

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO
GRANDE DO SUL**

CAMPUS OSÓRIO

PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* EM EDUCAÇÃO BÁSICA E PROFISSIONAL

ANGELITA DE CÁSSIA FERNANDES WAMSER

**Identidade e pertencimento: um diagnóstico do ensino dos conteúdos locais
nos anos iniciais da rede municipal de educação de Capão da Canoa (RS)**

**Prof^a. Dr^a. Maria Augusta Martiarena de Oliveira
Orientadora**

**Osório
Abril de 2022**

IDENTIDADE E PERTENCIMENTO: UM DIAGNÓSTICO DO ENSINO DOS CONTEÚDOS LOCAIS NOS ANOS INICIAIS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAPÃO DA CANOA (RS)

Identity and belonging: a diagnosis of the teaching of local content in the early years of the municipal education network of Capão da Canoa (RS)

Angelita de Cássia Fernandes Wamser
angelita.wamser@edu.capaodacanoa.rs.gov.br

Resumo: Este trabalho é o resultado de uma pesquisa exploratória com o objetivo de caracterizar o ensino dos conteúdos da identidade local – história, geografia, meio ambiente e cultura do município – nos anos iniciais do Ensino Fundamental, isto é, do primeiro ao quinto ano, na rede municipal de educação de Capão da Canoa. Esse município localiza-se no litoral norte do estado do Rio Grande do Sul. Tendo sua economia movimentada pelo turismo, pela construção civil, pelo comércio imobiliário e pelo comércio em geral, tem apresentado grande crescimento populacional nos últimos anos. Acompanhando o crescimento populacional, a procura por vagas nas escolas municipais também cresce, da mesma forma que a aquisição de profissionais da educação para atender essa demanda. Esse fenômeno migratório no contexto da pós-modernidade líquida denunciada por Zygmunt Bauman poderia colocar na berlinda as questões de pertencimento à identidade local e educação para a cidadania. Entretanto, outros fatores também podem influenciar de forma negativa ou positiva o ensino dos conteúdos da identidade local. Neste estudo qualitativo-quantitativo, as percepções dos docentes da rede municipal de ensino foram coletadas através de questionários e entrevistas, tendo sido analisadas à luz das teorias de Bauman, Hall, Candau e outros autores sobre identidade, pertencimento e educação para a cidadania, revelando assim um quadro diagnóstico que pode ter grande utilidade na definição de currículos, programas de formação de professores e políticas públicas para a educação.

Palavras-chave: Identidade local; sentimento de pertencimento; educação para a cidadania; anos iniciais; cidade.

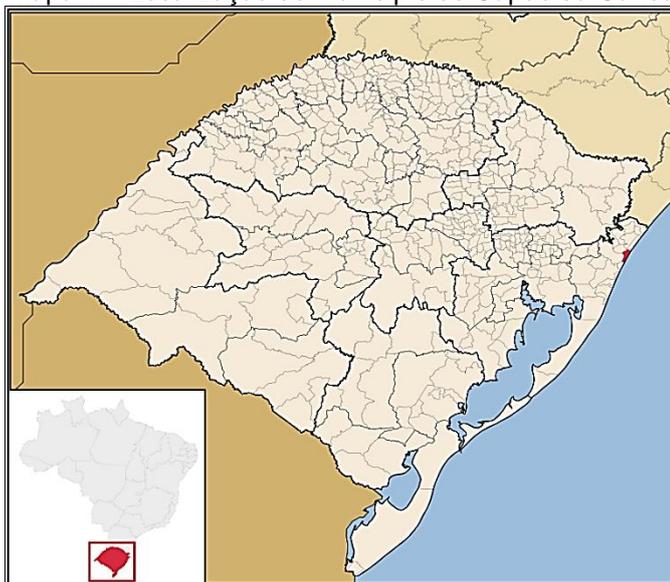
Abstract: This work is the result of an exploratory research with the objective to characterize the teaching of local identity content - history, geography, environment and culture of the municipality - in the early years of Elementary School, that is, from the first to the fifth year, in the municipal education network of Capão da Canoa. This municipality is located on the northern coast of the state of Rio Grande do Sul. Having its economy driven by tourism, civil construction, real estate and commerce in general, it has shown great population growth in recent years. Following population growth, the demand for places in municipal schools also grows, as does the acquisition of education professionals to meet this demand. This migratory phenomenon in the context of liquid post-modernity denounced by Zygmunt Bauman could put issues of belonging to local identity and education for citizenship in the spotlight. However, other factors can also negatively or positively influence the teaching of local identity content. In this qualitative-quantitative study, the perceptions of teachers from the municipal school system were collected through questionnaires and interviews, having been analyzed in the light of the theories of Bauman, Hall, Candau and other authors on identity, belonging and education for citizenship, revealing thus a diagnostic framework that can be very useful in defining curricula, teacher training programs and public policies for education.

Keywords: Local identity; feeling of belonging; citizenship education; early years; city.

1. Introdução

Capão da Canoa é um município de porte médio localizado na região turística do Litoral Norte do estado do Rio Grande do Sul, a 135 Km de Porto Alegre. Ocupa uma área total de 98.920 Km² (0,03% da área do estado) e apresenta densidade demográfica de 432,96 hab/Km². Com uma população estimada pelo IBGE para 2020 em 54.051 habitantes (0,47% da população do estado), ocupa o primeiro lugar no ranking populacional da microrregião de Osório, que conta com 23 municípios, e o 46º lugar entre os 497 municípios do Rio Grande do Sul. É um município jovem, emancipado de Osório no dia 12 de abril de 1982. Faz parte do Conselho Regional de Desenvolvimento Litoral (COREDE Litoral) e é integrante da Associação dos Municípios do Litoral Norte (AMLINORTE). O município é limitado ao norte com o município de Terra de Areia, ao sul com o município de Xangri-Lá, a Leste com a orla marítima do Oceano Atlântico e a oeste com a Lagoa dos Quadros (Maquiné) e o Rio Cornélios (Terra de Areia).

Mapa 1 – Localização do município de Capão da Canoa



Fonte: Raphael Lorenzeto de Abreu (Wikimedia)

Com 19,1 Km de extensão de praia, Capão da Canoa é dividido em quatro distritos, possuindo onze balneários. São distritos de Capão da Canoa: a sede, constituída pelos bairros e praias Centro, Navegantes, Zona Nova, Dom Luiz Guanella, Girassol, Morada do Sol, São Jorge, Santa Luzia, São Manoel, Santo Antônio, Novo Horizonte, Núcleo Habitacional Quero-Quero, Parque Antártica, Araçá,

Araçá-Mirim, Arco-Íris, Guarani, Zona Norte e Jardim Beira-Mar; o distrito de Capão Novo, composto pelos postos 4 e 9 com urbanização completa, postos 5 e 6 com urbanização parcial, postos 1, 2, 3, 7, 8 e 10 sem urbanização e Praia do Barco; o distrito de Arroio Teixeira, que inclui a Praia da Conceição; e o distrito de Curumim, que inclui a Praia da Barra e Arroio Teixeira Gleba B.

A ocupação do território iniciou por volta do ano 1900, com o interesse dos moradores da serra gaúcha e da capital pela exuberância e piscosidade do Arroio da Pescaria. Com vocação turística natural, o crescimento do município sempre foi impulsionado pelas relações entre moradores fixos, moradores sazonais e visitantes. Apesar de o rápido desenvolvimento da cidade levar a uma maior autonomia econômica, a economia ainda hoje é dependente do turismo. Segundo o relatório “Perfil das Cidades Gaúchas”, divulgado pelo Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas do Rio Grande do Sul (Sebrae/RS) em 2020, as atividades características do turismo – comércio, serviços e construção civil – representaram 95% das empresas do Município. Desse total, os serviços combinados para apoio a edifícios tiveram a maior participação (18,07%), seguidos pelo comércio varejista de produtos novos e usados em geral (10,91%), restaurantes e outros serviços de alimentação e bebidas (6,57%), construção de edifícios (6,08%), comércio varejista de equipamentos de informática e comunicação (4,92%), comércio varejista de material de construção (3,86%) e comércio varejista não especializado (3,67%). A indústria de transformação e o setor agropecuário participam com apenas 4% e 1% respectivamente no total de empresas do município.

Tabela 1 – Composição do mercado por setor e porte, segundo o número de funcionários em Capão da Canoa, 2019

Setor	Microempresa	Pequena empresa	Média e grande empresa
Indústria de transformação	206	4	0
Construção civil	455	5	0
Comércio	1.545	97	10
Serviços	2.274	103	11
Agropecuária, extração vegetal, caça e pesca	27		
Total	4.507	209	21

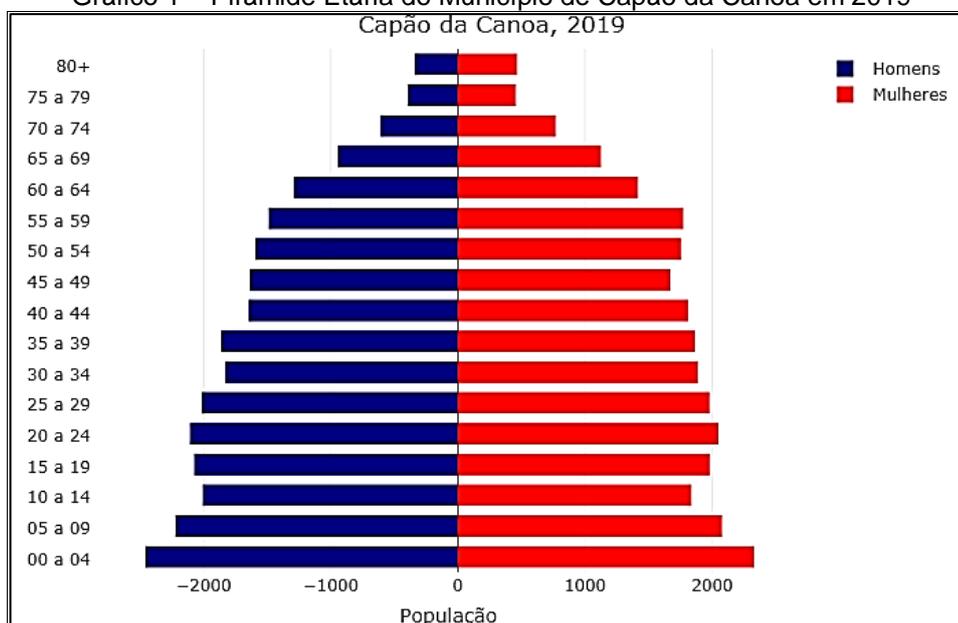
Fonte: SEBRAE/RS, 2020

Em 2017, segundo o mesmo relatório, o setor de serviços (incluindo o comércio) contribuiu com 81% do PIB municipal. De acordo com o relatório “Atividades características do turismo no RS em 2013”, os municípios da região turística do Litoral Norte, incluindo Capão da Canoa, são relativamente pobres quanto à geração própria de riqueza. 75% de sua estrutura produtiva é baseada em serviços, em grande parte associada ao fluxo sazonal de turistas.

Em dados comparativos, o município apresentou em 2017 o PIB per capita de R\$ 29.783,96 (0,34% do PIB do Rio Grande do Sul), ficando na 7ª posição entre os municípios da microrregião e na 236ª posição no ranking estadual. Por outro lado, em 2016, sua posição no Idese – Índice de Desenvolvimento Socioeconômico, que sintetiza três indicadores: educação, renda e saúde – foi a 361ª no estado, classificado como médio, não muito diferente da Microrregião de Osório, que estava na 26ª posição entre as 35 microrregiões do estado.

Capão da Canoa apresentou grande crescimento populacional nas últimas décadas. Entre 1991 e 2000, a população do município cresceu a uma taxa média de 5,43% ao ano, enquanto que no Rio Grande do Sul essa taxa foi de 1,21% e no Brasil foi de 1,63% para o mesmo período. Entre 2000 e 2010, o crescimento da população do município se deu a uma taxa média anual de 3,26%, enquanto que a taxa média anual nacional foi de 1,17% no mesmo período.

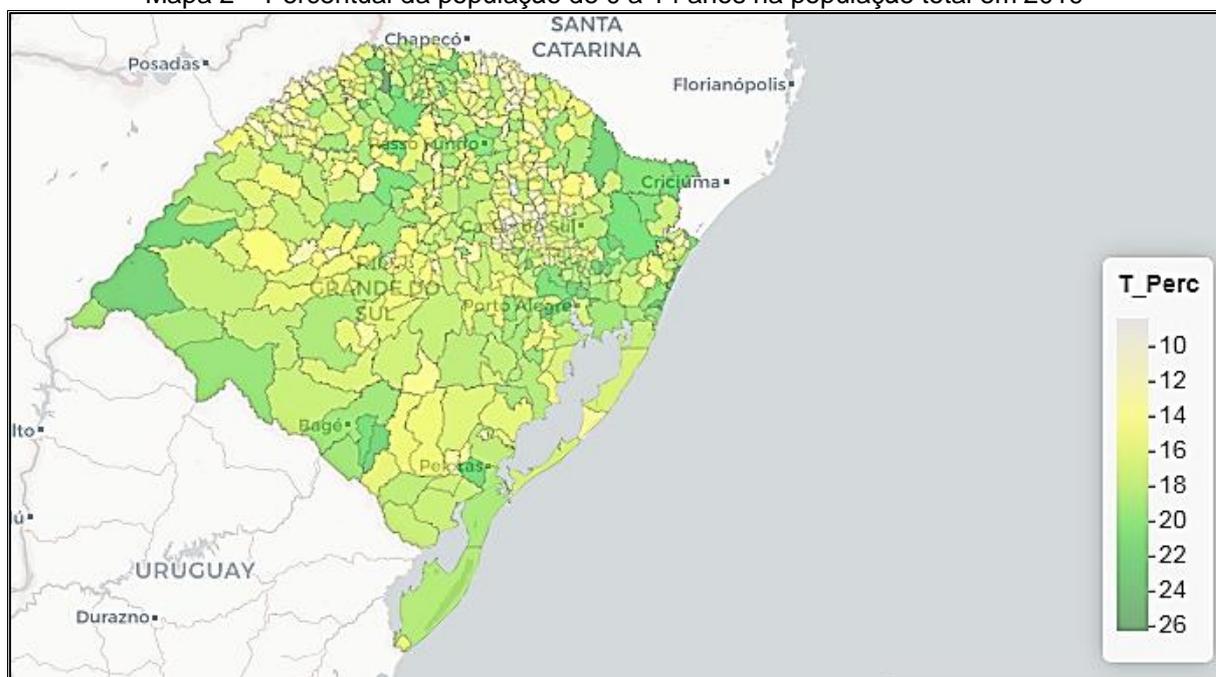
Gráfico 1 – Pirâmide Etária do Município de Capão da Canoa em 2019



Fonte: Secretaria de Planejamento, Orçamento e Gestão (Rio Grande do Sul, 2020)

A pirâmide etária de Capão da Canoa (gráfico 1) revela uma população muito jovem. O estudo “Estimativas populacionais por idade e sexo dos municípios do RS”, desenvolvido pelo Departamento de Economia e Estatística (DEE) do estado do Rio Grande do Sul, destacou que em 2019 Capão da Canoa liderou a lista de municípios gaúchos com maior percentual de jovens de 0 a 14 anos na população (24,06%), maior que o percentual estadual (18,34%), o que pode ser observado no mapa 2. No evento de apresentação do estudo, o diretor do departamento Pedro Zuanazzi ressaltou que o município possui ao mesmo tempo taxas de migração¹ positivas e taxas de fecundidade acima da média estadual. Ele ainda destacou que municípios de maior renda média atraem população predominantemente jovem por migração.

Mapa 2 – Percentual da população de 0 a 14 anos na população total em 2019



Fonte: Secretaria de Planejamento, Orçamento e Gestão (Rio Grande do Sul, 2020)

De fato, ao analisarmos dados populacionais disponibilizados pelo DEE, verificamos que nos últimos censos o crescimento populacional total foi maior do que o crescimento vegetativo². Entre o censo de 1991 e o censo de 2000, houve um crescimento populacional total de 5.743 habitantes, enquanto que o crescimento

¹ Migração é a mobilidade espacial de pessoas entre uma unidade geográfica e outra, envolvendo mudança permanente de residência. (IBGE, 2010)

² Crescimento vegetativo é a diferença entre o número de pessoas que nascem (natalidade) e o número de pessoas que morrem (mortalidade). (IBGE, 2010)

vegetativo foi de 4.971 habitantes. Entre o censo de 2000 e o censo de 2010, o crescimento populacional total foi de 11.542 habitantes e o crescimento vegetativo foi de 4.784 habitantes. Esses números indicam que de 1991 a 2000 Capão da Canoa recebeu 772 imigrantes³, ao passo que de 2000 a 2010 recebeu 6.758 imigrantes. Segundo a nota técnica “As trocas migratórias do Rio Grande do Sul e suas contribuições para a transição demográfica”, elaborada pelo DEE, Capão da Canoa aparece em 6º lugar entre os vinte municípios gaúchos com maior crescimento populacional relativo e em 14º lugar entre os municípios gaúchos com maior crescimento populacional absoluto entre 2010 e 2017, apresentando uma variação percentual de 19,41%.

Tabela 2 – Crescimento populacional no Município de Capão da Canoa

Ano	População total	Crescimento total	Crescimento vegetativo	Migrantes
1991	24.755	-	-	-
2000	30.498	5.743	4.971	772
2010	42.040	11.542	4.784	6.758

Fonte: Elaborada pela autora com base em Secretaria de Planejamento, Orçamento e Gestão (Rio Grande do Sul, 2020)

Os dados sobre turismo e migração mostram que o crescimento populacional de Capão da Canoa, apesar da forte característica sazonal, também se dá através da fixação de novos domicílios por pessoas que veem na cidade oportunidades de trabalho e de qualidade de vida na aposentadoria. Muitos desses imigrantes possuem filhos que ingressam como alunos na rede municipal de educação, especialmente nos anos iniciais. Outros são professores que passam a compor o quadro profissional da Secretaria Municipal de Educação através dos processos seletivos e concursos públicos.

A rede municipal de educação conta, em 2021, com onze escolas de Ensino Fundamental, onde trabalham 771 funcionários, dos quais 320 são professores. O número de alunos matriculados na rede municipal em 2019 no Ensino Fundamental foi de 3.394. O IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – da rede

³ Imigrantes são as pessoas que entram em uma determinada unidade geográfica e ali fixam residência. (IBGE, 2010)

municipal em 2019 foi de 5,3 nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o que coloca o município em 18º lugar no ranking microrregional, 393º lugar no ranking estadual e 3.478º lugar no ranking nacional entre 5.570 municípios brasileiros. De acordo com o último IDEB, 59% dos alunos da rede municipal até o quinto ano tiveram o aprendizado adequado na competência de leitura e interpretação de textos, igualando o percentual das escolas municipais do Rio Grande do Sul e ultrapassando o percentual das escolas municipais de todo o Brasil, que foi de 54%. Na competência de resolução de problemas, 44% dos alunos das escolas municipais de Capão da Canoa alcançaram o aprendizado adequado, percentual menor que o estadual (46%) e maior que o nacional (42%).

Tabela 3 – Indicadores educacionais do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental na rede municipal de Capão da Canoa em 2018

Ano	Matrículas	Reprovação	Abandono	Aprovação	Distorção idade-série
1º	756	0,6%	0,8%	98,6%	5%
2º	611	2,5%	0,8%	96,7%	5%
3º	702	24,4%	2,1%	73,5%	20%
4º	682	18,2%	1,4%	80,4%	34%
5º	645	18,0%	2,2%	79,8%	37%
Total	3.396	12,7%	1,5%	85,8%	21%

Fonte: Censo Escolar (em: QEdU, 2020)

Embora os órgãos oficiais do município não disponibilizem dados nem tenham elaborado relatórios sobre a imigração de professores e alunos para a rede municipal, certamente a forte presença desses imigrantes – profissionais, alunos e suas famílias – nas comunidades escolares do município tem influência sobre as questões identitárias locais, o que pode refletir não apenas na própria educação, mas também nas relações econômicas, políticas e patrimoniais.

A Base Nacional Comum Curricular possibilitou que as redes elaborassem o seu próprio referencial curricular, incluindo o ensino de conteúdos locais nos diferentes componentes curriculares, também nos anos iniciais, o que foi feito do mesmo modo em Capão da Canoa, cumprindo os prazos legais estabelecidos. Entretanto, que instrumentos têm os professores naturais e especialmente os imigrantes para o ensino desses conteúdos? De que forma esses conteúdos estão sendo ensinados nas escolas do município? Quais são as necessidades dos

professores para a efetivação do ensino dos conteúdos locais? Essas e outras questões possíveis não apenas apontam a relevância como justificam fortemente um estudo que explore as necessidades, os limites e as possibilidades do ensino para a identidade local e o pertencimento nos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede municipal de educação de Capão da Canoa.

Identidade e pertencimento são questões muito debatidas no âmbito da sociologia. O período histórico em que vivemos, chamado de pós-modernidade, é caracterizado pela fluidez nos conceitos, nas relações e nas estruturas sociais. Nesse contexto em que também as relações de pertencimento mudam constantemente, os indivíduos têm encontrado dificuldade para identificar-se e construir uma identidade sólida na qual se sintam estruturados. A escola, como uma das mais importantes esferas sociais, inevitavelmente participa dessa problemática, seja como espaço onde a desvinculação do indivíduo é reforçada, seja como espaço dialogal onde a questão é colocada à luz do conhecimento e do estudo. Os anos iniciais do Ensino Fundamental contemplam a fase de vida dos indivíduos em que relações sociais e de pertencimento se ampliam para além da casa, da família e da sala de aula. Constituem-se, portanto, em um período ideal para a construção de vínculos saudáveis com o lugar em que vivem, favorecendo seu desenvolvimento pleno como cidadãos protagonistas. Documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais e finalmente a Base Nacional Comum Curricular trazem os conteúdos identitários locais como aprendizagem necessária a essa construção.

Esse cenário se compõe em torno de cada sala de aula recheada por uma turma de crianças entre seis e dez anos e um professor pedagogo, podendo penetrá-la por diversos meios: pelos livros didáticos, pelas mídias, pela ótica das famílias, pela formação do professor, pelas orientações da rede, pelos recursos didáticos compartilhados com a comunidade escolar, pelas observações diretas em saídas, pela conversa com convidados etc. Nesse contexto, muitos desafios são impostos aos educadores e muitas soluções são construídas, às vezes de forma coletiva, às vezes de forma solitária. Como professora de anos iniciais do Ensino Fundamental na rede municipal de educação de Capão da Canoa, tenho observado *in loco* essas questões e percebido a necessidade da realização de um diagnóstico do ensino dos conteúdos

identitários locais que possa servir como base para uma melhor estruturação do trabalho pedagógico realizado.

Tendo em vista tal contexto, este trabalho teve como problema investigado a situação atual do ensino dos conteúdos identitários locais – história, geografia, meio ambiente e cultura do município - nos anos iniciais da rede municipal de educação de Capão da Canoa (RS). Meu objetivo ao realizá-lo, portanto, foi produzir um diagnóstico da situação em que se encontra o ensino dos conteúdos da identidade local nessa etapa da escolaridade pública municipal dessa cidade. Para tanto, foram aprofundados os conceitos de identidade, pertencimento e educação para a cidadania, construída uma caracterização do corpo docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de educação de Capão da Canoa quanto à sua origem geográfica, à sua carreira docente e aos seus conhecimentos dos conteúdos identitários locais e, finalmente, elencados os conteúdos identitários locais trabalhados nas turmas de anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Capão da Canoa e os recursos utilizados pelos professores para trabalhar esses conteúdos.

Para atingir os objetivos propostos, foi realizada uma pesquisa de caráter exploratório, tendo como metodologia uma abordagem qualitativa e quantitativa, a partir de fontes primárias e secundárias. Como fonte primária, foi realizada uma coleta dos dados através de um questionário semi-fechado disponibilizado aos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Capão da Canoa. A amostragem, não probabilística, se deu pela adesão espontânea ao questionário. Também foram realizadas algumas entrevistas com respondentes do questionário que se dispuseram a prestar maiores informações. Como fonte secundária, foram utilizadas publicações relacionadas aos conceitos-chave de análise, legislação educacional e recursos didáticos e não didáticos disponíveis sobre história, geografia, meio ambiente e cultura do município. Os principais autores para referenciar as categorias de identidade local, pertencimento e cidadania foram Zygmunt Bauman, Stuart Hall e Joël Candau. Ao lado desses, publicações de outros autores e pesquisas recentes na área compuseram o referencial teórico desta pesquisa.

2. Revisão Bibliográfica

2.1 A QUESTÃO DA IDENTIDADE

Antes da identidade, veio o pertencimento, na concretude do nascimento em determinado grupo ou etnia. Anteriormente ao que chamamos de “idade da razão”, o centro da vida de uma pessoa era ocupado pela comunidade, ou pelo reino, ou pela divindade. Depois é que surge a percepção da identidade pessoal. De acordo com Bauman, a identidade não é natural, não sempre existiu: “*A ideia de “identidade” nasceu da crise do pertencimento e do esforço que esta desencadeou no sentido de transpor a brecha entre o “deve” e o “é” e erguer a realidade ao nível dos padrões estabelecidos pela ideia – recriar a realidade à semelhança da ideia*” (BAUMAN, 2005, p. 26, grifo do autor).

Dessa forma, a concepção de identidade individual nasceu juntamente com o sujeito moderno. De acordo com Hall, foi um processo que iniciou no renascimento humanista do século XVI e teve seu auge no iluminismo do século XVIII, quando foi retirado Deus do centro do universo e colocado nele o homem (HALL, 2006, p. 25-26). Com o iluminismo, o centro da vida de uma pessoa foi deslocado para o seu próprio eu, para sua essência, para sua individualidade. “O centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa” (HALL, 2006, p. 11).

Porém, ainda segundo Hall, no final do século XVIII, a industrialização e o crescimento do comércio geraram demandas sociais, formas de organização, de associação, de movimentação política, que levaram ao desenvolvimento das ciências sociais e da psicanálise e tiraram o indivíduo do centro, colocando nele as relações entre o indivíduo e a sociedade (HALL, 2006, p. 29-31). Compreendeu-se que a identidade é construída pelo diálogo entre o núcleo interior do sujeito e os mundos culturais exteriores. “[...] a identidade é formada na ‘interação’ entre o eu e a sociedade” (HALL, 2006. p. 11).

Durante o período da modernidade, entretanto, a sociedade se estruturou de tal forma que esmagou o indivíduo. No início do século XX, as obras artísticas e literárias já revelavam o sufoco, o isolamento, a alienação e o anonimato que o homem moderno sentia em meio à multidão (HALL, 2006, p. 32-33). Autores preocupados com a questão da identidade, como Hall, Bauman e Candau são unânimes ao

constatar que com o colapso das estruturas sociais e culturais fixas e permanentes, o sujeito pós-moderno se vê diante de profundas transformações identitárias. “O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias e não resolvidas” (HALL, 2006, p. 12).

Como consequência, vivemos em um tempo de profunda crise identitária, à qual reagimos de formas muito diversas. Se por um lado novas formas globalizadas e cosmopolitas de definir e viver as identidades surgem, por outro há um movimento de retorno traduzido às raízes, ao local e às comunidades. Muitos denunciadore da crise da identidade, como Bauman, afirmam que a globalização produz homogeneização cultural e destrói as identidades locais. Entretanto, Hall afirma que a homogeneização produz um encanto pela diferença e uma nova relação entre o global e o local (HALL, 2006, p.77).

Ainda de acordo com Hall, outra consequência da globalização é a produção de novas identidades (HALL, 2006, p. 86). Entre essas novas identidades, em contraste com as velhas identidades nascidas da Tradição, encontramos as identidades nascidas da Tradução. São indivíduos separados do seu local de origem que, vivendo em outro local, não são unificados na sua identidade, são traduzidos, isto é, “transportados para” (HALL, 2006, p. 87-89). Bauman inicia o livro *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi* identificando-se como um desses indivíduos traduzidos e com grande dificuldade para definir sua identidade (BAUMAN, 2005, p. 15-16).

Candau afirma que o pertencimento do indivíduo pós-moderno a uma pluralidade de grupos o impede de construir uma memória unificada. Isso está levando ao seu colapso identitário e ao desaparecimento das grandes memórias coletivas. “É nesse quadro que a reivindicação patrimonial diversa, dividida, multiforme, deve ser interpretada: ela é o fiel reflexo da diversidade e da variedade de lógicas identitárias” (CANDAU, 2012, p. 184).

Porém, a reivindicação patrimonial exacerbada denunciada por Candau sob algumas formas específicas – iconorreia, multiplicação de traços, devoção patrimonial – não significa uma busca do retorno às memórias fortes, pois essas ações são construções externas, o que significa que o sujeito já não tem as memórias internamente, na sua identidade (CANDAU, 2012, p. 185). Essa crise identitária está

ligada à mutação na relação que o homem pós-moderno tem com o tempo. Candau afirma que uma relação distorcida com o tempo é uma relação distorcida com a memória (CANDAU, 2012, p. 186). De fato, memórias plurais, privadas, têm tomado o lugar das representações coletivas. “Essa incerteza memorial está na origem de uma ‘incerteza identitária’” (CANDAU, 2012, p. 187).

2.2 PERTENCIMENTO

A compreensão do conceito de identidade começa pela compreensão do conceito de pertencimento, já que a identidade sempre existe em referência a algo (um grupo social, uma comunidade, uma nação) e é delimitada pela falta de afinidade com o outro. “A identidade é relacional, pois ela se constitui a partir da identificação de uma alteridade. Frente ao eu ou ao nós do pertencimento se coloca a estranheira do outro” (PESAVENTO, 2005, p. 89).

Como vimos, a crise identitária característica da modernidade líquida é uma crise de pertencimento e o surgimento de novas identidades denunciam o surgimento de novos pertencimentos. Para Castro (2011, p. 29), “Pertencer significa partilhar características, vivências e experiências com outros membros das comunidades de pertencimento, desenvolvendo sentimento de pertença”, comunidades essas que segundo Bauman (2003) podem assumir no atual período histórico as mais diversas formas, numa ampla gama de possibilidades compreendidas entre as étnicas (p. 84), que são as mais concretas, até as estéticas (p. 66), que são as mais fluidas.

Entretanto, “Quando se aborda esta questão nos parece impossível não estabelecer uma relação entre a construção do pertencimento e o lugar, pois o lugar é extremamente significativo para as crianças [...]” (TOSO, 2018, p. 51). Toso disserta que a importância do lugar para a criança é fruto de todas as relações e vínculos afetivos que ali são por ela vivenciados. Da mesma forma, Callai afirma que “ao mesmo tempo que o mundo é global, as coisas da vida, as relações sociais se concretizam nos lugares específicos” (CALLAI, 2000, p. 84).

Candau afirma que, se identificar sua origem é importante para a identidade do indivíduo, muito mais o é para um grupo, para uma comunidade, identificar-se através de uma origem comum. Por isso, acontecimentos inaugurais ou reinaugurais são fundamentais para a estratégia identitária. Um exemplo forte são os mitos de origem,

fundadores da identidade de um povo (2012, p. 95-96). A partir desse acontecimento inaugural, a identidade é construída sobre uma trajetória de acontecimentos memoráveis (2012, p. 98). Por isso,

[...] a boa gestão da identidade de um grupo de pertencimento (nação, região, local) passa pela relação ambivalente que os membros desse grupo terão com os acontecimentos que, simultaneamente, são objeto de um “dever de memória” e uma necessidade de esquecimento. (CANDAU, 2012, p. 99)

Sobre tal gestão, Candau diz que “Não há busca identitária sem memória e, inversamente, a busca memorial é sempre acompanhada de um sentimento de identidade, pelo menos individualmente” (CANDAU, 2012, p. 19). O autor afirma que a transmissão da memória é o que torna possível a construção de uma identidade coletiva. Quando ela se torna intransmissível ou indizível, o pensamento social fracassa, pois “não há socialização nem educação”, nem identidade cultural. Memorizar serve para transmitir (CANDAU, 2012, p. 105-106).

No entanto, o autor alerta para a qualidade de tais memórias, definindo-as como fracas ou fortes. As memórias fracas são difusas e indefinidas, difíceis de compartilhar dentro do grupo, que, conseqüentemente, tem uma identidade coletiva malformada. Esse tipo de memória é “desorganizadora no sentido de que pode contribuir para a desestruturação de um grupo” (CANDAU, 2012, p. 44-45). Já as memórias fortes são sólidas e poderosas, reforçam as crenças do grupo na sua origem comum e são capazes de organizá-lo na forma da totalização existencial, alimentando o sentimento de identidade (CANDAU, 2012, p. 77).

Portanto, no intuito de desenvolver o sentimento de pertencimento, a memória coletiva merece especial atenção, já que

Sem memória o sujeito se esvazia, vive unicamente o momento presente, perde suas capacidades conceituais e cognitivas. Sua identidade desaparece. Não produz mais do que um sucedâneo de pensamento, um pensamento sem duração, sem a lembrança de sua gênese que é a condição necessária para a consciência e o conhecimento de si. (CANDAU, 2012, p. 59-60)

2.3 EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

Como vimos, a questão da identidade e do pertencimento tem grande importância para a educação das novas gerações, não no sentido que já teve até a

modernidade – o de preservar o *status quo* –, mas no sentido da necessidade da criação do vínculo com a comunidade e do sentimento de pertencimento para o efetivo cumprimento daquele objetivo ou missão expresso em todos os Projetos Político-Pedagógicos de formar cidadãos participativos na sociedade, na contramão da perigosa tendência pós-moderna à desvinculação. “Esse trabalho busca a valorização da sua História, de sua representação cultural e da Memória do seu grupo social, de modo que resulte na identidade de um indivíduo capaz de agir criticamente com o mundo que o rodeia” (MARTINS, 2016, p. 68).

A educação para a cidadania é uma luta contra essa passividade consumidora que mantém nossos jovens escravos de bens de consumo enquanto a comunidade e o local são desfeitos para atender aos exageros do mercado. Bauman acusa uma outra crise pós-moderna, além da crise de identidade, que é a crise da comunidade. Ele aponta que uma das transformações sociais que levaram a essa crise foi a substituição da produção pelo consumo. Somos uma sociedade de consumidores, o que significa que apenas desejamos e queremos; não produzimos o que precisamos (BAUMAN, 2003, p. 113-118).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais já previam que a educação para a legítima cidadania parte do local e a ele retorna:

Assim, a proposta é de que os estudos sejam disparados a partir de realidades locais, ganhem dimensões históricas e espaciais múltiplas e retornem ao local, na perspectiva de desvendá-lo, de desconstruí-lo e de reconstruí-lo em dimensões mais complexas. (BRASIL, 1997, p. 47)

Santos, porém, discorre que com a implementação e o fortalecimento das avaliações externas através de exames nacionais e internacionais, que exigem conhecimentos de história geral (ou nem exigem conhecimentos de história), “os estudos sobre a história local ficam em segundo plano” nas práticas pedagógicas (SANTOS, 2014, p. 28). A Base Nacional Comum Curricular, entretanto, reforça a importância dos estudos do lugar, salientando no capítulo que trata da etapa do Ensino Fundamental que as “experiências das crianças em seu contexto familiar, social e cultural, suas memórias, seu pertencimento a um grupo e sua interação [...] são fontes que estimulam sua curiosidade e a formulação de perguntas” (BRASIL, 2017).

Candau pode nos trazer uma nova luz sobre os conflituosos estudos identitários, ao afirmar que todo desencantamento dá lugar a um reencantamento, como toda destruição dá lugar a uma nova construção. Assim é que, com o desaparecimento das grandes memórias fortes autorizadas, as memórias oficiais, vemos o surgimento de novas formas de memória, fragmentadas, dispersas, mas vivas e dinâmicas. Sobre heranças memoriais que se perdem, novas memórias e identidades são construídas (CANDAU, 2012, p. 193-194). O mesmo sentido é trazido pela Base Nacional Comum Curricular:

Para evitar uma visão homogênea, busca-se observar que, no interior de uma sociedade, há formas de registros variados, e que cada grupo produz suas memórias como elemento que impulsiona o estabelecimento de identidades e o reconhecimento de pertencimento a um grupo social determinado. As memórias podem ser individuais ou coletivas e podem ter significações variadas, inserindo-se em uma lógica de produção de patrimônios (materiais ou imateriais) que dizem respeito a grupos ou povos específicos. (BRASIL, 2017)

Nesse contexto, os estudos locais se apresentam “como um espaço-tempo de reflexão crítica acerca da realidade social e, sobretudo, referência para o processo de construção das identidades destes sujeitos e de seus grupos de pertença” (BARROS, 2013, p. 3), isto é, um espaço-tempo adequado para educar para a cidadania através do olhar, do refletir e do fazer. É no âmbito local que os pequenos educandos dos anos iniciais podem ter suas opiniões críticas validadas e uma efetiva participação social. Martins explana que “uma História que trabalha em uma comunidade/povoado é a principal encarregada de iniciar a formação da identidade regional e nacional, pois, a partir deste local, o estudante se percebe como um membro da sociedade” (MARTINS, 2016, p. 69-70).

No entanto, apenas incluir aspectos da localidade nos conteúdos de Ciências Humanas e Ciências Naturais, de forma escolástica e enciclopédica, não garante a educação para a cidadania. É preciso educar para a autonomia, a reflexão, a participação e a vida prática. Candau (2012) se preocupa com as tentativas forçadas de recuperação identitária. Ele afirma que a intenção de conservar a tradição através de meios materiais (escrita, museu) pode ter como consequência a sua petrificação (engessamento, fossilização), e, posteriormente, sua destruição. Já que a tradição é dinâmica, rica e complexa, a petrificação é a sua morte, porque a reduz, simplifica e

empobrece. Por memórias petrificadas, o autor entende as que foram registradas em meios materiais externos aos sujeitos, que deixam de ser seus portadores autorizados. Dentro dos sujeitos, a tradição é viva e dinâmica; fora deles “é pedra” (CANDAU, 2012, p. 190). “Essas memórias fossilizadas, museificadas contribuem ao enrijecimento das identidades sociais e culturais a ponto de, por vezes, necrosá-las, dando-lhes, depois, a rigidez dos cadáveres” (CANDAU, 2012, p. 191). Por isso, é muito importante a definição das estratégias pedagógicas adequadas aos objetivos que se pretende alcançar.

Candau (2012) destaca algumas estratégias eficientes para o jogo social da identidade, estratégias que podem tornar-se também pedagógicas: a memória genealógica e familiar, a memória geracional, a prosopopeia, a comemoração, a memória das tragédias, os lugares de memória, a busca memorial e a patrimonialização. Sobre essas estratégias, afirma que

Resumindo, a elaboração do patrimônio segue o movimento das memórias e acompanha a construção das identidades: seu campo se expande quando as memórias se tornam mais numerosas; seus contornos se definem ao mesmo tempo em que as identidades colocam, sempre de maneira provisória, seus referenciais e suas fronteiras; pode assim retroceder quando ligada a identidades fugazes ou que os indivíduos buscam dela se afastar. O patrimônio é menos um conteúdo do que uma prática da memória obedecendo a um projeto de afirmação de si mesma. (CANDAU, 2012, p. 163-164)

A educação para a cidadania, portanto, no mínimo perpassa a educação para o pertencimento e para a identidade. Mais do que *formar* cidadãos, essa educação deve *desenformar*, libertar e capacitar os indivíduos a serem sujeitos - e não sujeitados - históricos que, identificados com o conhecimento da sua realidade espaço-temporal, participam ativa, crítica e autonomamente na comunidade.

2.4 ESTADO DA ARTE

Com a intenção de realizar um levantamento do que é produzido no âmbito da academia acerca do tema delimitado para esta pesquisa, efetivei uma busca no Catálogo de Teses e Dissertações do site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Essa busca ocorreu entre os dias 07 e 21 de janeiro de 2021.

As buscas por pesquisas análogas ao tema desta investigação geraram um grande número de resultados. Entretanto, mesmo com o uso de aspas, sinais de ligação e filtros, muitos desses resultados não tinham relação com a temática pretendida. Observei que uma parte considerável das pesquisas que vêm sendo realizadas nos últimos anos envolvendo os anos iniciais do Ensino Fundamental refere-se ao ensino da matemática e à inclusão de pessoas com necessidades especiais. A maior parte das pesquisas sobre o ensino da história e o ensino da geografia, a identidade local e o sentimento de pertencimento envolvem os anos finais do Ensino Fundamental, em que esses componentes curriculares são lecionados por professores específicos. Da mesma forma, a maior parte das pesquisas sobre o município de Capão da Canoa referem-se ao desenvolvimento regional, aos estudos ambientais e à educação especial.

No campo dos estudos sociais, encontram-se muito mais pesquisas voltadas ao ensino de história do que ao ensino de geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Grande parte das pesquisas pretende verificar de que forma ocorre o ensino desses componentes curriculares nos anos iniciais, tendo em vista que não são contemplados nas avaliações externas e são lecionados por professores generalistas (unidocentes). As pesquisas voltadas à identidade local e ao sentimento de pertencimento em geral têm relação com propostas de criação de produtos educacionais e materiais didáticos específicos, procurando atender a uma lacuna ou necessidade local.

Verifiquei que há uma grande preocupação com o ensino da história e da geografia local nos estados da região sul, com destaque para o Rio Grande do Sul. Na maioria dessas pesquisas, a população pesquisada foi a municipal e a amostra consistiu em duas ou três turmas de uma escola da rede municipal.

Entre as dissertações encontradas, a que mais se aproximou da pesquisa que propus foi a de Cláudia Eliane Ilgenfritz Toso com orientação da Prof^a Dra. Helena Copetti Callai - *Conhecer para pertencer: a relação criança, escola e cidade* - que foi defendida em 2018 para a obtenção do título de doutorado junto à Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí. Esse trabalho investigou o conhecimento sobre a cidade para a construção da cidadania e do sentimento de pertencimento como direito de aprendizagem para as crianças dos

anos iniciais do Ensino Fundamental. Cumpre destacar que a orientadora dessa pesquisa foi a terceira autora mais referenciada entre as dezenove teses selecionadas para compor o Estado da Arte em meu projeto de pesquisa.

Quanto às fontes bibliográficas utilizadas para o desenvolvimento dessas pesquisas, chamou a atenção a grande quantidade de referências diretas e indiretas a textos da obra *Jörn Rüsen e o ensino de história*, organizada por Maria Auxiliadora Schimidt e da obra *História na Sala de Aula: conceitos, práticas e propostas*, organizada por Leandro Karnal. Muitas obras e documentos locais apareceram nas referências bibliográficas das dissertações destacadas, dada a especificidade dos temas.

O contato com tantas pesquisas voltadas à educação patrimonial para o desenvolvimento da identidade local e do sentimento de pertencimento entre os estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, muitas delas voltadas também à produção de objetos educacionais para apoiar o trabalho docente na área, mostra a relevância social do tema e o seu destaque acadêmico. Por outro lado, a escassez de pesquisas com esse tema voltadas especificamente para a rede municipal de ensino de Capão da Canoa mostra a novidade e a necessidade da pesquisa que realizei.

3. Procedimentos metodológicos

O presente estudo, que visou traçar um diagnóstico do ensino dos conteúdos da identidade local nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de educação de Capão da Canoa, consiste em uma pesquisa aplicada, pois “tem como característica fundamental o interesse na aplicação, utilização e consequências práticas dos conhecimentos. Sua preocupação está menos voltada para o desenvolvimento de teorias de valor universal que para a aplicação imediata numa realidade circunstancial” (GIL, 2008, p. 27). Por seu caráter diagnóstico, caracterizou-se como uma pesquisa de nível exploratório, pois, como define Gil (2008, p. 27), teve “o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato”. Os resultados obtidos com essa pesquisa receberam abordagem qualitativa-quantitativa, a partir da coleta de informações de fontes primárias e secundárias.

A planificação da pesquisa incluiu, em primeiro lugar, o levantamento dos dados secundários, através de pesquisa bibliográfica e documental, em duas etapas. Na

primeira etapa, foi construído o referencial teórico a partir das categorias “identidade local”, “pertencimento” e “educação para a cidadania”, através de obras de Stuart Hall, Joel Candau, Jörn Rüsen, Zygmunt Bauman, Helena Copetti Callai e outros, além de teses e dissertações encontradas no catálogo da Capes. A segunda etapa consistiu em uma análise da documentação oficial do município a respeito do ensino dos conteúdos da identidade local na rede municipal: Referencial Curricular de Capão da Canoa, Plano Municipal de Educação, resoluções do Conselho Municipal de Educação e outros documentos.

Posteriormente, foi realizado o contato com as fontes primárias, isto é, a pesquisa de campo, em que os dados foram coletados através de questionário disponibilizado a todos os professores dos anos iniciais da rede municipal de Capão da Canoa. Esse questionário, hospedado no aplicativo Formulários Google, foi composto de cinco blocos de questões: o primeiro com seis questões sobre os dados pessoais do respondente, o segundo com quatro questões sobre a sua escolarização e a sua formação acadêmica, o terceiro com seis questões sobre os seus dados profissionais, o quarto com oito questões sobre a prática pedagógica do respondente relacionada ao tema da pesquisa e o quinto com sete questões sobre as dificuldades, os desafios e as expectativas do respondente acerca dessa prática. Na descrição de cada seção, após o título, foi reforçado o direito do respondente não responder a qualquer pergunta em particular, pois nenhuma questão foi configurada como “obrigatória”. A única questão obrigatória constava na segunda página do formulário, após a página de apresentação, consistindo na leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e a opção de participar ou não da pesquisa. Caso o respondente não concordasse em participar da pesquisa após a leitura do Termo, bastava fechar a página no seu navegador, conforme instruções constantes no próprio Termo. Os professores receberam o formulário através da rede de comunicação digital de cada escola (e-mail ou aplicativo de mensagens), após a devida autorização da direção da escola e com a colaboração do serviço de supervisão escolar. Foi, portanto, uma amostragem não-probabilista, conforme Laville e Dionne (1999, p. 169-171), já que existiu a possibilidade de alguns professores terem sido excluídos de participar da pesquisa pela falta de autorização ou de comunicação da chefia de setor. Os docentes que voluntariamente responderam ao questionário compuseram a amostragem da

pesquisa, por adesão. Os dados quantitativos obtidos foram organizados através do próprio aplicativo de formulários, bem como de um aplicativo de planilhas, e analisados conforme o referencial teórico. Também os dados qualitativos obtidos através dos questionários receberam a análise teórica de conteúdo.

Dada a natureza mais flexível da pesquisa exploratória, já que, segundo Gil (2008, p. 27), dentre “todos os tipos de pesquisa, estas são as que apresentam menor rigidez no planejamento”, foi possível, a partir da análise das respostas obtidas nessa etapa, selecionar uma amostragem típica de alguns professores para responderem a uma entrevista semi-estruturada. Tal seleção foi possível porque, estando esta pesquisadora inserida na população que se dispôs a estudar, tinha dela o conhecimento suficiente, conforme indica Gil (2008, p. 94) como pré-requisito para esse tipo de amostragem. A escolha da entrevista semi-estruturada se justificou, neste estudo, porque “sua flexibilidade possibilita um contato mais íntimo entre o entrevistador e o entrevistado, favorecendo assim a exploração em profundidade de seus saberes, bem como de suas representações, de suas crenças e valores...” (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 189). Tais entrevistas foram realizadas presencialmente ou por meio de um encontro virtual, individualmente, tendo como objetivo detalhar melhor alguns aspectos que foram considerados relevantes.

Todos os procedimentos metodológicos que foram utilizados para a concretização desta pesquisa, sendo complementares uns dos outros, foram eleitos com a intenção de evitar lacunas, já que:

A ciência, como modalidade de conhecimento, só se processa como resultado de articulação do lógico com o real, do teórico com o empírico. Não se reduz a um mero levantamento e exposição de fatos ou a uma coleção de dados. Estes precisam ser articulados mediante uma leitura teórica. Só a teoria pode caracterizar como científicos os dados empíricos. Mas, em compensação, ela só gera ciência se estiver articulando dados empíricos. (SEVERINO, 2017, p. 96)

Dessa forma, com a variedade de fontes e de dados, em uma abordagem qualitativa-quantitativa, foi possível construir um diagnóstico bastante completo do ensino dos conteúdos da identidade local nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de educação de Capão da Canoa, atingindo o objetivo proposto para este estudo.

4. Resultados e discussões

4.1 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS QUANTITATIVOS

Para a coleta dos dados quantitativos, foi disponibilizado um questionário online na plataforma Formulários Google do dia 01 de novembro de 2021 ao dia 30 de novembro de 2021. A divulgação do questionário para o público-alvo aconteceu com o apoio do setor de Supervisão do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação (SME), que fez a articulação junto aos supervisores escolares. Tal articulação ocorreu através do aplicativo WhatsApp, que serve como via de comunicação entre a responsável pelo setor e os supervisores de escola, bem como entre estes e os professores das respectivas escolas. Para efetivar a divulgação do questionário, elaborei semanalmente mensagens informativas e motivacionais, que enviei à supervisora da SME. Esta, por sua vez, repassou as mensagens aos supervisores escolares e estes as compartilharam nos grupos de WhatsApp das escolas. Também fiz uma breve participação em uma reunião ordinária de supervisores da rede municipal de educação para a divulgação da pesquisa, no dia 18 de novembro de 2021. Além disso, realizei visitas às escolas com menor número de respondentes, onde tive a oportunidade de conversar pessoalmente com as supervisoras e equipes diretivas sobre a importância desta pesquisa.

Com isso, conseguimos uma amostragem de quarenta respondentes em um universo de aproximadamente 320 professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de educação de Capão da Canoa (informação da Secretaria Municipal de Educação), isto é, uma amostra que corresponde a 12,5% do universo em estudo.

4.1.1 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

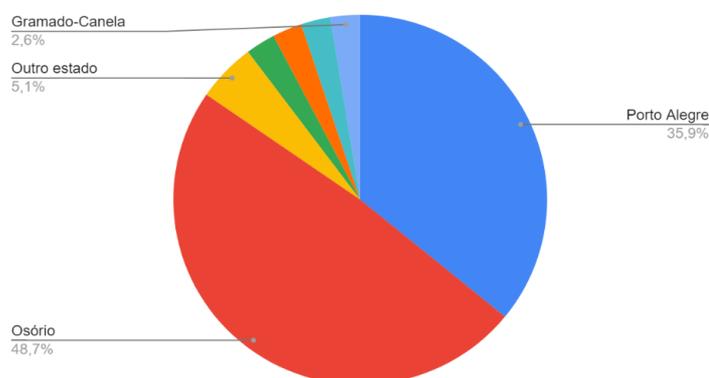
4.1.1.1 CARACTERIZAÇÃO PESSOAL E GEOGRÁFICA

Na primeira parte do questionário, as questões foram voltadas à identificação pessoal e à origem geográfica da amostra. As questões biográficas foram utilizadas como introdução porque são mais confortáveis para os respondentes, já que oferecem poucos desafios, e porque permitem traçar um perfil inicial da amostragem.

Todos os respondentes se identificaram com o gênero feminino. 50% das respondentes têm idade entre 36 e 45 anos, 30% têm entre 46 e 55 anos, 15% têm entre 26 e 35 anos, 2,5% têm entre 18 e 25 anos e o mesmo percentual tem entre 56 e 65 anos.

Quanto à sua origem geográfica, 95% das respondentes nasceram no Rio Grande do Sul e os 5% restantes nasceram em Santa Catarina. 27,5% das respondentes são naturais de Porto Alegre, 22,5% são naturais de Capão da Canoa, 17,5% são naturais de Osório, 5% são naturais de Santo Antônio da Patrulha, 2,5% não indicaram sua naturalidade e os 25% restantes são naturais de Cachoeirinha, Canoas, Cidreira, Frederico Westphalen, Maracajá (SC), Santo Ângelo, São Francisco de Paula, Taquara, Urussanga (SC) e Viamão (uma respondente de cada município). Portanto, de acordo com a divisão microrregional do Rio Grande do Sul (ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2020), 48,7% das respondentes nasceram no Litoral Norte do Rio Grande do Sul, microrregião de Osório, da qual Capão da Canoa faz parte; 35,9% nasceram na microrregião de Porto Alegre; 2,6% nasceram na microrregião de Santo Ângelo; 2,6% nasceram na microrregião de Frederico Westphalen; 2,6% na microrregião de Gramado-Canela; 2,6% na microrregião de Vacaria; e as 5,1% restantes não nasceram no Rio Grande do Sul (ver gráfico 2).

Gráfico 2 - Microrregião de origem das professoras respondentes

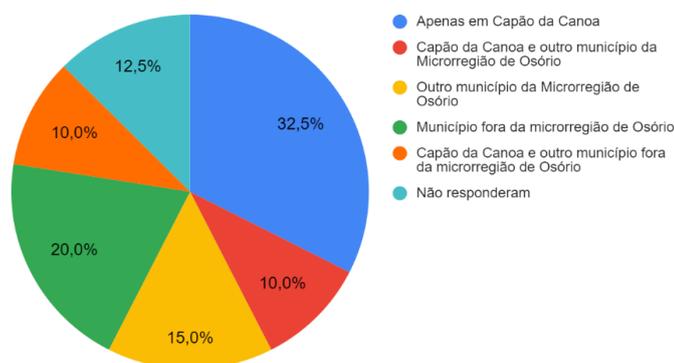


Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Aqui, obtivemos um dado importante. Se 48,7% das respondentes são naturais da microrregião de Osório, sendo que 22,5% nasceram em Capão da Canoa, mais da metade das professoras tem suas raízes identitárias em outras microrregiões e mais

de três quartos as têm em outros municípios. Porém, como não perguntei a idade com que a respondente passou a residir em Capão da Canoa ou na microrregião de Osório, a questão sobre onde cursou a Educação Básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio) pode ajudar a compreender melhor a sua relação de pertencimento com o município e com a região.

Gráfico 3 - Lugar(es) onde as professoras respondentes cursaram a Educação Básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio)



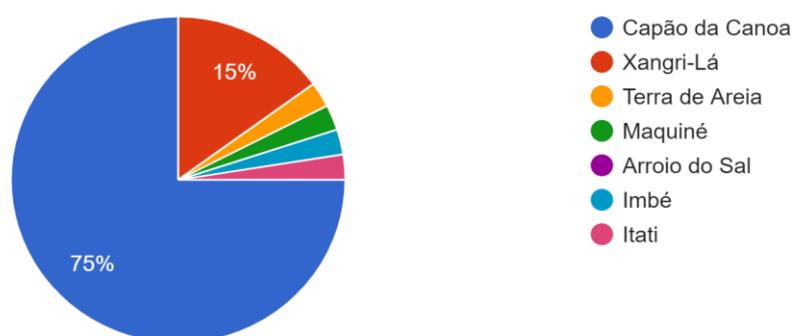
Fonte: Elaborado pela autora (2022).

32,5% das respondentes cursaram toda a Educação Básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio) em Capão da Canoa. 10% cursaram uma parte dessa etapa do ensino em Capão da Canoa e outra parte em outro município do Litoral Norte do Rio Grande do Sul (5% em Capão da Canoa e Xangri-Lá, 2,5% em Capão da Canoa e Osório e 2,5% em Capão da Canoa e Santo Antônio da Patrulha). 10% cursaram uma parte da Educação Básica em Capão da Canoa e outra parte em um município de fora do Litoral Norte (5% em Capão da Canoa e Porto Alegre; 2,5% em Capão da Canoa, Porto Alegre, Guaíba e Canoas; e 2,5% em Capão da Canoa e São Francisco de Paula). 15% das respondentes cursaram toda a Educação Básica em um outro município do Litoral Norte (5% em Santo Antônio da Patrulha, 2,5% em Osório, 2,5% em Imbé, 2,5% em Maquiné e 2,5% em Terra de Areia). Por fim, 20% das respondentes cursaram toda a Educação Básica em municípios de fora do Litoral Norte (10% em Porto Alegre; 2,5% em Porto Alegre, Pelotas e São Lourenço do Sul; 2,5% em Frederico Westphalen, 2,5% em Taquara e 2,5% em Vitória das Missões).

Portanto, conforme o gráfico 3, podemos dizer que 52,5% das respondentes cursaram ao menos uma parte da Educação Básica em Capão da Canoa, o que indica

que as respondentes não naturais de Capão da Canoa possam ter vindo a residir em terra idade no município. Também podemos observar que 67,5% das respondentes cursaram ao menos uma parte da Educação Básica na microrregião de Osório, o que pode ter influenciado no seu sentimento de pertencimento. No entanto, no mínimo 20% das respondentes passou a infância e a adolescência, até a conclusão da Educação Básica, fora da microrregião. Esses dados são complementados pelos gráficos 4 e 5.

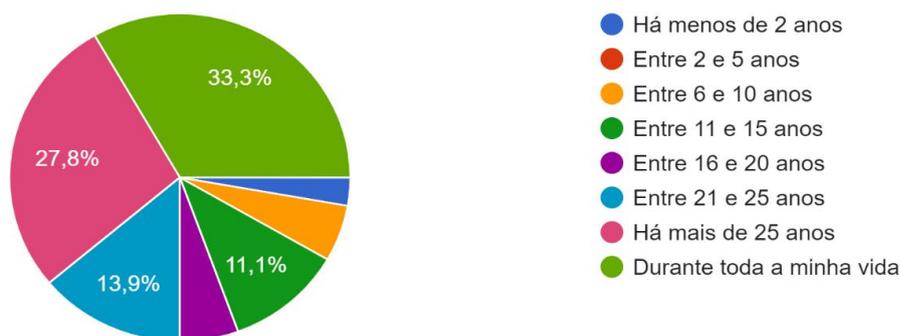
Gráfico 4 - Município em que as professoras respondentes residem atualmente



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Atualmente, 75% do total de respondentes reside em Capão da Canoa e 15% residem no município vizinho Xangri-Lá. As 10% restantes se dividem igualmente entre Arroio do Sal, Imbé, Terra de Areia e Maquiné, sendo estes dois últimos também vizinhos de Capão da Canoa. Todos os municípios citados pertencem à microrregião de Osório.

Gráfico 5 - Tempo de residência em Capão da Canoa e/ou Xangri-Lá

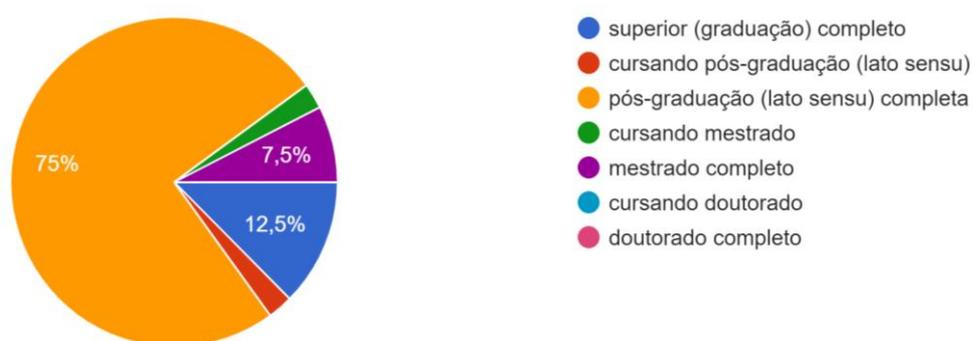


Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Na questão do gráfico 5, foi incluído o município de Xangri-Lá porque, além de ser vizinho de Capão da Canoa, fez parte do território deste até a sua emancipação, ocorrida em 26 de março de 1992 (IBGE, 2022), tendo, portanto, os dois municípios, um grande cruzamento populacional, em que parte da população reside em um e trabalha no outro. Um terço das respondentes, exatamente, residiu em Capão da Canoa e/ou Xangri-Lá durante toda a sua vida, 27,8% residem em um dos dois municípios há mais de 25 anos e 13,9% ali residem há entre 21 e 25 anos. São formados, portanto, 75% da amostra por pessoas que vivem há mais de 21 anos em Capão da Canoa e/ou Xangri-Lá. Disso, podemos concluir: 1) que o universo dos professores dos anos iniciais da rede municipal de educação de Capão da Canoa é formado assim em sua totalidade; ou 2) que a maioria dos professores inseridos nesse universo e que residem há pouco tempo nesses municípios não quiseram ou não se sentiram encorajados a participar da pesquisa. Como o município não apresenta dados oficiais sobre a origem geográfica do seu corpo docente, não é possível chegar a uma conclusão sobre isso.

Por fim, quanto à formação acadêmica, como podemos ver no gráfico 6, 75% das respondentes declararam ter como maior escolaridade a pós-graduação (*lato sensu*) completa. 12,5% atingiram o ensino superior (graduação) completo, 7,5% concluíram o mestrado, 2,5% estão cursando a pós-graduação (*lato sensu*) e 2,5% estão cursando o mestrado.

Gráfico 6 - Maior formação acadêmica das respondentes

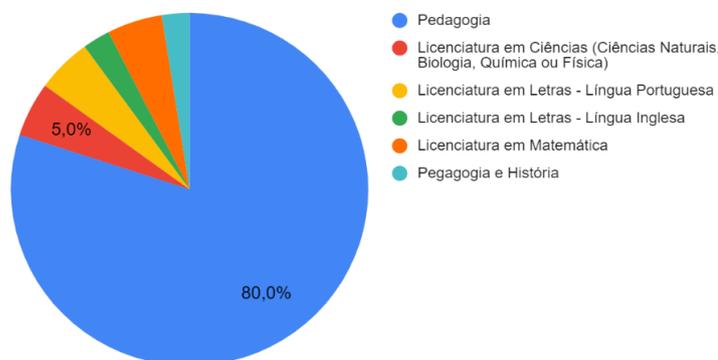


Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Já o gráfico 7 nos mostra que a grande maioria, 77,5%, é graduada em Pedagogia. As demais respondentes são licenciadas: 5% em Letras - Língua

Portuguesa, 5% em Matemática, 5% em Ciências (Ciências Naturais, Biologia, Química ou Física) e 2,5% em Letras - Língua Inglesa. 2,5% possuem duas graduações: Pedagogia e História.

Gráfico 7 - Área de formação das respondentes na graduação



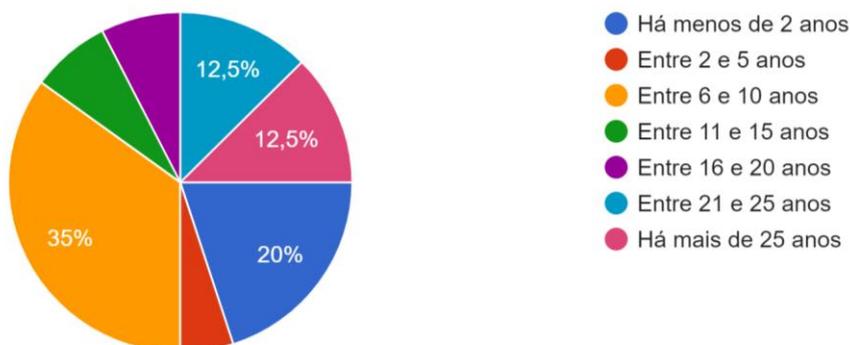
Fonte: Elaborado pela autora (2022).

4.1.1.2 CARACTERIZAÇÃO PROFISSIONAL

Na segunda parte do questionário, as questões versavam sobre a situação funcional das respondentes. Também foram questões confortáveis e de fácil resposta, porém já com a intenção de encaminhar as entrevistadas para o tema da pesquisa.

Quando perguntadas há quanto tempo são professoras da rede municipal de educação de Capão da Canoa, 20% responderam que há menos de dois anos, 5% entre dois e cinco anos, 35% entre seis e dez anos, 7,5% entre onze e quinze anos, 7,5% entre dezesseis e vinte anos, 12,5% entre 21 e 25 anos e 12,5% há mais de 25 anos, como mostra o gráfico 8.

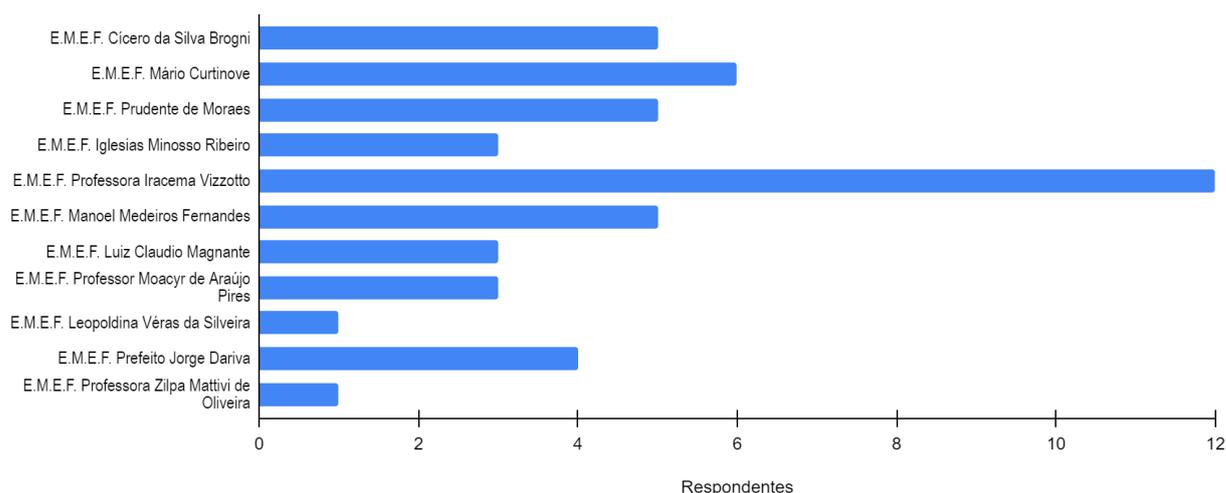
Gráfico 8 - Tempo de atuação na rede municipal de educação de Capão da Canoa



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Como mostra o gráfico 9, 30% das entrevistadas, ou seja, a maior parte, leciona na E.M.E.F. Professora Iracema Vizzotto. As demais se distribuem desta forma: 15% na E.M.E.F. Mário Curtinove, 12,5% na E.M.E.F. Cícero da Silva Brogni, 12,5% na E.M.E.F. Manoel Medeiros Fernandes, 12,5% na E.M.E.F. Prudente de Moraes, 10% na E.M.E.F. Prefeito Jorge Dariva, 7,5% na E.M.E.F. Iglesias Minosso Ribeiro, 7,5% na E.M.E.F. Luiz Claudio Magnante, 7,5% na E.M.E.F. Professor Moacyr de Araújo Pires, 2,5% na E.M.E.F. Leopoldina Vêras da Silveira e 2,5% na E.M.E.F. Professora Zilpa Mattivi de Oliveira. Embora não de maneira igualitária ou proporcional, todas as escolas foram representadas por, pelo menos, uma respondente. Como os professores dessa rede trabalham em regime de 20h semanais, muitos possuem duas matrículas, cumprindo suas funções em uma escola em um turno e em outra escola em outro turno. Por isso, nessa questão, os professores puderam assinalar uma ou duas escolas. 82,5% das respondentes trabalham em apenas uma escola de Ensino Fundamental da rede municipal e 17,5% trabalham em duas escolas de Ensino Fundamental da rede.

Gráfico 9 - Escola em que a respondente leciona na rede municipal de educação de Capão da Canoa



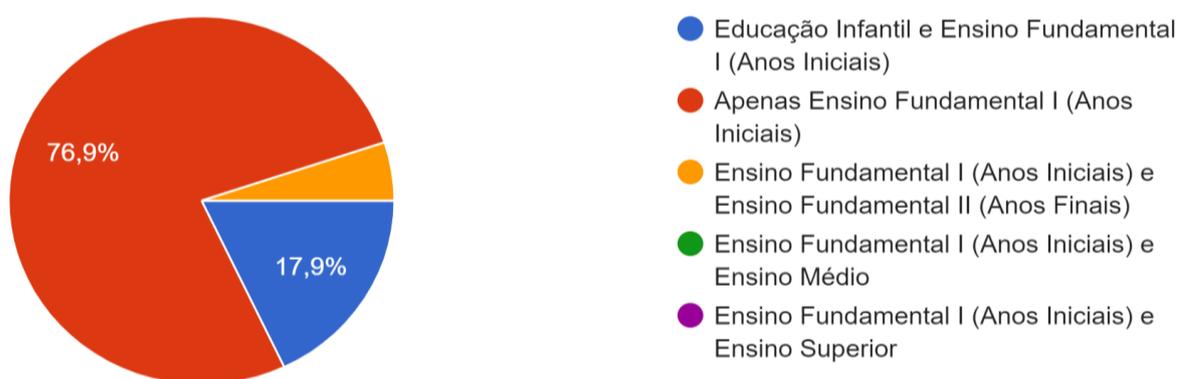
Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Como nos mostra o gráfico 10, 76,9% dos respondentes lecionam apenas para o Ensino Fundamental I (anos iniciais do Ensino Fundamental, que compreendem do 1º ao 5º ano), 17,9% lecionam para o Ensino Fundamental I e também para a Educação Infantil e 5,1% lecionam para o Ensino Fundamental I e também para o

Ensino Fundamental II (anos finais do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano). Nenhuma das respondentes leciona para o Ensino Médio nem para o Ensino Superior.

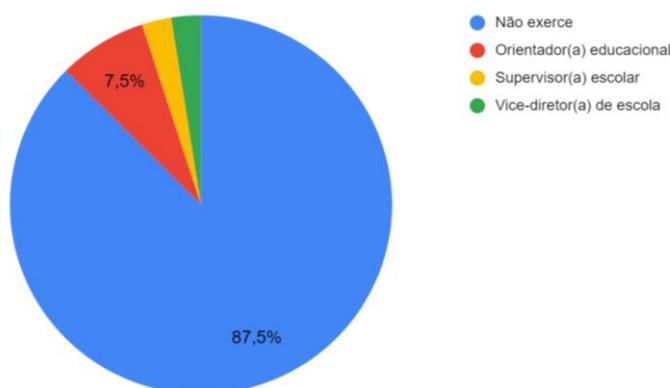
Além disso, conforme o gráfico 11, 12,5% das respondentes exercem função de especialistas, além de serem professores do Ensino Fundamental I: 7,5% são orientadoras educacionais, 2,5% são supervisoras escolares e 2,5% estão vice-diretoras em um turno.

Gráfico 10 - Etapas do ensino em que as respondentes lecionam na rede municipal de educação de Capão da Canoa



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Gráfico 11 - Outras funções exercidas na rede municipal de educação de Capão da Canoa pelas respondentes

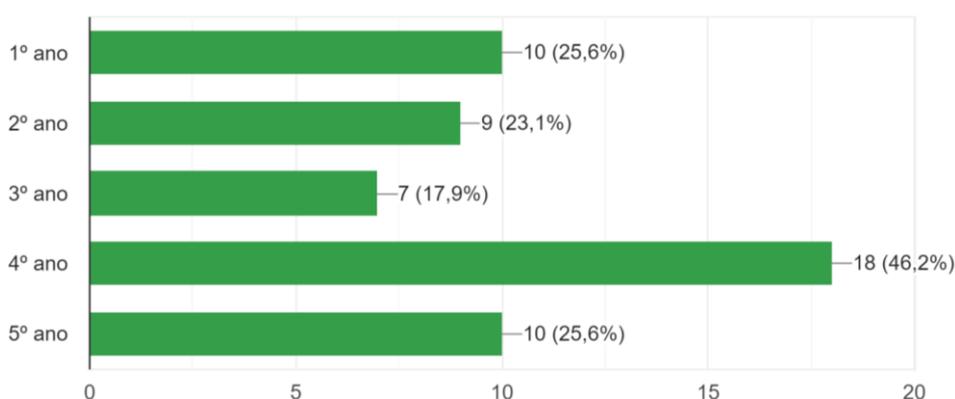


Fonte: Elaborado pela autora (2022).

O gráfico 12, por sua vez, revela que 46,2% das professoras respondentes lecionam para o 4º ano, 25,6% para o 5º ano, 25,6% para o 1º ano, 23,1% para o 2º

ano e 17,9% para o 3º ano. Nessa questão, também foi possível assinalar mais de uma opção, tendo em vista o regime de trabalho por turnos. Cabe aqui salientar que nos currículos anteriores à BNCC os conteúdos da identidade local ficavam concentrados nos Planos de Estudos do 4º ano, o que pode levar, ainda hoje, as professoras desse ano a se sentirem mais comprometidas com eles. Talvez por esse motivo elas tenham se disponibilizado mais a participar da pesquisa do que as professoras dos outros anos.

Gráfico 12 - Ano(s) do Ensino Fundamental I em que as respondentes lecionam



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

O gráfico 13, por fim, mostra que 81,4% das respondentes são professoras generalistas, ou seja, trabalham os componentes curriculares Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Sociais-História e Ciências Sociais-Geografia de forma globalizada, distribuídos em 16h semanais por turma (quatro dias letivos por semana). 7% são professoras itinerantes, que complementam a carga horária das turmas trabalhando com os componentes curriculares Ensino Religioso, Arte e Educação Física distribuídos em 4h semanais por turma (um dia por semana). 2,3% trabalham com os componentes curriculares Língua Portuguesa, História e Geografia em turmas de quinto ano. 2,3% trabalham com o componente curricular Língua Inglesa em um projeto piloto para anos iniciais desenvolvido na E.M.E.F. Professora Iracema Vizzotto. Finalmente, 7% são educadoras especiais responsáveis pelo AEE (Atendimento Educacional Especializado) em suas respectivas escolas.

Gráfico 13 - Componentes curriculares que as respondentes lecionam



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

4.1.2 CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA DE ENSINO DOS CONTEÚDOS DA IDENTIDADE LOCAL

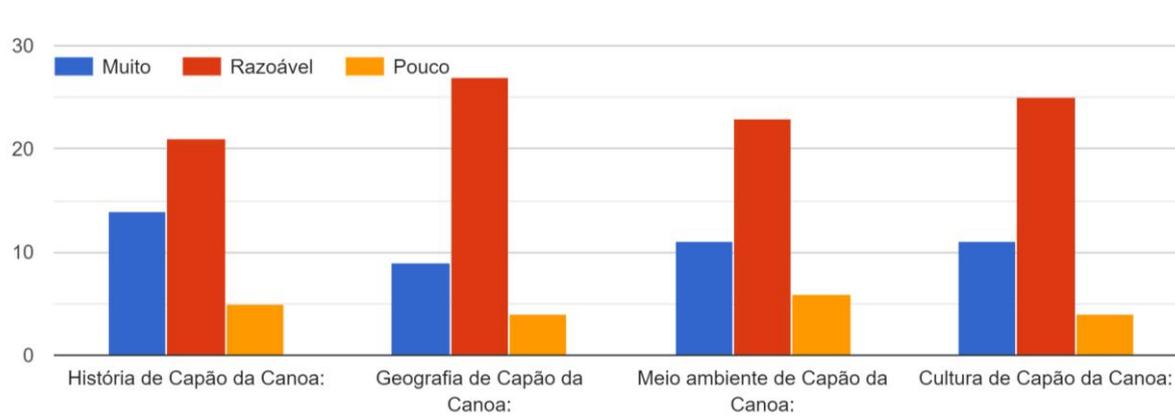
As questões da terceira parte do questionário se aprofundaram um pouco no tema da pesquisa. Foram ainda questões objetivas, que pretenderam possibilitar o delineamento do perfil da prática pedagógica das respondentes, mas que já permitiram iniciar uma reflexão sobre ela.

As entrevistadas classificaram o próprio nível de conhecimentos sobre os conteúdos da identidade local da seguinte forma:

- Quanto à história de Capão da Canoa, 35% afirmaram ter muito conhecimento, 52,5% afirmaram ter conhecimento razoável e 12,5% afirmaram ter pouco conhecimento.
- Quanto à geografia de Capão da Canoa, 22,5% acreditavam ter muito conhecimento, 67,5% acreditavam ter conhecimento razoável e 10% acreditavam ter pouco conhecimento.
- Quanto ao conhecimento sobre meio ambiente de Capão da Canoa, 27,5% declararam ter muito, 57,5% declararam ter um nível razoável e 15% declararam ter pouco.
- Quanto ao conhecimento sobre a cultura de Capão da Canoa, 27,5% afirmaram ter muito, 62,5% afirmaram ter um nível razoável e 10% afirmaram ter pouco.

Esses dados podem ser melhor visualizados no gráfico 14.

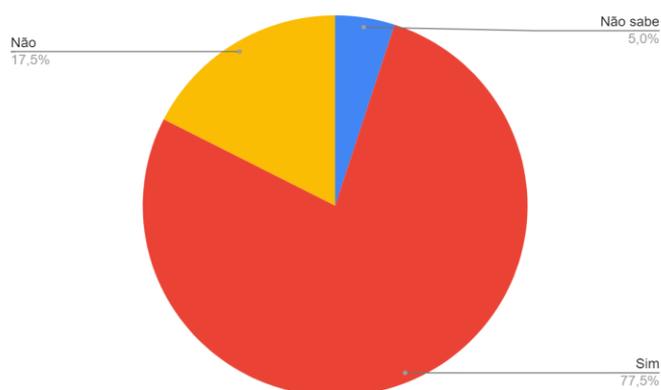
Gráfico 14 - Nível de conhecimento sobre Capão da Canoa declarado pelas respondentes



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Sobre o Referencial Municipal Comum Curricular, 77,5% das respondentes afirmaram que a parte que utilizam contempla os conteúdos de história, geografia, meio ambiente e cultura de Capão da Canoa, 17,5% afirmaram que a parte que utilizam não contempla tais conteúdos e 5% não souberam responder. Isso é mostrado no gráfico 15.

Gráfico 15 - Presença dos conteúdos da identidade de Capão da Canoa nos referenciais curriculares utilizados pelas respondentes

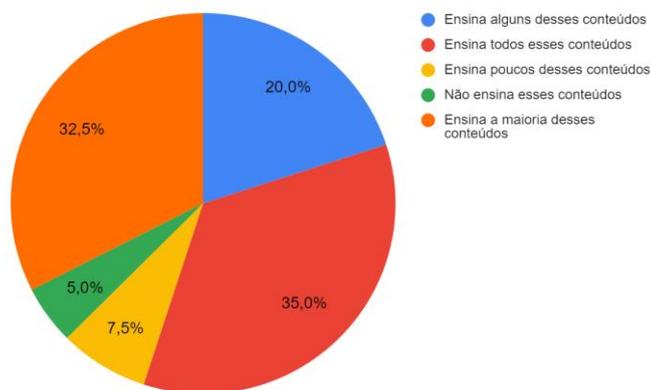


Fonte: Elaborado pela autora (2022).

O gráfico 16, em contrapartida, revela que, a respeito dos conteúdos de história, geografia, meio ambiente e cultura de Capão da Canoa elencados no Referencial Municipal Comum Curricular, 35% das respondentes afirmaram ensinar todos os conteúdos, 32,5% afirmaram ensinar a maioria dos conteúdos, 20%

afirmaram que ensinam alguns desses conteúdos, 7,5% declararam ensinar poucos desses conteúdos e 5% declararam que não ensinam tais conteúdos.

Gráfico 16 - Ensino dos conteúdos da identidade de Capão da Canoa presentes nos referenciais curriculares declarado pelas respondentes

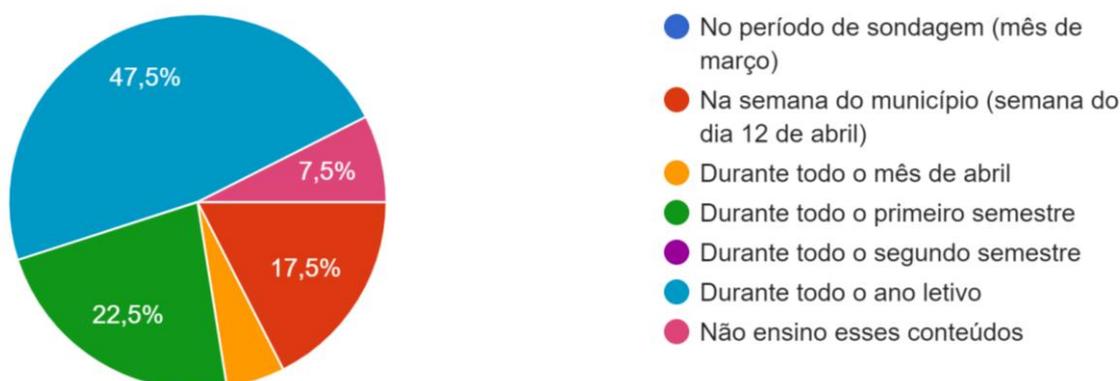


Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Observando os gráficos 15 e 16, podemos notar que, apesar de 77,5% das respondentes afirmarem a presença dos conteúdos de história, geografia, meio ambiente e cultura de Capão da Canoa no referencial curricular que utilizam (isto é, na parte do Referencial Municipal Comum Curricular que utilizam, seja correspondente ao ano, ao componente curricular ou ao cruzamento de ambos), apenas 35% declararam ensinar todos esses conteúdos. Isso pode apontar para dificuldades ou limites que as respondentes estão encontrando. Cabe salientar que os 5% das respondentes que afirmaram não ensinar esses conteúdos perfazem um total de duas pessoas, sendo que uma é professora especialista de Língua Inglesa e, realmente, o seu referencial curricular não contempla os conteúdos em questão. A outra pessoa, no entanto, é professora generalista do primeiro ano e o seu referencial contempla, sim, alguns dos conteúdos em questão.

47,5% das respondentes ensinam os conteúdos da identidade local durante todo o ano letivo, 22,5% os ensinam apenas durante o primeiro semestre, 17,5% os ensinam apenas na Semana do Município (semana do aniversário de emancipação de Capão da Canoa, comemorado em 12 de abril), 5% os ensinam apenas durante todo o mês de abril e 7,5% não indicaram um período porque não ensinam esses conteúdos. Esses dados são apresentados no gráfico 17.

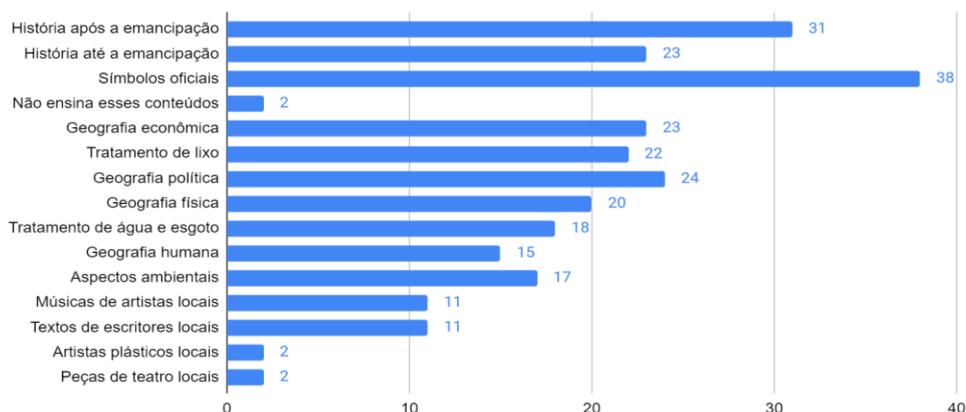
Gráfico 17 - Período do ano letivo em que as respondentes ensinam os conteúdos da identidade de Capão da Canoa



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Esses dados mostram que 22,5% das respondentes ainda aproveitam a data comemorativa do aniversário de emancipação de Capão da Canoa como mote ou tema gerador para ensinar os conteúdos da identidade local, o que se constitui em um costume anterior à BNCC e ao RMCC. O gráfico 18 traz a confirmação disso, já que mostra que os três conteúdos mais ensinados pelas respondentes estão diretamente relacionados a essa data: os símbolos oficiais do município (ensinado por 100% das respondentes que trabalham com esses conteúdos), a história do município a partir da sua emancipação (ensinado por 81,6% das respondentes que trabalham com esses conteúdos) e a geografia política do município (ensinado por 63,2% das respondentes que trabalham com esses conteúdos).

Gráfico 18 - Conteúdos da identidade local ensinados pelas respondentes



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Os conteúdos a que se refere o gráfico 18 foram assinalados pelas respondentes de forma objetiva, a partir da seguinte lista de opções:

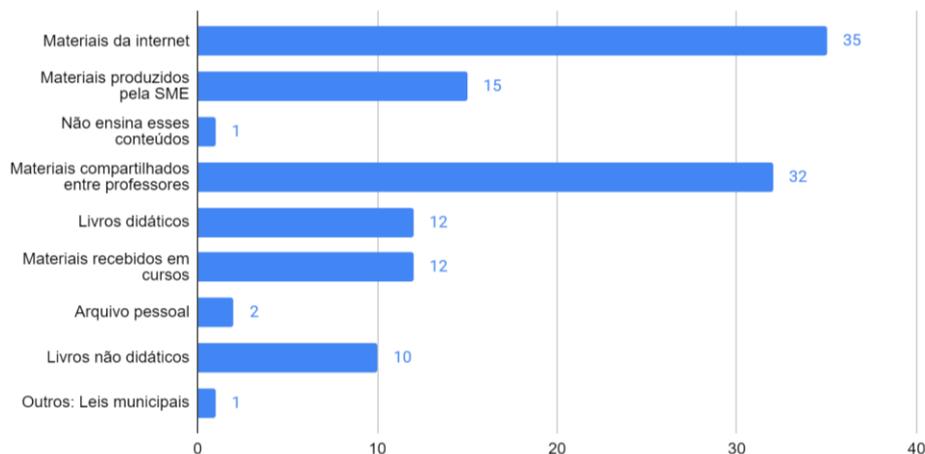
- História de Capão da Canoa do seu surgimento até a emancipação
- História de Capão da Canoa da sua emancipação até os dias atuais
- Símbolos oficiais do município
- Geografia física de Capão da Canoa (hidrografia, vegetação, relevo e clima)
- Geografia política de Capão da Canoa (administração, distritos, bairros, associações de moradores, comunidades)
- Geografia humana (população, migrações)
- Geografia econômica (atividades econômicas, trabalho, setores da economia)
- Aspectos ambientais de Capão da Canoa (fauna e flora da região, ecossistemas da região, águas e solo do território, cadeias alimentares da região)
 - Tratamento da água e do esgoto em Capão da Canoa
 - Tratamento dos resíduos sólidos (lixo) em Capão da Canoa
 - Textos de escritores locais
 - Músicas de artistas locais
 - Obras de artes plásticas (pinturas, esculturas, grafites, desenhos, fotografias) de artistas locais
- Peças de teatro criadas e produzidas no município
- Outros

Nenhuma das respondentes assinalou a opção “outros”. Os conteúdos listados não aparecem com essa redação no RMCC, à exceção do conteúdo “símbolos oficiais do município”.

O gráfico 19 revela que a principal fonte de recursos utilizados pelas respondentes no planejamento de suas aulas sobre esses conteúdos é a internet (assinalada por 89,7% das respondentes que ensinam tais conteúdos), seguida pelo compartilhamento entre professores (assinalado por 82,1% das respondentes que ensinam tais conteúdos) e pela própria Secretaria Municipal de Educação (assinalada por 38,5% das respondentes que ensinam tais conteúdos). Livros didáticos (apontados por 30,1%), materiais recebidos em cursos de formação continuada

(também apontados por 30,1%) e livros não didáticos (apontados por 25,6%) são menos utilizados como fontes para o planejamento pedagógico. Apenas 5,1% declararam manter um arquivo pessoal sobre esse conteúdos e 2,6% utilizam também as leis municipais como fontes.

Gráfico 19 - Recursos utilizados pelas respondentes no planejamento das aulas sobre os conteúdos da identidade local



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

As respondentes também foram consultados quanto aos recursos que utilizam na aplicação das aulas sobre os conteúdos identitários locais. As opções elencadas no questionário foram:

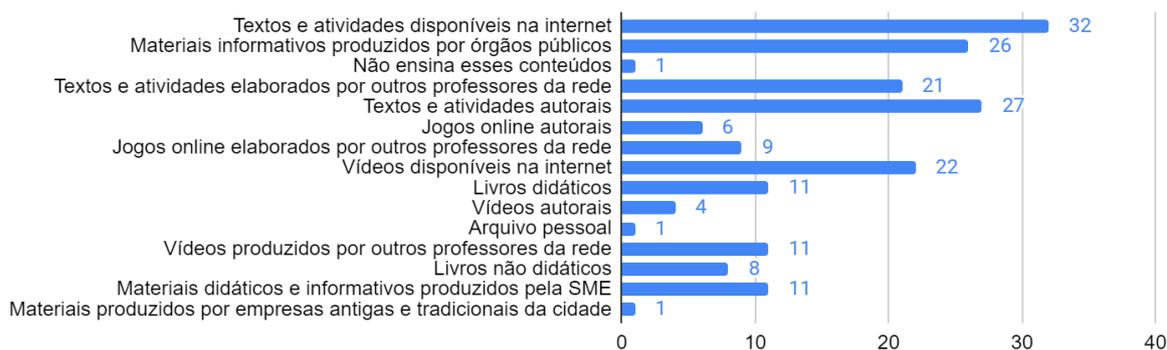
- Textos e atividades encontradas na internet
- Textos e atividades elaborados por outros professores da rede
- Textos e atividades elaborados por você
- Jogos online elaborados por outros professores da rede
- Jogos online elaborados por você
- Vídeos encontrados prontos
- Vídeos produzidos por outros professores da rede
- Vídeos produzidos por você
- Livros didáticos
- Livros não didáticos
- Materiais didáticos e informativos produzidos pela Secretaria Municipal de Educação

- Materiais informativos (folhetos, guia da cidade, folders, adesivos, cartões postais etc) produzidos por outros órgãos públicos, como a Secretaria de Turismo, a Secretaria do Meio Ambiente, a Secretaria da Saúde e a Câmara de Vereadores

- Materiais produzidos por empresas antigas e tradicionais da cidade
- Outros

O gráfico 20 mostra que as respondentes buscam e encontram os recursos que aplicam na sua prática pedagógica principalmente na internet, já que 82,1% afirmaram utilizar textos e atividades disponíveis na internet, 56,4% declararam utilizar vídeos disponíveis na internet, 23,1% afirmaram que utilizam jogos online produzidos por outros professores da rede e 15,4% afirmaram que produzem jogos online para utilizar em suas aulas. Além de produzir jogos online, muitas respondentes - 69,2% - também produzem textos e atividades que aplicam em sala de aula, o que revela que podem estar apresentando dificuldade para encontrar prontos os recursos que consideram adequados para suas turmas. Elas também apontam para a existência de uma rede de compartilhamento de recursos entre os professores da rede municipal, pois, além dos jogos online produzidos por outros professores, já citados, 53,8% utilizam em suas aulas textos e atividades elaborados por outros professores da rede e 28,2% utilizam também vídeos produzidos pelos colegas. Ainda é possível perceber que essas professoras procuram aproveitar nas aulas recursos impressos variados, como materiais informativos (folhetos, guia da cidade, folders, adesivos, cartões postais etc) produzidos por outros órgãos públicos, como a Secretaria de Turismo, a Secretaria do Meio Ambiente, a Secretaria da Saúde e a Câmara de Vereadores (apontados por 66,7% das respondentes), materiais didáticos e informativos produzidos pela Secretaria Municipal de Educação (apontados por 28,2% das respondentes), livros didáticos (apontados por 28,2% das respondentes) e livros não didáticos (apontados por 20,5% das respondentes). Todas as opções elencadas no questionário foram selecionadas pelas respondentes e nenhum recurso foi acrescentado na opção “outros”.

Gráfico 20 - Recursos utilizados pelas respondentes na aplicação das aulas sobre os conteúdos da identidade local



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A última questão do bloco de perguntas sobre a prática pedagógica buscava saber quais das atividades externas à sala de aula listadas abaixo costumam ser realizadas pelas respondentes com suas turmas em um contexto de aulas totalmente presenciais, ou seja, desconsiderando os protocolos da pandemia de Covid-19:

- Visita à Brinquedoteca Municipal
- Visita ao aterro sanitário de Capão da Canoa
- Visita a órgãos públicos do município (Prefeitura, Câmara Municipal e seus órgãos)
- Visita a pontos turísticos do município
- Passeio pelos limites geográficos do município
- Passeio pelos bairros, balneários e distritos do município
- Saídas de campo para estudo do meio em áreas do município
- Lazer em praças do município
- Dia de integração em parques, sítios e reservas localizados no município
- Entrevistas com personalidades importantes do município
- Entrevistas com profissionais especializados/trabalhadores do município
- Visita a marcos históricos do município
- Atividades culturais na Casa de Cultura, na Biblioteca Pública, nos cinemas etc
- Atividades em outras escolas da rede municipal
- Atividades em escolas da rede estadual localizadas no município
- Atividades em escolas particulares localizadas no município

- Atividades em instituições de ensino superior localizadas no município
- Outras

Gráfico 21 - Atividades de campo realizadas pelas respondentes nas aulas



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Essa foi a questão com a maior quantidade de abstenções. 15% da amostra não responderam a essa pergunta, sendo que 2,5% não ensinam esses conteúdos e 12,5% atribuíram sua abstenção à impossibilidade da realização das atividades externas à sala de aula durante o período de pandemia. De fato, de acordo com o gráfico 8, 20% das respondentes compõem a rede municipal de ensino há menos de dois anos e não tiveram a oportunidade de lecionar na rede no período pré-pandêmico.

Entre as professoras que puderam responder a essa questão, a atividade externa mais popular é a visita à Brinquedoteca Municipal (realizada por 85,3%), seguida do lazer em praças do município (realizada por 73,5%) e de atividades culturais na Biblioteca Pública, na Casa de Cultura, nos cinemas etc (realizada por 61,8%). A primeira atividade é parte da agenda pedagógica das escolas, com toda a organização realizada pelos supervisores escolares. A terceira atividade é parte da organização pedagógica da SME, que elabora os cronogramas e faz os agendamentos. A visita ao aterro sanitário (realizada por 55,9%), a visita aos pontos turísticos (realizada por 55,9%), o passeio pelos limites geográficos (realizado por 47,1%), o passeio pelos bairros, balneários e distritos (realizado por 35,3%), o dia de integração em parques, sítios e reservas localizados no município (realizado por

32,4%), a visita a marcos históricos municipais (realizada por 29,4%), as saídas de campo para estudos do meio em áreas do município (realizadas por 23,5%), a visita a órgãos públicos do município (realizada por 20,1%), as entrevistas com personalidades importantes do município (realizadas por 11,8%), as entrevistas com profissionais especializados/trabalhadores do município (também realizadas por 11,8%), as atividades em outras escolas da rede municipal (realizadas por 11,8%, também), as atividades em escolas da rede estadual localizadas no município (realizadas por 2,9%) e as atividades em escolas particulares localizadas no município (também realizadas por 2,9%) são de iniciativa e organização das próprias professoras. Com a realização dessas atividades, as respondentes demonstraram que consideram importante o ensino *in loco*, o conhecimento da cidade para a construção do vínculo e do sentimento de pertencimento. Nessa questão, nenhuma respondente assinalou a opção “outros”. Da mesma forma, nenhuma respondente assinalou a opção “atividades em instituições de ensino superior localizadas no município”, o que pode apontar para uma carência em tais instituições de iniciativas de extensão voltadas para os anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente nos cursos de Pedagogia.

4.1.3 CARACTERIZAÇÃO DAS PERCEPÇÕES DAS RESPONDENTES SOBRE O ENSINO DOS CONTEÚDOS DA IDENTIDADE LOCAL

A quarta e última parte do questionário trouxe as questões mais aprofundadas sobre o tema do estudo, buscando coletar as percepções das professoras respondentes sobre o ensino dos conteúdos da identidade local, seus limites e seus desafios. Foram, portanto, perguntas mais pessoais e subjetivas do que as dos blocos anteriores.

Para começar, é importante saber a relevância que os conteúdos da identidade local têm para as respondentes. Quanto a isso, a maioria, 52,6%, considera que esses conteúdos são muito importantes, mas não prioritários. Já o segundo maior grupo, 42,1%, considera esses conteúdos prioritários. Uma pequena parcela de 5,3% considera que eles são um pouco importantes, mais do que complementares, mas não muito importantes. Nenhuma das respondentes assinalou que esses conteúdos são apenas complementares, como se pode observar no gráfico 22.

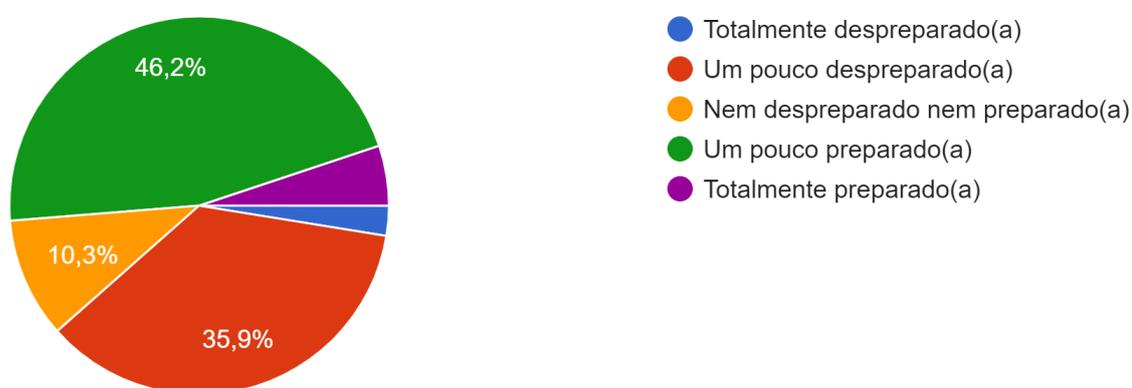
Gráfico 22 - Relevância atribuída pelas respondentes aos conteúdos da identidade local



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Perguntei também o quanto as respondentes se sentem preparadas para ensinar os conteúdos da identidade local nos anos iniciais. A maior parte (46,2%) respondeu que se sente pouco preparada. Uma grande parcela de 35,9% se sente um pouco despreparada. 10,3% não se sentem preparadas nem despreparadas. Nos extremos, 5,1% se sentem totalmente preparadas e 2,6% se sentem totalmente despreparadas. Esses dados podem ser visualizados no gráfico 23, que nos mostra que a maioria das respondentes acredita ter um certo preparo para o ensino desses conteúdos, mas não todo o preparo que gostariam ou necessitam.

Gráfico 23 - Grau de sentimento de preparação para o ensino dos conteúdos da identidade local



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A questão seguinte mobilizou as respondentes ao indagar do que sentem falta para qualificar o ensino dos conteúdos da identidade local. Puderam ser assinaladas

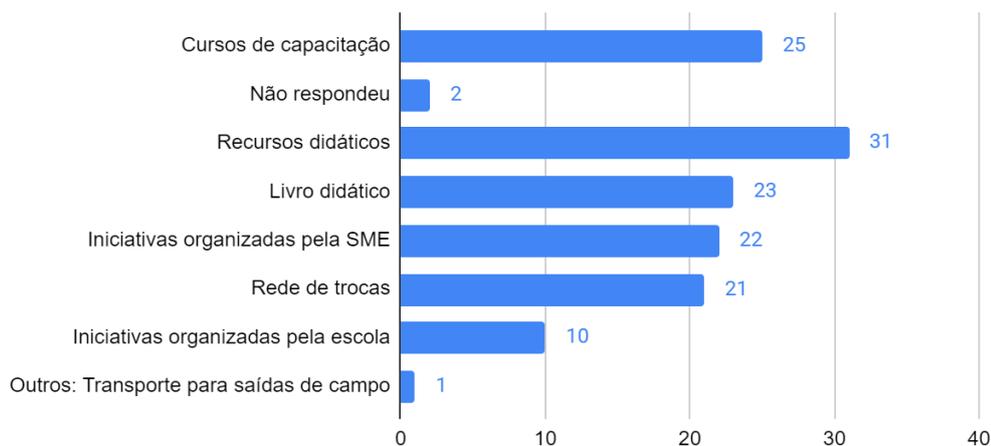
mais de uma das opções listadas:

- Cursos de capacitação específicos
- Livro didático específico
- Recursos didáticos específicos
- Uma rede de trocas entre os professores do município
- Iniciativas organizadas pela equipe pedagógica e gestora da escola
- Iniciativas organizadas pela Secretaria Municipal de Educação
- Outros

Todas as opções sugeridas foram selecionadas pelas respondentes, como mostra o gráfico 24. A opção que teve maior destaque foi recursos didáticos específicos, indicada por 81,6% das respondentes que ensinam esses conteúdos. Uma das respondentes aproveitou a abertura da opção “outros” para especificar melhor sua necessidade nesse ponto: “Principalmente mapas locais - físicos, geográficos, políticos - que os alunos possam manusear em sala de aula e material sobre a cultura local”. A segunda maior necessidade, apontada por 65,8% das respondentes que ensinam esses conteúdos, foi a de cursos de capacitação específicos. Aqui, também houve quem aproveitou a opção “outros” para detalhar: “Só acho válida uma formação continuada nas áreas mencionadas se forem ministradas por pessoas realmente capacitadas nas áreas. Já participei de algumas formações onde o formador vinha de fora da cidade (de bem longe) e não havia um preparo para nossa realidade. E cursos onde a maior preocupação é o que será servido no café também estou dispensando. E curso com gestores e supervisores escolares também estou dispensando, pois, salvo raríssimas exceções, a falta de preparo para falar sobre as áreas em questão é evidente”. 60,5% manifestaram a necessidade de livros didáticos específicos com esses conteúdos. 57,9% apontam que sentem falta de iniciativas organizadas pela Secretaria Municipal de Educação para qualificar seu trabalho na área. 55,3% declararam que a criação de uma rede de trocas entre os professores do município poderia contribuir para essa qualificação. 26,3% sentem falta de iniciativas organizadas pela equipe pedagógica e gestora da escola. Por fim, 2,6% ainda aproveitaram a opção aberta “outros” para lembrar que, para realizar as atividades externas destacadas no gráfico 21, sentem falta de “disponibilidade de condução para transportar alunos em visitas a ambientes ecológicos, órgãos públicos,

praças etc”.

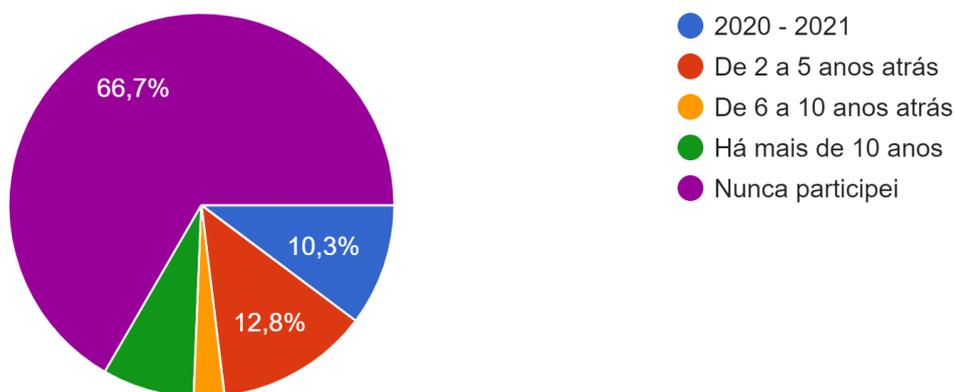
Gráfico 24 - Necessidades apontadas pelas respondentes para qualificar o ensino dos conteúdos da identidade local



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A necessidade de cursos de formação continuada específicos sobre os conteúdos da identidade local foi justificada na questão seguinte, em que solicitei que as respondentes indicassem a data aproximada do último curso de formação continuada sobre esses conteúdos do qual participaram. 66,7% afirmaram nunca ter participado de um curso com tal temática, 12,8% recordam de terem participado há entre dois e cinco anos, 10,3% participaram nos anos 2020 e 2021, 7,7% participaram há mais de dez anos e 2,6% participaram há entre seis e dez anos.

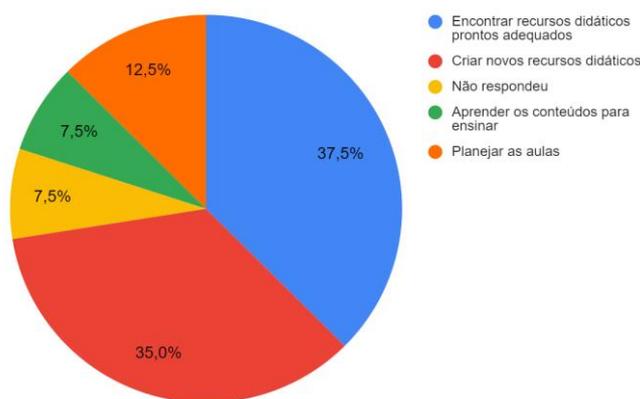
Gráfico 25 - Data aproximada do último curso de capacitação sobre o ensino dos conteúdos da identidade local do qual as respondentes participaram



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A grande necessidade de recursos didáticos específicos sobre o município, que observamos no gráfico 24, é confirmada quando perguntamos às respondentes qual é o seu maior desafio sobre o ensino dos conteúdos da identidade local. 37,5% delas apontaram que seu maior desafio é encontrar recursos didáticos prontos adequados e 35% apontaram que é criar novos recursos didáticos para suprir suas demandas em sala de aula. São, portanto, 72,5% das respondentes declarando que seu maior desafio está relacionado à falta de recursos didáticos especificamente voltados ao ensino desses conteúdos. 12,5% das respondentes indicaram como seu maior desafio o planejamento dessas aulas e 7,5% declararam que aprender os conteúdos que devem ensinar é o seu maior desafio. Dos 7,5% que não responderam à questão, 5% não ensinam esses conteúdos e 2,5% não encontraram entre as opções o seu maior desafio, declarando: “Aquilo que aprendi na área partiu do meu interesse. Então creio que esteja precisando de uma atualização nas áreas. Certamente sei pouco pois não tenho as formações, mas também sei que muito do que precisamos saber deve partir de nosso interesse.”

Gráfico 26 - Maior desafio apontado pelas respondentes sobre o ensino dos conteúdos da identidade local



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

O questionário foi encerrado com uma questão aberta: “Caso queira fazer considerações, utilize o espaço a seguir.” Sete respondentes aproveitaram o espaço para se manifestarem e estas foram as suas respostas:

“Já fiz algumas considerações nos tópicos em que achei necessário. Preciso

ainda destacar que acharia importante uma integração entre os profissionais das séries finais com os das séries iniciais, em forma de oficinas talvez. Creio que iniciativas assim, ou outras nesse sentido, seriam enriquecedoras.”

“Parabéns pelo trabalho.”

“Sinto que falta material e informações básicas disponibilizadas pela prefeitura sobre o município e a localidade no geral para que possamos trabalhar em aula e construir uma identidade local com os alunos. Acho muito importante esse conhecimento, mas realmente falta tempo para pesquisa.”

“Importante seria, se tivéssemos mais informações, seja através da internet, folders, livretos informativos para planejamento de aulas.”

“Achei interessante, pois como sou nova no município gostaria de aprender mais para fazer a abordagem com mais qualidade destes conteúdos.”

“Achei bem importante realizar essa pesquisa, pois as crianças precisam conhecer o lugar onde vivem e se situar na grandeza das riquezas do nosso município.”

“Iniciei a prática de minha profissão este ano e, apesar de achar o conteúdo sobre nosso município importante, a realidade em que a nossa educação se encontra não nos proporciona tempo hábil para valorizá-lo.”

Essas manifestações revelam que, apesar de considerarem o ensino dos conteúdos da identidade local e a própria pesquisa sobre o tema muito importantes para seus alunos, as professoras respondentes encontram desafios à realização de um trabalho de qualidade, entre os quais destacam a falta de tempo para pesquisa e planejamento, a falta de conhecimentos disponíveis de forma organizada e acessível, a falta de recursos didáticos específicos sobre o município e a necessidade de formação continuada específica, tanto ministrada por pessoas realmente capacitadas, quanto na forma de trocas entre professores da rede.

4.2 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS QUALITATIVOS

Para a coleta dos dados qualitativos, foram realizadas entrevistas individuais no período compreendido entre os dias 01 de dezembro de 2021 e 15 de dezembro de 2021. As entrevistadas foram selecionadas entre as 25 (64,1%) respondentes do questionário, ou seja, da etapa de coleta de dados quantitativos, que responderam

positivamente à questão “Você está disposto(a) a participar de uma segunda etapa desta coleta de dados, aprofundando a discussão sobre o ensino dos conteúdos de história, geografia, meio ambiente e cultura de Capão da Canoa através de uma entrevista?”.

Com a intenção de entrevistar uma professora de cada escola de Ensino Fundamental da rede municipal, entrei em contato com as supervisoras escolares, que intermediaram os agendamentos. Para selecionar a entrevistada de cada escola, busquei entre os questionários as pessoas que demonstraram nas questões abertas maior interesse pelo assunto. Ainda assim, muitas pessoas que responderam estar dispostas a participar de uma entrevista manifestaram o contrário quando contatadas. Dessa forma, foram realizadas sete entrevistas, com respondentes de sete escolas diferentes. Como o regime de trabalho na rede é por turnos de vinte horas semanais, algumas escolas foram representadas por mais de uma professora respondente. Quatro escolas da rede municipal não foram representadas.

Seis entrevistas foram realizadas presencialmente e uma foi realizada no modo online, na plataforma Google Meet. As entrevistas presenciais foram realizadas em escolas da rede - algumas nas escolas em que as entrevistadas lecionam e algumas na escola em que leciono. Todas as entrevistas foram conduzidas por mim e registradas por gravação de voz, com exceção da entrevista online, em que houve a gravação de voz e de imagem. As entrevistas tiveram duração de 45 minutos a 1h45 min. As transcrições das entrevistas também foram todas realizadas por mim.

Todas as entrevistas iniciaram, conforme o roteiro, com a etapa de apresentação, assim composta:

- a) Apresentação pessoal da pesquisadora
- b) Menção do interesse da pesquisa
- c) Apresentação da credencial institucional
- d) Explicação dos motivos da pesquisa
- e) Justificativa da escolha da entrevistada
- f) Garantia de anonimato e de sigilo
- g) Leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Em geral, as gravações das entrevistas foram iniciadas após a apresentação e, por isso, essa etapa não está totalmente registrada nas transcrições.

4.2.1 ANÁLISE BIOGRÁFICA

Após a apresentação, houve uma abordagem inicial, na qual foi feita uma breve memória da história da entrevistada com o município e com a região onde ele se localiza. As informações dadas estão organizadas no quadro 1.

Quadro 1 - Origem geográfica das entrevistadas

Entrevistada	Município onde nasceu	Percurso	Idade com que foi residir em Capão da Canoa	Tempo de residência em Capão da Canoa	Naturalidade declarada
A	Porto Alegre-RS	Viveu em Imbé-RS dos 6 aos 32 anos	32 anos	Há 4 anos	Caponense (por ter adotado a cidade para viver)
B	Maracajá-SC	Viveu no Paraná dos 3 aos 9 anos	9 anos	Há 43 anos	Catarinense (por causa das raízes)
C	Porto Alegre-RS	Viveu dos 0 aos 4 anos em Jaguarão-RS, dos 4 aos 10 em Porto Alegre-RS	10 anos	Há 31 anos	Jaguarão-RS (por causa das memórias de infância)
D	Capão da Canoa-RS	Nunca viveu em outra cidade	Desde o nascimento	Há 45 anos	Osoriense (por ter nascido antes da emancipação de Capão da Canoa-RS)
E	Capão da Canoa-RS	Nunca viveu em outra cidade	Desde o nascimento	Há 36 anos	Caponense
F	Capão da Canoa-RS	Vive em Xangri-Lá-RS desde o nascimento (46 anos)	Não reside em Capão da Canoa-RS	Não reside em Capão da Canoa-RS	Caponense (pois nasceu antes da emancipação de Xangri-Lá-RS)
G	Capão da Canoa-RS	Nunca viveu em outra cidade	Desde o nascimento	Há 42 anos	Caponense

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Essas informações revelam que as entrevistadas são muito representativas das diferentes relações que os professores da rede municipal de educação podem ter com o município: encontramos as que nasceram em Capão da Canoa e sempre viveram lá, as que nasceram em outros municípios do Rio Grande do Sul e de outros estados e foram morar em Capão da Canoa, as que moram em outro município da microrregião

de Osório e não em Capão da Canoa, as que guardam suas raízes e memórias afetivas da infância em seus locais de origem, as que transferiram suas raízes para Capão da Canoa e construíram lá suas memórias afetivas.

Também perguntei às entrevistadas sobre a sua formação profissional. As informações que elas forneceram estão organizadas no quadro 2.

Quadro 2 - Formação acadêmica das entrevistadas

Entrevistada	Ensino Médio	Graduação	Pós-graduação	Abordagem dos conteúdos identitários locais na formação básica/ acadêmica
A	Ensino médio regular na Escola Nove de Maio, em Imbé-RS	Pedagogia na Ulbra, em Torres-RS (2002)	Especialização em Orientação e Supervisão Escolar em um polo de uma faculdade de SC, em Osório-RS	Não houve em nenhuma etapa
B	Ensino médio regular (Preparação para o Trabalho) na Escola Rural, em Osório-RS	Pedagogia na Ulbra, em Torres-RS (2003)	Especialização em Orientação Escolar na Universidade de Barreiras Mestrado em Educação na Ulbra, em Canoas-RS	Não houve em nenhuma etapa
C	Magistério no Instituto Divina Providência, em Capão da Canoa-RS	Pedagogia na Ulbra, em Torres-RS		Não houve em nenhuma etapa
D	Magistério na Facos, em Osório-RS	Direito e Pedagogia na Ulbra, em Torres-RS	Especialização em Psicopedagogia Social na Facos, em Osório-RS	Um pouco na disciplina de Didática de Estudos Sociais no Ensino Médio, apenas
E	Magistério no Instituto Divina Providência, em Capão da Canoa-RS	Pedagogia no polo da Uniasselvi, em Capão da Canoa-RS (2012)	Especialização em Orientação Escolar no polo da Uniasselvi, em Capão da Canoa-RS	Um pouco em disciplinas do Ensino Médio, mas aprendeu mais durante o estágio de um semestre
F	Magistério no Instituto Divina Providência, em Capão da Canoa-RS	Pedagogia no polo da UCB, em Capão da Canoa-RS (2013)	Especialização em Educação Especial no polo da Uniasselvi, em Capão da Canoa-RS	Não houve em nenhuma etapa

(Continua)

(Continuação)

Entrevistada	Ensino Médio	Graduação	Pós-graduação	Abordagem dos conteúdos identitários locais
G	Técnico em Informática no Instituto Divina Providência, em Capão da Canoa-RS	Licenciatura em História na Facos, em Osório-RS Pedagogia (2006)	Especialização em História Africana e Afro-brasileira na FAPA, em Porto Alegre-RS Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional Especialização em Gestão e Tutoria É mestranda em Processos e Manifestações Culturais na Feevale-RS	Um pouco na primeira especialização, na FAPA

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Apenas duas entrevistadas não cursaram o Magistério no Ensino Médio. Todas são graduadas em Pedagogia, tendo ou não outra graduação. Apenas uma entrevistada não tem pós-graduação; as demais atingiram o grau de especialista, sendo que uma é mestra e uma outra é mestranda. Destaca-se que, apesar da grande diversidade na formação acadêmica, mesmo que a maior parte tenha ocorrido em Capão da Canoa ou na microrregião de Osório, os conteúdos da identidade local foram pouco abordados. Pelos relatos das entrevistadas, essas poucas abordagens ocorreram pelo interesse e pelo empenho pessoal de alguns professores da região e não pela presença dos conteúdos nos currículos dos cursos.

A terceira abordagem biográfica foi a respeito da experiência profissional das entrevistadas. As informações fornecidas estão organizadas no quadro 3.

Quadro 3 - Experiência profissional das entrevistadas

Entrevistada	Experiência anterior	Tempo de carreira no magistério	Tempo de carreira na rede municipal de Capão da Canoa	Situação funcional em Capão da Canoa	Escola(s) da rede municipal em que leciona	Ano em que leciona
A	Lecionou 3 anos na rede municipal de educação de Tramandaí-RS	13 anos	10 anos	Concursada (2 nomeações no Ensino Fundamental)	EMEF Iglesias Minosso Ribeiro EMEF Prof ^a Iracema Vizzotto	5º ano 4º ano

(Continua)

(Continuação)

Entrevistad	Experiência anterior	Tempo de carreira no magistério	Tempo de carreira na rede municipal de Capão da Canoa	Situação funcional em Capão da Canoa	Escola(s) da rede municipal em que leciona	Ano em que leciona
B	Secretária	12 anos	12 anos (também é orientadora educacional há 12 anos na rede municipal de educação de Xangri-Lá-RS)	Concursada (1 nomeação no Ensino Fundamental)	EMEF Professora Iracema Vizzotto	5º ano
C	Não teve	22 anos	22 anos	Concursada (1 nomeação no Ensino Fundamental e 1 nomeação na Educação Infantil)	EMEF Manoel Medeiros Fernandes	4º ano
D	Escritório de contabilidade do pai	26 anos	26 anos	Concursada (1 nomeação no Ensino Fundamental e 1 nomeação na Educação Infantil)	EMEF Prudente de Moraes	1º ano
E	Lecionou 2 anos na rede municipal de educação de Arroio do Sal-RS	9 anos	7 anos	Concursada (1 nomeação + suplementação)	EMEF Luiz Claudio Magnante EMEF Moacyr de Araújo Pires	2º ano 2º ano
F	Professora de Educação Infantil contratada Lecionou 4 anos na rede municipal de educação de Maquiné-RS	10 anos	8 anos	Concursada (1 nomeação + suplementação)	EMEF Prefeito Jorge Dariva EMEF Manoel Medeiros Fernandes	2º ano 3º ano
G	APAE Professora universitária na rede particular (Uniasselvi) nos cursos de Pedagogia e História, Leciona na rede estadual de educação (contratos emergenciais)	9 anos	Não faz parte da rede. Trabalhou em 2017, 2018 e 2021.	Contrato emergencial (1 turno)	EMEF Luiz Claudio Magnante (projeto de extensão)	5º ano

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

O quadro 3 mostra que conseguimos uma boa representação da diversidade de experiências profissionais e situações funcionais existentes no universo em estudo. Nossas entrevistadas são contratadas emergenciais, concursadas com uma nomeação mais suplementação ou concursadas com duas nomeações; tiveram várias experiências profissionais ou já ingressaram no mercado de trabalho como professoras; são professoras há entre nove e 26 anos; trabalham em escolas da rede municipal de educação de Capão da Canoa há entre sete e 26 anos; lecionam para 1º, 2º, 3º, 4º ou 5º ano. O que todas têm em comum é o fato de lecionarem na rede municipal de educação de Capão da Canoa em 2021, quando foi realizada a coleta de dados desta pesquisa.

4.2.2 ANÁLISE DE CONCEITOS

Foram apresentadas às entrevistadas algumas categorias relacionadas ao referencial teórico desta pesquisa e solicitado que as conceituassem conforme o seu entendimento. Analisaremos cada categoria em separado.

4.2.2.1 IDENTIDADE

As definições dadas pelas entrevistadas para a categoria identidade podem ser sistematizadas nos campos teóricos das palavras-chave autorreconhecimento, origem, construção e pertencimento, formando uma interessante linha do tempo que conta a história dessa categoria conceitual.

Autorreconhecimento, no sentido de compreender e definir a si próprio, foi um conceito trazido por cinco entrevistadas nas seguintes falas (entre parênteses, as entrevistadas estão identificadas por letras): *“compreender quem tu és e por que tu és”* (C), *“como a gente se vê, é o como sou e não como o outro me vê”* (D), *“o que sou hoje”* (E), *“identificação, conhecimento, como uma fotografia, é um registro”* (F), *“quando eu me reconheço”* (G), *“me identifico como uma pessoa que tem características próprias”* (G), *“eu me identifico”* (G). Segundo Hall, a identidade como autorreconhecimento é um conceito que começou a ser construído no renascimento humanista do século XVI, chegando ao seu ápice no iluminismo do século XVIII (HALL, 2006, p. 25-26). Com o iluminismo, que retirou Deus do centro do universo e

nele colocou o homem, o cerne da vida de uma pessoa, que até então era ocupado pela comunidade ou pelo reino ou pela divindade, foi deslocado para a sua própria essência, para a sua individualidade (HALL, 2006, p. 11). A compreensão de identidade individual surgiu, portanto, com o homem moderno, sendo, assim, uma construção histórica (BAUMAN, 2005, p. 26).

Três entrevistadas conceituaram identidade como uma construção a partir da origem do indivíduo: *“de onde tu vens”* (A, C), *“tuas raízes”* (A), *“é o que a família forma”* (E), *“todo o embasamento da minha família”* (E), *“base familiar”* (E). Essa ideia é ainda mais ancestral do que a de autorreconhecimento, já que antes da modernidade - até o século XV, portanto - a identidade era uma identificação sempre referente ao pertencimento consanguíneo da pessoa a um grupo ou etnia (BAUMAN, 2005, p. 55). Candau, entretanto, não desqualifica essa forma de conceituar identidade, já que *“quando um grupo é amputado da memória de suas origens, a elaboração que seus membros fazem da identidade (quer dizer, sua representação) se torna complexa e incerta [...]”* (2012, p. 96) Relacionar identidade e origem é, portanto, primordialmente importante para os indivíduos. É o medo de ser esquecido que leva pessoas a buscarem sua árvore genealógica, seu brasão familiar e toda reconstituição dourada de suas origens familiares. A memória familiar cria e alimenta o sentimento de pertencimento, auxiliando o indivíduo no processo de totalização de sua história para a formação de sua identidade.

A identidade foi conceituada por quatro entrevistadas como uma construção fruto de um processo: *“tua história”* (A), *“tua construção”* (A), *“como chegaste até aqui”* (C), *“o que fui construindo, o que fui idealizando para mim, para a minha formação”* (E), *“me reconheço pelas minhas ações, pelas minhas relações”* (G), *“inerentes de uma construção, seja uma construção social, familiar, econômica”* (G). Essa ideia sobre a identidade retira o indivíduo da centralidade, substituindo-o pelas relações entre o indivíduo e a sociedade. A ideia de que a identidade é construída no diálogo entre o núcleo interior da pessoa e os mundos culturais exteriores - família, escola, sociedade, entre outros - nasceu no final do século XVIII, com o desenvolvimento das ciências sociais e da psicanálise (HALL, 2006, p. 29-31). Sobre o conceito de identidade como algo construído pelo sujeito, Candau, citando Ricouer, afirma que o que liga os fragmentos (rupturas e discontinuidades) de uma vida (recordações) para

formar a identidade é a história e, por isso, a identidade é narrativa. Para exemplificar, Candau cita Hannah Arendt, lembrando que, para identificar ou apresentar alguém, sempre contamos sua história (2012, p. 70-71). Também para Hall,

(...) a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo “imaginário” ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada”. (2006, p. 38).

Por fim, o conceito de pertencimento, no sentido de poder identificar-se em relação ao sentimento de vínculo, foi apresentado por duas entrevistadas: *“pertencimento de onde tu te constituíste, tu te sentes bem”* (B), *“me reconheço pelo meu pertencimento”* (G), *“me identifico como uma moradora que pertence à cidade de Capão da Canoa”* (G), *“esse, para mim, é o conceito de identidade, de pertencimento”* (G). Historicamente, essa ideia apresenta-se como característica da modernidade tardia, tendo surgido em meados do século XX. Esse conceito se diferencia da ideia de identidade referente à origem porque não está ligado à concretude do nascimento em um determinado lugar ou em um determinado grupo social, mas à subjetividade de escolher sentir-se pertencente a um ou outro, como aponta Bauman:

Tornamo-nos conscientes de que o “pertencimento” e a “identidade” não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a “identidade”. (2005, p. 17)

4.2.2.2 PERTENCIMENTO

Na conceitualização da categoria pertencimento, as professoras entrevistadas aproximaram-se das palavras-chave identidade, sentimento, compor e ser composto.

Três entrevistadas relacionaram a categoria pertencimento à identidade, reforçando a forte relação existente entre os dois conceitos: *“faz parte da identidade, pois quando tu entendes a tua identidade, tu entendes aonde tu pertences”* (C), *“é o meu pertencer, meu pertencimento na questão toda da minha construção”* (E), *“o pertencimento faz com que eu consiga me identificar melhor”* (G). Quanto a essa relação, Bauman afirma que

[...] a essência da identidade – a resposta à pergunta “Quem sou eu?” e, mais importante ainda, a permanente credibilidade da resposta que lhe possa ser dada, qualquer que seja – não pode ser constituída senão por referência aos vínculos que conectam o eu a outras pessoas e ao pressuposto de que tais vínculos são fidedignos e gozam de estabilidade com o passar do tempo. (BAUMAN, 2005, p. 75)

Pertencimento foi conceituado como um sentimento por três entrevistadas: “*te sentires parte daquele lugar*” (B), “*te sentires filho da terra*” (B), “*posso ter a minha identidade, mas não sinto que pertenço àquele lugar*” (D), “*tenho essa afinidade com o local*” (D), “*o pertencimento pode ser de onde a gente se acha, àquele lugar que acolhe a gente*” (D), “*sentimento de pertencer a algum lugar*” (F), “*eu pertenço à (escola) Jorge Dariva, tenho amor à (escola) Jorge Dariva*” (F). Segundo Bauman (2005, p. 35), “o anseio por identidade vem do desejo de segurança, ele próprio um sentimento ambíguo”. O sentimento de pertencer é, portanto, uma satisfação desse desejo primordial.

Quatro entrevistadas aproximaram a categoria pertencimento à ideia de compor um grupo social ou um lugar em que se está inserido: “*fazer parte, estar inserido e ter o domínio daquilo*”(A), “*se a gente está falando de um espaço geográfico, de fazer parte daquela cidade, da cultura...*” (B), “*Vamos dizer do trabalho: quando eu pertenço à escola em que eu estou inserida, eu faço de tudo para aquele lugar ali, procuro sempre levar o melhor.*” (E), “*Estou aqui, sou dessa cidade, pertenço a essa cidade*” (G). Essa ideia de fazer parte de algo pode ser compreendida, na ótica de Bauman, como uma reação ao fato por ele denunciado de que “na pós-modernidade líquida, vive o ‘homem sem vínculos’, em relacionamentos sem compromisso” (2005, p. 69). Para Hall, “O lugar é específico, concreto, conhecido, familiar, delimitado: o ponto de práticas sociais específicas que nos moldaram e nos formaram e com as quais nossas identidades estão estreitamente ligadas.” (2006, p. 72) Fazer parte desse lugar, então, é encontrar a segurança facilmente perdida em um mundo cada vez mais líquido.

Por outro lado, duas entrevistadas relacionaram pertencimento à ideia de ser composto pelo grupo social ou pelo lugar em que se está inserido: “*isso me pertence quando eu tenho o domínio daquilo, o que é do meu conhecimento, que faz parte de mim, que em algum momento eu vivenciei*” (A), “*Esse pertencimento me agrega*

algumas coisas da construção dessa cidade, que fazem parte da minha identidade. Por exemplo, o modo de falar é característico de Capão da Canoa. Esse pertencimento acaba deixando marcas na minha identidade” (G). Candau explica que o sentimento de que o grupo ou o lugar em que se está inserido de alguma forma faz parte da sua identidade, passando a compor a sua essência individual, é chamado de protomemória. A participação no grupo ou lugar propicia a transmissão protomemorial, que é realizada pela imersão. Em muitos grupos, a transmissão protomemorial é ritualizada de forma que um simples gestual pode trazer a lembrança da identidade, exercendo assim um papel unificador e construtor de pertencimento (2012, p. 119-120).

4.2.2.3 CIDADANIA

Embora essa categoria não tenha sido abordada de maneira direta no referencial teórico da pesquisa realizada, solicitei que as professoras entrevistadas conceituassem cidadania como forma de introduzir a categoria seguinte, mais complexa - educação para a cidadania. Em seus discursos, destacaram-se duas ideias: a de participação e a de direitos e deveres.

Seis das sete entrevistadas conceituaram cidadania como a relação equilibrada entre direitos e deveres dos sujeitos na sociedade: *“Exercer os nossos direitos e também os nossos deveres”* (A), *“às vezes, muito quer, mas também esquece de exercer os seus deveres que a gente precisa cumprir”* (A), *“exercer e também querer os seus direitos”* (A), *“cidadania é exercer todos os teus direitos”* (B), *“Mas eu acho que é conseguir. Na verdade, não é só ter o direito e os deveres, mas é conseguir exercer esses direitos e os deveres, o que eu acho bem difícil na sociedade atual. Tu tens os direitos, mas tu não consegues, de fato, exercer.”* (B), *“cidadania refere-se mais ao nosso direito e ao nosso dever de exercer a nossa identidade e o nosso pertencimento”* (D), *“Isso, para mim, é cidadania: não é só direitos, mas o exercício de direitos e deveres.”* (D), *“Cidadania é eu ter e exercer os meus direitos como cidadã. Como cidadã, tem a questão da voz, do votar, de escolher e a questão também de ter os meus direitos na saúde, no saneamento básico...”* (E), *“Cidadania é ser um morador, um cidadão responsável que tem os seus deveres, direitos e obrigações.”* (F), *“Eu tenho direitos que exijo serem cumpridos, mas também tenho deveres que*

devo cumprir. No momento em que sou um ser político, eu sou, sim, um cidadão que tenho direitos e tenho deveres enquanto pessoa que vive numa sociedade que tem uma hierarquia governamental” (G). Podemos relacionar esse equilíbrio entre direitos e deveres ao que Bauman chama de “preço a pagar” pela vantagem de viver em sociedade e gozar de seus benefícios:

Há um preço a pagar pelo privilégio de “viver em comunidade” — e ele é pequeno e até invisível só enquanto a comunidade for um sonho. O preço é pago em forma de liberdade, também chamada “autonomia”, “direito à autoafirmação” e “à identidade”. Qualquer que seja a escolha, ganha-se alguma coisa e perde-se outra. (BAUMAN, 2003, p. 10)

Quatro entrevistadas relacionaram cidadania à ideia de participação efetiva na comunidade: *“Cidadania é uma ação política, na essência da palavra.”*(C), *“É tu te compreenderes como uma pessoa crítica e que precisa ser crítica.”* (C), *“Cidadania é o poder ter o direito e o dever de colaborar com aquela cidade, com aquela comunidade.”* (D), *“Ensino que eles são importantes, que têm o seu valor, que são cidadãos e que têm voz, que eles devem falar. Nem sempre somos ouvidos, mas temos que falar.”* (E), *“Cidadania é estar e fazer parte deste espaço.”* (G), *“Não é só estar inserido, mas agir em cima dos seus direitos e dos seus deveres”* (G). Citando o conceito de “entendimento” de Ferdinand Tönnies, um sentimento “recíproco e vinculante” que flui naturalmente e mantém a unidade da comunidade, e o conceito de “círculo aconchegante” de Góran Rosenberg, que pode ser definido como a sensação de proteção e ajuda mútua dentro da comunidade, Bauman explica que a vida comunitária exige participação e luta:

Mais do que com uma ilha de “entendimento natural”, ou um “círculo aconchegante” onde se pode depor as armas e parar de lutar, a comunidade *realmente existente* se parece com uma fortaleza sitiada, continuamente bombardeada por inimigos (muitas vezes invisíveis) de fora e frequentemente assolada pela discórdia interna; trincheiras e baluartes são os lugares onde os que procuram o aconchego, a simplicidade e a tranquilidade comunitárias terão que passar a maior parte de seu tempo. (BAUMAN, 2003, p. 19)

4.2.2.4 EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

A quarta categoria dada às entrevistadas para conceitualização foi educação para a cidadania. Seus discursos apontaram para as ideias de educação para o pertencimento, educação para os direitos e deveres, educação para o pensamento

crítico e educação para a participação.

A visão da educação para a cidadania como uma educação voltada para o desenvolvimento do sentimento de pertencimento foi apresentada por três entrevistadas: *“de alguma maneira, mostrar para os alunos a identidade deles, a realidade no qual eles estão inseridos, algo da vivência deles atualmente da cidade, de acordo com a realidade em que eles vivem”* (A), *“Educar para a cidadania é mostrar para aquela pessoa que está ali na tua frente se relacionando para educar o quanto é importante ela exercer a sua identidade e o seu pertencimento e retribuir, que são os deveres.”* (D), *“Educar para a cidadania é uma mediação do conhecimento para que o aluno perceba a importância que ele tem dentro da sociedade, não só para suas ações em proveito próprio, mas em proveito de todos. É educação para que o aluno se veja pertencente à comunidade e que aquela comunidade necessita de suas ações benéficas. É a questão de pensar no município, pensar no bem-estar do outro. Educar para a cidadania é buscar que o aluno consiga se perceber como um agente que é transformador dentro da sua sociedade”* (G). Hall destaca que *“As identidades nacionais permanecem fortes, especialmente com respeito a coisas como direitos legais e de cidadania, mas as identidades locais, regionais e comunitárias têm se tornado mais importantes.”* (2006, p. 73) O pertencimento está ligado a esses locais seguros e conhecidos - o local, a região, a comunidade -, onde as identidades são construídas e onde os cidadãos são constituídos.

Duas entrevistadas conceituaram educação para a cidadania como educação para o conhecimento e o pleno exercício dos direitos e dos deveres: *“o direito é o que eu quero fazer, o que desejo fazer e o que me é garantido fazer; e o dever é quase uma troca. Em troca disso, eu preciso colaborar. Vejo os deveres assim. Uma troca com a sociedade. Por exemplo: eu tenho o direito de frequentar a escola; em troca, eu tenho o dever de preservar esse ambiente e de cumprir as regras de funcionamento desse ambiente. Então, eu vejo direitos e deveres assim, como um equilíbrio e não como uma lista. Eu penso que tem muito mais a ver com sentimento.”* (D), *“Eu tenho direito de lutar, eu tenho direito de reivindicar, sou pertencente a esse município, pago meus impostos, sou uma cidadã que tenho direito a ser respeitada. Mas, ao mesmo tempo, tenho deveres com o município: de valorizar, de agir de forma correta no meu município, de lutar por questões que são importantes para a comunidade”* (G). Essa

abordagem da educação para a cidadania possivelmente é também uma reação ao processo de individualização característico da modernidade líquida denunciado por Bauman. Educar para o comprometimento com o bem comum e com a coletividade, para o pleno exercício dos direitos e deveres, faz parte da verdadeira luta contra o individualismo e a indiferença.

E assim há também outro obstáculo: como de Tocqueville há muito suspeitava, libertar as pessoas pode torná-las indiferentes. O indivíduo é o pior inimigo do cidadão, sugeriu ele. O “cidadão” é uma pessoa que tende a buscar seu próprio bem-estar através do bem-estar da cidade — enquanto o indivíduo tende a ser morno, cético ou prudente em relação à “causa comum”, ao “bem comum”, à “boa sociedade” ou à “sociedade justa”. (BAUMAN, 2001, p. 45)

Educação para o pensamento crítico - identificar as problemáticas oferecidas pelo seu entorno, desenvolver uma reflexão fundamentada sobre elas e construir sua própria opinião - foi a ideia desenvolvida por três entrevistadas para conceituar a educação para a cidadania: *“É a gente contribuir para que o aluno consiga ser um cidadão crítico”* (B), *“Educar para a cidadania é fazer com que os alunos entendam que, apesar de algo parecer certo ou errado na opinião dos outros, o que importa é que eles pensem e reflitam a respeito daquilo; que não sejam guiados pela opinião alheia, mas que façam suas reflexões a partir daquilo que eles consideram o correto.”* (C), *“Educar para a cidadania é ensinar a pensar, a refletir, a distinguir o que é certo do que é errado e a reconhecer no que pode ajudar e no que está falhando para ser um bom cidadão”* (F). A temática da identidade e do pertencimento são muito relevantes na educação dos cidadãos em formação, já que a criação do vínculo com a comunidade e o desenvolvimento do sentimento de pertencimento são fundamentais para o efetivo cumprimento do objetivo de formar cidadãos críticos e participativos na sociedade. A urgência da educação para a cidadania está no combate à tendência pós-moderna à desvinculação, pois constitui-se de verdadeira luta contra a passividade consumidora que se instala na juventude líquida, como denuncia Bauman:

Para que o poder tenha liberdade de fluir, o mundo deve estar livre de cercas, barreiras, fronteiras fortificadas e barricadas. Qualquer rede densa de laços sociais, e em particular uma que esteja territorialmente enraizada, é um obstáculo a ser eliminado. Os poderes globais se inclinam a desmantelar tais

redes em proveito de sua contínua e crescente fluidez, principal fonte de sua força e garantia de sua invencibilidade. E são esse derrocar, a fragilidade, o quebradiço, o imediato dos laços e redes humanos que permitem que esses poderes operem. (BAUMAN, 2001, p. 21-22)

Educação para a cidadania foi conceituada como educação para a participação ativa, efetiva e engajada na comunidade por três entrevistadas: *“É a gente contribuir para que o aluno consiga ser um cidadão crítico e participativo. Eu penso que hoje a gente a gente se constitui sem fazer parte do processo político, sem fazer parte do processo da cidade, do crescimento da cidade. A gente cresce à parte. Uma coisa é a educação escolar, outra coisa é a cidadania. Eu acho que elas são separadas, elas são fatiadas, assim: eu estudei isso na escola, mas necessariamente o que eu estudei na escola eu não consigo aplicar na sociedade, na minha vida.”* (B), *“É a voz ativa, é a gente poder se expressar, falar. Incentivo os alunos a terem voz, falarem o que eles sentem, falar se não está legal. Eu converso muito com os meus alunos a respeito disso: que eles têm que saber que eles têm voz e que a gente não tem que simplesmente abaixar a cabeça para tudo, porque às vezes a gente tem medo.”* (E), *“E não só enxergar, mas também agir”* (G). Bauman alerta que a alienação oriunda da falta de participação na comunidade, seja por estilo de vida ou por exclusão social, leva a (sobre)viver cada dia sem refletir e sem lutar por dias melhores:

E entre as pessoas que vivem de um projeto para outro, pessoas cujos processos de vida são desmembrados numa sucessão de projetos de curta duração, não há tempo para que descontentamentos difusos se reduzam à busca por um mundo melhor... Tais pessoas prefeririam um *hoje diferente para cada um* a pensarem seriamente num *futuro melhor para todos*. Em meio ao esforço diário ao menos para se manter à tona, não há espaço nem tempo para uma visão da “boa sociedade”. (2005, p. 41)

Candau, por sua vez, aponta para um movimento de reação ao desencantamento e à destruição (CANDAU, 2012, p. 193-194). O reencantamento e a reconstrução são realizada pelos membros da comunidade que criticam e participam. São esses que escrevem a História do lugar e são esses cidadãos que as entrevistadas querem formar através da educação para a cidadania.

4.2.3 ANÁLISE DO DISCURSO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

A terceira etapa das entrevistas foi voltada para a prática de ensino dos

conteúdos identitários locais, aprofundando questões que haviam sido abordadas de forma objetiva no questionário.

4.2.3.1 O REFERENCIAL CURRICULAR

As professoras entrevistadas afirmaram que o Referencial Municipal Comum Curricular do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental traz conhecimentos e habilidades de história, geografia, meio ambiente e cultura de Capão da Canoa. Porém, elas também trouxeram críticas à forma como esses conteúdos estão descritos e organizados. Trouxeram também colaborações que podem inspirar uma futura revisão do RMCC.

Como aspecto positivo, as entrevistadas afirmaram que a BNCC trouxe uma nova forma de olhar os conteúdos e um maior compromisso com o ensino de todos os componentes curriculares. Antes da BNCC, dois problemas ocorriam, segundo as entrevistadas. O primeiro problema é que havia uma priorização dos componentes língua portuguesa e matemática, o que tornava os conteúdos dos demais componentes complementares, como relatou a professora E:

Nós focávamos muito no português e na matemática, como eu te disse. Nós trabalhamos os outros componentes porque agora, do ano passado para cá, definiram cargas horárias para esses outros assuntos. Nunca imaginei antes que lá nos anos iniciais eu teria duas horas de português e duas de matemática na segunda, na terça trabalhar ciências etc e ter essas cargas horárias separadas para eu preencher uma planilha. (E)

O segundo problema pré-BNCC era a concentração dos conteúdos identitários locais na terceira série/quarto ano do Ensino Fundamental: *“Eu lembro que antes da BNCC, os outros anos trabalhavam apenas o aniversário do município. Pegávamos a bandeira do município, fazíamos alguma coisa, como uma pinturinha e pronto - trabalhamos o município.” (F)*

Por outro lado, a BNCC, bem como o Referencial Gaúcho e o RMCC, apresentam os conhecimentos e habilidades de forma bastante aberta, o que pode, por um lado, permitir a liberdade de colaboração do professor com o documento, mas, por outro lado, parecer confuso para o professor menos preparado.

Como eu tenho o conhecimento do que trabalhar no quarto ano, em função dos anos de experiência com o quarto ano e do conhecimento que tenho da

História de Capão da Canoa, eles (os conteúdos da identidade local) estão lá. Mas não podemos partir do princípio de que todos têm esse conhecimento. Então, eles precisam ser melhor descritos; estão lá, mas não estão claros e devem estar bem claros. (C)

A professora E também destacou esse problema:

Então, às vezes, a BNCC é muito ampla. Nós estudamos muito pouco a BNCC. Na verdade, nós não compreendemos bem as habilidades. Muitas pessoas que têm um estudo, que trabalharam mais em cima dela dizem coisas como: 'aquela frase ali não quer dizer apenas isso'. Mas isso é uma interpretação subjetiva. Em nenhum lugar está dizendo que aquilo é mais do que está escrito. (E)

A palavra “ampla” foi bastante usada para caracterizar a BNCC, como notamos nas falas anteriores e também na fala da professora G: “Na verdade, eu dou mais ênfase do que o colocado no referencial. Ele traz as questões de forma mais ampla, mas eu sempre tento buscar e trazer a referência de Capão da Canoa.” (G)

As falas das entrevistadas revelaram que, embora a BNCC e os referenciais curriculares consequentes tenham colocado todos os componentes curriculares em um mesmo patamar de importância, esses documentos têm lacunas que os professores experientes buscam preencher, enquanto observam com preocupação as dificuldades dos colegas iniciantes para lidar com a falta de objetividade.

Eu penso que deveria ser um pouco mais minucioso, mais detalhado. É claro que temos temas abrangentes ali, mas a questão étnica da construção de Capão da Canoa deveria ser bem explicitada e o pertencimento. Nós já pertencemos a uma outra região, outrora, em tempos antigos, que é Santo Antônio da Patrulha. Essas influências de Santo Antônio, da colonização, do tipo de colonização, devem ser muito ressaltadas, porque isso dará a característica da nossa cultura hoje. [...] É claro que podemos trabalhá-las dentro do referencial curricular que temos, mas o professor que não tem o conhecimento ou tem e não faz uma análise trabalhará superficialmente. (G)

Tanto os professores mais experientes quanto os iniciantes manifestaram o desejo de maior clareza na discriminação dos conteúdos identitários locais, como bem expressou a professora C: “Aparecem de forma bem sucinta e um pouco bagunçada. Nosso referencial deveria contemplar de uma forma mais objetiva esses conteúdos, mas ele não contempla esses conteúdos da forma como deveria.” Essa “forma sucinta” tem como consequência o tratamento superficial e a abordagem pontual dos conteúdos, de maneira descontextualizada:

Capão da Canoa não está sozinho, isolado. Ele precisa de uma contextualização: o que contemplou, o que agregou de outras regiões. Tanto é, que vemos hoje uma infinidade de etnias aqui, pois vêm as migrações de todas as regiões - até da África tivemos uma leva grande que veio para o Rio Grande do Sul - e tudo isso poderia ser focado no sentido de perceber que Capão da Canoa não está isolado. Faz parte de um outro contexto. Precisamos perceber e ensinar que existem outras histórias que agregam à nossa história. (G)

Quando questionadas sobre a relevância desses conteúdos, todas as entrevistadas destacaram sua importância. Consideram que os anos iniciais do Ensino Fundamental são o período mais adequado para a construção do vínculo de pertencimento com o local, mesmo que esse local seja transitório no seu trajeto de vida. A professora G destaca que

O referencial curricular do sexto ano não tem as questões específicas do município que tem no referencial do quarto e do quinto ano. Penso que deveriam ser trabalhados esses conteúdos com mais afinco no quarto e no quinto ano, para que os estudantes cheguem com isso bem estabelecido nos anos finais. (G)

Quanto à localização dos conhecimentos locais nos referenciais curriculares, algumas entrevistadas criticaram o fato de ficarem restritos aos componentes curriculares de história, geografia, ciências da natureza e arte: *“Atualmente, o quinto ano está dividido por área de conhecimento. Eu estou na área da língua portuguesa. Então, atualmente, eu não tenho nenhum enfoque sobre o município ali na parte da língua portuguesa.” (A)*

Como solução para esse problema, foi sugerido que nos anos iniciais esses conteúdos da identidade local aparecessem também como conteúdos transdisciplinares, que atravessassem todos os demais conteúdos:

Eu trabalho com os meus alunos, mesmo nos anos finais, com a interdisciplinaridade. Eu não consigo ficar presa na minha caixinha de conhecimentos, entende? Eu penso que todo professor deveria ter esse foco, mas, como nem todos têm, seria ideal que dentro do referencial curricular contemple isso. (G)

Uma revisão do RMCC com foco nos conteúdos da identidade local é, portanto, uma necessidade, já que o documento norteia toda a prática pedagógica que ocorre dentro das salas de aula. O documento por si é um texto didático, a partir do momento em que mobiliza os próprios professores a aprenderem. Se o documento nos pede

que pensemos e façamos de tal forma, faremos um esforço nesse sentido. Tanto as entrevistadas mais experientes quanto as menos experientes percebem a necessidade de o documento ser mais explícito, apresentando com mais clareza e objetividade o que se espera do trabalho realizado nas salas de aula.

4.2.3.2 A RELEVÂNCIA DOS CONTEÚDOS DA IDENTIDADE LOCAL

As professoras entrevistadas foram unânimes quando questionadas sobre a relevância dos conteúdos identitários locais, afirmando que tais conteúdos são muito importantes tanto para os estudantes quanto para a comunidade em que se encontram inseridos. Todas as entrevistadas revelaram acreditar que o conhecimento dos conteúdos locais e a reflexão sobre eles nos anos iniciais pode construir uma base ou servir de ensaio para a compreensão de espaços maiores, como os estados, regiões e países. Essas professoras fazem eco aos questionamentos da professora A:

Como a gente vai dar a ideia do mundo para os alunos se eles não conhecem nem a realidade local a qual eles vivem? Como eles vão fazer esse link com o mundo, saber o que está acontecendo em outros lugares, se eles não conhecem a própria realidade? (A)

As professoras C, D e G citaram sua relevância para a construção de conceitos curriculares previstos na BNCC. O discurso da professora C esclarece esse pensamento de que o estudo dos conteúdos da identidade local aproxima as crianças dos conceitos para elas mais abstratos, construindo uma espécie de ponte cognitiva entre eles:

Quando contamos uma história que aconteceu na nossa cidade, da forma como vamos colocando as situações e mostrando como a cidade foi se transformando ao longo dos anos, eles vão percebendo essas ideias, esses conceitos de antes e depois, de muito tempo atrás e também fazendo essa projeção de muito tempo depois, de como será. Esses conceitos eu considero os mais importantes. (C)

A professora B preocupou-se com a questão da cidadania, do ponto de vista do cidadão, ao afirmar que “A gente volta ao ponto inicial, que é a questão de identidade. [...] Inserir, colocar essas crianças na cidade é bem importante.” Também

a professora G falou sobre isso:

Eu acredito que, como indivíduo, precisamos pertencer a algum lugar. No momento em que valorizamos esse lugar, nosso sentimento de pertença se torna algo que nos identifica, que nos caracteriza. No momento em que existir esse pertencimento, que muitos não têm, haverá o orgulho pela cidade e, com certeza, haverá uma vontade de construir mais em Capão da Canoa - não na questão de prédios, mas construir uma história de amor por Capão da Canoa. [...] Se não é minha cidade, tanto faz: ela está no caos, mas não tenho por que me envolver. Quando é minha cidade, sinto que preciso fazer algo por ela, que devo participar, estou pró-ativa ali, estou com engajamento. Eu não vou para a beira-mar jogar lixo na minha cidade. Já começa por ali. No momento em que valorizo o meu espaço, eu cuido dele. É a construção de pertencimento que levará à questão de uma educação, um amor e um vínculo pelo município. (G)

As professoras F e G mostraram-se também preocupadas com a questão da cidadania do ponto de vista da cidade, como podemos notar nesta fala:

Essa história é importante para a construção da nossa cidade, da nossa cultura. Isso deve ser uma construção também da escola para os nossos pequenos, para que eles percebam que há diferenças entre os municípios e que Capão da Canoa tem sua própria história, sua própria construção que veio ao longo do tempo. (G)

Também a professora E mostrou preocupação com a construção do sentimento de pertencimento para a formação de cidadãos que sentem orgulho de Capão da Canoa e querem participar do seu desenvolvimento como município:

É um assunto de muita importância, no meu ver. Como professoras, devemos deixar um legado para esses alunos. Eu acredito que começando pela nossa origem, pelo lugar em que moramos, já ajudamos bastante eles a ter esse olhar de valorizar e permanecer. Muitas vezes, quando falamos com adolescentes, eles manifestam que não vêem a hora de ir embora daqui, que não querem ficar aqui quando tiverem idade de poder ir embora para outro lugar. Por que não ficar? Nós devemos mostrar que, por mais que tenha esses outros lados, este é o lugar onde a gente mora, o lugar onde a gente nasceu e como é bom ter essa identificação com o lugar de onde a gente veio. [...] Então, é isso: ter essa coisa de ter orgulho de onde mora. (E)

A professora C mostrou acreditar que o ensino dos conteúdos da identidade local é uma forma potente de inclusão dos estudantes desfavorecidos na sociedade:

Na verdade, trabalho numa escola de periferia, em um bairro afastado do Centro. Então, muitos dos alunos não conhecem nem o mar. Eles vivem em uma realidade muito do bairro deles e não do município. Vivem para as suas

necessidades vitais, que são trabalhar, ganhar dinheiro e se alimentar, mas não conhecem o Centro e o mar. Muitos alunos não conhecem. (C)

Também questionei as entrevistadas sobre se os conteúdos da identidade local possuem alguma relevância para os estudantes que fazem parte da população flutuante, isto é, aquela parcela da população que, atendendo à sazonalidade econômica, vive e trabalha no município apenas durante a temporada de veraneio. Esta fala da professora B representa bem o sentimento de todas as entrevistadas em relação a esse público, de uma certa impotência:

A experiência que eu tenho é de que, geralmente, eles já chegam para ir embora e, por isso, não se interessam pela cidade. É só aquele tempo em que vão ficar aqui e, geralmente, eles não permanecem. [...] Aos poucos, eu acho que Capão está mudando nessa questão de moradia, de residência fixa. Mas esses alunos que vão e voltam, acabamos não atingindo muito. (B)

Entretanto, mesmo diante dessa constatação, todas as entrevistadas foram enfáticas em afirmar que o ensino dos conteúdos da identidade de Capão da Canoa é importante também para esses estudantes, para que consigam exercer plenamente sua cidadania durante a estada no município, sentindo-se incluídos e participantes na comunidade enquanto fizerem parte dela: *“Alguns não são daqui, vieram de fora, mas eles têm que conhecer como funciona. Eles estão inseridos aqui nesse momento.” (F)*

Consideraram ainda que as aprendizagens não são estanques e que os estudantes aproveitarão os conhecimentos e conceitos desenvolvidos em Capão da Canoa para o exercício da cidadania também em outros territórios, como bem explicou a professora D:

Penso que sim, até para que entendam por que, geograficamente, a família veio para cá. Nem toda família explica para a criança o que a trouxe para cá. [...] É importante mostrar para as crianças que aqui tem mais emprego, entre outros motivos. [...] Eles precisam saber que existe um lugar diferente daquele onde eles moravam, por que a família preferiu vir para cá, o que tem aqui que não tem lá, o que tem lá que não tem aqui, por que a gente tem lugares tão diferentes morando no mesmo estado... Por isso, eu acho importante. (D)

A professora C ainda lembrou que o ensino desses conteúdos extrapola a questão da identidade local:

Mas, de qualquer forma, a questão de ensinar os conteúdos relativos ao município vai um pouco além dos conteúdos em si. Ela entra na questão de ter curiosidade a respeito das coisas, pesquisar, tentar saber mais, se aprofundar. Se existe mais a respeito de algo, podemos saber mais. É a questão de fazer com que os alunos tenham curiosidade e saibam que podem, se quiserem, pesquisar a respeito de qualquer coisa que queiram aprender. (C)

Por fim, todas as entrevistadas afirmaram categoricamente que não retirariam os conteúdos da identidade local do RMCC, dada a sua relevância individual e social, e fizeram, em seus discursos, coro à professora G quando diz: *“Na verdade, se eu pudesse, acrescentaria mais.”*

4.2.3.3 A PRÁTICA PEDAGÓGICA

As professoras entrevistadas relataram que, mesmo após a implantação do RMCC, os conteúdos da identidade local são ensinados com destaque na Semana do Município, ou seja, na semana do aniversário de emancipação de Capão da Canoa, comemorado no dia 12 de abril:

Nós sempre trabalhamos sobre o município no mês de abril. Aí, já entra também o aniversário da escola junto, pelo que me lembro, e nós vamos emendando uma coisa com a outra. Mas, geralmente, o município nós trabalhamos no mês de abril, que é quando o município está de aniversário. (F)

Nessa semana, os conteúdos mais enfocados são a história do nome do município, o surgimento de Capão da Canoa, a história da emancipação e os símbolos oficiais do município. Isso acaba levando a uma abordagem rasa e descontínua das questões locais, como relatou a professora C:

De uma forma geral, o ensino desses conteúdos do município é muito raso. Eu percebo que fica muito ligado ao aniversário do município e aos símbolos do município. A História mesmo do município, dos lugares por onde as crianças passam e onde elas vivem, elas não sabem. Não sabem o que foi ali, há tempos atrás. Não sabem fazer um comparativo de uma foto antiga para hoje. O que tem naquele local hoje, pegar aquela foto antiga e perceber que foi uma transformação durante os anos que resultou neste momento. O ensino desses conteúdos fica muito restrito ao início do ano letivo, baseado na emancipação de Capão da Canoa, na história do nome do município, o hotel, o Arroio da Pescaria - que ninguém sabe nem onde é... (C)

Em muitos casos, esses conteúdos são abordados com alguma profundidade

somente nessa data comemorativa e no restante do ano são retomados verbalmente em associação com outros conteúdos, como relatou a professora E:

Nós não escrevemos muito sobre esses assuntos. Eu converso muito com eles. Fica um bate-papo sobre esses assuntos. Nós damos os símbolos para pintar, a bandeira, fala as cores, dou alguma coisa escrita sobre as cores e seu significado, mas vamos conversando mais do que pondo no papel. (E)

A professora F expôs um dos motivos para essa abordagem superficial:

A história do município costumamos trabalhar no mês de abril, quando Capão da Canoa está de aniversário. Os outros conteúdos nós vamos encaixando. Tem conteúdos que conseguimos trabalhar durante o ano todo, mas para alguns falta material, falta o que falar. Então, às vezes, não tenho mais como trabalhar sobre algum conteúdo porque já falei tudo que sabia, não tenho mais material e não encontro mais. (F)

Esse problema se revelou acentuado no quinto ano, em que os componentes curriculares são lecionados por diferentes professores. A professora B, que lecionou os componentes matemática e ensino religioso para turmas de quinto ano em 2021, relatou que o RMCC que utilizou não trazia nenhum conteúdo da identidade local, mas que tentou levá-los de alguma forma aos alunos:

Não tão planejado, mas buscando falar sobre a cidade, sobre a população. Mas, para ser bem sincera, não com planejamento intencional. [...] Em matemática, nesses dois anos em que estou trabalhando, é mais a questão de números, de população... Mas nada que envolva cultura, que envolva aspectos geográficos, nada disso. [...] No quarto ano, eu fiz muito mais isso do que eu fiz no quinto ano. [...] eu acho que no quarto ano eu desenvolvi um bom trabalho em relação a isso, de pesquisar, de inserir mais... Claro, eu também trabalhava geografia, história, português, todos os componentes curriculares ali. Então, eu trabalhei mais nisso. Mas nos quintos anos, realmente, não fiz isso. (B)

Embora as professoras entrevistadas tenham externado que o conhecimento, o pertencimento e a participação são indispensáveis a uma educação para a cidadania, seus relatos mostram que observam, em geral, uma prática pedagógica um tanto quanto distanciada desse pensamento, pontual e superficial. A abordagem dos conteúdos identitários parece ser baseada em associações verbais ocasionais e não em sequências didáticas planejadas e complexas.

4.2.3.4 OS RECURSOS DIDÁTICOS

Para o planejamento e a execução das atividades pedagógicas, as professoras entrevistadas buscam recursos em duas fontes principais: o site da prefeitura de Capão da Canoa e os professores colegas de escola. Como fontes secundárias de recursos, foram apontados: blogs pessoais, o site do IBGE, o Google Maps, o Google Earth e livros não didáticos. Para encontrar os recursos necessários, algumas das entrevistadas realizam um verdadeiro garimpo, o que demanda tempo e energia, como relatou a professora G:

Assim, fui catando. Verificava o conteúdo que devia trabalhar e começava a imaginar de que forma poderia buscar, o que poderia fazer. Eu sinto que falta um material, como uma apostila, que seja conciso, com o qual eu possa trabalhar, e isso não tem. Por isso, temos que buscar de outras formas. O que acontece é que eu não tenho problema para buscar, eu gosto dessas coisas de me desafiar a fazer algo diferente. Com isso, eu não me importo. Mas vejo que muitos professores deixam de trabalhar porque não tem. Ontem mesmo, uma das minhas colegas disse que só havia registrado as aulas de história e geografia no sistema para constar, porque não havia nada. Muitos não querem ter esse trabalho de ir atrás. (G)

Algumas das entrevistadas são produtoras de recursos. Na falta de material pedagógico específico, fazem a transposição didática dos recursos não didáticos, criando a partir deles textos ilustrados, vídeos e jogos. Uma dessas pessoas é a professora C:

Os recursos não existem. São os livros que contam as histórias - temos dois livros que contam a história de Capão da Canoa: um bem específico da história do município, que é o do Verlindo, e um outro, que conta a história do litoral, das cidades, mas ele conta mais a história das famílias. Quando eu preciso trabalhar vegetação, animais etc, vou nos blogs. [...] Temos também pesquisas. [...] E produzo material baseado nisso. Leio uma pesquisa, pego as informações, busco umas imagens daquilo e transformo no material para trabalhar com meus alunos. Quando eu quero fazer um trabalho significativo, que os alunos entendam, com a linguagem deles, eu tenho que fazer porque não existe. [...] Basicamente, são fotos e textos. Textos curtos com fotos, para os alunos entenderem. (C)

Nenhuma das professoras entrevistadas publica esse material na internet ou por outro meio. Elas relataram que a principal forma de compartilhamento de recursos é a interpessoal, realizada nos corredores da escola, diretamente entre os professores, como me contou a professora B:

Eu tenho na minha formação, fora a academia, muitas pessoas que contribuíram para o meu conhecimento, para o meu desenvolvimento e para eu poder trabalhar com as crianças. As indicações sempre foram de pessoas da minha volta, não da Secretaria de Educação ou da escola. Isso nunca tive na escola nem no município. Mais isso de conversar e de ir buscando materiais. (B)

Nesta fala da professora F, também encontramos forte essa questão:

Geralmente, esse material nós conseguimos compartilhando com as colegas, pois não é algo que procuramos na internet e encontramos. Não encontramos. É bem difícil. Sobre alguma coisa, conseguimos folders, como, por exemplo, dos pontos turísticos de Capão. Mas o que temos são algumas coisas compartilhadas entre as colegas. É assim que temos material. (F)

A professora C explicou por que é importante o compartilhamento de recursos entre os professores:

Sim, eu sempre compartilho esse material que eu produzo. Embora ele seja bem simples, me deu bastante trabalho. Eu precisei passar um tempo lendo a respeito, buscando imagens e produzindo o texto. Quanto mais simples é o texto, mais difícil é para produzi-lo. Então, aquele material bem simples me deu muito trabalho para fazer. Por isso, eu imagino que se eu compartilhar com colegas que o utilizem poderei fazer com que elas poupem seu tempo e não pesquisem algo que já foi pesquisado. Sempre que eu posso, compartilho. (C)

As entrevistadas também apontaram a falta de bancos de recursos nas escolas, seja de forma física ou virtual, e falta de conhecimento dos recursos disponíveis nas bibliotecas escolares: *“Nas escolas em que trabalhei, até o momento nunca foi-nos ofertado nenhum material, nem como fonte de pesquisa para produzir um material ou algo que a gente pudesse fazer com os alunos.” (A)*

4.2.3.5 A FORMAÇÃO CONTINUADA

As professoras entrevistadas mais experientes relataram ter participado de alguma formação continuada sobre os conteúdos identitários locais há muito tempo, como relatou a professora C, que trabalha na rede municipal de educação há 22 anos: *“Nenhuma formação. O máximo que aconteceu foi uma exposição de fotos do*

Verlindo⁴, em que ele estava lá, naquele momento. Isso aconteceu há uns vinte anos. Lembro que aconteceu na SACC.” A professora D, que faz parte da rede há 26 anos, também recordou de uma formação:

Uma vez, na SACC, teve um seminário de estudos de Geografia e História de uns quatro ou cinco dias. A única vez em que teve algo muito específico na área de estudos sociais, por exemplo, foi aquela. Afora isso, não lembro nada na área de meio ambiente ou de cultura. (D)

As entrevistadas que trabalham há menos tempo na rede, porém, afirmaram nunca ter participado de formações sobre esses conteúdos. A professora B leciona há doze anos na rede e nunca participou de uma formação nesse sentido, nem promovida pela SME nem promovida pela escola. A professora E, quando questionada sobre isso, disse:

Quando eu li essa pergunta no questionário, eu fiquei pensando: ‘Meu Deus, eu acho que não!’ e fui conversar com uma colega para ver se ela lembrava. Ela também não lembrou, não fui só eu. Eu não consigo lembrar de uma formação referente a isso. Nesses sete anos em que estou no município, não tenho essa lembrança. No meu estágio, também, não lembro sobre isso. (E)

Também as professoras A e F afirmaram nunca ter participado de alguma formação continuada que abordasse esses temas. A professora G, que leciona na rede quando em contratos emergenciais, lembrou:

Sobre Capão da Canoa, em nenhum lugar. Nos anos em que tive contrato no município, não. Se fala muito sobre outros aspectos - a questão da inclusão, a questão didática, a da avaliação -, que eu considero necessários, mas esses temas relacionados à nossa cultura e à nossa história não são contemplados. (G)

4.2.4 ANÁLISE DO DISCURSO SOBRE A RELAÇÃO DAS ENTREVISTADAS COM O ENSINO DOS CONTEÚDOS IDENTITÁRIOS LOCAIS

Na quarta etapa das entrevistas, as questões abordaram a relação que as entrevistadas possuíam com o ensino dos conteúdos da identidade local, sendo muito mais subjetivas do que as questões das etapas anteriores.

⁴ Avelino Alves Verlindo é o autor do livro Capão da Canoa de ontem e de hoje - 1900/2000, publicado em 2000 e lançado no mesmo ano em um evento na Sociedade Amigos de Capão da Canoa (SACC).

4.2.4.1 O INTERESSE PESSOAL

Todas as professoras entrevistadas manifestaram interesse pessoal por esses conteúdos, ainda que em graus diferentes. Todas afirmaram gostar dos assuntos locais.

A professora E trouxe a visão calorosa e repleta de vínculos afetivos de quem nasceu e sempre viveu no município:

Gosto, sim. Gosto tanto, como eu estava te dizendo, do meu pai e da minha mãe como eles contam, como era antes. Eu gosto, sou curiosa, gosto dessas coisas de saber, de contar histórias, de saber como é o lugar em que eu vivo. Eu sei das minhas coisas, que meus avós me contavam, minha mãe e meu pai contam. (E)

Já a professora A mostrou o olhar de uma pessoa que não nasceu em Capão da Canoa, mas escolheu o município para construir uma parte da sua história de vida:

Agora, estou moradora daqui. Então, eu também quero fazer parte, eu também quero pertencer ainda mais a esse local, a cidade na qual agora eu escolhi para morar, para criar o meu filho que agora veio. Quando eu vim para cá, ele tinha um ano de idade. Então, ele agora também está fazendo parte, também vai estudar em escola do município e toda essa questão. (A)

A professora B, que não é nem se considera caponense, mas vive no município há muitos anos, embora seja a entrevistada que relatou menor interesse pessoal pelos assuntos locais, destacou sua importância: *“É a cidade onde a gente mora. É tão importante a gente conhecer os lugares. E isso é uma questão de identidade, também. Se tu pertences àquele lugar e tu conheces aquele lugar, tu tens uma outra visão do teu pertencimento.”*

Por outro lado, a professora D, que é caponense mas se considera, por vínculos afetivos, osoriense, mostrou um grande interesse do tipo acadêmico pelos conhecimentos relacionados ao município:

Eu gosto muito de sociologia e filosofia, por serem ciências que estudam a pessoa, de onde ela veio, como ela veio, por que ela veio. As ciências sociais, os estudos sociais, têm a ver com isso: com o teu lugar no espaço, como tu ocupas o espaço, como tu pensas, como tu te relacionas, como tu te formas, a família... Eu sou muito interessada pelas relações humanas e história, geografia e ciências são mais sobre relações humanas do que português e matemática. (D)

Para finalizar, ainda temos o olhar de historiadora da professora G, que afirmou: *“Eu gosto bastante, pois penso que uma pessoa que não conhece seu passado não sabe quem é.”*

4.2.4.2 FACILIDADE OU DIFICULDADE COM OS CONTEÚDOS LOCAIS

Por outro lado, ainda que todas as entrevistadas gostem e sintam interesse pessoal pelos conteúdos da identidade local, a maioria delas manifestou dificuldade para trabalhar tais questões. As duas exceções são a professora C, que em 22 anos de carreira construiu um grande arquivo pessoal sobre o tema, e a professora G, que é historiadora.

A professora A expressou a crença de que sua dificuldade no ensino desses conteúdos está relacionada ao fato de não ter sua origem em Capão da Canoa:

Para mim, é bem difícil quando tu não és moradora do local. Apesar de eu estar há um tempo aqui como moradora, há bastante tempo como professora, é bem complicado. Eu acho bem difícil, porque eu acho muito carente de recursos para produzir material, de fontes para pesquisa... Enfim, é a gente ‘lenhar um mato’ totalmente desconhecido. Tu vais caminhando pelo que as colegas têm. Eu não me sinto apropriada para trabalhar esses conteúdos com os alunos. Justamente isso: eu não me sinto pertencente por não ter tido nenhuma formação ou algo que eu pudesse estudar a respeito. Então, eu sinto muita dificuldade de trabalhar esses conteúdos. (A)

Porém, a professora F, que é natural do município, também manifestou a mesma dificuldade em encontrar as informações e recursos necessários:

Quando estamos por dentro do assunto e temos os recursos, não vejo dificuldade. Mas eu encontro dificuldade quando, por exemplo, preciso procurar algo na internet e não encontro. Se tu não me passas aquele texto, eu não tenho o texto; se a colega não produz o vídeo, eu não tenho o vídeo. Entendes? Então, me falta material e nessa parte eu acho complicado. É a minha dificuldade. (F)

A professora B resumiu em sua fala a relação entre a dificuldade para ensinar os conteúdos da identidade local e a escassez de informações e recursos: *“Não acho nada fácil. É muito desgastante, até, procurar esse tipo de conteúdo. Não é fácil encontrar material didático ou paradidático para trabalhar o município e a região. É bem difícil.”*

4.2.4.3 EXPERIÊNCIAS POSITIVAS E NEGATIVAS

Solicitei que as entrevistadas recordassem e relatassem experiências positivas e negativas que vivenciaram com o ensino dos conteúdos da identidade de Capão da Canoa.

Sobre experiências negativas, as professoras D e E não relataram nenhuma memória. As experiências negativas das professoras A, B, C e F estavam relacionadas ao início da carreira. A professora A, por exemplo, se sentiu marcada pela falta de conhecimentos diante dos estudantes na sua primeira Semana do Município na rede municipal de Capão da Canoa: *“Eu, professora, adulto, aqui, enquanto ser formador e não tenho conhecimento do hino da cidade”*. Já as professoras B, C e F enfrentaram dificuldades para encontrar fontes e recursos para o ensino dos conteúdos nos seus primeiros anos de trabalho na rede municipal: *“A parte negativa ficou mais na questão de busca de material, de falta de registro.”* (B) Elas relataram que foi uma experiência negativa o “garimpo” dos materiais e das informações de que necessitavam para o ensino: *“Todo o material que eu tenho, foi arrecadado durante os anos, num trabalho de formiguinha. Vamos coletando e montando nosso próprio material.”* (C) E nem sempre o que conseguiam era satisfatório: *“A experiência negativa foi no início, quando eu não tinha esses materiais. Eu trabalhava muito com xerox e isso eu acho ‘chato’, porque gosto da prática e gosto de levar o aluno a produzir.”* (F)

A experiência negativa relatada pela professora G, que foi a única entrevistada não nomeada na rede municipal de educação, diferiu das demais. Ela se surpreendeu com a falta de conhecimentos prévios dos seus alunos do quinto ano em 2021 sobre o município: *“A única experiência negativa que tive foi de espanto por perceber que mesmo o aluno que mora, que nasceu aqui, não conhece, não faz ideia e não tem a mínima noção do seu município.”* No entanto, essa parece ter sido uma experiência bastante pontual, já que outras entrevistadas, que lecionam em outras comunidades, apontaram justamente a possibilidade de aprender com seus alunos como uma experiência positiva. Foi o caso da professora A:

Uma [experiência] positiva é justamente isso que eu falei do conhecimento que as crianças te trazem da realidade deles. Como eles são bastante questionadores, querendo saber de onde a gente é... No início, eles sabiam que quando eu comecei eu era de outra cidade. Então, muitas vezes, eles me

contavam coisas: 'Profe, tu já foste a tal lugar?'. Muitas coisas eu conheci através deles: 'Profe, tu já foste na nossa praia? Tu já foste a tal restaurante? Tu já foste a tal lugar? Ah, profe, aqui nós temos a lagoa ali atrás!'. Vê-los com esse pertencimento, com essas informações, eu achei bem interessante.
(A)

As professoras B e D relataram que suas experiências positivas estavam sempre relacionadas à saída da sala de aula para campo, para o conhecimento *in loco* da cidade. A professora B, quando questionada se teria experiências positivas para narrar, foi direta: *“Tenho. Os passeios que eu fiz com as crianças, que me fizeram pertencer um pouquinho à cidade.”* E acrescentou que até mesmo as saídas a campo realizadas com outros professores, mas sem os alunos, foram muito positivas na construção da sua prática pedagógica:

Eu adorei conhecer o sambaquí, que eu não conhecia. Eu voltei tão empolgada para contar para as crianças e com tanto empoderamento daquela ideia do sambaquí, que está aqui, ao nosso lado, e que a gente não tem enquanto professor. Eu fui e isso foi uma experiência ótima. Eu contei com tanta empolgação a história do sambaquí, que eu acho que eles gostaram também. Essa foi uma história legal da escola, comigo, de concreto. Eu preciso disso e as crianças muito mais. (B)

A professora D contou que procura incluir nas suas aulas de forma rotineira a prática de sair a campo com os estudantes, para que eles próprios possam ter a experiência da cidade:

Minhas experiências positivas foram aquelas em que eu pude levar as crianças para esses lugares e explorar, conversar com elas sobre. [...] Isso tem muito mais valor para a criança. Dar oportunidade para que ela também possa dizer: “Eu também vim aqui, eu gosto de fazer isso e não gosto de fazer aquilo...” Isso é história, geografia e ciências. A experiência positiva é essa: ampliar conhecimentos sempre. (D)

A professora F destacou como experiência positiva um projeto desenvolvido em sua escola, uma exposição de trabalhos referentes ao aniversário do município: *“Algumas turmas fizeram alguns trabalhos de pintura, algumas coisas assim e foi feita a exposição. Foi muito legal.”*

As professoras C e G narraram como experiências positivas atividades que realizaram com muito sucesso em suas turmas. A atividade da professora C foi bastante interdisciplinar:

Nós estávamos trabalhando uma produção de textos informativos, em que a atividade era produzir uma notícia a respeito de alguma coisa sobre animais em Capão da Canoa. [...] Então, puxamos um fato histórico que aconteceu no município a respeito das corujas, quando cancelaram uma queima de fogos em um reveillon por causa das corujas. [...] Eles ficaram impressionados como foi toda a movimentação naquele momento e que aquilo apareceu até em sites importantes, como o G1. Eles ficaram superinteressados a respeito da coruja-buraqueira, onde ela vive, onde ela está... Enfim, a produção de textos deles foi maravilhosa, foi linda. (C)

Já a experiência relatada pela professora G foi bastante específica:

A experiência positiva foi a utilização do mapa do bairro, nas proximidades da escola, onde a maioria dos alunos mora. Quando eu trabalhei isso, os alunos se empolgaram com os caminhos. Eles se admiraram por perceber que existem rotas e trajetos, que o município se interliga de alguma forma... Vejo que eles saem muito com o ônibus, com a lotação, para ir a locais determinados e não fazem a noção do que é a cidade, do tamanho da cidade. Isso foi gratificante: eles se perceberam inseridos naquele mapa ao reconhecerem os locais. (G)

De modo geral, podemos observar que as experiências negativas relatadas pelas entrevistadas estavam todas relacionadas ao despreparo para o ensino dos conteúdos da identidade local, seja por inexperiência, seja pela ausência dos recursos necessários e adequados. Por outro lado, as experiências positivas marcadas em suas memórias, embora muito variadas, estavam relacionadas ao próprio domínio do conhecimento sobre Capão da Canoa e sobre como esse domínio possibilitou a realização de atividades efetivas e satisfatórias de ensino.

4.2.4.4 LIMITES E DESAFIOS

Procurei saber das entrevistadas quais os limites que encontravam para planejar e executar aulas sobre os conteúdos da identidade local. As professoras apontaram alguns limites, mas um deles foi apontado por todas, sem exceção: a falta de recursos didáticos específicos. Esse limite atinge tanto as professoras mais experientes quanto as menos experientes e independe da formação acadêmica, como exemplificou a professora A:

O que eu vejo de dificuldade, até para as colegas que têm mais tempo ou que até pertencem ao município, é justamente a produção de material. Eu digo a questão de ferramentas para isso, de tempo, de acesso. [...] E eu acredito

que, assim como eu, existam outras colegas que passam por esse mesmo entrave que eu. [...] Quantos a gente sabe que moram em outra cidade e vêm trabalhar aqui ou que vieram depois, como eu. Esses dias eu estava olhando, assim: nós sabemos que temos a BNCC Estadual e temos aqui. Eu disse: “Acho que eu vou ter que ensinar coisa da região aqui do Rio Grande do Sul, porque eu não encontrei qual é a vegetação própria no município, quais são as árvores que são daqui, eu não sei.” Eu não sei esses dados mais com as questões do meio ambiente. Eu me sinto muito angustiada, desanimada, às vezes. Como é que eu vou trabalhar alguma coisa se eles vão me perguntar algo e eu não vou saber responder porque eu não tenho a informação? Isso é bem complicado, me desafia, me incomoda bastante. (A)

Como observamos em questões anteriores, algumas professoras se preocupam e se dedicam em produzir esses materiais na tentativa de suprir sua necessidade. Para essas pessoas, o maior limite é a falta de tempo, como me contou a professora C: *“Esse é o meu limite: tempo para a produção de material. Eu não trabalho só esse conteúdo e ele exige muito tempo para ler e procurar fotos mais adequadas.”* Além do tempo, a construção de materiais didáticos demanda outros recursos próprios das professoras:

Ele [o conteúdo] é difícil de acessar. Então, tu pegares uma bandeirinha de Capão e mandá-los pintar e colar no caderno é mais fácil do que tu buscares, realmente. Dá muito trabalho fazer isso, demanda muito tempo para fazer isso. Por isso, a questão da acessibilidade é bem importante. Isso tudo demanda muito tempo e às vezes é um tempo que nós não temos na escola, de planejamento, e tudo isso dá muito trabalho. [...] Tudo isso é tempo, trabalho, dinheiro... Tudo demanda. Não é só fazer um vídeo, não é só ir à prefeitura, não é só pegar um livro e ler. É tudo isso, é um conjunto de coisas de que precisamos para fazer. Isso tudo é limite. (B)

As entrevistadas mostraram reconhecer que muitos recursos são produzidos pelos seus pares na própria escola e também em outras escolas da rede. Porém, um outro limite que apontaram foi a falta de acesso a esses recursos: *“Eu acredito que tenha pessoas que tenham realizado mais trabalhos do que eu, que se dedicam mais. [...] Mas não tem um acervo, não tem um registro disso. Falta muito. Quando procuramos registros das coisas, não achamos.”* (B) Assim como a falta de um acervo de recursos, também a falta de momentos organizados para o compartilhamento foi apontada como um limite:

A gente, às vezes, tem troca de material. Tu trocas com colegas daquela escola, mas, de repente, tem outra de outra escola que tem algo novo ou diferente. Então, esse momento de trocas até com o pessoal de outras escolas eu vejo que nunca, pelo menos na vivência que eu tenho aqui de

município, houve uma oportunidade da gente, como colegas, de fazer essa troca de materiais, de suporte, de informações. E nem nada assim: “ah, vamos pensar em nós produzir, vamos sentar, vamos parar, vamos planejar algo”. Isso eu acho que é um entrave. (A)

A professora F apontou como limite a sua formação acadêmica direcionada à alfabetização e distanciada das questões locais:

Penso que não estamos preparados para isso. Eu não tive isso na minha formação, mas devo trabalhar isso. Eu fui preparada para alfabetizar, para alfabetizar na matemática, para alfabetizar nos outros conteúdos... Mas este, em si, não foi mostrado como deveria. Precisamos ‘nos virar nos 30’, buscar material e ver de que forma ensinar. Esse é o meu limite: falta de mais conhecimento. (F)

A professora C contou como colecionou informações ao longo de sua carreira e como esse conhecimento se tornou cada vez mais difícil de acessar:

Tenho materiais que recolhi ao longo de 22 anos para poder trabalhar assim, fazendo essas conexões com os conteúdos. Mas essa foi uma construção que faz parte da minha história como professora. Porém, hoje não temos mais jornais e materiais impressos desse tipo. Logo, uma professora mais nova não tem acesso a esse tipo de informação, a não ser que pesquise bastante na internet. (C)

A professora B também encontra limite na falta de conhecimento, mas vê isso mais como uma questão de interesse pessoal:

Eu acho que é a falta de conhecimento, a falta de se apropriar da história. O povo brasileiro não sabe a história do Brasil, não é? Então, também não sabemos a história da cidade onde moramos. O limite é a apropriação do conhecimento. A questão cultural influencia muito nisso, de não ter esse hábito de conhecer a cidade, de ler, de pesquisar. (B)

A mesma professora também se preocupa com a limitação da escola ao seu território físico e aos seus protocolos, o que afasta os educandos da cidade e da sociedade que a constrói: “A escola é uma instituição à parte da sociedade. Em muitos aspectos, a escola ainda está muito longe da sociedade.”

O sistema de registro do trabalho pedagógico adotado pela rede municipal de educação (Sistema Betha, na época das entrevistas) foi bastante citado como um entrave, principalmente porque a sua estrutura não condiz com as ideias pedagógicas de inter e transdisciplinaridade:

Uma pessoa recém-concursada, que está chegando ao município agora, que nunca entrou em uma sala de aula, que é bem estudiosa - estudou, passou, foi aprovada, foi chamada e está na sala de aula - pega um cronograma desse horário de trabalho no primeiro ano de alfabetização: segunda-feira tem que dar dois períodos de ciências e dois de história; terça-feira tem que dar dois de geografia e dois de português; e assim por diante. Eu vi muita gente padecer com relação a isso, que esqueceram que estavam ali para alfabetizar e que alfabetizar envolve muitas coisas. Acabou sendo dividido algo que não deveria ser dividido, que nós lutamos tanto para fazer com que conseguíssemos trabalhar com as crianças na interdisciplinaridade. De repente, segmenta-se tudo. (D)

No mesmo sentido, as professoras D e E apontam como limites ao seu trabalho pedagógico as dificuldades estruturais para a realização de saídas de campo com os estudantes. A professora E falou sobre a dificuldade para o agendamento de transporte para as saídas:

A escola nos levava, a gente conhecia mais. Hoje, as crianças se limitam ao seu bairro. Não conhecem os outros lugares. Eu penso que poderia ter essa questão da organização de campo, de sair com eles, de ter mais recursos, porque senão ficamos limitados naquilo ali: trabalhamos o aniversário de Capão, os símbolos e passamos adiante. (E)

A fala da professora D revelou que regras impostas para esse agendamento podem limitar a iniciativa das professoras:

Mas existem empecilhos para que isso aconteça com mais frequência. E existe também uma dificuldade de achar um colega parceiro para fazer o trabalho. Muitas vezes, um ônibus não é liberado para uma turma só e é sugerido levar outra turma junto, mas os interesses são distintos. É difícil encontrar alguém com os mesmos objetivos ou alguém com quem dividir - em uma parte do passeio eu exploro isso e na outra parte tu exploras aquilo. (D)

A mesma professora indicou que vê limitações na falta de articulação, tanto em nível de escola quanto em nível de rede. De fato, as demais professoras, embora não tenham apontado isso como um limite para o seu fazer pedagógico, revelaram em suas falas que uma maior articulação seria importante para a qualificação e a organização desse trabalho.

Eu penso que o serviço de supervisão escolar, que é aquele destinado ao apoio ao professor, está, de regra, muito carente em nível de conhecimento que possibilite abordar ou ao menos cutucar. A parte da supervisão seria

importante nesse sentido de cutucar, de propor uma feira, um sarau literário... São poucos os lugares que têm isso no nosso município. Por isso, as ideias acabam morrendo. Então, eu vejo dessa forma: que falta articulação e que falta realmente uma linha de trabalho mais unificada em todo o município. [...] Logo, além da articulação, falta por parte da mantenedora uma linha muito elaborada sobre isso: nós queremos que todas as escolas trabalhem esses conteúdos desta forma durante o ano todo, vamos fazer este projeto, vamos fazer uma feira... (D)

A professora D ainda apontou limites físicos que encontra nas escolas da rede, como o espaço disponível para a construção de um ambiente de aprendizagem adequado. As professoras, muitas vezes, têm um universo dentro do armário. Um universo que poderia estar adequadamente distribuído no ambiente. *“E ainda, muitas vezes, dividimos a sala de aula com outra pessoa, uma parede para cada um, isso é muito ruim. É desafiador elaborar, fazer e ficar restrito àquele espacinho.”* Ela também indicou como um limite o direcionamento do ambiente escolar para a alfabetização e a matemática, ficando os poucos recursos dos outros componentes curriculares escondidos dos professores e dos estudantes:

Outro limite: os mapas ficam enrolados e precisamos ficar desenrolando para ver o nome e sobre o que é. Não poderia ser assim. Eu penso numa escola diferente nesse ponto. Sempre vemos nas escolas palavras e números. Pouco vemos mapas, pouco vemos referências e alusões a meio ambiente. (D)

Por fim, as professoras apontaram que se deparam com muitas lacunas nas informações sobre o município. As professoras A, E e F afirmaram que sentem mais dificuldade para encontrar materiais relacionados ao meio ambiente e à geografia física de Capão da Canoa. A professora B também indicou a geografia local como um componente curricular difícil de ensinar, bem como a cultura - literatura, artes plásticas, música, dança e teatro - de Capão da Canoa. Todas as professoras relataram que história é o componente curricular com maior abundância de informações, embora não estejam organizadas de maneira didática. A professora C, no entanto, se preocupou com lacunas na história de Capão da Canoa que é contada aos estudantes:

Eu gostaria de encontrar mais material - talvez tenha, mas eu não tive acesso - a respeito da história indígena no município. Isso é uma coisa da qual eu sinto falta. Também a respeito dos quilombolas, pois eu sei que existiu... Tem uma parte da história que fala a respeito do Capão da Negra. O que

aconteceu? Quem é que fala a respeito disso? Onde está descrito? Essa parte que faça mais sentido, porque nós acabamos tratando disso muito superficialmente. (C)

Como se vê, as professoras têm encontrado limitações e lidado com desafios de toda ordem para o ensino dos conteúdos da identidade local - curriculares, metodológicos, estruturais e de gestão.

4.2.4.5 NECESSIDADES

Após a reflexão sobre o que consideram limites que necessitam transpor para ensinar os conteúdos da identidade de Capão da Canoa, as entrevistadas apresentaram as suas necessidades para a superação desses verdadeiros desafios e a qualificação da sua prática pedagógica em relação a esses temas.

A necessidade mais fundamental apontada pelas entrevistadas se refere à revisão do RMCC, tendo em vista as falhas e lacunas já indicadas, como disse a professora C: *“Eu preciso de um referencial curricular municipal revisto, pois o nosso referencial não é ideal.”* A professora A foi bem específica, indicando a demanda desses conteúdos serem contemplados nos referenciais de todos os componentes curriculares e não apenas em ciências sociais e ciências da natureza:

De repente, contextos de algo que contemple escritores locais, algo assim. Poderia vir algo mais da identidade deles, local, em textos, enfim, com a linguagem. Não tenho conhecimento de como a BNCC de língua portuguesa vem para os outros anos, mas no de língua portuguesa para o quinto não tem. A gente poderia inserir ali, sim. (A)

Uma das necessidades apresentadas é a de organização das informações em um local na internet, de maneira que professores e estudantes possam acessá-las com facilidade em suas buscas para o planejamento das aulas e para a realização de trabalhos escolares. A professora C, por exemplo, afirmou que para o planejamento pedagógico ela e suas colegas necessitam: *“[...] de um material onde possamos pesquisar, onde já estejam resumidos esses conteúdos. Não precisa ser didático, mas que seja voltado para essas necessidades.”* A professora A lembrou que a organização das informações também será útil para as produções dos estudantes:

E fontes que os alunos possam pesquisar. A BNCC bate muito na questão da pesquisa, mas onde a gente vai dizer para os alunos pesquisarem? Os livros didáticos vêm de forma mais abrangente com o assunto. A gente sabe que não tem um específico de cada cidade. Então, [precisamos de] material de pesquisa, material em que a gente possa pesquisar [...]. Eu acho que isso já daria um ponto de partida para a gente conseguir mais coisas para fazer, daria mais uma basezinha para a gente conseguir trabalhar e desenvolver bem esses conteúdos. (A)

A professora C ainda complementou: “Ao menos um banco de imagens já faria diferença”, lembrando que as imagens são um recurso muito importante para auxiliar os estudantes dos anos iniciais a compreender os conteúdos e a construir os conceitos. Ela continuou:

Eu adoro trabalhar com as imagens de antes e depois. Tem fotos históricas que se houvesse a foto atual correspondente, fazendo o paralelo, eu amaria. [...] Muito material bom é produzido, por exemplo, pelo setor imobiliário, mostrando imagens aéreas do município. Se fosse possível compilar esse material e transformá-lo em material didático, seria muito bom. (C)

Além das informações disponíveis e acessíveis, as professoras entrevistadas apontaram também para a necessidade de recursos didáticos específicos. O recurso mais citado foi o livro didático, como destacou a professora E: “*E também o recurso didático, o material em si, o papel, onde a gente possa pesquisar, possa estar olhando, fazer com os alunos...*”. As entrevistadas lembraram que os livros didáticos utilizados nas escolas de Capão da Canoa, especialmente os livros de ciências sociais e de ciências da natureza, trazem a realidade de outros locais do Brasil e até do mundo. Para elas, é importante que as crianças conheçam outras realidades, desde que conheçam primeiro a sua própria realidade, onde vivem e interagem, pois os mesmos conteúdos abordados nos livros já utilizados podem ser explorados de uma forma mais compreensível se estiverem inseridos no contexto dos educandos:

Se tivesse um livro, um livro específico de Capão da Canoa que pudéssemos trabalhar com os alunos [...] Como eu digo, muitas vezes trabalhamos muitas coisas de fora e não trabalhamos as daqui. [...] O que a gente não vê, não faz sentido, não chama a atenção, não é legal. Daí, eles fazem aquilo ali por fazer, porque são obrigados. (E)

A professora F destacou que seria necessário um livro interdisciplinar, que contivesse os conteúdos da identidade local de forma interdisciplinar, contemplando

o máximo possível os componentes curriculares dos anos iniciais, com textos, imagens e atividades: *“Por exemplo, na própria aula sobre a nossa lagoa já sairia uma aula sobre a água, atividades sobre a água, de onde vem... Assim, estamos trabalhando ciências, estamos trabalhando o município... Em um livro.”*

Além do livro, os mapas específicos foram muito lembrados como uma necessidade importante:

Mapa de Capão é uma lenda conseguir. Para mim, que não sei ampliar, não gosto e não tenho muita habilidade para essas coisas, é terrível. Eu guardo igual ouro quando consigo um mapinha de Capão. Pode ser aquele xerox velhinho, que estamos ali, firmes nele, porque não tem outro. (B)

Os mapas específicos são raros e inadequados, como apontou a professora C:

Mapa é um recurso que eu desisti de usar por causa desses erros e porque são ruins para os alunos entenderem. O único mapa que existe de Capão da Canoa é aquele dos bairros, todo setorizado, com as quadras. Mapas temáticos são úteis. Penso, por exemplo, em um mapa de como era Capão da Canoa na data da sua emancipação, com todas as praias que o compunham, e como ficou depois da emancipação de Xangri-Lá. Um mapa do Arroio da Pescaria, de onde ele vinha, para onde ia e como está agora. Nos situaríamos melhor, sem precisar fazer desenhos horríveis no quadro. (C)

Os recursos didáticos virtuais também foram muito lembrados. Algumas das entrevistadas afirmaram que jogos adequados à faixa etária dos estudantes são necessários, como a professora A: *“Como seria bom se a gente tivesse produção de jogos voltados para isso.”* Além dos jogos, as professoras expressaram que sentem muita necessidade de vídeos voltados aos conteúdos locais, como disse a professora C: *“Também gostaria de vídeos contando a história do município de uma forma bem simples e didática, nada muito rebuscado.”* Ela justificou essa necessidade, afirmando que *“O vídeo demanda mais tempo ainda para nós produzirmos.” (C)*

Outras necessidades indicadas pelas entrevistadas se referiram ao ambiente escolar. As professoras citaram a ideia das salas-ambiente na escola:

Que todas as escolas tivessem espaços destinados exclusivamente para esses conteúdos: uma sala de história e geografia, uma sala de ciências e meio ambiente... Todas as escolas deveriam ter esses espaços, com mobiliário, com material, com recursos, com tudo. Se pararmos para pensar, não é muita coisa, mas um ambiente pensado para isso é mais acolhedor e mais instigante para a criança. (D)

Também citaram a necessidade de um melhor aproveitamento do ambiente da biblioteca escolar. A professora D citou que a organização dos recursos na biblioteca escolar pode ser uma grande aliada dos professores:

Por exemplo, este espaço onde estamos [a biblioteca da escola] é enorme, mas nem tem a utilização que poderia. Das escolas por onde passei, nenhuma explora esse espaço como deveria ser. Inclusive, esses espaços temáticos poderiam estar nas bibliotecas também. Eu sei que vou trabalhar tal conteúdo e que posso encontrar nessa estante. (D)

A professora F, referindo-se a uma experiência profissional que teve, questionou o acervo das bibliotecas escolares:

Agora, me lembrei também de que temos um acervo na Casa de Cultura. Eu não sei se esse acervo está lá ainda, mas lembro que trabalhei na Casa de Cultura e tinha aquelas fotos antigas, o livro Raízes... Por que não temos esses livros que contam a história do município nas escolas? (F)

Algumas das necessidades mais citadas pelas entrevistadas tinham relação com a oferta de experiências que permitam vivenciar e observar *in loco* os conteúdos da identidade local de Capão da Canoa. A professora A lembrou a importância “*Deles [os estudantes] fazerem mesmo essas experiências e vivências. Muito mais do que a gente dar uma folha, essas experiências são as que marcam, são as que eles mais gravam e aprendem.*” Para a realização dessas vivências, isto é, dessas saídas de campo, as professoras apontaram três demandas: o planejamento, a logística e a formação.

Quanto ao planejamento, afirmaram sentir dificuldade para promover as saídas de campo, porque demanda bastante tempo a elaboração dos projetos, os agendamentos dos locais a serem visitados e os agendamentos de transporte. Tendo isso em vista, indicaram que seria fundamental a criação de um catálogo de roteiros de saídas de campo pré-elaborados, preferencialmente guiadas, que os professores pudessem selecionar e agendar junto à SME, como apontou a professora A: “*Porque a gente não sabe nem quem poderia nos fornecer, por onde começar. Se tivesse opções: tem visita guiada, vocês podem ir a tal lugar que é a fonte da pesquisa [...].*”

Quanto à logística, existe a necessidade de um gerenciamento de maior

eficiência para a disponibilização do transporte para as saídas de campo, como disse a professora B:

Eu preciso de transporte para sair, para ir a campo. Para as crianças, não faz muito sentido ficar falando das dunas, por exemplo, se eles não forem às dunas. Não adianta falarmos de limites municipais, se eles não enxergarem os limites. Isso está muito mais na questão da vivência deles, do concreto, do que de eles assimilarem essa coisa abstrata (do limite, por exemplo). Isso é muito básico. [...] Um ônibus para a escola. Sem colocar cinquenta turmas juntas no ônibus, um em cima do outro. Sair com qualidade: isso é, realmente, sonho. (B)

Quanto à formação, as entrevistadas afirmaram ser necessária a preparação prévia dos professores para as atividades de campo, para que eles mesmos aprendam o que pretendem ensinar e possam cumprir suas funções com a devida propriedade:

Não se tem o conhecimento assim: vamos levar os professores lá para conhecerem como funciona, para poder depois eles trazerem os alunos e não parecerem perdidos. Quando a gente vai, não consegue explicar porque a gente também não sabe. Então, é importante poder ter esses conhecimentos, ter mais abertura. (E)

Porém, a necessidade de formação não foi apontada pelas entrevistadas somente em relação à preparação para saídas de campo. Formação continuada sobre os conteúdos da identidade local e como ensiná-los foi a demanda mais urgente indicada, como apontou a professora D:

Para mim, a primeira coisa que eu penso que deveria acontecer são essas formações. As pessoas têm que saber como trabalhar os conteúdos. É tão simples e é por isso que elas pedem por conteúdos, que basta procurar no livro ou na internet. Mas não é isso que nós queremos. Queremos que seja mostrado o que é trabalhar a identidade, o que envolve a identidade. (D)

A professora B estendeu a ideia de “aprender para ensinar” a todo o currículo da identidade local, afirmando que os professores necessitam de um ano de estudos para a formação de vínculo com esses conhecimentos:

Nós também precisamos de formação, nós precisamos de material, nós precisamos nos apropriar primeiro para a gente conseguir trabalhar com eles de forma mais efetiva e, realmente, produzir um efeito de pertencimento e identidade. Nós precisamos mudar muito ainda nossa prática pedagógica. [...]

*Um ano para a **nossa** vivência. [...] Tem que ser uma formação em que nós realmente possamos vivenciar a cidade. Temos que ter alguém preparado para isso. A nossa cidade não é preparada para o turismo, para divulgação da cidade, para o conhecimento da cidade... estamos muito longe disso. Então, uma formação bem feita nessa parte seria muito bem-vinda. (B)*

4.2.4.6 IDEIAS

As professoras entrevistadas, além das dificuldades que enfrentam e das necessidades que sentem, também apresentaram muitas sugestões para facilitar e potencializar o ensino dos conteúdos da identidade local nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Uma ideia interessante partiu da professora D e se refere à gestão das informações estatísticas que podem ser coletadas no ato da matrícula dos estudantes nas escolas e aproveitadas para o planejamento municipal, não só na área da educação, mas também nas áreas de saúde, saneamento e obras:

Como trabalhamos com alunos, vemos isso bem dentro da sala de aula: de onde vêm os nossos alunos. Raramente, se encontra uma criança cuja origem familiar seja aqui da nossa cidade. Ela é muito de fora. Mas recebemos muitos alunos em novembro e dezembro e quando chega em abril ou maio eles acabam indo embora. Porque o verão acabou e ele tem que ir embora. Eu penso que isso não é registrado. [...] Acaba que, por falta de planejamento, não existe uma estrutura de acolhimento. As pessoas não conseguem ser atendidas e isso acaba refletindo no nosso nível educacional, que é muito baixo perto de outros lugares. As nossas crianças são transitórias: as famílias vêm e vão com a mesma facilidade. [...] Esse cálculo é muito importante. O planejamento deveria ser baseado aí. [...] Bastaria inserir esses quesitos numa ficha de matrícula, que já teríamos as informações. É algo que não dá trabalho, são apenas algumas perguntas a mais. [...] A questão é que não existe essa estrutura, essa preocupação. Eu acho que a escola poderia fornecer esses dados de início. (D)

De fato, todos os dados estatísticos são coletados pelo IBGE em uma determinada época do ano. Não há um estudo sazonal. Mas, como Capão da Canoa se localiza em uma região que depende muito da sazonalidade, deveria ser realizado o estudo sazonal, até por parte dos órgãos públicos municipais. Não é necessário que o IBGE faça esses levantamentos, se o município se interessa por esse planejamento.

A professora E sugeriu que houvesse desde já o registro e arquivo de imagens do município atualmente para serem usadas nos próximos anos. Essa ideia complementa a necessidade apontada pelas entrevistadas de um banco de imagens do município, que fosse organizado de maneira a mostrar os processos de transformação ao longo do tempo.

Daqui a dez, vinte anos, isso aqui terá mudado de novo. Por isso, tem que ter registros. A prefeitura deveria ter alguém para fazer essas fotos. Vamos fazer fotos, gravar esses lugares, vamos mostrar o crescimento da cidade. Às vezes, não temos como mostrar para os alunos o quanto está evoluindo, esse processo. (E)

A mesma professora lembrou o quanto é importante realizar um trabalho de registro da história oral:

Até um documentário seria bem interessante, com depoimentos de pessoas mais antigas contando como era esse lugar. Seria interessante termos arquivado esse material, pois as pessoas não são para sempre, infelizmente. Então, termos esses depoimentos, para que a gente possa estar levando para as próximas gerações. Daqui a uns anos, já não vamos ter mais essas pessoas antigas. Então, quem é que vai contar essa história? Por isso, é bom se puder gravar isso, ter esses depoimentos, ter registros de como era a nossa praia antigamente, que a gente tem muito pouca foto. (E)

A professora F relatou uma experiência de trabalho que marcou sua trajetória e propôs a recuperação e disponibilização dos acervos existentes para as escolas:

Eu lembro que eu vi na Casa de Cultura uma foto do nosso Arroio da Pescaria, que era um rio muito lindo e agora é um valão. Então, havia esse acervo que contava a história do município, com muitas coisas interessantes. Quanto espaço tem na Casa de Cultura para essas exposições! (F)

A produção de documentários, a coleta de depoimentos e a organização de acervos e de bancos de imagens podem ser temas de pesquisas, inclusive, em parcerias com as instituições de Ensino Superior do município e da região. As pesquisas acadêmicas podem ser voltadas para o preenchimento das lacunas apontadas pelas professoras e para o suprimento dessa necessidade, como apontou a professora G, que leciona no Ensino Superior:

Inclusive, incentivei a questão da pesquisa local, pois acredito que é necessário e que tem muita coisa que podemos ir atrás, buscar. Como, por exemplo, a famosa história da Praia do Barco, em que a pesquisa maior é de um jornalista e não de um historiador. Através desse olhar de jornalista é que surgiu todo o contexto da história da Praia do Barco. Há uma necessidade de um pesquisador, de um historiador ir atrás não só do diz-que-me-diz-que, mas de dados, fontes, trazer a história desse navio: de onde veio, qual era a frota... Trazer informações documentais. O pesquisador, o historiador tem esse compromisso. Ele não é só da história oral. Há uma necessidade de trabalhar com a história oral, com a história identitária, mas há uma

necessidade documental também. Precisamos de registros. (G)

A ideia de firmar parcerias em benefício da educação se estendeu também à iniciativa privada, como explicou a professora A:

Eu acho que empresas parceiras que fossem aqui do município, começaram a sua história aqui no município, poderiam trazer algo assim, de mais bagagem para a gente de experiência. Poderiam vir parcerias legais. A gente fica às vezes muito limitado à nossa hierarquia, realmente. Mas eu acho que seria um bom caminho para a Secretaria de Educação buscar parceiros que são locais, que fundaram e começaram a sua história aqui. (A)

A professora C citou o exemplo de uma empresa que mantém um arquivo histórico próprio e manifestou a ideia de que o poder público municipal poderia incentivar - talvez através de incentivos fiscais - as empresas locais a desenvolverem projetos educativos, como exposições e concursos para estudantes:

Logo ali, na esquina, tem o restaurante Maquiné, que existe há cinquenta anos e tem muito material. Eu vejo que eles postam fotos e contam um pouco da história. Existem, sim, empresas que estariam dispostas a fazer isso. Seria legal. É uma ideia maravilhosa incentivar as empresas que gostam e que querem fazer parte disso. (C)

De alguma forma, tais empresas já desenvolvem iniciativas próprias, pontualmente, para os seus clientes, mas poderia haver um incentivo para que isso fosse levado para a educação. Pensando um pouco além, com esses projetos educacionais as empresas também estariam cooperando na formação dos seus futuros colaboradores, tendo em vista o conhecimento do lugar como qualificação do atendimento aos turistas e à própria comunidade.

A professora B também desenvolveu essa ideia que se aproxima do conceito de “cidade educadora”, pois todos os espaços da cidade podem educar:

Nós termos, nos pontos turísticos, mais identificação, mais contada a história. [...] Eu acho que falta muito investimento nisso. [...] Tu estás passando, tu lês, tu já vais ficar sabendo um pouco da história, tu juntas uma coisa aqui, tu juntas outra coisa lá, tu visitas outro ponto... Tem uma identidade, tem uma história sendo narrada. (B)

Além disso, a professora E pensou na recuperação e na preservação do patrimônio cultural imaterial do município:

Tem essa questão cultural nossa, também. [...] O que está vindo de geração em geração no nosso município? Às vezes, eu fico pensando e não se tem. [...] Quando eu era pequena, tinha aquela questão do evento cultural de Capão da Canoa: era o Festival do Sorvete. Com aquilo, todo mundo conhecia Capão da Canoa pelo Festival do Sorvete. Então, era uma festa! Mas foi, foi e acabou. Tudo se acaba, tem um tempo e se acaba. Depois, tivemos aqueles eventos da Festa do Peixe, lá da praia, que também traziam bastante gente para cá. O artesanato também, das pessoas daqui que iam lá mostrar. Foi tudo assim, se reduzindo a quê? A nossa feira ali atrás da prefeitura no sábado de manhã. Então, são coisas que não vem passando. Uma coisa que faz tempo que está acontecendo e continua, não tem. [...] É tudo momentâneo: naquele ano, deu; no outro ano, já não se sabe. (E)

Entretanto, a temática que mais gerou ideias foi a formação continuada sobre o ensino dos conteúdos identitários locais, que as entrevistadas haviam apontado como uma necessidade muito importante. Sobre a forma que essa formação continuada poderia ter, as entrevistadas apresentaram suas ideias e todas apontaram para uma mesma estrutura. A professora A sintetizou em sua fala como seria a elaboração do currículo dessa formação:

Eu acho que um bom pontapé inicial é essa pesquisa que tu estás fazendo para ver onde é que está o problema. A partir daí, traçar um plano para ver o que nós podemos fazer: 'Nós temos esse problema aqui, não temos nada. Onde é que nós vamos buscar? De repente, justamente, fazer reuniões por anos? O que compete a esse ano aqui estar trabalhando que é próprio do município? Aqui é isso? Então, vamos atrás disso para ver o mínimo que elas consigam trabalhar. Por exemplo, o segundo ano. O segundo ano tem que trabalhar a história do município. Então, vamos atrás de material, de fonte, de algo que elas consigam trabalhar.' Quem sabe a gente consegue desvincular essa coisa só no mês de abril. Se a gente tivesse mais coisas, para que a gente consiga estender ao longo de todo ano algo mais profundo, mais detalhado. Um bom caminho para a Secretaria de Educação seria esse. (A)

Quanto ao currículo dessa formação, a professora F lembrou que “A BNCC trouxe conteúdos que não condizem com a nossa realidade. Precisamos reaprender a fazer a adaptação para a nossa realidade.” Tendo em vista isso, as professoras entrevistadas sugeriram focar a BNCC e o RMCC:

Por exemplo, reunir os professores de tal disciplina junto com os professores de quinto ano, com alguém articulando, para fazer uma troca e ver dentro da BNCC o que significam os conceitos. É necessário começar do início, pois nem todos têm os conceitos elaborados. As pessoas têm muito medo do certo e do errado, mas é preciso dar uma mexida nesse poder de pensar e de elaborar, de defender a sua ideia. Se a pessoa passou no concurso, está na rede e está dando aula, então deve se esforçar um pouco mais. Tem tanta

gente que pensa diferente sobre a mesma coisa e nós não sabemos por falta de espaço para o debate. Por isso, é importante que seja oportunizado. (D)

A professora B lembra que a formação deve estar alinhada com as tecnologias disponíveis:

Outra coisa que eu gostei de trabalhar, embora tenha trabalhado bem pouquinho, foi a questão do Google Earth, aquele de eles se localizarem. Foi muito legal trabalhar com eles aquela parte. Foi muito bacana, porque eles ficam muito admirados de se acharem ali na cidade, na rua, na casa... Aquilo tudo é impressionante, eles gostam. E nós não temos nenhuma formação para trabalhar nada dessas práticas direitinho. Trabalhar tecnologicamente é muito bom. (B)

Quanto à organização, as entrevistadas concordaram em uma formação desenvolvida ao longo do ano, nos moldes das formações promovidas pelo Ministério da Educação - Pró-Letramento e Pacto -, com encontros periódicos, como explicou a professora G:

No Pacto, tivemos aqueles momentos que eram aos sábados, durante o dia inteiro, e era aquela enxurrada de ideias, de coisas produtivas. Poderíamos ter momentos assim voltados ao nosso município. Poderia ser um curso de formação que traga teóricos, mas que também traga experiências, pessoas que já realizaram algo diferenciado nesse sentido. Hoje, estamos muito carentes de ideias. Os professores, muitas vezes, estão cansados demais para buscar. Por isso, muitas vezes, aprendemos escutando a experiência de outros e ficamos desejosos de fazer também com nossas turmas. Trazer formas de trabalhar que pudéssemos aplicar em sala de aula seria bem interessante, seria um grande ganho não só para os professores que temos que trabalhar com essa temática, mas para o município, que estará se valorizando. (G)

Em relação à forma dos encontros de formação continuada, todas as entrevistadas rejeitaram as metodologias passivas tão utilizadas durante o período de formações remotas:

Eu vejo que as formações, muitas vezes, são muito um falar, os outros escutam e dar uma opinião no final. Não é isso que quero. Quero prática. Eu sou muito a favor da construção. Isso: ter esse momento, ter uma formação focada nisso. Se estamos tendo dificuldade neste ponto, vamos sentar e vamos conversar. Vamos trabalhar esse assunto, que é importante. É tão feio não sabermos as coisas do nosso município. (E)

A partir de suas experiências de formação continuada anteriores, as

professoras falaram de forma muito entusiasmada em uma formação baseada na troca de experiências dentro da rede:

Seria bem interessante, inclusive, trazer experiências. De repente, numa formação ou num curso voltado para essas questões e que tivesse oficinas com trocas de experiências sobre a construção desses conteúdos em sala de aula. Nós aprendemos muito com o outro. Existe essa troca dentro da escola e a nível de município deveria ter também essa preocupação com essa temática. (G)

Também sugeriram aproveitar a formação continuada para uma construção coletiva, com a elaboração de materiais e recursos didáticos:

Não só com palestrante, mas que produzíssemos materiais juntos. Poderia ser uma formação em que os próprios professores produzissem materiais para serem compartilhados. Um aprende com outro e, de repente, nessa formação nós elaboramos um livro, produzimos um vídeo, inventamos alguma coisa, que compartilharemos e terá nas escolas para que todos possam usar. (F)

As entrevistadas também pensaram nas pessoas que poderiam trazer conhecimentos e experiências para enriquecer a formação. Falta aos professores dos anos iniciais uma boa formação inicial para trabalhar os componentes curriculares. Já os professores especialistas nos componentes curriculares, além desse conhecimento específico, também têm um olhar sobre o que é esperado que os estudantes aprendam nos anos iniciais. A formação no curso de Pedagogia ensina a realizar a transposição didática dos conteúdos. Os professores dos anos iniciais poderiam contar com o apoio das pessoas que têm o conhecimento específico para depois, com o seu conhecimento de pedagogos, transformar isso em atividades, recursos e linguagem para aquele nível escolar. Sobre isso, a professora D afirmou que

As séries iniciais deveriam ter um contato maior com as séries finais, pois tem muitos professores muito bons nas séries finais que poderiam mostrar muita coisa interessante para nós. [...] Para que isso ocorra, precisamos dessa troca com aquela pessoa que tem domínio naquela área de conhecimento. [...] Penso que assim surte efeito mais rápido. Algumas outras coisas talvez possam funcionar a longo prazo, mas essa é uma ideia que já pode ser praticada e que não exige muitos recursos. Exige organização. (D)

A mesma professora construiu uma metáfora muito ilustrativa: “O nosso

conhecimento é como o de um clínico geral: um pouquinho de cada coisa.” O que o clínico geral faz? Ele traduz o que o cirurgião vascular, por exemplo, queria dizer ao paciente, mas não consegue porque não o conhece, não é o médico da sua família. A entrevistada reafirma, com isso, a importância de que professores especialistas e professores generalistas trabalhem juntos.

A professora F pensou em buscar também fora do município pessoas que pudessem colaborar nessas formações, porém se afastando da ideia de palestrantes renomados e se aproximando da ideia de aprender com as experiências bem-sucedidas realizadas em outros municípios com o ensino dos conteúdos identitários locais. Ela lembrou que

[...] em outros municípios, já existem há mais tempo experiências efetivas nesse sentido. Por que não convidar essas pessoas para falar e nos mostrar como esse trabalho é realizado lá? [...] Teríamos umas ideias diferentes de trabalhos interessantes. Esse palestrante renomado não tem os conhecimentos do nosso município. Ele sabe outros. Por isso, precisamos ouvir pessoas daqui (da nossa região, do nosso estado). (F)

4.2.5 ANÁLISE DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS DAS ENTREVISTADAS

Ao findar das entrevistas, as professoras tiveram espaço para deixar suas considerações finais. Todas manifestaram esperança de que o resultado desta pesquisa seja utilizado pelos gestores municipais para o desenvolvimento de políticas e ações que potencializem o trabalho dos educadores no ensino dos conteúdos da identidade de Capão da Canoa e, conseqüentemente, qualifiquem a educação na rede municipal de ensino, como colocou a professora A: *“Espero que com esses dados que tu estás coletando a gente consiga levar adiante, que alguém do poder público olhe e pense: ‘Nossa! Realmente a gente precisa fazer algo nesse sentido aqui.’”* As professoras B e F utilizaram a expressão “colher bons frutos” para caracterizar o que esperam que aconteça a partir da publicação dos resultados deste estudo. Já a professora G fez votos de *“[...] sucesso na caminhada com a construção desse material, porque realmente está faltando.”*

A professora F expressou um grande alívio pelo espaço de escuta que se criou nesta pesquisa: *“Que bom falar sobre esse assunto, que não é uma angústia só minha. É uma angústia minha e das minhas outras colegas com quem eu troco material, que nós tenhamos mais condições.”* Ser ouvida também foi importante para

a professora E, que mostrou acreditar no diálogo como caminho para a construção coletiva:

*Eu agradeço, também, pela oportunidade de poder falar, porque eu falo muito, não é? [risos] Eu gosto de conversar, de trocar ideia, de aprender também. Nós estamos sempre aprendendo. Aprendemos mais do que ensinamos. Que bom que pude contribuir. [...] Se não falamos, não somos ouvidos. Se não dizemos que algo está nos incomodando, ninguém vai descobrir que aquilo está nos incomodando. E também não adianta contar para a vizinha do lado; temos que chegar na fonte e dizer que não está bom.
(E)*

A professora C manifestou o desejo de que as contribuições dos professores sejam ouvidos através deste trabalho: *“Faço votos de que as ideias que estão surgindo nessa pesquisa sejam concretizadas.”*

Os sentimentos manifestados nas considerações finais das entrevistadas foram, portanto, de alívio (por terem sido ouvidas), esperança (de que os resultados da pesquisa gerem ações) e desejo (de mudanças positivas).

5. Considerações finais

Capão da Canoa completa no dia 12 de abril de 2022 quarenta anos de emancipação política. É um município gaúcho jovem, ainda no início de sua história e da construção de seu patrimônio histórico. Entretanto, desde o início do seu processo de formação e ocupação, apresenta vocação turística e características produtivas e identitárias fortemente ligadas à sazonalidade. Em função disso, tem apresentado rápido crescimento de sua população e economia. Uma parcela dessa população nova, constituída em grande parte através de movimentos migratórios, compõe as comunidades escolares da rede municipal de educação. Somam-se a esse conjunto de fatores as questões ligadas à crise da identidade motivada pelo advento da modernidade líquida, denunciada por autores como Bauman, Hall e Candau. Diante desse contexto, o ensino dos conteúdos da identidade local - história, geografia, meio ambiente e cultura do município - coloca-se ao mesmo tempo como um tema de pesquisa importante e problemático a ser investigado.

Neste estudo, tive o objetivo de realizar um diagnóstico do ensino dos conteúdos identitários locais nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de educação do município de Capão da Canoa, Rio Grande do Sul. Tal

objetivo foi atendido, já que os resultados apresentados e analisados permitiram construir uma descrição detalhada da situação e traçar um panorama que permite a compreensão da realidade examinada.

Através desse trabalho de sondagem, busquei conhecer de maneira mais sistemática o corpo docente do universo investigado, caracterizando-o quanto à sua origem geográfica e aos seus conhecimentos dos conteúdos identitários locais. Ao atingir esse objetivo específico, foi possível verificar que essa profissional - a amostra é totalmente identificada com o gênero feminino - não possui um perfil geográfico determinado: essa professora pode ter nascido ou não no município ou na microrregião em que o município se insere, pode ser proveniente de uma família que tem ou não sua origem no município ou na microrregião, pode ter tido formação acadêmica no município ou na microrregião ou não. Ela pode também considerar-se uma grande conhecedora dos conteúdos da identidade local ou não. Algo, porém, é certo: ela tem a convicção de que precisa saber mais.

Nessa investigação, também busquei listar os conteúdos identitários locais trabalhados nas turmas de anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Capão da Canoa e os recursos utilizados pelas professoras para trabalhar esses conteúdos. O processo para alcançar esse segundo objetivo específico mostrou que os conteúdos explorados pedagogicamente pelas professoras compõem uma espécie de cânone construído muito antes da BNCC e que, por serem transmitidos pelos pares nas salas de professores, acabaram incorporados ao Referencial Municipal Comum Curricular. Dessa forma, esse documento se aproxima mais da tradição curricular do município do que da própria BNCC. Os recursos didáticos utilizados são bastante limitados - trata-se, em sua maioria, de textos, imagens e atividades que as próprias professoras constroem e compartilham entre si.

Como último objetivo específico, procurei elencar as dificuldades e os desafios encontrados pelas professoras da rede ao trabalhar os conteúdos identitários locais. Essa investigação produziu resultados importantes, indicando as principais necessidades das profissionais para a qualificação do ensino desses conteúdos: formação continuada específica em um modelo dinâmico que privilegie a construção coletiva e a troca de experiências, essas orientadas por profissionais especialistas nos componentes curriculares; centralização dos recursos didáticos em uma plataforma

ou banco de dados acessível a professoras e estudantes; elaboração de material de apoio pedagógico por especialistas; organização, ampla divulgação e viabilização de experiências pedagógicas práticas por parte da Secretaria Municipal de Educação em conjunto com outras secretarias e órgãos públicos; e realização de parcerias da SME com a iniciativa pública e privada para a realização de projetos de levantamento e valorização do patrimônio histórico municipal.

Dessa forma, confirmei minha hipótese inicial de que o ensino dos conteúdos identitários nos anos iniciais da rede municipal de Capão da Canoa está em desacordo com a BNCC, apresentando limitações e lacunas que as professoras buscam superar e preencher com esforços e recursos próprios. Tal constatação, embora desconfortável, pode levar a uma revisão de documentos e de políticas educacionais no município no sentido de suprir as necessidades das professoras e atender aos direitos de aprendizagem dos estudantes.

A questão que motivou esta pesquisa, portanto, foi plenamente respondida, já que a situação em que se encontra atualmente o ensino dos conteúdos identitários locais na etapa do Ensino Fundamental I das escolas municipais de Capão da Canoa foi descrita de forma bastante detalhada a partir dos dados coletados. A resposta, expressa nos resultados aqui apresentados e discutidos, é mais motivadora do que conclusiva, pois abre muitas possibilidades diante de si.

Esse tipo de resposta é consequência da metodologia de pesquisa adotada, de caráter exploratório, com coleta de dados quantitativos e qualitativos, a partir de fontes primárias e secundárias. Embora a variedade de abordagens tenha demandado muito tempo e trabalho para a realização do estudo, permitiu a construção de um panorama bastante completo sobre a realidade investigada.

Por outro lado, as opções metodológicas também impuseram dificuldades e limitações à realização desse estudo. As dificuldades encontradas para a coleta de dados das fontes primárias foram das mais variadas espécies. Inicialmente, foi necessário esperar uma certa reorganização das atividades docentes na rede municipal de educação de Capão da Canoa no contexto das restrições impostas pela pandemia de Covid-19 para dar início à coleta de dados, mesmo que de forma digital através de formulários. Também foi necessário uma intensa campanha nessa etapa para atingir uma amostra considerável do universo em estudo, com visitas a escolas,

parceria das supervisoras escolares, envio de mensagens de divulgação e incentivo nos grupos de aplicativos de mensagens. Posteriormente, quando do agendamento das entrevistas para a coleta dos dados qualitativos, muitas professoras que no questionário haviam manifestado disponibilidade para uma conversa mais aprofundada sobre o tema declinaram. Dessa forma, não consegui, como pretendia, entrevistar no mínimo uma professora de cada escola da rede.

Porém, ao ouvir as justificativas das professoras que declinaram, as entrevistas das professoras que aceitaram e depoimentos de outras professoras em outras oportunidades, pude perceber que a grande limitação, nesse caso, foi a falta de uma cultura de pesquisa dentro da realidade investigada. Infelizmente, o papel da pesquisa na educação e sua utilidade prática ainda não parece estar bem claro para todos os professores.

Tais contratempos, no entanto, não foram suficientes para inviabilizar este estudo e acredito que, de fato, também o enriqueceram ao trazer mais algumas questões para análise, como o papel das instituições de ensino superior da região junto às escolas, a formação de professores desvinculada da pesquisa e o papel do poder público municipal no fomento e no apoio à pesquisa em educação.

Além dessas questões, deixo também algumas possibilidades abertas pela minha pesquisa, que, em nenhum momento, teve a pretensão de esgotar o assunto. No âmbito da formação inicial e continuada de professores, o estudo revelou uma grande necessidade não apenas municipal, mas regional, de cursos de graduação, pós-graduação e extensão voltados ao ensino dos conteúdos identitários - história, geografia, meio ambiente e cultura - dos municípios da microrregião de Osório. Este estudo revelou ainda a necessidade de recursos didáticos e de apoio pedagógico, que pode ser suprida através da criação de produtos educacionais no âmbito das instituições de ensino superior.

A pesquisa na área pode ser aprofundada no sentido de explorar melhor os referenciais curriculares construídos nos municípios à luz da BNCC e de outros documentos norteadores, bem como de estudos sobre currículo escolar. Da mesma forma, é necessário um debruçamento sobre o tema na perspectiva de cada componente curricular descrito na BNCC - incluindo língua portuguesa e matemática - e como esses componentes podem contribuir no ensino dos conteúdos identitários.

A educação patrimonial é outra vertente que pode gerar importantes pesquisas em redes municipais de ensino.

Como prosseguimento para minha investigação na área, além dos três pilares que muito bem fundamentaram esse estudo nos campos da sociologia, cultura e história, pretendo completar meu referencial teórico com um quarto pilar igualmente robusto no campo da pedagogia, além do enriquecimento com produções bibliográficas e acadêmicas atuais.

Para um município jovem, ainda em pleno desenvolvimento, com uma população que se modifica a cada temporada de veraneio, a questão da construção da identidade através do sentimento de pertencimento dos seus munícipes desde a mais tenra idade extrapola a questão da educação - é questão política, econômica e social. Para ser cidadão de forma plena, ativa e consciente, é necessário conhecer o local e sentir-se pertencente a ele. A educação para a identidade e o pertencimento pode acontecer em toda a cidade, mas é na escola que esse direito é garantido.

6. Referências Bibliográficas

BARROS, Carlos Henrique de. **Ensino de História, Memória e História local**. CRIAR EDUCAÇÃO – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – UNESC, v.2, n.2, 2013.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade: A busca por segurança no mundo atual**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

_____. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

_____. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BENITES, Vagner. **Com nascimentos em baixa, taxa de crescimento vegetativo do RS atinge menor patamar**. Estado do Rio Grande do Sul – Assessoria de Comunicação da Secretaria de Planejamento, Orçamento e Gestão: Porto Alegre, 02 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 28 jul. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro051.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2021.

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (Org.). **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CANDAU, Joël. **Memória e identidade**. Tradução: Maria Leticia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2012.

CAPÃO DA CANOA. **Plano Municipal de Educação de Capão da Canoa: 2015 - 2025**. Secretaria Municipal de Educação: Capão da Canoa, 2014. Disponível em: https://cespro.com.br/7345/7345_2015_L3121.pdf. Acesso em 04 dez. 2020.

CASTRO, Paula Almeida de. **Tornar-se aluno: identidade e pertencimento – um estudo etnográfico**. 2011. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2011.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. **Catálogo de Teses & Dissertações**, 2021. Disponível em: <<https://catalogodeteses.capes.gov.br/>>. Acesso em: 07 a 21 de jan. de 2021.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL - SECRETARIA DE PLANEJAMENTO, ORÇAMENTO E GESTÃO – DEPARTAMENTO DE ECONOMIA E ESTATÍSTICA. **DEE Dados**, 2020. Disponível em: <http://deedados.planejamento.rs.gov.br/feedados>. Acesso em 04 dez. 2020.

_____. **IdeseVis**, 2020. Disponível em: visualiza.dee.planejamento.rs.gov.br/idese/. Acesso em 04 dez. 2020.

_____. **PopVis: Portal Demográfico do DEE**, 2020. Disponível em: visualiza.dee.planejamento.rs.gov.br/populacao/. Acesso em 04 dez. 2020.

FUNDAÇÃO LEMANN. **QEdu: Use dados. Transforme a educação**. 2020. Disponível em: www.qedu.org.br/cidade/866-capao-da-canoa/censo-escolar. Acesso em 03 dez. 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Atlas do Censo de 2010: Glossário**, 2010. Disponível em: https://censo2010.ibge.gov.br/apps/atlas/pdf/209_213_Glossario_ATLASDEMO%202010.pdf . Acesso em 20 mai. 2022.

_____. **IBGE Cidades**, 2020. Município de Capão da Canoa. Disponível em: cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/capao-da-canoa/panorama. Acesso em 02 dez. 2020.

_____. **IBGE Cidades**, 2022. Município de Capão da Canoa. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/xangri-la/historico>. Acesso em 02 fev. 2022.

JARDIM, Maria de Lourdes; MACEDO DE BARCELLOS, Tanya Maria. Migrações no Rio Grande do Sul. **Informe GEPEC**, [S.l.], v. 15, n. 3, p. 326-341, mar. 2012. ISSN 1679-415X. Disponível em: e-revista.unioeste.br/index.php/gepec/article/view/6286. Acesso em: 04 dez. 2020.

LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

_____. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

_____. **Metodologia do Trabalho Científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

LAVILLE, Christian e DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas. Tradução: Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MARTINS, Bruna Garcia. **Percepções de alunos e professores da escola Admar Corrêa na expectativa da formação de uma identidade cultural do bairro Santa Tereza**. 2016. 198 f. Dissertação (Mestrado Profissional em História) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2016.

MENIN, Izabel Cristina Durlí. **O ensino da história local**: historiografia, práticas metodológicas e memória cotidiana na era das mídias interativas no município de Veranópolis. 2015. 107 f. Dissertação (Mestrado Profissional em História) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2015.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CUNHA, Regina Celi Oliveira da. **A discussão da identidade na formação docente**. Revista Contemporânea de Educação [Online], 3.5 (2008): 1-15. Disponível em <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1538/1387>. Acesso em 13 mar. 2022.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e história cultural**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAPÃO DA CANOA. **Dados do Município**, 2020. Disponível em: www.capaodacanoa.rs.gov.br/site/home/pagina/id/63/?Dados-do-Municipio.html. Acesso em 01 dez. 2020.

RISCO, Guilherme; FIORI, Tomás Pinheiro (Org.). **Atividades Características do Turismo no RS em 2013: Valor Adicionado Bruto no Estado, Regiões do Turismo e municípios**. Porto Alegre: FEE, 2016.

SANTOS, Flávio Batista dos. **O ensino de história local na formação da consciência histórica**: Um estudo com alunos do ensino fundamental na cidade de Ibaiti-PR. 2014. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

SCHNEID, Carla Rejane Barz Redmer. **Educação patrimonial**: projeto de ensino por meio de bens patrimoniais do município de São Lourenço do Sul (RS). 2014. 141 f. Dissertação (Mestrado Profissional em História) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2014.

SEBRAE. **Perfil das Cidades Gaúchas**, 2020. Município de Capão da Canoa. Disponível em: datasebrae.com.br/municipios/rs/Perfil_Cidades_Gauchas-Capao_da_Canoa.pdf. Acesso em 03 dez. 2020.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2017. *E-book*.

TOSO, Claudia Eliane Ilgenfritz. **Conhecer para pertencer**: a relação criança, escola e cidade. 2018. 154 f. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2018.

ZUANAZZI, Pedro Tonon. Nota Técnica nº 4: **As trocas migratórias do RS e suas contribuições para a transição demográfica**. Secretaria de Planejamento, Orçamento e Gestão Departamento de Economia e Estatística: Porto Alegre, 15 de julho de 2019.