguagem, a história tem por objeto a história (JAPIASSÚ, 2008, p. 132)

Por muito tempo, a palavra designava uma narração de eventos dignos de registro, segundo os historiadores. Com o tempo, essas narrativas passaram a requerer reflexão teórica e definição metodológica para serem entendidas como conhecimento, o que daria ao termo um caráter científico – transformando-a em disciplina do conhecimento. A imposição de categorias de análise, de técnicas de pesquisa e de organização narrativa fazem com que a história se distancie da pura empiria, e ao mesmo tempo não permite que seja confundida com literatura de ficção, como alguns filósofos classificaram no final do século passado (XX). Esta, porém, é uma celeuma que, por ora, ficará em suspenso.

A obra do historiador polonês Jerzy Topolski (1992), traduzida para o espanhol como “Metodologia de la História”, contribui, sobremaneira, para a compreensão de sua anfibologia. O autor indica, para o entendimento moderno do termo, ser preciso conhecer as variações etimológicas e semânticas da palavra, e também conferir as definições utilizadas por historiadores, filósofos da História e metodologistas. Entre os gregos antigos, a palavra era empregada com três significados: investigação e informação sobre a investigação, uma história poética ou uma descrição exata dos feitos. Ao migrar para o latim, seu significado manteve-se semelhante ao do grego, adquirindo, nas diferentes línguas neolatinas, um significado mais preciso. Na chamada Idade Média, a palavra história era usada para designar algo temporalmente não muito distante, pois considerava-se impossível conhecer os velhos tempos sem documentos escritos que lhes conferissem veracidade. Então, os termos *anais* e *crônicas*, cunhados na antiguidade, eram os mais apropriados “para indicar, más corrientemente, tanto un recuerdo de hechos importantes como una narración escrita de historia” (TOPOLSKI, 1992, p. 49). Além disso, o termo foi amplamente utilizado para descrever os grandes feitos bíblicos.

O século XVI sinaliza o declínio do uso dos termos *anais* e *crônicas*; o termo história se livra das referências e passa a designar a própria história e o processo de sua reconstituição por meio de uma narração apropriada. Em geral, porém, o termo

era utilizado no plural, uma vez que sua transição para o singular coincidiu com o surgimento da ciência histórica. Foi na esteira do positivismo que o termo adquiriu “una clara distincción entre la historia como acontecimientos passados e história como narración sobre los acontecimientos passados”<sup>75</sup> (TOPOLSKI, 1992, p. 49). Portanto, História adquiriu seu caráter metodológico quando se fez ciência. Topolski (1992, p. 52) elaborou um esquema, reproduzido na Figura 14, que sintetiza a evolução etimológica do termo.

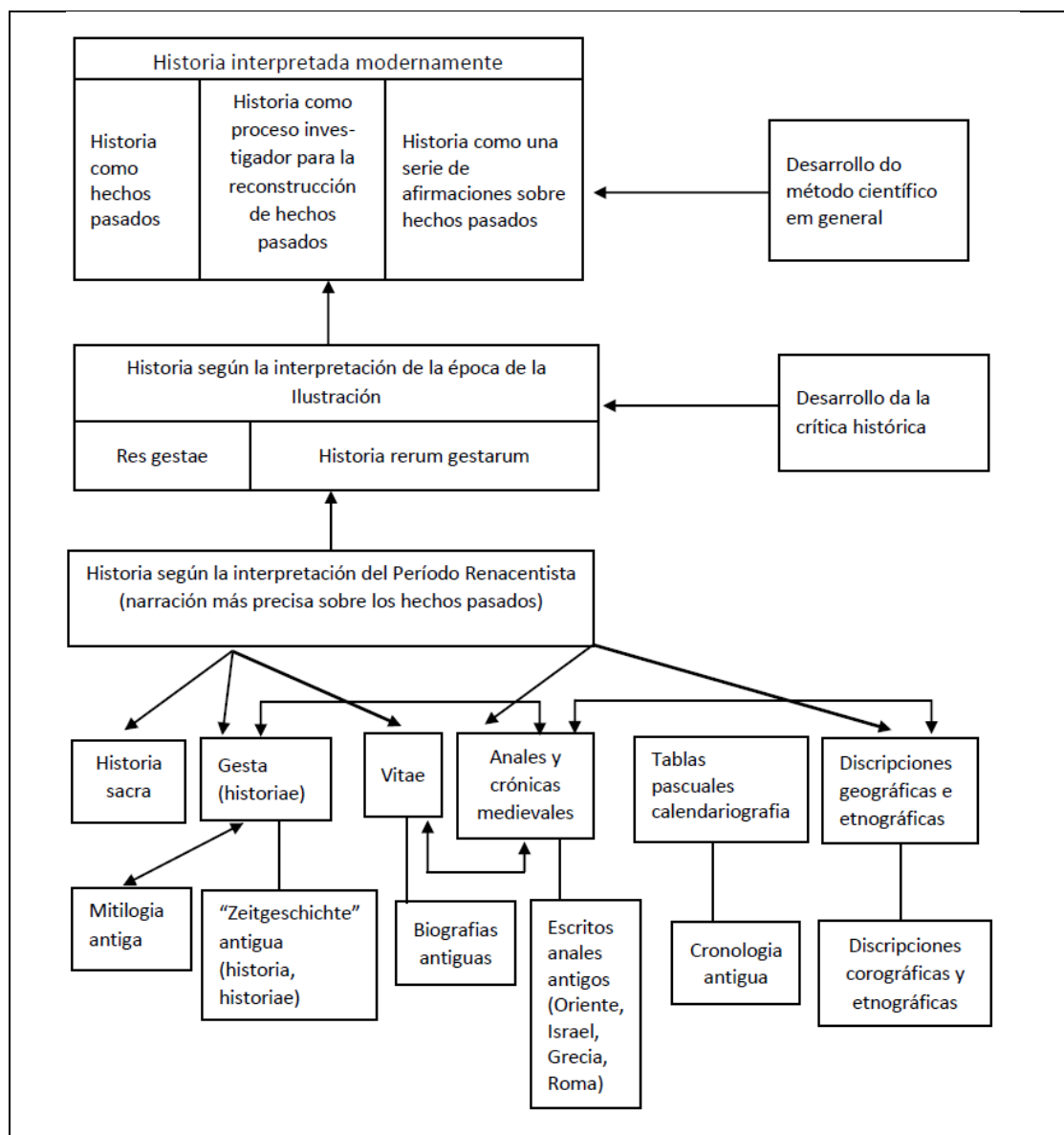
No que se refere à afirmação da História como ciência, ainda utilizando as informações do mesmo autor, ocorreu à medida que foi submetida a um conjunto de ações metodológicas que lhe conferiam o rigor da verdade, dentro, portanto, de um ideário positivista. Voltaire (1694–1779), por exemplo, defendia que a história era a narração de feitos considerados verdadeiros, diferentemente da fábula, que consiste em uma narração de feitos inventados. “En tiempos de Voltaire la cuestion acentuar la necesidad de separar la historia de las fábulas, que entonces no era tan evidente para el hombre medio, incluyendo algunos historiadores” (TOPOLSKI, 1992, p. 54). No senso comum, o termo pode significar feitos passados, sem exigir muita reflexão, posto que as pessoas, em geral, os consideram verdadeiros, pois se referem a ações bem-sucedidas, com resultados ‘inquestionáveis’. Já em se tratando da narrativa dos feitos do passado, há, pelo menos, duas formas de compreensão: uma diz respeito ao processo de investigação histórica e outra, que resulta de tal processo, ou seja, uma série de afirmações dos historiadores sobre determinado evento. Em algumas línguas, essa escrita é chamada, por grupos de historiadores, de historiografia.

Toda essa digressão permite, a meu ver, resolver em parte a problemática da anfibologia da palavra, que, no decorrer do tempo, adquiriu pelo menos dois significados: a) História como feitos passados – *res gestae*; b) História como narração dos feitos passados – *historia rerum gestarum*. Historiografia é o termo que mais se distancia dessas definições e que satisfaz, com maior propriedade, o resultado das pesquisas desenvolvidas por historiadores profissionais, pois compreende a narrativa histórica que apresenta os resultados de uma pesquisa. Para Aróstegui (2006), porém, os historiadores têm dedicado pouco tempo para refletir sobre os diferentes sentidos da história, preocupando-se somente com aquilo que diz respeito ao seu *métier*.

---

<sup>75</sup> Livre tradução: “uma clara distinção entre a história como acontecimentos passados e história como narração sobre os acontecimentos passados”. TOPOLSKI, 1992, p. 49).

Figura 14 – Evolução etimológica do termo história



Fonte: TOPOLSKI (1992, p. 52). Edição da autora.

Tanto do ponto de vista profissional, quanto do leigo, história diz respeito a acontecimentos do tempo passado; no entanto, há muito do tempo presente no termo, que comporta as marcas indeléveis de seu “lugar social”, ou a conformação da historiografia e da história, de modo geral, é filha de seu ambiente.

É possível detectar tais marcas por meio da leitura de uma narrativa, pois existem vestígios, às vezes mais outras vezes menos visíveis, no próprio livro ou em informações que complementam a obra. A biografia do autor é outra forma de identificar o ambiente no qual a narração foi gestada. Por meio de um reconhecimento

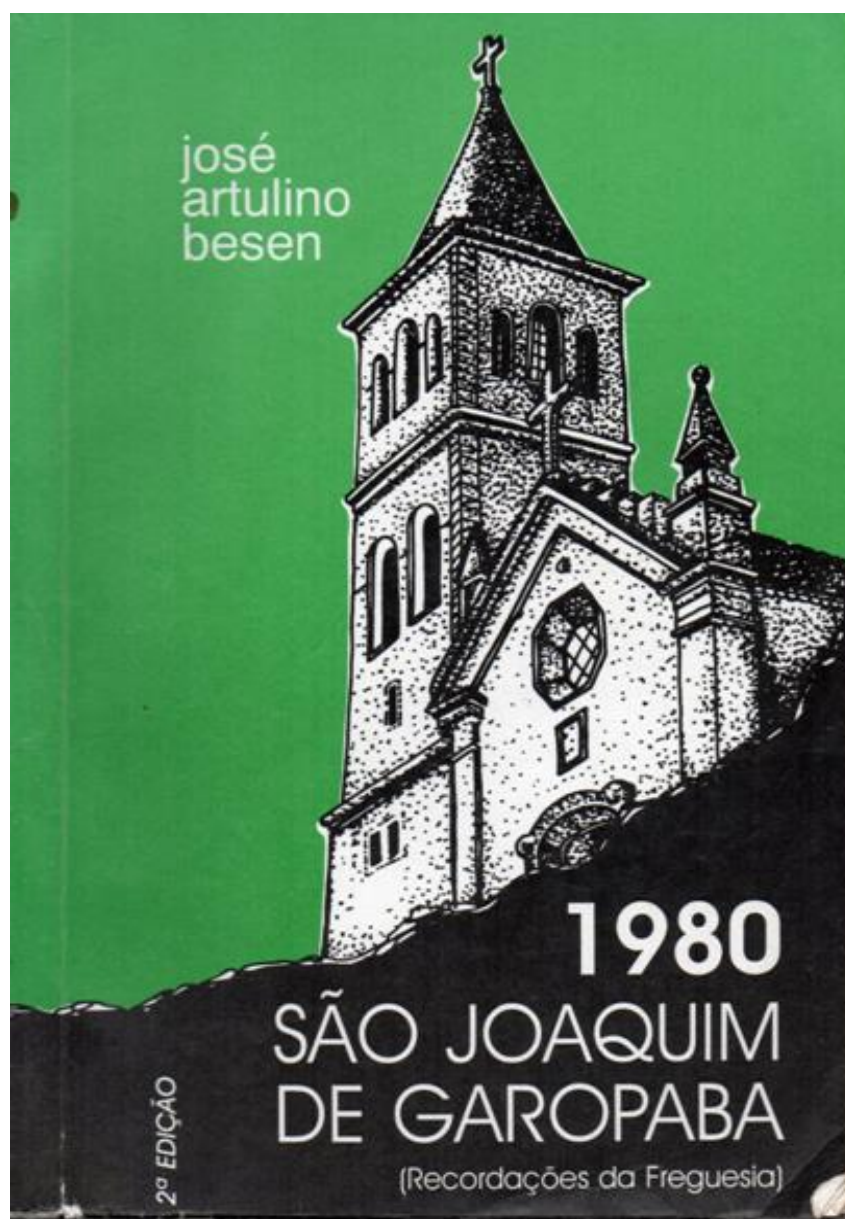
mais aprofundado a seu respeito e da obra, abrem-se possibilidades de compreender a dimensão e apanhar o poder que as narrativas têm sobre a constituição identitária, as representações, a cultura histórica e os conhecimentos históricos escolares que ajudam a produzir ou fortalecer. É importante enfatizar que cada livro tem características próprias, tornando-o singular. Para Benjamin (2012, p. 261), “o passado recente é sempre polêmico”, e isto independe do tipo de narrativa histórica. Evidentemente, há semelhança e fusão entre as obras, pois seguem uma tendência, um modo de expressar o passado que vem operando na atualidade. Embora as discussões acerca das obras que descrevem a história de Garopaba consistam em “voos mais curtos” (BENJAMIN, 2012), é perceptível que os autores são orientados por uma cultura histórica que preenche suas vidas e se deixa transportar para as páginas dos livros, como se pode conferir a seguir.

### **3.1.1 História de Garopaba pelas lentes da historiografia: 1830-1980 – São Joaquim de Garopaba: Recordações da Freguesia (1980)**

O livro *1830-1980: São Joaquim de Garopaba Recordações da Freguesia* - 1980 (Figura 15) foi escrito pelo padre José Artulino Besen (Antônio Carlos/SC - 1949), numa edição comemorativa dos 150 anos da criação da Freguesia de São Joaquim de Garopaba. “A iniciativa partiu do então pároco de Garopaba, padre Francisco de Assis Wloch, tendo como motivação os 150 anos da criação da Freguesia de São Joaquim” (BESSEN, 2016).

O livro, que mede 15x22 centímetros, de 197 páginas, possui poucas ilustrações, num total de 16, constituindo-se em material do tipo brochura. As imagens são em preto e branco, destacando objetos sacros, a igreja, a praça, o arrasto de peixes, a procissão de Navegantes, além de três lideranças religiosas e políticas, a saber, padre Rafael Faraco e o padre da paróquia de Garopaba à época da publicação - Francisco Assis Wloch -, como também o prefeito em exercício - Adílio Inácio de Abreu. O conteúdo está organizado de acordo com os fatos que marcaram a história política do município. Evidentemente, a maior parte das páginas é dedicada a narrar acontecimentos ligados à Igreja. Intercalados entre eles, os demais eventos, inclusive nacionais, como o da República Juliana, como pode ser observado no índice do livro (Figura 16).

Figura 15 – Capa do Livro “1830-1980 – São Joaquim de Garopaba: Recordações da Freguesia” (1980)



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Seu autor é doutor em História da Igreja, sócio emérito do Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina (IHGSC) e membro da Academia Catarinense de Letras (ACL), instituições para as quais foi eleito em 1982<sup>76</sup>.

<sup>76</sup> Informações obtidas na página virtual do autor: <https://pebesen.wordpress.com/>. Acesso em: 23 abr. 2015.

Figura 16 – Índice do livro “1830-1980 – São Joaquim de Garopaba: Recordações da Freguesia” (1980)

ÍNDICE	
Recordações de Visitantes .....	5
Prefácio .....	6
O início da história de Garopaba .....	9
Os novos moradores .....	12
A Armação de São Joaquim de Garopaba .....	15
Impressões de uma viagem .....	19
Primórdios da fé cristã .....	23
A Freguesia de São Joaquim de Garopaba .....	26
A República Juliana .....	27
A Instalação da Freguesia .....	31
O Padroado — O Arciprestado .....	37
Encaminha-se a Paróquia .....	39
Padre Rafael Faraco .....	43
A Reforma da Matriz .....	43
A Irmandade do Santíssimo Sacramento, do Divino Espírito Santo e São Joaquim de Garopaba .....	49
Relatórios Paroquiais do Século XIX .....	54
A Criação da Vila .....	57
Primeiros Projetos .....	63
Eleições .....	64
O Dinheiro, a Vida Econômica .....	68
Escolas .....	72
Saúde .....	74
Consagração da Paróquia ao Coração de Jesus .....	75
Missões em Paulo Lopes .....	76
Os últimos anos do Padre Rafael Faraco .....	78
Padre Antônio Fidalgo .....	82
Bispos e Visitas Pastorais .....	84
Os tempos do Padre Rossi .....	91
Associação e Festa de Nossa Senhora dos Navegantes .....	94
Tempo de abandono .....	97
Revitalização pastoral .....	99
Garopaba anexa à Paróquia de Santo Amaro .....	102
Nova Situação .....	104
Novamente Paróquia autônoma .....	106
Histórico das Capelas .....	113
A Bandeira do Divino Espírito Santo .....	120
Crenças e Devoções da Alma popular .....	126
Relatórios Paroquiais do Século XX .....	130
Outras Confissões religiosas .....	131
Supressão do Município .....	132
Pela terceira vez, Município .....	133
A atividade agrícola e pecuária .....	140
A atividade pesqueira .....	141
O município de Garopaba nos dias de hoje .....	145
Os Vigários da Paróquia de São Joaquim .....	150
Apêndice .....	152
Notas .....	190
Bibliografia .....	194

Fonte: Acervo pessoal da autora.

O breve currículo do autor deixa clara sua vinculação institucional: sua voz é autorizada pela Igreja católica. A prefeitura municipal de Garopaba também apoiou a iniciativa, custeando um percentual dos livros publicados, como informou Besen (2016): “Meu trabalho não teve custos. A parte da impressão foi custeada pela Paróquia e pela Prefeitura de Garopaba”. Assim, o poder público municipal também apoiou a iniciativa da Igreja, demonstrando que se afinava com o seu discurso. A parceria entre poder público e Igreja católica ainda é bastante recorrente, principalmente em municípios pequenos, onde o apoio dessa instituição costuma ser decisivo no processo eleitoral.

Para situar a obra de Besen (1980) dentro do contexto historiográfico catarinense, recorri à tese de doutorado, *Sombrios umbrais a transpor: arquivos e historiografia em Santa Catarina no século XX*, defendida por Janice Gonçalves, em 2006, na Universidade de São Paulo (USP). Dentre outras questões, desenvolve reflexões sobre a historiografia catarinense no decorrer do século XX. A historiadora

indica que, a partir da década de 1990 surgiu, junto ao departamento de História da UFSC, um grupo que se autointitulava a “nova geração de historiadores catarinenses”. Embora não explicitasse, colocava-se em oposição a uma “antiga geração”, principalmente à de historiadores ligados ao IHGSC e à ACL, que escreviam num modo considerado tradicional. Ocorria, portanto, o que Laville (1999) chamou de “guerra das narrativas”. Para defender tal ponto de vista, o autor sugere que, nessas situações, o que, na maioria das vezes, está em jogo é a manutenção de determinada tradição. Na ‘beligerância’ em questão, a história a ser ultrapassada era semelhante a que Besen (1980) escreveu sobre Garopaba, identificada como “produção que adotaria perspectiva linear, factual, acrítica, excludente, ‘positivista’” (GONÇALVES, 2006, p. 24). Adotando tal perspectiva, o livro estaria entre os que poderiam exalar “o perfume da velha geração de historiadores positivistas” (DOSSE, 2001, p. 53).

No prefácio do livro de Besen (1980), assinado pelo padre Ney Brasil Pereira, é possível identificar o sentido de história que orientou o trabalho de pesquisa e escritura do livro:

dedicado ao estudo do passado de uma das pequenas comunidades da microrregião catarinense correspondente ao território da Arquidiocese de Florianópolis. Por que esse interesse? “História *magistra vitae*”, a história é a mestra da vida, diriam os romanos. Não é mera curiosidade o que move essa pesquisa, **mas a convicção de que o conhecimento do passado de uma comunidade possibilita a melhor compreensão de seu presente e viabiliza melhores projetos de futuro** (PEREIRA in BESEN, 1980, p. 7, grifos meus).

Conceber a história como *magistra vitae*, expressão cunhada por Cícero, é uma tradição que permaneceu por longo período, vindo a ser questionada, de acordo com Koselleck (2006), somente na experiência moderna. Isto significa que a história é considerada uma escola na qual os homens deveriam aprender com os exemplos e não cometer os mesmos erros do passado, numa similitude eterna. “Assim a história seria um cadinho contendo múltiplas experiências alheias das quais nos apropriamos como um objeto pedagógico; a história deixa-nos livres para repetir sucessos do passado, em vez de incorrer, no presente, nos erros antigos” (KOSELLECK, 2006, p. 42). Foi essa concepção que orientou o fazer dos historiadores, de acordo com o autor, até o século XVIII. Porém, é sabido que formas tradicionais de entendimento não são varridas do meio social sem deixar vestígios, mas simplesmente substituídas por outras formas de pensar. Assim, como em outras áreas de estudo, ainda há muitas



permanências no campo da História, como a compreensão de que se deve olhar para o passado buscando instruções em proveito da posteridade. Assim alertou o padre Pereira na apresentação do livro *1830-1980 – São Joaquim de Garopaba: Recordações da Freguesia (1980)*, ao enfatizar que a história é mestra da vida.

*Recordações da Freguesia* apresenta, primeiramente, um mapa e os aspectos geográficos gerais do lugar: coordenadas, clima, relevo, tipos de solo e vegetação. A história local é inserida num contexto maior de ocupação do litoral catarinense, passando pelos primeiros ‘visitantes’, ainda no século XVI; porém, Besen (1980, p. 10) enfatiza: “Se chegou o espanhol e o português, não encontraram o que a historiografia colonialista chama de ‘terra de ninguém’, pelo simples fato de não ser habitada pelo branco europeu. Ali vivia o índio, o índio Carijó”, povo que, segundo o autor, tinha por ideal de vida “muita comida e pouco trabalho”. Porém, Besen se contradiz ao seguir listando as aptidões desses povos: construíam suas moradias, trançavam cestos, redes e esteiras, eram exímios arqueiros, produziam bebidas, organizavam rituais com danças e músicas utilizando os instrumentos que produziam e possuíam uma língua da qual teve origem o nome Garopaba, que, pela primeira vez em 1523, “vem grafado *Cahopapaba* na Carta de Turim”. O padre também se refere às confusões relativas ao significado do nome Garopaba, para muitos ‘enseada das garoupas’. Entretanto, “o verdadeiro significado está no guarani, a língua local: Ygá, Ygara, Igaratá, significa barco, embarcação, canoa; mpaba, paba, é estância, paradeiro, lugar, enseada. Garopaba então significa ‘Lugar dos Barcos’, ‘Enseada dos Barcos’” (BESEN, 1980, p. 12).

O restante do conteúdo prioriza o protagonismo da Igreja, mas não se distancia da história local, visto que são histórias entrelaçadas e cambiantes. Os acontecimentos políticos dos séculos XVIII e XIX, como também de boa parte do século XX, são marcados pela participação de integrantes dessa instituição. Besen (1980) cita, dentre outros, o exemplo de padre Vicente, pároco de Enseada de Brito, que foi eleito vice-presidente da República Juliana, chegando a assumir como presidente, mas que, diante do fracasso da empreitada, acabou vigário de Garopaba: “De humilde Vigário a herói republicano, de herói republicano a humilde Vigário de aldeia” (BESEN, 1980, p. 31). São recorrentes os atritos entre os proprietários da armação baleeira e os vigários locais, como os de insistir em fazer os sepultamentos dentro da igreja, quando, por provocação, deixaram abertas duas sepulturas e “o odor

desagradável invadiu a Igreja e a Sacristia, deixando enojado o atribulado sacerdote” (BESEN, 1980, p. 42).

Especial atenção é atribuída ao padre ítalo-brasileiro Rafael Faraco, vigário de Garopaba entre 1862 e 1917, que também foi deputado por quatro legislaturas. Bensen (1980) destaca a obstinação do padre que conseguiu reformar a capela e arregimentar muitos devotos; contudo, narra também o outro lado da vida do pároco. Padre Faraco constituiu família em Garopaba ao se unir à filha de uma viúva a quem engravidou aos 16 anos. Construiu uma casa de dois andares, ao lado da igreja, e assim organizou sua vida: no térreo viviam Arminda, sua ‘esposa’ e seus oito filhos e, no primeiro andar, ‘residia’ o padre. Ainda vivem algumas pessoas com tal sobrenome na cidade, mas essa é uma história pouco difundida, propositadamente esquecida, já que diz respeito ao catolicismo mais popular, livre das amarras do catolicismo romanizado. O silêncio em relação à prole de Faraco vai de encontro à exemplaridade de uma *historia magistra vitae* e, talvez por não servir de exemplo aos sucessores, tenha caído no esquecimento. A justificativa de Besen para narrar acontecimentos privados da vida de padre Rafael Faraco é que “eram outros tempos, e as pessoas que o conheceram diziam apenas que era bom vigário e bom pai de família. Aquela gente simples mal sabia que por obrigação o padre deveria guardar o celibato” (BESEN, 1980, p. 79). Contudo, o autor esclarece que a memória de padres casados foi bastante obliterada nos ambientes oficiais e nos documentos.

Desde que tomei conhecimento, a história de padre Rafael Faraco sempre me intrigou. Tenho uma colega professora que é tataraneta do padre, mas este é um assunto ‘proibido’; não se conversa abertamente sobre ele. Paira certo silêncio sobre o assunto. Sou moradora de Garopaba onde nasci, mas moro no extremo sul do município, distante do atual centro da cidade (cerca de 12 quilômetros). Por muito tempo acreditei que não se falava do padre por ser assunto lá do centro, pois a localidade em que resido só veio a ter uma igreja na década de 1980. As missas, anteriormente, eram celebradas na escola, erigida somente na década de 1960. Padre Faraco foi excluído da história local ensinada nas escolas, mesmo sendo ele o político que galgou o mais alto grau em termos de participação na política estadual de Santa Catarina. Não existe, sequer, uma rua que tenha recebido seu nome. Todo esse esquecimento vai na contramão do que a maioria dos municípios explora para dar visibilidade à sua história, em geral vultos da política. A inclusão da trajetória de vida de Rafael Faraco certamente agregaria visibilidade à história local. No livro didático

nas escolas da cidade, contudo, seu nome não encontra lugar. Manoel Valentim (2007) dedica a ele um parágrafo de nove linhas, informando que cultivou uvas, fabricou vinho [recebeu medalha de prata na Exposição Nacional do Rio de Janeiro em 1908], foi deputado estadual por quatro vezes e pai de oito filhos, criando e dando estudos a todos. Um dos versos de Maurício dos Passos o relaciona aos tempos de atraso da vila:

Há muitos anos atrás  
Esse lugar era fraco  
Não tinha casas bonitas  
Tinha pequenos barracos  
Mas tinha nossa igreja  
E o velho padre Faraco (PASSOS, 2007, p. 05).

Padre Besen, como dito anteriormente, procurou apresentar várias informações sobre a vida desse padre em Garopaba, salientando que foi “pastor que admiram e político que odeiam” (BESEN, 1980, p. 78). Sua participação na Revolta Federalista é um capítulo obscuro de sua história, tanto que, segundo o mesmo autor, não se encontram registros sobre isso. São os testemunhos de parentes das vítimas que o colocam como colaborador do então governador, Moreira Cesar, aliado de Floriano Peixoto. “Teria o Pe. Faraco - dizemos ‘teria’ - aceito o papel de denunciar os nomes dos federalistas, o que significava denunciar os que seriam mortos ou presos [...] e houve quem fosse brutalmente assassinado, sob o olhar complacente do Vigário?” (BESEN, 1980, p. 79). Evidentemente, porém, os aspectos ligados à sua vida de vigário, restrita à igreja e a seus afazeres, se sobrepõem à história do político e pai de família. Bitencourt (2003) faz breves referências a Rafael Faraco, estritamente relacionadas com sua atuação como padre e sua participação nebulosa nos eventos da Revolução Federalista, enfatizando que “na vila houve perseguições e até assassinatos com a cumplicidade do Padre Faraco, que exigia atos de humilhação dos federalistas, sob seu olhar complacente” (BITENCOURT, 2003, p. 79). E assim, como bem assinalou Huyssen (2000, p. 20), a produção histórica distingue entre os passados disponíveis aqueles que são usáveis.

Dentre os padres que atuaram em Garopaba entre o final do século XIX e meados do século XX, há outro que também participou de conflitos políticos. O padre italiano Cesar Rossi, que, seguindo o caminho de outros padres italianos, veio para o Brasil, mas não foi para as colônias italianas. Sua missão seria no litoral, entre

Imbituba e Garopaba, tendo dificuldade para compreender essa “cultura mais livre do catolicismo popular e os preceitos morais que assumiam, tendo muitos atritos com o povo”, assinalou Besen (1980):

Abundam os abaixo-assinados pedindo sua retirada de alguma de suas Paróquias. Parecia ser um pouco destemperado nas atitudes e palavras: entrou na igreja de Vila Nova brandindo um chicote, em Garopaba chamou a população de “canibais da África”, disse que “a autoridade policial leu telegrama virado”, “não entende português...”; em Araçatuba foi insultado por J. B., que, à porta da igreja, o esperou armado de faca; chamou as mulheres de Vila Nova de “galinhas chocas, caipiras, calças largas, bombachas”; gerou sindicância policial em 1931... [...] no fundo desses atritos com o povo, dá pra se divisar como pano de fundo o conflito entre o sacerdote italiano e a religiosidade popular litorânea, que ele não aceitava por não compreender (BESEN, 1980, p. 98).

A participação do padre Rossi em episódios da Revolução de Trinta dá conta de que era legalista e não hesitava em declarar tal posição do púlpito da igreja, fazendo discursos em favor de Júlio Prestes (BESEN, 1980, p. 97). Também foi acusado de permitir reuniões de integralistas em sua casa, e injuriar do púlpito o presidente Getúlio Vargas. Por ter formação em Direito Canônico, costumava aconselhar os fiéis em termos jurídicos: “O confessionário era um verdadeiro consultório para questões judiciais. Chegou a aconselhar aos pobres que ocupassem terras ociosas” (BESEN, 1980, p. 99), as chamadas terras de campos. Em Garopaba, essa ocupação é relatada por antigos moradores em relação a uma faixa de terra entre o bairro Encantada e Araçatuba, na divisa com o município de Imbituba, sendo este, inclusive, o local em que muitos afro-brasileiros fixaram moradia, primeiramente de forma isolada e, mais tarde, agrupando-se no hoje reconhecido Quilombo Aldeia. Se Rossi teve participação nesses eventos, fica uma interrogação, pois esta é uma questão a ser estudada.

Dentre os conteúdos abordados no livro de Besen (1980), destaco que o espaço dedicado à educação, à saúde e à economia é bastante reduzido, até porque esse não era o foco da narrativa. O conjunto da obra, porém, tem muito a oferecer em termos de miudezas, pois, mesmo que o pano de fundo seja a Igreja, é possível recolher vestígios dos modos de viver e estar no mundo dos moradores de Garopaba desde a chegada dos primeiros invasores europeus. Dentro de suas 197 páginas há um extenso apêndice (da página 152 à página 189), no qual é transcrito o registro de todas as visitas realizadas por bispos e arcebispos entre 1895 e 1976, e o Código de Posturas, datado de 1890. Este último documento se constitui em fonte potencial para

o conhecimento dos costumes locais, já que, ao que parece, as posturas proibidas tinham fortes possibilidades de acontecer. Segurança pública e das propriedades, salubridade, abandono de menores, funcionamento do comércio, abastecimento de alimentos, pesca, ofensas à moral, tráfego e manutenção de ruas, estradas, caminhos e pontes, jogos e reuniões ilícitas, ensino e rendas municipais compõem os 124 artigos do decreto assinado por Manoel Antonio da Silva Cascaes, presidente da Intendência Municipal.

O código tem algumas proibições pitorescas, como: “Fica proibido o uso escandaloso de andarem os tarrafeadores sem calças ou tanguas tarrafeando na praia da Vila [...]. É proibido banhar-se nu de dia na praia da Vila, qualquer pessoa maior de 10 anos” (BESEN, 1980, p. 181). Entre outras proibições, algumas dizem respeito a situações que ainda causam desentendimentos na atualidade: a invasão dos espaços reservados à pesca da tainha; a contaminação de fontes de água potável; as brincadeiras de boi na vara, ou as chamadas farras do boi; as brigas de galo; determinados tipos de edificações, dentre outros. Do total de artigos, os 42 finais são dedicados a regulamentar a cobrança de impostos, mola que movia o poder público ontem, tanto quanto o faz hoje.

Para obter informações complementares sobre o livro, estabeleci contato com o autor, José Artulino Besen, por meio digital. Ele informou como aconteceu a distribuição do livro e a importância da obra para o município de Garopaba na época de sua publicação: “Boa parte da edição foi distribuída e outra parte foi colocada à venda. Houve certo interesse, pois foi o primeiro livro sobre a comunidade e Pe. Francisco julgava importante que a comunidade conhecesse sua história” (BESEN, 2016). Resguardar a história da cidade perante as investidas do turismo deve ter sido uma das preocupações do vigário em exercício na paróquia da até então pacata vila de pescadores e agricultores. Tal preocupação fica clara nas palavras de padre Ney Pereira Brasil, no prefácio do livro:

Em Garopaba, agora sacudida em seu isolamento secular pelas investidas do turismo, que acaba de descobri-la, toma-se contato com um povo humilde, mas tenaz, que aprendeu a aceitar a vida com suas asperezas, confiante na bondade e na providencia de Deus. Há um certo conformismo nesta fé que se manteve acesa, apesar do atendimento religioso precário; [...]. Falei nas investidas do turismo, que aqui, como em toda parte, solapa e nivela essas tradições. E se fomenta certas práticas, classificadas como “folclóricas”; tira-lhes a autenticidade quando as transforma em espetáculo (PEREIRA in BESEN, 1980, p. 06-07).

No livro *1830-1980: São Joaquim de Garopaba Recordações da Freguesia* (BESEN, 1980), são o próprio título e a capa que, primeiramente, dão a ver seu lugar de produção, um pertencimento que se circunscreve às dimensões da Igreja católica.

Toda pesquisa historiográfica se articula com um lugar de produção socioeconômico, político e cultural. Implica um meio de elaboração que é circunscrito por determinações próprias: uma profissão liberal, um posto de observação ou de ensino, uma categoria de letrados, etc. Ela está, pois, submetida a imposições, ligada a privilégios, enraizada em uma particularidade. É em função deste lugar que se instauram os métodos, que se delineia uma topografia de interesses, que os documentos e as questões, que lhes serão propostas, se organizam (CERTEAU, 2002, p. 66).

Logo, os recortes, as fontes, a seleção de documentos, a organização literária, ou seja, a metodologia que guiou todo o processo de produção da escrita vem demarcado pelo vínculo institucional de seu autor e os “não-ditos” de seu meio. “Essa análise das premissas, das quais o discurso não fala, permitirá dar contornos precisos às leis silenciosas que organizam o espaço produzido como texto” (CERTEAU, 2002, p. 66). As “leis do meio” não são casuais, sem dúvida; elas “constituem a textura dos procedimentos científicos” (CERTEAU, 2002, p. 72). A produção historiográfica não opera no vazio; não há acaso. Mesmo silenciado ou oculto, há um grupo, um estatuto, um “não dito” próprio da constituição da disciplina História. Neste sentido, fica claro que a historiografia não é algo que nos chega pronto do passado, mas uma construção demarcada por articulações do presente, pois ela começa com a ação intencional do historiador e se configura de acordo com seu ambiente. Existe um afastamento do morto, uma distância temporalmente imposta entre o acontecimento e sua narração histórica. A História constituída no meio acadêmico obedece às opções teóricas e metodológicas da instituição na qual é produzida; assim, há permissões e interdições definidas pelo lugar de onde fala, ou, dito de outra forma, a seleção do morto acontece dentro de um horizonte institucionalmente limitado de possibilidades. “De parte a parte, a história permanece configurada pelo sistema no qual se elabora” (CERTEAU, 2002, p. 77).

Percebi, em Besen (1980), uma preocupação, bastante clara, em evidenciar as fontes de pesquisa, pois todas as informações são corroboradas por notas que indicam o arquivo ou a obra consultada. A representação histórica por ele produzida apresenta ao público leitor uma narrativa envolta por um enredo que traz à tona o ausente que não o é mais. Neste sentido, a representação histórica ora analisada é

um “relato [que] pretende uma encenação [verdadeira] do passado” (CERTEAU, 2002, p. 20). Além das fontes arquivísticas e literárias, as orais contribuíram, sobremaneira, na elaboração da narrativa historiográfica e Besen explorou essa possibilidade para dar ao livro uma aproximação mais efetiva das vivências locais. Foi por meio das fontes orais que conseguiu narrar as confusões entre padre Rossi e a população, bem como as crenças e devoções populares e outras práticas.

Besen (1980) constrói uma narrativa permeada por falas de moradores locais, principalmente quando trata de assuntos relacionados às festividades, da relação dos fiéis com os padres, dos costumes e modos de fazer do povo local. Contudo, não há alusão a nomes de moradores, com exceção da nota 52: “Entrevista do autor com Procópio José da Silva, nascido em 27 de março de 1905, realizada em julho de 1980” (BESEN, 1980, p. 192). Nas demais, consta apenas que as entrevistas foram realizadas com “vários moradores do interior do Município, em julho 1980”. Importante destacar que o senhor Procópio José da Silva era uma liderança política local, amigo do governador Ivo Silveira (1966 -1971), portanto, muito influente. ‘Seu Procópio’, como era conhecido, participava da diretoria da igreja e era quem carregava a cruz na encenação do Senhor dos Passos. O pescador, dono de embarcação e rancho de pesca, congregava poder político e religioso, situação recorrente em localidades pequenas, como a Garopaba de meados do século XX. O ‘protagonismo’ de ‘Seu Procópio’ casa bem com um questionamento de Walter Benjamin (1987): “Com quem o investigador historicista estabelece uma relação de empatia? A resposta é inequívoca: com o vencedor”.

Apesar de destacar a fala de um ‘ilustre’ morador de Garopaba, deixando tantas outras falas sem reconhecimento, a obra apresenta vestígios da tradição oral local, principalmente no que concerne a certas manifestações culturais. No entanto, é perceptível que os demais depoentes foram selecionados entre os fiéis mais próximos à administração da igreja, pois todos fazem alusão a Deus e à fé cristã, como pode ser conferido neste excerto: “Na quaresma toda não se come carne nem às quartas, nem às sextas. Na sexta-feira não se come carne de boi por causa da fortaleza do animal. E Jesus é fraqueza” (Entrevista não identificada *apud* BESEN 1980, p. 127). Contudo, o livro não deixa de contemplar benzeduras e outras crenças populares, como os encantamentos. O próprio padre, porém, enfatizou o que mais lhe agrada no livro: “Nele eu gosto principalmente dos velhos que entrevistei” (BESEN, 2016).

Talvez por ser de autoria de um padre ou por seu distanciamento temporal, o livro de Besen (1980) aparece nas falas de algumas professoras como fonte confiável, portador de uma história “verdadeira” de Garopaba. “Quando a gente precisa saber alguma coisa com certeza, como uma data, a gente pega o livro do padre. Ele fica sempre aqui para quem precisar. Está cheio de anotações”, informou Rosa Maria de Souza (48 anos), diretora da Emef Ary Manoel dos Santos – Costa do Macacu<sup>77</sup>. O livro é visto como documento no qual se pode confiar, como também pontuou a professora dos anos iniciais, aposentada, Maria Eugênia Alves (57 anos): “Dos livros que tem sobre Garopaba, o único verdadeiro é o do Padre Besen; ele fez uma pesquisa séria. Os que vieram depois dele são fracos e o que têm de bom foi copiado dele”<sup>78</sup>. Evidentemente, essas são opiniões isoladas, que não podem ser tomadas como representação geral; contudo, penso que muito do que se cristalizou na cultura histórica de Garopaba se deve ao livro em questão. Tal inferência se respalda na verificação realizada nas referências bibliográficas dos demais livros que abordo nesta pesquisa. Somente nos dois livros escritos em versos a obra não aparece. Ou seja, tomam-na como referência as obras escritas com a clara intenção de produzir história. Outro fator a ser destacado diz respeito à apostila elaborada por José Alves – material que subsidiou o ensino de História nos anos iniciais entre 1980 e 2000. Neste sentido, a estrutura basilar dos saberes que estudantes e professores tomam como referência para desenvolver a inteligibilidade histórica relativa ao local agrega tanto historiografia quanto conhecimentos sedimentados nas vivências e ressignificados cotidianos. Distinção e compreensão do universo humano são habilidades que os sujeitos adquirem ao ser e fazer história no ambiente em que vivem.

### **3.1.2 Miudezas da vida: a história de Garopaba narrada por meio da tradição oral**

Se, conforme Certeau (2002) e Ricoeur (2007), a historiografia é uma operação que faz uso de regras estabelecidas pela comunidade acadêmica, há, por outro lado, outras práticas que também produzem história por meio de diferentes formas de expressão. “Existem múltiplas *práticas* de história local, que nos levam a diversas escritas de história” (DONNER, 2012, p. 224). No caso de Garopaba, além da obra de

---

<sup>77</sup> Entrevista realizada em 3 fev. 2016 na EMEF Ary Manoel dos Santos – Costa do Macacu, Garopaba/SC.

<sup>78</sup> Conversa informal, realizada em 17 de abril de 2014, na Secretaria Municipal de Educação de Garopaba/SC.



Besen (1980), existe uma produção literária que tem sua escritura respaldada pela vontade de registro de pessoas comuns que, do mesmo modo que historiadores profissionais, escrevem de acordo com o “lugar social” que ocupam e encontram seus vestígios. Da mesma forma vale o desejo de que as memórias de quem escreve, ou as memórias do grupo em que vivem, não sejam esquecidas. Assim, pessoas não ligadas ao meio acadêmico – pessoas comuns – são capazes de produzir leituras e interpretações sobre o passado. Esses saberes, em geral, caracterizam-se pela fluidez e a informalidade, expressando representações de memórias e reminiscências pertencentes a um passado atravessado por sentimentos e singularidades. Muitas vezes, são obras desse tipo que contribuem para a solidificação de uma memória oficial da história local.

Com o intuito de ‘justificar’ a utilidade de todas as histórias para o fazer historiográfico de viés histórico cultural, remeto ao texto de Janaina Amado (1995), *O grande mentiroso: tradição, veracidade e imaginação em história oral*. Neste, a autora demonstra que, mesmo por meio de uma narrativa ‘mentirosa’, é possível adentrar o processo de recriação histórica. O texto em questão trata de uma entrevista realizada com Fernandes, um dos participantes da Revolta do Formoso, movimento social de posseiros ocorrido em Goiás por volta dos anos cinquenta e sessenta do século XX. Comparando a entrevista, considerada “sensacional” por Amado (1995, p. 125), com outras realizadas e com documentos históricos oficiais, a historiadora percebeu que a narrativa era dissonante e até mesmo falsa. Passado algum tempo e já concluída a obra sobre a Revolta do Formoso, Janaína Amado retoma o montante de entrevistas, dentre as quais está a de Fernandes, e resolve ouvir novamente a narrativa que tão bem a havia enganado. Grata surpresa! Ela percebeu que a história contada por seu entrevistado era uma recriação do livro Dom Quixote, de Cervantes.

De acordo com Amado (1995), acontecimentos narrados por Fernandes de fato aconteceram; no entanto, em outros contextos e épocas. As pessoas existiram, mas suas descrições físicas e morais não correspondiam e os papéis que haviam desempenhado não coincidiam com os de outros relatos. Janaína Amado faz uso da entrevista para chamar a atenção quanto à importância da dimensão simbólica da narrativa, que pode ser desprezada por historiadores por não estar de acordo com outras narrativas e documentos oficiais. A entrevista de Fernandes pode não ter contribuído com a reconstrução da Revolta do Formoso; porém, vista com outras lentes, ou por outra perspectiva, a narrativa trouxe luz a outros elementos culturais da

região do Formoso, incluindo-se aí a própria revolta. Vale a leitura de um fragmento, que corrobora uma das conclusões, senão a mais importante, de Janaína Amado, sobre o potencial de uma entrevista, ora compreendida como uma forma de narrativa:

A dimensão simbólica das entrevistas não lança luz diretamente sobre os fatos, mas permite aos historiadores rastrear as trajetórias inconscientes das lembranças e associações de lembranças; permite, portanto, compreender os diversos significados que indivíduos e grupos sociais conferem às experiências que têm. Negligenciar essa dimensão é revelar-se ingênuo ou positivista. Ignorá-la, como querem as concepções tradicionais da história, relegando a plano secundário as relações entre memória e vivência, entre tempos, entre indivíduos e grupos sociais e entre culturas, é o mesmo que reduzir a história a uma sucessão de eventos dispostos no tempo, seccionando-a em unidades estanques e externas; é o mesmo que imobilizar o passado nas cadeias do concreto, do “real”, em que, supostamente, residiria sua “verdadeira natureza”, que caberia aos historiadores “resgatar” para a posteridade. (AMADO, 1995, p. 135)

Se enveredei pelo caminho das entrevistas é porque acredito que grande parte do material produzido sobre história local é subsidiado por relatos de memórias de antigos moradores de um determinado espaço social. Há um filme nacional que ilustra com maestria a produção de uma história local - *Narradores de Javé* (2003) - dirigido por Eliane Caffé. O filme põe em tela, de modo um tanto cômico, as aventuras de um homem (um dos poucos alfabetizados do vilarejo) ao tentar registrar em forma de livro uma história para o Vale do Javé, prestes a ser alagado para a construção de uma barragem. Os moradores acreditavam que se a cidade tivesse um passado glorioso seria poupada do intento hidroelétrico. O ‘escritor’ entra em contato com tantas versões da história de Javé que não consegue assimilar tudo em uma única obra, deixando tal livro em branco. Porém, no fazer de memorialistas e outros que organizam uma história local para determinado lugar, o trabalho é focado em personagens e entrevistados específicos, com o que se produz uma versão da história.

Considerando tal perspectiva, não se pode ignorar que esta, do ponto de vista acadêmico, tenha papel de destaque na construção das representações sociais de uma determinada época, pois, concebe-se a narrativa como elemento da vida humana que ultrapassa as questões epistemológicas. Isto admitido, destaco mais três obras que narram a história de Garopaba, bem como sua aceitação na escola, o que explica sua inserção na cultura escolar. Analiso as obras *Homenagem a Garopaba: ‘Poesia’ – Garopaba do passado e do presente* (1994); *História de Garopaba da armação*

*baleeira a comarca* (2007), ambas de autoria de Manoel Valentim, professor garopabense dos anos iniciais, aposentado e pastor evangélico; e *Versos do Moriço: Garopaba* (2007), fruto dos versos que o pescador afro-brasileiro Maurício dos Passos (Garopaba, 1944–2014) ditava para que outros registrassem, já que era analfabeto.

Como visto, parte considerável das obras redigidas sobre a história local de Garopaba são criações que não obedecem aos critérios de um projeto maior, vinculado a uma instituição formadora ou governamental, ou sequer se preocupa com isso. Na prática, traduzem vontades individuais de registros históricos daqueles que almejam ver seus nomes gravados na própria história, uma ânsia que acompanha o ser humano desde os tempos míticos, talvez numa tentativa de ser tornar imortal perante as ruínas do tempo. Porém, o reconhecimento das condições sócio-históricas que as fizeram emergir possibilita tentativas de compreendê-las dentro de suas singularidades, como também contribui com a elaboração de uma história local para Garopaba, ao mesmo tempo em que deixam claro que “O chão da história não é cultivado apenas pelos historiadores” (DOSSE, 2001, p. 173).

As obras ora abordadas têm forte viés da cultura de tradição oral: “veículo acumulador de significados novos ao longo da história cultural dos homens” (SOUZA, 2011, p. 47). Tanto livros de versos quanto de memórias são elaborados por meio de conhecimentos populares, do que vem passando de geração em geração, contado e recontado, transmitindo, assim valores, crenças, visões de mundo e/ou culturas morais. Se considerarmos que Garopaba, como diversos lugares do interior do Brasil, viveu longos anos sob a égide do analfabetismo, é compreensível que muito do que hoje se sabe sobre o modo de vida dos antepassados locais se deva à tradição oral. Os registros escritos restringiam-se aos documentos eclesiásticos ou cartoriais. Os nomes dos lugares, os remédios caseiros, dentre toda sorte de estratégias de vida, eram repassados boca a boca, por meio da palavra. Foi assim que se constituiu um substrato cultural que agrega os conhecimentos guaranis, afro-brasileiros e açorianos, numa mistura eclética, mas que aos poucos foi deixando o protagonismo para o branco europeu, em detrimento das culturas africanas e guaranis. Isso ocorreu justamente quando esses fazeres e saberes populares adquiriram a forma estática de folclore e colocaram o açorianismo como matriz cultural preponderante. No entanto, nos versos sobre Garopaba, ainda é possível encontrar aspectos que imbricam todas essas expressões culturais.

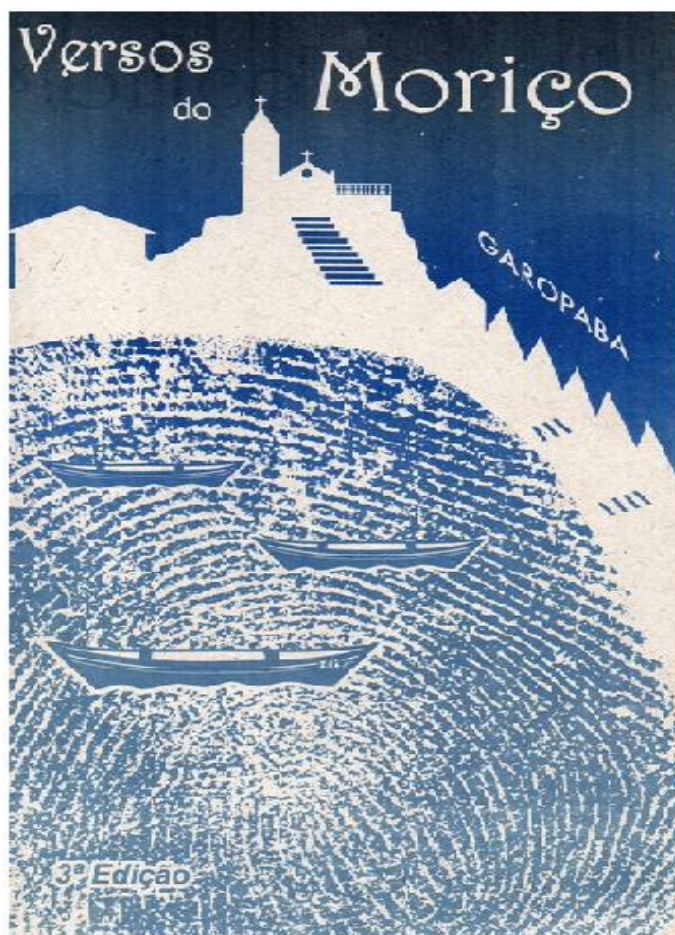
Primeiramente, apresento e analiso a obra *Versos do Moriço: Garopaba* (2007), produto de tradição oral, já que seu autor, Maurício dos Passos, falecido aos 70 anos em 2014, era um pescador analfabeto que ditava histórias em versos para que outros as registrassem. Ao iniciar explorando os *Versos de Moriço*, dou a ver a importância que credito à tradição oral na constituição da História Cultural, uma tradição que, em geral, se fundamenta em uma cultura histórica, que experimenta um curso de vida próprio, independentemente dos poderes instituídos. Além disso, quando penso acerca das obras que contemplam Garopaba em suas linhas, vem-me imediatamente a imagem de um senhor simpático, com uma pequena sacola plástica nas mãos, nas imediações da Praça da Prefeitura, oferecendo o livro de versos que se orgulhava de ter elaborado, ou “tirado”, como costumava enfatizar.

Em sua materialidade, o livro (Figura 17) mede 21x14,5 centímetros e tem 85 páginas, unidas por dois grampos metálicos. As ilustrações são em preto e branco, somando 25 fotografias e 5 desenhos de autoria de um amigo pescador, chamado Marcos Aurélio Bernardo – o *Guinho*. As fotografias mostram imagens antigas da cidade, cenas religiosas e de pesca, como também uma foto de Tancredo Neves. São 20 poemas, organizados em estrofes, compostas por seis versos, que apresentam os seguintes títulos: Garopaba; Homem do mar; Nossos irmãos; Brasileiro civil; Resposta a um pasquim; A força da Natureza; Carta prometida; Obra de um pescador; Recordação para Ana Flávia; Tempo passado; Ontem e hoje; No dia a dia; Aí eu disse; Resposta de uma tempestade; O analfabeto e a professora; Lembrança aos flagelados; Lembrança para uma família; História de um vendaval; Lembrança de Tancredo; A baleia.

Fruto do que sabia por ter presenciado ou por ter ouvido dizer, o livreto, que traz a digital do autor representando o mar em que navegavam suas rimas, vem logo anunciando ao leitor quem teceu aqueles versos. Na contracapa aparece a cópia de sua carteira de pescador e, na primeira página, uma fotografia (Figura 18), acompanhada de um breve verso que o apresenta:

Eu vivo em Garopaba  
Natural deste lugar  
Pois nunca aprendi a ler  
Por isso vivo a pescar  
O que trago pra comer  
É um presente do mar (PASSOS, 2007, p. 01)

Figura 17 – Capa do livro “Versos de Moriço” (2007)



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Figura 18 – Maurício dos Passos – O Moriço



Fonte: Os Versus do Moriço, 2007, p. 1.

Embora não tenha tido a oportunidade de realizar uma entrevista com ‘Seu Moriço’, posso estabelecer, por meio dos versos, um diálogo com seu modo de viver e ver o mundo. A sua obra resultou da compilação de versos que costumava ‘tirar’ para os amigos pescadores e para os companheiros de boteco. Maria Nadir Araujo de Souza, secretária Municipal de Educação de Garopaba (gestão 2009–2016), foi uma das pessoas que registraram seus versos. “Meu pai tinha venda e o ‘Seu Moriço’ estava sempre por lá. Ele ditava os versos e eu escrevia nos papéis de embrulho”<sup>79</sup>. A ligação que tinha com a família de Maria Nadir fica evidente em seus versos, já que dedicou grande parte de sua poesia à secretária de Educação e sua família, demonstrando uma relação de amizade que vinha desde os tempos de criança de Maria Nadir – menina que viu crescer, tornar-se professora, esposa e mãe.

A riqueza dos versos de Maurício dos Passos está na representação que elabora do cotidiano dos pescadores; na luta das famílias comuns pelo sustento; na representação dos quilombolas, dos quais descende, e que aparecem como protagonistas de uma pouco conhecida história de Garopaba. Traz elementos relativos à colonização do município ao comparar passado e presente; enfim, uma obra frugal, mas com potencial para ser explorada no ensino da história local de Garopaba, como no excerto em que se refere ao fundador do Quilombo Morro do Fortunato:

No Fortunato nasceu  
E ali mesmo cresceu  
Um negro trabalhador  
Este homem que estou falando  
Hoje estou lembrando  
Que muito dinheiro emprestou

Hoje me lembro quieto  
De quem sou bisneto  
Tem anos, meses ou semana  
Pego a lembrar do bisavô  
Que da minha mãe era avô  
Chamada de Joana

Tinha mulher e filha  
Ali formou família  
Ajudou irmão e cunhado  
Não faltava pão na mesa  
Tinha ali uma riqueza  
O café que foi plantado (PASSOS, 2007, p. 34).

---

<sup>79</sup> Conversa informal realizada em 17 de abril de 2014, na Secretaria Municipal de Educação de Garopaba/SC.

Quem apresenta o livro é o empresário gaúcho, radicado em Garopaba, Luiz Fernando Alves Bitencourt, que diz sentir-se privilegiado pelo convívio de muitos anos com Maurício dos Passos, a quem conheceu em uma tarde de domingo, sentado na varanda de um restaurante, de frente para a praia do Centro, quando de seu primeiro veraneio em Garopaba, no ano de 1983:

Conheci Moriço numa tarde de domingo. Daquelas em que tudo dá certo [...] me falou que era de 44 - 26 de abril. [...] Que não sabia ler nem escrever mas versava. E gabava com orgulho da boa memória. [...] acredita que a boa educação traz felicidade. Que a força da fé espanta tempestade. Ali ouvi alguns versos desse poeta pescador (BITENCOURT in PASSOS, 2007, p. 34).

Maurício dos Passos foi um narrador do que viu ou ouviu dizer, fonte à qual recorrem todos os narradores, despertando prazer naqueles que o escutaram. Esta é uma característica comum aos narradores, com já enunciava Walter Benjamin (2012, p. 214): “A experiência que passa de boca em boca é a fonte de todos os narradores”. E não é necessário conhecer muitos lugares e situações para se tornar um grande narrador, afinal, como também pontuou Benjamin (2012, p. 2014): “‘Quem viaja muito tem muito pra contar’, diz o povo [...]. Mas também escutamos com prazer o homem que ganhou honestamente sua vida sem sair do seu país e que conhece suas histórias e tradições”. O registro escrito de suas narrativas garantiu que outros, além de seus contemporâneos, possam conhecer algumas histórias de Garopaba, histórias que não se distinguem das que costumava contar aos que se dispunham a ouvi-lo. De todos os poemas, somente o último – A baleia -, não é de sua autoria, mas ficou registrado em sua memória porque ouviu muitas vezes seu amigo Francolino contar. Trata-se da aventura de um pescador que avistou uma baleia nas proximidades da praia bem no horário de uma missa festiva. Como não poderia arpoar sozinho, teve que tirar 11 homens da festa, mas, quando estes chegaram, a baleia já tinha tomado o rumo dos corais:

Era dia de domingo  
Mi levantei bem cedinho  
Passei a mão na boleia  
Botei no meu balainho  
Tomei meu aparado  
Botei o pé no caminho  
(...)  
O nordeste tava fraco  
Me refrescô a oreia

Cheguei na beira do combro  
 Logo avistei a baleia  
 (...)  
 Quando ela avistou a lancha  
 Aprofundô não boiô mais  
 Já cuidô de fazê rumo  
 Prazáguas do corais  
 (...)  
 Me deu uma dô na cabeça  
 Que me respondeu na testa  
 Senhor Bom Jesus perdoe  
 Deu tirá os onze homê  
 Que tavam apreciando a festa (PASSOS, 2007, p. 82-83).

O poeta pescador Maurício dos Passos deixou como legado uma obra marcada pela religião católica e pelo sincretismo religioso (Figura 19), típico dos homens do mar e daqueles que aprenderam a enfrentar a vida seguindo os ditos dos mais antigos, de uma tradição que teve na oralidade seu veículo transmissor.

Sou filho de Pai de Santo  
 Rezo pra Deus toda hora  
 Quando saiu pro serviço  
 Ou quando eu vier embora  
 Que um anjo me acompanhe  
 Junto com a nossa Senhora. (PASSOS, 2007, p. 25).

Figura 19 – Maurício dos Passos junto ao seu local de orações



Fonte: Arquivo pessoal de Mauricélia Teixeira de Albuquerque, 2013.



As outras duas obras ora abordadas – *Homenagem a Garopaba: 'Poesia' – Garopaba do passado e do presente* (1994) e *História de Garopaba da armação baleeira a comarca* (2007) (Figuras 20 e 21, respectivamente), foram escritas pelo professor aposentado, pastor evangélico desde 1978 e fundador da Igreja Evangélica Caminho da Paz, na qual segue como presidente e pastor. Manoel Valentim nasceu em Garopaba em 1927. Filho de agricultores, deixou de estudar aos 12 anos, em função da morte do pai. Retomou os estudos aos 18 anos, cursando o supletivo no período noturno. Já ministrava aulas quando fez o exame de admissão e se formou professor no Curso Normal Regional do município de Palhoça, ao qual Garopaba pertencia antes da emancipação<sup>80</sup>.

Figura 20 – Capa do livro “Homenagem a Garopaba: ‘Poesia’ – Garopaba do passado e do presente” (1994)



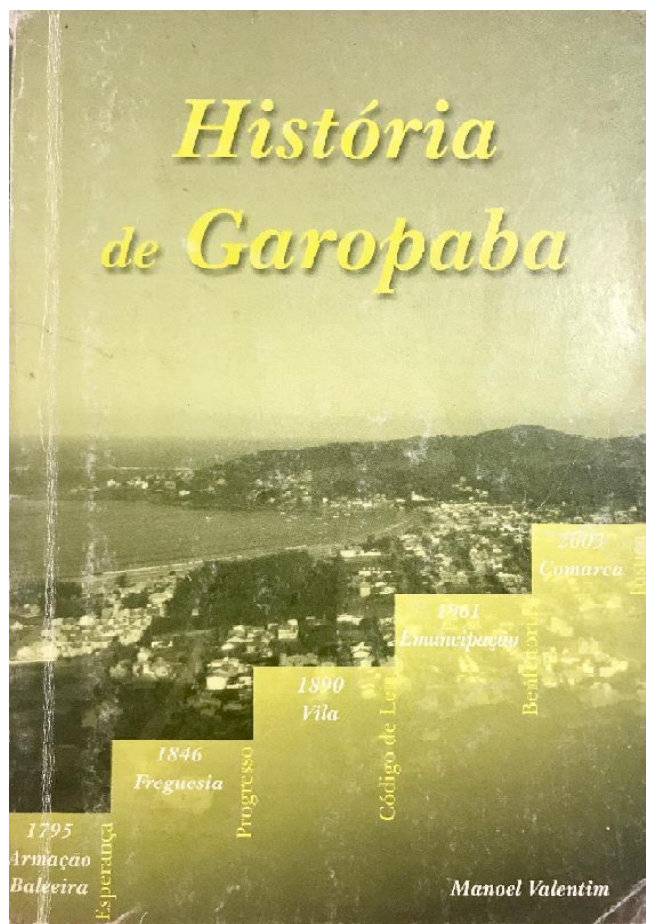
Fonte: Acervo pessoal da autora.

<sup>80</sup> VALENTIM, 2003, p. 208.

O livro *Homenagem a Garopaba – Poesia* (1994) mede 11 x 16 centímetros e possui 101 páginas, encadernação do tipo brochura. Nele estão distribuídas 627 estrofes, de quatro versos cada. Há, também, um glossário que explica o significado de 224 palavras ou expressões de uso típico regional, como: “Pichorra - vasilha de barro com bico. [...] Vigia - homem conhecedor de peixe que vigia e dá o sinal (aviso) quando o cardume de tainhas ou outro peixe se aproxima do ponto de lanço (de cercar)” (VALENTIM, 2004, p. 97-99). Embora não haja títulos, sendo as estrofes sequencialmente apenas numeradas, o autor, na penúltima página, explica a “origem e o fim” da obra:

- O contato com a natureza;
- A apreciação dos vestígios existentes nas redondezas;
- Leituras em livros referentes a região;
- Palestras [entrevistas] com pessoas idosas do município;
- Fatos que tenho vivido e presenciado;
- Estima por minha terra e meus conterrâneos;
- Preocupação com o futuro (VALENTIM, 2004, p. 100).

Figura 21 – Capa do livro “História de Garopaba da armação baleeira a comarca” (2007)



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Os versos exaltam as belezas locais e os feitos dos políticos, mas também apresentam informações bastante pertinentes à história local das pessoas comuns, listando crenças, costumes e valores, constituindo-se em importante material de ensino. Este entrelaçamento de temáticas sugere que as narrativas dos homens comuns são urdidas com fios de texturas, cores e dimensões variadas, exprimindo seus sentidos dentro de um determinado contexto cultural. Além disso, os fatos não acontecem isoladamente; na narrativa, eles são incluídos e excluídos por meio de palavras que se completam. Eis alguns versos:

De tudo os índios eram donos.  
Ninguém vendeu nem comprou.  
Mas quando os brancos chegaram,  
A situação mudou!

Surgiram os primeiros engenhos.  
Trazem os escravos, os senhores.  
Para trabalhar no pesado,  
Sofrendo tantos dissabores.

Ergue-se uma cruz, uma capela.  
Chega uma imagem, um capelão.  
Domingo lá vai o povo,  
Fazer sua devoção.  
Lavrador lá na coivara  
Corta lenha e amontoa.  
Os pescadores ao lado  
Modelam sua canoa.

Partindo os índios com mágoa  
Incertas flechas atiraram.  
Ficando como lembranças  
Para aqueles que as acharam. (VALENTIM, 1994, p. 11-13).

São versos que expressam a tradição oral que circulava na região onde morava – o bairro Encantada. Fala de situações pertinentes ao imaginário popular em relação aos guaranis e os vestígios que deixaram no lugar, referindo-se às pontas de flechas que já foram encontradas na região; sobre a troca de mercadorias que se estabeleceu entre pescadores e agricultores; dos remédios caseiros e benzeduras; da arquitetura e dos mobiliários; da alimentação; dos divertimentos; das disputas e tensões entre os moradores de comunidades distintas e entre os próprios vizinhos; da República Juliana e da Revolução de Trinta; da fala peculiar dos moradores locais e de tantos outros aspectos da vida cotidiana que vão sendo descobertos na cadência da leitura. Os versos de Manoel Valentin (1994) abordam as soluções que as pessoas comuns encontraram para problemas rotineiros, num contexto circunscrito – a vida hodierna

em Garopaba até o início do turismo nos anos de 1970. Para Marieta de Moraes Ferreira:

As drásticas e aceleradas mudanças nas sociedades contemporâneas geram movimentos sociais majoritariamente fragmentados, locais, com objetivos específicos e efêmeros. Nesse contexto, as pessoas tendem a reagrupar-se em torno de identidades primárias (religiosas, étnicas, territoriais, nacionais) como forma de lidar com a diluição de fronteiras e a fragilização das tradições e dos laços interpessoais (FERREIRA, 2002, p. 325).

Seguramente, os versos emergem em um momento de transição socioeconômica e cultural dos municípios da orla catarinense, motivando a preocupação em resguardar o passado diante da intensidade das investidas do turismo, e suas novidades. Na perspectiva de Ferreira (2002, p. 321), “na rememoração, nós não lembramos as imagens do passado como elas aconteceram, e sim de acordo com as forças sociais do presente que estão agindo sobre nós”. A ação de tais forças pode ser lida nos versos que se seguem:

A cidade vai crescendo.  
Tudo vai se modificando.  
O povo troca os costumes  
Por outros que vão chegando.

No verão é um corre-corre,  
Com a chegada dos turistas.  
Grandes multidões nas praias.  
O movimento nas pistas. (VALENTIM, 1994, p. 72).

Se, nos versos publicados em 1994, Manoel Valentim se entregou às variações temporais, ao entrelaçamento de temas, demonstrando um deslocamento imaginário pelas paisagens de Garopaba, num ir e vir de mudanças e permanências que chegam a mexer com as emoções de pessoas, que, como eu, reconhece suas próprias vivências, na obra *História de Garopaba* (2007) ele se preocupa em narrar uma história linear, apontando fatos e feitos, destacando as obras dos prefeitos, aspectos econômicos e geográficos. Além disso, evidencia suas fontes, indicando que realizou apurada pesquisa em diferentes arquivos, entrevistou autoridades e pessoas consideradas respeitáveis, conforme escreveu: “Colaboração de pessoas idôneas das localidades que fazem parte das comunidades do município” (VALENTIM, 2007, p. 207). Aliás, o que diferencia as duas obras é, justamente, a liberdade narrativa da primeira, que vai e vem por tempos e situações variadas, e a excessiva preocupação



da segunda com o compromisso de mostrar uma história pontual e inquestionável de Garopaba. Os assuntos são organizados em 88 tópicos (Figura 22), distribuídos em 208 páginas de um livro que mede 14 x 21,5 centímetros; as imagens, num total de 83, são em preto e branco, de baixa qualidade, tornado difícil identificar, em algumas delas, do que trata.

Figura 22 – Índice do livro “História de Garopaba da armação baleeira a comarca” (2007)

ÍNDICE	
Pré História ou Arqueologia	07
Introdução à História	09
Limites, Área e Natureza Física	09
Primeiros Incidentes	11
Índios Catarinenses	11
Os Sambaquis	12
População Indígena	12
Desertores de Dom Rodrigo	13
O Cultivo em Santa Catarina	14
Escravidão dos Carijós	14
Missões Jesuítas	15
Ouvidoria Catarinense	16
Primeiros Habitantes de Garopaba	17
Colonizadores de Garopaba	19
Fundação da Armação	20
Fundador da Armação	21
Onde seria mesmo a tal Encantada	23
Tempos Díficeis	24
Criação da Freguesia	24
República Juliana	24
Instalação da Freguesia	26
Cartório de Registro Civil	27
De Freguesia a Vila	28
Supressão do Município	31
Palhoça Um Enorme Território	31
De Vila a Cidade, a Emancipação	32
O Novo Município	35
Primeiro Prefeito Eleito	36
Segundo Prefeito Eleito	39
Terceiro Prefeito Eleito	43
Quarto Prefeito Eleito	47
Quinto Prefeito Eleito	51
Sexto Prefeito Eleito	53
Sétimo Prefeito Eleito	55
Oitavo Prefeito Eleito	58
Eleição de 1º de Outubro de 2000	60
Nono Prefeito Eleito	61
Prefeitos Eleitos de 1963 a 2004	63
A Política	64
Décimo Prefeito Eleito	65
Idioma	66
Educação	67
Habitação	83
Religião	85
Pesca	93
Agricultura	101
Fruticultura	104
Extração de Plantas Nativas	105
Floricultura	107
Pecuária	108
Avicultura	110
Os escravos	111
Saúde	113
Alimentação e Culinária	117
Comércio	119
Arte e Artesanato	121
Palco dos Poetas	124
Teatro	126
Esportes	127
Indústria	128
Energia Elétrica	131
Água	131
Meios de Comunicação	131
Vias e Meios de Transportes	134
Segurança	137
Turismo	139
Folclore	140
População	157
Trabalhos Domésticos	160
Um Triste Acontecimento	161
Curiosidades	161
O Pinguirito	172
Praça 21 de Abril	173
Banda Musical	174
Controvérsias	175
Minha Terra	177
Unidade Judiciária Avançada	181
7º Açor	183
Associação dos Aposentados	184
Garopaba Passa a Comarca	185
Dados Referentes às Localidades	191
Signif. dos Nomes das Localidades	197
Pontos de Referências	201
Ascendências da População	202
Datas Importantes	204
Colaboradores	206
Fontes de Estudos	207
Biografia do Autor	208

Fonte: Acervo pessoal.

Esta maneira de elaborar a história focaliza a terra onde o pesquisador vive e realiza suas pesquisas, com forte apelo à comunidade e à pretensão de interditar o esquecimento de determinados acontecimentos, expressando situações guardadas na própria memória ou na memória dos entrevistados, preocupado em representar o vivido. A tradição oral, pertinente à história local de Garopaba, permite identificar diversos aspectos de sua cultura relativos ao imbricamento dos conhecimentos das etnias guaranis, africanas e europeias; ao enfrentamento as incertezas do mar; às técnicas de pescaria e conservação dos pescados; à produção de bens agrícolas e à economia de subsistência; à relação com o meio ambiente; às soluções encontradas por meio de ervas medicinais e rituais de benzedura para enfrentar as doenças; às formas de diversão; aos valores morais que orientavam as práticas sociais; à cultura política; aos cultos religiosos e suas manifestações; à toponímia; aos sabores mais apreciados na culinária e a tudo junta uma gama das singularidades vividas pelos garopabenses até os anos 1980. A cultura histórica que veiculam é material indispensável para a elaboração da história local ensinada nas escolas municipais.

Em relação à tradição açoriana, nos livros de poesia, especificamente, não há indicativos de que os autores a vejam como majoritária, citando costumes e valores sem se referir à procedência cultural. O texto de Valentin (2007) também não faz apelo a esta cultura. Como se pauta em suas próprias memórias, vai registrando, além dos 'encantos' da natureza e fatos políticos presentes em 80% da obra, situações hodiernas que presenciou. Assim, narra, à chegada do primeiro automóvel, as práticas que hoje são chamadas de folclore, as brincadeiras de crianças e muitas curiosidades, tal qual "Um triste acontecimento", em que narra a morte de uma criança por envenenamento:

Em 1940, por aí, nem lembro o dia, pois ainda era criança, só sei que era domingo. Dia em que as pessoas costumavam visitar umas as outras. Dona Dionísia, esposa de Manoel Oliveira, foi visitar o Sr. João Antonio Figueredo e sua esposa, da Maurícia, que moravam bem perto e levou seu filho Pedrinho. [...] Dona Maurícia foi fazer uns bolinhos, daqueles que as crianças gostam. Só que no lugar de pro bicarbonato colocou arsênico. E os bolinhos foram postos na mesa. Pobre Pedrinho! ... Todos comeram e acharam-se mal, mas o Pedrinho não resistiu ao efeito. Que tristeza! (VALENTIM, 2007, p. 161).

As narrativas em questão são representações de tempos idos, delineadas a partir do lugar social de seus autores e de seus próprios sentimentos, dispostas em recortes peculiares. Do pescador vêm os versos que narram as dificuldades da vida

na pesca, as intempéries climáticas, a pobreza e o difícil acesso que os afro-brasileiros tinham em relação à escola, bem como sua forte ligação com a fé em Deus, sugerindo que a aceitação das dificuldades vinha dos céus. Os versos do professor, apesar de darem preferência a belezas naturais e a ações de políticos, são repletos de miudezas da vida, de saberes e sabores populares, do imaginário e, também, da fé. Mas o professor, preocupado com a fluidez dos tempos, escreveu uma obra mais completa, um livro de história local mais pontual, organizado por tópicos, separando os assuntos por título, adotando o padrão dos livros de história tradicionais. Todas essas informações e referências constituem um material rico e diversificado a ser explorado no ensino de História, possibilitando aos estudantes dialogar com sua própria cultura, levando-as a perceber as mudanças que ocorreram no espaço em que vivem um tempo relativamente curto, ao mesmo tempo em que podem apreender as continuidades históricas presentes na atualidade.

### **3.1.3 “Sete mil anos de história” (2003): a história de Garopaba aos olhos do historiador informal**

*De Igara-Mpaba a Garopaba: Sete mil anos de História* (2003) (Figura 23), é um dos livros produzidos por Luiz Fernando Alves Bitencourt, autor já apresentado no capítulo dois desta tese, do qual foram produzidos 300 exemplares, já esgotados. Bitencourt orgulha-se de produzir, literalmente, seus livros e encontrou um termo que sintetiza seu trabalho – *ebanista* –, palavra de origem espanhola, que diz respeito àquele que faz todo o trabalho de produção de uma obra (na madeira de ébano). Adotou o termo por considera-lo capaz de explicar seu trabalho, pois realiza todo o processo, desde a pesquisa, a digitação, a fotografia, a revisão, o *design*, a escolha do material, o tipo de capa, a impressão, as parcerias e patrocínios, até a distribuição. Enfim, de suas mãos, sem passar por terceiros, o livro sai pronto.

Resultado de dez anos de pesquisas do turista que se tornou morador, o livro narra a história de Garopaba desde os tempos pré-históricos à atualidade, evidenciando uma continuidade de longuíssima duração, convidando o leitor a:

“fazer turismo temporal”, viajando sem combustível e sem Internet, sem custo, sem bagagem material. Passear pelas praias de Garopaba e seus costões em épocas onde a única interferência é a natureza. Navegar entre homens temerários e violentos. Conviver em meio aos índios Carijó e os primeiros açorianos. [...] em poucos minutos viaje milhares de anos trilhando caminhos selvagens. Percorra longas distâncias que separam o Brasil da

Europa ou da Malásia, na companhia de polinésios destemidos e mareantes europeus. Conviva entre pescadores religiosos e hippies a procura de uma sociedade alternativa (BITENCOURT, 2003, p. 6).

Esse ‘turismo temporal’ ao qual se refere Bitencourt (2003) tem na fluidez da leitura seu maior aliado: nele não existem os entraves de notas de rodapé, de aspectos metodológicos, de críticas ou reflexões sobre determinados temas, pois todos os acontecimentos se mostram encadeados. Tal linearidade conduz os leitores comuns à certeza de que a história aconteceu como mostram as ‘linhas do tempo’, e, provavelmente, transmitem a segurança de que suas origens identitárias estão a salvo, garantindo a definição dos rumos da viagem, ou seja, um passado que orienta o presente e permite planejar um futuro seguro. Desta forma, quando se fixa no tempo presente, demonstra controle da narrativa contemporânea, liberando a memória e permitindo-se transitar livremente por outras regiões e circunstâncias. Sua escrita não considera o que a academia define como pressupostos de uma historiografia, pois sua base são os conhecimentos adquiridos nos anos de escolaridade e o que a curiosidade e o gosto pela história lhe permitiram capturar.

Figura 23 – Capa do livro “De Igara-Mpaba a Garopaba: sete mil anos de História” (2003)



Fonte: Acervo pessoal da autora.



A capa é produzida em cartão de papel reciclado, utilizando a técnica da serigrafia gráfica, complementada por uma encadernação feita em linha de pesca e adorno em taquari; internamente, o conteúdo é distribuído em 184 páginas, impressas em papel ecológico, sem uso de cloro, todas adornadas por uma linha do tempo (a que aparece junto ao nome do autor na capa), incrementadas por diversas imagens, em preto e branco, compondo um conjunto muito bem acabado e primorosamente trabalhado para caracterizá-lo como envelhecido. A única imagem dissonante é a logomarca da empresa Mormaii<sup>81</sup>, que se destaca dos tons terra e pastel da obra (Figura 24), uma das patrocinadoras do livro.

Figura 24 – Logotipo da empresa Mormaii presente no livro “De Igara-Mpaba a Garopaba: Sete mil anos de História” (2003)




Fonte: Acervo pessoal da autora.

Pelo sumário (Figura 25), é possível conhecer a forma como o conteúdo está organizado. Entre as páginas 8 e 62, o autor trata de aspectos mais gerais do povoamento do sul do Brasil, inserindo imagens de arte rupestre e oficinas líticas existente em Garopaba para ilustrar os textos referentes à arqueologia, além de

<sup>81</sup> Fábrica de *neoprene*, instalada na cidade de Garopaba na década de 1980, líder no mercado de artigos para esportes aquáticos, em especial o surf.

destacar a possível passagem de uma nau espanhola por Garopaba no ano de 1526, comandada por Rodrigo de Acuña. Essa possibilidade também é levantada por Besen (1980); no entanto, o padre referencia Boiteux (1950) e Cabral (1976), salientando que deixam a questão em aberto, já que tal desembarque pode ter acontecido na enseada de Imbituba. Essa digressão dá à obra um caráter universalista, colocando a história de Garopaba dentre da complexidade de outras histórias.

Figura 25 – Sumário do livro “De Igara-Mpaba a Garopaba: Sete mil anos de História” (2003)

		<b>SUMÁRIO</b>	
7	Introdução: Sete mil anos	100	Em Meio as Revoluções
8	Populações Primitivas em Santa Catarina	105	Em Fim a Emancipação
13	O Povo Carijó	107	Garopaba Alternativa
18	O Carijó e o Mar	118	Igreja Matriz São Joaquim de Garopaba
19	Santa Catarina na conjuntura dos descobrimentos	121	Festa do Divino Espírito Santo
24	A Jornada de L'Espoir	126	A Bandeira do Divino
29	A Viagem de Juan Solis ao Rio da Prata	129	Os Engenhos Açorianos
33	Santa Catarina nas viagens Exploratórias	131	A Farinha de Mandioca
38	Estreito de Magalhães	133	A Farra do Boi
39	As Terras do Rei Branco	134	Boi de Mamão
41	A Estrada Selvagem	136	O Imaginário Popular
44	Don Rodrigo em Garopaba	137	Conclave Quimérico
46	Sebastião Caboto em Santa Catarina	138	Lendas da Região
52	Santa Santa Catarina	139	Praias e Localidades
55	Os Quinhões de Pero Lopes de Souza	143	Culinária Litorânea
58	Nossa Senhora do Desterro	148	Na Imensidão do Atlântico
60	Santo Antonio dos Anjos da Laguna	151	Relação Brasil Açores
63	Os Povoadores Europeus em Garopaba	154	Dos Açores a Ilha do Desterro
64	Armação São Joaquim da Garopaba	156	Açorianos no Rio Grande de São Pedro
67	A Freguesia e as Revoluções	159	As Concessões Baleeiras
70	A Passagem de Lisle e Saint Hilaire	161	O Arpão Explosivo
75	A Vila	162	Poema “A Baleia”
81	Código de Postura de 1891	163	A Caça em Garopaba
95	O Telégrafo	165	Baleia Franca
97	No Início do Século XX	167	Vocabulário
		178	Bibliografia - Saiba mais, consulte
		179	Índice de Nomes e Apelidos

Fonte: Acervo pessoal da autora.

Uma página em papel cartão branco abre a parte do livro intitulada “Garopaba Açoriana – 1749 ‘aqui começa a nossa história’” (esse título não aparece no sumário, como também a página não está contemplada na paginação). Há nela uma imagem de pescadores recolhendo redes para o barco. As 33 páginas seguintes reproduzem textos semelhantes aos desenvolvidos por Bensen (2003) sobre tal período, contemplando, inclusive, na íntegra, o Código de Postura de 1890. Também há um breve texto sobre a instalação do telégrafo, que, a meu ver, poderia compor a parte seguinte: “Garopaba no início do século XX”. Doze páginas narram o período que comporta desde a participação do padre Rafael Faraco na Revolução Farroupilha até a emancipação do município em 1961. A parte final do livro trata de uma “Garopaba

alternativa”, que vai, aos poucos, sendo descoberta por turistas, apresentando praias e localidades. Lista tradições culturais açorianas a serem preservadas e faz uma incursão pelas Ilhas dos Açores e aspectos pertinentes à relação Açores-Brasil, além de focar a colonização açoriana no Rio Grande do Sul. Volta-se, enfim, para a questão ambiental e a sensibilização quanto à preservação da Baleia Franca. Há, ainda, um extenso vocabulário e um índice onomástico e antonomástico, além da reprodução de uma planta baixa do centro histórico em meados da década de 1960. É uma publicação que agradou ao público e se tornou emblemática para a história de Garopaba.

A história da localidade narrada por Bitencourt (2003) está dentro de uma categoria que Marieta de Moraes Ferreira (2002) chamou de *history makers*:

Essa denominação é atribuída aos autores que escrevem sobre o passado sem fazer uso das regras estabelecidas pela comunidade acadêmica, ou que recolhem depoimentos orais carregando a crença em que o relato individual expressa em si mesmo a história (FERREIRA, 2002, p. 326).

Atualmente, esse tipo de literatura vem ganhando força, apresentando-se como uma história de ‘fácil digestão’. Isto porque, nos últimos anos, perante as drásticas e aceleradas mudanças, as pessoas passaram a se reagrupar em torno de identidades primárias, ligadas ao local, às etnias, à religião, dentre outras. Há mesmo o que Hyussen (2000) chamou de “sedução pela memória”, tomada pelas pessoas comuns como a própria história. A busca generalizada por origens familiares, culturais, institucionais desencadeou-se como uma marca destes tempos incertos, que alguns teóricos convencionaram chamar de pós-modernidade. “Esse fenômeno caracteriza uma volta ao passado, que contrasta totalmente com o privilégio dado ao futuro, que tanto caracterizou as primeiras décadas do século XX” (HUYSEN, 2000, p. 9).

É nesse novo cenário de busca pela ‘recordação total’ que se abre espaço aos *history makers*, que, em livre tradução para o português, podem ser chamados *historiadores informais*, ou aqueles que não fazem parte da comunidade de historiadores profissionais. Estes historiadores amadores têm em comum com os profissionais, em geral, a paixão pela história. As obras dos *history makers* atendem à demanda das sociedades de consumo contemporâneas, imbuídas da lógica capitalista. Muitas vezes, não basta ao turista conhecer os lugares; é preciso levar algo que o represente, mesmo que depois se some a outras diversas quinquilharias e

seja descartado. O livro de Bitencourt (2003) parece ter surgido para atender, além das escolas do município, a esse filão comercial.

Esta não é uma característica negativa dos *history makers*; é apenas a constatação de que seu sucesso se projeta a partir da instabilidade a que estão submetidos os sujeitos sociais. Além disso, por escreverem de maneira mais acessível, sem se preocupar com as regras seguidas por historiadores profissionais, seu produto acaba sendo de leitura mais fácil, estabelecendo conexões emocionais com o passado, sem instigar reflexões mais apuradas. Em artigo publicado na revista *The Public Historian*, 2012, o historiador Benjamin Filene trata, justamente, do sucesso dos *history makers*, em detrimento dos historiadores profissionais ligados às universidades e aos museus:

Algumas pessoas-chaves encontram-se um pouco além das portas dos museus. Pessoas que trabalham fora de museus e universidades, sem formação profissional, e muitas vezes sem financiamento, estão fazendo abordagens da história de diferentes maneiras que despertam o entusiasmo de milhares. São genealogistas, agentes de patrimônio turístico, encenadores, colecionadores, entrevistadores, blogueiros, montadores de álbuns de recortes e artistas. Desvinculados de instituições que as financiem, estas pessoas são o que nós poderíamos chamar de “historiadores informais”. Eles respeitam o passado, mas não estando ligados por afiliação profissional ou, mais frequentemente, em estágios, eles podem quebrar as regras associadas ao rigor disciplinar, forma e notas de rodapé. Para eles, o passado não é remoto e morto, mas um companheiro confortável. Libertos das convenções acadêmicas e profissionais, eles criam histórias apaixonantes e revelam o passado como um vivo, de fonte sustentável (FILENE, 2012, p. 12)<sup>82</sup>.

Livres do rigor disciplinar, os historiadores informais conseguem o que muitos profissionais não conseguem (ou nem têm essa pretensão): despertar a atenção das pessoas comuns e torná-las consumidoras de história. Contudo, há de se fazer uma ressalva: as pessoas comuns abraçam um tipo de passado muito particular, relacionado “às histórias que os seus avós contaram; quando vão para os museus, os objetos levam-nas a relembrar os velhos carros que eles dirigiram ou os ferros

---

<sup>82</sup> Livre tradução da autora: Some clues lie just beyond the museums' doors. People working outside museums and universities, without professional training, and often without funding, are approaching history in ways that fire the enthusiasm of thousands. They are genealogists, heritage tourism developers, re-enactors, collectors, interviewers, bloggers, scrap bookers, and artists. Unmoored by institutional expectations, they are what we might call “outsider history-makers.” They respect the past, but unbound by professional affiliation or, often, training, they can break the rules about disciplinary rigor, form, and footnotes. For them, the past is not remote and dead but a comfortable companion. Freed from scholarly and professional conventions, they create passionate histories and revel in the past as a living, sustaining resource (FILENE, 2012, p. 12).

pesados que suas mães costumavam usar” (FILENE, 2012, p. 12)<sup>83</sup>. É uma história que mexe com a sensibilidade, que evoca reminiscências saudosistas. Um passado que corresponde àquela sensação de que antigamente tudo era melhor, uma coisa semelhante ao que sentimos em relação à comida de nossas mães, talvez um gosto de infância, enfim, um passado mais idealizado do que realmente vivido.

Os historiadores informais estão apenas buscando história que tenha significado tão direto quanto possível para eles. Acima de tudo, isto envolve estabelecer conexões emocionais com o passado. Se olharmos a variedade da história informal, certos temas ou preocupações estão na superfície: vê-se uma ênfase em família, voz, lugar e viagens no tempo – temas centrais que operam mais ao nível do instinto do que do intelecto (FILENE, 2012, p. 14).<sup>84</sup>

Entendo que produzir história não constitui tarefa exclusiva de historiadores profissionais, até porque a história é humana, pertence a todos e está em tudo. Por outro lado, há questões inquietantes, principalmente no modo homogeneizador como certas tradições são narradas, que excluem determinadas situações e personagens em detrimento da vontade política de grupos dominantes. Assim, corre-se o risco da luta empreendida por movimentos sociais comprometidos com os excluídos acabe se reduzindo a capricho de grupos acadêmicos mais indignados, reverberando, no máximo, entre os pares.

No que diz respeito a tais questões, concordo com Certeau (1995, p. 73), quando o historiador jesuíta afirma: “Para além dos métodos e dos conteúdos, para além do que ela diz, uma obra julga-se pelo que cala”, pois é dessa forma que se vem desenhando uma vasta região de silêncios ou uma geografia do esquecido. Quanto aos historiadores informais, eles continuarão a contar suas histórias, seja em forma de livros, *blogs*, encenações para atrair turistas, revistas ou outras narrativas. Historiadores amadores, excetuando-se casos pontuais, não estão preocupados com a forma pela qual os profissionais da área os vêm. Portanto, a situação é mais inquietante: em vez de desafiar museus e universidades, os historiadores informais,

<sup>83</sup> Livre tradução da autora: “the stories their grand-mothers tell; when they go to museums, objects prompt them to reminisce about the old cars they used to drive, the heavy irons their mothers used to heft” (FILENE, 2012, p. 12).

<sup>84</sup> Livre tradução da autora: The outsiders are just pursuing history that means something to them as directly as possible. Above all, that involves establishing emotional connections to the past. If one looks at varieties of outsider history, certain themes or preoccupations surface: one sees an emphasis on family, voice, place, and time travel—core themes that operate on the level of instinct more than intellect (FILENE, 2012, p. 14).

em sua maioria, não pensam sobre eles de modo algum. É pior ser ignorado do que desprezado.

### **3.1.4 História de Garopaba no livro didático *Uma aventura pela história e geografia de Garopaba* (2011)**

O livro didático produzido pela SMEC, em parceria com o Grupo de Pesquisa em Educação Patrimonial e Arqueologia da Universidade do Sul de Santa Catarina, adotado, a partir de 2012, pela rede municipal de ensino nas turmas do 4º ano do ensino fundamental, intitulado *Uma aventura pela história e geografia de Garopaba* (2011) (Figura 26), foi organizado por Deisi S. de Farias (doutora em Arqueologia), Elaine Coelho da Luz (licenciada em História e Geografia) e Márcia Ramos Neu (doutora em Geografia). Analisando o breve currículo das autoras, surge uma preocupação: que experiência têm com o ensino de História nos anos iniciais? Acredito serem pequenas ou poucas tais experiências; no entanto, há algo a ser evidenciado: as autoras têm formação acadêmica ampla, frequentaram cursos de pós-graduação em programas bem conceituados, como UFSC, PUC e USP. Assim, estariam fazendo o que já sugeria José Jobson de Andrade Arruda, em depoimento dado a Décio Gatti Junior (1997) sobre a publicação regional e local de livros didáticos de História. Para ele, o Brasil desenvolveu bastante a formação acadêmica, com programas de mestrado e doutorado muito bons, habilitando, certamente, esses pesquisadores a produzir e divulgar textos, sendo esta uma situação normal, correta, lógica e, inclusive, recomendável.

Como professora dos anos iniciais da rede municipal de Garopaba, tenho conhecimento de uma demanda que se tornou recorrente nas reuniões pedagógicas de âmbito municipal: as professoras, constantemente, reclamavam por não disporem de um material que sistematizasse os conteúdos de História e Geografia de Garopaba, pois os livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) não enfocavam a localidade. O descontentamento devia-se, sobretudo, ao fato de que era preciso recorrer a apostilas e a livros para elaborar os textos a serem passados aos estudantes, o mesmo acontecendo com os exercícios. O livro didático é um artefato cultural que foi inserido na cultura escolar praticamente desde a organização do modelo escolar vigente. Desta forma, passou a ser considerado imprescindível, pois não haveria ensino sem ele. Apesar das críticas, o conteúdo veiculado acabava/acaba

sendo bem vindo. Ou seja, o livro didático é um dos elementos constitutivos da prática pedagógica do professor, que o utiliza como guia ou apoio. O que se percebe é que esta fonte didática se tornou uma ferramenta imprescindível à maioria dos professores, sobretudo para disciplinas que, como a História, trabalham com um volume maior de textos escritos.

Figura 26 – Capa do livro Uma aventura pela história e geografia de Garopaba (2011)



Fonte: acervo pessoal da autora.

Logo na apresentação do livro, a SMEC<sup>85</sup> deixa claro que foi a demanda pedagógica das professoras da rede quem deu tônus ao projeto:

Em uma iniciativa pioneira no Município, a Secretaria de Educação, em parceria com a Universidade do Sul de Santa Catarina – Unisul -, buscou **atender uma necessidade da comunidade escolar: a sistematização dos**

<sup>85</sup> A apresentação não é assinada pelo(s) autor(s), mas sinalizada como produção da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Garopaba.



**conteúdos dos primeiros anos do Ensino Fundamental.** [...] Além de auxiliar os professores nas atividades formativas em sala de aula, este busca levar o re-conhecimento do Patrimônio natural e histórico de Garopaba para que as novas gerações possam valorizar suas raízes e sua terra (SMEC in FARIAS, LUZ e NEU, 2011, p. 5 - *grifos meus*)

Assim sistematizadas, tendo por base o Planejamento Anual de Ensino de História<sup>86</sup> e Geografia para o 4º ano, as autoras se desdobraram para conseguir abordar todas as temáticas das duas disciplinas, como pode ser conferido no sumário (Figura 27), num livro de 64 páginas, no formato, aproximado, de meia carta<sup>87</sup>. Os principais aspectos históricos e geográficos de Garopaba são abordados no livro. Este objeto, de múltiplas facetas e celeumas, possui uma complexidade inerente a seu processo de produção: é uma mercadoria utilizada como suporte para uma série de conteúdos; determina pedagogicamente as condições de ensino, ao tempo em que transporta o conjunto de valores de uma cultura, neste caso, histórica (BITTENCOURT, 2006).

Comparando o sumário do livro didático com os sumários dos escritos de Besen (1980), Bitencourt (2003) e Valentin (2007), percebe-se que este último vem dialogando com as demais obras, apresentando aspectos históricos que coincidem com as narrativas presentes nas demais. No entanto, os assuntos são tratados bem resumidamente, possivelmente em função do projeto financeiro firmado para sua produção. O livro didático legitima uma história de Garopaba que vem sendo narrada desde os anos 1980. Os quatro livros enfatizam a história política e econômica, mas são os três últimos que dão enfoque pontual às tradições culturais, em especial às de cunho açoriano. Tanto em Bitencourt (2003), quanto em Farias, Luz e Neu (2011) destaca-se a história primitiva do lugar, apresentando os sítios arqueológicos como maior ícone. Tais marcas culturais são amplamente exploradas, em detrimento, por exemplo, da presença dos afro-brasileiros na constituição da cultura local, sendo os dois quilombos pouco enfatizados.

O texto de Farias, Luz e Neu (2011) apresenta uma série de fotografias e ilustrações, em torno de 50, que, por si só, abrem caminho para uma exploração didática importante. As imagens contribuem para o entendimento concreto da passagem do tempo, principalmente quando mostram um antes e um depois de

<sup>86</sup> Um quadro com os conteúdos de História para o 4º ano do ensino fundamental pode ser visto na p. 85 desta tese.

<sup>87</sup> 22 X 14 cm.



determinado cenário, técnica utilizada pelas autoras. Embora, a meu ver, tenham tido um leve descuido com a imagem estereotipada dos indígenas (Figura 28) - fator a ser problematizado nas aulas de história -, as demais figuras revelam a escolha consciente de ambientes, gentes (Figura 29) e fazeres com potencial para alargar os debates históricos nas salas de aula.

Figura 27 – Sumário do livro “Uma aventura pela história e geografia de Garopaba” (2011)

<h1>Sumário</h1>	
<b>Mapa</b>	<b>8</b>
<b>1. Você sabe onde se localiza o nosso município?</b>	<b>11</b>
1.1 Ambiente e Paisagem de Garopaba	11
1.2 A população de Garopaba	16
<b>2. Patrimônio de Garopaba</b>	<b>18</b>
2.1 Preservação e conservação de objetos e espaços culturais	19
2.2 Patrimônio Cultural	20
2.3 Patrimônio Histórico	21
2.4 Patrimônio natural	23
<b>3. A formação de Garopaba</b>	<b>24</b>
3.1 Primeiros habitantes do Município de Garopaba.	24
3.2 Vamos conhecer os sítios arqueológicos de Garopaba?	24
3.3 Colonização - Encontro entre os índios e brancos	32
3.4 Passado e presente no município de Garopaba	37
3.5 Criação da armação da caça de baleias	38
3.6 A baleia Franca e sua importância para o município	39
3.7 Construção da Igreja Matriz, Casa Paroquial e Cemitério	40
3.8 A emancipação	41
<b>4. Os Símbolos do município</b>	<b>43</b>
<b>5. Aspectos socioculturais: mudanças ocorridas através do tempo</b>	<b>44</b>
<b>6. O folclore em Garopaba</b>	<b>45</b>
6.1 Festas	45
6.2 Danças	46
6.3 Brincadeiras	47
6.4 Manifestações religiosas	49
6.5 Crenças	50
6.6 Comidas típicas	52
<b>7. A Educação em Garopaba</b>	<b>54</b>
<b>8. A religião em Garopaba</b>	<b>55</b>
<b>9. A Economia do nosso município</b>	<b>57</b>
9.1 Agricultura	57
9.2 Pecuária	58
9.3 Pesca	58
9.4 Indústria	59
9.5 Comércio	59
9.6 Prestação de serviços	59
9.7 Meios de comunicação	60
9.8 Turismo	60
9.9 Poderes não-governamentais (ONGs)	61
<b>10. Cuidados com o meio-ambiente</b>	<b>61</b>
<b>Referências</b>	<b>63</b>

Fonte: Acervo pessoal da autora.

Figura 28 – Atividade do livro didático



Fonte: Farias, Luz e Neu (2011, p. 31).

Vale salientar que a boa apresentação gráfica do livro tem a função de chamar a atenção dos estudantes, instigando a leitura e, com isso, fomentando a aquisição do conhecimento histórico. Muitas vezes, é o próprio livro didático que elabora as estruturas e as condições de ensino para o professor, pois, além dos textos e das imagens, apresenta exercícios, questionários, sugestões de trabalho, enfim, tarefas que os estudantes devem desempenhar no processo de aprendizagem (ou não!) dos conteúdos selecionados. Ou seja, muitas vezes, o livro didático acaba definindo o modo pelo qual os conteúdos serão ensinados (BITTENCOURT, 2006, p. 72).



Figura 29 – Moradores de Garopaba nas páginas do livro didático



Fonte: Farias, Luz e Neu (2011, p. 35-36).

A busca por um novo sentido/modo de ensinar História não descarta o livro didático, mas sugere que os conteúdos sejam vistos como possibilidade de levantar questionamentos, discutir evidências e estabelecer diálogo com os sujeitos históricos em tempos e espaços diferenciados, e não como prisões. Na realidade, o livro didático é somente um dos elementos que compõem os saberes ensinados nas aulas de História no decorrer da educação básica.

### 3.2 AMARRANDO AS NARRATIVAS

Os livros explorados ao longo deste capítulo são importantes na constituição do discurso histórico veiculado de diferentes formas no município de Garopaba. O reconhecimento do lugar de onde falam seus autores permite inferir que circulam, entre estudantes, moradores católicos e evangélicos, pessoas que cruzavam a praça da cidade por motivos variados, apreciadores da poesia, turistas, dentre outros. Além

disso, as obras dialogam entre si: Besen (1980), por ser o primeiro a escrever um livro relativo à história local, além das fontes eclesiásticas e cartoriais, recorreu à tradição oral entrevistando moradores mais velhos. Manoel Valentim (1994; 2007) utilizou o gênero poema para narrar seus conhecimentos históricos; porém, não operou no vazio. Leu Besen (1980), visitou moradores, registrou mitos, lendas e causas e esforçou-se em lembrar acontecimentos que repousavam em sua memória. Bitencourt (2003) fez pesquisas em outros arquivos; foi ao Rio de Janeiro, mas também leu o que tinha a seu dispor, além de realizar entrevistas. Maurício dos Passos tirava versos; gostava de rimar. Alimentava as rimas de suas vivências de pescador, das notícias veiculadas no rádio e na televisão e por histórias que lhe contaram ao longo da vida. O livro didático traz quase tudo isso para a sala de aula em forma de textos breves e imagens.

A escolha dessas obras se deu, primeiramente, pela necessidade, de alguma forma, de se vincularem à cultura escolar pertinente ao ensino da disciplina. Esta característica, tão determinante, acabou por deixar de fora três obras: uma de Bitencourt (2005), relativa às armações baleeiras; a coletânea composta por histórias de vida de 46 moradores de Garopaba, de Manoel Valentim (2014) e *Memórias de Madalena*, de Madalena Nascimento (1998). Dos livros que explorei, somente *Versos do Moriço* escapa da similitude existente entre os demais. A questão do diálogo entre obras é própria do fazer histórico, seja na historiografia, seja história informal, já que a voz do autor não surge do silêncio, mas como resposta a questões que o precederam (TERRA, 2006). As obras são compostas por textos. A palavra texto, por si só, já comporta uma ressonância múltipla e dialógica. As histórias são inseparáveis de seus autores, que constroem outros sentidos para os mesmos fatos. Os livros são elos de uma corrente que engendra a história de uma localidade, no caso, Garopaba, mas há muita coisa que não conseguiram apreender, até porque não é possível captar toda a experiência humana.

Cada livro se inscreve em determinado contexto: ambiente de pesca e de bate-papos de boteco, curiosidade de turista, “silêncio” de igrejas e objetividade didática. Todos, no entanto, carregam elementos da longa duração, arraigados no ser e no fazer da humanidade. Juntos, formam um pequeno elo que se encaixaria perfeitamente na grande temporalidade da cadeia que constitui a cultura universal. A liberdade presente nas obras está no modo como será interpretada pelo leitor. Tudo isso alimenta uma cultura histórica e escolar. Os saberes escolares são conformados

nas trocas estabelecidas em diferentes esferas sociais. Há um transitar de ideias, comportamentos, valores e ações que pulsa ininterruptamente e dá novas formas e cores ao vivido. Nos anos iniciais, a rigor, as narrativas surgem do entrelaçamento de saberes da cultura escolar, da cultura histórica e da historiografia, tal qual pode ser conferido nas representações de estudantes e professores quanto à história local de Garopaba, tema explorado no capítulo que fecha a pesquisa desenvolvida para compor esta tese.



#### **4 CULTURA HISTÓRICA, HISTORIOGRAFIA E ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS: REPRESENTAÇÕES DA HISTÓRIA DE GAROPABA ENTRE PROFESSORES E ESTUDANTES**

É a narrativa que organiza o tempo e produz determinada representação sobre um acontecimento, sem, no entanto, sê-lo. O tempo só se torna humano por meio da narrativa, pois, se o tempo configura a existência humana, é a narrativa que lhe dá sentido, que o organiza e torna sua mediação possível. A cultura perpassa toda e qualquer narrativa. É a cultura, entendida como um sistema simbólico, que orienta a ação dos homens, que os faz capazes de narrar a própria existência. Penso a cultura, portanto, como um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar e entender as experiências humanas. Esta é totalmente cultural; segue o fluxo poroso dos tempos através de um emaranhado de significações estabelecidas nesse devir. É a cultura que dota de sentido as diversas situações vivenciadas. O historiador profissional tem a responsabilidade de entrelaçar os fios fugidios da cultura em uma narrativa que, mesmo não sendo o acontecido, o represente com a maior fidedignidade possível. Há outras práticas historiadoras, porém, as que não se preocupam com a verdade da história, que emergem de um universo cultural alheio ao mundo acadêmico, que podem brotar de experiências cotidianas e de interesses pontuais e que contribuem na produção de determinada cultura histórica.

Para desenvolver este capítulo, como o próprio título indica, trabalho com três categorias básicas: cultura histórica, imbricada em toda narrativa desenvolvida até então, com base em Jacques Le Goff (1990) e Rüsen (1984 e 2001); historiografia, entendida na perspectiva de Certeau (2002) e Ricoeur (2007), que vem sendo constantemente evocada, e, por fim, representação: categoria a ser discutida de acordo com as contribuições de Stuart Hall (2006, 2016). Enfatizo, contudo, que cultura escolar, como categoria de análise, constitui o suporte no qual as demais categorias se apoiam e se inter cruzam para expressar uma realidade ‘aceita’, inaugurada no interstício temporal da aurora deste século XXI, no município de Garopaba/SC. Falo da história dessa cidade, que dá *corpus* ao ensino de História nos anos iniciais, mais especificamente no 4º ano, momento em que o tema geral do conteúdo a ser ministrado é a história do município.

Cultura escolar é uma categoria de análise presente nos estudos de pesquisadores que se dedicam a compreender e a explicar o universo escolar e a

miríade de situações que lhe são peculiares. Para tanto, toma por pano de fundo os complexos e, por vezes, silenciosos acontecimentos do ambiente escolar. A escola é vista não somente como reprodutora de determinada cultura, mas, também, como produtora de uma cultura multifacetada e peculiar, ou seja, por sua capacidade de reelaborar, conforme sua dinâmica interna, normas, valores e práticas, dando-lhes nova coloração, mas pertinente ao encadeamento social no qual se insere. Logo, não se pode afirmar como foi e é a realidade do ensino de História na escola somente pela perspectiva do currículo prescrito. Acessar o conhecimento produzido nas salas de aula pressupõe ir além desta, na expectativa de conhecer e reconhecer o substrato cultural que a embasa e sedimenta (CHERVEL, 1990; VIÑAO FRAGO, 1995; CUESTA FERNANDES, 1997; JULIA, 2005).

Mas por que invocar a cultura histórica para esta discussão, se já se vem trabalhando consistentemente com historiografia e narrativas? A abrangência da categoria cultura histórica foi o que a fez tornar-se extremamente importante na consolidação do estudo. A historiografia, com seu leque de possibilidades, por minha escolha, amparada em Certeau (2002), Arostegui (2006) e Ricoeur (2007), tem na produção vinculada à academia, com seus métodos e rigor, sua característica dominante. Contudo, o conhecimento histórico ensinado nas escolas vai muito além das produções acadêmicas, já que estas não são instituições reguladoras do ensino escolar. Cabe destacar, porém, que as universidades têm importante papel no modo como a educação básica é desenvolvida; afinal, os movimentos que apresentaram alternativas ao ensino de todas as áreas ocorreram, de modo geral, com a conjunção de forças gestadas nos movimentos sociais e nos debates estabelecidos no meio acadêmico.

Na realidade, o conhecimento histórico comporta uma complexidade tal que o torna praticamente inapreensível, o que demanda, por conseguinte, a busca por argumentos que deem conta da urdidura do tecido histórico que se costuma fazer a partir de impulsos do presente e da miríade de situações que ora o iluminam, ora o obscurecem e silenciam, numa fugacidade inexorável. Assim, a cultura histórica oferece outros elementos para se compreender o que vem sendo ensinado nas escolas de Garopaba/SC e a narrativa que aos poucos passou a fazer sentido para a população em geral, já que procura captar o que é disseminado à margem da ciência histórica, mas que, ao mesmo tempo, o atravessa e é por ela atravessado. Esta é uma possibilidade para pesquisas mais circunscritas, do tipo que desenvolvo, visto que,



embora não seja possível abarcar tudo o que foi produzido e veiculado, permite conhecer melhor uma realidade e seus acervos documentais.

Num primeiro momento, retomo a temática do capítulo anterior, no qual apresentei e analisei diferentes narrativas pertinentes à história de Garopaba, e que, de certa forma, vêm subsidiando o ensino da história local na rede municipal de ensino. Nesta perspectiva, verifico, quantitativamente, a presença dessas obras no ambiente escolar, bem como a inserção de tais livros na cultura escolar das escolas da referida rede. Reitero que a história de Garopaba é narrada pela historiografia dita tradicional (BESEN, 1980); em versos (VALENTIM, 1994 e PASSOS, 2007), na chamada História memorialística (VALENTIM, 2007), por meio da *history maker* (BITENCOURT, 2003), como também pelo livro didático de Farias, Luz e Neu (2011). Mas que lugar têm estes escritos no ambiente escolar? Ou, colocando em outras palavras: de que forma as obras relativas à história local de Garopaba contribuem para a constituição do conhecimento histórico, notadamente voltado à cultura açorianista ensinada nas escolas municipais? Para responder a tais questões, foi preciso extrapolar a mera existência das obras supracitadas; foi mister buscar outros indícios da constituição dos saberes históricos que vêm sendo ensinados. Para tanto, ouvir professores e buscar documentos pertinentes foi uma das estratégias utilizadas para penetrar nesse sutil e quase silencioso mundo da cultura escolar.

No momento seguinte, dedico-me a identificar representações de história local recorrentes nas narrativas de professores e ex-estudantes da rede municipal de ensino da cidade, na perspectiva de conhecer o substrato cultural que permeia tais representações. O que de fato objetivo é perceber como a cultura histórica e a historiografia se entrelaçam num ambiente de cultura escolar para constituir representações de uma história própria de Garopaba. Para tanto, utilizei empiricamente narrativas produzidas por estudantes egressos da rede municipal e que cursavam o 6º ano do ensino fundamental nas duas escolas estaduais da cidade, além de narrativas produzidas por professores que atuam na rede. Analisei as produções textuais de professores e estudantes sob a perspectiva de Rüsen (2001) e Isabel Barca (2006), e de outros autores que veem consubstanciando a discussão a respeito das representações, como também agregando as contribuições de Stuart Hall (2016), para quem a representação conecta o sentido e a linguagem à cultura, fazendo com que as pessoas se reconheçam como pertencentes a determinado grupo social, identificando-se por meio de ideias, objetos, sujeitos e ações.

#### 4.1 CONHECIMENTO HISTÓRICO E ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS – A EXPERIÊNCIA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE GAROPABA/SC

Para verificar o modo como o ensino da história local vem acontecendo nos anos iniciais do ensino fundamental em Garopaba/SC, foi preciso enfrentar a difícil tarefa de adentrar o ambiente escolar e perceber indícios e fragmentos de uma cultura que movimenta a relação entre ensino e aprendizagem. Mas, como proceder se, em geral, os acontecimentos internos dessa instituição são silenciosos, seja pela falta de registros e/ou pela dificuldade de encontrar vestígios? No estudo em pauta, decidi recorrer as narrativas de professores que atuam, desde a década de 1990, nos anos iniciais da rede municipal, considerando que as experiências por eles vividas e narradas dizem muito sobre o cotidiano escolar. Também acompanhei as aulas de História desenvolvidas por uma professora que ingressou recentemente na rede e ministrava aulas ao quarto ano durante o ano letivo de 2014 (planejamento da professora - além de suas narrativas -, caderno de uma estudante e provas aplicadas). Visitei todas as escolas da rede para inventariar quais dos livros anteriormente listados existiam em sua materialidade nas instituições de ensino, momento em que, eventualmente, realizei entrevistas. Nessas idas e vindas pelas escolas municipais, obtive outros documentos, destacando-se, dentre eles, um trabalho acadêmico intitulado *Pesquisa etnográfica: um estudo sobre o cotidiano escolar* (BENTO, SILVA e SOUZA, 2000), elaborado por professores da EMEF Acácio Bento, localizada no bairro Costa do Macacu, quando cursavam Pedagogia na Unisul, e um caderno de planejamento, pertencente ao professor Lourivaldo da Silveira Pacheco, também de 2000.

O estudo desenvolvido por esses professores, informou Rosa de Souza Bento, é bastante utilizado na escola, pois reúne informações importantes sobre a localidade, especificidades que não se encontram em outros materiais. Constituído por meio de entrevistas e conversas informais com pessoas que participaram do processo de implantação de uma escola na Costa do Macacu, reúne, ainda, um acervo fotográfico obtido de arquivos pessoais e da própria instituição. Além de seus usos na preparação de aulas de História e Geografia, o material permite uma efetiva aproximação com a cultura escolar ali vivenciada. Há um leque bastante abrangente a ser explorado por historiadores da educação. No texto introdutivo há um destaque:

Procurou-se nesta pesquisa não somente **detectar a realidade histórica, cultural, social e pedagógica na qual está inserida a escola**, ou seja, “por razões de ordem intelectual”, mas também para detectar entre discentes, docentes, funcionários e comunidade a reflexão sobre os desafios e problemáticas cuja instituição escolar atualmente enfrenta. A realização da pesquisa etnográfica do cotidiano escolar abrange o conjunto das ações: históricas, de organização, dos atores do cotidiano, do espaço físico, de recursos pedagógicos, da prática pedagógica e gestão escolar (BENTO, SILVA e SOUZA, 2000, p. 11-12 *grifos meus*)

Meu interesse focou-se, mais precisamente, no que há a elucidar sobre o ensino de História. Assim, atentei, primeiramente, para a nota de abertura: “Uma opção de viagem de regresso ao passado, com parada obrigatória no panorama presente, e direito a passagem rumo ao futuro” (BENTO, SILVA, SOUZA, 2000, p. 4), bem como no objetivo exarado na introdução – “detectar a realidade histórica, cultural, social e pedagógica na qual está inserida a escola” (BENTO, SILVA, SOUZA, 2000, p. 10), registrando que se alinham a certa concepção de história. Uma história com perspectiva linear e homogênea que, embora pareça superada, ainda permeia práticas historiadoras, especialmente as que não estão vinculadas à disciplina. Este modo de entender a história não desqualifica a pesquisa do grupo de professores, tampouco a prática pedagógica que desenvolvem; contudo, evidencia que suas aulas e as considerações históricas que tecem junto às crianças têm na linearidade seu fio condutor, demonstrado que o passado com o qual estão envolvidas é um passado prático, preciso, de contornos bem definidos, bem diferente, como assinalou Oakeshott (2003), de um passado histórico impreciso e distante dos fluxos dos acontecimentos que atingem coerência ou finalidade. O trecho a seguir pode exemplificar tais preposições:

A turma era bem grande  
Era multisseriada  
Mas nem por isso as metas  
Deixaram de ser alcançadas. (BENTO, SILVA e SOUZA, 2000, p. 11-12).

Outro importante vestígio sobre a cultura escolar que a produção deixa transparecer diz respeito à forma escolhida pelos professores para narrar a trajetória da escola e da localidade: assim com o fez Manoel Valentim em 1994, a narrativa acontece por meio da poesia histórica, como no excerto anterior e no que destaco a seguir:

A história aqui começa  
Da criação da escola

As coisas não foram fáceis  
Para chutar essa bola.

Lá se iam as crianças  
Pra estudar no Macacu  
Onde lá Dona Malvina  
Oferecia café com biju. (1940)

Distante a dois quilômetros  
Era a tal comunidade  
Iam a pé todos os dias  
Munidos de lousa e vontade

Mas onde se juntam crianças  
Bagunça formada está  
Caçoaram de um senhor  
Que reagiu sem pensar

Maria fazia parte  
Desta turma de aruá  
Puseram nela toda culpa  
E desistiu de estudar (1940). (BENTO, SILVA e SOUZA, 2000, p. 11-12).

Além do conteúdo histórico que transmite, referente às dificuldades típicas do interior do Brasil em relação ao acesso à escola, como distâncias percorridas a pé, merenda, material, travessuras ou o abandono escolar, o gênero textual demonstra que, muito provavelmente, o livro de Manoel Valentim *Homenagem a Garopaba – Poesia*, de 1994, fez parte das leituras realizadas pelos professores em questão. Talvez não tenha sido com o objetivo específico de preparar aulas, mas por curiosidade, interesse pessoal ou mesmo deleite, já que o autor, como visto anteriormente, é uma pessoa bastante conhecida no município de Garopaba. Importante destacar que, dentre as poucas escolas que mantêm a obra de Valentim (1994) em seu acervo, está a EMEF Acácio Bento, ainda que, segundo informou a diretora, não seja muito consultada.

Também nos anexos é possível encontrar informações relevantes, como a que consta no roteiro de conteúdos propostos pela SMEC para o ano de 1999. O exemplar em questão causou muitas dúvidas entre os professores, pois, como informado na apresentação, foi elaborado obedecendo à PCSC (1998) e aos PCNs (1996), algo recente e por eles pouco estudado. Sugeria, ainda, que, de modo geral, os conteúdos fossem trabalhados interdisciplinarmente; porém, quando são listados por disciplina, somente no caso de História e Geografia há uma nota solicitando que os conteúdos das duas disciplinas sejam abordados conjuntamente, trabalhando os aspectos históricos e geográficos dos temas explorados. A preocupação de não desvincular a

História da Geografia, embora saibamos que se complementam, acaba por evidenciar que a cultura escolar assimilou com eficácia os Estudos Sociais, que legalmente uniram História e Geografia entre as décadas de 1970 e meados de 1990, mas que vinham associadas como disciplina única desde as primeiras organizações curriculares brasileiras.

No Calendário Escolar de 1999, presente no mesmo conjunto de anexos, encontra-se, dentre datas de início, recesso e final do ano letivo, datas de reuniões e planejamentos, as datas comemorativas, que, por muito tempo, definiram as prioridades a serem ensinadas em História. A cada mês, os professores são lembrados quanto ao que não podem deixar de trabalhar. No mês de setembro, por exemplo: Semana da Pátria, Independência do Brasil, Dia Internacional de Alfabetização, Dia da Árvore, início da primavera e Dia do Idoso. A ideia de “dar conta” das datas comemorativas, anotando seu conteúdo no caderno de História e produzindo cartazes e murais, tornou-se muito forte entre os professores, evidenciando a longa duração de um modelo de ensino que se propagou pelo Brasil a partir do Colégio Pedro II e se arraigou na cultura escolar. Ao verificar o Calendário Escolar de 2016 (Quadro 3) para as escolas da rede, é possível perceber que há mais continuidades que mudanças ou, dito de outra forma, as datas comemorativas insistem em permanecer.

Quadro 3 – Calendário Escolar da rede municipal de ensino de Garopaba/SC para o mês de abril, ano letivo de 2016

<b>ABRIL 2016</b>	<b>ATIVIDADES</b>
<b>13</b>	<b>Formação nos CEIs (cronograma de ida nos CEIs)</b>
<b>18</b>	<b>Dia do livro</b>
<b>21/04</b>	<b>Tiradentes (feriado)</b>
<b>22/04</b>	<b>Descobrimento do Brasil Dia do Planeta</b>
<b>25 a 28</b>	<b>1º Conselho de Classe</b>
<b>*</b>	<b>Previsão da Provinha Brasil</b>

Fonte: Secretária Municipal de Educação e Cultura, Garopaba/SC.

Outra importante fonte de pesquisa pertence ao acervo profissional do professor Lourivaldo da Silveira Pacheco. Ora destaco o caderno de planejamento utilizado no ano letivo de 2000, para a turma de 3ª série (atual 4º ano). Na realidade, não é um caderno de planejamento no sentido em que estamos habituados a empregar a palavra planejar. O planejamento escolar pressupõe, teoricamente, que se tenham objetivos delimitados, metodologia a ser adotada, conteúdo, cronologia e

avaliação. No caso do documento analisado, somente o item conteúdos e desdobramentos foi contemplado, situação também recorrente nos diários de classe do período<sup>88</sup>. Assim, os conteúdos apresentados no caderno obedecem à ordem indicada no planejamento anual da SMEC e no calendário escolar. Os textos pautam-se na apostila, já apresentada, organizada por José Alves (1983), com base no livro de Besen (1980). Importante destacar algumas datas comemorativas que fazem parte dos textos: Dia Pan-americano, Dia do Descobrimento do Brasil, Dia da Saúde, Dia do Folclore, Proclamação da República e Dia da Bandeira.

Chamou a atenção um jogral<sup>89</sup> apresentado pelos estudantes do professor Lourivaldo, provavelmente em celebração aos 500 anos do Brasil, que evidencia a preocupação do professor em questionar a situação do País naquele momento. Fica, porém, a questão: os estudantes apenas decoraram suas falas ou pensaram e discutiram a temática abordada? Tudo isso denota uma cultura histórica que vai se constituindo no devir das sociedades. Não só os materiais disponíveis e as prescrições curriculares dão o tom do que é ensinado nas escolas. Existe uma constante simbiose com o meio social e as aulas se constituem por meio da atuação do professor, um ser que vive o seu tempo e acompanha o movimento da sociedade no qual está inserido. Complemento tais afirmações por meio das considerações de Flávia Eloisa Caimi (2013), apresentando o que chama de “paisagem intelectual”:

Muitos elementos concorrem na constituição da cultura histórica, podendo-se mencionar, dentre outros, a tradição, a memória coletiva, o cinema, as novelas e minisséries de televisão, os museus, o patrimônio material e imaterial, a literatura, as artes em geral, até mesmo os sambas-enredo das escolas de samba do carnaval (CAIMI, 2013, p. 28).

Nos 500 anos do Brasil, os meios de comunicação, além de um retrospecto histórico, fomentavam a busca por respostas para a situação do País, bem como a esperança de um futuro melhor, justamente o que aparece no jogral proposto pelo professor Lourivaldo:

---

<sup>88</sup> Desde 2009 a SMEC adotou um sistema de planejamentos que trabalha com habilidades. Assim os professores definem as habilidades a serem desenvolvidas no bimestre (com base no planejamento anual da rede) e organizam um planejamento que contempla as ações a serem desenvolvidas, as estratégias de ensino e os critérios de avaliação. Além desse planejamento mais amplo, há o planejamento semanal que deve ser entregue todas as segundas feiras para o coordenador pedagógico, profissional presente em todas as unidades de ensino da rede municipal de Garopaba.

<sup>89</sup> Jogral é um gênero do discurso que consiste na declamação de um poema, de forma sincronizada, por um grupo de pessoas.

## BRASIL 500 ANOS

1. Estamos aqui para celebrar? - Jéssica
  2. Mas, celebrar o que? - Sheila
  3. Celebrar a fome? - Rafael
  4. A escravidão do povo? - Daniel
  5. A corrupção? - Camila
  6. A injustiça? - Elias
  7. A desigualdade? - Chirlem
  8. O desemprego? - Henrique
  9. Os pobres na fila do SUS? - Matheus
  10. Celebrar o descaso com a educação? - Daniela
  11. Não temos nada pra celebrar? - Diego
  12. Vamos embora! - Jardel
  13. Não! Esperem, não vão embora! Eu preciso de vocês. Eu quero ser celebrado, festejado, homenageado e só vocês podem me ajudar! - Isabel
  14. Tem razão, vamos ficar. Só depende de nós. Vamos celebrar! - Elton
  15. Celebrar a esperança! - Murilo
  16. Esperança de um novo Brasil! - Marcelo
  17. Um Brasil de justiça! - Matias
  18. De amor! - Jonas
  19. De igualdade! - Simone
  20. De emprego para todos! - Keila
  21. De saúde para todos! - Ludierri
  22. Um Brasil onde se exerce a cidadania. - Magnon
- TODOS: O BRASIL DE TODOS NÓS!

Mesmo sendo claro que a escola não é responsável pela constituição de uma cultura histórica, que se estabelece por experiências vivenciadas pelas sociedades em determinados tempos e espaços, perpassadas por variáveis, processos e práticas, coube à instituição sedimentar determinada cultura histórica. A história só se torna efetivamente objeto de ensino impulsionada pela Revolução Francesa, conforme indicou Le Goff (1990), quando as massas tiveram acesso à escola sistematizada. Assim, no século XIX passou a se difundir uma cultura histórica em que os compêndios escolares passaram a ser representativos e a desempenhar as funções mais profícuas nessa tarefa. Segue-se, praticamente, com o mesmo modelo de escola inaugurado no período; portanto, a escola continua auxiliando decisivamente na difusão de dada cultura histórica. Evidentemente, com todo o avanço das tecnologias de comunicação, houve certo esvaziamento da participação do ensino no processo, mas a escola continua viva, tentando seguir o ritmo das inovações. Apesar disso, mesmo na pós-modernidade, pesquisadores reconhecem que o ambiente escolar tem um peso grande no processo do aprendizado histórico, embora não seja o único (MARTINS, 2011). Em suma, a cultura histórica não é “propriedade” da escola; ela se infiltra sob qualquer teto e em qualquer espaço por meio da televisão, da internet e demais meios de comunicação. A escola pode e deve constituir-se em núcleo crítico das informações que estão em todos os lugares.

A realização de entrevistas foi mais uma janela aberta na intenção de conhecer a constituição de um perfil da história local ensinada nas escolas da rede municipal de Garopaba. A professora Maria Odete Adelino de Carvalho, que atua na rede desde quando concluiu o curso de Magistério (1991), salientou que, atualmente, está mais fácil trabalhar a história do município porque “tem todo material pronto, num livro com informações precisas e bem ilustrado. Não precisamos mais recorrer às velhas apostilas<sup>90</sup>. É só pegar o livro didático e seguir as aulas; não se sai muito dele porque está tudo ali. É só trabalhar”<sup>91</sup>. Valdira Teixeira Correa (47 anos) é, atualmente, diretora do Centro Educacional de Ibiraquera, mas, entre os anos de 1990 e 2008, trabalhou como professora dos anos iniciais. Ela relatou, em entrevista, que “dava aula seguindo o material que o seu José Alves organizava. Não usava um livro para dar aula de história de Garopaba; a gente só usava a apostila dele”<sup>92</sup>.

Durante as entrevistas, pedi às professoras que falassem dos livros que conheciam sobre a história de Garopaba. Ambas sinalizaram que conhecem todas as obras e que já as haviam lido em parte, mas que não as haviam utilizado em suas aulas por não terem uma linguagem apropriada para as crianças. No entanto, quando explicavam determinado conteúdo, procuravam enriquecê-lo com informações dos livros. “Os livros de Seu Manoel Valentim, do Fernando e do padre eram usados para enriquecer as aulas, mas o livro do ‘Seu Moriço’ só conheci há pouco tempo, não li quase nada” (Valdira Correa Teixeira)<sup>93</sup>. Atualmente, no acervo da escola só existem os livros didáticos enviados pela SMEC. As professoras afirmam que havia os livros de Besen (1980), Bitencourt (2003) e o de Valentim (1994), mas que os exemplares haviam sido extraviados. “Tinha um livro que era da igreja, que foi um padre quem escreveu, que nós professores às vezes usávamos para saber alguma data, coisa assim, mas como a gente não tinha muito conhecimento do assunto, não foi muito usado” (Maria Odete Adelino de Carvalho)<sup>94</sup>.

Justirene Zanelato da Silveira (38 anos), coordenadora pedagógica do Centro Educacional de Ibiraquera, que atuou por oito anos com a 3ª série (atual 4º ano),

---

<sup>90</sup> As discussões pertinentes a esses materiais constam no capítulo dois desta tese.

<sup>91</sup> Entrevista realizada em 12 de janeiro de 2015, na residência da entrevistada, à Avenida Porto Novo, Praia do Rosa, Imbituba/SC.

<sup>92</sup> Entrevista realizada em 17 de janeiro de 2015, na residência da entrevistada, à Rua Geral do Ouvidor, Ibiraquera, Garopaba/SC.

<sup>93</sup> Idem.

<sup>94</sup> Entrevista realizada em 12 de janeiro de 2015, na residência da entrevistada, à Avenida Porto Novo, Praia do Rosa, Imbituba/SC.



também falou sobre a presença no espaço escolar dos livros ora abordados, enfatizando que o material usado nas aulas de História é o livro didático:

Tem o da Elaine<sup>95</sup>, o amarelinho da Elaine, esse do Fernando, de capa dura, outro dia eu vi na sala dos professores, está circulando por aí. E tem aquele que tem a igreja na capa, esse também anda por aí xerocado, as professoras estão usando para estudar pro concurso. Mas as professoras não dão aula com esses livros, a base agora é o da Elaine. Usam esse livro por que ele está bem dentro do conteúdo, está igual ao plano de curso. Eu acho que o plano de curso foi feito com base nele ou ele com base no plano de curso<sup>96</sup>.

Ao acompanhar as aulas da professora Emerenciana Maciel (32 anos), efetiva na rede municipal de ensino desde 2012, junto ao 4º ano do Ensino Fundamental, no Centro Educacional de Ibiraquera, Garopaba/SC, durante o ano letivo de 2014, percebi que desenvolve suas aulas a partir do livro didático *Uma aventura pela história e geografia de Garopaba* (2011). A professora costumava explicar o conteúdo do livro, solicitar que os estudantes o lessem e, ao final de um *rol* de conteúdos, fizessem uma avaliação no modelo prova sem consulta. Também solicitou trabalhos de pesquisa, tipo entrevistas, com pessoas mais velhas, sobre brincadeiras tradicionais e a educação no município:

Para dar aula de História eu uso os recursos disponíveis, principalmente o livro História e Geografia de Garopaba e sites da internet. Também gosto de trabalhar com pesquisas, pedindo pras crianças conversar com pessoas mais velhas que conhecem a história daqui. A gente tem tanta coisa pra trabalhar que quando tem um material com tudo certinho, como o livro de Garopaba, a gente tem que aproveitar e explorar bem<sup>97</sup>.

O Plano de Curso que a Secretaria Municipal de Educação organizou para 2014<sup>98</sup>, e que, segundo as professoras, não mudou em quase nada desde a década de 1990, lista somente conteúdos presentes no livro didático, o que, segundo a professora Emerenciana, facilita bastante o trabalho em sala de aula, pois “tem tudo ali, inclusive na ordem que a gente tem que trabalhar”<sup>99</sup>. Quanto à utilização das

---

<sup>95</sup> Ao falar “livro da Elaine”, a professora está se referindo ao livro “Uma aventura pela história e geografia de Garopaba” (2011).

<sup>96</sup> Entrevista realizada em 12 de janeiro de 2015, na residência da entrevistada, à Estrada Geral de Ibiraquera, Imbituba/SC.

<sup>97</sup> Entrevista realizada em 9 de janeiro de 2015, em minha residência, à Rua do Ouvidor, 1.287, Campo D’Una, Garopaba/SC.

<sup>98</sup> Disponível na página 75 desta tese.

<sup>99</sup> Entrevista realizada em 9 de janeiro de 2015, em minha residência, à Rua do Ouvidor, 1287, Campo D’Una, Garopaba/SC.

demais obras sobre a história de Garopaba, informou que não conhecia os dois livros escritos em forma de poesia, mas conhecia a história de Garopaba de Manoel Valentim (2007), pois fez concurso no município em 2011 e fez a leitura para estudar para a prova. Porém, nunca planejou ou ministrou aulas com base nele.

Experiência do legado da ação humana no tempo e experiência escolar são mobilizadas na constituição do conhecimento histórico; neste sentido, “aprende-se com o que se encontra ou com quem nos encontramos; inversamente, aprendem conosco aqueles com quem convivemos [...] os processos de mediação são constantes e intercambiáveis (MARTINS, 2011, p. 9). Dentro de tal premissa, embora o livro didático se coloque como peça-chave na definição do conteúdo escolar de História, volto a enfatizar que há outros elementos que se entrelaçam de modo a constituir o conhecimento que o professor irá mediar junto aos estudantes. Sim, pois o indivíduo que se encontra na condição de professor tem sua própria bagagem histórica, constituída na vivência hodierna e, sobretudo, nos anos de escolarização da educação básica, já que a disciplina o acompanhou desde seu ingresso nos anos iniciais até a conclusão do ensino médio. Neste sentido, atribuir aos cursos de formação em Pedagogia toda a responsabilidade por certos desafios com que os professores se deparam ao ensinar História não parece justo. No entanto, esta é uma situação que preocupa os formadores de pedagogos, como explicitou Clarícia Otto:

É necessário pensar na formação de professores, haja vista que os primeiros anos de escolarização são de suma importância, dado que muitas representações obtidas no tempo de criança vão perdurar ao longo da vida adulta. Nesse sentido, é necessária uma série de cuidados acerca do ensino da História e da maneira de compreendê-la (OTTO, 2013, p. 169).

Além disso, quando vai dar aula, o professor dos anos iniciais inevitavelmente toma para si o modelo de ensino que recebeu. Apesar das novas tendências metodológicas, há sempre um resquício do que viveu na condição de estudante. O ensino da história linear, aditivo e conteudista, baseado na decoreba de fatos, nomes e datas, permeou a formação escolar dos professores que vêm atuando nas últimas décadas. Assim, uma história não linear, questionadora e polissêmica ainda é um desafio para as escolas dos anos iniciais. Talvez a atual geração de professores tenha tido a sorte de receber uma educação histórica de um professor com um trabalho diferenciado, crítico, deixando o estudante construir seus conhecimentos a partir de discussões e debates. Aliás, as universidades tendem a utilizar essa metodologia na

formação de professores, balizando, de certa forma, suas atividades na educação básica. Esta é uma possibilidade; contudo, há de se levar em conta que mudanças na cultura escolar demandam um período, às vezes bastante longo para acontecer. Além disso, dominar conceitos, teorias e métodos é ainda mais complexo quando se trata do professor que atua nos anos iniciais e precisa trabalhar conteúdos de todas as áreas do conhecimento (OTTO, 2013, p. 173).

Voltando à questão da circulação e presença dos livros relativos à história de Garopaba, após visitar todas as escolas da rede, foi possível organizar o gráfico 1, que demonstra a quantidade de cada uma das obras presentes no acervo das instituições. Destaco que somente o livro didático *Uma aventura pela história e geografia de Garopaba* (2011) tem espaço reservado no acervo bibliográfico de todas as escolas da rede municipal de Garopaba. Os demais, aparecem num percentual bastante reduzido: 23% das escolas possuem Besen (1980), Valentim (1994), Bitencourt (2003); por outro lado, Passos (2007) aparece em 46% das unidades escolares. Uma justificativa para tal situação?

Para Maria Nadir Araujo Souza, secretária municipal de Educação (licenciada da EEB Professor José Rodrigues Lopes, onde é efetiva como professora de História), esta situação se deve ao comodismo causado pela distribuição do livro didático: “Elas querem tudo pronto; acham que não precisa mais nada, só trabalhar o livro, mas nós sabemos que não pode ser por aí, que tem que pesquisar e enriquecer as aulas”<sup>100</sup>. A argumentação da secretária se alinha à fala de certas professoras, pois, como visto anteriormente, há as que considerem o livro didático o principal recurso, já que traduz as orientações do plano de ensino municipal. Esta regra, porém, não é exclusiva. A professora Maribel Aguiar (48 anos) relatou que não trabalha só com o livro didático e que, na verdade, o usa bem pouco. Tal atitude pedagógica ocorre porque o livro didático acaba sendo usado nos anos anteriores e, quando chegam ao 4º ano, as crianças já estão cansadas dele. Dessa forma, a professora procura utilizar os textos e apostilas que mantém em seu armário e desenvolver pesquisas e entrevistas junto aos moradores mais antigos. Penso que o comodismo não represente a relação de professores e livro didático, sendo mais apropriado o uso do termo segurança, já que o material se mostra completo; afinal, é o recurso didático subsidiado pela rede.

---

<sup>100</sup> Conversa informal realizada na SMEC em 14 mar. 2016.

Figura 30 – Gráfico da presença das obras sobre a história de Garopaba nos acervos das treze escolas municipais de Ensino Fundamental I – Garopaba/SC



Fonte: Pesquisa acadêmica (2015/2016); editado pela autora.

Como visto, são poucas as escolas que possuem o livro de Besen (1980) em seu acervo bibliográfico, pois o encontrei em somente 3 das 13 escolas visitadas. Mas isso não significa que os conhecimentos organizados pelo autor não estejam presentes no ensino de História, visto que a obra foi referenciada em três outros livros que tratam da história local de Garopaba, e que, embora não o tenham em mãos, muitos professores indicaram que o conhecem e já realizaram a leitura de algumas de suas partes. Esta situação é recorrente, principalmente entre os professores que atuam há mais de 20 anos na educação do município. Além disso, a edição do livro (mil cópias na primeira edição e um número ignorado na segunda<sup>101</sup>) encontra-se esgotada, transformando-a, em sua materialidade, em documento-monumento, no sentido atribuído por Le Goff (1990). Possuir um exemplar de Besen pode dar, de alguma forma, a sensação de apropriação do tempo, garantindo que o passado está resguardado e seguro.

<sup>101</sup> BESEN, 2016.

A professora Maria Helena Pereira da Silva de Aguiar (32 anos) informou, com orgulho, que possui o livro: “O livro era da minha avó, quando foram demolir a casa para fazer uma nova muita coisa antiga foi jogada fora, mas eu corri e salvei o livro, que agora está comigo”<sup>102</sup>. Certamente, as *Recordações da Freguesia*, por sua pesquisa apurada, muito têm a subsidiar no ensino da história local. Resta fazer ver aos professores que o material precisa ser lido “a contrapelo”, como já pontuava Benjamin (2012), e socializado com as crianças, solidificando o ensino relativo à história local, já que a empatia com o vencedor ainda assombra a história. Ler o texto procurando identificar o que ficou nas franjas dessa trama pode conduzir a um “passado que só se deixa capturar como imagem que relampeja irreversivelmente no momento de sua conhecibilidade” (BENJAMIN, 2012, p. 243).

Depois do livro didático, *Versos do Moriço: Garopaba* é a obra mais frequente nas escolas, pois o encontrei em seis delas; esse número, porém, corresponde a apenas 46% das unidades escolares. Além disso, sua presença não significa que seja utilizado para explorar a história de Garopaba. “A gente tem o livro, temos até dois; mas nunca foram utilizados” (Ana Paula Raupp, diretora da EMEF Aduci Arbuis do Nascimento - Siriu)<sup>103</sup>. Em duas escolas, os professores explicaram que usaram o livro quando trabalharam o gênero poesia. “Nós compramos o livro do seu Moriço ano passado porque desenvolvemos um projeto dos poetas garopabenses e alguns catarinenses, mas nas aulas de História não foi utilizado” (Rosa Maria de Souza, diretora da EMEF Ary Manoel dos Santos – Costa do Macacu)<sup>104</sup>.

Não posso afirmar que *Versos do Moriço: Garopaba* (2007) tenha sido assimilado pela cultura escolar da rede municipal de ensino de Garopaba; no entanto, está começando a se fazer presente, sendo lido como poesia, fazendo com que os conteúdos históricos transitem entre uma parcela, embora pequena, de estudantes e professores. Essa visibilidade se tornou mais forte depois de sua morte, em 2014, já que o poeta pescador foi homenageado pela Câmara Municipal de Vereadores, com a criação “Espaço Permanente de Cultura Maurício dos Passos – o Moriço”, no *hall* de entrada da Casa Legislativa. Além disso, no corredor que dá acesso à SMEC, há um *banner* com sua foto, apresentando-o como “O poeta pescador de Garopaba”,

---

<sup>102</sup> Entrevista realizada em 3/2/2016 na EMEF Constância L. Pereira – Gamboa, Garopaba/SC.

<sup>103</sup> Entrevista realizada em 3/2/2016 na EMEF Aduci Arbuis do Nascimento – Siriu, Garopaba/SC.

<sup>104</sup> Entrevista realizada em 3/2/2016 na EMEF Ary Manoel dos Santos – Costa do Macacu, Garopaba/SC.

legitimando a obra perante os professores e demais profissionais da educação que atuam na rede. A secretária municipal de Educação informou que em 2014, na III Feira do Livro organizada pelo município, Maurício dos Passos fez o lançamento de seu livro, editado em 2007, e que a Secretaria comprou exemplares que foram distribuídos a todas as escolas da rede. Além disso, informou que o poder público municipal apoiava seu trabalho, pois custeava metade do valor da publicação. “Ele gostava de vender os livros na rua, aqui pela praça; gostava de conversar e dizer seus versos” (Maria Nadir Araújo)<sup>105</sup>.

As publicações de Manoel Valentin (1994, 2007) são encontradas em poucas escolas. Os professores que atuam há mais tempo na rede conhecem seu livro de poesias, mas seu conteúdo não foi explorado nas turmas com as quais trabalharam. Já *História de Garopaba* (2007) tornou-se uma espécie de ‘manual’ de estudos para as pessoas que se interessavam em ingressar, via concurso público, nos cargos existentes na municipalidade que, até 2012, exigiam graduação. “Quando estudei para o concurso da prefeitura, eu li o livro do seu Manoel Valentin, aquele amarelo. Comprei na livraria lá do centro, mas para dar aula eu não uso; a linguagem não é boa pras crianças” (Emerenciana Maciel)<sup>106</sup>. Assim como a depoente, outros professores também realizaram a leitura da obra, integrando seu conteúdo à sua cultura histórica; porém, isso não garante a presença material da obra nas escolas, visto que somente três delas, ou 23%, a possuem em seu acervo. Este percentual se repete também quanto ao livro de Valentin, *Homenagem a Garopaba*, publicado em 1994.

As miudezas da vida, narradas por Valentin (1994), mostram-se difíceis de se “encaixar” nos conteúdos escolares propostos para os anos iniciais; afinal, não são textos que costumam ser utilizados em aulas de História. Em geral, tiram-se dos versos a poesia que subjaz e, mais costumeiramente, as coincidências sonoras que ajudam as crianças a perceber a repetição de sílabas. Nas turmas mais avançadas, interpretam-se e produzem-se novos textos a partir do gênero e suas características como forma de discurso, tudo isso dentro dos estudos da Língua Portuguesa. Habitados a lidar com textos históricos do tipo informativo, “mais didáticos”, como se costuma ouvir, desbravar a poesia histórica não parece procedimento prático. Arrisco-

---

<sup>105</sup> Conversa informal realizada em 17 de abril de 2014, na Secretaria Municipal de Educação de Garopaba/SC.

<sup>106</sup> Entrevista realizada em 9 de janeiro de 2015, em minha residência, à Rua do Ouvidor, 1.287, Campo D’Una, Garopaba/SC.

me, neste momento, a levantar uma questão: para encontrar informações históricas nas páginas do livreto de Valentim (1994), não seria preciso uma leitura mais atenta, com objetivos definidos, já que simplesmente correr os olhos, realizando uma leitura dinâmica, não contribuiu significativamente? Ir além, procurar nas famosas entrelinhas, desviar das rimas para encontrar o conteúdo histórico são possibilidades de atravessar o limiar entre as palavras e o sentido, bem como os sentimentos, que carregam.

O livro de Bitencourt (2003) está presente, materialmente, em três escolas, mas já existiu em todas. Reconstituindo minhas próprias recordações desde a época do lançamento da obra, já que trabalhava em uma escola da rede municipal de Garopaba, na qual ocupava o cargo de diretora, a escola em que atuava, assim como as demais, recebeu um exemplar doado pela SMEC, grande incentivadora da obra, “pois não tinha um livro bom e atual sobre Garopaba. Esse do Fernando é bem completo, vai ajudar muito nas escolas”, orgulhava-se a então secretária de Educação Elizabeth Klock, ao realizar a entrega do livro. As escolas que ainda o possuem informaram que ele fica mais para consultas de um assunto pontual, ou para os casos de dúvidas relativas a datas e nomes, sendo confrontado com o livro didático. Por outro lado, o próprio autor levou seus conhecimentos diretamente aos estudantes, pois já foi bastante requisitado a realizar palestras junto às crianças e a acompanhar as visitas aos pontos históricos/turísticos da cidade.

Em sua materialidade, a obra de Bitencourt (2003) ocorre em pouquíssimas escolas, mas os professores falam que conhecem aquele livro bonito, todo em material reciclado, que consideram muito bom, ou seja, ele existe no imaginário como algo importante, referencial. Goza de certa admiração, algo próximo ao encantamento a que se refere Greenblatt (1991, p. 250): “Por encantamento entendo o poder do objeto exibido de pregar o espectador em seu lugar, de transmitir um sentimento arrebatador de unicidade, de evocar uma atenção exaltada”. O livro de Bitencourt (2003) agrada, sobremaneira, aos olhos, pela plasticidade do material reciclado e sua atualidade como tendência estética, tornando-o ainda mais desejado pelos que gostam de ‘decorar’ estantes e mesas. Dessa forma, “o encantamento se liga a aquisição e posse” (GREENBLATT, 1991, p. 256).

Quanto à representatividade do livro didático, em termos quantitativos, deve-se levar em conta que, em se tratando de história local de um município do porte de Garopaba, o alcance de uma obra didática, de modo geral, acaba extrapolando os

limites das escolas, pois os estudantes os levam para casa, podendo então vir a ser compartilhados com as famílias, dependendo, evidentemente, de seu interesse. Isto decorre do caráter polissêmico do livro didático, por produzir sentidos a partir de seu uso. Desta forma, o livro didático (FARIAS; LUZ; NEU, 2011) entra na disputa pelas memórias e representações, pois, constitui-se em veículo transmissor de um espectro além do previsto para esse tipo de material. Ouso, de certa forma, afirmar que este é o livro de história de Garopaba mais conhecido e lido no município. Para tanto, considero que, desde 2012, todos os estudantes que cursaram o 4º ano do ensino fundamental, seja nas 13 escolas municipais, ou nas 2 estaduais, o utilizam, o levam para casa quando há uma avaliação a ser feita ou para resolver atividades. Mas há escolas em que a criança fica com o livro no meio dos materiais que transitam entre casa e escola por todo o ano letivo. Algumas escolas informaram, inclusive, que já faltam livros, pois a cada ano o número que retorna dos estudantes diminui.

Portanto, esse material atinge uma parcela considerável da população, o que torna ainda mais importante os usos e encaminhamentos dados à história local, que veicula imagens e atividades a partir dos textos. São os ecos desse acervo impresso que reverberam no processo de construção do conhecimento escolar e da identidade local. Vale, ainda, salientar que o livro didático em uso na rede municipal apresenta um apanhado geral da história e, se bem explorado pelos professores, abre diversas possibilidades de pesquisa e interação com as comunidades, possibilitando aos estudantes reconhecerem-se como sujeitos da história. Contudo, é frágil no que diz respeito às atividades propostas, priorizando “certas habilidades ou operações mentais de cunho mais didático do que relacionadas ao pensamento histórico” (CAINELLI, 2010, p. 28).

Ao ensinar História, o professor tem a possibilidade de fazer escolhas pedagógicas capazes de promover reflexões relativas aos valores e práticas cotidianos, além do estabelecimento de relações entre o que o estudante vive e a problemática histórica própria ao seu grupo de convívio social, ao lugar onde vive, bem como às questões regionais, nacionais e mundiais. O estudo histórico desempenha papel importante, na medida em que contempla pesquisa e reflexão das relações construídas socialmente e das diferentes relações estabelecidas entre o indivíduo, o grupo e o mundo social. Associando o cotidiano e a história de vida dos estudantes a um contexto mais amplo, é possível conectar o local e o global, facilitando a percepção de que há na História lugar para todos os seres humanos. De



fato, a opção pedagógica do professor tem o potencial de aproximar os estudantes do pulsar da vida real, tanto da sua quanto de outras gentes. Em Garopaba, há uma clara preferência de valorização da identidade cultural açoriana; dessa forma, muito da cultura histórica é apropriado pelos professores que se assumem tal premissa.

De uma forma ou de outra, as obras em questão participam do ensino da história local que vem ocorrendo na rede municipal de ensino. Os professores, dependendo de seu tempo de magistério, tiveram maior ou menor contato com tais obras. A geração que ingressou no quadro de professores municipais ainda na década de 1990 tinha poucas opções de informação; então, recorria ao professor mais experiente, José Alves, que lhes fornecia o material de que dispunha, elaborado, sobretudo, com as informações contidas no livro de Besen (1980). Os professores que passaram a atuar em meados de 2000 já dispunham das obras de Valentim (1994), de Bitencourt (2003), mas ainda buscavam as ‘velhas’ apostilas organizadas pelo professor já citado. Os professores mais jovens, nesta segunda década do século XX, estudaram para o concurso da rede municipal utilizando o livro de Valentim (2007), adquirido à época e que, possivelmente, ainda usam para pesquisa e planejamento das aulas. Passos (2007) só bem recentemente se tornou conhecido dos professores; a leitura de suas narrativas, porém, não despertou grande interesse, admitidas exceções. Atualmente, as professoras sentem-se mais seguras, pois o livro didático de Farias, Luz e Neu, (2011) é considerado apropriado e suficiente para desenvolver suas aulas.

Embora a cultura histórica de determinada localidade seja definida no e pelo social, há fatores que interferem de forma direta em sua constituição. Em Garopaba, consolidou-se, ao longo das três últimas décadas, uma cultura que se caracteriza principalmente pela açorianidade de sua gente. Nos livros que tratam da temática local, com exceção de *Homenagem a Garopaba* (1994) e *Versos do Moriço* (2007), todos dão ao açoriano o protagonismo no processo de colonização e criação do município. Produziu-se, então, uma narrativa que tende para o homogêneo e que, de certa forma, encontrou respaldo junto à população. O ensino escolar não foi o único responsável pela visibilidade e aceitação do açorianismo em Garopaba, mas muito contribui.

Na realidade, o açorianismo foi ganhando sentido, relacionando saber histórico e vida prática, principalmente por meio de ações que, mesmo não acontecendo nas escolas, as envolviam, principalmente por meio das ações do NEA/UFSC. Palestras,

desfile de 7 de Setembro, quermesse, apoio a obras históricas, campanhas de preservação do patrimônio cultural, dentre outros, foram fazendo, de início, com que os professores se convencessem de que o açoriano havia dado o tom ao desenvolvimento e à cultura local. Como há um intercâmbio constante entre o fazer escolar e os moradores, essa forma de pensar a própria história se tornou recorrente, tornando-a, nesta segunda década dos anos 2000, pouco questionada. Não quero afirmar, com isso, que não haja resistência e que disputas tenham sido varridas do cenário cultural, mas, por enquanto, o fiel da balança vem pendendo para o lado açorianista.

#### 4.2 REPRESENTAÇÕES DA HISTÓRIA LOCAL NAS NARRATIVAS ESCRITAS POR ESTUDANTES EGRESSOS E PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE GAROPABA/SC

Narrar é uma qualidade humana. Narrar é localizar-se no tempo e no espaço. Narrar, portanto, é historiar. Por muito tempo, as representações referentes ao vivido pelos diferentes grupos sociais davam-se, principalmente, por meio da tradição oral, repassada entre as gerações por sujeitos com maior habilidade para contar essas histórias de maneira inteligível e agradável, capazes de despertar interesse e prender a atenção dos ouvintes. Aos poucos, especialmente após o advento efetivo da reprodução impressa e da sistematização do ensino escolar, a tarefa de repassar os conhecimentos relativos ao modo de ser e fazer das sociedades às gerações mais novas foi sendo transferida para as escolas. Os primeiros compêndios foram os precursores da consolidação deste modo de transmissão. Criou-se, ainda, a tradição de que os livros didáticos veiculam a verdadeira história, algo que só veio a ser questionado quando a própria História, como conhecimento, foi inquirida por alguns de seus críticos na chamada virada epistemológica, constituindo a mudança de direção mais importante das ciências humanas, trazendo para a arena intelectual, com mais intensidade, o estudo dos pormenores da vida em sociedade.

Walter Benjamin, no segundo quartel do século XX, já alertava que narrar oralmente era uma arte que se vinha perdendo. Para ele, a figura do narrador era algo distante e que se distanciava cada vez mais (BENJAMIN, 2012). Esta é uma das características típicas da modernidade que ganharam mais força na pós-modernidade, pois são tantas as tecnologias de transmissão da informação que a

narrativa tradicional, a que vem acompanhando as gerações, não encontra mais espaço nem justificativa. Obviamente, ainda existem pessoas que se dedicam à arte da narrativa, mas em caráter profissional. Sendo assim, por que narrar meticulosamente uma história se basta acessar a *internet* e encontrá-la pronta, inclusive acompanhada da narrativa oral? Atualmente, a narrativa, principalmente a histórica, mesmo entre crianças do ensino fundamental, baseia-se na leitura e reformulação de textos escritos, com um agravante: poucos professores utilizam temas históricos para produzir narrativas escritas, já que estas tomam muito tempo na correção, sendo mais prático verificar a aprendizagem por meio de questionários, questões de assinalar ou indicar verdadeiro ou falso, dentre outras.

As narrativas históricas permitem que os indivíduos elaborem e exteriorizem entendimentos sobre o mundo que as cerca, pois elas fornecem representações pessoais e coletivas relativas a situações e a ações pertinentes à humanidade. Para Hall (2016), a cultura é produzida por meio de representações e dos significados de que partilha, repondo e intercambiando valores. Assim, recorri a produções textuais de estudantes egressos e a professores da rede pública municipal de ensino de Garopaba para me aproximar das representações que estão constituindo a cultura histórica do município, considerando que “pertencer à mesma cultura equivale a dizer que interpretam o mundo de maneira semelhante e podem expressar seus sentimentos e pensamentos de forma que um compreenda o outro” (HALL, 2016, p. 20). Evidentemente, a abrangência da pesquisa permite acessar representações balizadas pelo ensino escolar. Este, porém, não passa de uma amostra que elucida o quanto de sintonia existe entre o discurso assumido pelo município, a prática dos professores e as prescrições às quais estão submetidos e a compreensão que as crianças estão desenvolvendo quanto à história local da cidade.

As produções textuais dos estudantes foram obtidas em duas etapas: a primeira, realizada no início de 2014, e a segunda, no final de 2016, ambas com estudantes do 6º ano. Realizei a segunda etapa após a análise dos textos do primeiro grupo, pois, por frequentarem o 4º ano em 2012, foram os primeiros a utilizar o livro didático, enquanto o segundo grupo, provavelmente, teve mais contato com o material, já que estava no 1º ano quando o livro foi adotado pela rede. Destaco, a seguir, primeiramente as narrativas dos estudantes recém-saídos das escolas municipais. Na sessão seguinte, os textos mais recentes, salientando que os estudantes deste grupo já estavam no final do 6º ano, ou seja, haviam agregado outros

saberes históricos e desenvolvido melhor a habilidade da escrita. Concluo com a apresentação e análise das narrativas dos professores da rede municipal. Saliento que, para obter suas produções textuais recorri ao grupo que participava da formação do PNAIC no início do ano letivo de 2014.

#### **4.2.1 Narrativas dos estudantes – parte 1**

Com a perspectiva de conhecer representações que estudantes egressos dos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal têm sobre a história local de Garopaba, solicitei, com o apoio de uma professora de História, que os 25 estudantes de uma turma de 6º ano, da Escola Estadual Professor José Rodrigues Lopes, localizada no centro da cidade, redigissem, em março de 2014, um texto sobre a história do município que haviam aprendido anteriormente, com as professoras das escolas municipais. Provavelmente, como já afirmei, atividades dessa envergadura não lhes eram muita solicitadas, pois, de início, pediam à professora que os ajudasse a lembrar, já que fazia tempo que tinham estudado o assunto. A professora sugeriu que pensassem a respeito das saídas de estudo realizadas com a professora do 4º ano. Levou-os a lembrar quem havia sido a professora e como ela conversava com eles sobre a história local. Perguntou se haviam utilizado o livro didático e se este tinha ilustrações ou atividades que lhes tivessem chamado a atenção. Também os tranquilizou dizendo-lhes não se tratar de atividade avaliativa e que não precisavam se preocupar com os ‘erros’ de português. Assim, situados quanto ao que deveriam fazer, os estudantes produziram os textos.

Considerando suas produções, penso que a imagem de Garopaba como cidade turística, atraente para visitantes em função de suas características naturais, vem se confundindo com a história local. Nos textos, a representação recorrente, ou o marco comum, é de um lugar bonito, muito embora certos estudantes indiquem conhecer a cultura açoriana e a presença do guarani na composição étnica do povoado, além da existência de um sambaqui, local que relatam ter visitado. A sensibilidade ambiental também se destaca, principalmente em relação à baleia Franca. Eis alguns textos<sup>107</sup>:

---

<sup>107</sup> Os textos, que aparecem como foram redigidos, são produções de alunos de uma turma de 6ª ano, em uma aula de História, ministrada pela professora Mauricélia Teixeira de Albuquerque, no dia 11/03/2014.

Eu estudei em assunto de Garopaba a caça a **baleia**, Proerd<sup>108</sup>. Fizemos um passeio em uma casa, sobre a pesca. Sobre os **açorianos** aprendi que eles foram os primeiros a chegar. No projeto **baleia** franca fizemos binóculos e ficamos vendo as **baleias** pulando na água, entramos na água. Também fomos no **Sambaqui**. Lá em cima ficamos olhando a paisagem. **Era muito linda a paisagem**. Muitas pessoas foram mordidas pelas formigas. Apresentamos, com o projeto da aula de violão do colégio, sobre a **natureza**, cantamos e tocamos a música DNA na Mostra Lutz. (Estudante A)

Eu fui no morro nós andamos muito encontramos muitas árvores flores e cachoeira nós demoramos 50 minutos para chegar, quando nós chegamos nós vimos uma **bela paisagem** dava para ver tudo. O mar as árvores os animais. Chegamos a ir numa escada a onde que era bem legal dava para ver a Garopaba e muito mais. Minha professora disse que os **índios** comiam frutas eles caçavam e faziam suas próprias casas com mato. (Estudante B)

Na Praia da Ferrugem moravam **índios**. Eles moravam nos **sambaquis** localizados no morro da ferrugem, eles amolavam suas flechas nos costões, eles caçavam peixes, moluscos e caramujos gostavam de comer muitas coisas do mar, **eles ficaram muito conhecidos e o morro da ferrugem também**. (Estudante C)

Certo dia a minha ex-professora falou sobre planície, planalto, serra, montanha e esfera. E fizemos uma maquete de Garopaba com planície, planalto, serra, montanha e esfera e o meu grupo tirou 10. A minha professora falava sobre a **pesca**. Ela falou que o pai dela fazia a própria rede de pesca e pescava com os amigos. E assim fizemos uma prova sobre a **pesca** de Garopaba. (Estudante D)

Garopaba vem de um nome **indígena** que significa ygara-mpaba: enseada de barco. A **baleia** vem para o litoral no verão para ter seus filhotes por causa das águas quentes e aqui as **baleias** não se alimentam pois a comida que elas comem não tem aqui no nosso país. (Estudante E)

Na aula de História eu fui na feira de verão<sup>109</sup> para aprender um pouco sobre a história. Foram três anos seguidos e em cada ano eu aprendia um pouco. Antes de nós quem vivia em Garopaba eram os **açorianos**. E antes Garopaba era só vegetação até começarem a construir pequenas casas e assim se tornou uma **bela cidade**. (Estudante F)

Eu fui num passeio sobre **ecologia** aprendi muitas coisas legais tinha uma casa movida a luz do sol, mas era meio ruim porque se não havia sol não havia luz nome desse lugar era GAIA VILAGE havia placas solares lá eles falaram sobre os **índios** que habitavam naquele lugar, lá eles ensinaram a economizar. Também já fiz um passeio sobre a pesca das **baleias** que antigamente era comum matar muitas **baleias**. (Estudante G)

Minha professora falava sobre os **açorianos** e sobre Pedro Álvares Cabral. Eu me lembro que a professora levou a gente para a gente ver as **baleias** e outros lugares. (Estudante H)

Lembro que os **açorianos** raspavam as lâminas nas pedras da Vigia por isso que se vê lisas e afundadas. Minha professora falou sobre a pesca da **baleia** que precisava do óleo para cozinhar pra acender uma luz. Lembro que foi num **sambaqui** na ferrugem pedras com riscos feitos pelos **açorianos** afiar as lâminas. Quando fomos embora apareceu um enxame de abelhas e um

<sup>108</sup> Programa Educacional de Resistência às Drogas.

<sup>109</sup> Espaço utilizado na temporada de verão como feira de artigos variados e no qual, geralmente em novembro, ocorre a Mostra Lutz.

cara mandou nós se abaixar mais alguns estudantes não ouviram. (Estudante I)<sup>110</sup>

Retomando a ideia de Ricoeur (2007), de que o tempo só se torna humano por meio da narrativa, cabe enfatizar que aos estudantes é preciso dar a oportunidade de organizar seus conhecimentos também por meio de narrativas. Trago essa assertiva por concordar com o historiador alemão Jorn Rüsen (2001), responsável pela elaboração e organização de diversas obras relativas à teoria, à didática e ao ensino de História, em sua proposição de que a narrativa é um artifício fundamental no processo de ensino e aprendizagem. Nas narrativas acima reproduzidas, é possível verificar que as crianças têm dificuldade para expor seus conhecimentos de forma clara, coerente. Falta-lhes, talvez, maior familiaridade com o tema abordado, além da prática em produzir textos narrativos referentes à história do lugar em que vivem. A aprendizagem histórica se mostra frágil e, por vezes, desconexa, manifestando que a tomada de consciência histórica entre estudantes recém-saídos dos anos iniciais está em processo inicial de sistematização. Rüsen (2001) salienta que a consciência histórica demonstra que a aprendizagem histórica se efetivou, destacando não ser ela mera lembrança, pois, para interpretar experienciais atuais do tempo, é necessário que as lembranças sejam mobilizadas de maneira específica, transportando o passado para o presente, valendo-se da elaboração de narrativas.

Neste sentido, a narrativa é um elemento da vida humana que ultrapassa a dimensão da produção textual ao expressar a aprendizagem histórica, merecendo atenção especial no ensino de História. Segundo palavras de Rüsen (2001), para que a narrativa adquira *status* de história é necessário que o passado se torne presente, ou seja, “é decisivo [...] que sua constituição de sentido se vincule à experiência do tempo, de maneira que o passado possa tornar-se presente no quadro cultural de orientação da vida prática contemporânea” (RÜSEN, 2001, p. 155).

Lançando esse olhar sobre as produções dos estudantes quanto à história local de Garopaba, é possível perceber que seus discursos pouco reverberam conhecimentos históricos, demonstrando que o ensino de História nos anos iniciais se mistura a uma gama variada de informações que tenham a história como foco, mas que a ultrapassam e muitas vezes a suprimem. Para a professora Elaine Coelho da

---

<sup>110</sup> Em todas as produções textuais de estudantes que aparecem nesta tese, as trocas ortográficas foram adequadas aos padrões da Língua Portuguesa, porém questões de ordem gramatical formam mantidas. Grifos meus.

Luz, co-autora do livro didático de História e Geografia<sup>111</sup> utilizado na rede municipal de ensino, essa dificuldade dos estudantes em narrar, de forma articulada e coerente, uma breve história de Garopaba, deve-se, dentre outros aspectos de caráter metodológico, ao que chamou de “explosão de informações”:

Essa dificuldade se dá em função da quantidade de informações que os estudantes recebem, por exemplo, em uma visita ao Sambaqui, pois nesta visita os estudantes se deparam com aspectos naturais, informações culturais como o contato com os pescadores, no próprio sítio arqueológico, com as marcas das oficinas líticas. Ainda, dependendo da época do ano, podem avistar baleias Francas. Além disso, presenciam o impacto causado pelo crescimento da cidade, pelo turismo, pelo modo como as pessoas convivem com a flora e a fauna local. Há, portanto, uma explosão de informações<sup>112</sup>.

A historiadora portuguesa Isabel Barca, em estudo desenvolvido em 2006, analisou narrativas dos estudantes do 1º ano do ensino médio (identificado por ela como 10º ano da escolaridade) quanto a história de Portugal e a história geral. Sem adentrar, especificamente, a problemática do estudo, utilizarei suas proposições para aprofundar a análise das narrativas dos estudantes do 6º ano sobre a história de Garopaba. Segundo a historiadora, “para interpretar uma narrativa para além da superfície, é necessário captar o seu ‘esquema’ mental básico, que se manifesta numa mensagem nuclear e que veicula uma determinada função social” (BARCA, 2006, p. 1). A pesquisadora organizou as narrativas dos jovens do ensino médio em níveis diferenciados, do mais elaborado ao menos elaborado:

- 1 – Narrativa completa - quando respeitam as balizas temporais propostas, apresentam eventos ou acontecimentos de ruptura, interligando-os por situações que constituem causas ou consequências dessas rupturas;
- 2 – Narrativa emergente – quando respeitam uma cronologia básica em relação aos eventos propostos, no caso da pesquisa com os jovens portugueses, a cronologia ficou centrada em “dois momentos chave no país: a ditadura salazarista e o período iniciado com o 25 de Abril de 1974”;
- 3 – Cronologia;
- 4 – Lista de eventos – a-cronológica;
- 5 – Considerações gerais (BARCA, 2006).

Consciente de que classificar implica correr o risco de aproximar e generalizar o diferente, organizei um quadro 4 (Figura 4) que apresenta, percentualmente, o ‘nível’ das narrativas na perspectiva de Barca (2006). Assim, tomando como pano de fundo

<sup>111</sup> FARIAS, LUZ, NEU, 2011.

<sup>112</sup> Entrevista realizada na residência da entrevistada, na Estrada Geral do Ouvidor, 497, bairro Campo D’Una, Garopaba/SC, em 28 abr. 2014.

os níveis definidos pela autora e respeitando as devidas proporções, posso inferir que algumas narrativas das crianças pertinentes à história local de Garopaba se encontram no nível das considerações gerais. É possível verificar que as crianças compreendem que as coisas mudaram; no entanto, elas não conseguem determinar de que maneira isso aconteceu.

Quadro 4 – Nível das narrativas dos estudantes do 6º ano do ensino fundamental da EEB Professor José Rodrigues Lopes sobre a história de Garopaba/SC

Nível narrativo	Quantidade de estudantes	Percentual (%)
1 – Narrativa completa	-	-
2 – Narrativa emergente	-	-
3 – Cronologia	01	4
4 – Lista de eventos a-cronológica	02	8
5 – Considerações gerais	23	86
<b>Total</b>	<b>25</b>	<b>100</b>

Fonte: Pesquisa acadêmica realizada em março de 2014.

No início do 6º ano de escolaridade, as crianças ainda lutam para conjugar numa mesma produção textual elementos ortográficos e gramaticais, bem como aspectos concernentes à coesão e à coerência. Além disso, com já afirmado anteriormente, não são pequenos historiadores, estando no processo inicial da aprendizagem histórica. Assim, não foi possível colocar nenhuma das narrativas no patamar de completa ou emergente, o que não é demérito, nem desvaloriza seus trabalhos e as informações contidas neles. Nenhuma das crianças conseguiu articular sua narrativa de forma a relacionar passado e presente, demonstrando que o lugar passou por mudanças e que, das atividades extrativistas, como a pesca e a caça, a população passou a explorar as belezas naturais por meio do turismo, entrando na lógica contemporânea da preservação de ambientes e espécies. Creio que essas duas formas de narrativa precisam de mais subsídios para serem desenvolvidas, posto que aos 12 anos, idade da maioria dos estudantes, narrar a história de sua família de forma mais completa se mostraria, pela força da vivência, dotada de mais sentido e condições de argumentação.

Somente uma produção textual obedeceu a uma cronologia linear, ordenando os diferentes tipos humanos que povoaram o local: sambaquianos, índios e ‘pessoas’. Entendo que ao utilizar o termo pessoas a criança teve a intenção de nomear o homem



branco, tipo mais comum na região. A cronologia também se alinha ao marco comum entre a maioria das narrativas: as belezas da cidade.

A nossa bela cidade chamada Garopaba foi descoberta pelos **sambaquianos** que vieram andando da Ásia até aqui durante anos até chegarem em Garopaba. Eles foram logo para a praia para se alimentar de frutos do mar. Eles pescavam com suas ferramentas de pedra suas lanças e arcos-flechas. Depois dos sambaquianos chegaram os **Índios** e como antes a cidade não tinha nome os Índios deram o nome para ela de Igarapaba por que antes era um paradeiro de barcos. Antigamente existia a caça a baleia as **pessoas** iam caçar a baleia para utilizar o óleo dela para fazer como cimento para construir casas e fazer lâmpadas. (Estudante J)

Os textos de dois estudantes deram a ver um esboço de narrativa mais condizente com a lista de eventos aleatórios, a-cronológica: o primeiro, alinha-se ao contexto sócio-histórico de Garopaba; o segundo, apesar de começar dentro do tema, toma consistência enumerando aspectos da história do Brasil. Tais observações podem ser conferidas abaixo:

Os escravos negros, os indígenas, agricultura, comércio, pescaria da baleia, sítios arqueológicos, bacias arqueológicas, Garopaba se tornou município a arredondadamente 50 anos, os açorianos, igreja matriz. (Estudante K)

Os primeiros habitantes de Garopaba foram os índios. A pesca da baleia o óleo da baleia era usado para construção de casa para acender as tochas de fogo. Um padre chamado Faraco que teve mais ou menos 7 filhos. Os portugueses tinham duas mulheres uma branca e outra negra e bastante filhos com as duas. Os artesanatos que os indígenas produziam. Os índios não tinham vergonha de andar nus sem nada cobrindo suas partes íntimas. A chegada de Pedro Alvares Cabral. Os significados de algumas datas como 7 de setembro etc. o nome anterior do Brasil era Vera-Cruz. O nome Brasil é por causa de uma árvore avermelhada com seu líquido vermelho era feito corante para tingir roupas e tecido. A folha de papel, a borracha é feita do líquido das árvores. (Estudante L)

A grande maioria (86%) apresentou uma narrativa ainda mais distante da complexidade exigida pela consciência histórica como resultante da aprendizagem escolar. Entendidas como compostas por considerações gerais em torno da história local de Garopaba, como visto nas produções de A até H, os estudantes distribuíram a temática entre belas paisagens, presença dos guaranis (índios), açorianos e baleia franca. Essas construções narrativas, em geral, caracterizam-se pela validade de seu conteúdo histórico. Somente uma se afastou de tal condicionante, trazendo informações dissonantes da realidade, como o uso da pele da baleia no vestuário ou

sua carne para a alimentação, além de uma quantidade exagerada de captura de baleias:

Nossos antepassado pescava baleia pra sobreviver, do óleo eles faziam as casas e a luz do couro eles fazia as roupas e a carne eles comia. Eles pescava 1500 baleia por ano. Ainda temos algumas casas com óleo de baleia, agora caça da baleia não porque elas estão em extinção. (Estudante M)

Contudo, embora não tenha alcançado totalmente uma validade histórica, a narrativa do estudante M vai ao encontro do que é ensinado na escola, principalmente sobre a caça em geral: peles e plumas utilizadas no vestuário e a carne, na grande maioria das vezes, utilizada na alimentação. O exagero na quantidade de baleias tem, também, certa coerência na realidade da pesca em Garopaba, pois as crianças crescem ouvindo que os peixes são pescados aos milhares, como as tainhas. Se sempre ouviram que foram capturadas milhares de tainhas, por que não poderiam capturar 1.500 baleias? Além disso, sua narrativa destaca que a caça a baleia era realizada pela necessidade de sobrevivência e não por mera crueldade, algo que nos envergonhe, como afirmam certos ambientalistas. Explorando um pouco mais a breve narrativa, o estudante, mesmo que de maneira sutil, localiza uma ruptura referente aos costumes: deixaram de caçar baleias por elas estarem em extinção, uma preocupação intensificada no segundo quartel do século XX, impensável antes do despertar da sensibilidade animal e ambiental no referido período (DAMAZIO, 2011).

Nesse primeiro grupo de narrativas, chamou a atenção a invisibilidade dos afro-brasileiros, situação que considero alarmante, já que no município existem dois quilombos reconhecidos pelo Ministério da Cultura: Quilombo Aldeia e Quilombo Morro do Fortunato, como exposto anteriormente. Contudo, relativizando essa ausência com as considerações pontuadas no capítulo dois, que trata do processo de empoderamento da matriz cultural açoriana em Garopaba, é possível inferir que a presença dos quilombolas foi, intencionalmente, colocada em segundo plano. Fernando Bitencourt, considerado por muitas autoridades e segmentos educacionais como o historiador da cidade, afirmou em entrevista que em Garopaba não existem quilombos. Tal afirmação certamente reverbera nas representações dos estudantes, demonstrando o quanto a História pode ser direcionada e utilizada para excluir e desvalorizar. Embora o livro didático apresente um texto sobre a experiência quilombola vivenciada nas duas localidades, constituindo o primeiro material didático

que aborda o tema pontualmente, a cultura histórica, de viés açoriano, foi mais efetiva, fazendo-se presente na maioria das representações ora apresentadas.

#### **4.2.2 Narrativas dos estudantes – parte 2**

Decidi empreender uma segunda etapa para o trabalho relativo às narrativas de estudantes egressos da rede municipal de ensino de Garopaba. Primeiramente, como já indicado, para perceber se o livro didático foi assimilado pela cultura escolar de modo a ser evidenciado nas produções textuais dos estudantes depois dos quatro anos iniciais de sua inserção no ensino da disciplina. Além disso, o trabalho anterior contemplou somente uma das escolas estaduais, causando-me certo desconforto, já que pesquisei aspectos pertinentes ao ensino da história local em todas as escolas da rede e, ao buscar por narrativas que representassem a reverberação de tal processo, privilegiei somente a parte central e norte do município. Como na etapa anterior, contei com a parceria da professora de História do 6º ano, Mauricélia Teixeira de Albuquerque, a mesma que lecionava na escola localizada no centro da cidade. Desta vez, a escola em questão foi a EEB Maria Correa Saad, localizada no sul do município. Participaram da pesquisa 28 estudantes, mas como dois eram provenientes de outras cidades e um se encontrava em processo de inclusão, os textos analisados somam 25.

Destaco, inicialmente, que os estudantes ora abordados já tinham uma caminhada de praticamente um ano letivo nos anos finais, tendo, assim, oportunidade de participar de aulas de História com uma professora licenciada na disciplina. Esse grupo, mais habituado a produzir narrativas históricas por escrito, já que a professora costumava trabalhar com atividades em que os estudantes precisavam utilizar as próprias palavras para demonstrar o quanto de conhecimentos haviam conseguido apreender, mostraram-se seguros diante da atividade proposta, desenvolvendo o trabalho também em uma aula de 45 minutos. As narrativas em questão apresentaram marcos comuns com os do grupo anterior: em ordem quantitativa, os subtemas foram belezas naturais e turismo, significado e origem do nome da cidade, sambaquis e sítios arqueológicos, índios, baleias, engenhos, pesca e cultura açoriana.

O significado do nome Garopaba foi, a princípio, o diferencial destas narrativas. A maioria dos estudantes sabe que significa enseada de barcos, mas alguns fazem referência ao peixe garoupa (no vocabulário local, o termo utilizado é garopa),

demonstrando que a cultura histórica agrega entendimentos que vão além do texto escolar, já que todas as narrativas oficiais informam que Garopaba significa, na língua guarani, enseada de barcos. Mas, pela semelhança dos nomes e porque a pesca é reconhecida como uma das atividades mais tradicionais, fez-se, no imaginário das pessoas comuns, uma associação entre Garopaba e garopa. Eu mesma, agora pesquisadora, antes de me tornar professora da rede, acreditava ser tal prerrogativa a que melhor explicava a emergência da toponímia. Assim, o estudante A1 afirma: “Os nativos de Garopaba vivem da pesca. O nome Garopaba tem origem em um peixe chamado garopa. A palavra Garopaba significa ‘enseada de barco’”. O estudante B2 também expressa tal compreensão: “Garopaba é o município da garopa, que é um peixe e enseada de barco é o significado de Garopaba”.

Outro aspecto a ser destacado diz respeito à presença das baleias e ao turismo de observação. O texto do estudante C3 apresenta uma representação peculiar e ao mesmo tempo bastante contemporânea a respeito das baleias: “Garopaba é uma cidade maravilhosa, tem várias praias lindas, a igreja matriz, **muitas baleias com o rabo pra fora**, tem o sambaqui e a mandioca famosa, a cultura dos antigos” (grifos meus). A imagem a que o estudante faz alusão é uma das mais veiculadas em *folders* sobre a cidade, tornando-se parte do imaginário local e de suas representações. A figura 31 mostra a fotografia inspiradora. Stuart Hall (2016) afirma que a representação é uma prática que dota de sentido objetos e acontecimentos e que se faz necessária uma linguagem comum para que o sentido possa ser transmitido e compreendido. Até o início da década de 1970, avistar um “rabo de baleia” na praia da Vila de Garopaba era motivo de movimentação geral e certeza de que haveria muito trabalho pela frente. Na linguagem comum da época, tal imagem remetia às estratégias para matá-la e utilizar a maioria de suas partes, sobrando apenas a carcaça. Os versos de Valentim (1994) e Passos (2007) denotam tal representação:

Num rancho à beira da praia  
 Não estavam ali à-toa;  
 Remos bolina, arpão, espinheis,  
 Mastro, vela, ancora e canoa.  
 (VALENTIM, 1994, p.14)

Era dia de domingo  
 Mi levantei bem cedinho  
 Passei a mão na boleia  
 Botei no meu balainho

Tomei meu aparado  
E botei o pé no caminho

Botei o pé no caminho  
Já fui encontrando areia  
O nordeste estava fraco  
Me refresco a oreia  
Cheguei na beira do combro  
Logo avistei a baleia

Quando ela avistou a lancha  
Aprofundô não boiô mais  
Já cuidô em fazê rumo  
Prazáguas dos Corais

Com distância de cem braça  
Ainda a remo vô atrás  
Eram três arpodô  
O primeiro o Antonio Paz. (PASSSOS, 2007, p. 82)

Figura 31 – Baleia Franca na praia do Centro de Garopaba<sup>113</sup>



A partir dos movimentos de preservação da espécie e da exploração comercial de sua imagem, houve um deslizamento de sentido (HALL, 2016), alterando

<sup>113</sup> Disponível em: <<http://dominioverde.blogspot.com.br/2010/12/biomimetismo.html>> Acesso em: 27 nov. 2016.

profundamente as práticas relativas ao animal. Com isso, a representação é reconstruída e assume o sentido de sua época: beleza natural e atrativo turístico. A linguagem preservacionista não se restringe a certos locais. Transcende fronteiras geográficas e firma-se como uma das bandeiras da cultura ocidental. Quanto mais intenso o movimento de veiculação de certa imagem, mais sentido ela ganhará, homogeneizando, de certa forma, sua representação.

As narrativas ora apresentadas já estão mais próximas de expressar conhecimento histórico, no sentido de Rüsen (2001), já que alguns alunos estruturam narrativas que mobilizam marcos cronológicos e situações de mudança, caminhando mais solidamente em direção à consciência histórica. A elaboração de um quadro (Quadro 5), considerando os argumentos de Barca (2006), como o utilizado na primeira etapa, evidencia tais colocações:

Quadro 5 – Nível das narrativas dos estudantes do 6º ano do ensino fundamental da EEB Professor Maria Correa Saad sobre a história de Garopaba/SC

Nível narrativo	Quantidade de estudantes	Percentual (%)
1 – Narrativa completa	-	-
2 – Narrativa emergente	06	24
3 – Cronologia	-	-
4 – Lista de eventos – a-cronológica	02	8
5 – Considerações gerais	17	68
<b>Total</b>	<b>25</b>	<b>100</b>

Fonte: Pesquisa acadêmica realizada em março de 2014.

Para a maioria dos estudantes, ainda é um desafio elaborar uma narrativa escrita consistente, estabelecendo relações entre os acontecimentos; porém, todos os textos contêm informações portadoras de validade histórica, contemplando aspectos verossímeis com os da história local de Garopaba. O problema é a escassez de conteúdo propriamente histórico: “Garopaba é um lugar turístico com muitas histórias legais, praias belas, o legal é que há muitos lugares históricos antigos, engenhos, sambaquis, igrejas, casas, etc.” (Estudante D2).

Garopaba é o município da garopa que é um peixe e enseada de barco é o significado de Garopaba e Garopaba tem vários bairros que são Ambrósio, Ferrugem, Campo D’Una, etc. Garopaba é uma cidade de pesca e tem uma praia muito legal, e temos o bairro da Aldeia que é um Quilombo. E Garopaba tem a EEB Maria Correa Saad e a EEB José Rodrigues Lopes e outras. Garopaba na praia as vezes aparece as baleias. (Estudante B2)

Um percentual considerável de estudantes conseguiu elaborar narrativas propriamente históricas, classificadas como emergentes:

Garopaba significa enseada de barco. A maior parte de sua história vem da pesca da garopa e baleias em que eles utilizavam na economia. Eles usavam o óleo da baleia para acender o fogo nos lampiões e a carne para comer. Antes os índios que moravam aqui, eles viviam da agricultura, plantavam mandioca e saíam para pescar. As ferramentas que eles utilizavam eram feitas de pedras e madeira, eles normalmente encontravam-se nos sambaquis, no litoral. Lá além de ser uma moradia, era um cemitério por causa de seus rituais. Nos sambaquis tem rochas que tem marcas que os índios deixaram de suas ferramentas polidas. Sendo assim, antigamente, eles só utilizavam coisas naturais, sem tecnologia e sem avanços, e mesmo assim conseguiam sobreviver e cuidar um do outro. (Estudante E2)

Mesmo não contemplando alguns aspectos históricos, o estudante consegue observar que as mudanças ocorridas com o tempo alteraram o modo de estar no mundo das pessoas: natureza, solidariedade e tecnologia são os marcadores desse processo. Outro aspecto importante, nesta segunda etapa da pesquisa, foi a diminuição de termos relativos ao açorianismo. Somente duas narrativas (na primeira etapa, o termo aparece em oito textos) citaram a participação do grupo na constituição histórica da cidade; porém, aumentou a alusão à cultura pesqueira e à figura do pescador, o que, de certo modo, está associado ao legado açoriano, já assimilado e aceito. Os quilombolas também são citados em algumas narrativas; contudo, esse tema, muito provavelmente, foi discutido já no 6º ano, uma vez que a professora de História é especialista em estudos quilombolas.

Na prática, a história local está bastante associada ao lugar turístico, embora nem todas as narrativas utilizem o termo turismo e derivados, mas fica implícito que as imagens mais presentes são as que atraem turistas: praias, baleias, igreja e principalmente, os sambaquis e oficinas líticas existentes entre as praias da Barra e da Ferrugem, a última muito conhecida. O livro didático de Farias, Luz e Neu (2011) deu, possivelmente, maior visibilidade aos sambaquianos e aos guaranis, pois esse tópico é o mais extenso, ocupando sete páginas, ilustradas com cinco figuras, enquanto os demais tópicos ocupam, no máximo, duas páginas. Além disso, as saídas de estudo para visitar o local tornaram-se rotineiras para as turmas do 4º ano das escolas municipais. A última página do livro em questão traz uma mensagem que corrobora a representação que se vem acentuando entre os estudantes, de um lugar “cheio de encantos e belezas” que precisa ser preservado:

Muito bem! Até aqui foi possível compartilhar informações importantes e podemos dizer que já conhecemos um pouco mais sobre esse lugar cheio de encantos e riquezas que se chama “Garopaba”. Nossa meta a ser alcançada a respeito de Garopaba é **“Conhecer para Amar e Preservar”**. Sem o reconhecimento de Garopaba como patrimônio pré-colonial, histórico e natural, a destruição poderá ser inevitável, se não houver preocupação com a preservação. Afinal, é necessário que as pessoas conheçam o local e a história, amem sua cultura e entendam sua importância para, depois, contribuírem com a preservação (FARIAS; LUZ; NEU, 2011, p. 62, *grifos meus*)

A análise das narrativas dos estudantes poderia seguir outros caminhos e elucidar uma série de questões não contempladas, o que poderá ser feito em outro estudo, já que manterei a documentação arquivada. Por ora, cabe destacar que as crianças se fazem uma representação da história de Garopaba que não destaca os sujeitos; ao contrário, é uma história de grupos e acontecimentos, uma história distante da história local que tem pessoas comuns como protagonistas e que valoriza todos os grupos sociais que constituem ou constituíram a localidade.

Portanto, a representação dos estudantes sobre a história de Garopaba está, como indicado pelas produções de ex-estudantes da rede municipal, demarcada pela imagem de cidade turística, com identidade açoriana, preocupada em preservar seus elementos naturais. Discursos, como enfatizou Hall (2016), sinalizam conhecimentos elaborados com base política, ou seja, relacionam-se com o poder, com a intenção bem-sucedida, ou não, de “inventar” ou construir identidades. Penso que a construção das representações veiculadas nos textos dos estudantes se deu após a década de 1990. Até então, a cidade tinha na pesca e na agricultura sua marca maior, pois essas atividades forneciam os elementos da representação local. Atualmente, são os atrativos turísticos que fornecem esses elementos: belas paisagens, sítios arqueológicos, tradições açorianas, baleia Franca. Os textos relevam, também, o quanto o ensino de História nos anos iniciais é transbordante, pois não se limita às aulas da disciplina. Como visto, os estudantes trazem elementos geográficos e próprios da ecologia para dentro da história, fazendo dela uma espécie de caleidoscópio.

#### **4.2.3 Representações da história de Garopaba entre professores da rede municipal de ensino**

Para obter narrativas sobre a história de Garopaba produzidas por professores da rede municipal de ensino, recorri ao grupo que frequentava o PNAIC. Depois de



conversar com o grupo e explicar meu objeto de estudo no doutorado, solicitei que redigissem um texto informativo sobre a história da cidade. O grupo mostrou-se solidário com meu projeto e realizou a atividade sugerida. Por meio dos 22 textos produzidos pelos professores, tive contato com representações distintas sobre a história local de Garopaba; porém, assim como os estudantes, os professores destacam as belezas naturais e a vocação turística. Aspectos geográficos fizeram parte da composição da maioria dos textos, como também a origem guarani do nome da cidade, além da ênfase, em todas as produções, da cultura de base açoriana. Escolhi textos de três professores para ilustrar as proposições:

Garopaba é uma cidade litorânea, localizada ao sul de Santa Catarina, faz divisa com os municípios de Paulo Lopes e Imbituba. **É uma cidade turística com forte influência açoriana**, nos seus costumes, folclore e arquitetura. Antigamente a base econômica de Garopaba era a pesca artesanal e a agricultura, hoje em dia os moradores vivem também de comércio e turismo. Temos ainda muitas marcas indígenas nos sítios arqueológicos e comunidades quilombolas localizadas no município. Garopaba é uma cidade de **natureza exuberante** e preservada pela Serra do Tabuleiro. Enfim, por ser uma cidade com pequenas comunidades simples e acolhedoras; além de **sua forte influência naturalística é bastante idolatrada por turistas de vários locais** (Professor A)

Os primeiros habitantes de Garopaba foram os **índios tupi-guarani** que deram origem ao **nome da cidade**. Depois chegaram os **brancos trazendo sua cultura açoriana, a qual ainda predomina na cidade**. Atualmente apesar do crescimento turístico e consequentemente crescimento da cidade, ainda temos marcas deixadas pelos índios em alguns pontos da cidade. Naquela época o meio de sobrevivência era a agricultura e a pesca. Hoje essas práticas ainda são realizadas, mas com menos intensidade. Com o crescimento da cidade outras necessidades foram surgindo e com o turismo cada vez mais intenso devido as nossas praias, foram surgindo comércios e fábricas. Apesar do turismo e a evolução da cidade ainda podemos ver alguns pontos históricos da cidade como a Igreja Matriz, avenida dos pescadores entre outros. (Professor B)

Garopaba recebeu o **nome de Igara-paba, nome indígena**. A cidade recebeu **os açorianos** da ilha dos açores que formaram povoados, vilas. Era um lugar pequeno que tinha uma pequena igreja, um cemitério e o povo vivia da pesca de baleias; por essa razão foi formada uma armação baleeira. Antes de ser emancipada, a cidade fez parte da comarca de Laguna e de Palhoça. Aos poucos a pequena cidade foi crescendo e recebendo **visitantes que foram atraídos pelas belas praias** de Garopaba. Antigamente os habitantes viviam na pesca e na agricultura, hoje muitos moradores dependem do turismo para sua sobrevivência. (Professor C) <sup>114</sup>

Para pensar as narrativas, retomo as contribuições de Rüsen (2001), para quem o movimento que torna presente o passado se dá por meio da narrativa, ou seja,

---

<sup>114</sup> Grifos meus.

o pensamento histórico se organiza e se veicula por meio de narrativas. O historiador enfatiza que a especificidade da narrativa histórica está no fato de que os acontecimentos, organizados narrativamente, são considerados como pertinentes à realidade, por serem convincentes e críveis. Assim, a narrativa histórica integra o fazer dos seres humanos no fluxo do tempo, dotando de sentido sua existência, permitindo que lide com situações diversas, inclusive com a certeza de sua finitude. A narrativa não é ferramenta exclusiva do historiador, pois compõe a própria existência humana, estando presente nas mais distintas ações hodiernas e fornecendo-lhes orientação. A narrativa histórica, porém, diferencia-se das demais formas por sua pretensão de verdade, por sua preocupação em representar o vivido.

Rüsen (2001) propõe que, para compreender o que a narrativa realiza, é preciso caracterizar a “categoria sentido”. Para ele, são quatro os planos em que a narrativa histórica, produzida por meio da experiência no tempo, opera: a) percepção de contingência e diferença no tempo; b) a interpretação do percebido mediante a articulação narrativa; c) a orientação da vida prática atual mediante os modelos de interpretação das mudanças temporais plenos da experiência do passado; d) a motivação do agir que resulta dessa orientação. Articulando percepção, interpretação, orientação e motivação, a categoria sentido organiza as relações humanas na perspectiva do tempo (RÜSEN, 2001, p. 155). Além disso, o sentido histórico engloba três dimensões: uma ligada ao conteúdo - a experiência do passado; uma formal - a estrutura de uma história; e uma funcional - a orientação da vida humana prática, mediante representações do passar do tempo (RÜSEN, 2001, p.160-161)

Com tais colocações, penso que a marca distintiva da narrativa histórica se encontre, justamente, na opção metodológica na qual o historiador se ancora para produzir o conhecimento histórico. Uma opção metodológica coerente com esse entendimento é a que guia a redação desta tese. Minha preocupação é pensar as fontes dentro de um contexto sistemático, procurando verificar a emergência da representação histórica recorrente, na tentativa de reconstruir e entender nuances de um passado. Vendo desta forma, posso inferir que o conjunto de textos produzidos pelos professores dos anos iniciais de Garopaba deve ser entendido como indício de uma história local que se vem construindo por meio de escolhas políticas, mas, também, por ações vivenciadas no cotidiano. A cultura histórica que se dá a ver, e isso não acontece de maneira livre, é a açoriana. A quase totalidade dos materiais

produzidos nas duas últimas décadas sobre história local, como visto no capítulo dois, trazem o açorianismo como hegemônico.

Os moradores de Garopaba, tanto quanto os professores envolvidos nesse estudo, não costumam, de modo geral, questionar por que certas verdades estão postas. São leitores esporádicos, que acabam convencidos de que, se um livro foi produzido como portador da história de Garopaba, é porque seu conteúdo é verdadeiro. Com isso, as narrativas tendem a reproduzir tais informações. Fazendo um contraponto com a História que vem sendo ensinada nas escolas, apresento a fala de uma professora, Maria Odete Adelino de Carvalho, que não fez parte de grupo que produziu as narrativas, mas que entrevistei para compor outro momento desta pesquisa:

Quando nós iniciamos [como professores], naturalmente, não tinha nada, eram as pessoas mais antigas que nos ajudavam. Nós aqui, mais ou menos em 1995, levamos os estudantes lá no Seu Quinido<sup>115</sup> e ele nos contou como chegou à pesca de arrastão e de rede nas praias, que não tinha aqui, veio dos Ganchos<sup>116</sup>.

Justirene Zanelato da Silveira, também professora dos anos iniciais, complementou:

Livro de Garopaba não tinha, a gente pedia ajuda para outros professores, o Seu José Alves, que trabalhava na Secretaria veio algumas vezes me ajudar. E a gente pedia ajuda para outras pessoas, conversava com pessoas mais velhas que tinham outras informações. O vô da Saionara (professora da escola) passou algumas informações para nós na época, mas eu não lembro o nome dele. A gente procurava as pessoas mais velhas por que material teórico, impresso não tinha<sup>117</sup>.

Em 2011, a Secretária Municipal de Educação contratou uma equipe da Universidade do Sul de Santa Catarina para produzir um livro didático de História e Geografia de Garopaba para os anos iniciais. O material passou a ser usado em 2012 e, de certa forma, homogeneizou o discurso relativo à história local, como visto nos três textos produzidos pelos professores nos parágrafos acima. Além disso, os livros

<sup>115</sup> O Senhor Quinido foi um homem negro que viveu na região de Ibiraquera e faleceu no final da década de 1990, com cerca de 100 anos.

<sup>116</sup> Entrevista realizada em 12 de janeiro de 2015, na residência da entrevistada, à Avenida Porto Novo, Praia do Rosa, Imbituba/SC.

<sup>117</sup> Entrevista realizada em 12 de janeiro de 2015, na residência da entrevistada, à Estrada Geral de Ibiraquera, Imbituba/SC.

utilizados anteriormente (BITENCOURT, 2003; VALENTIM, 2007) foram os que deram base ao livro didático. Enfim, a narrativa que hoje predomina entre os professores está pautada nas que foram constituídas após a década de 1990, já dentro de uma perspectiva de cidade turística e de ascendência cultural açoriana. Dessa forma, a narrativa dos professores convida a ponderar sobre o quanto um livro didático, ou uma escolha política, pode engessar o conhecimento e transformar a História em algo pouco objetivo, fria e imóvel.

Confrontando os textos produzidos pelos professores com os produzidos pelos ex-estudantes da rede municipal de ensino de Garopaba, percebo que os estudantes reverberam o discurso dos professores. Todos, apesar de entraves de ordem gramatical, expõem a representação que vem sendo construída como identidade local: “belas paisagens somadas ao charme da cultura açoriana e as marcas deixadas pelos sambaquianos e grupos Guarani ou Carijó”, indicando ser este o substrato cultural definidor da representação da história local, que vem sendo desenhada pelos segmentos político-administrativos desde meados anos de 1990.

#### 4.3 FECHANDO IDEIAS

Toda essa gama de informações e imagens compõe o processo de significação que dá sentido às representações que estudantes e professores que passaram pela rede municipal construíram acerca da história local de Garopaba. Importante notar que as possibilidades de produção de sentido estão submersas no enredo cultural próprio de cada momento histórico, de acordo com os imperativos do tempo presente. Memórias relativas à caça da baleia já foram motivo de vergonha e culpa. Atualmente, essas mesmas memórias podem ser recriadas a partir do novo perfil cultural e econômico de tal povo. Consolida-se, aos poucos, uma nova cultura histórica, remodelada e adequada à sua temporalidade. Esta premissa permeia os postulados de uma cultura que vem se modificando em função do modelo econômico neoliberal capitalista, no qual tudo é mercadoria. Um grande conjunto de variáveis contribuiu para a representação “saudável” da presença das baleias no litoral catarinense. A imagem de um animal gigante, repleto de possibilidades para a sobrevivência dos moradores, ganha novo sentido – atração turística.

Ambientalistas já viram os caçadores de baleias como pessoas frias e sem sentimentos; porém, debates e conversas com os próprios trabalhadores do mar vêm

transformando essa representação. As praias já constituíram só locais exclusivos para a pesca, adquirindo notoriedade em função de recantos propícios a grandes lanços de peixes. A lógica cultural que hoje impera as classifica pela exuberância, pelas ondas, pela segurança dos banhistas, pelo acesso, enfim, pela beleza natural que domina as representações. Assim, tais representações, que dão aos garopabenses sentido de pertencimento cultural, são ressignificadas a partir identidade cultural tomada como propícia às exigências do turismo, maior fonte de renda do município: as belezas naturais, a tradição açoriana, as marcas deixadas pelos sambaquianos, a avistagem da baleia e sua caça, a produção artesanal de farinha e a pesca povoam o imaginário, tornando-se referência para as construções narrativas que representam a experiência local.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Começar a terminar é como uma despedida. Traz a sensação de que, depois de todo esforço empreendido, é preciso vencer mais um obstáculo: amarrar os fios e dar vida ao texto. O valor de uma tessitura, seja ela uma tarrafa ou uma tese de doutorado, está nas possibilidades que se abrem quando dela se faz uso. Para o pescador, seu valor está em capturar os peixes com segurança; para tanto, os nós devem ser bem apertados, caso contrário a malha corre e o peixe foge. Sozinha, a tarrafa não dá conta da tarefa; a destreza do pescador é decisiva, pois é ele quem espia o peixe e a lança em movimento certo. Uma pesquisa, num movimento que não pode ser tão bem coordenado quanto o de tarrapear, abre-se à interpretação e a possíveis críticas do leitor. Expõe-se aos ventos de seus pares e deixa-se bailar nas ondas dos que porventura a venham explorar. Assim, como ave que dá um rasante sobre as argumentações enredadas, passo a elucidar algumas conclusões, esclarecendo que se trata de considerações contingentes e provisórias, sem a pretensão de dar o estudo como encerrado, nem fixar determinações.

Partindo de estabilidades provisórias e sem perder de vista o compasso da história, volto-me ao propósito que guiou a narrativa: entender de que forma a cultura histórica e a historiografia são mobilizadas nas tramas da cultura escolar, constituindo saberes relativos à história local ensinada nos anos iniciais do ensino fundamental de Garopaba/SC. O tema, embora abordado em outros trabalhos, carecia de uma obra que desviasse da evolução das prescrições curriculares e das metodologias de ensino e focasse na elaboração “real” dos saberes ensinados e aprendidos pelas crianças no início da escolarização da educação básica. Aliás, como percebido durante a elaboração do estado da arte, o ensino de História nos anos iniciais é bem pouco explorado, motivando o desenvolvimento do estudo, ao tempo em que o tornava ainda mais desafiador. Feitas tais ponderações, retomo questões lançadas na parte introdutória, reapresentando-as, a partir da questão central: de que maneira o ensino escolar de História, nos anos iniciais, conjuga os conhecimentos históricos já instituídos, por meio da cultura histórica e da historiografia, e os transforma em saberes a serem ensinados e aprendidos por estudantes e professores no contexto da cultura escolar? A resposta e essa e a outras questões restringe-se ao permitido pelo processo de significação, constituído no diálogo e articulação entre teoria e fontes, nos limites de minha própria compreensão.

Os atualmente denominados anos iniciais do ensino fundamental, outrora chamados séries iniciais, ensino elementar, ensino primário e escola das primeiras letras, por muito tempo, digressivamente falando, não estavam entre as preocupações dos governantes. A estruturação da escola, no Brasil, deu-se pelo topo da pirâmide; a preocupação era preparar os jovens para cursos superiores, especialmente direito e medicina. Como só os mais ricos tinham condições de acessar tal formação, os maiores responsáveis pelo ensino das crianças eram as famílias. Contudo, ainda nos tempos do Império, surgiram escolas destinadas à população em geral, mas o acesso e a permanência continuavam privilégio de poucos. O modelo de ensino adotado era o francês, no qual a História aparecia, juntamente com a Geografia, com a finalidade de fomentar a ideia de nação. Mais tarde, já na República, o ideário se volta para a civilização, mas o número de escolas continua reduzido e as condições de acesso quase inexistentes à maior parte dos habitantes de um imenso país agrícola. A industrialização e a necessidade de mão de obra com o mínimo de formação impulsionaram a escolarização primária, que se tornou tema de discussões e políticas governamentais por volta dos anos 1930. Ensinar História com vistas a demonstrar a grandeza da pátria e alavancar o progresso nacional caracterizou o período de expansão do ensino primário.

Mudança significativa somente será sentida a partir dos anos 1980. Um movimento que vinha sendo protagonizado desde os anos 1960, partindo dos meios mais intelectualizados, aos poucos vai dando forma a movimentos sociais que vão das ruas às universidades, predominando o modelo positivista, fosse global, nacional, regional ou local, questionado e considerado excludente, além de formador de estereótipos culturais. A historiografia renova seus métodos de pesquisa; volta-se para os sujeitos e histórias peculiares passam a ter valor histórico. Este conjunto de ações reverbera nos anos iniciais, separando História de Geografia já nessa fase da escolarização, transformadas oficialmente, em disciplinas autônomas com o lançamento dos PCNS (1997). Além disso, os estados também elaboraram suas propostas curriculares e definiram novas abordagens dessas disciplinas. Na prática, este ainda é um processo em curso, pois a cultura escolar não muda automaticamente. Assim, será nas próprias escolas que se dará a mudança, ritmada pelo conjunto de elementos que dão forma à cultura específica de uma unidade de ensino. Será no âmago das culturas escolares que a implementação das políticas educacionais encontrará reais possibilidades de produção de sentido.



A história local não foi uma das novidades viabilizadas pelos recentes documentos curriculares, já que, desde a década de 1930, figurava entre os conteúdos a serem ensinados nos anos iniciais. Na verdade, o que mudou nos últimos documentos foi o entendimento quanto à elaboração e ao ensino da história local, a exemplo do que aconteceu com a ciência histórica, em função da virada epistemológica dos anos de 1970 e 1980. Nesse viés, a história local adquiriu sentido relacional, desviando-se do caráter simplista que a acompanhou por longo tempo, quando seus conteúdos eram vistos como mais fáceis e menos complexos para as crianças. Aspectos políticos, econômicos e patrimoniais dominavam um ensino que partia da família e chegava ao estado no qual o município estava inserido. A nova perspectiva (PCNs) tenta romper com o positivismo e passa a sugerir que a história local está nos modos de fazer e estar no mundo de todos os sujeitos, que são inexoravelmente históricos. A exploração de fontes não oficiais tornou-se seu diferencial. Deixar a fria organização dos arquivos e entrar nas residências, e em seus acervos familiares, além de explorar as memórias de moradores mais velhos, constituem as marcas de uma história local comprometida em contribuir com o ensino de História significativo para os mais jovens.

Vê-la nessa perspectiva causou estranhamento a professores que tinham seus conteúdos bem definidos e usavam o planejamento do ano anterior, estático, distante do vivido. No caso específico de Garopaba/SC, a mudança de paradigma relativa ao que ensinar sobre o local nos anos iniciais ocorre concomitantemente ao movimento que pretendia dar ao município uma “raiz” cultural, a exemplo de outras cidades do litoral catarinense. Em função da colonização, o açorianismo tornou-se ícone dessa causa. Engana-se quem pensa que a reivindicação de uma memória ou a invenção de uma tradição aconteceram exclusivamente em certos lugares “ameaçados” pela crescente “invasão” de outras culturas, das que costumam acompanhar o turismo de massa. Esta foi, e ainda é, uma situação recorrente, movida pela necessidade da recordação total imposta pelo modelo econômico capitalista neoliberal e pelo avanço das tecnologias, provocando um esgarçamento do tempo vivido, como se o passado corresse o risco de ser permanentemente esquecido. O medo do esquecimento transformou certas memórias em mercadoria.

Garopaba seguiu, então, os postulados de NEA/UFSC, empenhada em fortalecer a identidade açoriana do litoral catarinense, na perspectiva de retirar do imigrante proveniente das ilhas portuguesas os estigmas de atrasados e preguiçosos,

criados em função do desenvolvimento econômico de regiões do estado colonizadas por outros grupos europeus, que, como é sabido, chegaram ao Brasil em condições distintas das do modelo imperial de ocupação das terras do sul do País, que trouxe os açorianos em meados do século XVIII. Mas não era essa a única preocupação dos ativistas culturais envolvidos em disputas de cunho político, ambiental e cultural no momento de expansão da economia litorânea. Se encontrar uma cultura de base açoriana “pura” era algo temporalmente impossível, os ativistas culturais de Garopaba, estimulados e orientados pelo NEA/UFSC, passaram a mapear aspectos tradicionais da cultura local, sem muita preocupação em distinguir suas origens étnicas, estabelecendo os feitos e fazeres a serem preservados. Num processo excludente, Garopaba organizou sua própria festa de tradição açoriana (2000), repetida anualmente, e elegeu o Cortejo do Divino, o Terno de Reis, o Boi de Mamão e a Procissão de Corpus Christi como fazeres caracteristicamente açorianos manifestações culturais típicas, além da pesca e da produção de farinha, realizadas artesanalmente. A invenção da tradição açoriana em Garopaba obliterou o papel dos negros e indígenas no desenvolvimento local, ao ponto de negar a existência, já reconhecida pela INCRA, dos quilombos Aldeia e Morro do Fortunato.

As ações dos inventores da açorianidade catarinense, seguindo uma lógica recorrente, viu o ensino escolar como possibilidade efetiva de inculcar sua tradição entre os moradores. Assim, em Garopaba, por meio da SMEC, um livro de um dos membros do NEA/UFSC, apresentando dados pontuais da imigração açoriana em Santa Catarina, foi comprado e distribuído a todas as escolas. O autor salienta que, por meio da obra, é possível aproximar o Sul do Brasil aos Açores, pois, apesar da distância espaço-temporal, estão “unidos por traços culturais expressos tanto no saber fazer, quanto no saber ser sintetizados no sentimento de açorianidade” (FARIAS, 1998, p. 25). Além da aquisição do livro, o autor passou a ministrar palestras aos professores da rede municipal, com o objetivo maior de “ensinar” a açorianidade, atividade que o NEA previa desenvolver. Até então, açoriano era um termo praticamente inexistente no vocabulário local. O morador, de fato, desconhecia a procedência não só do vocabulário, como simplesmente enquadrava em “usos e costumes” o que, profissionalmente, denominamos cultura. Considero tanto o livro quanto as palestras muito importantes para a formação dos professores dos anos iniciais, incluindo-me entre eles, pois, como todos, absorvi informações e

questionamentos sobre a história local. Critico, como já fiz anteriormente, a intenção de homogeneizar a pluralidade cultural.

O coroamento da invenção açoriana em Garopaba se deu com o lançamento de outro livro, patrocinado pelo próprio autor, em parceria como empresários locais, no ano de 2003, abordando “toda” a história de Garopaba, dando ao imigrante açoriano o “definitivo” protagonismo: *Garopaba açoriana - 1749: ‘aqui começa a nossa história’* (BITENCOURT, 2003, p. 62). Este livro também foi comprado pela SMEC e distribuído às escolas. A partir desse momento, o público alvo de palestras e visitas históricas passou a ser constituído pelos estudantes, acompanhados pelo narrador oficial da história local – o autor da primeira obra “completa” sobre Garopaba, de acordo com a professora que respondia pelo cargo de secretária municipal de Educação à época. A invenção do açorianismo, evidentemente, não se deu no vazio, pois é inegável que os primeiros europeus a habitar a região foram os casais açorianos. Mas é preciso considerar seu imbricamento com os habitantes “naturais” do lugar – os indígenas -, assim como com a presença, incontestável, do negro escravizado ou liberto na composição plural da cultura local.

O mesmo se observam em outros livros que têm a história de Garopaba como foco da narrativa. Manoel Valentim escreveu três livros (1994; 2007; 2014): o primeiro, composto por versos que narram situações cotidianas, aspectos da natureza, obras dos prefeitos, toponímia, fazeres e saberes populares e aspectos econômicos. Foi escrito quando seu autor percebeu mudanças na cultura local, geradas, a seu ver, pelo progresso e pelo turismo. Ele mesmo arcou com os custos da obra e as vendeu, de mão em mão, aos conhecidos. Mais tarde, com a instalação de uma livraria na cidade, também era possível comprá-lo em tal estabelecimento. Ainda hoje é possível adquiri-lo diretamente na casa do autor, de 90 anos, um dos exemplares, já amarelados, da primeira e única edição, com a advertência do autor a respeito do exemplar: “É uma recordação do passado e ao mesmo tempo um incentivo e alerta para todos os garopabenses, no sentido de preservar o que ainda existe de belo e genuíno, tanto físico como moral e humano” (VALENTIM, 1994, p. 05). O segundo livro, já editado com o apoio da prefeitura municipal e de amigos, este já vendido em livrarias, embora narre uma história linear de Garopaba, pautando-se em aspectos políticos e econômicos, não deixa de assinalar o processo de colonização açoriana. Porém, a marca do autor está presente: são suas memórias que o enriquecem, pois há fragmentos que tratam de situações curiosas, acontecimentos tristes, presença de

escravos e a segregação que seguiu a abolição: “Os negros não participavam dos bailes dos brancos; realizavam seus bailes, muito divertidos, e reuniam muita gente” (VALENTIM, 2007, p. 111). Narra, ainda, controvérsias, brincadeiras de crianças, enfim, aspectos culturais que não se preocupam em dar protagonismo a determinado grupo social, mas em relatar cenas hodiernas que povoavam seus pensamentos.

Escrito em 1980, quando do aniversário de 150 anos da paróquia de São Joaquim de Garopaba, *Recordações da Freguesia* foi produzido por um dos atuais ocupantes de uma das cadeiras da ACL, sócio do IHGBSC e doutor em História da Igreja. O conteúdo do livro resultou de pesquisas realizadas por padre Artulino Besen nos arquivos eclesiásticos e do estado, além de entrevistas realizadas com moradores locais que participavam da organização da igreja e das capelas espalhadas pelo município. Narra, por exemplo, um hábito ainda presente entre moradores nativos, a coberta d’alma do morto, que consiste na prática de os familiares vestirem uma pessoa com roupas novas do tipo que o morto gostava. “No dia do Terço da Coberta, a pessoa entra vestida, representado o morto. Eles se concentram e se põem a pensar naquele defunto. E choram. Com o maior respeito” (BESEN, 1980, 131). Contudo, segue a linearidade comum à historiografia da época, assim como prioriza acontecimentos políticos e econômicos, dando destaque ao papel da Igreja e dos padres nas diferentes fases do lugar. Atualmente, é difícil encontrar um exemplar da obra que, provavelmente, consta nos arquivos de famílias que mantêm a tradição católica.

Muito do que foi escrito nos demais livros sobre Garopaba, com exceção dos dois livros constituídos por versos, toma por base as informações veiculadas pela obra encomendada pela Igreja e apoiada pela prefeitura. Vale salientar que o autor não era pároco em Garopaba, sendo apenas convidado a escrever o livro em função de suas reconhecidas habilidades para tal feitio, pois já havia escrito a história de outras paróquias.

Tirar versos era a habilidade que um pescador analfabeto se orgulhava de possuir: “Eu aprendi a desenhá meu nome, fazê verso foi Deus quem ensinô” (PASSOS, 2007, p. 5). Bastava reunir-se com um grupo de amigos que começava a tecer palavras em rimas de teor histórico, principalmente relativas às suas vivências na lida da pesca e às dificuldades que os negros enfrentavam em Garopaba. Outro orgulho era ser neto de Fortunato Machado, tido como fundador do Quilombo Morro do Fortunato. Este fato, fundação do quilombo, pode, eventualmente, ser contestado pelos próprios moradores que costumam contar que foi Joana Machado quem

adentrou as terras do morro e se instalou com seu filho, ainda pequeno, Fortunato Machado, mas essa é outra história.... Nascido e criado na beira da praia do Centro, Moriço, como era conhecido, teve seus versos registrados por amigos e familiares, sendo o material organizado em forma de livro em 2007, com apoio do Maré e da prefeitura municipal. Atualmente, terceira edição, o livro era vendido pelo próprio autor na praça em frente à igreja matriz e a prefeitura. Em 2014, a SMEC fez seu lançamento oficial durante a III Feira Municipal do Livro e comprou exemplares que foram distribuídos às escolas. Após seu falecimento, no final de 2014, a Câmara de Vereadores o homenageou, dando seu nome ao espaço cultural localizado em seu *hall* de entrada.

Em se tratando de livros, ainda consta o livro didático de História e Geografia de Garopaba, que convida a “preservar a nossa história e a nossa cultura” (FARIAS; LUZ; NEU, 2011, p. 19), distribuído para todos os estudantes do 4º ano, a partir de 2012. Esse material foi elaborado, segundo as autoridades educacionais locais, para atender às reivindicações dos professores da rede, que se diziam carentes de um material organizado e que abordasse os principais aspectos históricos e geográficos do município. Nas aulas de História, atualmente, é usado sobretudo esse suporte didático. Os demais livros existem em poucas escolas, utilizados quando surgem dúvidas pontuais com referência a nomes e datas, por exemplo. Os poemas históricos do professor e pastor são pouco conhecidos, embora os versos do pescador estejam presentes, em sua materialidade, na maioria das instituições de ensino. Ouvi de diversos professores que, embora recentemente distribuído, o material ainda não foi lido. Ainda que numerosos, à exceção do livro didático, os livros de história de Garopaba foram lidos por um ou outro professor, em algum momento; até os poemas históricos já passaram por certas mãos. Mesmo reconfiguradas, as obras em questão encontram espaço na cultura escolar; afinal, a cultura histórica já as legitimou, fazendo com que transitem no mundo social e escolar, em maior ou menor medida, dependendo da constituição dos saberes históricos de cada professor.

No rastro dessas discussões, enfatizo que a história local abre diversas possibilidades. Numa sala de aula, especialmente com crianças entre 6 e 11 anos, o professor precisa de artifícios que despertem o interesse dos estudantes, e nada é mais motivador de que a história que os cerca. Situações que emergem no dia a dia de suas vivências, que, a princípio, parecem triviais e que, com um olhar mais apurado, permitem a observação de nuances que compõem a história da própria

criança, que se identifica com o tema estudado. Visitas aos diferentes patrimônios culturais, aos espaços que conjugam o novo e o velho, fotografias e objetos antigos e, principalmente, conversas com pessoas mais velhas despertam o interesse das crianças e as colocam em contato com memórias fundamentais para a compreensão do tempo histórico. Desta forma, o ensino escolar da História, seja qual for o conteúdo a ser narrado, requer ser trabalhado sempre numa dupla temporalidade: passado e presente. Essa dinâmica permite explorar a cultura do lugar que se transforma, aos poucos, em conhecimento histórico, passível de ser apreendido pelas crianças.

Retomo, neste ponto, a questão central da pesquisa: entender como cultura histórica e historiografia se tornam saberes históricos ensinados nos anos iniciais do ensino fundamental de Garopaba/SC.

Estas constatações confirmam a premissa que norteou este estudo, de que historiografia, cultura histórica e conhecimentos históricos integram-se e interagem com a cultura escolar. A metodologia de pesquisa, que teve na oralidade sua maior aliada, mostrou-se profícua, rendendo uma narrativa verossímil com a da construção identitária de Garopaba após a década de 1980. As diferentes fontes utilizadas e as leituras referentes à temática indicam que os saberes históricos ensinados aos estudantes dos anos iniciais incorporam elementos presentes nas diferentes formas de registrar a história: a historiografia não só embasa os currículos, como também reverbera nos conteúdos de ensino por meio de movimentos que partem das universidades e são apreendidos por outros segmentos sociais, inserindo-se, assim, na cultura histórica de muitos professores. Os registros informais, vertente profícua na divulgação de passados históricos, são, em geral, legitimados pelas sociedades, sendo também assimilados pela cultura histórica. A tradição oral, mesmo na era da tecnologia, continua transmitindo conhecimentos pertinentes ao cotidiano, nos modos de ser e fazer comuns ao curso da vida ordinária.

Na mesma direção, a cultura escolar conjuga o que está à sua volta, extrapolando normas e prescrições, posto na prática não se indissociam conhecimentos históricos, cultura histórica e historiografia. Os saberes escolares relacionados à histórica local não fogem a esta premissa, pois são conduzidos por professores que, antes de se colocarem como profissionais da educação, constituem-se como sujeitos históricos com as aprendizagens que tiveram sobre sua própria cultura. Assim, além do que se lhes impõe ensinar, sua prática pedagógica tem a marca de um indivíduo historicamente situado. É importante destacar a forte influência

de temáticas veiculadas exercida, no caso de Garopaba, para fortalecer a açonianidade do povo e a imagem da cidade turística na constituição de narrativas pertinentes a história do município. Construídas por estudantes e professores, as narrativas demonstram o quanto a cultura, dita tradicional, e as belezas naturais repercutem na representação da história local.

No que diz respeito às limitações da pesquisa, reitero que, acessar informações por meio de cadernos de estudantes e planos de aula produzidos na temporalidade em questão, continua sendo, para mim, pesquisadora, um desafio. Por outro lado, documentos encontrados no percurso da pesquisa carecem de análises mais aprofundadas, como: a apostila produzida por José Alves em 1983 e os 12 exemplares do *Informe Nativo*, editados por Fernando Alves Bitencourt entre 1994 e 1995. Investir na transição entre a História ensinada nos anos iniciais e o ingresso dos estudantes no 6º ano é uma possibilidade de compreender melhor a atuação do pedagogo e do professor licenciado em História, identificando distanciamentos e aproximações. O modo como o ensino da História acontece na prática em sala de aula, ou seja, a didática utilizada para ensinar História nos primeiros anos do ensino fundamental, também tem potencial para ser explorado.

Estes são caminhos que podem viabilizar uma compreensão mais ampla da dinâmica do ensino da História nos anos iniciais, alargando referenciais. Aprofundar tais conhecimentos alarga as perspectivas dos professores interessados em oferecer às crianças outras formas de conhecer a história do lugar em que vivem, ao mesmo tempo em que a relaciona aos acontecimentos que atravessam as experiências vividas pelas diferentes sociedades no devir dos tempos.





## REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia Maria. A história e o ensino temático. In: MONTEIRO, John Manuel; BLAJ, Ilana (Org.). **História & Utopias. XVII Simpósio Nacional de História**. São Paulo: ANPUH, 1996, p. 492-501. Disponível em: <<http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S17.48.pdf>> Acesso em: fev. 2014.

\_\_\_\_\_. A guardiã das tradições: a História e seu código curricular. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 42, out./dez. 2011, p. 163-171. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155022262011>> Acesso em: nov. 2013.

\_\_\_\_\_. Currículos de história e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT (Org.). **O saber Histórico na Sala de aula**. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2006, p. 28-41.

ALBUQUERQUE, Mauricélia Teixeira de. **Negros em Garopaba-SC: experiência quilombola nas comunidades da aldeia e do Morro do Fortunato**. 2014. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Mestrado em História - Florianópolis, 2014.

ALVES, José. **Garopaba**. Mimeografado. 1983.

AMADO, Janaina. O grande mentiroso. **História**, São Paulo, 14: 125-136, 1995. Disponível em: <[http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/necio\\_turra/PPGG%20-%20PESQUISA%20QUALI%20PARA%20GEOGRAFIA/AMADO%20-%20O%20grande%20mentiroso.pdf](http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/necio_turra/PPGG%20-%20PESQUISA%20QUALI%20PARA%20GEOGRAFIA/AMADO%20-%20O%20grande%20mentiroso.pdf)>. Acesso em: 2 out. 2010.

ARÓSTEGUI, Júlio. **A pesquisa histórica: teoria e método**. Bauru, SP: EDUSC, 2006.

BARCA, Isabel. **A construção de narrativas históricas: perspectivas de consciência histórica dos jovens portugueses**. 2006.. Disponível em: <[ojs.fe.unicamp.br/ged/FEH/article/download/4786/3754](http://ojs.fe.unicamp.br/ged/FEH/article/download/4786/3754)> Acesso em: ago. 2015.

BARROS, Carlos Henrique Farias de. **Ensino de história, memória e história local**. Disponível em: <http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/44834/ensino-de-historia-memoria-e-historia-local> Acesso em: 15 jan. 2016.

BENTO, Rosa M. SILVA, ONDINA M. e SOUZA, Demorvan. **Pesquisa etnográfica: um estudo sobre o cotidiano escolar**. Curso de Pedagogia. Garopaba, 2000.

BHABHA, Homi. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**. v. 2. Rua de mão única. São Paulo: Brasiliense, 1987.

\_\_\_\_\_. **Obras escolhidas.** v. 1. 8. ed. Magia e técnica, arte e política. Ensaaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BESSEN, José Arturino. **1830-1980 São Joaquim de Garopaba (Recordações da Freguesia).** Passo Fundo (RS): Gráfica e Editora BERTHIER, 1980.

\_\_\_\_\_. **Questionário sobre a obra 1830-1980: São Joaquim de Garopaba Recordações da Freguesia (1980)** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <rosianegrb@hotmail.com> em 22 fev. 2016.

BITENCOURT, Fernando. **De Igara-mpaba a Garopaba: sete mil anos de História Garopaba:** Gráfica Garopaba, 2003.

BITTENCOURT, C. M. F. Apresentação da obra “As humanidades no ensino”, de André Chervel e Marie-Madeleine Campère. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, jul. dez. 2005.

\_\_\_\_\_. (Org.). **O saber histórico na sala de aula.** 11. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

BLOCH, Marc Leopoldo Benjamin. **A apologia da História, ou, O ofício do historiador.** Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. **Lei Orgânica do Primário.** 1946. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/6\\_Nacional\\_Developmento/lei%20org%C2nica%20do%20ensino%20prim%C1rio%201946.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Developmento/lei%20org%C2nica%20do%20ensino%20prim%C1rio%201946.htm)> Acesso em: 14 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Edição comemorativa dos 120 anos da Proclamação da República – **Jornal do Senado** – 16 de novembro de 2009 – Ano XV – Nº 3.136/243. Disponível em: [http://www.senado.gov.br/noticias/jornal/arquivos\\_jornal/arquivosPdf/encarteRepublica.pdf](http://www.senado.gov.br/noticias/jornal/arquivos_jornal/arquivosPdf/encarteRepublica.pdf). Acesso em: 28 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.114 DE 2005.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm)>. Acesso em: 23 out. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 20 fev. 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia.** Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro051.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2014.

BUCZENKO, Gerson Luiz. **O ensino de história local e concepções de identidade histórica de professores:** estudo de caso em uma escola de Campo Largo-PR. 2013. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação- Universidade Tuiuti do Paraná – PPGE/UTP. Curitiba, 2013.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales** (1929-1989): a Revolução Francesa da Historiografia. São Paulo: UNESP, 1991.

\_\_\_\_\_. O que é História Cultural? 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2008.

CABRINI, Conceição, et al. **O ensino de História**: revisão urgente. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CAFFÉ, Eliane. **Narradores de Javé, um filme sobre memória, História e exclusão**. Rio de Janeiro: Riofilm, 2003. 100 minutos.

CAIMI, Flavia Eloisa. Cultura, memória e identidade: o ensino de história e a construção de discursos identitários. In: SILVA, Cristiani Bereta da; ZAMBONI, Ernesta (Orgs.). **Ensino de história, memória e culturas**. Curitiba: CRV, 2013. p. 17-34.

CAINELLI, Marlene. O que se ensina e o que se aprende em História. In: Oliveira, Margarida Maria Dias de. **História: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v. 21)

CARVALHO, Carlos Henrique. A história local e regional: dimensões possíveis para os estudos histórico-educacionais. **Cadernos de História da Educação** – n. 6 – jan./dez. 2007. Disponível em: <  
<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/273/281> > Acesso em: fev. 2015.

CARVALHO, Francine Adelino de. **Entre cores e memórias**: escolarização de alunos da comunidade remanescente do quilombo aldeia de Garopaba/SC (1963-1980). Dissertação de Mestrado. PPGE/UDESC. Florianópolis, 2011.

CARVALHO, Janete Magalhães. Produção cultural e redes de sociabilidade no currículo e no cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**. v. 18 n. 53 abr./jun. 2013, p. 399–497. Disponível em:  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782013000200009](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782013000200009). Acesso em: 18 mai. 2016.

CERIMONIAL de Sete de Setembro. Secretaria Municipal de Educação de Garopaba – SC. Digitado. 2005.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2002.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2014.

\_\_\_\_\_. Desafios da educação na contemporaneidade: reflexões de um pesquisador - Entrevista com Bernard Charlot, concedida a Teresa Cristina Rego e Lucia Emilia Nuevo Barreto Bruno. Universidade de São Paulo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. especial, p. 147-161, 2010. Disponível em:  
<http://www.scielo.br/pdf/ep/v36nspe/v36nspea12.pdf> Acesso em: 22 jul. 2016.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**. Entre práticas e representações. 2. ed. Portugal: Difel, 2002.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 2, 1990.

CUESTA FERNANDES, R. **Sociogênesis de una disciplina escolar**: la Historia. Barcelona: Ediciones PomaresCorredor, S.A., 1997.

CUNHA, Maria Teresa Santos. A mão, o cérebro, o coração. Prescrições para a leitura em manuais escolares para o Curso Normal (1940 – 1960/ Brasil-Portugal). **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas-SP, v. 13, n. 3 (33), p. 285-309, set./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/645/PDF>> Acesso em: 17 mar. 2016.

\_\_\_\_\_; SILVA, Cristiani Bereta da. Historiografia Catarinense e a Escrita da História Escolar de Lucas Alexandre Boiteux no início do século XX. **Cadernos de História da Educação** – v. 14, n. 2, p. 551-568 – mai./ago. 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/32524>. Acesso em: 26 jan. 2016.

DAMAZIO, Rosiane Marli Antonio. **Turismo, urbanização e preservação ambiental**: conflitos produzidos a partir do processo de implantação de uma reserva extrativista (RESEX) entre os municípios de Garopaba e Imbituba (SC). Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Mestrado em História, Florianópolis, 2011.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. **História oral**: memória, tempo, identidades. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DERRIDA, J. Márgenes de la filosofía. Madrid. **Cátedra**, 1998, p. 347-372. Edición digital de [Derrida en castellano](#). Disponível em: <[https://redaprenderycambiar.com.ar/derrida/textos/firma\\_acontecimiento\\_contexto.htm](https://redaprenderycambiar.com.ar/derrida/textos/firma_acontecimiento_contexto.htm)>. Acesso em: 12 fev. 2017.

DONNER, Sandra Cristina. História Local: discutindo conceitos e pensando na prática. O histórico das produções no Brasil. **Anais eletrônicos da XII Conferência Estadual da ANPUH/RS**, 2012. Disponível em: <[http://www.eeh2012.anpuh-rs.org.br/resources/anais/18/1342993293\\_ARQUIVO\\_HistoriaLocalBrasileMundotexto2012.pdf](http://www.eeh2012.anpuh-rs.org.br/resources/anais/18/1342993293_ARQUIVO_HistoriaLocalBrasileMundotexto2012.pdf)> Acesso em: 7 jan. 2016.

DOSSE, Francois. **A história à prova do tempo**: da história em migalhas ao resgate do sentido. São Paulo: UNESP, 2001.

DUSSEL, Inés. A montagem da escolarização: discutindo conceitos e modelos para entender a produção histórica da escola moderna. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 250-278, jan./jun. 2014 Disponível em: <[periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/download/1984723815282014250/3089](http://periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/download/1984723815282014250/3089)> Acesso em: 11 de out. 2016.

FARIAS, Vilson Francisco de. **Dos Açores ao Brasil Meridional**: uma viagem no tempo; povoamento, demografia, cultura, Açores e litoral catarinense - um livro para o ensino fundamental. Florianópolis: Ed. do autor, 1998.

FARIAS, Deisi Scunderlick Eloy de; LUZ, Elaine Coelho da. NEU, Márcia Ramos. **Uma aventura pela História e Geografia de Garopaba**. Palhoça: Unisul, 2011.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História, tempo presente e história oral. **Topoi**, Rio de Janeiro, dez. 2002, p. 314-332. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/topoi/v3n5/2237-101X-topoi-3-05-00314.pdf>>. Acesso em: 5 set. 2015.

\_\_\_\_\_. Por um novo ensino de história: os desafios dos anos de 1950-60. In. GONTIJO, Rebeca; MAGALHÃES, Marcelo; ROCHA, Helenice (Orgs.). **O ensino de História em questão**: cultura histórica - usos do passado. Rio de Janeiro: FGV, 2015.

FONSECA, Selva Guimarães. **Fazer e ensinar história**. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

FIGUEIREDO, Haydée; REZNIK, Luís e GONÇALVES, Marcia de Almeida. **Entre moscas e monstros**: construindo escalas, refletindo sobre história local. 2000. Disponível em: <[www.historiadesaogoncalo.pro.br/txt\\_hsg\\_artigo\\_05.pdf](http://www.historiadesaogoncalo.pro.br/txt_hsg_artigo_05.pdf)> Acesso em: 15 mar. 2016.

FILENE, Benjamin. Passionate Histories: "Outsider" History-Makers and What They Teach Us. **The Public Historian**, v. 34, n. 1, p. 11-33 (February 2012). Disponível em: <[https://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/B\\_Filene\\_Passionate\\_2012.pdf](https://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/B_Filene_Passionate_2012.pdf)> Acesso em: 8 abr. 2016.

FLORES, Maria Bernadete Ramos. **A farra do boi**: palavras, sentidos, ficções. Florianópolis: UFSC, 1997.

FLORES, Elio Chaves. **Dos feitos e dos ditos**: história e cultura histórica. 2007. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/srh/article/view/11374>>. Acesso em: 23 set. 2015.

FORQUIM, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria & Educação**. Porto Alegre. n. 5, p. 24-49, 1992.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GAROPABA. **Concede título de cidadão honorário do município de Garopaba ao senhor Fernando Bitencourt**. Resolução n. 13/2015, de 26 ago. 2015, da Câmara Municipal de Vereadores.

\_\_\_\_\_. **Proposta Político Pedagógica da Secretária Municipal de Educação**. 2015/2016.

\_\_\_\_\_. **Moção de repúdio**. 2016.

GASPAR da SILVA, Vera Lúcia. Objetos em viagem: discursos pedagógicos acerca do provimento material da escola primária (Brasil e Portugal, 1870 – 1920). **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas-SP, v. 13, n. 3 (33), p. 207-233, set./dez. 2013. Disponível em: <http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/641/PDF>> Acesso em: 23 abr. 2016.

GASPARINI, Helena Gabriela M. e SILVA, Cristiani Bereta da. Livro didático e memória – a construção do saber escolar sobre a História de Santa Catarina nas primeiras décadas do século XXI. **Cadernos do Aplicação**, UFRGS, Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 35-62, 2010.

GATTI JÚNIOR, Décio. **Saberes e livros didáticos de história**: questões teórico-metodológicas e fontes (1970-1990). Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHO\\_S/D/Decio%20Gatti%20Junior.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHO_S/D/Decio%20Gatti%20Junior.pdf)> Acesso em: 16 fev. 2016.

GAUDENZI, Josephina de Castro e Silva. **Estudos sociais na escola primária**. MEC: Programa de emergência. São Paulo: Revista do Tribunais, 1962.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GIACOMINI, Raquel de Melo e OTTO, Clárcia. Educação patriótica como ensino de história. **Cadernos do Aplicação**, UFRGS, Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 199-212, 2010.

GONÇALVES, Janice. **Sombrios umbrais a transpor: arquivos e historiografia em Santa Catarina no século XX**. 2006. Tese (Doutorado em História). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006.

GONÇALVES, Márcia de Almeida. **História local**: o reconhecimento da identidade pelo caminho da insignificância. 2004. Disponível em: [ojs.fe.unicamp.br/ged/FEH/article/download/5401/4310](http://ojs.fe.unicamp.br/ged/FEH/article/download/5401/4310)> Acesso em: 12 out. 2015

GOODSON, Ivor F. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1995.

\_\_\_\_\_. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 2005.

GONTIJO, Rebeca. **Sobre cultura histórica e usos do passado**: a Independência do Brasil em questão. 2014. Disponível em: <http://www.almanack.unifesp.br/index.php/almanack/article/view/1242>> Acesso em: 13 jan. 2017.

GREENBLATT, Stephen. **O novo historicismo**: ressonância e encantamento. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, vol. 4, n. 8, 1991, p. 244-261.

HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.



\_\_\_\_\_. Quem precisa de identidade? In. SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 10. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011. p. 103-133

HARTOG, François. **Regimes de historicidade: presentismo e experiência do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

\_\_\_\_\_. Tempo e patrimônio. **Varia História**. Belo Horizonte, v. 22, n. 36, p. 261-273, jul./dez. 2006.

HARTUNG, Miriam. **Nascidos na Fortuna: o Grupo Fortunato. Identidade e Relações Inter-Étnicas entre Descendentes de Africanos e Europeus no Litoral Catarinense**, UFSC, dissertação de mestrado em Antropologia. Florianópolis, 1992.

HEINZ, Flávio M (Org.). **Por outra história das elites**. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

HIPÓLIDE, Márcia Cristina. **O Ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental: metodologias e conceitos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2009.

HOBBSAWM, Eric; RANGER, Terence. (Orgs.). **A invenção das tradições**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

HOLLANDA, Guy de. **Um quarto de século de programas e compêndios de história para o ensino secundário brasileiro**. 1931-1956. Rio de Janeiro: Inep, 1957.

HUYSEN, Andreas. **Seduzidos pela memória**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000.

JAPIASSÚ, Hilton. **Dicionário básico de filosofia**. 5. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.

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

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de história. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 19, n. 38, p. 125-138. 1999. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-01881999000200006&script=sci\\_abstract](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-01881999000200006&script=sci_abstract)>. Acesso em: 17 set. 2016.

LEAL, João. **Cultura e identidade açoriana: o movimento açorianista em Santa Catarina**. Florianópolis: Insular, 2007.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990.

LEITE, Miriam Moreira. **O ensino da história no primário e no ginásio**. São Paulo: Cultrix, 1969.

LUZ, A. C. da et al. **Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos da UDESC**: tese, dissertação, trabalho de conclusão de curso e relatório de estágio. 4. ed. Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis: UDESC, 2013.

MARTINS, Estevão de Rezende. Historicidade e consciência histórica. In. BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende; Maria Auxiliadora SCHMIDT (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

\_\_\_\_\_. Historiografia: o sentido da escrita e a escrita do sentido. **História & Perspectivas**, Uberlândia (40): 55-80, jan.jun.2009. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/historiaperspectivas/article/view/19208/10345>>. Acesso em: 12 jan. 2016.

MATHIAS, Carlos Leonardo Kelmer. O ensino de História no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica. **História Unisinos**. v.. 15, n. 1 – jan./abr. 2011, p. 42-49. Disponível em: < <http://revistas.unisinos.br/index.php/historia/article/viewFile/959/163>> Acesso em: fev. 2014.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**. v. 13, nº 25/26. set. 92/ago.93. Disponível em: <[www.anpuh.org/arquivo/download?ID\\_ARQUIVO=30596](http://www.anpuh.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=30596)>. Acesso em: 15 mar. 2016.

NASCIMENTO, Diego da Luz. **“Senhores da história”**: representação e identidade na escrita e ensino da história de Guarapuava/PR. 2012. X p. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pelotas – PPGH/UFPEL: 2012. Disponível em: < [ich.ufpel.edu.br/ppgh/publicacoes/dissertacao-diego-luz.pdf](http://ich.ufpel.edu.br/ppgh/publicacoes/dissertacao-diego-luz.pdf) > Acesso em: 10 out. 2013.

NAZARENO, José de Campos. Açorianos do litoral catarinense: da invisibilidade à mercantilização da cultura. **Arquipélago • História**, 2. série, XIII (2009) 177-201 Disponível em: <[https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/1236/1/NazarenoJoseCampos\\_p177-201.pdf](https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/1236/1/NazarenoJoseCampos_p177-201.pdf) 04/08/2016>. Acesso em: 15 nov. 2016.

NORA, Pierre. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. **Projeto História**. São Paulo: PUC, n. 10, p. 7-28, dez. 1993.

OAKESHOTT, Michael. **Sobre a História e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **O direito ao passado** (Uma discussão necessária à formação do profissional de História). Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em História, da Universidade Federal de Pernambuco. 2003.



Disponível em: < <http://www.liber.ufpe.br/teses/arquivo/20040708113921.pdf> >  
Acesso em: 27 mar. 2016.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Coord.). **História: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v. 21)

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira. **Educação histórica e a sala de aula: o processo de aprendizagem em alunos das series iniciais do ensino fundamental**. Tese – PPGE UNICAMP. São Paulo, 2006. Disponível em:  
<<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000383786&fd=y>>  
Acesso em: 10 out. 2015.

\_\_\_\_\_. **Relações entre memória e objeto no estudo das cidades**. In: SILVA, Cristiani Bereta da; ZAMBONI, Ernesta (Orgs.). **Ensino de história, memória e culturas**. Curitiba: CRV, 2013. p. 17-34.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira e ZAMBONI, Ernesta. O estudo do município nas séries iniciais: refletindo sobre as relações entre história local, história do local e a teoria dos círculos concêntricos. In: ZAMBONI et al. **Memórias e histórias da escola**. Campinas/SP: Mercado das letras, 2008.

ORIÁ, Ricardo. Memória e ensino de História. In: BITTENCOURT (Org.). **O saber Histórico na Sala de aula**. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2006, p. 128-148.

OTTO, Clarícia. História(s) nos anos iniciais da educação básica: experiência, memória e narrativa. In: SILVA, Cristiani Bereta da; ZAMBONI, Ernesta (Orgs.). **Ensino de história, memória e culturas**. Curitiba: CRV, 2013, p. 169-190.

PASSOS, Maurício dos. **Versos do Moriço: Garopaba**. Garopaba, SC: MARÉ, 2007.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e História Cultural**. 2. ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2005.

PEREIRA, Junia Sales; ROZA, Luciano Megala. O ensino de história entre o dever de memória e o direito à história. **Revista História. Hoje**, v. 1, n. 1, p. 89-110 – 2012. Disponível em: <https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/20>. Acesso em: 16 de mar. 2016.

PEREIRA, Ney Brasil. Recordações de visitantes. In: BESEN, José Artulino. **1830-1980 São Joaquim de Garopaba (Recordações da Freguesia)**. Passo Fundo (RS): Gráfica e Editora BERTHIER, 1980.

PERRETTO, Cristiane. **Quando se recorre às lembranças para narrar a experiência humana no tempo: o livro Recriando Histórias de Araucária**. Budapeste, Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná – PPGE/UFPR: 2011. Disponível em:  
<[www.ppge.ufpr.br/teses/M11\\_Cristiane%20Perretto.pdf](http://www.ppge.ufpr.br/teses/M11_Cristiane%20Perretto.pdf)> Acesso em: 27 jan. 2014.

REVEL, Jacques. **Jogos de escalas: a experiência da micro-análise**. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

REZNIK, Luís. **Qual o lugar da História Local?** 2002. Disponível em: <[http://www.historiadesaogoncalo.pro.br/txt\\_hsg\\_artigo\\_03.pdf](http://www.historiadesaogoncalo.pro.br/txt_hsg_artigo_03.pdf)>. Acesso em: 15 mar. 2016.

RICOEUR, P. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

\_\_\_\_\_. Memória, história, esquecimento. (A versão original desta conferência foi escrita e proferida em inglês por Paul Ricoeur em 8 de março de 2003, em Budapeste, sob o título "Memory, history, oblivion", no âmbito de uma conferência internacional intitulada "**Haunting Memories? History in Europe after Authoritarianism**". Budapeste, 2003. Disponível em: <[http://www.uc.pt/fluc/lif/publicacoes/textos\\_disponiveis\\_online/pdf/memoria\\_historia](http://www.uc.pt/fluc/lif/publicacoes/textos_disponiveis_online/pdf/memoria_historia)> Acesso em: 23 jan. 2016.

RIBEIRO, João Ubaldo. **Viva o povo brasileiro**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984. Disponível em: <[http://www.profdomingos.com.br/viva\\_o\\_povo\\_brasileiro.pdf](http://www.profdomingos.com.br/viva_o_povo_brasileiro.pdf)> Acesso em: 23 abr. 2016.

RIOS, Kênia de Souza. História Oral: que história é esta? In: Anais, **Cadernos do CEON - Chapecó**: Argos, 2000.

ROSSATO, Luciana. Cultura histórica e memória: o passado veiculado nos impressos turísticos. In: SILVA, Cristiani Bereta da; ZAMBONI, Ernesta (Orgs.). **Ensino de história, memória e culturas**. Curitiba: CRV, 2013. p. 17-34.

RÜSEN, JÖRN. ¿Qué es la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia". **Cultura histórica**. Traduzido para espanhol por F. Sánchez Costa e Ib Schumacher. 1994. Disponível em: <[www.culturahistorica.es/ruesen.castellano.html](http://www.culturahistorica.es/ruesen.castellano.html)>. Acesso: 14 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Objetividade e narratividade nas ciências históricas. **História Revista**, v. 4, n. 1, 1996, 75-102. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/textos/article/viewFile/5794/4801>> Acesso em: 12 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. A constituição da narrativa do sentido histórico. In: **Razão histórica – teoria da história: os fundamentos da ciência histórica**. Brasília: UNB, 2001.

SAMUEL, Raphael. Escopofilia. **Projeto História**, SP (21), nov. 2000. p. 25-37. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/viewFile/10761/7993>. Acesso em: 3 dez. 2015.

\_\_\_\_\_. História local e história oral. **Revista Brasileira de História**. N. 19. São Paulo: Marco Zero/ ANPUH, set./89 – fev./90. Disponível em: <[www.anpuh.org/arquivo/download?ID\\_ARQUIVO=3887](http://www.anpuh.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=3887)> Acesso em: 20 jan. 2016.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: Formação integral na educação básica. Florianópolis: 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Disciplinas curriculares. Florianópolis: COGEN, 1998.

SCHMIDT, M. A. O ensino de história local e os desafios da formação da consciência histórica. In: MONTEIRO, A. M.; GASPARELLO, A. M.; MAGALHÃES, M. de S. (Org.). **Ensino de história**: sujeitos, saberes e práticas. Rio Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2005. p. 187-198

\_\_\_\_\_. Cultura histórica e cultura escolar: diálogos a partir da educação histórica. **História Revista**. Goiânia, v. 17, n. 1, p. 91-104, jan./jun. 2012. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/historia/article/view/21686>> Acesso em: 23 set. 2015.

SERRANO, Sol. **Enseñanza de la historia e identidad nacional**: Un vínculo a historizar desde la experiencia chilena, 1850-1930. Disponível em: <<file:///C:/Users/ROSIANE/Downloads/5340-11734-1-PB.pdf>> Acesso em: 28 fev. 2016.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004,

SILVA, Cristiani Bereta. Nação e Região e a unidade nacional: uma leitura a partir de dois livros didáticos de História publicados na Primeira República. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 57, p. 349-374, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n57/v19n57a05.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. Os programas de ensino catarinenses na Primeira República e o ensino de História. In: MORGA, Antônio Emílio. (Org.). **História, cidade e sociabilidade**. Itajaí: Casa Aberta, 2011, p. 251-272.

SOUSA, Silvana Vieira de. **Tradição e fé**: memórias e histórias de uma religiosidade popular na Paraíba do século XX. 2011. Tese – (Doutorado em PPGH) - UNICAMP. Campinas, 2011. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000785221&fd=y>>. Acesso em: 12 jan. 2016.

SZTUTMAN, Tania. **Ensino de História no Primário: depoimentos de ex-alunos do período de 1930 a 1960**. Dissertação – PPGH USP. São Paulo. 2014. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-21012015-190807/pt-br.php>>. Acesso em: 12 mar. 2016.

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. **Apropriações da Reforma Orestes Guimarães na cultura escolar da escola normal catarinense (1911-1935)**. 2010. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/12693683-Apropriacoes-da-reforma-orestes-guimaraes-na-cultura-escolar-da-escola-normal-catarinense-1911-1935.html>> Acesso em: out. 2013.

THIESEN, Juares da Silva. Vinte anos de discussão e implantação da Proposta Curricular de Santa Catarina na Rede de ensino: desafios para um currículo de base histórico cultural. **PerCursos**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 41-54, jul. / dez. 2007.

TOPOLSKI, Jerzy. **Metodología de la Historia**. 3. ed. Madrid, Ediciones Cátedra, 1992. p. 309-321. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/alfredo447/metodologia-de-la-historia-jerzy-topolski>. Acesso em: 4 jan. 2016.

TUAN, Yi Fu. **Espaço e Lugar**. 2011. Disponível em: <https://ciajgarcia.files.wordpress.com/2011/12/espac3a7o-e-lugar1.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2016.

VALENTIM, Manoel. **Homenagem a Garopaba – Poesia**: Garopaba do passado e do presente. Florianópolis: Gráfica Continente, 1994.

\_\_\_\_\_. Manoel. **História de Garopaba**: da armação baleeira a comarca. Garopaba, SC: Gráfica Garopaba, 2007.

VIÑAO FRAGO, A. Historia de la educación e historia cultural. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.0, p. 63-82, set./dez.1995.

ZANK, SOFIA. **Saúde eco-cultural e resiliência**: conhecimentos e práticas da medicina tradicional em comunidades rurais da Chapada do Araripe no Ceará e em comunidades quilombolas do litoral de Santa Catarina. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ecologia da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2015.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Organização do ensino primário no Brasil: uma leitura da história do currículo oficial**. 2011. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHO S/S/Solange%20aparecida%20zotti.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHO%20S/S/Solange%20aparecida%20zotti.pdf)>Acesso em: 18 fev. 2014.