**ROSIANE DA SILVA RIBEIRO BECHLER**

# ENTRE TRAÇAR HISTÓRIAS E TECER IDENTIDADES: NARRATIVAS DA HISTORIOGRAFIA DIDÁTICA REGIONAL SOBRE SANTA CATARINA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e da Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do grau de doutora em Educação.

**Orientadora: Dra. Cristiani Bereta da Silva**

**Florianópolis, SC**
**2018**

B391e Bechler, Rosiane da Silva Ribeiro

Entre traças históricas e tecer identidades: narrativas da historiografia didática regional sobre Santa Catarina / Rosiane da Silva Ribeiro Bechler. - 2018.

244 p. il.; 29 cm

Orientadora: Cristiani Bereta da Silva

Bibliografia: p. 207-218

Tese (Doutorado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2018.

1. Historiografia. 2. História regional. 3. Livros didáticos - Santa Catarina. I. Silva, Cristiani Bereta da. II. Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD: 907.2 - 20.ed.

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Alice de A. B. Vazquez CRB14/865
Biblioteca Central da UDESC

# Rosiane da Silva Ribeiro Bechler

## Entre traçar histórias e tecer identidades: narrativas da historiografia didática regional sobre a *gente catarinense*

Tese julgada adequada para obtenção do Título de Doutor/a em Educação junto ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

Florianópolis, 01 de novembro de 2018.

**Banca Examinadora:**

Presidente/a: _____
Profª Drª Cristiani Bereta da Silva
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Membro: _____
Profª Drª Maria Teresa Santos Cunha
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Membro: _____
Profª Drª Janice Gonçalves
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Membro: _____
Profª Drª Sônia Regina Miranda
Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF

Membro: Participação por Skype _____
Profº Dr Itamar Freitas de Oliveira
Universidade Federal de Sergipe – UFS

## AGRADECIMENTOS

Gratidão é reconhecer com humildade que o fardo dividido se torna mais leve. Que há pessoas que fizeram e fazem diferença em nossa vida. Que não seguir sozinha é uma opção válida, quando são certas as companhias. Por esse aprendizado, agradeço:

Às minhas raízes indígenas, africanas, portuguesas. De cada uma delas o necessário para constituir-me diversa e única.

À toda minha árvore genealógica e aos galhos de outras árvores que nela se entrelaçaram. À minha pequena e à minha grande família, formada para além dos laços consanguíneos. Aos que vieram antes de mim, aos que me permitiram vir, aos que vieram comigo – meu pai Wiston, minha mãe Preta, minha irmã Rosi, fontes de amor e dedicação em abundância. Vocês são meu porto, meu pouso, meu ninho, sempre e para sempre. À força da minha ancestralidade, sobretudo a minhas avós Helena e Maria, mas também ao meu avô João, de quem aparentemente herdei o gênio difícil. Às minhas tias amadas, às minhas primas, primos e aos sobrinhos que me deram, formando essa árvore genuinamente colorida, onde eu me encontro e desencontro um sem número de vezes. Onde eu me reconheço e me estranho, e nessa dialética construo meu lugar entre vocês e no mundo.

Aos que eu trouxe à vida – minha descendência feminina e masculina, Victoria e Pedro, habitando ainda corpos infantes, já com muito a ensinar. Vocês são a cada dia o sopro de esperança que me dá forças para seguir lutando.

Ao meu companheiro de trajetória e de vida – palavra certa para os dias de desânimo, estranhamento necessário para seguir na luta, de mãos dadas, na esperança de um porvir mais justo e digno para todos e todas. Braço dado nas curvas do caminho. Rei, você é raiz que junto à minha propiciou tronco e galhos para se formar uma nova genealogia. Deixemos florescer na potencialidade de nos renovarmos também.

À família, de origem alemã e italiana, que me recebeu, não sem resistências – próprias ao convívio com o outro em sua diferença. Minha sogra Edvirges e meu sogro Alberto, pela companhia silenciosa e prestativa no dia a dia. Minhas amadas cunhadas Jean Carla, Patrícia e Deise Luce, meu querido cunhado Rubinho – parceiros de caminhada ombro a ombro no enfrentamento de percursos às vezes muito tortuosos. Minha sobrinha-amiga Morgana, quanto orgulho eu tenho da sua trajetória e como sou grata por fazer parte da minha também, desde as viagens do 3050.

Toda gratidão e afeto aos amigos e amigas, de norte a sul desse país, desta e de outras dimensões da galáxia, que me permitiram pendurar rede em seus galhos, adentrar suas histórias, estender a minha dor, partilhar as minhas esperanças. Sobretudo aqueles que dividiram comigo as angústias da etapa final da escrita desta Tese, muito obrigada. Alguém de certa feita disse que "quem tem amigos tem tudo". Eu tenho certamente muitos mais do que mereço, e faltaria espaço para nomear todos e todas. Eles e elas sabem que são reconhecidos aqui como parte fundamental do percurso.

Agradeço também às duas grandes mestras que tive da academia para a vida, Cristiani da Silva Bereta e Júnia Sales Pereira. Cada uma, à sua maneira tão única, marcou-me como pessoa e como pesquisadora do ensino de História. As duas permitiram-me florescer, regando sementes que eu mesma desconhecia.

Reconheço e agradeço às professoras Sonia Miranda, Maria Teresa Santos Cunha, Janice Gonçalves e ao professor Itamar Freitas pelas contribuições à qualificação dessa Tese. Os questionamentos levantados e os caminhos indicados foram fundamentais para que o trabalho se configurasse da maneira como aqui se apresenta.

À estrutura do Programa de Pós-Graduação em Educação, representado pela Professora Ademilde Sartori, que possibilitou-me uma formação consistente, ética e comprometida com a educação brasileira. Aos colegas do Grupo de Pesquisa Ensino de História, Memória e Culturas do Laboratório de Ensino de História da Universidade do Estado de Santa Catarina pelo apoio, encorajamento e contribuições efetivas nos encaminhamentos da Tese. Assim também à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), cuja bolsa possibilitou que eu me concentrasse e me dedicasse ao meu aprimoramento. Reitero o compromisso de não medir esforços para reverter todo o investimento em transformação social.

E por fim agradeço a esta Tese propriamente dita, que me possibilitou um percurso de amadurecimento pessoal e intelectual nem sempre prazeroso, mas certamente mais de ganhos que de perdas. Como poucas coisas na vida.

É hora de deixar-nos ir.

Mas que pampa é essa que eu recebo agora
Com a missão de cultivar raízes
Se dessa pampa que me fala a história
Não me deixaram nem sequer matizes

Passam às mãos da minha geração
Heranças feitas de fortunas rotas
Campos, desertos que não geram pão
Onde a ganância anda de rédeas soltas

Se for preciso eu volto a ser caudilho
Por essa pampa que ficou pra trás
Porque eu não quero deixar pro meu filho
A pampa pobre que herdei de meu pai

Herdei um campo onde o patrão é rei
Tendo poderes sobre o pão e as águas
Onde esquecido vive o peão sem leis
De pés descalços cabresteando mágoas

E o que hoje herdo da minha grei chirua
É o desafio que a minha idade afronta
Pois me deixaram com a guaiaca nua
Para pagar uma porção de contas

Se for preciso eu volto a ser caudilho
Por essa pampa que ficou pra trás
Porque eu não quero deixar pro meu filho
A pampa pobre que herdei de meu pai

(Engenheiros do Hawaii, Herdeiro da Pampa Pobre, 1991)

## RESUMO

Esta Tese analisa a escrita da História Escolar sobre Santa Catarina a partir de dez livros didáticos, publicados entre 1920 e 2013. Estas obras foram consideradas em suas dimensões materiais e simbólicas, e no atravessamento das culturas históricas e escolares nas quais foram publicadas. Elaborou-se um arco teórico-metodológico que as organizou em tempos de escrita (*sedimentação, invenção, consolidação, transição e reformulação)*, a partir da apropriação do instrumento heurístico do *código disciplinar* proposto por Raimundo Cuesta Fernandez (2002) em diálogo com a teoria dos *estratos do tempo* de Reinhardt Koselleck (2014). No esforço de compreender os sentidos engendrados no largo tempo pelos textos da História Escolar, mobilizou-se a compreensão dos livros didáticos como *textos de memória* (CHRISTOPHER; SCHWEDES, 2015). Uma significação que nos remete à ideia dos antigos palimpsestos, tipo de papel reutilizável cujas escritas eram apagadas para inscrição de outras histórias, sem que, contudo, as marcas profundas dos primeiros registros fossem de todo subtraídas daquele suporte. Nessa perspectiva, os livros didáticos são compreendidos como objetos de *culturas de memória* (HALLBWACHS, 2004; NORA, 1993) representando em sua constituição marcas de diferentes temporalidades. Mediante esses entrecruzamentos teóricos, a Tese aqui defendida é de que a escrita da História Escolar sobre Santa Catarina constitui-se e orienta-se por *traçados narrativos* gestados nos tempos da *sedimentação, da invenção e da consolidação* e reafirmados nos *tempos da transição e da reformulação*, apesar das mudanças gráficas, simbólicas e narrativas observáveis no largo tempo de publicação das obras investigadas. As análises realizadas deram a ver também que esses *traçados narrativos* da historiografia regional, em suas primeiras linhas, são condicionados pelo paradigma da escrita da História do Brasil, gestado por *modelos de interpretação* (WOLLERSHEIM et al., 2001) advindos dos debates políticos e sociais que marcam a segunda metade do século XIX e as primeiras décadas do século XX. A interpelação das fontes orientada pelas variações nas escalas de análise (REVEL, 1998; RICOUER, 2008) indica que a vinda dos açorianos para Santa Catarina em meados do século XVIII foi o remendo escolhido para costurar História e identidade catarinenses ao paradigma da história da nação. Nessa perspectiva, identificou-se um *traçado narrativo* sobre Santa Catarina que atravessa as diferentes temporalidades, preservando a força do pilar português como elemento agregador de um destoante enredo regional às expectativas do nacional. Este trabalho está inserido no campo de fronteiras das pesquisas sobre ensino de História e da História da Educação, e apresenta, dessa perspectiva, uma possibilidade teórico-metodológica de compreensão dos saberes escolares ante as demandas que lhe são colocadas pelo atravessamento das culturas históricas (RÜSEN, 1994; GOMES, 2013). Espera-se que essa Tese contribua para outras miradas sobre o livro didático de História, considerando-se as particularidades da escrita de *textos de memória* no jogo de escalas entre região e nação, e suas reverberações na formação identitária dos povos brasileiros.



**Palavras-chave:** Historiografia Didática. História Regional. História de Santa Catarina. Livro Didático Regional. Saber Escolar.

## ABSTRACT

This thesis analyzes the writing of the School History about Santa Catarina from the perspective of ten didactic books, published between 1920 and 2013. The selected works were considered in their material and symbolic dimensions, and in the crossing of the historical and school cultures in which they were published. A theoretical-methodological frame was elaborated to organize these works considering their times of writing (*sedimentation, invention, consolidation, transition and reformulation*) and based on the heuristic instrument of *disciplinary code* as proposed by Raimundo Cuesta Fernandez (2002) in dialogue with Reinhardt Koselleck's theory of the strata of time. In an effort to understand the senses engendered in a long timeframe by the texts of School History, the textbooks were mobilized as *texts of memory* (CHRISTOPHER, SCHWEDES, 2015). That reminds us of the old palimpsestos, a kind of reusable paper whose writing was erased for the inscription of other stories, yet the deep marks of the first records were entirely subtracted from that medium. From this perspective, textbooks are understood as objects of memory cultures (HALLBWACHS, 2004; NORA, 1993) representing in its constitution marks of different temporalities. Through these theoretical intersections, the thesis here defended is that the writing of School History on Santa Catarina is constituted and guided by narrative traces that were created in times of sedimentation, invention and consolidation and reaffirmed in times of transition and reformulation , despite the graphic, symbolic and narrative changes observed in the long period of publication of the textbooks investigated. The investigation carried out here have shown the intertwining between the regional didactic historiography and the writing paradigm of Brazilian History, generated by *models of interpretation* (WOLLERSHEIM et al., 2001), arising from the political and social debates that marked the second half of the century and the first decades of the 20th century. The interpellation of the sources based on the variations in the scales of analysis (REVEL, 1998; RICOUER, 2008) indicates that the arrival of the Azoreans to Santa Catarina in the middle of the eighteenth century was the patch chosen to sew history and identity of Santa Catarina to the paradigm of the history of the nation. From this perspective, a narrative tracing about Santa Catarina was identified that crosses the different temporalities, preserving the strength of the Portuguese pillar as an aggregating element of a distinct regional plot into the national one. This work is placed at the boundary between research on History Teaching and History of Education and explores, in this sense, a theoretical-methodological possibility of understanding school knowledges in face of the demands that are put to him by the crossing of the historical cultures (RÜSEN, 1994; GOMES, 2013). It is expected, therefore, that this thesis contributes to new perspectives on the History textbook, considering the particularities of texts of memory in the game of scales between region and nation, and its reverberations in the identity formation of the Brazilian peoples.



**Key-words:** Didactic Historiography. Regional History. History of Santa Catarina. Regional Textbook. School knowledge

## LISTA DE ABREVIATURAS

| | |
|---|---|
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| EDISCO | Banca dati italiana sul libro d'istruzione |
| FAE | Fundação de Assistência ao Estudante |
| FAED | Centro de Ciências Humanas e da Educação |
| FAFICH | Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas |
| FNDE | Fundo Nacional para Desenvolvimento da Educação |
| GEI | Georg Eckert Institut |
| GPEHM | Grupo de Pesquisa em Ensino de História, Memória e Culturas |
| IDCH | Instituto de Documentação e Investigação em Ciências Humanas |
| IHG | Instituto Histórico Geográfico |
| IHGB | Instituto Histórico Geográfico Brasileiro |
| IHGSC | Instituto Histórico Geográfico de Santa Catarina |
| LABEPEH | Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases |
| LDH | Livros Didáticos de História |
| MANES | Centro de Investigación Manuales Escolares |
| PNBE | Programa Nacional da Biblioteca Escolar |
| PNLD | Programa Nacional do Livro Didático |
| PPGE | Programa de Pós-Graduação em Educação |
| UDESC | Universidade do Estado de Santa Catarina |
| UFMG | Universidade Federal de Minas Gerais |
| UFSC | Universidade Federal de Santa Catarina |

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES


Figura 1 – Tempo Sedimentação – Invenção – Consolidação.....46
Figura 2 – Tempo da Transição.....47
Figura 3 – Tempo da Renovação .....47
Figura 4 – Quebra-Cabeças Mapa do Brasil .....65
Figura 5 – Capa do livro *Pequena História Catarinense*.....91
Figura 6 – Contracapa do livro *Pequena História Catarinense*.....91
Figura 7 – Dedicatória do livro *Pequena História Catarinense.* .....93
Figura 8 – Fotografia do então governador de Santa Catarina Hercílio Pedro da Luz, que compõe o livro *Pequena História Catarinense*. .....93
Figura 9 – Parecer sobre o livro *Pequena História Catarinense* elaborado por Henrique Fontes, então Diretor da Instrução Pública do Estado de Santa Catarina. .....94
Figura 10 – Parecer sobre o livro *Pequena História Catarinense* elaborado por Orestes Guimarães, então Inspetor Geral do Ensino de Santa Catarina. .....94
Figura 11 – Diagramação do livro *Pequena História Catarinense.* .....95
Figura 12 – Capa do Livro *História de Santa Catarina*, 1930. .....96
Figura 13 – Contracapa do Livro *História de Santa Catarina*, 1930. .....96
Figura 14 – Última página do Livro *História de Santa Catarina*, 1930. .....97
Figura 15 – Apresentação do livro *História de Santa Catarina – Resumo Didático*, 1930. .....98
Figura 16 – Diagramação do Livro *História de Santa Catarina – Resumo Didático*, 1930. .....99
Figura 17 – Jornal "O Estado", 1968. .....103
Figura 18 – Capa do livro *História de Santa Catarina*, 1968. .....103
Figura 19 – Homenagem prestada no livro *História de Santa Catarina*. .....106
Figura 20 – Apresentação do livro *História de Santa Catarina*. .....106
Figura 21 – *Santa Catarina História da Gente*. .....113
Figura 22 – Página Interna *Santa Catarina História da Gente*.....114
Figura 23 – Capa do livro *Os Catarinas – Terra e Gente*. .....129
Figura 24 – Contracapa do livro *Os Catarinas – Terra e Gente*. .....129
Figura 25 – Apresentação do livro *Os Catarinas – Terra e Gente*.....130
Figura 26 – Diagramação do livro *Os Catarinas – Terra e Gente*.....133
Figura 27 – Diagramação do livro *Os Catarinas – Terra e Gente.* .....133
Figura 28 – Capa do livro *Santa Catarina – Meu Estado* .....135
Figura 29 – Folha de Rosto *Santa Catarina – Meu Estado* .....135
Figura 30 – Contracapa *Santa Catarina – Meu Estado* .....136
Figura 31 – Apresentação *Santa Catarina – Meu Estado* .....137
Figura 32 – Página interna *Santa Catarina – Meu Estado* .....138
Figura 33 – Página interna *Santa Catarina – Meu Estado* .....138
Figura 34 – Capa do Livro *Santa Catarina – Suplemento* .....139
Figura 35 – Verso Capa do Livro *Santa Catarina – Suplemento* .....139
Figura 36 – Sumário *Santa Catarina – Suplemento* .....140
Figura 37 – Página Interna *Santa Catarina – Suplemento* .....140
Figura 38 – Trajetória de institucionalização do Programa Nacional do Livro Didático. .....143
Figura 39 – Livros Didáticos Regionais aprovados pelo PNLD 2016. .....145
Figura 40 – Gráfico Obras Regionais Aprovadas x Fronteiras Privilegiadas.....146
Figura 41 – Capa do livro *Santa Catarina de Todas as Gentes* .....148
Figura 42 – Contracapa do livro *Santa Catarina de Todas as Gentes.* .....148
Figura 43 – Ficha Catalográfica do livro *Santa Catarina de Todas as Gentes.* .....149

Figura 44 – Ficha Catalográfica do livro *Santa Catarina de Todas as Gentes*. .....149
Figura 45 – Capa livro *Santa Catarina Interagindo com a História* .....150
Figura 46 – Folha de rosto *Santa Catarina Interagindo com a História* .....150
Figura 47 – Apresentação *Santa Catarina Interagindo com a História* .....150
Figura 48 – Parte Interna *Santa Catarina Interagindo com a História* .....150
Figura 49 – Parte Interna *Santa Catarina Interagindo com a História* .....151
Figura 50 – Capa do livro *História de Santa Catarina* .....152
Figura 51 – Ficha Catalográfica do livro *História de Santa Catarina* .....152
Figura 52 –Apresentação do livro *História de Santa Catarina*. .....153
Figura 53 – Seção "Conheça seu livro", do livro *História de Santa Catarina* .....154
Figura 54 – Seção "Conheça seu livro", do livro *História de Santa Catarina* .....154
Figura 55 – Página Interna *História de Santa Catarina* .....155
Figura 56 – Expansão e Rotas Portugesas .....162
Figura 57 – Detalhe Arquipélago da Madeira .....163
Figura 58 – Detalhe Arquipélago dos Açores .....164

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Tempos e Obras .....33
Quadro 2 – Data de Fundação dos Institutos Histórico-Geográfico Regionais.....56
Quadro 3 – Tópicos Recorrentes nas Narrativas .....72
Quadro 4 – A vinda dos açorianos: razões e incentivos (1) .....168
Quadro 5 – A vinda dos açorianos: travessias e chegadas (1) .....168
Quadro 6 – A vinda dos açorianos: razões e incentivos (2) .....175
Quadro 7 – A vinda dos açorianos: razões e incentivos (3) .....178
Quadro 8 – A vinda dos açorianos: travessias e chegadas (2) .....179
Quadro 9 – Influência Açoriana (1) .....188
Quadro 10 – Influência Açoriana (2) .....189
Quadro 11 – Influência Açoriana (3) .....192

# ANEXOS

Anexo 1 – Esquema da Sociogênese da História Escolar
Anexo 2 – Levantamento de livros didáticos sobre a História de Santa Catarina
Anexo 3 – Sistema Educacional Reforma Capanema
Anexo 4 – Quadro Excertos da Narrativa

**SUMÁRIO**

**INTRODUÇÃO.....21**

O livro didático como fonte, os jogos de escala como metodologia.....22
Traçados Narrativos em textos de memória – a problemática dos tempos na escrita da História Escolar.....31
A História regional como enfrentamento da questão identitária no Brasil.....38
Organização da Tese.....41

**CAPÍTULO 1 - MEDIAR: O REGIONAL E O NACIONAL NA TESSITURA IDENTITÁRIA DO BRASIL.....43**

1.1 Tempos da historiografia didática: a escrita da História sobre Santa Catarina em livros escolares.....43
1.2 Conjugar o nacional e o regional: elaboração das narrativas históricas sobre as gentes brasileiras.....50
1.3 Historiar o regional – entre estabelecer fronteiras e definir o "outro" .....60
1.4 Tópicos da narrativa: Estratégias de entrelaçamentos entre a história de Santa Catarina e a história e a história do Brasil nas narrativas regionais.....70

**CAPITULO 2 – ESCREVER: OS PRIMEIROS TRAÇOS DE UMA HISTÓRIA ESCOLAR SOBRE SANTA CATARINA.....81**

2.1 Desejos de memória sobre Santa Catarina.....81
2. 2 Mãos que narram: Lucas Boiteux e Oswaldo Cabral, autores de lugares e tempos.....84
2.2.1 Sedimentar – as primeiras obras de uma tradição.....89
2.2.2 Inventar – uma história para Santa Catarina.....101
2.3 Walter Piazza: a consolidação do traçado narrativo pelo ofício do historiador.....110
2.3.1 Consolidar – Santa Catarina pelas mãos do historiador Walter Piazza.....112

**CAPÍTULO 3 – EDITAR: LIVROS DIDÁTICOS REGIONAIS PARA SANTA CATARINA ENTRE TRANSIÇÕES E REFORMULAÇÕES ..... 11618**

3.1 Reconhecer – o livro didático como objeto da cultura escolar.....118
3.2 Transitar – livros regionais de Santa Catarina na transição dos Estudos sociais para a história.....124
3.2.1 Permanências e rupturas na historiografia didática sobre Santa Catarina: a obra de Walter Piazza.....128
3.2.2 Coleções e suplementos: estratégias didáticas para ocupação de um não lugar.....134
3.3 Reformular – o PNLD redefinindo materialidades e sentidos na composição do livro didático regional.....14141

**CAPÍTULO 4 – NARRAR: OS AÇORIANOS NA HISTÓRIA DA GENTE CATARINENSE ..... 1577**

4.1 Narrar – a escrita da história escolar em textos de memória.....157
4.2 Ir e vir: um pouco sobre a ilha dos Açores e da Madeira.....161
4.3 Açorianos – deslocar para povoar.....165
4.3.1 Elaboração do traçado narrativo: o povoamento açoriano nos tempos da sedimentação, invenção e consolidação.....167
4.3.2 Transitar e Reformular – inscrever alterações possíveis ao *traçado narrativo*.....175
4.4 Açorianos – o elemento português da cultura catarinense.....186

**CONSIDERAÇÕES FINAIS: PARA UMA DISCUSSÃO ÀS AVESSAS.....197**
**REFERÊNCIAS.....209**
**ANEXOS.....221**

# INTRODUÇÃO

A "introdução" é a porta de entrada para um trabalho que se abre para leitura do outro, e com esta não seria diferente. Apresento aqui o percurso pouco linear que levou à elaboração desta Tese, possibilitando apropriações teóricas e ajustes de foco que não seriam viáveis por outros caminhos. Há, então, um esforço explícito de convencimento do/a leitor/a, pela exposição dos referenciais utilizados, pela apresentação dos instrumentos de análise elaborados, pela partilha das fontes, mas, sobretudo, pela narrativa construída. No limite, a História é a representação que se faz da mesma, e nessa tessitura é importante saber quem a elabora.

Por isso, para além de explicitar metodologia e teorias mobilizadas nesta Tese, esta introdução apresenta as curvas no percurso que me permitiram chegar até aqui. A começar pela definição de suas fontes e de seus objetos. Configura-se, assim, em uma tessitura memorialística, uma escrita de si, entremeada por posicionamentos próprios a investidura da pesquisadora que aqui se apresenta e se expõe, movida pelo desejo de que essa operação historiográfica seja legitimada por seus pares.

Esta Tese teve início no desejo de compreender os entrelaçamentos entre narrativas da historiografia didática catarinense, com o paradigma da escrita da História do Brasil e das gentes brasileiras. Para compreender como esses entrelaçamentos reverberam nas narrativas sobre a história catarinense, elegeu-se livros escolares de um largo tempo, de 1920 a 2013, cujas leituras e análises se orientaram pelos seguintes questionamentos: qual a escrita da história de Santa Catarina em livros didáticos regionais? Em que medida essa história se aproxima e/ou se afasta da história do Brasil e quais as estratégias empreendidas para tanto? Quais as particularidades materiais e simbólicas desses livros? Como se constrói, na historiografia didática regional, a conjugação identitária entre as gentes catarinenses e as gentes brasileiras?

No rumo desses questionamentos, o texto final da Tese foi gestado entre idas e vindas. Escritas, afastamentos, leituras, retornos, reescritas. Esse caminho foi marcado por três curvas acentuadas: o livro didático; a escrita da História escolar; as negociações entre a definição de identidades nacional e regional. A cada curva, um traçado do bordado, e foi assim que cheguei à tessitura aqui apresentada, ou seja, a uma pesquisa que toma como fontes os livros didáticos de História regional para investigar a constituição de um traçado narrativo para a história de Santa Catarina.

## O livro didático como fonte, os jogos de escala como metodologia

Foi durante a graduação em História (2002-2006), quando também iniciei minhas atividades junto ao Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História da Faculdade de Educação e do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (LABEPEH/UFMG) que me aproximei do livro didático visto da perspectiva de um objeto de pesquisa. Esse período coincide com o aumento significativo do debate e das investigações sobre o tema, acompanhado pela variação de questões em torno desse objeto, como nos aponta o balanço feito por Kazumi Munakata (2012). Como bolsista de iniciação científica no LABEPEH/UFMG tive a oportunidade de acompanhar colegas que em suas pesquisas de mestrado e doutorado discutiam temáticas pertinentes às representações iconográficas dos materiais didáticos; às interações e mediações promovidas em sala de aula em torno desse objeto escolar, a importância de seus diferentes usos e apropriações, dentre outras temáticas que só se tornaram possíveis a partir do reconhecimento do livro didático como mercadoria e objeto cultural complexo[1].

No entanto, foi durante o Mestrado (2012-2014) que tive a oportunidade de aprofundar os estudos sobre os livros didáticos, tendo escolhido os mesmos como objeto central de pesquisa. Para minha dissertação, investiguei as variações do conhecimento histórico escolar em livros didáticos sobre o Estado de Minas Gerais, aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2013. Meu intuito era compreender qual o *jogo de escalas* (REVEL, 1998) empreendido pelos autores dos referidos livros para inscrever a História regional deste Estado na história do Brasil, ante as demandas colocadas pelos currículos prescritos, mas também frente a uma agenda de reconhecimento das pluralidades culturais que compõem nosso país. Nesse contexto, aproximei-me das questões relativas à história considerada "regional" e, especialmente, às disputas políticas e culturais que a partir da Primeira República (1889-1930) orientavam também a elaboração de narrativas históricas sobre os Estados, num esforço de legitimar culturas locais na composição identitária do "povo brasileiro". Dado o tempo restrito e as finalidades próprias do Mestrado, a dissertação trouxe-me novas perguntas e o desejo de seguir trilhando esses caminhos.

Aliada à minha trajetória acadêmica, somam-se os passos de minha vida pessoal itinerante. Nasci em Belo Horizonte, onde vivi toda infância e adolescência. Aos 23 anos casei-

[1] Aqui me refiro particularmente aos trabalhos desenvolvidos pelas pesquisadoras Simone Ramos, Nayara Carie, e Luisa Andrade, assim como aos estudos realizados pelo grupo de pesquisa sob coordenação da professora Dra. Lana Mara de Castro Siman.

me e fui morar na Alemanha (2007-2010), dando início a experiência de ser o outro em uma cultura completamente estranha às minhas referências de mundo. Retornei ao Brasil em 2010 e, após quatro anos de quietude em Belo Horizonte, colocamos o pé na estrada a três – meu marido, meu primogênito Pedro e eu, e em 2014 mudamos para Florianópolis. Nessa cidade, que é no sentido mais simbólico que geográfico do termo uma "Ilha", fomos confrontados mais uma vez pelo estranhamento cultural. Dessa vez, em nosso próprio país e, por isso mesmo, talvez mais difícil do que aquele vivenciado no continente europeu. Em Florianópolis retomei os enfrentamentos suscitados pela ideia de uma identidade nacional que conforma a todos e orienta maneiras com que diferentes brasileiros e brasileiras se relacionam com seus espaços regionais e nacionais.

Houve um hiato de seis anos entre a conclusão da minha graduação e o início do meu Mestrado. Em contrapartida, o tempo entre a defesa da dissertação e o início do Doutorado foi apenas de três meses, de forma que escrevi o projeto apresentado no processo seletivo ainda embalada pelas considerações finais da escrita no Mestrado. A pesquisa e as reflexões desenvolvidas nessa etapa levaram à compreensão de que a composição das narrativas sobre a história de Minas Gerais em livros didáticos regionais continuava a ser pautada e determinada pelo marco da descoberta do ouro, sendo a história da Minas Colonial elevada à condição de equivalente à história do Brasil Colônia. Uma permanência constatada mesmo ante as demandas pelo reconhecimento da pluralidade da formação histórica e identitária do Brasil, inclusive pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), responsável pela avaliação dos livros então analisados. Nessa perspectiva, a formação histórica de Minas Gerais, ao atender as expectativas mercantilistas que deflagraram a colonização, acabou por singularizá-la, elevando uma História regional à condição de "nacional". Essa elaboração narrativa contribui para o silenciamento das pluralidades no interior do território mineiro, em decorrência do peso fundador do ouro para essa história. (BECHLER, 2014).

Na toada dessas reflexões, a minha proposta à época da seleção do Doutorado era empreender um movimento de análise semelhante ao do Mestrado, mas considerando também os usos, em sala de aula, dos livros didáticos regionais sobre Santa Catarina. Uma vez aprovada na seleção fui direcionada para orientação da Profa. Cristiani Bereta dada a proximidade do interesse de pesquisa sobre a historiografia didática catarinense e o ensino de História. Após os diálogos estabelecidos na orientação individual e coletiva, um ir e vir a arquivos, bibliotecas, consulta às referências bibliográficas, o livro didático legitimou-se como fonte central à pesquisa. Essa escolha não foi nada confortável. Afinal, em tempos de educação histórica e do reconhecimento que esses saberes são elaborados e circulam em diferentes esferas da sociedade,

qual a fundamentação para se escolher, no Doutorado, o livro didático como objeto e fonte de pesquisa?

Fato é que no período de 1980 a 2010, observa-se uma progressão do interesse nos livros didáticos como objetos de pesquisa. Tal constatação dialoga com pelo menos três eventos que marcam o campo da História da Educação no Brasil: a reorganização do sistema escolar acompanhada pela ampliação ao acesso à escola, intensificado na década de 1970 e que passou a demandar a elaboração de programas de ensino capazes de serem divulgados em todo o território nacional, contexto no qual os livros didáticos assumem papel e características importantes; o crescimento dos cursos de pós-graduação no Brasil, incentivando o trabalho de pesquisadores no campo da Educação, também em diálogo com instituições e pesquisadores de outros países, notadamente os situados no continente europeu; e ainda os debates políticos, sociais e culturais que marcaram a década de 1980, dando início ao período denominado de "redemocratização", no qual o sistema ideológico e de valores até então propagados, inclusive por meio de livros didáticos de história, pôde ser abertamente questionado.

As interconexões entre esses três eventos são apontadas de maneira recorrente como marcos de constituição do campo de pesquisa sobre livros didáticos no Brasil, como é possível perceber nos balanços realizados por Circe Maria Fernandes Bittencourt (2011); Kazumi Munakata (2012) e Flávia Heloísa Caimi (2013), com os quais irei dialogar aqui no intuito de traçar um panorama das questões já amadurecidas e dos desafios que ainda nos cumpre superar ante a reconhecida complexidade dos livros didáticos como objeto de pesquisa.

Em artigo publicado ao final de 2012, Kazumi Munakata apresenta algumas reflexões sobre a constituição deste campo de pesquisas. Vale destacar que a tese defendida pelo autor em 1997 constitui-se importante referencial nesta trajetória, por reconhcer livro didático como mercadoria e suas imbricações entre a indústria editorial e a produção dessa materialidade. O balanço feito por Kazumi Munakata, marcado por um olhar mais detido para a dinâmica interna e conceitual do campo, aponta que entre as décadas de 1970-1980, os estudos sobre livros didáticos não ultrapassavam o número de 50. No entanto, afirma o autor que, apenas na primeira década do século XXI, essa soma já girava em torno de 800 trabalhos, indicando um verdadeiro *boom* acadêmico nesse campo de estudos. Segundo Munakata (2012), uma das principais causas para essa significativa expansão do campo foi a mudança de *paradigma* inaugurada pela Tese de Circe Bittencourt, *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*, defendida em 1993, que apontava para a complexidade do livro didático e seu lugar não apenas na transmissão, mas na construção do conhecimento escolar, numa perspectiva histórica.

Assim, de acordo com Kazumi Munakata (2012, p.182) "essa expansão de pesquisas sobre o livro didático" que "não foi apenas um fenômeno brasileiro, mas tendência internacional"[2] , pauta-se no reconhecimento dos livros didáticos em múltiplas dimensões constitutivas, quais sejam: como objeto de políticas públicas, submetidos à lógica de mercado, que regem as produções editoriais; como um "dispositivo constitutivo do saber e da cultura escolar", integrante das dinâmicas e práticas que compõem esse universo singular, e ainda como um "suporte de disciplinas escolares", um currículo sobre o qual incidem as práticas, as escolhas e as concepções dos sujeitos que deles se utilizam.

Ainda acompanhando as reflexões propostas pelo autor, esses novos olhares só foram possíveis devido ao diálogo com a renovação teórica endossada pelos estudos de autores como André Chervel (1990) e sua importante contribuição à História e constituição das disciplinas escolares; Ivor Goodson (1995) e seus estudos sobre o currículo: Alain Choppin (2002 e 2004), e sua abordagem histórica e historiográfica sobre os manuais didáticos propriamente ditos; e Roger Chartier (1990), que fundamentou a discussão dos conceitos de representação e da materialidade dos livros no campo dos estudos da História Cultural.

Na perspectiva apresentada por Munakata (2012) a ampliação do leque de possibilidades de pesquisa em torno desse objeto se deve a algumas questões de ordem teórica. Dentre elas o autor chama atenção para o reconhecimento do livro didático como objeto multifacetado, considerando sua materialidade e sua dimensão de mercadoria destinada a um universo particular. Essa materialidade é tensionada por políticas públicas e interesses de mercado, sendo uma de suas principais funções constituir-se em suporte de divulgação de saberes escolares ou mesmo de uma vulgata disciplinar. Essas novas perspectivas seduziram pesquisadores para atuarem no campo, questionando, aprofundando e ampliando reflexões pautadas na década anterior.

Já o texto publicado por Circe Bittencourt (2011), apresenta um balanço das produções e reflexões sobre os livros didáticos de História publicadas no período entre 1980 e 2010, com a intenção de indagar "sobre os avanços e permanências de abordagens com destaque às concepções de livro didático e os fundamentos teóricos e metodológicos que embasam o

[2] A respeito do panorama internacional das pesquisas sobre livros didáticos, Kazumi Munakara destaca a criação de importantes centros de pesquisas, como: Georg EckartInstitut da Alemanha, fundando com esse nome em 1975, mas cujas atividades originárias iniciaram-se desde 1951; Programme de Recherches Emmanuelle, datado de 1980 e sediado na França; The TextbookColloquium, centro de investigações fundado na Grã-Bretanha em 1988; InternationalAssociation for ResearchonTextbooksandEducational Medias (IARTEM, Noruega, 1991; Centro de Investigación MANES (Manuales Escolares), Espanha, 1992; Les Manuels Scolaires Québécois, Canadá, 1993; Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE), Espanha 2006; e ainda Redes de Estudios em Lectura y Escritura, Argentina, 2007 (MUNAKATA, 2012, p.182).

conjunto dessas pesquisas" (BITTENCOURT, 2011, p.491). Referência na virada epistemológica do campo de pesquisas sobre os livros didáticos, Circe Bittencourt foi também fundadora e coordenadora do projeto LIVRES (Banco de Dados de Livros Brasileiros)[3] criado em 1994, em sintonia com trabalhos desenvolvidos por outros centros de pesquisa internacionais já citados no texto de Kazumi Munakata (1997) (ver nota 2).

Contudo, mesmo com a consolidação do campo de estudos sobre o livro didático no Brasil na virada do século XX para o XXI, conforme aponta Bittencourt (2011, p. 491), "o volume de pesquisa e a dispersão em variados centros de pesquisa no nosso país, com poucos grupos estáveis dedicando-se ao tema sobre o caso brasileiro", são fatores que dificultam levantamentos e sistematizações sobre o estado da arte das pesquisas nesse campo. Além disso, os livros didáticos são utilizados também como "fonte para a história da disciplina ou para a própria história da historiografia" (BITTENCOURT, 2011, p.491), não estando as pesquisas que sobre ele se debruçam necessariamente ligadas a questões do campo educacional. Outro dado que chama atenção é que, dentre as 121 produções acadêmicas mapeadas por Circe Bittencourt, publicadas entre 1980-2009, a maioria expressiva refere-se a dissertações de mestrado, sinalizando certo desprestígio dos livros didáticos com relação as pesquisas de doutoramento.

A respeito das abordagens propostas pelas análises empreendidas ao longo da constituição deste campo de estudos no Brasil, referindo-se particularmente aos livros didáticos de História (LDH´s), Circe Bittencourt (2011) define algumas fases importantes nessa trajetória de pesquisas. Um primeiro momento, que vai desde 1980 ao início dos anos 1990, no qual os estudos preocupavam-se em denunciar o caráter ideológico do conteúdo veiculado pelos livros, ressaltando a preocupação dos pesquisadores "com as reformas curriculares que se iniciavam junto às lutas políticas no processo de democratização do país" (BITTENCOURT, 2011, p.495). Essa preocupação era reforçada também pelas agendas políticas de grupos sociais que reclamavam sua ausência nas narrativas históricas sobre o país, dando início a um movimento ainda efervescente na atualidade de luta por revisões de conteúdo e inserção de representações mais plurais sobre os povos e as culturas brasileiras.

Tais pesquisas acabaram por oferecer novos paradigmas ao mercado editorial, orientando autores e editores à produção de obras didáticas "atualizadas" de acordo com as revisões historiográficas. Além disso, observa-se a crescente preocupação com o uso de diferentes linguagens e recursos gráficos na potencialização da dimensão didática dos livros

[3] Maiores informações no site: http://www2.fe.usp.br:8080/livres/

escolares. Essa virada acaba por incentivar, na composição do texto histórico escolar, pesquisas interessadas na apropriação estratégica de recursos como imagens, músicas, documentos históricos. Esses trabalhos irão resultar em novas críticas ao conteúdo veiculado pelo livro, compreendido pelos pesquisadores de então como transposição do saber produzido na academia, desconhecendo ainda as particularidades do saber escolar e da dinâmica própria à indústria editorial que, uma vez admitidas, inauguram uma nova fase das pesquisas no campo. (Munakata, 1997).

A partir de 1990, como pontuado anteriormente, preocupações gestadas na primeira fase de constituição do campo de pesquisas sobre livros didáticos de História serão matizadas a partir de novos referenciais teóricos e ajustes de foco que permitem o deslocamento das críticas centradas na denúncia de conteúdos ideológicos. Se estas tiveram sua importância naquele momento de contestação, já não atendiam mais às demandas e questionamentos colocados ante um novo panorama constituído, inclusive, pelo crescimento e consolidação dos programas de pós-graduação no Brasil. Tampouco se sustentavam ante às mudanças na indústria editorial e à expansão do mercado consumidor, representado pela efetivação de políticas de ampliação e democratização do acesso à escola, acompanhado pela ascensão do Estado como principal consumidor da mercadoria didática.

Nessa convergência de novas demandas, os livros didáticos de História passam a ser investigados percorrendo alguns itinerários chave, considerando, por exemplo: sua importância na elaboração identitária que perpassa a narrativa histórica sobre o Brasil por eles veiculadas; sua singularidade como fonte de pesquisa para a historiografia didática e a história da disciplina; seu lugar de objeto pertencente à cultura escolar, esse universo com dinâmicas próprias e não apenas submetido à uma lógica que lhe é externa; e ainda reconhecido por sua dimensão de *códex*, ou seja, em sua materialidade de livro, objeto de leitura – e aprendizagem – dedicado a um contexto particular, demandando também particular atenção sobre seus usos. Essas várias facetas de uma mesma fonte/objeto de pesquisa residem tanto nas particularidades de sentidos e materialidades que o *códex* agrega em si quanto na qualidade didática e simbólica a ele atribuída, a serviço do espraiamento de uma instituição a nível mundial.

Essa ampliação significativa das fundamentações teóricas e das possibilidades de pesquisas sobre os livros didáticos, ao final dos anos 1990, contribui para ascensão e consolidação deste campo de estudos no Brasil. Além disso, esse *boom acadêmico* se vincula também a problematizações da indústria cultural que se consolida na década de 1980, fomentando e reproduzindo, em velocidade recorde, exemplares didáticos de diferentes naturezas. E, ainda que no despontar do século XXI, as novas tecnologias educacionais tenham

reconhecido apreço, o livro didático continua a seduzir novos pesquisadores assim como a centralizar recursos públicos no fomento de sua produção, avaliação e aquisição. Exemplo concreto disso é a ascensão do PNLD à política pública, desde 2010, mesmo que colocada em risco nestes tempos tenebrosos.

A primeira década do presente século continuou, portanto, a apresentar crescimento significativo nas pesquisas do campo – a par da dispersão que ainda se observa. Esses trabalhos estão particularmente relacionados às políticas públicas que incidem sobre esses livros, sejam elas no âmbito do PNLD e da legitimação das demandas postas pelos movimentos sociais por meio das leis 10.639/2003 e 11.645/2008[4], que estabelecem a obrigatoriedade do ensino da história e das culturas africana, afro-brasileira e indígena, reverberando também na elaboração de narrativas históricas sobre o Brasil. Não sem mais, o grupo de pesquisadores atualmente consolidado no campo encontrava-se até o PNLD 2016[5], em grande parte, ligado às políticas avaliativas do livro didático, muitos deles à frente desses processos num esforço epistemológico de fazer convergir todas essas preocupações que vão se sedimentando em torno dos livros didáticos ao material final que, de fato, chegará a escola. Temos então, num espaço de 30 anos, conforme o período analisado por Circe Bittencourt, mas de quase 40 se o panorama de análise é estendido aos dias atuais, uma virada epistemológica. Observa-se um deslocamento dos sujeitos do lugar de análises e crítica de conteúdos para o lugar da investigação e atuação intensa no processo que acompanha o percurso de avaliação e encaminhamento dos livros didáticos de História às escolas brasileiras, não sem conflitos e paradoxos.

Desse grupo de pesquisadores e pesquisadoras faz parte Flávia Heloísa Caimi, cujas reflexões sobre o panorama das pesquisas sobre os livros didáticos de História serão apresentadas a partir de agora. Os textos elaborados por Munakata (2012) e Bittencourt (2011) referem-se mais à gênese desse campo de pesquisa e das possibilidades desveladas com a virada teórico-conceitual amadurecida na década de 1990. Já o balanço de Flávia Caimi (2013, p.36) teve um objetivo bastante pragmático, qual seja o de "apresentar um inventário da pesquisa acadêmica nacional acerca do LDH, realizada nos programas de mestrado e doutorado no percurso de dez anos (1998-2007)".

[4] A lei 10.639, promulgada no ano de 2003, torna obrigatório o ensino de História e cultura afro-brasileira e da África na Educação Básica. No ano de 2008, a luta dos povos originários garante a promulgação da lei 11.645, que estende essa obrigatoriedade ao ensino de História e Cultura dos povos indígenas brasileiros.

[5] A crise das instituições democráticas no Brasil, que se acentua desde o golpe parlamentar que depôs a presidenta eleita Dilma Roussef, reverberou também nos encaminhamentos dados ao PNLD. Aletarções no Edital de inscrição das obras, assim como na gestão do processo avaliativo que passou a ser centralizado no Ministério da Educação, fizeram com que parte dos profissionais até então envolvidos com a idoneidade dessa política pública se retirassem dele, em oposição e resistência ao que foi considerado uma precarização do PNLD.

A autora mapeou 72 produções acadêmicas publicadas neste período, das quais 65 são dissertações e 7 são teses, o que confirma a concentração de pesquisas sobre o livro didático no âmbito dos cursos de mestrado, assim como apontou Circe Bittencourt (2011). O texto apresenta seus dados organizados em gráficos que indicam, por exemplo, que no decorrer deste decênio o maior número de dissertações/ano concentra-se em 2001 (10), 2005 (11), e 2006 (10), e que a maioria expressiva do conjunto de trabalhos vincula-se à área da Educação (43%). Ainda que reconhecendo a arbitrariedade que toda classificação implica, Flavia Caimi (2013) organizou as 65 dissertações localizadas em 10 "Agrupamentos Temáticos", apresentados a seguir em ordem decrescente do volume de produções que abarcam: Etnias/pluralidade (15); Linguagens (14); Cidadania (9); Usos do LDH pelo professor (5); Gênero (5); Análise de Conteúdo (5); História do Ensino de História (5); Concepções do LDH (3); Categorias de Aprendizagem (3); Historiografia (1). Já as 7 teses foram agrupadas da seguinte maneira: História do Ensino de História (2); Categorias de Aprendizagem (2); Linguagens (1); Concepções do LDH (1); Análise de Conteúdo (1).

No quadro geral, a autora destaca que as três primeiras temáticas acima listadas (Etnias/pluralidade, Linguagens e Cidadania) agrupam mais da metade das dissertações mapeadas, sendo 38 de 65, o que indica a preocupação dos pesquisadores acerca da relação entre os sentidos da narrativa histórica escolar e a formação a ela associada, muito em sintonia com agendas sociais e políticas, demarcadas no campo da Educação e das produções didáticas pela promulgação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

Entendo que o procedimento de categorização adotado por Caimi (2013) é uma estratégia importante para organização de um campo de pesquisas cujo volume de produções e dispersão de referenciais leva às dificuldades apontadas pela mesma na localização de trabalhos e, consequentemente, no avanço das reflexões propostas. Certamente, essas categorias não devem ser empregadas de modo a engessar a definição do objeto de pesquisa, mas podem contribuir para orientar metodologias e referenciais que se adequem mais aos enfoques desejados. Sem deixar de pontuar que, uma vez delimitadas as categorias, o desafio que se impõe é estabelecer pontes e diálogos entre as mesmas, de forma a compreender os livros didáticos de História em sua pluralidade de focos e enfoques. Nesta pesquisa, duas das categorias acima listadas são conjugadas no intuito de compreender a elaboração e veiculação de narrativas históricas escolares sobre o Estado de Santa Catarina e sua *gente*: Etnias/pluralidades e Historiografia, mais especificamente, Historiografia Didática.

O olhar sobre as produções acadêmicas elaboradas entre 1998-2007 ainda possibilitou à autora indicar algumas lacunas nas pesquisas sobre livros didáticos de história, indicadas por

ela como: "a) livro didático regional; b) abordagens metodológicas do LDH; c) especificidades da cognição histórica; d) estudos comparados entre livros nacionais e estrangeiros; e e) historiografia do livro didático de História" (CAIMI, 2013, p.49). O balanço apresentado permite lançar novos olhares sobre um objeto que, para além de sua permanência e tradicionalidade no contexto escolar, ainda se mostra desafiador ante as lentes investigativas renovadas tanto pelos referenciais teóricos quanto pelas demandas do tempo presente. Nesse sentido, essa Tese configura-se no esforço de contribuição a esse campo de pesquisas, particularmente ao debate sobre a Historiografia Didática e sobre as particularidades dos livros regionais.

A discussão sobre a constituição e configuração do campo de pesquisas sobre livros didáticos de História permite identificar as novas lacunas que se apresentam. Lacunas dadas a ver pelo próprio amadurecimento do campo, ampliando o referencial teórico e metodológico e legitimando diferentes possibilidades de variações de escalas de análise. Ao mesmo tempo em que renovam a preocupação já apontada por Alain Choppin (2009) acerca do risco de uma *naturalização do conceito* sobre os livros didáticos. Fazendo-se necessário, a cada nova pesquisa, deter-se na delimitação desse objeto com clareza e honestidade teórico-metodológicas, considerando as possibilidades que cada presente traz na interpelação dessas fontes singulares.

Pensar em definição metodológica me leva necessariamente a retomar as experiências iniciadas no Mestrado, pois a formação acadêmica é um percurso também de continuidades, mesmo que mudanças de perspectivas se façam necessárias. Assim que iniciei o Mestrado minha orientadora, à época professora Júnia Sales Pereira, apresentou-se às *escalas* e seus *jogos*, propostos por Jacques Revel (1998), e eu sigo aprendendo com os dois. A noção de escalas – originária da Geografia – foi apropriada por Revel (1998) como fundamentação teórica e metodológica das pesquisas em *Microanálise*, pressupondo que

> a escolha de uma escala particular de observação produz efeitos de conhecimento, e pode ser posta a serviço de estratégias de conhecimentos. Variar a objetiva não significa apenas aumentar (ou diminuir) o tamanho do objeto no visor, significa modificar sua forma e sua trama [...]. Notemos desde já que a dimensão do "micro" não goza, nesse sentido, de nenhum privilégio especial. É o princípio da variação que conta, não a escolha de uma escala em particular. (REVEL, 1998, p.20).

Os *jogos de escalas* constituem, assim, um referencial teórico e metodológico que me parece adequado para pensar o livro didático como fonte de pesquisa, assim como a escrita da História regional representada e divulgada nessas fontes. E essa é a perspectiva aqui adotada.

Definir o livro didático como um objeto de pesquisa em escalas é reconhecer as dimensões variadas de sua composição material e simbólica. E partir do pressuposto de que, para serem compreendidas, precisam ser visualizadas em sua singularidade e analisadas em suas interconexões, ou seja, sob a perspectiva de um *jogo de escalas*. Essa forma de ver o livro didático possibilita que as culturas escolares, o mercado editorial, as políticas públicas e o próprio livro em sua materialidade e subjetividade possam ser tomados ora como micro, ora como macro, mas sempre de maneira relacional.

Paul Ricouer (2008, p.221) também se debruça sobre a questão das variações de escalas de análise, destacando que "não são os mesmos encadeamentos que são visíveis quando mudamos de escalas, mas conexões que passaram despercebidas na escala macro-histórica". A aposta então é que variar as escalas, considerando o jogo estabelecido entre elas, pode possibilitar outros vieses de análise e problematizações no caminho já fundado da pesquisa sobre livros didáticos.

Por outro lado, pensar a escrita da História regional em livros didáticos sob a perspectiva das escalas é reconhecer que, nessa representação historiadora, há diferentes dimensões em disputa como, por exemplo, o paradigma de escrita de uma História nacional a serviço de uma identidade nacional e as experiências socio-históricas que se desenrolam na esfera do regional como substrato particular dessas narrativas. Para tanto, é parte do exercício investigativo dos/as pesquisadores/as o ajuste da *objetiva* de suas lentes de análise para identificar documentos, referenciais teóricos e categorias de análise que ofereçam os indícios necessários à compreensão e exploração da fonte eleita em sua complexidade e polifonia.

## Traçados narrativos em textos de memória: a problemática dos tempos na escrita da História Escolar

Vale reforçar que, desde o início do século XX, os livros didáticos têm sido os suportes privilegiados para comunicação da historiografia didática, escrita tanto no âmbito nacional quanto regional, uma vez que a instalação do regime republicano colocaria em pauta não apenas a necessidade de redefinir a identidade nacional, mas também de ensiná-la. Trata-se, assim, da escrita da História com finalidades e públicos particulares e da elaboração de inteligibilidades e sentidos de orientação no tempo, pautados também pelas memórias coletivas partilhadas. Analisada da perspectiva socio-histórica, a História, como disciplina escolar, é considerada uma criação original da cultura escolar (CHERVEL, 1990), com os atravessamentos políticos, econômicos e culturais aos quais essa instituição social também se encontra exposta.

Foi nessa perspectiva que Raimundo Cuesta Fernandez se dedicou ao mapeamento e problematização da configuração da História como disciplina escolar na Espanha. Posicionando-se como um historiador do campo do Currículo, portanto da Educação, Cuesta Fernandez (2002, p.231) elaborou o instrumento heurístico do *código disciplinar* que, de acordo com o autor, refere-se ao "elenco de ideias, discursos e práticas de ensino das matérias de ensino dentro do contexto escolar". A partir desse instrumento, o autor elabora o "Esquema da Sociogênese da História Escolar" (ver Anexo 1), organizando a constituição desta disciplina em quatro momentos: Sedimentação, Invenção, Consolidação, Reformulação (CUESTA FERNANDEZ, 2002, p. 232). Cada uma dessas etapas é marcada por características particulares aos saberes, atravessada pelas temporalidades e culturas históricas nas quais o mesmo se constitui, próprias do contexto sóciohistórico e cultural da Espanha. Ainda assim, como referencial metodológico o *código disciplinar* pareceu-me passível de ser apropriado, com os ajustes de escalas necessários, para análise da escrita da historiografia didática regional no Brasil. Colocada em diálogo com a teoria dos estratos do tempo (KOSELLECK, 2014) a ideia de etapas proposta por Cuesta Fernandez (2002) foi reelaborada nesta Tese na perspectiva de *tempos*, em um esforço de categorização que não se quer estanque ou limitada, mas sim, que propõe um olhar para os estratos permeáveis. Donde a escrita de um tempo se entrelaça a outros tempos, aproximando-se, adequando-se e singularizando-se, nos movimentos constitutivos que são próprios à escrita e ao tempo.

A partir dessa lente de análise, e de leitura, os dez livros que compõem o *corpus documental* da pesquisa foram organizados conforme o quadro a seguir:

Quadro1 - Tempos e Obras

| Tempo | Ano de Publicação | Livro didático | Autor |
|---|---|---|---|
| **Sedimentação** | 1920 | Pequena História Catarinense | Lucas Boiteux |
| | 1930 | História de Santa Catarina – Resumo Didático | Lucas Boiteux |
| **Invenção** | 1968 | História de Santa Catarina | Oswaldo Rodrigues Cabral |
| **Consolidação** | 1983 | Santa Catarina – História da Gente | Walter Piazza e Laura Hübener |
| **Transição** | 1994 | Santa Catarina – Coleção Meu Estado – Estudos Sociais | Julio Quevedo<br>Malene Ordoñes<br>Geraldo Sales |
| | 1995 | Os Catarinas – Terra e Gente – Estudos Sociais | Walter Piazza<br>Ivete Lombardi<br>Maria de Fátima Leite |
| | 1997 | Santa Catarina – Coleção Aventura do Saber – Suplemento História e Geografia | Ana Helena Gil<br>Ana Maria Valoto |
| **Reformulação** | 2005 | Santa Catarina de todas as gentes | Neide Fiori<br>Ivone Lunardon |
| | 2008 | Santa Catarina – Coleção Interagindo com a História | Lilian Sourient<br>Roseni Rudek<br>Rosiane de Camargo |
| | 2013 | História de Santa Catarina | Gislane Azevedo<br>Reinaldo Seriacoppi |

Fonte: Elaborado pela autora.

Esse recorte temporal largo justifica-se pelas obras localizadas no esforço de mapear os tempos constitutivos da historiografia didática catarinense que, por certo, não se resume a essas dez obras. No levantamento realizado para essa pesquisa (ver Anexo 2) localizamos 14 obras didáticas publicadas sobre o Estado. Para definir as listadas no Quadro 1 foi preciso fazer um cruzamento de critérios: autoria, contexto de publicação, público a que se destina e, certamente, disponibilidade para aquisição da mesma. Esse último critério justifica-se pela centralidade dessas fontes na pesquisa proposta, o que demandou constante acesso, manuseio, retomada, para análise de suas dimensões materiais e simbólicas. Em uma relação dialética, os tempos definiram os livros e os livros definiram os tempos.

Boiteux, Cabral e Piazza são reconhecidamente historiadores que ocuparam lugares e desempenharam papeis significativos na escrita da história catarinense. De dentro do Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina (IHGSC) traçaram as linhas para escrita da história escolar do Estado, atentos aos desejos e deveres de memória na interpelação e elaboração do passado em livros escolares. Some-se a isso o fato de o livro de Boiteux, de 1920, ser considerado por pesquisadores do campo como o primeiro livro escolar sobre a história de Santa Catarina (SILVA; CUNHA, 2015). As duas obras dos *tempos da sedimentação e da*

*consolidação* obedecem a um mesmo movimento: são didatizações de livros escritos anteriomente pelos autores, o que discutirei de maneira mais detalhada no capítulo 2. Piazza, por sua vez sobrinho de Lucas Boiteux, é autor de uma longa lista de livros acadêmicos e didáticos sobre Santa Catarina, sendo os últimos para diferentes níveis de ensino, como os dois exemplares que compõem o *corpus documental* da pesquisa, representantes do *tempo da consolidação e da reformulação*.

Os quatro primeiros livros foram, em parte, escolhidos pelo lugar e pelas redes de sociabilidade de seus autores, que leva a traços particulares na composição da historiografia didática sobre Santa Catarina. Já a escolha dos livros seguintes se deu ante a demandas próprias da categorização eleita assim como do tempo presente, expressas pelas políticas públicas de fomento e controle da elaboração de livros didáticos. Os dois livros que compõe ao lado da obra de Piazza o *tempo da reformulação* são representações historiadoras atravessadas pelo processo de descaracterização imposto às disciplinas de História e Geografia durante o período da Ditadura Militar. Por fim temos os três últimos livros, obras do tempo da *reformulação*, elaboradas no contexto do PNLD, cujos esforços na redefinição do que poderia ser considerado regional pela escrita da História Escolar não alteraram a tradicionalidade da abordagem da História dos Estados sob essa nomenclatura.

Ao organizar os livros didáticos regionais em tempos distintos, reconheço que o contexto histórico em que cada um foi escrito, editado, publicado, comercializado e utilizado diferem-se entre si, e que essas diferenças orientam o sentido das narrativas divulgadas nesses livros, compreendidos aqui como *textos de memória*. São essas singularidades que permitiram, portanto, distinguir as obras didáticas como produções de um tempo. Contudo, parto aqui do pressuposto de que "essas singularidades são apenas parte da verdade. Vista como um todo, a História também repousa em estruturas de repetição que não se esgotam nas singularidades" (KOSELLECK, 2014, p.21). E são essas "estruturas de repetição" que, resistindo às singularidades que cada tempo imprime a tessitura de narrativas históricas escolares, definem o risco, ou melhor, o traçado narrativo da história de Santa Catarina. A ideia de *traçados narrativos* em *textos de memória* surge de um longo percurso, que passa pelo estágio de pesquisa realizado no Georg Eckert Institut, em agosto de 2017. Por isso, é válido deixar claro quais os caminhos me levaram a esse lugar.

Desde que entrei no doutorado, 2014/2, já trazia a ideia de fazer um estágio de pesquisa no Georg Eckert Institut (GEI), um instituto internacional de pesquisa sobre livros didáticos, localizado na cidade de Braunschweig, Alemanha. Na verdade, desde que terminei a graduação em 2006 e estava me preparando para o casamento e a mudança para Alemanha, comecei a

delinear esse quadro, na ocasião incentivada pela professora Lana Mara de Castro Siman, da UFMG e da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). A primeira tentativa não obteve sucesso, porque também não atendíamos aos pré-requisitos que o GEI estabelece para a concessão de bolsas de pesquisa. Passados, então, oito anos e muitas experiências, retomei esse desejo meio esquecido, mas alimentado também pela vontade de retornar à Alemanha após tantos anos. Vontade essa que as vivências em Santa Catarina acabaram por reacender.

Foi então que, já com o conhecimento da língua que me faltava em 2006, comecei a pesquisar através da página do Instituto e encontrei o projeto "EurViews"[6], que tinha como objetivo a construção de um banco de dados com as visões elaboradas sobre a Europa em livros didáticos de diferentes partes do mundo, coordenado por Kerstin Schwedes. De acordo com a definição disponível no site do instituto[7], o Projeto Eurviews

> tem como objetivo levantar representações sobre a Europa e a europeidade que foram mundialmente compartilhadas em livros de História dos séculos XX e XXI, assim como apresentá-las de maneira crítica e científica e formar um círculo de membros internacionais acessível. A partir de seus princípios históricos e sistemáticos o Eurviews deseja tornar visível a pluralidade e as variações das representações sobre a Europa e sensibilizar para culturas de memórias variantes e concorrentes.[8]

Essa foi a primeira ponte de diálogo que estabeleci com o GEI, pois no primeiro ano do doutorado ainda me encontrava muito focada em investigar algo em torno dos imigrantes alemães e os livros didáticos de Santa Catarina. A partir desse ponto iniciaram-se as trocas de emails com a professora Kerstin, e juntas elaboramos um projeto que em setembro de 2015 foi submetido ao processo de seleção de bolsas. Esse projeto desdobrava ideias do meu projeto inicial de pesquisa no doutorado, no tocante à imigração alemã em Santa Catarina, para se vincular ao EurViews e ao WorldViews, sendo o segundo uma extensão do primeiro.

Eis que uma semana após a inscrição na seleção para bolsa descobri que estava grávida da minha pequena grande Victoria. Aprovada no processo seletivo, permaneci firme na intenção de viajar com toda a família para a Alemanha, em dezembro de 2016. Acontece que nesse ano, além da chegada da Vic, meu marido começou a trabalhar em Manaus e a ida de toda família para Alemanha se tornou inviável. Foi com o coração muito tranquilo que eu escrevi ao GEI, na ocasião, um email sincero, expondo toda a situação e pedindo remanejamento da bolsa para

---

[6] Informações disponíveis em: http://www.eurviews.eu/nc/start.html. Acesso em: agosto de 2015

[7] www.gei.de

[8] Tradução livre da autora. Original em alemão: "EurViews verfolgt das Ziel, Vorstellungen von Europa und Europäizität, die in Geschichtsschulbüchern des 20. und 21. Jahrhunderts weltweit vermittelt wurden, zu erheben, wissenschaftlich-kritisch zu edieren und einem internationalen Nutzerkreis zugänglich zu machen. Mit seinem historischen wie systematischen Ansatz will EurViews die Pluralität und Veränderlichkeit von Europavorstellungen sichtbar machen und für die Varianz und Konkurrenz von Erinnerungskulturen sensibilisieren". Disponível em: http://www.eurviews.eu/projekt.html. Acesso em: 13 jun. 2015.

o ano seguinte. O retorno que recebi foi que essa possibilidade era inviável, mas que, dada a situação, poderia submeter meu projeto para nova avaliação, ainda que o prazo de inscrição já tivesse sido encerrado. Foi o que fiz. Reduzi o plano de trabalho de um mês para quinze dias, já pensando na possibilidade de ter que enfrentar isso sozinha, como de fato ocorreu.

Nova aprovação, um desafio psicológico imenso, instabilidade financeira, mudanças no rumo da pesquisa, qualificação, dúvidas até o último momento, e eis que o Estágio de Pesquisa se concretizou. E aqui cabem duas notas de agradecimento. A primeira à Profa. Ademilde Sartori, coordenadora do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGE-UDESC), que envidou todos os esforços possíveis para conseguir um auxílio-passagem para minha viagem. Sem esse auxílio o estágio não teria sido concretizado. E um outro agradecimento à Profa. Cristiani, que no momento certo e da forma adequada, orientou-me quanto à importância de realizar esse estágio, ainda que ele não parecesse, à primeira vista, fundamental para as discussões da Tese. De fato, a experiência de imersão na biblioteca do instituto Georg Eckert foi um daqueles marcos divisores de um antes e depois na caminhada. Não apenas pelo desafio psicológico, emocional e intelectual que representou, mas por contribuir de maneira significativa para a elaboração teórica da Tese e para meu processo de amadurecimento como pesquisadora.

O GEI foi fundando com essa nomenclatura em 1975, mas suas origens remontam ao "Internationele Institut für Schulbücherverbesserung"[9], fundado em 1951 pelo professor que hoje dá nome ao GEI, Georg-Eckert. Possui um considerável acervo de obras impressas, de difetentes naturezas: documentos legistativos, periódicos, livros teóricos, livros de publicação própria resultante dos projetos desenvolvidos por seus pesquisadores e, claro, livros didáticos de diferentes países do Mundo. Essas obras estão distribuidas entre o térreo, o primeiro andar e o subsolo. No subsolo há uma estante toda sobre o Brasil. Nela há desde livros regionais (um exemplar do Alagoas, um do Pernambuco e, com a minha ida, dois de Santa Catarina), exemplares da Coleção Araribá, livros editados para o ensino de alemão nas escolas brasileiras e até mesmo a 26º edição de 1971 do livro "Exame de Admissão", da editora Companhia Nacional. As obras didáticas são adquiridas em sebos, pela internet ou doadas por pesquisadores que visitam o GEI. E assim vai se constituindo um acervo plural disposto em ambiente com toda infraestrutura necessária ao trabalho de pesquisadores e pesquisadoras.

Além das obras didáticas internacionais, estão no subsolo também edições mais antigas de periódicos (todos encadernados em capa dura, alguns volumes reunindo um ano ou mais de

[9] Tradução da autora: Instituto Internacional para o Aprimoramento de Livros Didáticos

publicações dependendo da periodicidade) e livros teóricos. E ainda livros de "Heimatskunde", que seria algo como uma combinação de ciências da natureza e humanas para a primeira etapa da educação básica, já que na Alemanha não se refere à História para os anos iniciais. Inclusive é a disciplina de "Heimatskunde" que aborda a história dos Estados no currículo alemão

Além desse arquivo material, o GEI conta com um acervo digital que pode ser acessado por meio do site do próprio Instituto (ver nota 6). Aliás, através do site também, de qualquer lugar do mundo, é possível pesquisar as obras disponíveis no Instituto e, mais recentemente, foi disponibilizado um link conjunto com o "Centro de Investigación Manuales Escolares"[10] (MANES) e o "Banca dati italiana sul libro d'istruzione"[11] (EDISCO) no qual a pesquisa feita sobre livros didáticos já retorna com dados quantitativos.

Mediante a tantas possibilidades e tentações, sabia que era preciso fazer valer aquela estadia ali. Foi com esse pensamento que tracei a seguinte estratégia de pesquisa: coletar dados sobre a representação de brasileiros em livros alemães; coletar dados sobre a imigração de alemães em livros alemães; coletar dados sobre a imigração dos açorianos em livros portugueses; fazer uma pesquisa teórica com vistas a aprofundar questões referentes à História regional e construção identitária e ainda entrar em contato com os estudos sobre livros didáticos aqui desenvolvidos. À propósito, nem tanto se diz sobre o Brasil nos livros europeus, mas o pouco que encontrei variou desde as manifestações de 2013 a uma visão extremamente estereotipada da pobreza pelas ruas do Rio de Janeiro, passando pela Floresta Amazônica como um legítimo exemplar das riquezas naturais do mundo.

Foi nesse percuso mais de buscas que de certezas que localizei dois livros que fizeram valer a caminhada. A obra "Schulbuch und Erster Weltkreig"[12] (CHRISTOPHE; SCHWEDES, 2015) e a obra "Die Rolle von Schulbücher für identifikationsprozesse in historischer perspektive"[13] (WOLLERSHEIM et al., 2002) apresentaram-se como possibilidades de análise que me pareceram pertinentes para o aprofundamento da minha pesquisa. O primeiro foi fundamental para que eu conhecesse a perspectiva de análise dos livros didáticos como *textos de mémoria*, ou seja, como palimpsestos sobre o qual se escreve, se apaga, se reescreve, sem que, contudo, as marcas da primeira inscrição consigam ser completamente apagadas. São, portanto, objetos de *culturas de memória* abarcando em sua constituição diferentes

[10] O MANES foi criado em 1992, vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Nacional de Educação à Distância, e reúne em seu acervo livros didáticos da Espanha, de Portugal e da América Latina em Madrid (Espanha). Maiores informações no site: http://www.centromanes.org/. Acesso 25 de setembro, 2018.
[11] EDISCO é um banco de dados sobre livros didáticos da Itália. Informações encontradas em: https://aperto.unito.it/handle/2318/138897?mode=full#.W6qT2HtKjIU Acesso 25 de setembro, 2018.
[12] Tradução livre: "Livro Didático e Primeira Guerra Mundial".
[13] Tradução livre: "O papel dos livros didáticos para processos de identificação em perspectiva histórica".

temporalidades – estratos do tempo (HALLBWACHS, 2004; NORA, 1993; KOSELLECK, 2014). É do cruzamento dessa conceitualização dos livros didáticos como *textos de memória* com o instrumento heurístico do *código disciplinar* proposto por Cuesta Fernandez (2002) que parte minha compreensão sobre *traçados narrativos*.

Já a obra de Wollersheim et al. (2002) me apresentou a ideia de *Deutungsmuster*[14], que de fato é um conceito apropriado das Ciências Sociais para pensar as representações partilhadas pelo coletivo e que orientam as posturas individuais em sociedade, assim como nossa relação com o tempo e o espaço no qual estamos inseridos. No livro em questão, o conceito é mobilizado para pensar esses *Deutungsmuster* à partir dos livros didáticos sobre a história da Saxônia. É dessa proposição que parto para pensar o paradigma de uma história da Nação brasileira como um *modelo de interpretação* que orienta a elaboração de narrativas históricas regionais e, nesse contexto, estabelece sentidos identitários em confluêmcia com a pretendida identidade nacional, donde vem o terceiro eixo teórico-metodológico dessa pesquisa.

## A História Regional como enfrentamento da questão identitária no Brasil

Por ser o conceito de regional ainda tão escorregadio e elástico, é necessário deixar claro que neste trabalho a concepção de região coincide com as fronteiras estaduais. Essa escolha justifica-se pelas fontes eleitas nessa pesquisa, livros que sob a denominação atual de "regional"[15] referem-se à história do Estado de Santa Catarina. E é dessa perspectiva que serão analisados os movimentos para composição narrativa de uma História regional em (des)compasso com a história da Nação. A definição aqui assumida não significa, contudo, o não reconhecimento de outras territorialidades como um espaço regional. Mas coloca em evidência e problematiza a compreensão dos estados e suas histórias como regiões singulares.

De acordo com a interpretação proposta por Durval Muniz de Albuquerque Jr. (2011), o recorte regional não preexiste ao discurso que se constrói sobre ele. A região não é uma entidade dada, um espaço naturalizado. Pelo contrário, "tanto na visibilidade quanto na

[14] Tradução livre: "modelos de interpretação".
[15] A partir de 2004 os livros dos estados passaram a ser avaliados pelo PNLD no interior da categoria de "livros regionais". No entanto, é apenas no Edital do PNLD 2010 que as orientações sobre a categoria de livros regionais aparecem de maneira mais específica. Neste edital, lê-se que "os livros denominados regionais são impressos que registram a experiência de grupos que se identificam por fronteiras espaciais e socioculturais, seja na dimensão de uma cidade, um estado ou uma região do Brasil e que são utilizados em situação didática no ensino de história" (BRASIL, 2008).

dizibilidade, articulam-se o pensar o espaço e o produzir o espaço" (ALBUQUERQUE JR., 2011, p.35), que é, no limite, uma construção histórica. Assim,

> Definir a região é pensá-la como um grupo de enunciados e imagens que se repetem, com certa regularidade, em diferentes discursos, em diferentes épocas, com diferentes estilos e não pensá-la uma homogeneidade, uma identidade presente na natureza. (ALBUQUERQUE JR., 2011, p. 35).

Pensar a história do Estado na perspectiva da História regional possibilita problematizar, portanto, a elaboração das fronteiras simbólicas que, em um movimento de dialética e negociações, diferencia e aproxima o regional do nacional. É reconhecer que essas fronteiras não correspondem apenas aos limites geográficos, mas sim aos sentidos que se elaboram sobre eles, também na escrita da História representada em livros didáticos regionais, através da repetição de "enunciados e imagens", na conformação de um traçado narrativo.

No atual currículo da Educação Básica, temáticas relativas ao recorte regional são abordadas entre o 4º e o 5º ano, salvo exceções de currículos estaduais como da Paraíba, do Maranhão, do Pará, de Santa Catarina, dentre outros, cuja história do Estado é abordada também no Ensino Médio. Fato é que, desde o princípio do século XX, foi vislumbrado no espectro do conhecimento histórico escolar e na escola propriamente dita um lugar para "transmissão" desse saber considerado "regional" e tradicionalmente esse lugar se vinculou à história dos estados e se assentou nos anos iniciais da escolarização.

A escrita de uma História Escolar regional é atravessada assim pelas discussões historiográficas particulares a esse recorte, mas também pelas singularidades e disputas que perpassam, atualmente, esse território híbrido (OLIVEIRA, 2003) que é o ensino de História nos anos iniciais. Escrever História para crianças, hoje, demanda reconhecer que esse saber transita em um campo de fronteiras, marcado por diálogos e disputas entre profissionais do campo da Pedagogia e da História. É uma narrativa cujo esforço de adequação à faixa etária demanda atenção tanto às particularidades cognitivas da infância quanto à formação recebida pelos professores nesta etapa do ensino, em sua maioria formados pedagogos, a partir de um currículo que busca dar conta de noções básicas das diferentes áreas do conhecimento, inclusive da História.

Sem ignorar ainda que os livros regionais disputam espaço com os próprios livros de História, no já concorrido currículo dos anos inicias, que tende a privilegiar a alfabetização pelo viés da língua portuguesa e da matemática. Desconsiderando que a alfabetização histórica também é potencial para ensinar a *ler o mundo* (FREIRE, 2014). Essas são preocupações

suscitadas pelos estudos (MIRANDA, 2004; OLIVEIRA, 2006; OLIVEIRA, 2008; dentre outros) desenvolvidos nas últimas décadas e que ajudam a matizar a complexidade do saber histórico escolar para os anos iniciais, ao mesmo tempo em que contribui para a qualificação da historiografia didática regional destinada a essa faixa etária.

Ensinar o Brasil aos pequenos brasileiros a partir das narrativas didáticas implicou no exercício de incorporar as histórias chamadas de regionais ao conjunto nacional. Tais histórias, publicadas em sua maior parte com o financiamento dos governos estaduais, tinham o duplo desafio de estabelecer o que era comum aos brasileiros e o que era diferente e singular da região. Também precisavam – assim como a escrita da história do Brasil – definir os novos "outros" em relação à ideia de nação que se forjava naquele momento. Isso porque a definição ou redefinição de um projeto de nação precisa levar em conta os duplos desse processo, ou seja, em relação a qual "outro" o projeto de construção da nacionalidade seria materializado? (SILVA, 2014). No caso da história de Santa Catarina, esses outros foram muito fáceis de identificar.

A imigração alemã, assim como de outras etnias que vieram para o Brasil, marcaram de maneira particular a constituição histórica e identitária catarinense. E essa imigração deu origem a um capítulo particular, a história do estado de Santa Catarina, diferenciando o processo de formação histórica de sua gente da narrativa construída para o Brasil. Uma narrativa orientada por um *modelo de interpretação* que considera o negro, o índio e o português como os elementos fundadores da identidade nacional Brasileira. Um paradigma gestado no interior do Instituto Histórico e Nacional Brasileiro em meados do século XIX, endossado pelos Intitutos Históricos e Geográficos regionais, dentre eles o IHGSC (GONÇALVES, 2006), e atualizado pelas políticas de nacionalização do Estado Novo.

Foram as inquietações geradas por essa formação histórica e configuração identitária catarinense que, a principio, despertaram meu interesse em compreender as narrativas sobre a história de Santa Catarina nos livros regionais. Afinal, como essa História regional enfrentava a questão identitária brasileira? Ao buscar no texto didático o "elemento alienígena" (CABRAL, 1968), me dei conta de por onde passavam as linhas desse remendo.

A análise das fontes deu a ver que a vinda dos açorianos para Santa Catarina em meados do século XVIII foi o remendo escolhido para costurar História e identidade catarinenses ao paradigma da história da nação. Assim, o projeto de pesquisa que a princípio investigaria a imigração alemã nos livros didáticos sobre Santa Catarina, a partir do contato com os próprios alemães, fez um giro teórico e metodológico e voltou-se aos portugueses. Esse elemento que

impôs língua, costumes, religião e cuja força na narrativa segue impedindo e emergência e afirmação de outras identidades possíveis.

## Organização da Tese

Para dar conta desses três eixos teóricos-metodológicos, sendo eles o livro didático como fonte; os *traçados narrativos* em *textos de memória* e a escrita da História regional, a Tese foi organizada em quatro capítulos.

No capítulo primeiro, "MEDIAR: o regional e o nacional na tessitura identitária do Brasil", mobilizo a conceitualização proposta por Raimundo Cuesta Fernandez (2002) sobre *código disciplinar* e a teoria dos estratos do tempo de Reinhart Koselleck (2014) para fundamentar a compreensão sobre a elaboração de *traçados narrativos* em tempos. O diálogo com esses dois autores perpassa toda a Tese. Em seguida, discuto sobre a elaboração de um *modelo de interpretação* (WOLLERSHEIM, 2001) para a escrita da história do Brasil em culturas históricas distintas (GOMES, 2013): na segunda metade do século XIX e primeira metade do século XX. O ajuste de foco recai também sobre como esse *modelo de interpretação*, assentado na história de um Brasil central, é partilhado em sociedade e orienta a representação que fazemos sobre as diferentes regiões, assim como a escrita de uma História regional (ABULQUERQUE JR., 2007; 2008). Mediante a essas problematizações, apresento os "tópicos recorrentes na narrativa" da historiografia didática catarinense, que se estabelecem pelo desafio de adequação do regional ao nacional.

No Capítulo 2 – "ESCREVER: os primeiros traços de uma História Escolar sobre Santa Catarina", problematizo como a escrita dessa história regional aponta para *desejos de memória* gestados nos corredores do Instituto Histórico e Geográfico do Brasil (IHGB) e do IHGSC e que deveriam ser inscritos na História regional, tendo em vista sua integração à História nacional. Os primeiros autores da historiografia catarinense (GONÇALVES, 2006) aparecem aqui também como os primeiros autores a se dedicarem a uma escrita da História Escolar sobre o Estado (BOITEUX, 1920; CABRAL, 1968; PIAZZA e HÜBENER; 1983). Suas obras tinham a dupla função de atender os alunos dos grupos escolares quanto de formar futuros/as professores/as nas escolas normais. A análise aqui empreendida, de narrativas do *tempo da sedimentação, da invenção e da consolidação*, aponta para a legitimação que o lugar desses autores conferia às narrativas por eles elaboradas, ficando os aspectos materiais do livro em segundo plano. É dos fazeres de historiadores diletantes que se gesta um traçado narrativo para a historiografia catarinense, consolidado décadas mais tarde pelas mãos do historiador.

No Capítulo 3 – "EDITAR*:* livros didáticos regionais para Santa Catarina entre transições e reformulações", proponho uma reflexão sobre as reverberações na escrita da História Escolar das reformas curriculares que marcaram a Ditadura Militar (SOUZA, 2008), particularmente da junção das disciplinas História e Geografia e da precarização da formação docente. Problematizo, em seguida, como a virada epistemológica que se observa a partir da década de 1980, na confluência dos debates sociais e das pesquisas acadêmicas, possibilitam um novo ajuste de foco foi sobre o espaço escolar, reconhecendo a particularidade das culturas que engendra e dos currículos que o normatizam (JULIÁ, 2001; ESCOLANO, 2007; 2008). Essas mudanças marcam as obras dos *tempos da transição* e *da reformulação*, que ampliam, embora sem alterar, o traçado narrativo para a história de Santa Catarina a partir da materialidade em que se apresenta e também dos sentidos que orienta para interpretação do passado. Nesse contexto ampliam-se as possibilidades de variações de escalas para compreensão do livro didático (REVEL, 1998; RICOUER, 2008).

E, por fim, o Capítulo 4 – "NARRAR: os açorianos na história da gente catarinense", no qual reajusto do foco de análise, aproximando-me das narrativas históricas elaboradas nos diferentes tempos da historiografia didática catarinense. O exercício é empreendido em busca do traçado narrativo que se estabelece no decorrer dos tempos para contar o deslocamento dos açorianos para a colônia brasileira (OLIVEIRA; SALOMON, 2010) e sua influência na composição identitária catarinense, como estratégia de entrelaçamento do regional e do nacional (FLORES, 2000).

No esforço de compreender os sentidos engendrados no largo tempo pelos textos da História Escolar, mobilizo a compreensão dos livros didáticos como *textos de memória* (CHRISTOPHER; SCHWEDES, 2015; NORA, 1993; HALBWACHS, 2003; RICOUER, 2008). Nessa perspectiva busco delinear os traços profundos que, na elaboração narrativa sobre Santa Catarina, garantem a força do pilar português no enredo desta historiografia didática regional.

# CAPÍTULO 1 – MEDIAR: O REGIONAL E O NACIONAL NA TESSITURA IDENTITÁRIA DO BRASIL

Um país de proporções continentais como o Brasil é feito mais de diferenças do que de similitudes. Como encontrar uma amálgama para tantas histórias que se desenrolam nesse espaço do contraditório é desafio que se renova pelo menos desde meados do século XIX, e mais uma vez nos dias atuais. Um desafio engendrado por culturas históricas, com suas formas de interpelar e interpretar o passado, mediante seus desejos ou deveres de memória, próprios a cada tempo, particulares a cada espaço.

Nesse primeiro capítulo da Tese desenvolvo a discussão teórica sobre a elaboração de um traçado narrativo para se contar a história de Santa Catarina, no interior do paradigma de escrita da história da Nação. Um paradigma que é gestado na segunda metade do século XIX, com os desdobramentos da criação do IHGB, e que se renova durante o Estado Novo e suas políticas a favor de uma História genuinamente brasileira. A partir desses dois marcos, problematizo como a História do considerado "Brasil Central" orienta *modelos de interpretação* para a escrita das diferentes histórias regionais, mas particularmente a catarinense. Impedindo o desbloqueio de memórias e reforçando o jugo de uma identidade nacional que se sobrepõe ao "problema" das regionalidades.

## 1.1 Tempos da historiografia didática: a escrita da história sobre Santa Catarina em livros escolares

> Tecer, como narrar, é relacionar, pôr em contato, entrelaçar linhas de diferentes cores, eventos de diferentes características, para que se tenha um desenho bem ordenado no final. Este trabalho de tessitura é, no entanto, obra da mão de quem tece, da imaginação e da habilidade de quem narra. (ALBUQUERQUE JR., 2007, p.31).

Narrar, como tecer, é alinhavar meadas para se alcançar um traço pré-definido. Quem tece segue um risco estabelecido *a priori*, define linhas e elege as cores que considera adequadas à expectativa que toda tessitura carrega em si mesma. Assim também são as narrativas e, dentre elas, as narrativas históricas de diferentes naturezas. O/a historiador/a que se dispõe ao oficio de narrar, indissociável da operação historiográfica (CERTEAU, 1982), precisa ter clareza das particularidades e da função social de sua escrita. Neste trabalho, que constitui ele mesmo uma narrativa histórica, trato das tramas alinhavadas na composição do saber histórico escolar sobre Santa Catarina, atenta aos entrelaçamentos e nós entre os desejos das histórias regionais e os deveres impostos pela história da Nação. Dando a ver como, no decorrer do século XX define-

se um traçado narrativo para a escrita dessa História nos livros didáticos, compreendidos aqui como *textos de memória*.

Importante deixar claro que, ao utilizar o termo *narrativa*, compactuo da ideia de que "escrever História é, portanto, narrar. É transformar o passado em presente, de forma que possa ser compreendido e orientar o futuro" (FREITAS, 2010, p.96). Assim, refiro-me a uma forma de dar inteligibilidade ao saber histórico, reconhecendo que, tanto os autores que escreveram no início do século XX quanto os nossos contemporâneos, imprimem no texto marcas de seu tempo, do espaço e do *lugar* que ocupavam/ocupam (CERTEAU, 1982). Elaboraram assim *narrativas*, ou seja, formas de se contar a história de Santa Catarina, com sentidos orientados pela representação historiadora através do entrelaçamento entre a *forma escriturária* e a *explicação/compreensão* do passado em sua condição histórica (RICOUER, 2008).

O esforço aqui consistiu em olhar o bordado que se apresenta sobre a história de Santa Catarina em livros escolares no decorrer de um espaço-tempo alargado e encontrar os fios da meada. Distinguir a alteração das tonalidades das linhas, interpelar as permanências das mesmas, identificar o movimento de composição de um traçado narrativo, tal qual aquele realizado pelos bilros na confecção de suas rendas. E esse traçado envolve meadas do regional e do nacional, da escrita da História e dos *desejos de memória*, dos *estratos do tempo* (KOSELLECK, 2014) que tingem de cores as linhas do texto escolar.

Por isso, falar de *traçados narrativos* é falar de histórias, de memórias e de tempos que compõem a escrita da História Escolar. Raimundo Cuesta Fernandez (2002), ao abordar a gênese e a metamorfose do conhecimento histórico escolar na Espanha, acompanhando os estudos do campo desenvolvidos por Ivor Goodson (1995) e Andre Chervel (1990), chama atenção para a durabilidade e originalidade das disciplinas escolares, consideradas por ele como *artefatos sociais*. A particularidade dessa questão demanda a quem se propõe investigá-la "internar-se nos tempos largos e adotar, em consequência, uma perspectiva sinótica, isto é, uma visão capaz simultaneamente de abarcar o conjunto sem separar a mirada do principal"[16] (CUESTA FERNANDEZ, 2002, p.225).

A afirmação de Cuesta Fernandez (2002) orienta o trabalho aqui empreendido de interpelação das linhas do bordado que representa a narrativa histórica escolar sobre Santa Catarina. Essa interpelação vai em busca do risco que a orienta, ou seja, seu traçado narrativo. Esse olhar sinótico ao qual se refere Cuesta Fernandez (2002), do historiador que se interna nos

[16] Tradução livre. No original em espanhol: "internarse em los tempos largos e adoptar, em consecuencia, una perspectiva sinóptica, esto es, una visión capaz simultaneamente de abarcar el conjunto sin apartar la mirada de lo principal". (CUESTA FERNANDEZ, 2002, p.225).

tempos largos, dá a ver as meadas de um saber que é elaborado no diálogo com as demandas políticas, sociais e culturais que marcam com diferentes tonalidades o século XX e esse início de século XXI. Reconhecer essas inter-relações é fundamental para compreender a elaboração de um *código disciplinar*, que segundo Cuesta Fernandez (2002, p.231)

> Pode ser definido como o conjunto de ideias, valores, suposições, regulamentações e rotinas práticas (de caráter expresso e tácito). Em suma, o elenco de ideias, discursos e práticas dominantes no ensino das matérias escolares dentro do espaço escolar[17].

Na perspectiva proposta pelo autor, o *código disciplinar* é um *instrumento heurístico* para análise das interações entre "discursos, conteúdos e práticas" na elaboração do conhecimento escolar (CUESTA FERNANDEZ, 2002, p.231). Configura-se, assim, como um esforço de abarcar as disciplinas escolares nos múltiplos aspectos que a constituem. Certa da validade e importância de tal proposição, mas também das escolhas feitas neste trabalho, é importante estabelecer que aqui estou operando com algumas inversões de escalas. A primeira delas diz respeito a apropriação deliberada de um instrumento metodológico pensado para outro contexto sócio histórico e cultural, que é a Espanha, na análise de uma realidade que é brasileira. E a segunda refere-se ao ajuste de escalas aqui operado, que se limita a um componente específico desse *código disciplinar*, quais sejam os livros didáticos que compõem o que Cuesta Fernandes (2002) irá denominar de *textos visíveis* do conhecimento escolar. É importante reconhecer essas inversões de escalas para dar a ver a dimensão da apropriação teórica empreendida nessa pesquisa, exercida no estabelecimento dos diálogos considerados possíveis. Nessa perspectiva, tanto este como os demais autores interpelados estão em um lugar de referencialidade para o desdobramento das análises e reflexões aqui apresentadas.

É a partir desse diálogo com Cuesta Fernandez (2002) que proponho a análise dos livros didáticos regionais em tempos. Tempos históricos que, com seus atravessamentos, seus desejos e deveres de memória, gestam as narrativas da historiografia didática regional entrelaçada ao nacional. A partir do que propõe o autor espanhol e, mediante às particularidades da história brasileira, os dez livros aqui analisados foram considerados como representantes de diferentes tempos da constituição do saber histórico escolar, a saber: *o tempo da sedimentação; o tempo da invenção; o tempo da consolidação; o tempo da transição; e o tempo da reformulação*. Vale

[17] Tradução livre. Do original em espanhol: Se puede definir como el conjunto de ideas, valores, suposiciones, reglamentaciones y rutinas prácticas (de carácter expreso o tácito). En suma, el elenco de ideas, discursos y prácticas dominantes en la enseñanza de las materias de enseñanza dentro del marco escolar. (CUESTA FERNANDEZ, 2002, p.231)

registrar que o esquema proposto por Cuesta Fernandez (2002) não considerou o que chamo aqui de *tempo da transição*, etapa que neste trabalho se refere às obras marcadas pelas alterações no *código disciplinar* impostas pela substituição da História pelos Estudos Sociais no Ensino Fundamental, questão analisada no capítulo 3. Abaixo, seguem as capas de cada livro analisado na pesquisa, nos agrupamentos propostos para pensar a elaboração de um traçado narrativo para a história de Santa Catarina a partir da ideia de *código disciplinar*.

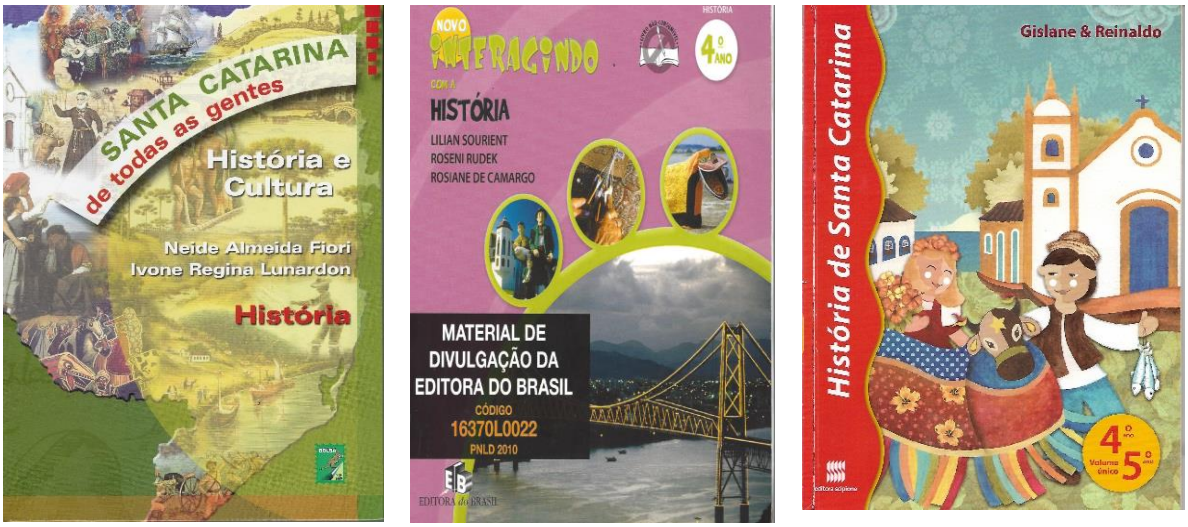
Figura 1 - Tempo Sedimentação - Invenção - Consolidação

Fonte: Capas das obras de: BOITEUX, 1920; BOITEUX, 1930; CABRAL, 1968; PIAZZA; HÜBENER, 1983. Arquivo Pessoal

Figura 2 - Tempo da Transição

Fonte: Capas das obras de: QUEVEDO et al., 1994; PIAZZA et al., 1995; GIL, VALOTO, 1995. Arquivo Pessoal.

Figura 3 - Tempo da Renovação




Fonte: Capas das obras de: FIORI; LUNARDON, 2005; SOURIENT et al., 2005; SERIACOPPI; AZEVEDO, 2013. Arquivo Pessoal.

A maneira como Cuesta Fernandez (2002) analisa a elaboração do *código disciplinar*, já explicitada na introdução deste texto e apropriada nesta pesquisa, dá a ver a problemática das temporalidades na constituição do conhecimento histórico escolar. Ao identificar esse percurso na perspectiva de uma *sociegênese* - que se desenrola em diferentes etapas - o autor delineia a complexidade das disciplinas escolares em relação aos tempos históricos.

Nessa perspectiva, a compreensão dos estratos do tempo proposta por Reinhart Koselleck (2014) soma-se nesta pesquisa ao instrumento heurístico do *código disciplinar*

(CUESTA FERNANDEZ, 2002) para embasamento das reflexões aqui proposta e, particularmente, da noção de traçado narrativo. A ideia de *estratos do tempo* elaborada como uma metáfora geológica, permite deslocar-se de concepções lineares ou circulares do tempo, uma vez que os estratos do tempo "remetem a diversos planos, com durações diferentes e origens distintas, mas que, apesar disso estão presentes e atuam simultaneamente" (KOSELLECK, 2014, p.9). Nessa perspectiva, a diferenciação de tempos históricos serve à devida complexificação da análise proposta, pois em lugar de fragmentar possibilita buscar a interseção entres diferentes tempos e diferentes histórias. E essa interseção, no caso dessa pesquisa, são os *traçados narrativos*.

Por outro viés, compreender a História da Educação no arco teórico proposto por Reinhart Koselleck (2014, p.22), possibilita considerar também o livro didático como uma dentre as "estruturas de maior duração que possibilitam as mudanças – parecem estáticas, mas também mudam". É assim que a variação de escalas sobre o livro didático, esse objeto marcado pela tradicionalidade e permanência no contexto escolar, possibilita ver nos tempos largos mudanças materiais e simbólicas. O diálogo com a teoria dos estratos do tempo possibilita "medir diferentes velocidades, acelerações ou atrasos, tornando visíveis os diferentes modos de mudança, que exibem grande complexidade temporal". (KOSELLECK, 2014, p. 22). Em outras palavras, oferecem lentes para desconstrução de tessituras das narrativas históricas sem perder, ou mesmo sem separar, os fios da meada. A partir dessa chave de compressão, o *traçado narrativo* consiste no risco que, perpassando e resistindo a temporalidades distintas, orienta a tessitura histórica e os sentidos sobre ela.

O desafio que se coloca é, portanto, compreender mudanças e permanências que incidem sobre a dimensão material do livro didático regional, mas que orientam também os sentidos do passado elaborado por suas narrativas históricas. É buscar justamente o traçado narrativo que sugere, em temporalidades distintas, a inteligibilidade de um saber histórico sobre Santa Catarina. Aprendendo, como propõe Koselleck (2014, p.221-222), a "diferençar entre estratos que podem mudar rapidamente, estratos que só se transformam lentamente e estratos mais duradouros, que contêm as possibilidades de repetibilidade".

Se a aproximação com as proposições teóricas e metodológicas feitas por Raimundo Cuesta Fernandez (2002) e Reinhart Koselleck (2014) fundamenta a ideia de *traçados narrativos*, a aproximação dessa ideia com a teoria dos "lugares de memória" de Pierre Nora (1993) e com as culturas de memória (HALBWACHS, 2003; RICOUER; 2008) possibilita pensar os livros didáticos como *textos de memória*, no sentido de que resguardam de maneira intencional marcas de temporalidades distintas. E com elas, indícios sobre a forma com que

cada presente se relaciona com o passado e com a imagem que uma sociedade faz de si mesma. É uma "vontade de memória" impelida pelo "dever de memória" que também move a escrita da História nos livros didáticos, num "remanejamento efetivo da memória" (NORA, 1993, p. 24).

Já de acordo com o historiador Habbo Knoch (2001), em seu trabalho sobre as representações da Segunda Guerra Mundial em imagens veiculadas na Alemanha, *textos de memória* (*Errinerungstext)* são como palimpsestos (*palimpseste)*, ou seja, um papel que se apaga, no intuito de reaproveitá-lo para novas escritas. Mas a borracha não consegue subtrair as marcas profundas do papel, que se perpetuam como sombras aos novos textos sobre ele inscritos. Essa conceitualização de *textos de memória* já vem sendo apropriada pela pesquisadora Barbara Christophe em pesquisas sobre livros didáticos, ressaltando o caráter híbrido dos mesmos por serem suas narrativas impregnadas tanto dos discursos oficias e hegemônicos quanto marcados pelas controvérsias sociais de cada tempo (CHRISTOPHE, 2013). Nessa perspectiva a autora defende que

> a dupla tarefa das análises dos livros didáticos orientadas pela cultura da memória consiste, portanto, a partir do meu ponto de vista, em tornar visível no texto [didático] tanto os discursos hegemônicos como também as marcas de debates sociais controversos[18]. (CHRISTOPHE, 2013, p.146).

A conceitualização dos livros didáticos como *textos de memória* será retomada de maneira mais aprofundada no capítulo 4, quando operacionalizo esse escopo teórico-metodológico construído para analisar as narrativas didáticas propriamente ditas. Mas, por ora, pareceu-me pertinente trazer algumas linhas sobre a questão no intuito de tecer um quadro mais completo sobre as mobilizações e arregimentações teóricas que constituem o risco para a tessitura dessa tese, ela mesma com seus *traçados narrativos*.

Pensar o livro didático como *texto de memória* implica em reconhecer que as narrativas históricas escolares nele representadas – ainda que reescritas em temporalidades distintas – carregam consigo sentidos profundos estabelecidos e legitimados por *culturas históricas* marcantes. Compreendida por Le Goff (1990) como "mentalidade histórica", o termo refere-se a um conjunto de fenômenos que contribuem para que uma sociedade se relacione com seu passado de uma determinada forma e não de outra. Ao apropriar-se do conceito de *cultura histórica,* Angela de Castro Gomes (2013) amplia o leque de produções sociais que devem ser

[18] Tradução da autora. Do original em alemão: "Die doppelt Aufgabe einer erinnerungskulturell orientierten Schulbuchanalyse besteht deshalb, aus meiner Sicht darin, sowohl hegemoniale Diskurse als auch Spuren kontroverser gesellschaftlicher Debatten in den Text sichtbar zu machen". (CHRISTOPHE, 2013, p.146)

considerados na compreensão das elaborações que o presente faz sobre seu passado. De acordo com a autora, "literatura, arte, cultura popular, monumentos e muitas outras manifestações simbólicas que estabeleçam relações com o 'tempo' constituem a *cultura histórica* de um tempo" (GOMES, 2013, p.158). Já Le Goff (1990, p.48) chama atenção também para o estudo dos manuais escolares como fonte privilegiada para compreensão desta categoria.

Na perspectiva de Jörn Rüsen (1994), *cultura histórica* refere-se ao denominador comum entre as diferentes maneiras de representar, interpretar, interpelar, mediar e ensinar a memória histórica. Consiste, portanto, em estratégias de percepção e significação do tempo com vistas a orientação e estabelecimento de sentidos no tempo em estreito diálogo com noção de consciência histórica, mas não se equivalendo a ela. A *cultura histórica* "seria assim essa esfera da percepção, da interpretação, da orientação e do estabelecimento de uma finalidade, que toma o tempo como fator determinante da vida humana" (RÜSEN, 1994, p.6) e que se apreende e desenvolve para além do espaço escolar, na partilha das diferentes formas de representação histórica disponíveis em sociedade. Dentre elas o livro didático, que media em sua narrativa e pela sua narrarita memórias históricas que conferem inteligibilidade ao passado, a partir do presente e com perspectivas de futuro. É, portanto, uma representação histórica impregnada de intencionalidade pedagógica e elaborada sob demandas geradas pelas diferentes culturas escolares, sendo elas também históricas.

A historiografia didática regional é uma narrativa escrita no tensionamento entre um discurso sobre o nacional que se quer hegemônico e os reclames sociais acerca das particularidades regionais. Entendendo que esse atravessamento é fundamental na compreensão que aqui se propõe sobre o traçado narrativo para a história de Santa Catarina, discuto a seguir como um determinado paradigma para a escrita da história do Brasil, gestado no século XIX e legitimado na primeira metade do século XX, constitui-se como modelo de interpretação orientador da escrita da historiografia didática sobre os estados brasileiros.

## 1.2 Conjugar o nacional e o regional: elaboração das narrativas históricas sobre as gentes brasileiras

A historiografia didática regional é uma escala particular dos saberes históricos escolares. Organizada como conhecimento escolar e materializada nos livros didáticos, resiste na cultura escolar perpassando diferentes temporalidades, a par de parecer invisibilizada nas dinâmicas ali estabelecidas. Por isso, parece-me de grande importância um olhar para essa matéria que reconheça suas particularidades no interior das dinâmicas constitutivas da História Escolar.

Acredita-se que um olhar mais detido sobre a constituição das diferentes historiografias didáticas regionais permita expandir a compreensão sobre as negociações estabelecidas para narrar e entrelaçar histórias de um Brasil tão plural. Um país cujos povos, em um movimento de dentro para fora, ou de baixo para cima, ainda não se reconhecem como integrantes de uma mesma nação, no sentido de pertencimento, e partilha de direitos e deveres, sentidos e saberes, desejos e anseios.

De acordo com Benedict Anderson (1993, p.283)

> Todas as profundas mudanças de consciência, por sua própria natureza, trazem consigo amnésias características. De tais esquecimentos brotam, em circunstâncias históricas específicas, as narrativas.

Ao abordar as nações modernas na perspectiva de "comunidades imaginadas", Anderson (1993) aponta para o lugar que as narrativas assumem no estabelecimento das fronteiras simbólicas desse espaço. Aqui, as configurações do nacional não são compreendidas como genealógicas, ou seja, estabelecidas sob laços originários e imutáveis, mas sim como laços constituídos – e negociados, a partir de desejos políticos e econômicos, constantemente tensionados por questões socioculturais. Nesse espectro, as narrativas históricas são elaboradas com o intuito de organizar sentidos, atribuir significados, estabelecer uma certa ordem e causalidade entre fatos, feitos e gentes. E há um impulso do narrar, que se renova ante "profundas mudanças de consciência", implicando em escolhas e silenciamentos, amnésias promovidas intencionalmente, para que no enredo final não haja notas destoantes.

Esse processo de constituição da Nação, ou de uma "comunidade imaginada", efetiva-se em diferentes escalas, e foi estudado também por Eric Hobsbawn (1990). Para este autor só é possível falar de Nação a partir da relação desta com o nacionalismo e o "Estado territorial moderno", ou seja, só se aplica ao movimento que se observa a partir do século XIX. Pois é nesse contexto em que os laços estabelecidos na microescala das comunidades reais são confrontados pelas demandas expansionistas e imperialistas da modernidade, e reconfigurados para constituir diferentes Estados-Nação.

O processo de constituição nacional do Brasil, apesar de suas significativas particularidades em relação ao que se observou na Europa do século XIX, também passou pela construção dos laços de uma "comunidade imaginada". Particularmente, através de narrativas históricas, desafiadas a conjugar diferenças regionais na elaboração de um enredo adequado aos interesses políticos, econômicos e sociais de conformação desta Nação.

Para discutir os esforços empreendidos na elaboração de tais narrativas, irei transitar entre dois momentos históricos que, na perspectiva de análise empreendida, são marcados por

"mudanças de consciência" (ANDERSON, 1993) que ensejaram uma forma particular de se narrar o Brasil, suas regiões e suas gentes. O primeiro deles é a criação do IHGB, fundado ainda em 1838, durante a Regência de Araújo Lima, e suas demandas de invenção da nação brasileira, representadas na tese de Karl von Martius sobre "Como se deve escrever a história do Brasil". E o segundo período conhecido como Estado Novo, e suas diferentes estratégias políticas na determinação da história do Brasil e do que é ser brasileiro.

Ciente que toda escolha é uma forma de arbítrio, considero esses dois momentos particularmente fecundos para pensarmos tensões, disputas, silenciamentos e resistências que legitimaram uma escrita para história do Brasil e de suas gentes. Essa justificativa se dá em consonância às reflexões propostas por Angela de Castro Gomes (2013), ao constatar que o debate em torno da questão racial no Brasil é posto de maneira singular desde o "projeto civilizatório", lançado por D. Pedro I e retomado com particular interesse no período do Estado Novo (1937-1945).

Após uma independência (1822) que mais se assemelhou à transmissão do poder por vias hereditárias, entrecortada apenas pelo turbulento período regencial (1822-1831), era necessário que o Imperador D. Pedro II e os membros da elite intelectual luso-brasileira empreendessem os esforços necessários para elaborar uma História que aproximasse o recém Império do conceito emergente de nação conhecido a partir das experiências europeias.

De acordo com Manoel Salgado Guimarães (1988), cabia aos membros do nascente IHGB elaborar uma narrativa para a história do Brasil que desse conta não apenas da formação dessa Nação, mas que também a encaixasse nos moldes da "tradição e progresso" importados do Iluminismo europeu. Assim, o retrato da Nação vislumbrada por estes intelectuais deveria representar um "desdobramento, nos trópicos, de uma civilização branca e europeia. Tarefa sem dúvida a exigir esforços imensos, devido à realidade social brasileira, muito diversa daquela que se tem como modelo" (GUIMARÃES, 1988, p.8).

Para dar conta de escrever uma narrativa sobre e para a Nação imperial brasileira, algumas estratégias foram empreendidas. Uma delas foi o concurso sobre como escrever a história do Brasil, realizado em 1846, cuja proposta vitoriosa, ante a apenas uma outra concorrente, foi elaborada pelo botânico alemão Karl von Martius. O jovem von Martius compôs a comissão de naturalistas designada pela Corte de Viena para acompanhar a arquiduquesa Leopoldina d´Austria, futura imperatriz, em sua mudança para a colônia portuguesa no ano de 1817. Os integrantes dessa comissão atendiam tanto ao interesse da corte brasileira quanto ao de seus lugares de origem, e dedicaram-se a observar e escrever sobre as particularidades naturais e etnográficas do extenso território da então colônia portuguesa.

Karl von Martius, na companhia de Johan Baptist von Spix, percorreu diferentes regiões brasileiras, do centro em direção ao norte do país, coletando informações sobre as inúmeras espécies de plantas do território tropical (RODRIGUES, 1955). Em paralelo a isso, observou e registrou os hábitos da população que aqui se estabelecia. Mas, cabe a ressalva, a partir de uma referencialidade que corroborava a posição de centro da civilização reclamada pela ideia de Europa que se tinha à época.

Foi a partir dessa experiência que von Martius escreveu sua tese que orientava a escrita de uma determinada história do Brasil, donde postula, logo nas primeiras linhas que

> Qualquer que se encarregar de escrever a História do Brasil, país que tanto promete, jamais deverá perder de vista quais os elementos que aí concorreram para o desenvolvimento do homem.
> São, porém, estes elementos de natureza muito diversa, tendo para a formação do homem convergido de um modo particular três raças, a saber: a de cor de cobre ou americana, a branca ou caucasiana, e enfim a preta ou etiópica. Do encontro, da mescla, das relações mútuas e mudanças dessas três raças, formou-se a atual população, cuja história por isso mesmo tem um cunho muito particular[19]. (VON MARTIUS, 1955[20], p. 441-442).

Do trecho acima transcrito depreendem-se dois aspectos importantes para a discussão que aqui se propõe. O primeiro deles refere-se à centralidade conferida à formação do povo brasileiro para a elaboração de sua História. E o segundo, decorrente do primeiro, do reconhecimento de que "três raças" convergem particularmente para esse intento.

A originalidade da proposta de von Martius, segundo introução de José Honório Rodrigues (1955), consiste justamente na proposta de inteligibilidade de como três grupos raciais distintos convergiram na formação de um outro povo. Ocorre que, na tese de von Martius fica clara também a hierarquização entre cada um deles. Conforme o botânico,

> Disso necessariamente se segue que o Português, que, como descobridor, conquistador e senhor, poderosamente influiu naquele desenvolvimento; o Português, que deu as condições e garantias morais e físicas para um reino independente; que o Português se apresenta como o mais poderoso e essencial motor. Mas também certo seria um grande erro para com todos os princípios da Historiografia pragmática, se se desprezassem as forças dos indígenas e dos negros importados, forças estas que igualmente concorreram para o desenvolvimento físico, moral e civil da totalidade da população. (VON MARTIUS, 1955, p. 442).

Nessa tríade, o pilar de mais força é o do Português. Força essa que já aparece na tese proposta pelo autor que dedica consideravelmente mais espaço ao abordar as características e influências dos portugueses na formação histórica do Brasil, seguido na proporção pelos indígenas, e por fim, do muito pouco espaço concedido às gentes africanas. Àquela época

[19] Adotou-se nesta tese a grafia atual da língua portuguesa na transcrição das fontes citadas.
[20] Nesta tese consultou-se o texto de von Martius publicado em 1955 pela *Revista de História da América*, com nota introdutória de José Honório Rodrigues.

julgava-se ser um avanço esse reconhecimento de que raças tidas como inferiores contribuíram também para a formação e particularização de um povo. Ainda que, conforme postulava von Martius (1955, p. 443), "o sangue português, em um poderoso rio deverá absorver pequenos confluentes das raças índia e etiópica".

Podemos creditar a von Martius as origens do contraditório mito da democracia racial que nos persegue – tão bem argumentado e consolidado décadas mais tarde por Gilberto Freyre, especialmente na obra *Casa Grande e Senzala* (1933). Mito este que dificulta, ainda nos dias atuais, o reconhecimento e a valorização das pluralidades do povo brasileiro. Cabe registrar também que, na tese do alemão, já se encontrava registrada a preocupação com a extensão territorial, as diferenças advindas disso, e as possíveis dificuldades que as mesmas poderiam oferecer para a consolidação da Nação. Nas palavras do autor:

> Aqui se apresenta uma grande dificuldade em consequência da grande extensão do território brasileiro, da imensa variedade no que diz respeito à natureza que nos rodeia, aos costumes e usos e à composição da população de tão disparatados elementos. (VON MARTIUS, 1955, p. 455).

Ciente desse desafio, o historiador que se dedicasse a escrever a história do Brasil deveria, conforme recomendação de Von Martius, reconhecer as diferenças territoriais, mas agrupá-las dentro do possível em grupos regionais. Tal estratégia serviria para precaver-se do "perigo de não escrever uma história do Brasil, mas sim uma série de histórias especiais de cada uma das províncias" (VON MARTIUS, 1955, p. 455). O intuito aqui era encontrar a medida adequada na abordagem das particularidades regionais para despertar o interesse e a empatia com a História que se narrava, mas com o cuidado de se compor um quadro geral sobre a história do Brasil. No limite, a referência para condução da narrativa deveria ser a história de Portugal.

Este paradigma da formação histórica brasileira assentado no tripé portugueses-índios-negros pareceu um avanço à época, por considerar os elementos culturais distintos. No entanto, em seus desdobramentos, silenciou os conflitos ocorridos – e que ainda ocorrem – no encontro entre indígenas, portugueses e africanos. Ignora a pluralidade no interior desses grupos estereotipando traços físicos e culturais. E dificulta o reconhecimento de outros povos no processo de formação histórica e identitária do Brasil. É uma narrativa elaborada a partir da perspecutiva do dominador, no caso o branco, que à época, ao vislumbrar a expansão portuguesa nas terras do além-mar, enxergou apenas o que lhe convinha. Aliás, a escrita da história dos povos colonizados é em seus primórdios uma escrita "terceirizada", feita por um outro que não considerava registros dos povos originários como possibilidades de narrar esses e outros passados (SANTOS; NICODEMO; PEREIRA, 2017).

A tese lançada por von Martius em meados do século XIX e tão bem articulada por Gilberto Freyre quase um século mais tarde, inventou um brasileiro de "tipo ideal" ainda presente em nosso imaginário. E para esse brasileiro elaborou-se uma História de caráter linear e pacífico, com um enredo muito bem encadeado. Mas havia aqui um detalhe importante: o desafio de se enquadrar os diferentes processos de formação histórica que se desenrolaram na extensão do território brasileiro no espectro do "nacional".

Se mesmo ante às possibilidades de conexão, facilitadas pela tecnologia e pelos transportes nos dias atuais, a diversidade brasileira ainda nos impacta, que dirá quando a próxima província era alcançada apenas após semanas de caminhada por estradas pouco convidativas? Em cada rincão do então Império brasileiro desenvolveram-se sociedades com dinâmicas próprias, em torno de estruturas econômicas e socioculturais distintas. Sociedades que, apesar de terem em comum o jugo do governo Português, foram se reconhecendo particulares e cristalizando um *modus vivendi* que as diferenciava das demais.

Fato é que no cotidiano das províncias brasileiras a história se desenrolava e era registrada por diferentes sujeitos. Viajantes estrangeiros em excursões cientificas; membros de uma elite intelectual majoritariamente portuguesa; militares em serviço de reconhecimento e guarda do território; autores de diversas formas de registros que resguardavam memórias e contavam a história das províncias e vilas do Império brasileiro. Registros que primeiro embasaram corografias para posteriormente darem origem aos primeiros livros sobre a História e a Geografia dos Estados brasileiros, no início do século XX.

Esses escritos do regional conviveram por longo tempo com o propósito de escritura da Nação oficializado pelo IHGB, ainda que, como aponta Guimarães (1988), a questão já fosse alvo de preocupação daquela instituição

Nesse sentido, outra estratégia adotada pelos membros do IHGB, e que particularmente interessa às reflexões aqui propostas, foi o incentivo à criação de unidades regionais com duas preocupações que devem ser sublinhadas. A primeira era reunir documentações e informações sobre as diferentes províncias que compunham o Império brasileiro. E a segunda era de constituir unidades que, na esfera regional, representassem os *desejos de memória* e de História que se pretendia para a nação. Atestando que a preocupação com a questão das regionalidades no Brasil se fazia uma realidade desde o século XIX, já sinalizada, como visto, na tese de von Martius. Guimarães (1988), a partir da análise dos artigos publicados pela revista do IHGB, indica que dentre os temas de maior incidência no periódico encontram-se "a problemática indígena, as viagens e explorações cientificas, e o debate da história regional" (GUIMARÃES, 1988, p. 20). Com relação a esta última, a preocupação dos intelectuais comprometidos com a

elaboração de uma histórica nacional era conferir destaque a uma desejada organicidade entre diferentes regiões na composição do conjunto nacional. Com isso, a ideia era minimizar diferenças que poderiam incorrer no temido "regionalismo" e ainda promover "a soma de conhecimentos e, porque não a produção de um saber sobre o Brasil capaz de viabilizar uma determinada ordem" (GUIMARÃES, 1988, 23-24).

Guimarães aponta para a preocupação da elite intelectual do Império em garantir a devida articulação, ou melhor, organicidade, entre os percursos históricos das diferentes províncias na tessitura de uma história do Brasil. Se podemos situar o nascimento desse projeto de nação no século XIX, atrelado aos ideais imperialistas, podemos afirmar sua consolidação na primeira metade do século XX, atestando permanências do período. Não sem mais, a maioria dos IHG´s regionais, como pode ser observado na tabela abaixo, foi fundada, após a Proclamação da República, o que indica um projeto de Nação, sobretudo de uma narrativa histórica sobre a mesma, que se irá culminar com as demandas da *cultura histórica* que emerge nos anos de 1930 (GOMES, 2013).

Quadro 2 - Data de Fundação dos Institutos Histórico Geográfico Regionais.

| **Estado** | **Fundação** | **Estado** | **Fundação** |
|---|---|---|---|
| Acre | -- | Paraíba | 1905 |
| Alagoas | 1869 | Paraná | 1900 |
| Amapá | -- | Pernambuco | 1862 |
| Amazonas | 1917 | Piauí | 1918 |
| Bahia | 1856 (IHB)<br>1894 (IGHB) | Rio de Janeiro | 1957 |
| Ceará | 1887 | Rio Grande do Norte | 1902 |
| Distrito Federal | 1964 | Rio Grande do Sul | 1920 |
| Espírito Santo | 1916 | Rondônia | 1981 |
| Goiás | 1932 | Roraima | -- |
| Maranhão | 1925 | Santa Catarina | 1896 |
| Mato Grosso | 1919 | São Paulo | 1894 |
| Mato Grosso do Sul | 1978 | Sergipe | 1912 |
| Minas Gerais | 1907 | Tocantins | -- |
| Pará | 1900 | | |

Fonte: Elaborado pela autora, 2017[21].

[21] Sites consultados para elaboração da tabela: http://www.ihgal.al.org.br/; http://blogdodurango.com.br/instituto-geografico-e-historico-do-amazonas-comemora-98-anos-em-2015; http://atarde.uol.com.br/opiniao/noticias/ighba-120-anos-de-servico-a-bahia-1593738; https://www.institutodoceara.org.br/ ; https://www.facebook.com/pg/ihgdf.ihgdf/about/?ref=page_internal; https://www.facebook.com/Instituto-Hist%C3%B3rico-e-Geogr%C3%A1fico-do-Esp%C3%ADrito-Santo-119976334692372/; http://ihgg-goias.blogspot.com.br/; http://ihgm1.blogspot.com.br/; http://repositorio.unesp.br/handle/11449/103125; http://www.ihgms.org.br/o-ihgms; http://www.ihgmg.org.br/; https://www.facebook.com/pg/ihgpara/about/?ref=page_internal;h ttp://ihgp.net/oqueeoihgp.htm; http://www.ihgpr.org.br/; http://www.iahgp.com.br/; https://pt.wikipedia.org/wiki/Instituto_Hist%C3%B3rico_e_Geogr%C3%A1fico_do_Piau%C3%AD; https://ihgrj.org.br/ ; http://ihgrn.blogspot.com.br/p/estatuto-do-ihgrn.html ; http://www.ihgrgs.org.br/; http://www.ihgsc.org/institucional; http://www.ihgsp.org.br/; http://www.ihgse.org.br/historico.asp; https://ihgb.org.br/ihgb/instituicoes-congeneres.html. Acesso em: 12 jan. 2016.

Particularmente interessa à reflexão aqui proposta a fundação do IHG de Santa Catarina, em 1896, cujos membros serão responsáveis pela elaboração da narrativa histórica que chegará também aos Grupos Escolares e às Escolas Normais do Estado no decorrer de todo século XX – se considerarmos que Walter Piazza também foi sócio do referido instituto – como discutirei no capítulo seguinte. O idealizador do IHGSC foi José Arthur Boiteux, irmão mais velho do almirante Lucas Boiteux. Ainda que fundada já sob o governo republicano, a instituição guardava semelhanças com os propósitos inaugurados pelo IHGB, como por exemplo a "preocupação com o levantamento sistemático e a divulgação de documentos de interesse para a história brasileira" (GONÇALVES, 2006, p. 66). Além disso, foi desafio assumido pelos intelectuais que ali se reuniram elaborar uma narrativa histórica para o Estado que possibilitasse a esse um *lugar* na narrativa do nacional.

A *cultura histórica* que se afirma no Estado Novo não mais comportaria narrativas em paralelo, e em disputa, sobre o espaço brasileiro. Na impossibilidade de anular diferenças tão pulsantes, a estratégia adotada foi a de adequar o que se podia à narrativa de um Brasil genuíno, subsumindo particularidades estaduais na reorganização do espaço brasileiro em regiões geopolíticas, agrupando o que destoava na categoria "folclore brasileiro" e silenciando o que era considerado "elemento estrangeiro".

Quando em 19 de novembro de 1938 Getúlio Vargas promoveu a cerimônia conhecida como "Queima das Bandeiras", o recado que o Estado Novo endereçava aos Estados da República Federativa do Brasil era antes de mais nada um chamado à amnésia dos traços provinciais de suas histórias. A mensagem era clara: não serão tolerados regionalismos, tampouco privilegiadas particularidades que destoem do "todo" que se pretende elaborar, ainda que esse todo se referisse apenas a algumas partes. Diversidades regionais foram então colocadas a serviço da escrita de uma história para a Nação – de uma narrativa que desse conta, enfim, da História de um povo "genuinamente" brasileiro. O esforço empreendido por Getúlio Vargas e todo um conjunto de intelectuais e políticos, ou políticos intelectuais, que respaldaram seu governo, reafirma a invenção da Nação e da história do povo brasileiro, como paradigma para escrita e ensino da História do Brasil.

De acordo com a análise feita por Lilia Schwarcz e Helorisa Starling (2015), o Estado Novo empenhou-se em agregar elementos particulares às diferentes culturas espalhadas pelo território brasileiro na configuração de uma cultura popular autêntica. Assim, ao reunir "um turbante de baiana aqui, ali um pandeiro ou um tamborim pinçados do morro carioca, acolá um toque de berimbau e um passo de capoeira, mais adiante um mulato de voz macia que resume

todos os brasileiros" tem-se a conformação cultural do que é ser brasileiro, um povo "na representação vitoriosa dos anos 30" originariamente mestiço (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p. 378).

A narrativas divulgadas pelos livros didáticos denotam formas de interrogar e interpretar o passado relacionadas a demandas estéticas, assim como às colocadas pelos anseios políticos e sociais nas diferentes temporalidades (RÜSEN, 1994). Mediar histórias regionais na elaboração de uma História Nacional é um desafio que cada presente reafirma, renova e amplia, indicando as diferentes compreensões sobre Brasil e sobre o que é ser brasileiro nas linhas da tessitura identitária. Como afirma Le Goff (1990, p.51), "o passado é ao mesmo tempo passado e presente" e os políticos e intelectuais que corroboravam com o Estado Novo, mediante à *cultura histórica* daquele tempo, deram novos contornos às orientações para escrita da história do Brasil, gestadas no século XIX, e legitimaram um paradigma que se sustenta até a atualidade.

Pode-se dizer que o Estado Novo promoveu um grande processo de apropriação cultural de traços particulares às diversas gentes que nesse território foram colocadas em diálogo para, deslocando-os, constituir uma cultura comum ao povo brasileiro. Uma cultura plural, mas genérica, com o intuito de assimilar a todos despertando a ideia de pertencimento a um conjunto harmonioso que no limite é ilusório, mas ainda assim mantém suas amarras sobre o presente. Ao analisar os textos divulgados na revista *Cultura Política*, Angela Castro Gomes (2013) constata que a História que ali se afirmava, engendrada pela *cultura histórica* do período, era a história de um povo mestiço. Nessa perspectiva, "o Brasil, portanto, por mais múltiplos e complexos que fossem seus elementos formadores, tinha uma face: *a cara do país era mestiça*, e era *una*. Esse é o ponto" (GOMES, 2013, p. 193). E esse é o ponto para o qual desejamos chamar atenção também neste trabalho. Analisando as narrativas históricas dos livros didáticos regionais como *textos de memória* da *cultura histórica* de diferentes temporalidades, enfrentamos a questão da formação identitária brasileira pela perspectiva dos saberes escolares e da maneira como esses estabelecem sentidos na relação passado-presente. E podemos identificar como determinadas regiões, ou Estados brasileiros, têm suas histórias invertidas em escalas do nacional, demandando que outras histórias sejam silenciadas. E que, se os intelectuais do Estado Novo julgaram promover a elaboração de uma história da Nação que suprimisse discursos regionalistas, o que alcançaram de fato foi que alguns regionalismos (estaduais, de raça, de crença, de origem, e tantos mais) se sobrepusessem a outros.

Ainda dialogando com Gomes (2013), cabe afirmar que "a mestiçagem diluía não só a "diversidade", como também a "desigualdade" entre índios, negros e brancos, gerando uma "área de igualdade" que se traduzia, magnificamente, por uma categoria político-cultural"

(GOMES, 2013, p. 193). Isso porque a escrita da Nação proposta pelo Estado Novo tinha caráter eminentemente político, que buscava legitimar também um poder que se instalava desejoso de ser tomado como uma confirmação da veia republicana - recém-descoberta - do povo brasileiro. Outra particularidade aqui era o próprio esforço que se observava "nas décadas iniciais do século XX, momento no qual a História lutava por demarcar sua especificidade" (GOMES, 2013, p. 12) e nesse contexto se intensificaram as disputas pela legitimidade da autoria na escrita da História da Nação.

Conforme problematiza Angela de Castro Gomes (2013, p.23-24) "a constituição de uma narrativa de uma história do Brasil era parte integrante e crucial dessa "nova" consciência cívica". Para a autora, essa preocupação reside na força que uma narrativa nacional representa na "construção de homogeneidade política", a par das diversidades de um povo em seus diferentes matizes. Para Gomes (2013, p.23-24), a narrativa histórica aqui é tida como um instrumento do Estado para "mobilizar um povo-nação que compartilha um único passado, ainda que este sofra variações locais. Nada, entretanto, que impossibilite uma unidade, em que "o tempo" e o "território" – esses "atores" fundamentais – têm função-chave".

O território brasileiro aparece aqui como um personagem particular em nossa história. A garantia de suas fronteiras, mas sobretudo de sua unidade – se compreendermos esta para além das questões geográficas, é bandeira de luta sustentada pelos diferentes governos aos quais fomos submetidos ou que elegemos. Monarcas, regentes, ditadores, republicanos, golpistas, mobilizaram diferentes estratégias para garantir a manutenção dos extensos limites territoriais do nosso país. E dentre estas estratégias a narrativa histórica, tal qual aponta Angela Gomes (2013), que desempenha ainda nos dias atuais um papel de grande relevância. Foi-nos ensinado, também nos bancos escolares, que o significado de ser brasileiro passa pela representação de pertencimento a esse espaço geográfico, concebido como um todo que se sobrepõe às diferentes territorialidades que agrega.

A hierarquização das regiões brasileiras e de seus estados têm origem no processo de colonização português e nas diferentes formas e tempos em que cada capitania, depois província e atualmente Estado, foi explorada economicamente. Mas a *cultura histórica* de cada época legitima, em suas diferentes manifestações, essa hierarquização. E, como mostra Angela de Castro Gomes (2013), as narrativas produzidas pela *cultura histórica* do Estado Novo, dado o investimento e até mesmo cerceamento político e intelectual que se observa à época, reverberam ainda nos dias atuais.

O que a discussão até aqui desenvolvida permite afirmar é que a escrita da história da Nação brasileira passa necessariamente pela compreensão, reconhecimento e negociação com

seus espaços regionais, e pela definição de caminhos mediadores entre as diferentes narrativas em disputa. E se pensar o "nacional" não é tarefa das mais simples, compreender o que se define como "regional" no espaço sócio histórico brasileiro tende a ser tanto mais nebuloso.

Em síntese, compreende-se a partir do exposto que a forma com que conferimos sentidos e lugares às particularidades brasileiras estão acomodadas no mito da democracia racial, pois o mesmo orienta um paradigma para a escrita da história do Brasil gestado na segunda metade do século XIX e consolidado por estratégias políticas e intelectuais durante o Estado Novo. Esse paradigma conforma um determinado sentido para se pensar o Brasil, e engendra *modelos de interpretação* partilhados em sociedade, em memórias e histórias (WOLLERSHEIM et al, 2002). Na perspectiva de análise aqui desenvolvida, são esses *modelos de interpretação* que, estabelecidos de cima para baixo e em conformidade com a *cultura histórica* de cada tempo orientam, no limite, os *traçados narrativos* da historiografia didática regional. Traçados que engessam as possibilidades de expandir narrativas históricas que admitam inclusive outras regionalidades (como os campos, os quilombos, as comunidades indígenas, dentre outras mais) e desbloquear memórias silenciadas em nome de uma suposta compreensão identitária, que apesar de diversa é una. E essa é a discussão que desenvolvo na sequência.

### 1.3 Historiar o regional – entre estabelecer fronteiras e definir o "outro"

Neste trabalho, a compreensão do recorte regional coincide com as fronteiras estaduais, como já justificado na introdução. Apresento, assim, uma possibilidade de análise que parte do território catarinense, mas não se circunscreve apenas a ele, pois pode ser mobilizada em torno de narrativas históricas sobre outros Estados brasileiros. Em um amplo sentido, o esforço realizado nessa pesquisa foi no sentido de compreender, pelo viés das discussões do ensino de História e seus livros didáticos, como um dado conhecimento sobre o Brasil se (re)configura no interior das histórias regionais-estaduais, particularizando ou diluindo fronteiras conforme as demandas colocadas pelo contexto em que são elaboradas.

A elasticidade da definição do espaço regional reside no fato de que as fronteiras que o definem não existem, à priori. Ou seja, os limites de um bairro, de uma cidade, de uma comunidade, de um Estado, antes de serem materializados geograficamente, são definidos por "acontecimentos históricos, são acontecimentos políticos, estratégicos, acontecimentos militares, diplomáticos, são produto de afrontamentos, de disputas, de conflitos, de lutas, de guerras, de vitorias e de derrotas" (ALBUQUERQUE JR., 2008, p. 58). Portanto, é dever do historiador regional reconhecer que a própria região é espaço em movimento, em disputa,

reinventado por saberes e sujeitos que partilham suas memórias, crenças e tradições. A região não é um espaço naturalizado, inerte, imutável. Pelo contrário, suas fronteiras são reconstruídas pelo devir humano e a partir de tensões e disputas de interesses entre os sujeitos socio-históricos que ocupam o território. A compreensão desse espaço em ebulição, ou ainda seu apaziguamento, depende do estabelecimento de sentidos e de relações de identificação entre o que há de humano, de natural e de simbólico na configuração do regional em relação com outras regiões e com o espaço nacional.

Ainda de acordo com Durval de Albuquerque Jr. (2008), a definição de região, dada a etimologia da palavra - do latim *regere* em referência às regiões conquistadas e regidas pelo poder militar; do latim *regio*, ligada à ideia de um espaço regido pelo rei - está necessariamente ligada a um espaço definido e mantido por relações de poder. Talvez por isso, no Brasil, a ideia de região se vincule de maneira quase naturalizada a dois contextos bastante diversos entre si: as regiões geopolíticas, nas quais o país está organizado, mas também a cada estado que faz parte da Federação.

Acompanhando o movimento muito particular da elaboração de uma história genuinamente brasileira, como discutido no item anterior, constata-se hoje que as histórias regionais divulgadas pelos livros didáticos cristalizaram um paradigma para escrita da história do Brasil gestado pelos intelectuais do IHGB e consolidado pela *cultura histórica* estado-novista. De maneira que as histórias dos estados brasileiros são elaboradas em consonância com uma memória cristalizada sobre a História do próprio Brasil, dificultando assim que irrompam narrativas mais plurais e mais condizentes com os múltiplos processos históricos vivenciados nos diferentes espaços desse país continente. Essa memória cristalizada assenta-se sobre práticas e narrativas partilhadas coletivamente que engendram *modelos de interpretação* (WOLLERSHEIM ett all, 2002). Esses por sua vez orientam compreensões que uma determinada sociedade faz de si mesma. Inclusive pela partilha de memórias em narrativas da historiografia didática regional.

De acordo com Jörn Rüsen (1994, p.7), *modelos de interpretação* são convocados também para estabelecer sentido em narrativas históricas, como por exemplo as autobiográficas, por abarcarem "interrelações temporais entre passado, presente e futuro". São, portanto, unidades de sentido que possibilitam a superação de fronteiras temporais, assentando-se também nas memórias históricas que possibilitam fazer presente um passado mais longínquo que aquele abarcado pela biologia de um indivíduo apenas.

O conceito de *modelos de interpretação* advém das ciências sociais e vem sendo apropriado em pesquisas sobre o livro didático na Alemanha. Dessa compreensão toma-se o

livro didático como elemento da partilha dos *modelos de interpretação* coletiva sobre as realidades nas quais se inserem, no caso as regiões. Esses modelos orientam formas coletivas de organização e partilha do social (SCHETSCHE, SCHIMIED-KNITTEL, 2013; WOLLERSHEIM et al., 2002). Nessa perspectiva, a ideia de *modelos de interpretação* possibilita problematizar como determinadas representações, sejam elas imagéticas ou narrativas, tornam-se canônicas na composição narrativa dos diferentes estados brasileiros, corroborando processos de identificação que se vinculam aos territórios regionais e que ditam, assim, uma determinada identidade do coletivo que ali habita.

Michael Schetsche e Ina Schmied-Kniettel (2013) pensam o significado e apropriação do conceito de *modelos de interpretação* em análises discursivas no ramo das ciências sociais, compreendendo este como

> Cada compartimento do saber, no qual um conhecimento abstrato se encontra diretamente ligado a situações de interpretação e concretas orientações de negociação. Caso essa compreensão teórica seja tomada como correta, modelos de interpretação referem-se não apenas a uma (preferida) natureza do saber, que são processadas em discursos (podem ser). Representam muito mais determinada forma de conhecimento, que sozinha encontra-se em condição de estabelecer a ligação estrutural entre saber, significado e negociação no cotidiano e com isso consegue transformar sentidos coletivos em aparentemente individuais, mas que de fato são negociações sociais. (SCHETSCHE; KNITTEL, 2013, p. 31)[22].

Nessa perspectiva, *modelos de interpretação* circulam e são partilhados na sociedade com o objetivo de estabelecer consenso e coesão entre as relações individuais e sociais no coletivo. Sobre o assunto, foi desenvolvida uma pesquisa na Alemanha com finalidade de investigar como determinadas "referências espaciais são divulgadas por livros didáticos em diferentes épocas históricas" (WOLLERSHEIM; MODEROW; FRIEDRICH, 2002, p. 7). No contexto da pesquisa, foi realizado um seminário que deu origem ao livro "Die Rolle von Schulbücher für Identifikationsprozesse in historischer Perspektive"[23] organizado em três partes: produção e condições de produção dos livros didáticos; conteúdos dos livros didáticos e suas mudanças, e recepção dos livros didáticos. A pesquisa parte da premissa que "o 'quadro' de uma região é o resultado de um processo de identificação de múltiplas camadas"

[22] Tradução da autora. Do original em alemão: "jeder kollektiven Wissensbestände, in denen abstraktes Wissen direkt mit Situationsdeutungen und konkreten Handlungsanleitungen verknüpft ist. Falls dieses theoretische Verständnis zutreffend sein sollte, handelt es sich bei Deutungsmustern nicht nur um eine (beliebige) der Arten des Wissens, die in Diskursen prozessiert werden (können). Vielmehr stellen sie jene Wissensform dar, die allein die Verknüpfung zwischen *Wissen, Deuten und Handeln* im Alltag strukturell herzustellen in der Lage ist und damit kollektiven Sinn in scheinbar individuelles, tatsächlich aber *soziales* Handeln zu verwandeln vermag." SCHETSCHE; KNITTEL, 2013, p. 31)

[23] Tradução da autora: "O papel dos livros didáticos para processos de identificação em perspectiva histórica".

(WOLLERSHEIM et al., 2002, p. 8), com ancoragem tanto na consciência individual quanto na consciência coletiva sobre as relações que se estabelecem com o tempo e com o espaço.

Antes de me deter sobre o referido trabalho, é importante registrar aqui que, na Alemanha, os materiais didáticos são editados em sua maioria para cada estado da federação, isso porque essas unidades são autônomas na organização de seu sistema de ensino, ou seja, as editoras trabalham com coleções didáticas que são adequadas a cada currículo estadual. Na prática, as mudanças se dão mais em relação ao tipo da escola para as quais os livros estão voltados, dada a diferenciação do sistema de ensino alemão entre *Hauptschule*, *Realschule, Gymnasium* e *Gesamtschule* (Escola Básica, Escola Real, Ginásio e Escola Geral), do que às particularidades estaduais propriamente ditas. Ainda assim é possível observar algumas adequações em relação às histórias regionais nas narrativas dos diferentes livros didáticos, além de materiais elaborados especificamente para cada estado, como na disciplina *Heimatkunde* – história pátria, por exemplo. E é sobre essas particularidades, no tocante à Saxônia, que esses estudos se voltam, partindo do pressuposto de que os livros didáticos são divulgadores de conhecimento e que

> Os autores desses livros didáticos foram e são eles mesmos influenciados por interpretações da região gerada coletivamente, que são em sua maioria comunicados de forma narrativa: a escolha dos elementos, a partir dos quais a região será descrita nos livros didáticos, não são de maneira alguma aleatória, mas sim orientada, a partir de coerência e plausibilidade argumentativas, por narrativas-mestras encontradas sobre o significado da região. (WOLLERSHEIM et al., 2002, p. 8-9)[24].

Parte das discussões apresentadas nessa coletânea versam sobre como certas imagens, por sua repetição e legitimidade ao longo do tempo, mas também através da combinação imagem-texto, tornam-se canônicas com relação a determinadas regiões. O que significa que, sempre que um determinado recorte regional aparece no texto didático, algumas imagens são quase que obrigatoriamente a ele vinculadas. O objetivo exposto no artigo de Editha Marquardt (2002) parece sintetizar bem essa ideia, ao se propor a investigar "representações associadas aos nomes e conceitos regionais e que são evocadas através destes, mas que inversamente também servem ao reconhecimento de objetos e com isso à identificação de uma região" (MARQUARDT, 2002, p.229)[25] .

[24] Tradução da autora. No original em alemão: "Die Autoren diesen Schulbücher waren und sind selbst beeinflusst von der kollektiv erzeugten Deutungen der Region, die zumeist als narrativer Form kommuniziert werden: Die Auswahl der Elemente, mit denen die Region im Schulbuch beschrieden wird, ist keineswegs beliebig, sondern orientiert sich na argumentativer Stimmigkeit und Plausibilität, na vorgefundenen Meitererzählungen über die *Bedeutung* der Region".

[25] Tradução da autora. No original em alemão: "welche Bildvorstellungen sich mit einer Region verbinden – Bildvorstellungen, die mit Namen und regionalen Begrifflichkeiten in Zusammenhang stehen und durch diese abrufbar sind, die aber umgekehrt auch der Wiedererkennbarkeit von Objekten und damit der Identifikation einer Region dienen".

Há, nesse quesito, ideias que resistem com força no senso comum, que se assentam e são legitimadas por *modelos de interpretação*. Afinal, o saber histórico partilhado nas relações sociais circula também por meios não acadêmicos, no âmbito da chamada História Pública (ALMEIDA; ROVAI, 2011), e configura uma forma legítima de saber e posicionamento sobre o passado. E são dessas partilhas disparadas pela televisão, pelo cinema, por músicas, telejornais, espaços de educação patrimonial, espaços de patrimônio, culturas *hip hop*, *stand ups*, e mais uma infinidade de redes de troca, mais o ensino de História no espaço escolar, que consolidamos formas de "ver o outro" em suas diferentes regionalidades.

Essas representações que vinculam uma região à ideia que se faz sobre ela circulam por diferentes saberes históricos partilhados em sociedade. Representações que não se encontram engessadas pelo saber histórico escolar, tampouco pelas narrativas dos livros didáticos. Mesmo porque a História, e as representações sobre ela, não são monopólio de historiadores/as em seus diferentes campos de atuação (BAUER; NICOLAZZI, 2016). Há aqui um movimento que é de trocas, sendo difícil localizar seu início, ou mesmo suas origens. Mas há como problematizar seus reflexos. Se interpelarmos nossas memórias, mapeando em um exercício reflexivo as ideias que fazemos de cada Estado brasileiro, certamente seremos surpreendidos pela constatação de que, também nós, partilhamos dessas imagens canônicas que constituem um determinado modelo de interpretação e uma amálgama para nossas histórias. São um quebra-cabeças em que apenas partes são selecionadas para compor o todo, como ilustrado pela Figura 4.

Figura 4 - Quebra-Cabeças Mapa do Brasil

Fonte: Imagem disponível na Internet.[26]

Antes de prosseguir cabe mais um parêntesis importante. Se a maternidade trouxe algumas limitações ao meu percurso de formação e amadurecimento intelectual, ao lado disso alargou meu horizonte de fontes, minha capacidade de objetivação e de estabelecer conexões entre os desafios práticos educar a infância no tempo presente e as possibilidades que se elaboram teoricamente. A imagem acima é literalmente a de um quebra-cabeças que tem por título "Mapa do Brasil". Um amigo natural de São Paulo presenteou meu filho Pedro com este jogo, quando meu esposo estava de mudança para Manaus. A mãe desse amigo nos disse à época que, com esse quebra-cabeças, o Pedro poderia identificar os lugares do Brasil pelo qual viajaria, em decorrência do trabalho de seu pai.

Pois bem, teorizando um pouco a questão, Michel de Certeau (1982) ao discutir as relações entre o natural e o social na escrita da História afirma que "de resíduos, de papéis, de legumes, até mesmo das geleiras e das "neves eternas" o historiador *faz outra coisa:* faz deles a história" (CERTEAU, 1983, p. 78). Com isso, autoriza-nos, com o devido rigor e honestidade metodológica, a lançar mão de diferentes recursos para fazer deles e com eles História. No momento em que desenvolvia essas reflexões sobre os *modelos de interpretação* partilhados no

[26] Disponível em: https://www.rihappy.com.br/quebra-cabeca-mapa-do-brasil-2018-100-pecas-toyster/p . Acesso 25 set. 2018.

social que circulam em diferentes representações, lembrei-me do quebra-cabeças, cujas imagens vieram corroborar apontamentos que faço a seguir.

Este jogo compõe o rol dos brinquedos considerados "educativos" e é destinado ao público de crianças a partir de 8 anos. Em sua caixa lê-se: "História e Geografia", e o registro de que o jogo "desenvolve concentração e percepção visual". É um jogo no qual estão postas representações sobre as regiões brasileiras e seus estados. Se fica difícil definir o contorno, pode-se supor a localização de uma peça e outra a partir do sentido de suas representações. Ou, uma vez montadas as partes no todo, tem-se a ideia dos lugares aos quais determinadas representações se vinculam, em sentidos impregnados nas representações que formamos do mundo que nos circunda. Podemos perceber imagens canônicas que se referem aos estados brasileiros e suas gentes.

A caricatura do "Monumento às bandeiras" sobrepõe-se ao espaço que representa São Paulo e nos remete à imagem positivada do bandeirante, cristalizada mesmo ante a constatação da atuação violenta dos considerados "desbravadores". Mas São Paulo também é riqueza, centro econômico do Brasil. Criminalidade, exclusão. Economia, produção. À Minas Gerais também se ligam necessariamente imagens do Brasil oitocentista e da arquitetura elevada à categoria do "típico colonial", dividindo o espaço mineiro com o queijo e o ouro, considerados duas grandes riquezas dessa terra. O Rio de Janeiro do Cristo Redentor, do Corcovado e das praias. Mas da capital que também já foi Corte, com os Boulevards da modernidade e da exclusão, a Rocinha, a Biblioteca Nacional.

Bahia e suas baianas de saia rodada com tabuleiro de doces, povo de gingado faceiro, rede na varanda, vatapá, acarajé. Talvez o Estado ao qual se vincule de maneira mais forte as imagens da escravidão tal qual registrada em nossa memória, também pelos livros didáticos. Escravidão que não aparece nas peças desse quebra-cabeças. Talvez também seja o Estado que mais facilmente se diferencie do todo nordestino, essa unidade conquistada graças ao investimento econômico, social e histórico que impulsionou o desenvolvimento dessa região, orientando a elaboração de narrativas históricas e literárias que conferissem identidade a essa gente (ALBUQUERQUE JR, 2011). E para definir o Nordeste as representações evocam suas praias de águas mornas, o sol de todos os dias, a dançarina do frevo, o balão de São João, o cangaço sergipano, o bumba meu boi, o sertão que a seca amarga, o babaçu e a carnaúba. Mas não encontram espaço nesse conjunto de peças a miséria e a força dessa gente sofrida.

Ao Norte sobrepõe-se a imagem da Amazônia, aglutinando estados, espaços, gentes. O encontro das águas, Rio Negro e Solimões. Aliás, nessa representação sobre a qual nos debruçamos não há o espaço das cidades que são grandes centros urbanos no norte brasileiro.

Apenas a força da natureza encontra espaço nesse ajuntamento de ideias. As tribos indígenas que ainda resistem, mas sem os índios, que ocupam o cotidiano da cidade. A exploração da borracha, o guaraná, a castanha de caju. Ocas de pau a pique. Acre, Amapá, Rondônia, Roraima, os lugares que do longínquo e idealizado Brasil central mal conseguimos alcançar. Os Estados do centro-oeste e a vastidão de suas plantações e pastos. De novo a natureza, dessa vez o Pantanal. Brasília, a capital do progresso.

Certa vez ouvi que o goiano é o mineiro cansado, que não terminou de chegar. E também tem aquela História que o Espírito Santo é o quintal de Minas. Tanto preconceito em frases do senso comum, em imagens reforçadas pelas culturas históricas que compõe nossa História, comprovando que nas disputas de memórias o Brasil "central" segue protagonista. Talvez por isso ainda resista o mote "o Sul é meu país". Os Estados meridionais, com seu desenvolvimento industrial, suas gentes de pele clara, cultura e paisagens europeias, sentem-se "injustiçados" nessa peleja. Mas no quebra-cabeças o que importa é destacar sobre o Rio Grande do Sul o chimarrão e o vinho, sobre Santa Catarina a Ponte Hercílio Luz, e sobre Paraná as cataratas e o palácio de vidro.

Nesse exercício de mapeamento e encaixe das regiões do Brasil, o jogo proposto permite pensar o quanto há de silenciamento nesse processo subjetivo e objetivo de identificação dos espaços regionais, no qual ganham força determinados quadros canônicos, enaltecendo alguns, ressignificando outros, discriminando muitos. Resiste ainda a constatação de que o Brasil "central" permanece autorizado a orientar a narrativa da Nação e a partir dela determinar a adequação das demais histórias regionais. Nesse contexto como as particularidades resistem e são abordadas? O que tem o ensino de História a ver com todas essas questões?

De acordo com Durval de Albuquerque Jr. (2008. p. 67), "O ensino de história é um campo bastante sensível às demandas regionalistas" por ser sensível aos reclames identitários em prol das "raízes regionais". Por isso, a elaboração e partilha de narrativas históricas em sala de aula deve se preocupar também com a "a produção de subjetividades reativas ao convívio com a diferença, que buscam sempre o idêntico, que são intolerantes com o que é visto como de fora". Esse deve ser um enfrentamento do/a professor/a de História no cotidiano escolar, mas também um desafio observado na escrita da historiografia didática regional, ambos cuidando para por em debate "os muros das identidades regionais, que nos dividem, nos separam, nos hierarquizam, alimentando preconceitos por origem geográfica e de lugar" (ALBUQUERQUE JR., 2008, p.67).

Discussões sobre as relações entre o ensino de História, regionalidades e a formação identitária brasileira não são novidade nesse campo de pesquisa. Trabalhos como o de

Bittencourt (2007), Halferd Júnior (2015) e Renilson Ribeiro (2004) apresentam reflexões que entrelaçam o ensino de história, os livros didáticos e a construção da identidade brasileira. Já em Luis Fernando Cerri (1996), Miriam Ribeiro (2011), André Pirola (2008), Flávia Caimi (2007), dentre outros, vamos encontrar reflexões que aproximam o ensino de História à questão das identidades regionais paulista, goiana, capixaba e gaúcha respectivamente. Outros pesquisadores como Luis Reznik (2010) e Vilma de Lourdes Barbosa Barbosa (2005;2006) vão se dedicar à problematização teórica e metodológica do ensino de história local. Vale ainda registrar o Dossiê História Regional: Historiografia e Ensino de História (2013), organizado por Alexandra Silva, Marcelo Fronza e Renilson Ribeiro, que apresentam variados artigos com contribuição significativa para se pensar a escrita e o ensino da História regional no Brasil. Por fim, mas não menos importante, temos a obra *A Repúbllica em Migalhas* (1990), publicação da ANPUH organizado Marcos A. Silva e que representa uma virada epistemológica e com consequente retomada das pesquisas com os recortes regionais.

Questoes referentes a historiografia regional seguem despertando interesse e revisitações às narrativas sobre nossa história, talvez porque ainda não estejamos satisfeitos com a identidade para nós elaborada, ou mesmo porque o presente venha insistentemente renovando suas perguntas ao passado, sintoma reverso de uma sociedade na qual as dinâmicas estão cada vez mais aceleradas e as conexões entre pessoas e sociedades em escalas mais alargadas. Ademais, a agenda social que necessariamente se inaugura no Brasil com os governos de Luis Inácio da Silva (2003-2010) abre espaço para que atores sociais, por muito tempo tolhidos em seus *desejos de memória*, tornem-se protagonistas da cena histórica, particularmente as populações indígenas, quilombolas e do campo. E ante o reconhecido protagonismo e importância desses atores em nosso processo histórico temos o dever de seguir revisitando a escrita de nossa história até que todos nos reconheçamos nela.

Nessa perspectiva muito se problematiza, como discutido anteriormente, a elaboração de uma identidade nacional, mas pouco temos investido em perscrutar o sentido profundo das identidades regionais tensionadas, adequadas, absorvidas nesse processo de constituição de uma *comunidade imaginada* como a Nação brasileira. (ANDERSON, 1993). Sobre isso, cabe retomar os estudos desenvolvidos na Alemanha sobre os processos de identificação dos espaços regionais que pontuam que

> a História Nacional a serviço de uma identidade nacional fixa relaciona-se à unidade do conjunto de Estados. Outros processos de identificação territorial são raramente tematizados, em decorrência do potencial perigo separatista a eles relacionados. (WOLLERSHEIM et al., 2002, p. 9) [27]

Ainda que apenas o estado de Minas Gerais corresponda a todo o território alemão, este país agrega sob a égide do nacional 16 estados federados não menos distintos entre si do que os 26 estados brasileiros. Em decorrência dos processos históricos vivenciados por aquele país, desde a tardia unificação (1871), ao protagonismo nas guerras mundiais (1914-1919/1939-1945), seguido pela divisão entre Alemanha Ocidental e Oriental e ainda a Reunificação (1989), considero que as discussões sobre identidade nacional e regional desenvolvidas nesse contexto possam contribuir para aprofundar nossas reflexões sobre o assunto.

Também no Brasil a questão regional é pouco tematizada em profundidade, especialmente em correlação com o nacional – sendo que a definição de ambos os espaços e de seus processos de identificação só é possível de serem estabelecidas de maneira relacional. Afinal, o que tem de concreto na Região e na Nação, se as territorialidades são construções simbólicas? E nessa construção, o que de simbólico pertencente a cada Região é tomado por representação da Nação?

Nesse sentido é sintomático o periódico "Revista de História Regional"[28] publicado desde 1996 pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Com algumas ressalvas, a maioria dos artigos refere-se a estudos de caso em espaços como cidades, estados e ainda alguns recortes a cargo da inventividade dos autores. As temáticas são variadas, desde as mais pitorescas como o artigo *Memória, Língua e Hermenêutica no filme Star Gate e em Jacques Le Goff* (CAMPIGOTO, 2007), até fatos históricos clássicos abordados de uma perspectiva local como em *A comunidade alemã em Curitiba e a conjuntura da Primeira Grande Guerra* (NADALIN, FABRIS, 2013). Textos que dialogam com a problemática da História regional, como o artigo *História, Região e Espacialidade*, escrito por José D´Assunção Barros, em 2005, são publicações muito pontuais. Valeria aqui certamente uma análise estatística e de conteúdo destas publicações para mapearmos o que os historiadores têm compreendido de fato como a escrita da História regional. De acordo com as observações de Durval de Albuquerque Jr., alguns historiadores que reivindicam para si essa tarefa compreendem que "a história regional seria aquela que aconteceria no interior das fronteiras

---

[27] Tradução da autora. Do original em alemão: Die Nationalgeschichte im Dienste einer zu befestigenden nationalen Identität bezsieht sich auf die territoriale Einheit des Gesamtstaates. Andere räumliche Identifikationsprozesse werden kaum thematisiert, es sei denn als potentiel gefährliche, weil separatistische Konkurrenz hierzu".

[28] Disponível em: http://www.revistas2.uepg.br/index.php/rhr. Acesso 25 de set. 2018.

regionais, não a história dos acontecimentos que produziram essas dadas fronteiras regionais" (ALBUQUERQUE JR., 2008, p. 55-56).

Em diferentes ocasiões, a região é apenas um palco geográfico ou um recorte espacial no qual se desenrolam eventos históricos, o que em muito difere da abordagem que se pretende para a escrita da História regional nesse século XXI, mas que se perpetua mesmo em um periódico que assume para si essa definição. Ainda resta o desafio de romper com esse paradigma sobre a compreensão do espaço regional, em muito devedor daquele mesmo esforço empreendido pela *cultura histórica* particular à primeira metade do século XX, quando o estadual foi suprimido e o regional foi delimitado e assentado dentro de fronteiras políticas e geográficas, reconhecido apenas no que serviria à Nação. Para tanto, é necessário olhar os espaços regionais na perspectiva do "jogo que define o dentro e o fora", como propõe o próprio Durval de Albuquerque Jr. (2008, p. 58), percebendo indícios das tensões que o configuraram e reconfiguram, dispersas nas narrativas que conferem sentido a essa territorialidade.

E parte destes jogos de definição de fronteiras entre o espacial e o regional desenrolam-se nas narrativas da historiografia didática, na compreensão histórica que se propõe no entrelaçamento destes diferentes espaços. E é à compreensão dessa dinâmica que me dedico no item que finaliza este capítulo.

## 1.4 Tópicos da narrativa: estratégias de entrelaçamentos entre a história de Santa Catarina e a história do Brasil nas narrativas didáticas regionais

Como definir os entrelaçamentos do espaço do nacional com regional na elaboração de uma *comunidade imaginada* (ANDERSON, 1993)? Nesse jogo, o que é elevado à categoria de nacional e o que fica circunscrito ao âmbito regional é definido em uma disputa simbólica, fortemente política, econômica e ideológica. Uma disputa que reforça através das narrativas históricas a hierarquização estabelecida no Brasil entre seus estados e suas gentes. Na história considerada "do Brasil" preponderam acontecimentos vinculados a determinados estados brasileiros, particularmente São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais, fazendo com que em uma inversão de escalas histórias regionais sejam projetadas como uma narrativa válida para toda uma Nação.

A partir das reflexões propostas no tópico anterior, as regiões se definem a partir da "produção de sentidos" sobre elas. Portanto, são "invenções humanas" no contínuo esforço de ordenar o espaço, o tempo e as relações que estes estabelecem entre si, atravessadas por um devir próprio da condição histórica na qual se encontram homens e mulheres. O espaço do

regional é constituído, assim, por "operações de significação que trazem imanente à sua realização estratégias de poder, de domínio, de controle, de separação, de inclusão e exclusão". (ALBUQUERQUE JR, 2008, p. 62).

Nessa perspectiva, ajustar o foco de análise sobre as narrativas da historiografia didática catarinense possibilitou identificar os entrelaçamentos entre o regional e o nacional na elaboração desses sentidos que estabelecem fronteiras. E aliado a isso, lançar uma mirada às disputas cujas narrativas históricas legitimadas foram submetidas para se adequarem à história de determinada região, mas também para adequar a história dessa região à história do Brasil. Em outras palavras, esse movimento de análise dá a ver reverberações dos *modelos de interpretação* partilhados no coletivo e advindos de um paradigma para a escrita da história nacional, na elaboração das narrativas da historiografia regional.

A investigação aqui empreendida em diálogo com as pesquisas que são citadas no decorrer do texto, permite apontar para a compreensão de que os fatos históricos que compõem a narrativa dos livros regionais são elencados de acordo com seu afinamento aos fatos históricos considerados de importância "nacional". Temos assim uma condução narrativa que parte, na maioria das vezes, do "descobrimento" do Brasil, dando maior ou menor atenção ao período anterior à chegada dos portugueses. Na sequência, aborda a formação histórica do estado, geralmente como capitania hereditária, inserida no contexto do período colonial e segue atrelando o desenvolvimento dessa história regional à toada de constituição política e desenvolvimento econômico do Brasil. O Império, o Império "independente", a República, a Ditadura Militar, vão assim constituindo-se em pano de fundo para a tessitura dos enredos regionais-estaduais. No quadro 3 pode-se observar os "tópicos recorrentes das narrativas" que indicam os contornos do traçado da historiografia didática sobre Santa Catarina.

Quadro 3 - Tópicos Recorrentes nas Narrativas[29]

| Tópicos Recorrentes nas Narrativas | PHC_ 20 | HSC_68 | SCHG_87 | SC_ 94 | CTG_95 | SUSC_97 | SCTG_ 04 | SCIH_08 | HSC_ 13 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Descobrimento do Brasil/História do Brasil | X | X | X | X | X | | X | X | X |
| Terra Catarinense (aspectos geográficos e demográficos) | X | | | X | X | | X | | X |
| Indígenas/Aborígenes/Índios/Populações indígenas/Indígenas catarinenses/Questão indígena | X | X | X | X | X | | X | X | X |
| Portugueses e Espanhóis (conflitos/disputas) no início da colonização das terras catarinenses) | X | X | | | X | | X | | X |
| Catequese/Jesuítas/Missões religiosas | X | X | | X | | | X | | X |
| Colonização do litoral de SC/Início da colonização de SC | X | X | X | | X | | X | | |
| Fundação de São Francisco | X | X | X | X | | | X | X | |
| Fundação de Desterro | X | X | X | X | | | X | X | |
| Fundação de Laguna | X | X | X | X | | | X | X | |
| Bandeirantismo/Bandeiras/Bandeirantes/Bandeiras de apresamento | X | ? | X | X | | | X | | X |
| Colonização Açoriana e Madeirense/Povoamento Açoriano e Madeirense/O povoamento açoriano | X | X | X | | X | X | X | X | X |
| Invasão Espanhola | X | X | X | X | | | X | | |
| Guerra dos Farrapos e República Juliana/Revolução Farroupilha | X | X | X | X | X | | X | | X |

[29] As siglas foram elaboradas com base nas iniciais dos títulos dos livros analisados, seguidos pelos dois últimos anos dos respectivos anos de publicação. Legenda: PHC_20 – Pequena História Catarinense (BOITEUX, 1920); HSC_68 – História de Santa Catarina (CABRAL, 1968); SCHG_87: Santa Catarina História da Gente (PIAZZA; HÜBENER, 1987); SC_94 – Santa Catarina (QUEVEDO et al; 1994); CTG_95 – Os Catarinas Terra e Gente (PIAZZA et al, 1995); SUSC_97 – Suplemento Santa Catarina (GIL; VALOTO, 1997); SCTG_04 – Santa Catarina de todas as gentes (FIORI; LUNARDON, 2005); SCIH_08 – Santa Catarina Interagindo com a História (SOURIENT et al, 2008); HSC_13 – História de Santa Catarina (AZEVEDO; SERIACOPPI, 013). O livro *Santa Catarina – Resumo Didático* (BOITEUX, 1930) não consta nesta tabela por seu conteúdo não apresentar diferenças significativas com relação a outra obra do mesmo autor.

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Colonização Estrangeira/Imigração europeia/Vinda dos imigrantes | X | X | X | | X | | X | X | X |
| Guerra do Paraguai | X | X | X | | | | | | |
| Abolição | X | X | X | | X | | X | | X |
| Regime Republicano /Brasil República/início da república | X | X | X | X | | | | X | |
| Revolução Federalista | X | X | X | X | | | | X | |
| Capitanias Hereditárias/Tratado de Tordesilhas | | X | X | X | | X | | | |
| Fundação de Colônias Rurais (colônias estrangeiras)/São Pedro de Alcântara, Blumenau, Dona Francisca | X | X | X | | X | | X | | |
| Elemento Negro em SC/Negro/Africanos e Afrodescendentes/Populações de origem africana/Escravização e resistência/Escravidão Negra e Aboliscionismo | | X | X | | X | | X | X | X |
| Guerra do Contestado/Território Contestado/A questão do Contestado | | X | X | X | X | | X | X | X |
| Extremo Oeste/Oeste | | X | X | | | | X | | X |
| Tropeirismo/No caminho das tropas | | | | X | X | | X | X | |
| A colonização Alemã | | X | X | | X | X | X | | |
| A colonização Italiana | | X | X | | X | X | X | | |
| A colonização polonesa/Eslava | | X | X | | X | X | X | | |

Fonte: Elaborado pela autora a partir da análise dos sumários dos livros didáticos que são fontes dessa pesquisa.

Chamei de “tópicos recorrentes da narrativa” aqueles temas que aparecem em pelo menos metade dos livros didáticos analisados. Essa mensuração não é simples, dado que no decorrer do tempo um mesmo tema aparece com denominações diferentes e, como sabemos, as palavras são carregadas de sentidos (LAROSSA BONDÍA, 2002). Ademais, nas diferentes temporalidades que engendram a historiografia didática regional, um mesmo tema figura em um momento com item, outro como subitem, ou mesmo como um capítulo inteiro. Mediante a essas particularidades, a análise desses “tópicos da narrativa” considerou primordialmente os sumários, mas também, quando estes se mostravam muito sintetizados, como no caso dos livros do *tempo da transição*, por exemplo, os subitens apresentados no miolo do texto. Nesse entretecer de fatos sob diferentes denominações, como pode-se perceber no quadro 3, os de maior recorrência são aqueles validados pela narrativa nacional. Configuram-se como um arco obrigatório para legitimação do *traçado narrativo* regional.

Minha geração aprendeu em sua vida escolar que a história do Brasil começa em 1500, com a chegada dos portugueses ao litoral do nordeste de nossas terras. Dessa maneira, as narrativas sobre os diferentes estados que hoje compõem o nosso país buscam se vincular mais ou menos a esse marco temporal e a esse acontecimento histórico que dispara a escrita da história da nossa nação – ainda que haja um esforço considerável, na atualidade, em reconhecer que esse território possui histórias de gentes que aqui viviam antes da chegada dos colonizadores. Para esse movimento de integração entre a formação histórica, do estado e da nação, as narrativas recorrem ao Tratado de Tordesilhas e à divisão do território encontrado pelos portugueses em capitanias hereditárias. É assim que se ensina, também nas narrativas regionais, que o território hoje denominado Santa Catarina fazia parte da capitania hereditária “Sant´Ana”, entregue aos cuidados do donatário Pero Lopes de Souza.

Contudo, ao observar-se a divisão proposta pelo Tratado de Tordesilhas, fica claro que a maior parte do atual território catarinense fazia parte dos domínios espanhóis e apenas a faixa litorânea ficava no “lado” português. É assim que o início da formação histórica desse estado, diferente daqueles localizados no “Brasil central”, é marcado por conflitos de posse entre portugueses e espanhóis, que irão se estender pelo menos até a “invasão espanhola” (1777) na Ilha de Santa Catarina, antiga Desterro, batizada no final do século XX como Florianópolis.

No início da colonização portuguesa das terras tupiniquins faltou interesse e faltaram recursos econômicos e financeiros. Mesmo a estratégia de dividir o território e distribuí-lo entre os donatários não garantiu a ocupação da imensa faixa de terra sob domínio português. Por isso, enquanto nas terras mais à nordeste iniciavam os trabalhos com a cana-de-açúcar e as histórias dos engenhos, com suas casas grandes e senzalas, as terras mais ao sul ainda encontravam-se

em grande parte fora da zona de interesse - e de fato de posse - do governo da colônia, quando não eram palcos de disputas entre os habitantes originários, espanhóis e portugueses.

Com o início efetivo da colonização portuguesa em 1530, concentrada ainda no litoral nordeste e sudeste, iniciaram-se também as expedições bandeirantes organizadas pelos donatários e pelo governo português com dois objetivos principais: o aprisionamento de indígenas e a busca por pedras preciosas. Mesmo que com todas as atrocidades cometidas pelos integrantes dessas expedições, há de se considerar que elas também foram responsáveis pelo adentramento nas terras recém descobertas e pela fundação de povoados e vilas que futuramente dariam origem a cidades econômica e culturalmente importantes. E foi no bojo desse processo que foram fundadas as primeiras póvoas do território catarinense. Seja sob a denominação de Bandeirantismo, Bandeiras, Bandeirantes, Bandeiras de apresamento, as expedições realizadas no século XVII são um evento da história nacional que se vinculam às diferentes narrativas regionais aqui analisadas. E no caso de Santa Catarina são consideradas como as responsáveis pela fundação de São Francisco do Sul, Laguna e Desterro.

A atual cidade de São Francisco do Sul foi fundada como uma póvoa em 1653, sob os cuidados de Manuel Lourenço, vindo da Capitania de São Vicente, agregada à antiga capitania de Sant´ana devido aos insucessos de Pero Lopes e seus herdeiros. Nossa Senhora do Desterro, parte da atual Florianópolis, foi o segundo ponto de fixação no território catarinense, na Ilha que despertava interesse dada a sua localização estratégica como ponto de parada e abastecimento para as embarcações que desejavam cruzar para a costa pacífica da América do Sul. Apesar do Conselho Ultramarino ter concedido posse das referidas terras a alguns pretendentes, nenhum deles antes de Francisco Dias Velho levou a cabo a ocupação da região, estabelecendo-se na ilha com esposa, doze filhos e cerca de 400 agregados na década de 1670. Em 1678 solicitou ao Governador da Capitania a legalização de sua permanência na região, sendo o responsável pela fundação desse povoado.

Pouco mais de uma década durou a estabilidade de Desterro, em razão da contenda que se estabeleceu entre Dias Velho e os tripulantes de um navio corsário. Ao ser informado que piratas se aproximavam da Ilha, Dias Velho reuniu seus homens e adiantou-se para aprisioná-los. Em seguida, encaminhou os prisioneiros e o carregamento do barco para São Vicente, sem contar que as autoridades de lá libertariam os piratas. Dois anos mais tarde, o povoado de Nossa Senhora do Desterro foi surpreendido por um novo ataque dos referidos piratas que saquearam seus moradores e mataram Dias Velho. Em decorrência do incidente, os moradores do povoado abandonaram a Ilha e retornaram para a São Vicente. O fato histórico foi reinventado como

atrativo turístico, e nos dias atuais são oferecidos no litoral norte de Florianópolis passeios em navios corsários acompanhados de atores vestidos de piratas.

Desta primeira etapa de fundação de povoados ainda faz parte "Santo Antônio de Laguna", estabelecido mais ao sul do território catarinense. Foi Domingos Brito Peixoto, junto à sua família e aos africanos escravizados que lhe serviam, o responsável por fundar a cidade de Laguna, após algumas tentativas que se estenderam de 1676 a 1684. As bandeiras realizadas nesse período entre a capitania de São Vicente e as terras mais ao sul do domínio português, custaram a Domingos Brito Peixoto sua fortuna pessoal. Mas deram origem a um povoado que por sua localização estratégica e atividade econômica era, à altura do século XX, mais importante que São Francisco e Desterro.

A fundação dos diversos povoados e vilas nesta etapa da colonização é um tema que aparece em todas as narrativas didáticas aqui analisadas, constituindo, portanto, um tópico central a elas. No entanto, observa-se como as narrativas são construídas subsumindo as crueldades cometidas contra os habitantes originários das terras brasileiras e das terras catarinenses. Tanto na narrativa elaborada pela coleção *História de Santa Catarina* (1970) da editora Grafipar, quanto nas narrativas didáticas dos livros analisados, a relação entre a formação dos territórios brasileiros com as atrocidades cometidas com os indígenas não é estabelecida de maneira clara e direta, apesar de todas as obras trazerem referências às populações originárias. Sob a denominação de Aborígenes, Indígenas, Índios, Populações indígenas, Indígenas catarinenses, Questão indígena, o tema de alcance nacional também compõe os tópicos centrais à narrativa sobre a história de Santa Catarina sendo abordado, contudo, na maioria das vezes, de maneira paralela aos demais eventos históricos. Já os livros publicados a partir do século XXI conferem destaque também à história dos povos pré-colombianos. Particularmente para os sambaquieiros, no caso de Santa Catarina, reafirmando a importância de agendas políticas como a garantida pelas leis 10.639/2003 e 11.645/2008. No entanto, para possibilitar a elaboração de outros sentidos sobre a nossa história em toda sua pluralidade, é necessário dar a ver fatos históricos silenciados, estabelecendo correlações entre os eventos registrados no tempo.

A história dos africanos escravizados e dos afrodescendentes também aparece em todas as obras analisadas, sob diferentes denominações: O elemento negro em Santa Catarina; Negro; Africanos e afrodescendentes; Populações de origem africana; Escravização e resistência; Escravidão Negra e abolicionismo. Seja no lugar de capítulos, itens ou subitens, os títulos atribuídos aos textos que compõem as diferentes narrativas indicam também a alteração de sentidos dessa temática do nacional que, em Santa Catarina, assume contornos particulares. Por

um lado, é indispensável questionar silenciamentos no que diz respeito à história da população negra no Estado e promover narrativas que considerem a participação dos afrodescendentes na formação histórica e social. Mas, por outro lado, não há como ignorar a condição histórica de uma gente catarinense marcada pela vinda dos imigrantes europeus no decorrer do século XIX, sob pena de elaborar narrativas pautadas justo no que criticamos, ou seja, no silenciamento de particularidades históricas regionais, em nome de um padrão nacional, agora para elaborações narrativas sobre as temáticas indígenas, africanas e afrodescendentes (PEREIRA, 2008).

E já que estamos falando de composição étnico-racial outra temática que compõe os tópicos centrais à narrativa sobre a história de Santa Catarina é a "colonização estrangeira" que, com o passar do tempo, vai sendo matizada nas nuances das diversas etnias que migraram para essas terras. Dentre elas os dois grupos de mais destaque são os alemães e os italianos, seguidos pelas populações de origem eslava. Também o povoamento açoriano e madeirense é um tema obrigatório para abordar a formação da gente catarinense que, como veremos no capítulo 4, é considerado o eixo português na composição identitária regional, aproximando-a da identidade nacional.

Retomando as costuras narrativas aqui analisadas, o Tropeirismo aparece como mais um tema de alcance nacional retomado na composição do regional, ou vice-versa. No caso de Santa Catarina, ele aparece como responsável pela fundação de Lages, um ponto estratégico entre o caminho das tropas que iam conduzindo o gado entre o Rio Grande do Sul e as Minas Gerais em ascensão, devido à descoberta do ouro no final do século XVII.

Se até aqui articulei eixos narrativos voltados para formação do território e composição étnica da gente catarinense, cabe ressaltar ainda alguns eventos políticos que, desenrolados na esfera regional, foram eleitos para compor também a narrativa nacional. A Guerra dos Farrapos, República Juliana ou Revolução Farroupilha, que compõe o enredo das chamadas "revoltas regenciais" ocorridas entre as décadas de 1830-1840[30], teve início nas terras do Rio Grande do Sul, onde estancieiros aliados à população humilde da região proclamaram um governo republicano tendo por presidente Bento Gonçalves, e seguiram com o movimento para Santa Catarina. Obteve sucesso nas cidades de Lages e Laguna, donde se destaca a combatente Anita Garibaldi, que viria a se casar com um dos líderes da Revolução Farroupilha, o italiano Giusepe Garibaldi. Em julho 1838, os farroupilhas proclamaram a República Catarinense ou Juliana,

[30] Entre a abdicação de D. Pedro I ao trono em 1831 e a maioridade de Pedro II em 1941, o Brasil foi dirigido por governos regenciais, em um período marcado por turbulências políticas e disputas entre as elites propensas ao federalismo e aquelas que defendiam a monarquia com poder centralizado na figura do futuro Rei. Dentre as revoltas que marcaram o período tem destaque na narrativa nacional: Cabanagem (Pará); balaiada (Maranhão); Sabinada (Bahia); Guerra dos Farrapos (Rio Grande do Sul).

que durou 4 meses, até ser combatida pelo general Francisco José de Souza Soares Andréa, sob orientação do governo regencial. Esse tempo foi suficiente para consolidar o evento histórico na narrativa regional catarinense, conferindo ainda mais destaque à cidade de Laguna. No Rio Grande do Sul, o movimento se estendeu até 1845, já no período do Segundo Reinado, sendo a última revolta regencial a acabar.

Outra rebelião de caráter político que marca a história das terras mais ao Sul do Brasil é a Revolução Federalista, que eclodiu com a Proclamação da República, também no Rio Grande do Sul. Os gaúchos estavam divididos entre grupos favoráveis (legalistas) e contra (federalistas) ao governo do marechal Floriano Peixoto e iniciaram um conflito violento que se estendeu mais uma vez até as terras catarinenses. Um dos fatos mais marcantes foi a tomada da cidade de Desterro pelos federalistas em 1893, então declarada como capital do Governo Federalista Catarinense. O governo republicado combateu com veemência e violência revoltas como essa, que se opunham à sua legitimação. Em 1894, Hercílio Luz foi eleito governador de Santa Catarina e mudou o nome da cidade para Florianópolis, em uma clara homenagem ao marechal. Apenas em 1895 o presidente Prudente de Moraes conseguiu estabelecer um acordo de paz com os legalistas que ainda lutavam no Rio Grande do Sul, pondo fim ao conflito, mas não aos desejos separatistas dos gaúchos.

Ainda no contexto dos conflitos desencadeados no início da República, faz-se necessário registrar a Guerra do Contestado, Território Contestado, ou ainda Questão do Contestado que, a partir de Cabral (1968) compõe o traçado narrativo sobre a história de Santa Catarina. Esse evento encontra-se sob o foco de revisões historiográficas regionais, como a tese de Paulo Pinheiro Machado (2001), mas tem seu lugar no enredo do nacional ofuscado por um outro evento histórico que lhe é contemporâneo, a Guerra de Canudos. De acordo com Schwarcz e Starling (2015), movimentos como esses foram originados no encontro entre "a mística e a revolta", levados a cabo por uma parcela populacional esquecida pela República emergente, os sertanejos que "buscaram transpor o abismo que os separava da posse de terra, teceram relações inesperadas entre a história e o milenarismo, e sonharam viver numa comunidade justa e harmônica" (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p. 332).

No caso do Contestado, questões territoriais, políticas, econômicas e sociais encontram-se entrelaçadas num movimento de grande complexidade. Tem como palco o oeste de Santa Catarina, região cujos limites eram contestados entre este estado e o Paraná desde meados do século XIX. A população local, composta por sertanejos que tiravam o pouco que tinham do trabalho no campo, teve sua situação agravada pela concessão de suas terras para construção de uma ferrovia que ligasse o Rio Grande do Sul a São Paulo e futura exploração madeireira.

A este contingente populacional, já desamparado pelos governos de ambos os estados que disputavam o domínio sobre seu território, somaram-se os trabalhadores que ali se instalaram para a construção da referida estrada de ferro, finalizada em 1910. A comunidade que se formou, carente de recursos de toda sorte, foi terreno propício para insurreição de monges que assumiram para a si o direcionamento desse povo, organizando um movimento messiânico que acabou por se tornar um risco para os governos estaduais. Reprimida violentamente, a Guerra do Contestado teve fim em 1915, com a completa destruição da última comunidade sertaneja resistente.

Cabe pontuar que na constituição do traçado narrativo sobre a história de Santa Catarina, a Guerra do Contestado aparece ainda como um risco deslocado do todo. Quase uma parte anexada a uma história cuja elaboração encontra-se hierarquizada por uma disputa entre forças étnicas, econômicas e culturais. Nessa disputa, sobressaem enredos sobre espaços constituídos pelos imigrantes europeus, particularmente os alemães, e ainda sobre a capital catarinense, na qual sobressaem traços da cultura açoriana.

Importante destacar ainda, dentre os tópicos centrais à narrativa sobre Santa Catarina, a construção dos fortes para  a defesa do território no século XVII; a invasão espanhola que, ao final do século XVIII, colocava em risco o domínio português sob a ilha de Santa Catarina; a Guerra do Paraguai, que afetou de maneira particular as províncias mais ao sul do império. Em diferentes *jogos de escalas* eventos nacionais são incorporados à narrativa do regional para contextualizar temporalmente e situar politicamente os momentos históricos vivenciados. É assim que a vinda da família real para o Brasil, a Independência, a Proclamação da República, o Estado Novo, a Ditadura Militar são pontuadas em todas as narrativas, quase como marcos obrigatórios para o desenvolvimento do enredo. Questões de cunho cultural começam a aparecer na narrativa de Piazza e Hübener (1987), mas ganham consideravelmente mais espaço nas obras publicadas no contexto do PNLD de 2004 em diante.

Por fim, há que se registrar que nem sempre os temas recorrentes nas narrativas aparecem como capítulos, ou estão explícitos nos índices dos livros em títulos ou subtítulos. Em Boiteux (1920), Cabral (1968), Piazza e Hübener (1987) e Fiori e Lunardon (2005) observamos um detalhamento da narrativa refletido nos sumários que, nas demais obras, encontram-se reorganizados e subsumidos em outras denominações. Nesse sentido, é o olhar que perscruta as narrativas didáticas como *textos de memória* que busca as marcas do passado em textos presentes e consegue retomar o traçado narrativo que, sob diferentes nuances, vai se propagando no decorrer do tempo. O espaço brasileiro e sua história vêm sendo constituído e configurado ao longo desses quase seis séculos de ocupação e confrontos. Desde as originárias

capitanias hereditárias, que foram se reconfigurando conforme interesses e possibilidades, a ocupação e a colonização do espaço são desafios que marcam a nossa história. E como venho discutindo até aqui, essas se deram de maneira distinta, marcando a origem das milhares de cidades e dos 26 Estados e 1 Distrito Federal que hoje formam o Brasil.

Esse primeiro capítulo da Tese foi dedicado a situar os entrelaçamentos teóricos e metodológicos entre as definições de regional, as demandas colocadas pelo enredo nacional e a escrita de uma historiografia didática sobre Santa Catarina. Nos dois capítulos que se seguem, retomo a problematização de que essa escrita da História regional se efetiva em diferentes tempos atravessados por culturas históricas que lhe são contemporâneas. Para tanto, o ajuste de foco é realizado sobre cada um dos livros didáticos aqui analisados em diálogo com nuances próprios a sua temporalidade.

# CAPITULO 2 – ESCREVER: OS PRIMEIROS TRAÇOS DE UMA HISTÓRIA ESCOLAR SOBRE SANTA CATARINA

Como abordou-se no primeiro item do capítulo 1, compreender a elaboração da história de Santa Catarina na perspectiva de um *código disciplinar* (CUESTA FERNANDEZ, 2002), passa pelo reconhecimento das temporalidades que o constitui, de suas variações internas e das intencionalidades que orientaram sua elaboração. A análise da escrita de uma História Escolar sobre Santa Catarina nos *tempos da sedimentação, invenção e consolidação*, aponta para *desejos de memória* que deveriam ser inscritos na História regional, tendo em vista sua integração à história nacional. Seus primeiros autores se dedicaram a elaborar narrativas históricas escolares que tinham a dupla função tanto de atender o público dos grupos escolares quanto de formar futuros/as professores/as nas escolas normais. A análise aqui empreendida reafirma ainda a legitimação que o lugar desses autores conferia às narrativas por eles elaboradas, ficando os aspectos materiais e didáticos do livro, tal qual se compreende hoje, em segundo plano.

## 2.1 Desejos de Memória sobre Santa Catarina

Os tempos de escrita da História Escolar não são lineares. As linhas dessa narrativa são perpassadas por desejos de diferentes matizes – políticos, econômicos, sociais, culturais – e os lugares ocupados pelas mãos de quem escreve diferem-se muito da configuração em que hoje são elaborados e produzidos os livros didáticos. Do tempo da *sedimentação*, da *invenção* e da *consolidação* destacam-se sujeitos cujas mãos abarcam tarefas múltiplas. Do tempo da *transição* e da *reformulação* destacam-se as muitas mãos partilhando as variadas tarefas demandadas para composição do texto escolar na contemporaneidade.

Assim, as diferentes temporalidades que se entrecruzam nessa escrita indicam traços feitos a partir de um *lugar* e para um *lugar* específico. Na contemporaneidade, legar a escrita da História Escolar a historiadores "de arquivo" é uma realidade cada vez mais distante. Mas no início do século XX, o *lugar social* ocupado pelos historiadores diletantes era o que os legitimava como autores de obras históricas, inclusive para uso escolar, em um tempo no qual ser historiador tinha um significado muito mais plural do que aquele que a formação acadêmica estabeleceu décadas mais tarde. Ademais, eram outras as demandas e concepções pedagógicas que orientavam o ensino primário e a formação de professores nas primeiras décadas da República. Assim, os livros escolares elaborados para esse contexto assemelhavam-se muito

mais a um manual de caráter enciclopédico do que ao texto didático que possibilita interações de ensino-aprendizagem tal qual conhecemos nos dias atuais. (CHOPPIN, 2009)

Michel de Certeau (1982, p.65, grifo do autor), ao problematizar e teorizar sobre a escrita da História, afirma que "a operação histórica se refere a combinação de um *lugar* social, de *práticas* "científicas" e de uma *escrita*". Em um tempo no qual as "práticas cientificas" ainda não possuíam sua epistemologia, eram o lugar e a escrita dos autores que legitimavam as narrativas históricas então elaboradas. E dentre esses dois, no despontar do século XX e reafirmando uma tradição de pelo menos meio século antes, em se tratando da escrita da História no Brasil, há que se destacar a relevância assumida pelo lugar. De acordo com De Certeau (1982, p. 76-77, grifo do autor) este possui uma função que é dupla, "ele *torna possíveis* certas pesquisas em função de conjunturas e problemáticas comuns. Mas *torna* outras *impossíveis*".

Pensar as narrativas didáticas sobre a História Escolar na perspectiva da escrita da História implica no esforço de compreensão de como se realiza, em diferentes tempos, a operação histórica na constituição na historiografia didática – pelas mãos de quem, sob quais intenções e sob quais constrangimentos. Por essas particularidades destaco, das temporalidades da escrita de uma História Escolar para Santa Catarina, três autores, sujeitos dos tempos da *sedimentação*, da *invenção* e da *consolidação* de um traçado narrativo para essa História regional. Lucas Alexandre Boiteux, Oswaldo Rodrigues Cabral e Walter Piazza, a partir de seus fazeres historiográficos, contribuíram de maneira singular para a elaboração da narrativa histórica escolar sobre Santa Catarina, compondo obras que são ainda hoje referências para a historiografia didática deste Estado. As mãos desses autores estavam comprometidas com o *lugar* do qual falavam, com os pares que os legitimavam e com os *desejos de memória* que eles e seus grupos de pertencimento cultivavam sobre Santa Catarina.

Na contemporaneidade muitos têm sido os debates sobre o "dever de memória" (NORA, 1993; PROST, 1998; HARTOG, 2013) que o tempo presente impõe nas suas formas de interpelar, patrimonializar, representar e "fazer justiça ao passado". De acordo com Pierre Nora, quanto "menos a memória é vivida do interior, mais ela tem necessidade de suportes exteriores e de referências tangíveis de uma existência que só se vive através dela" (NORA, 1993, p. 14). Ou seja, para o autor, é o afastamento que a humanidade vivencia das relações de memória consideradas espontâneas, cujas raízes assentavam-se sobre tradições partilhadas, que demanda a passagem da Memória para a História, em um exercício de transposição e exteriorização que altera na essência o significado próprio da primeira. Nessa dinâmica, diferentes grupos sociais com suas memórias e histórias se veem obrigados a "redefinir sua identidade pela revitalização

de sua própria história. O dever de memória faz de cada um historiador de si mesmo" (NORA, 1993, p. 17) e dispara disputas pelo reconhecimento do que é válido ser lembrado, do que deve ser preservado.

Se no tempo presente as demandas pela História e pela Memória são tensionadas pela legitimidade do "dever de memória", a utilização do conceito para se pensar os meandros da escrita da História no início do século XX pode não ser tão adequado. Ainda que também naquela temporalidade houvesse memórias em disputa, a própria dinâmica através da qual se escrevia a História era ensejada mais por desejos do que por deveres. Desejo de inscrição da memória na História recentemente inventada para a Nação brasileira. Daí o termo aqui utilizado para se referir ao que impulsiona os homens dos *tempos da sedimentação, da invenção e da consolidação* de um *traçado narrativo* para a história de Santa Catarina: eram *desejos de memória*.

Boiteux, Cabral e Piazza, dedicaram-se à escrita da história de Santa Catarina em diferentes temporalidades. Ao ocuparem o lugar de autores de livros didáticos não podem ser considerados apenas "espectadores de seu tempo", porque são também "agentes" do mesmo, uma vez que se compreende que este artefato cultural "não é um simples espelho: ele modifica a realidade para educar novas gerações fornecendo uma imagem deformada, esquematizada, modelada, frequentemente de forma favorável" (CHOPPIN, 2004, p. 557). A escrita da História nos livros didáticos elaborados por esses autores atende, assim, a anseios de conformação social, próprios à escola como uma instituição social, mas também a *desejos de memória* advindos de seus tempos e lugares sociais e em diálogo com o *modelo de interpretação* que se estabelecia como paradigma para a escrita da história do Brasil.

Lucas Boiteux, Oswaldo Cabral e Walter Piazza assumiram este desafio e comprometiveram-se com a escrita de uma história para Santa Catarina que, *a posteriori,* viria a ser didatizada por eles mesmos, como veremos ao final deste capítulo. Compromisso assumido a nível intelectual, pessoal e mesmo patriótico. E essa escrita foi carregada das impressões do tempo e do espaço partilhados por eles, e do *lugar* que os legitimava. Todos os três autores eram sócios do IHGSC, uma instituição republicana, mas comprometida com os desejos de elaboração de uma narrativa histórica nacional propostos pelo IHGB, já discutidos no primeiro capítulo desta Tese. Por isso, é relevante apresentar algumas reflexões sobre esse *lugar* de *invenção* da historiografia catarinense, certa dos sentidos que esse espaço imprime na elaboração de um saber sobre Santa Catarina.

No início do século XX, coincidindo com os esforços de políticos e intelectuais da República para elaboração de uma história do Brasil e de seu povo, os materiais elaborados no

interior dos IHG´s e em particular do IHGSC assumem protagonismo. Constituem-se como manuais didáticos no sentido de orientar o que deveria ser ensinado sobre o Estado de Santa Catarina, tanto nas escolas primárias como nas escolas destinadas a formação de professores. Essa primeira fase da historiografia didática regional inaugura o traçado narrativo para a escrita da História regional com fins escolares que vão desde formas de organização e didatização do conteúdo até a seleção dos fatos considerados relevantes para a composição dessa narrativa.

De acordo com Alexandre Lazzari (2004), que estudou a elaboração de uma identidade gaúcha com aspirações ao nacional, na segunda metade do século XIX, o IHBG em seus primórdios endossava o paradigma de escrita de uma história geral do Brasil. Nessa perspectiva a história das diferentes províncias seria indispensável para a elaboração de uma narrativa que abarcasse o todo. Daí a preocupação, já registrada nesse texto, de coleta de dados, de registros históricos e geográficos, de narrativas que dessem conta das particularidades regionais, para que essas servissem de substrato à elaboração de uma história geral sobre a Nação. As primeiras décadas do século XX, marcadas pelo advento da República, pela fundação de IHG´s regionais em diferentes estados, pela legitimação de uma história para o Brasil republicano, inverte as escalas desse paradigma e o que se observa é o esforço de elaborações narrativas que buscam adequar a história dos estados recém-constituídos no enredo do nacional. Inclusive no investimento em escrita e publicação se livros didáticos sobre a história dos Estados atendendo aos *desejos de memória* que então se delineavam.

## 2. 2 Mãos que narram: Lucas Boiteux e Oswaldo Cabral, autores de lugares e tempos

Com a Proclamação da República (1889) e mais especialmente a partir do século XX, a elite intelectual de Santa Catarina alinhada às tendências de construção de uma história Nacional, engaja-se na escrita de uma história catarinense disposta a fazer os ajustes necessários para integrar essa narrativa à História que se propunha para Nação. É nesse contexto que o almirante Lucas Alexandre Boiteux (1881-1966) assume papel de relevância no dever de organizar e apresentar a história do Estado para públicos de naturezas distintas – desde os círculos da elite intelectual e econômica aos grupos escolares de Santa Catarina, recém-fundados pela Reforma Orestes Guimarães (1911)[31].

[31] Em Santa Catarina, foi implantada, em 1911, no governo de Vidal Ramos uma ampla Reforma do Ensino com vistas a aproximar a educação catarinense dos moldes forjados pela recém-proclamada República. Para assessorar essa política, foi contratado, em 1910, o professor paulista Orestes de Oliveira Guimarães que já havia travado contato com o ensino de Santa Catarina, atuando como diretor do Colégio Municipal de Joinville, cargo para o qual havia sido designado e que ocupou entre 1907 e 1909. Á posteriori foi atribuída à reforma do ensino o nome do referido professor.

A respeito de Lucas Boiteux é importante destacar que sua escrita da História também carregava marcas de sua formação militar, na Escola Naval do Rio de Janeiro, comprometida com questões referentes à nacionalização. Não de menos importância é seu *lugar* junto à elite intelectual e política da época, circulando tanto entre membros da Corte no Rio de Janeiro quanto entre seus compatriotas catarinenses. Esses lugares de sociabilidade irão contribuir para legitimar suas obras como os primeiros exemplares da historiografia catarinense e sua atuação como um historiador diletante nesse contexto. A esse respeito, Cristiani Bereta Silva (2014, p. 361) destaca que ele é considerado como "mito fundador de um antes e um depois relacionado à invenção de uma determinada ideia de "cultura catarinense" e, ao mesmo tempo, de uma história integrada à nação". Autor de uma vasta obra sobre Santa Catarina e sobre história Naval, Boiteux foi um desse historiadores cujo *status*, competência e o tempo legitimaram. Importante reforçar que, assim como a maioria dos historiadores e autores de livros didáticos do início do século XX, ele compunha a elite intelectual e política da época, que por vezes se confundiam, e transitava por diferentes lugares e ocupações. Portanto, ao elaborarmos perguntas no presente para ajustar nosso olhar para o passado, devemos ter em mente que as obras didáticas que autores como Lucas Boiteux deixaram para posteridade compunham parte da escrita da História de uma determinada temporalidade. Dialogavam, portanto, com culturas históricas e políticas específicas que, através dos livros didáticos, adentravam também a *cultura escolar* dessa época. Conforme Silva e Gasparini (2010, p. 45), o comprometimento de Lucas Boiteux com a escrita da história catarinense passava por estratégias que previam "tanto a recuperação de informações julgadas pertinentes ao passado histórico e ao espaço geográfico quanto à divulgação da história do Estado, visando promover o espírito cívico e patriótico da população catarinense".

O primeiro de seus livros a se dedicar à história do Estado é o *Notas para História Catarinense* (1912), que segundo o autor é "modesta coletânea de notícias e apontamentos sobre a fecunda e pródiga terra catarinense", que ele apresenta no intuito de "facilitar aos estudiosos o conhecimento da evolução histórica catarinense nos seus quatro séculos de existência" (BOITEUX, 1912, p. 6). Ainda na apresentação da obra, o almirante Lucas Boiteux não se esquece de agradecer àqueles que garantiram a publicação da mesma, destacando os nomes do então governador de Santa Catarina, Vidal Ramos, assim como o do Capitão José Vieira da Rosa e do dr. Nereu Ramos, este último responsável pela leitura e recomendação do livro ao então governador. *Notas para História Catarinense* é publicado em um contexto de afirmação da nascente República e dos estados federados ante à nova condição política que impõe uma outra compreensão das fronteiras espaciais e simbólicas e suas relações.

Editada pela Livraria Moderna de Florianópolis, a obra foi submetida à avaliação da 12ª Comissão de Geografia Histórica do 3º Congresso Brasileiro de Geografia, realizado em setembro de 1911. Do parecer emitido pelos membros da comissão, chama-nos atenção alguns aspectos particulares: primeiro pela banca examinadora assumir e justificar o fato de não conseguir analisar o livro dado o volume de trabalho, a extensão da obra e o prazo no qual a mesma foi entregue. Os avaliadores consideraram que

> a Comissão verificou, num apanhado geral do erudito volume, o grande carinho com que seu autor cultiva a matéria histórica-geográfica de sua terra.
> Mas, como julgar em consciência, num estudo de algumas horas dentro de curtos dias, o valor de obra para cuja confecção seu autor dispendeu alguns anos de esforço e de mediata aplicação?
> Ficamos contemplativos, considerando da praia alvíssima a imensa vastidão do oceano. (BOITEUX, 1912, p. 8).

Logo em seguida é ponderada a questão sobre os limites entre Paraná e Santa Catarina – região que ficou conhecida dadas as disputas entre os dois estados e na qual, entre os anos de 1912-1916, desenrolou-se a guerra conhecida como "Contestado", tema que virá a compor os tópicos centrais à narrativa sobre a história catarinense, conforme abordado capítulo anterior. Os avaliadores destacam que a questão é abordada por Lucas Boiteux em sua obra, e ressaltam que, dada a "controvérsia" da mesma e a impossibilidade de análise mais aprofundada do assunto por parte dos mesmos, a Comissão não pode elaborar um *juízo irrepreensível* obra.

> Entretanto, feita essa ressalva e, excetuados os pontos em que se refere à melindrosa questão, o aludido livro merece aprovação (...) pelo dedicado esforço e alta competência de que dá eloquentes provas o ilustrado sr. Iº TenenteLucas Alexandre Boiteux. (BOITEUX, 1912, p. VIII. Parecer)

Vale destacar que, em 1916, com o fim do conflito duramente repreendido pelas forças republicanas, o próprio almirante participou da expedição de delimitação das fronteiras entre o Paraná e Santa Catarina (SILVA, 2010), o que nos oferece indícios de sua estreita ligação com questões políticas pertinentes ao Estado de Santa Catarina. Essa breve exposição da apresentação feita por Boiteux de sua obra e da análise a qual o livro *Notas para História Catarinense* (BOITEUX, 1912) foi submetido, oferece indícios que permitem afirmar a legitimidade que a figura do autor imprimia ao livro, garantindo aprovação da mesma entre seus pares intelectuais e, principalmente, respaldo do governo para sua publicação e divulgação.

Não sem mais, é Boiteux que, a partir da adaptação do livro *Notas para a História de Santa Catarina* (1912), lança os primeiros sedimentos para escrita de uma historiografia didática catarinense, com a publicação das obras *Pequena História Catarinense (1920)* e *História de Santa Catarina – Resumo Didático (1930)*. As primeiras obras da historiografia didática regional sobre Santa Catarina atestam o quanto o autor era figura de relevo e sinônimo

de legitimidade. Aproximando-me das reflexões feitas por Cristiani Silva (2014), destaco o desafio assumido pelos intelectuais da Primeira República de escrever uma História regional integrada à história da Nação, mas de maneira hierárquica e entretecida pelo sentimento patriótico. São esses riscos que vão orientar os primeiros sedimentos de um traçado narrativo para a historiografia didática sobre Santa Catarina.

Esse desafio foi assumido no início do século por Boiteux e, duas décadas mais tarde, pelo também membro do IHGSC Oswaldo Rodrigues Cabral. Em homenagem póstuma a este, escreveu o professor Silvio Coelho (1979, p.177) que "por ele compreende-se que o historiador não surgiu como por encanto. Ao contrário, foi fruto que amadureceu pelo trabalho pertinaz, contínuo e decidido" Oswaldo Rodrigues Cabral (1903-1978) graduou-se médico em 1929, mas antes disso formou-se professor pela Escola Normal Catarinense, em 1919. Lecionou para escolas primárias em São Francisco do Sul e Joinville até 1923, quando de fato inicia seus estudos no campo da Medicina no Paraná, que serão concluídos no efervescente Rio de Janeiro da década de 20 (GUERRA, 2008, p. 19).

Ao retornar a Santa Catarina, Cabral fixa residência primeiramente em Joinville (1930-1935) onde, em paralelo aos serviços médicos, escreve o livro *Santa Catarina – História e Evolução*. Em 1935 foi eleito sócio efetivo do IHGSC, legitimando assim seu lugar entre o seleto e escasso grupo de intelectuais catarinenses à época que, divididos entre seus ofícios e suas paixões, traçavam linhas de uma narrativa histórica sobre Santa Catarina. Sua dedicação às questões políticas, históricas e sociais relativas ao Estado se intensificam com a mudança para Florianópolis em 1936, quando passa a integrar a elite intelectual regional e inicia – com o apoio de sua esposa, Sra. Olivia Ramalho Cabral, um trabalho de coleta e organização de documentos relativos à "história e evolução socioeconômica e cultural de Santa Catarina" (SANTOS, 1979, p. 177). O professor Silvio Coelho Santos chama atenção para o lugar ocupado por Cabral em diversas instituições científicas, para além do IHGSC, como por exemplo: a Associação Brasileira de Antropologia, a Academia de História de São Paulo, a Sociedade Brasileira de Antropologia, dentre muitas outras que somavam quase trinta instituições. De acordo com o autor, "sua obra, constante de mais de cinquenta livros, além de dezenas de artigos, demonstra cabalmente seu prestígio e sua capacidade de trabalho". (SANTOS, 1979, p. 178)

Dentre a vasta e variada obra de Cabral, destaca-se o livro *Santa Catarina – História e Evolução* (CABRAL, 1937), publicado como parte da renomada Coleção Brasiliana. No artigo *Oswaldo Rodrigues Cabral e uma História de Santa Catharina*, Nucia Alexandra Silva de Oliveira (2014) contextualiza a produção desta obra em relação a um projeto maior de reescrita

da história do Brasil. A Coleção Brasiliana, publicada na coleção mais ampla denominada "Biblioteca Pedagógica Brasileira", tinha por objetivo "apresentar textos relativos à formação histórica e social do Brasil" (OLIVEIRA, 2014, p.130). Este projeto implicava na reelaboração de narrativas históricas sobre os diferentes Estados com uma finalidade dupla: legitimá-los ante os demais estados e inscrevê-los na história da Nação. Nesse contexto, a obra de Oswaldo Rodrigues Cabral, *Santa Catarina – História e Evolução* foi acompanhada de relativo status ante seus pares, uma vez que, dado o prestígio da Coleção Brasiliana, representava "um "entrar" de Santa Catarina na história nacional" (OLIVEIRA, 2014, p. 130).

Assim, o desafio assumido pelo autor foi o de garantir um espaço para a história de Santa Catarina no enredo nacional, materializando uma obra que compôs uma das coleções de maior vulto do período do Estado Novo, com objetivo claro de "apresentar textos sobre a formação histórica e social do Brasil" (OLIVEIRA, 2014, p. 130). Se em um contexto nacional a obra de Cabral parece ter lugar garantido como narrativa legitimada sobre a história de Santa Catarina, em se tratando da historiografia didática regional irão decorrer algumas décadas até que a referida obra seja por ela solicitada. Apenas em 1968 é publicada uma adaptação deste livro "gerador" para uso escolar, denominado apenas *História de Santa Catarina*.

O exercício empreendido para situar Boiteux e Cabral em seu tempo e espaço, sinaliza como as particularidades do *lugar* por eles ocupados possibilitaram a escrita de uma determinada História Escolar e não de outra. Tanto Boiteux como Cabral foram membros do IHGSC. Tanto um quanto outro tinham profissões paralelas ao oficio de historiador, ao qual se dedicaram com considerável afinco e seriedade. Ambos escreveram primeiramente um livro geral sobre a história de Santa Catarina, que posteriormente foi solicitado pelo governo para ser "didatizado", no intuito de que aquele conhecimento legitimado pelos pares do IHGSC pudesse chegar também às escolas – tanto pela via dos grupos escolares quanto da formação de professores.

O trabalhado historiográfico realizado por Boiteux foi alimentado pelas viagens proporcionadas por sua formação militar e sua profissão de almirante, nas quais o mesmo recolhia documentações pertinentes ao Estado e dava vazão às suas saudades e reflexões sobre a *pequena pátria* em forma de escrita. Não podemos desconsiderar aqui o lugar de destaque da família Boiteux na elite intelectual catarinense. O primogênito, Henrique Boiteux, também de formação militar, atuou no cenário político catarinense e compôs os quadros do IHGSC e da Academia de Letras Catarinense, assim como seu irmão Arthur Boiteux, um dos fundadores do IHGSC e também da Faculdade de Direito, que mais tarde viria compor a Universidade Federal

de Santa Catarina. Redes de sociabilidade que se configuram – e se garantem, desde o contexto familiar.

Já Oswaldo Cabral era conhecido pela origem modesta e pelo esforço e disciplina que colaboraram para que conquistasse um lugar nesse *lócus* privilegiado de construção discursiva sobre a história catarinense. O gênio nem sempre dócil foi responsável por alguns desentendimentos com seus pares. Mas nada que prejudicasse seu *fazer historiográfico*. Desde 1952 passou a atuar como professor universitário, inicialmente na Faculdade de Medicina e então na Faculdade de Filosofia. Dentre as cadeiras ministradas encontrava-se naturalmente a "História de Santa Catarina" (GUERRA, 2008).

Boiteux e Cabral partilham assim os pares que legitimam seus saberes e suas obras, mas é através de trajetórias distintas que traçam as linhas sobre suas histórias de Santa Catarina. O que os aproxima, no entanto, é o desejo, afirmado sob a égide do IHGSC em consonância com o IHGB, de garantir para o Estado e sua gente um lugar na narrativa histórica nacional, adequando as linhas do vivido aos *desejos de memória* que o presente lhes impunha. As obras didáticas escritas por esses autores são analisadas a seguir na perspectiva de representades dos *tempo da sedimentação e da invenção* da historiografia catarinense

### 2.2.1 Sedimentar – As primeiras obras de uma tradição

O tempo da *Sedimentação* é aquele no qual

> se depositam [...] poucos traços da educação histórica, sempre aderidos ao cultivo da retórica, da eloquência e da arte da memória; aí se gestam os primeiros artefatos pedagógicos, como os livros escolares, que aos poucos cobraram uma função social muito distinta da original. (CUESTA FERNANDEZ, 2002, p. 233)[32].

É certo que minhas palavras para versar sobre a afirmativa de Cuesta Fernandez (2002), não teriam a força do trecho abaixo transcrito do prefácio do livro *Pequena História Catarinense* (BOITEUX, 1920, Prefácio).

> Como prólogo desejo, apenas, tomar dois trechos d´oiro de Emilio Faguet. Nada mais. Diz ele: "... o amor da pequena Pátria é a própria essência do patriotismo, porque a pequena Pátria é a que amamos instintivamente e que não precia ser admirável para ser admirada nem ser amável para ser amada".
> E pode o historiador não ser um patriota, mas, em que lhe pese, será um semeador de patriotas.
> Foi assim pensando que me animei a escrever o presente livrinho. Que a sagrada semente, que procuro difundir, caia em campo feraz e meu maior anhelo.

[32] Tradução da autora. Do original em espanhol: "se depositan (...) los escasos retazos de educación histórica, siempre adheridos al cultivo de la retórica, la elocuencia y el arte de la memoria; allí se gestan los primeros artefactos pedagógicos, como los libros de texto, que a menudo cobraron una función social muy distinta de la originaria" (CUESTA FERNANDEZ, 2002, p.2330

"Retórica, eloquência e arte da memória" (CUESTA FERNANDEZ, 2002, p.233) são riscos de uma escrita da História que desejava falar aos corações dos pequenos patriotas sobre suas pequenas pátrias. Assim são os primeiros traços, sedimentos, da historiografia didática regional sobre Santa Catarina. Seu primeiro exemplar data do início do século XX, coincidindo com a elaboração de uma narrativa que desse conta da recente condição de pátria "republicana" que o Brasil então assumira. A obra *Pequena História Catarinense*, de 1920, adaptação do livro *Notas para a História Catarinense* (1912) para uso escolar, ambas de autoria do almirante Lucas Boiteux. Passada uma década e o livro de 1920 foi reeditado no contexto da coleção *Resumo Didático*, promovida pela Editora Melhoramentos, como discutirei a seguir.

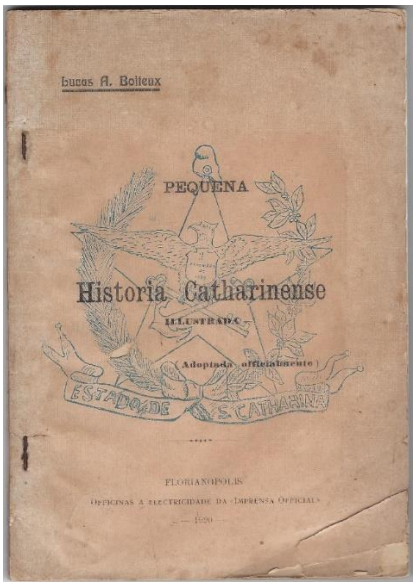
*Pequena História Catarinense* foi solicitada a Lucas Boiteux pelo Governo do Estado de Santa, na pessoa do professor Orestes Guimarães, que no período de 1918, com a criação da Inspetoria Federal das Escolas Subvencionadas pela União, passaria a ocupar o cargo de Inspetor Geral do Ensino, em Santa Catarina, função que exerceu até falecer, em 1931 (SILVA, 2014). É de autoria do inspetor o "Parecer" que recomenda o livro para "uso dos alunos dos quartos anos dos Grupos Escolares, das Escolas Complementares e da Escola Normal", justificando que

> Para os primeiros estabelecimentos irá prestar relevantes serviços, contribuindo poderosamente para facilitar a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos srs. Professores, que se limitarão, uma vez publicada a dita História, a amoldar aos respectivos programas (dos Grupos e das Escolas complementares) os assuntos enfeixados na "Pequena História Catarinense" (DINIZ, 1920).

A primeira obra didática sobre a história de Santa Catarina, publicada oficial e intencionalmente, tinha como objetivo expresso servir de orientadora dos programas escolares sobre História regional. Cuesta Fernandez (2002), ao analisar a constituição de um código disciplinar para a História Escolar na Espanha, aponta que os livros didáticos assumem na atualidade uma função social bastante diferente da que foi pensada quando do tempo da *sedimentação*. No entanto, se pensarmos a orientação expressa por Orestes Diniz sobre o uso previsto para o livro *Pequena História Catarinense*, há aqui também continuidades no que se refere à dimensão de currículo que os livros didáticos tendem a assumir na atualidade.

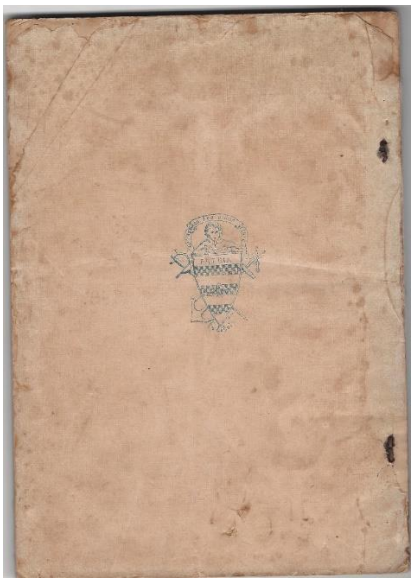
Publicado pelas "Oficinas a Eletricidade" da Imprensa Oficial do Estado, o livro conta com um total de 148 páginas, distribuídas no tamanho 16 cm x 23 cm, diferenciando-se levemente a capa e a contracapa do miolo pela qualidade e gramatura do papel, um pouco mais refinados (Figuras 5 e 6).

Figura 5 - Capa do livro *Pequena História Catarinense*.




Fonte: BOITEUX, 1920. Acervo pessoal

Figura 6 - Contra-capa do livro *Pequena História Catarinense*.



Fonte: BOITEUX, 1920. Acervo Pessoal

Sobre a capa, é válido ainda observar alguns elementos que lhe conferem legitimidade: o primeiro deles é o nome do autor da obra, Lucas Boiteux, cujos caracteres eleitos para impressão lhe conferem destaque; em seguida chama atenção o brasão do Estado de Santa Catarina, impresso em finos traços azuis, sendo apenas essa imagem e a de um outro brasão localizado na contracapa do livro impressos em tinta colorida. Sabe-se que no início do século XX impressões coloridas eram consideravelmente dispendiosas, de maneira que essa diferenciação aponta para a intencionalidade de destacar esses símbolos no livro, dado o valor político que agregavam àquele objeto.

A composição da capa também se preocupa em explicitar ao leitor que a obra é ilustrada, uma das características que a diferenciava do livro a partir do qual foi adaptada, *Notas para História Catarinense* (BOITEUX, 1912). O "original" também se diferenciava pelo volume de 436 páginas e pela capa dura em material vermelho mas, segundo o olhar de Cristiani Bereta da Silva e Maria Teresa Cunha, "ao comparar o conteúdo dos dois livros, de 1912 e 1920, fica evidente que Lucas Boiteux elaborou a versão didática principalmente resumindo os textos e acrescentando diferentes ilustrações em preto e branco". (SILVA; CUNHA, 2015, p. 561).

A edição escolar é compacta, resumida e ilustrada. Indicada como "*adotada oficialmente"* e foi impressa pelo próprio governo conforme informações que ainda constam na capa (Figura 5). A esse respeito há que se considerar também os apontamentos feitos por Silva e Cunha (2015), com relação à precária produção e circulação de obras referentes à história de Santa Catarina, à época da publicação do livro de Boiteux (1920). Mediante as dificuldades em

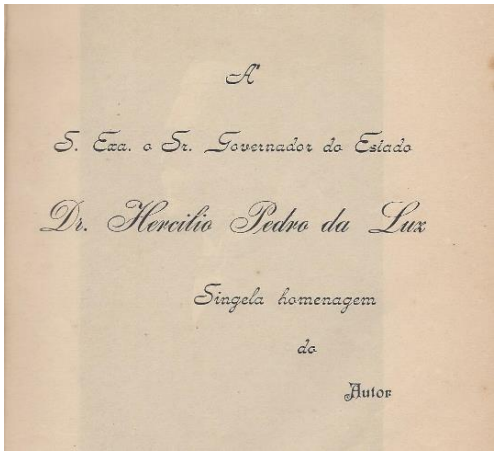
termos técnicos e financeiros que se apresentavam como desafios na constituição de uma rede editorial "foi o Estado que se ocupou em financiar a produção e circulação das obras relativas à história local e/ou regional na primeira metade do século XX, através da Imprensa Oficial, condição que ainda guarda resíduos e se faz atual" (SILVA; CUNHA, 2015, p. 557).

A constituição tardia de uma rede editorial no Estado, somada ao empenho de políticos e intelectuais catarinenses e paulistas como Orestes Guimarães e os demais que lhe acompanharam na constituição de uma "Escola Moderna" em Santa Catarina, imprimiram neste primeiro livro didático as marcas de uma narrativa histórica oficial, autorizada e adaptada para adentrar o universo escolar que se definia no início do século XX. Essa dimensão da "adaptação" indica um contexto que considera a escola como instituição receptora de conhecimentos simplificados e a serviço das demandas políticas e sociais. Ainda demoraria algum tempo para se problematizar a dimensão criativa desse universo e como ele tensiona, por sua vez, a constituição das materialidades que o compõem e os sentidos a elas atribuídos.

Adentrando um pouco mais nas dimensões desse objeto, deparamos com novas páginas que confirmam o esforço – do autor ou dos editores? – em conferir à obra legitimidade a partir de sua sintonia com as políticas educacionais do período.

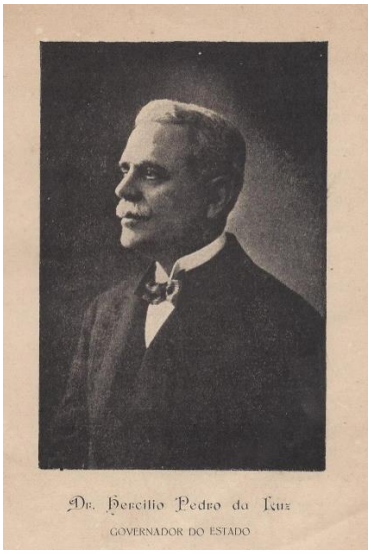
A extensa homenagem prestada ao então Governador Hercílio Pedro da Luz (Figuras 7 e 8), o prefácio elaborado pelo autor e já transcrito acima e o decreto assinado pelo referido governador determinando a adoção da obra na Escola Normal Catarinense são como atestados de legitimidade. Estes, antecedendo o texto didático, confirmam sua adequação aos propósitos traçados por por aquele tempo e espaço, ao desafio de se escrever uma História Escolar para Santa Catarina. Além do decreto de Hercílio Luz há também dois pareceres (Figuras 9 e 10) de sujeitos diretamente responsáveis e atuantes na dimensão política e intelectual pela educação em Santa Catarina. Os escritos de Henrique Fontes e Orestes Diniz, este apresentado acima, atestam a competência do autor e a adequação da obra para o quarto ano dos Grupos Escolares, para as Escolas Complementares e mais uma vez para a Escola Normal.

Figura 7 - Dedicatória do livro *Pequena História Catarinense.*




Fonte: BOITEUX, 1920. Acervo pessoal.

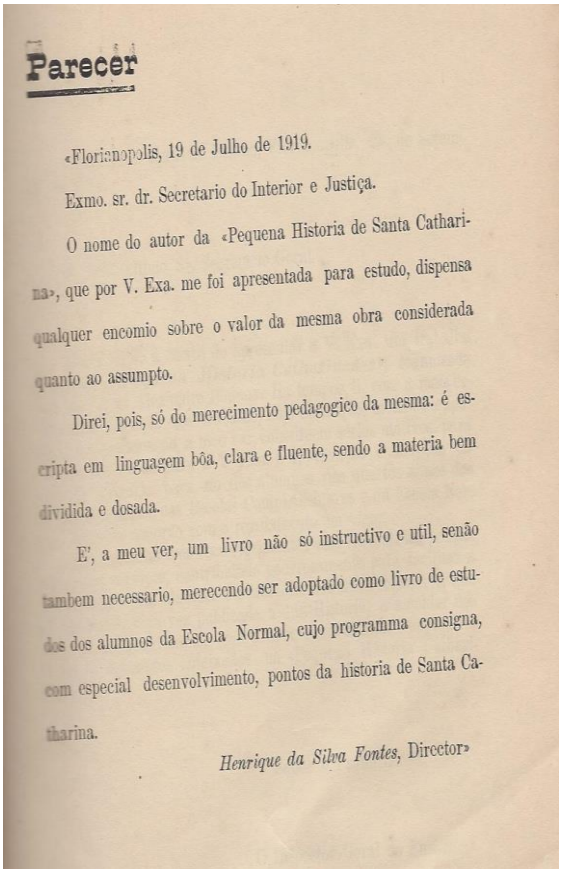
Figura 8 - Fotografia do então governador de Santa Catarina Hercílio Pedro da Luz, que compõe o livro *Pequena História Catarinense*.




Fonte: BOITEUX, 1920. Acervo pessoal.

Assim como os livros de história do Brasil elaborados sob tutela IHGB serviram de programa modelo para a disciplina em diferentes estabelecimentos escolares, também esta narrativa sobre o Estado de Santa Catarina, elaborada por um membro do IHGSC e respaldada por toda uma rede de intelectuais e políticos, ou políticos-intelectuais, tinha como intuito oferecer aos professores uma base a partir da qual "moldar" seus programas para o ensino sobre a *pequena pátria*, expressão utilizada no prefácio escrito por Lucas Boiteux em referência à sua terra natal, cuja história deveria vir a encaixar-se, tal qual as peças de um quebra-cabeças, àquela da pátria maior, o Brasil. História essa carregada de *sementes de patriotismo*, as quais o autor se orgulha de poder "espalhar" através da obra aqui analisada.

Figura 9 - Parecer sobre o livro *Pequena História Catarinense* elaborado por Henrique Fontes, então Diretor da Instrução Pública do Estado de Santa Catarina.



Parecer

«Florianopolis, 19 de Julho de 1919.

Exmo. sr. dr. Secretario do Interior e Justiça.

O nome do autor da «Pequena Historia de Santa Catharina», que por V. Exa. me foi apresentada para estudo, dispensa qualquer encomio sobre o valor da mesma obra considerada quanto ao assumpto.

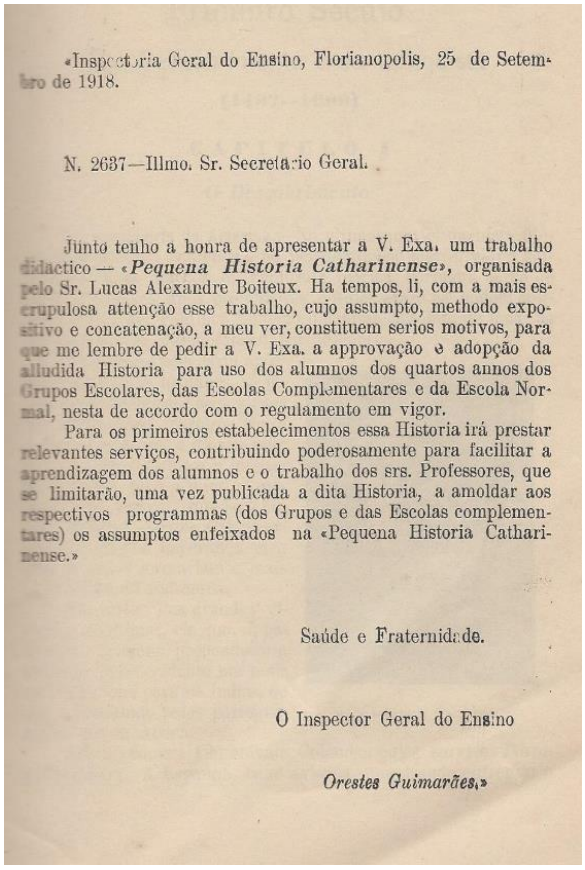
Direi, pois, só do merecimento pedagogico da mesma: é escripta em linguagem bôa, clara e fluente, sendo a materia bem dividida e dosada.

E', a meu ver, um livro não só instructivo e util, senão tambem necessario, merecendo ser adoptado como livro de estudos dos alumnos da Escola Normal, cujo programma consigna, com especial desenvolvimento, pontos da historia de Santa Catharina.

*Henrique da Silva Fontes*, Director»

Fonte: BOITEUX, 1920. Acervo Pessoal.

Figura 10 - Parecer sobre o livro *Pequena História Catarinense* elaborado por Orestes Guimarães, então Inspetor Geral do Ensino de Santa Catarina.



«Inspectoria Geral do Ensino, Florianopolis, 25 de Setembro de 1918.

N. 2637—Illmo. Sr. Secretario Geral.

Junto tenho a honra de apresentar a V. Exa. um trabalho didactico — «*Pequena Historia Catharinense*», organisada pelo Sr. Lucas Alexandre Boiteux. Ha tempos, li, com a mais escrupulosa attenção esse trabalho, cujo assumpto, methodo expositivo e concatenação, a meu ver, constituem serios motivos, para que me lembre de pedir a V. Exa. a approvação e adopção da alludida Historia para uso dos alumnos dos quartos annos dos Grupos Escolares, das Escolas Complementares e da Escola Normal, nesta de accordo com o regulamento em vigor.

Para os primeiros estabelecimentos essa Historia irá prestar relevantes serviços, contribuindo poderosamente para facilitar a aprendizagem dos alumnos e o trabalho dos srs. Professores, que se limitarão, uma vez publicada a dita Historia, a amoldar aos respectivos programmas (dos Grupos e das Escolas complementares) os assumptos enfeixados na «Pequena Historia Catharinense.»

Saúde e Fraternidade.

O Inspector Geral do Ensino

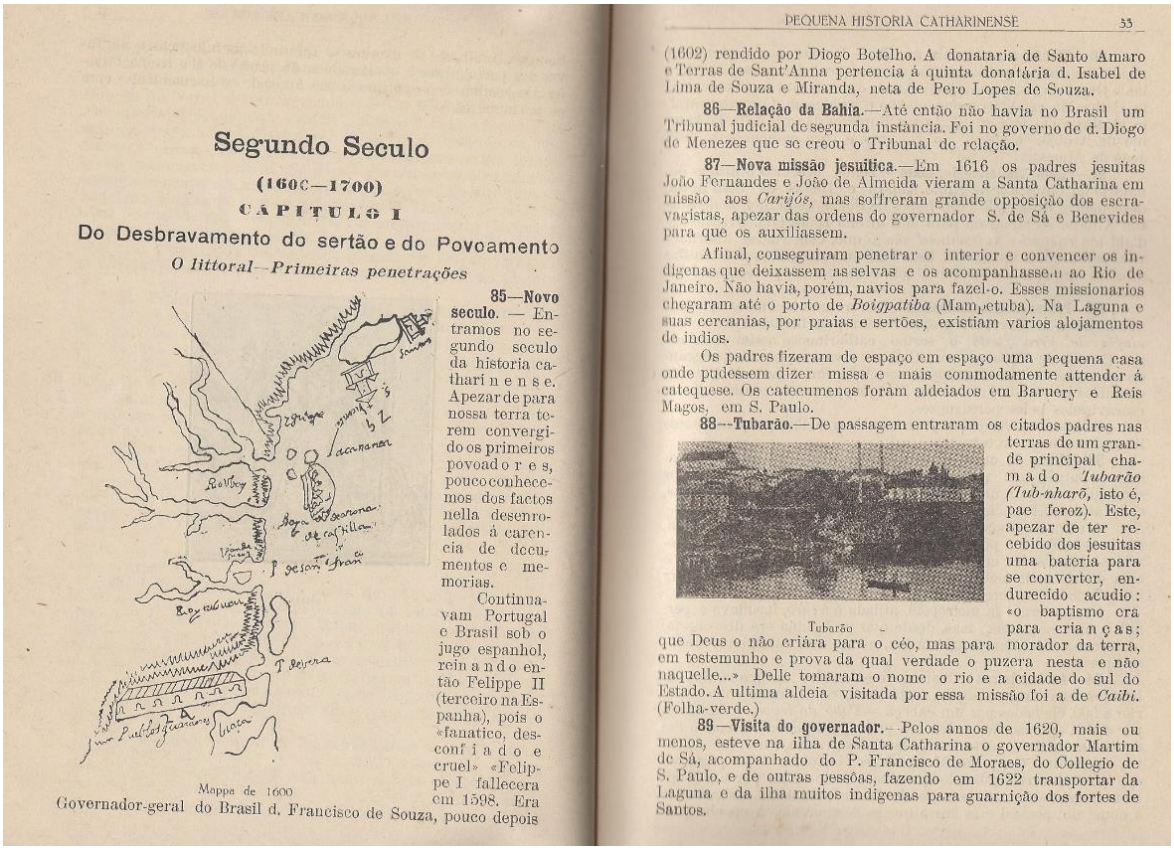
*Orestes Guimarães.*»

Fonte: BOITEUX, 1920. Acervo Pessoal.

A versão didática sobre a história de Santa Catarina escrita por Boiteux atendia assim a uma finalidade que era dupla: do ponto de vista da historiografia didática representava um exercício de adaptação de uma narrativa histórica para o contexto escolar. Adaptação esta, feita a partir do que foi publicado no livro *Notas para História Catarinense* (BOITEUX, 1912), cujo desafio central era concatenar histórias locais à história da nação (SILVA, 2013; 2014).E, do ponto de vista pedagógico, materializava esforços empreendidos naquele momento na elaboração de um programa comum para ensino desta disciplina escolar. Ainda que se reconheça que a impressão e circulação de livros no início do século XX era tarefa onerosa e ao alcance de poucos, colocando empecilhos à divulgação desses livros nas escolas do Estado.

Abaixo (Figura 11), reproduzo a diagramação interna do livro *Pequena História Catarinense*, no intuito de exemplificar o que se entendia por adequação didática do livro escolar no *tempo da sedimentação*

Figura 11 - Diagramação do livro *Pequena História Catarinense.*



Segundo Seculo

(1600—1700)

CAPITULO I

Do Desbravamento do sertão e do Povoamento

*O littoral—Primeiras penetrações*

Mappa de 1600

85—**Novo seculo.** — Entramos no segundo seculo da historia catharinense. Apezar de para nossa terra terem convergido os primeiros povoadores, pouco conhecemos dos factos nella desenrolados á carencia de documentos e memorias.

Continuavam Portugal e Brasil sob o jugo espanhol, reinando então Felippe II (terceiro na Espanha), pois o «fanatico, desconfiado e cruel» «Felippe I fallecera em 1598. Era Governador-geral do Brasil d. Francisco de Souza, pouco depois

PEQUENA HISTORIA CATHARINENSE 33

(1602) rendido por Diogo Botelho. A donataria de Santo Amaro e Terras de Sant'Anna pertencia á quinta donatária d. Isabel de Lima de Souza e Miranda, neta de Pero Lopes de Souza.

86—**Relação da Bahia.**—Até então não havia no Brasil um Tribunal judicial de segunda instancia. Foi no governo de d. Diogo de Menezes que se creou o Tribunal de relação.

87—**Nova missão jesuitica.**—Em 1616 os padres jesuitas João Fernandes e João de Almeida vieram a Santa Catharina em missão aos *Carijós*, mas soffreram grande opposição dos escravagistas, apezar das ordens do governador S. de Sá e Benevides para que os auxiliassem.

Afinal, conseguiram penetrar o interior e convencer os indigenas que deixassem as selvas e os acompanhassem ao Rio de Janeiro. Não havia, porém, navios para fazel-o. Esses missionarios chegaram até o porto de *Boigpatiba* (Mamanguetuba). Na Laguna e suas cercanias, por praias e sertões, existiam varios alojamentos de indios.

Os padres fizeram de espaço em espaço uma pequena casa onde pudessem dizer missa e mais commodamente attender á catequese. Os catecumenos foram aldeiados em Baruery e Reis Magos, em S. Paulo.

88—**Tubarão.**—De passagem entraram os citados padres nas terras de um grande principal chamado *Tubarão (Tub-nharõ*, isto é, pae feroz). Este, apezar de ter recebido dos jesuitas uma bateria para se converter, endurecido acudio: «o baptismo era para crianças; que Deus o não criára para o céo, mas para morador da terra, em testemunho e prova da qual verdade o puzera nesta e não naquelle...» Delle tomaram o nome o rio e a cidade do sul do Estado. A ultima aldeia visitada por essa missão foi a de *Caibi*. (Folha-verde.)

Tubarão

89—**Visita do governador.**—Pelos annos de 1620, mais ou menos, esteve na ilha de Santa Catharina o governador Martim de Sá, acompanhado do P. Francisco de Moraes, do Collegio de S. Paulo, e de outras pessôas, fazendo em 1622 transportar da Laguna e da ilha muitos indigenas para guarnição dos fortes de Santos.

Fonte: BOITEUX, 1920. Acervo Pessoal.

No geral, o livro está organizado de acordo com os séculos nos quais se desenvolve a história do Brasil, contada a partir do descobrimento. Essas partes são organizadas em capítulos e os capítulos em itens, que seguem uma numeração crescente desde o início da narrativa, retomados título por título no índice remissivo. A obra é composta por um texto principal, subdivido em séculos, capítulos e itens, acompanhado de mapas, imagens e até mesmo autógrafos de personalidades, que ilustram a narrativa, tornando-a mais sensível aos olhos dos leitores – em seus diferentes níveis de escolaridade.

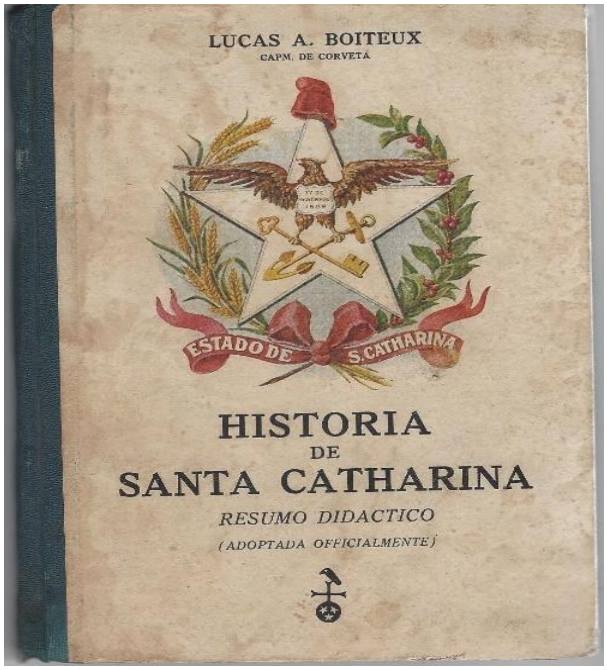
Nada de boxes, exercícios de fixação ou pesquisa – paradigmas que ainda não condicionavam a compreensão dos livros na categoria de "escolares". Mas, naquele contexto, os responsáveis pelo ensino no Estado destacaram em seus pareceres sobre a obra de Boiteux "o merecimento pedagógico da mesma", por ser esta "escrita em linguagem boa, clara e fluente, sendo a mesma bem dividida e dosada", nas palavras de Henrique Fontes (ver Figura 9). Já Orestes Guimarães, ao solicitar aprovação e adoção da *Pequena História de Santa Catarina*, destaca como características relevantes do texto "o assunto, método expositivo e concatenação" (ver Figura 11). Esses pareceres, somados à clara indicação oficial para a adoção do livro de Boiteux em todos os segmentos do ensino e ainda o lugar ocupado pelo autor naquele contexto

político e intelectual, permitem afirmar que esta obra inaugura a historiografia didática sobre Santa Catarina. Uma tradição que confere ao texto e à legitimidade de quem o escreve um lugar central na narrativa histórica elaborada para o ensino.

Dez anos após a primeira edição de *Pequena História Catarinense* (BOITEUX, 1920), é publicada uma outra versão da obra pela Companhia Melhoramentos, de São Paulo, no contexto da Coleção *Resumo Didático*. O livro *História de Santa Catarina* (BOITEUX, 1930) é uma versão materialmente mais compactada, em tamanho 18,5 cm x 13,5 cm, com um total de 218 páginas (Figuras 12, 13 e 14).

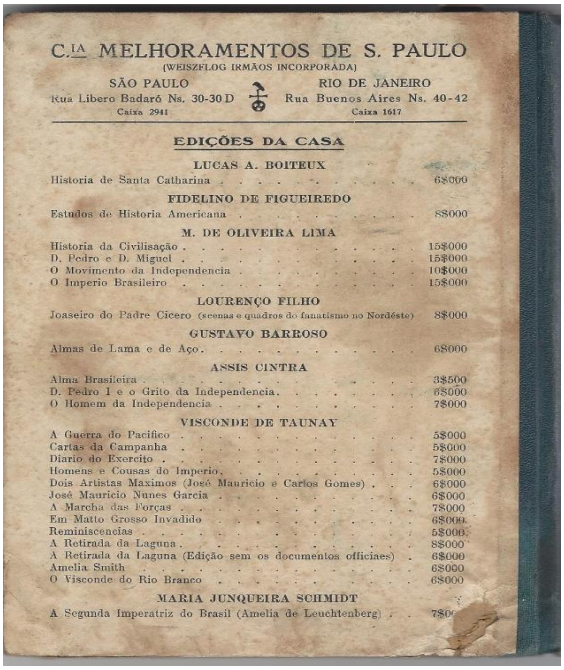
O exemplar apresenta capa dura e acabamento em brochura. Como podemos observar na imagem, o brasão do Estado de Santa Catarina ganha maior destaque, ao ser impresso em cores e sem nenhuma inscrição sobre ele. Os elementos de legitimação da obra se repetem tal qual no livro *Pequena História Catarinense* (BOITEUX, 1920), exceto a menção de ser a mesma "ilustrada". A identidade visual da editora também aparece na composição da capa. Já a contracapa, e a última folha do livro, figuram como um verdadeiro panfleto da Companhia Melhoramentos, estratégia de divulgação das obras publicadas – devidamente acompanhadas do preço, em um uma lista que confere destaque aos autores das mesmas. Indícios de um mercado editorial brasileiro que se estabelecia em torno do epicentro São Paulo - Rio de Janeiro.

Figura 12- Capa do Livro História de Santa Catarina, 1930.



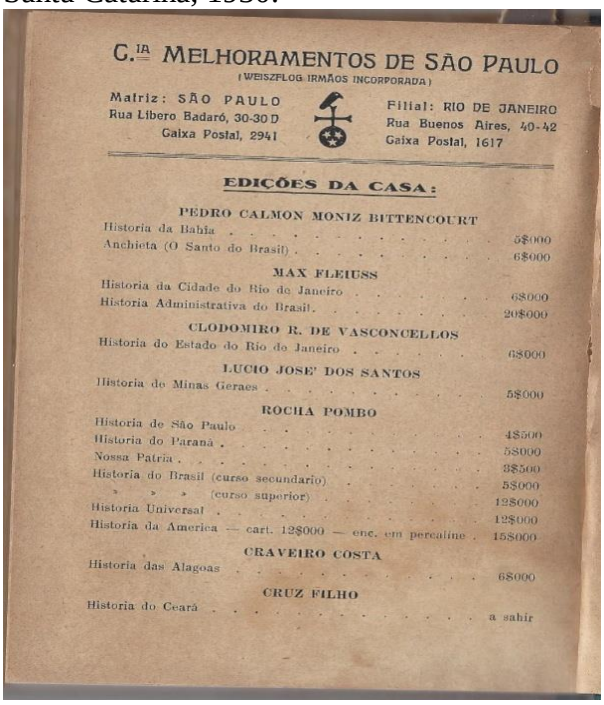

Fonte: BOITEUX, 1930. Acervo Pessoal.

Figura 13 - Contracapa do Livro História de Santa Catarina, 1930.




Fonte: BOITEUX, 1930. Acervo Pessoal.

Figura 14- Última página do Livro História de Santa Catarina, 1930.



C.IA MELHORAMENTOS DE SÃO PAULO
(WEISZFLOG IRMÃOS INCORPORADA)

Matriz: SÃO PAULO
Rua Libero Badaró, 30-30 D
Caixa Postal, 2941

Filial: RIO DE JANEIRO
Rua Buenos Aires, 40-42
Caixa Postal, 1617

EDIÇÕES DA CASA:

PEDRO CALMON MONIZ BITTENCOURT
Historia da Bahia . . . . . 5$000
Anchieta (O Santo do Brasil) . . . . . 6$000

MAX FLEIUSS
Historia da Cidade do Rio de Janeiro . . . . . 6$000
Historia Administrativa do Brasil. . . . . 20$000

CLODOMIRO R. DE VASCONCELLOS
Historia do Estado do Rio de Janeiro . . . . . 6$000

LUCIO JOSE' DOS SANTOS
Historia de Minas Geraes . . . . . 5$000

ROCHA POMBO
Historia de São Paulo . . . . . 4$500
Historia do Paraná . . . . . 5$000
Nossa Patria . . . . . 3$500
Historia do Brasil (curso secundario) . . . . . 5$000
» » » (curso superior) . . . . . 12$000
Historia Universal . . . . . 12$000
Historia da America — cart. 12$000 — enc. em percalina . 15$000

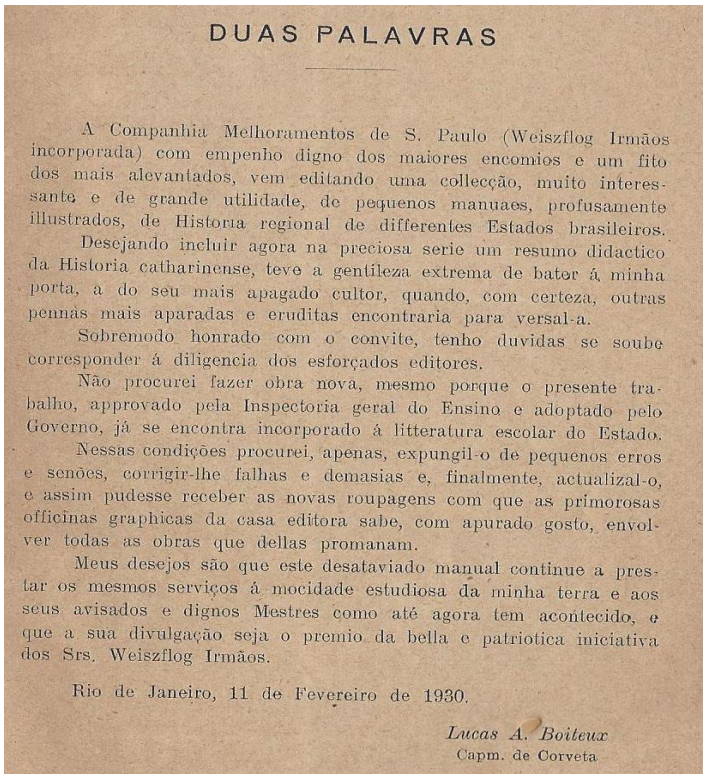
CRAVEIRO COSTA
Historia das Alagoas . . . . . 6$000

CRUZ FILHO
Historia do Ceará . . . . . a sahir

Fonte: BOITEUX, 1930. Acervo Pessoal.

Na apresentação da obra, em comparação ao *Pequena História de Santa Catarina*, são retiradas as homenagens a Hercílio Pedro da Luz, mas mantidos o decreto e os dois pareceres que já agregavam valor político e institucional ao primeiro livro. Merece também destaque o registro "Resumo Didático" que, ao referenciar a coleção, alude também à compreensão do período em torno do conhecimento histórico escolar como uma transposição simplificada das obras já escritas sobre o tema, como destacado anteriormente.

Figura 15 - Apresentação do livro *História de Santa Catarina – Resumo Didático,* 1930.



DUAS PALAVRAS

A Companhia Melhoramentos de S. Paulo (Weiszflog Irmãos incorporada) com empenho digno dos maiores encomios e um fito dos mais alevantados, vem editando uma collecção, muito interessante e de grande utilidade, de pequenos manuaes, profusamente illustrados, de Historia regional de differentes Estados brasileiros.

Desejando incluir agora na preciosa serie um resumo didactico da Historia catharinense, teve a gentileza extrema de bater á minha porta, a do seu mais apagado cultor, quando, com certeza, outras pennas mais aparadas e eruditas encontraria para versal-a.

Sobremodo honrado com o convite, tenho duvidas se soube corresponder á diligencia dos esforçados editores.

Não procurei fazer obra nova, mesmo porque o presente trabalho, approvado pela Inspectoria geral do Ensino e adoptado pelo Governo, já se encontra incorporado á litteratura escolar do Estado.

Nessas condições procurei, apenas, expungil-o de pequenos erros e senões, corrigir-lhe falhas e demasias e, finalmente, actualizal-o, e assim pudesse receber as novas roupagens com que as primorosas officinas graphicas da casa editora sabe, com apurado gosto, envolver todas as obras que dellas promanam.

Meus desejos são que este desataviado manual continue a prestar os mesmos serviços á mocidade estudiosa da minha terra e aos seus avisados e dignos Mestres como até agora tem acontecido, e que a sua divulgação seja o premio da bella e patriotica iniciativa dos Srs. Weiszflog Irmãos.

Rio de Janeiro, 11 de Fevereiro de 1930.

*Lucas A. Boiteux*
Capm. de Corveta

Fonte: BOITEUX, 1930. Acervo Pessoal.

Lucas Boiteux elaborou ainda um pequeno texto introdutório, intitulado “Duas Palavras”, no qual destaca a iniciativa da Companhia Melhoramentos e mostra-se grato por ter sido procurado para tal intento,

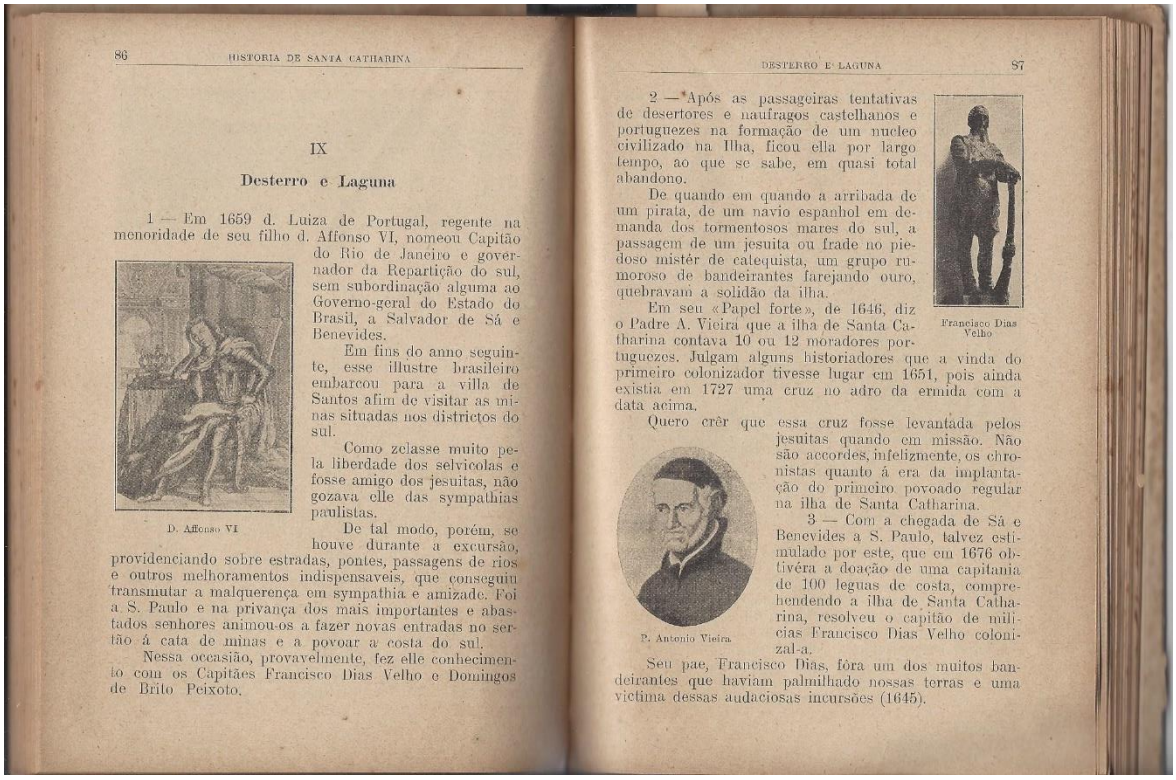
> Não procurei fazer obra nova, mesmo porque o presente trabalho, aprovado pela Inspetoria geral do Ensino e adotado pelo governo, já se encontra incorporado à literatura escolar do Estado.
> Nessas condições procurei, apenas, expungi-lo de pequenos erros e senões, corrigir-lhe falhas e demasias e, finalmente, atualizá-lo, e assim pudesse receber as novas roupagens com que as primorosas oficinas gráficas da casa editora sabem, com apurado gosto, envolver todas as obras que delas promanam.

Chama atenção em particular a afirmação de Boiteux de que sua obra já faz parte da “literatura escolar” de Santa Catarina, em um contexto no qual pesquisadores apontam a dispersão do sistema escolar catarinense, muito marcado pela presença de escolas étnicas, dado a formação histórica do Estado e de suas fronteiras simbólicas e geográficas (SILVA, 2014). Além disso, é difícil precisar qual o alcance desse livro, nesse sistema escolar, pela escassez de dados que nos permitam contabilizar a questão. Ainda assim, as duas obras do autor são fontes importantes para problematizar a elaboração da narrativa histórica escolar sobre o Estado, na tensão que crescia desde o início da República nas relações entre nação e região. Tensão esta

que, como visto no início deste capítulo, ainda se configura como desafio na escrita dos livros didáticos regionais.

Com relação à diagramação do livro que compõe a coleção *Resumos Didáticos*, esta também não se altera muito com relação ao *Pequena História de Santa Catarina*. O texto continua como recurso central para a elaboração da narrativa, acompanhado de ilustrações e alguns documentos em tamanho A4 incorporados à obra.

Figura 16 - Diagramação do Livro *História de Santa Catarina - Resumo Didático*, 1930.



86 HISTORIA DE SANTA CATHARINA

IX

**Desterro e Laguna**

1 — Em 1659 d. Luiza de Portugal, regente na menoridade de seu filho d. Affonso VI, nomeou Capitão do Rio de Janeiro e governador da Repartição do sul, sem subordinação alguma ao Governo-geral do Estado do Brasil, a Salvador de Sá e Benevides.

D. Affonso VI

Em fins do anno seguinte, esse illustre brasileiro embarcou para a villa de Santos afim de visitar as minas situadas nos districtos do sul.

Como zelasse muito pela liberdade dos selvicolas e fosse amigo dos jesuitas, não gozava elle das sympathias paulistas.

De tal modo, porém, se houve durante a excursão, providenciando sobre estradas, pontes, passagens de rios e outros melhoramentos indispensaveis, que conseguiu transmutar a malquerença em sympathia e amizade. Foi a S. Paulo e na privança dos mais importantes e abastados senhores animou-os a fazer novas entradas no sertão á cata de minas e a povoar a costa do sul.

Nessa occasião, provavelmente, fez elle conhecimento com os Capitães Francisco Dias Velho e Domingos de Brito Peixoto.

DESTERRO E LAGUNA 87

2 — Após as passageiras tentativas de desertores e naufragos castelhanos e portuguezes na formação de um nucleo civilizado na Ilha, ficou ella por largo tempo, ao que se sabe, em quasi total abandono.

Francisco Dias Velho

De quando em quando a arribada de um pirata, de um navio espanhol em demanda dos tormentosos mares do sul, a passagem de um jesuita ou frade no piedoso mistér de catequista, um grupo rumoroso de bandeirantes farejando ouro, quebravam a solidão da ilha.

Em seu «Papel forte», de 1646, diz o Padre A. Vieira que a ilha de Santa Catharina contava 10 ou 12 moradores portuguezes. Julgam alguns historiadores que a vinda do primeiro colonizador tivesse lugar em 1651, pois ainda existia em 1727 uma cruz no adro da ermida com a data acima.

Quero crêr que essa cruz fosse levantada pelos jesuitas quando em missão. Não são accordes, infelizmente, os chronistas quanto á era da implantação do primeiro povoado regular na ilha de Santa Catharina.

P. Antonio Vieira

3 — Com a chegada de Sá e Benevides a S. Paulo, talvez estimulado por este, que em 1676 obtivéra a doação de uma capitania de 100 leguas de costa, comprehendendo a ilha de Santa Catharina, resolveu o capitão de milicias Francisco Dias Velho colonizal-a.

Seu pae, Francisco Dias, fôra um dos muitos bandeirantes que haviam palmilhado nossas terras e uma victima dessas audaciosas incursões (1645).

Fonte: BOITEUX, 1930. Acervo Pessoal.

A organização em séculos é suprimida, mas os capítulos e itens se mantém, no entanto, sem os títulos e com uma numeração que reinicia a cada novo capítulo. No índice remissivo constam todos os capítulos e, em seguida uma lista numerada das gravuras que compõem a obra, sendo estas categorizadas em: Personagens; Mapas e plantas; Quadros, Vistas e tipos; Autógrafos.

O propósito da Companhia Melhoramentos era publicar, no contexto da série "Resumo Didático"[33], obras que contemplassem todos os estados brasileiros, intuito ao qual se dedicou entre 1918-1936, alcançando um total de 12 obras. Até 1930, conforme o "panfleto"

[33] Entre 2009-2014 o Prof. Dr. Luís Reznik coordenou o projeto de pesquisa intitulado "Historiografia e ensino de História: a produção didática de história regional e local" voltado para investigação dos livros publicados pela Editora Melhoramentos, no contexto da coleção "Resumo Didático".

reproduzido na obra sobre Santa Catarina, já haviam sido publicados livros sobre: história da Bahia, história da Cidade do Rio de Janeiro, história do Estado do Rio de Janeiro, história de Minas Gerais, história de São Paulo, história do Paraná, história das Alagoas e história do Ceará. Com a chegada de Getúlio Vargas ao poder e as investidas no silenciamento de diferenças regionais em defesa de um nacionalismo pautado por uma suposta cultura brasileira uníssona, sem ressaltar neste momento as violências simbólicas sofridas pela população, inclusive através da Educação, o projeto da editora acabou sendo suspenso sem concluir seu propósito de abarcar todos os estados brasileiros. (SILVA, 2014; SILVA; CUNHA, 2015).

A edição e publicação desta série indica o reconhecimento do nicho da História regional como mercado consumidor, potente para o mercado editorial que então se constituía no Brasil. A estratégia adotada pela Companhia Melhoramentos reconfigura-se nos dias atuais, quando observamos que muitos dos livros regionais aprovados no PNLD são publicados por uma mesma editora, sobre diferentes Estados, mas seguindo um mesmo padrão editorial. No caso do último Guia PNLD 2016, por exemplo, a editora Scipione teve oito obras regionais sobre diferentes estados aprovadas (ver Figura 39).

Além disso, a indicação de um mesmo livro para diferentes segmentos do ensino aponta para a historicidade desse objeto de estudo, que no início do século XX assumia, no interior das escolas brasileiras, dois lugares que foram se diferenciando no decorrer do tempo: essas obras eram a um mesmo tempo livro de consulta ao "saber" destinado aos alunos, e também um livro de orientação ao professor, para composição de suas aulas. Vale destacar que os alunos das Escolas Normais já deveriam estudar com base nesse material, o qual, em teoria, teriam disponíveis também em suas salas de aula. Nesse sentido, o livro didático assume a característica de *compêndio escolar*, que tem como finalidade principal "assegurar a vulgarização dos conhecimentos" (CHOPPIN, 2009, p. 32).

Nas duas obras didáticas de autoria de Boiteux, a narrativa é organizada em tópicos curtos, sendo que o agrupamento por séculos de história observado no primeiro livro (1920) é suprimido do segundo (1930). Em ambos, observamos um entrelaçar de fatos e personagens históricos da história do Brasil e da história de Santa Catarina. Boiteux compõe, assim, uma narrativa fragmentada, estruturada em parágrafos curtos, na qual registra os nomes e acontecimentos que considera dignos de compor e divulgar uma memória sobre Santa Catarina. O primeiro parágrafo desta obra, que é considerada a narrativa que lança os sedimentos para um traçado da historiografia didática sobre Santa Catarina, já oferece indícios sobre as *formas de narrar* eleitas naquele tempo por esse autor.

> **Descoberta da América. –** No ultimo quartel da Idade Média uma porfiada contenda, no perlustrar dos mares, vinha agitando duas nações da Península Ibérica. Portugal, berço de marujos audazes, após promissores ensaios sobre as ondas, obtivera do Sumo Pontífice Romano o domínio absoluto de todas as terras de infiéis, descobertas e por descobrir. (BOITEUX, 1920, p. 13).

Em linguagem cadenciada e envolvente, Boiteux nos conta como a chegada dos espanhóis ao Novo Mundo, as disputas travadas com os portugueses e os fatos que a partir daí se desenrolam, reverberaram para configuração da região atualmente conhecida como Santa Catarina. As unidades são divididas em capítulos e estes em pequenos parágrafos que abordam acontecimentos, questões geográficas e de limites territoriais, povos e personagens das histórias nacional e regional que aqui se entrelaçam, organizados temporalmente, mas não necessariamente cumprindo uma linearidade cronológica. A escrita da História é aqui legitimada pelo *lugar social* que seu autor ocupa, e que lhe confere liberdade para costurar em seu texto saberes da experiência, crenças, hipóteses e pesquisas, em um todo cadenciado por considerável juízo de valor. Como destaca Raimundo Cuesta Fernandez (2002), a escrita do *tempo da sedimentação* aproxima-se da *arte da memória*, e tal semelhança poder ser percebida também na análise que empreendemos das obras de Lucas Boiteux. Este autor evoca elementos de diferentes naturezas – texto, ilustrações, mapas, autógrafos, fotografias, para construir um enredo que registre e conte a história do Estado de Santa Catarina entrelaçada à história do Brasil.

### 2.2.2 Inventar – uma história para Santa Catarina

> Por "tradição inventada" entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado. Aliás, sempre que possível, tenta-se estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado. (HOBSBAWN; RANGER, 1994, p. 9).

Há conceitos históricos que, por sua possibilidade de apropriação e atualização, são considerados chaves na elaboração de inteligibilidades sobre o passado em suas diferentes formas de representação. O conceito da "invenção de tradições" é, nesse sentido, exemplar. Não por menos já havia sido apropriado por Ivor Goodson em suas discussões sobre as disciplinas e o currículo escolar, e também por Raimundo Cuesta Fernandez (2002), na definição da etapa da "invenção" do código disciplinar para a História. Inventar uma tradição, no sentido fundante do termo (HOBSBAWN; RANGER, 1984) é estabelecer práticas, rituais ou símbolos que possibilitem uma compreensão do passado que é intencional e que se difere da até então estabelecida. Acomoda, então, um desejo de mudança com a necessidade de permanências, de identificação com o tempo passado. Pensar o *tempo da invenção* da escrita da História Escolar,

e particularmente da historiografia didática catarinense implica na busca por traços que orientam a "continuidade com o passado", mas também que definem uma determinada forma de se relacionar com ele.

De acordo com Cuesta Fernandez, a etapa do código disciplinar compreendida como invenção "no sentido social-hobsbawniano do termo"

> pode ser identificada a mercê de uma ação de diversos agentes sociais recontextualizadores: desde os responsáveis políticos até os professores e alunos. Uns e outros são quem, nesse momento autenticamente constituinte, fixam uma tradição discursiva, reguladora e prática, isto é, quem cria o código disciplinar da história escolar. (CUESTA FERNANDEZ, 2002, p. 234).

Na Espanha, tal qual investigado por Cuesta Fernandez (2002), a etapa de invenção do código disciplinar para a História Escolar, se dá em meados do século XIX. Neste trabalho estou pensando em tempos e não em etapas – estou pensando em traçado narrativo, apenas uma das facetas do texto visível do código disciplinar. Creio que tal perspectiva possibilite uma melhor adequação às temporalidades da nossa história brasileira, que se diferem por certo da espanhola. Nessa toada, o *tempo da invenção* de um traçado narrativo da historiografia regional catarinense, já em meados do século XX, dialoga tanto com obras do *tempo da sedimentação* quanto da *consolidação*, como veremos adiante. E nesse diálogo funda uma "tradição discursiva" para dar inteligibilidade à história catarinense.

Se no primeiro quartel do século XX Lucas Boiteux lança os *sedimentos* para a elaboração da narrativa histórica sobre Santa Catarina, no final da década de 1930 outro livro importante é escrito sobre a região, pelas mãos de Oswaldo Rodrigues Cabral. Em um movimento semelhante ao da obra de Boiteux, em 1968 o governo solicita ao autor uma versão "didática" de seu livro. Isso se dá, coincidentemente, dois anos após o falecimento do almirante Lucas Boiteux.

Percebe-se a temporalidade na qual essas duas narrativas (BOITEUX, 1920; CABRAL, 1968) se inscrevem, convivem, e assumem, cada uma a seu tempo, o lugar privilegiado do reconhecimento e divulgação do saber escolar. Considera-se aqui que Boiteux lança os sedimentos para inauguração dessa historiografia didática, e que Cabral é o autor referência do *tempo da invenção* da história de Santa Catarina como saber escolar.

Quase cinquenta anos separam a publicação da primeira edição do livro *Pequena História Catarinense* (BOITEUX, 1920) para a publicação de *História de Santa Catarina* (CABRAL, 1968). No entanto, apenas 25 anos separam a publicação da obra *Notas para História Catarinense* (BOITEUX, 1912) da obra *Santa Catarina - História e Evolução* (CABRAL, 1937), livros a partir dos quais os dois autores elaboraram suas versões didáticas

sobre a história do Estado, um mesmo movimento realizado em intervalos temporais distintos por autores que partilharam lugares, espaços, e redes de sociabilidade. Uma temporalidade que apesar das décadas se estende e perpassa as duas, ou ainda as quatro obras em questão. Em comum o desejo de escrever uma história sobre Santa Catarina e inscrever o estado na história da Nação. Diferenciando-as, as formas de traçar e divulgar a escrita histórica, que se alteram na primeira metade do século XX.

O percurso de escrita de uma História Escolar sobre Santa Catarina como didatização de uma outra escrita da História, inaugurado por Lucas Boiteux, foi seguido após o seu falecimento (1966) por Oswaldo Rodrigues Cabral. À época de sua primeira publicação, o Jornal "O Estado" noticiava que os educandários passariam a ter o livro *História de Santa Catarina*. Chama atenção na notícia veiculada a afirmação de que a obra é a "primeira" sobre a história de Santa Catarina. No entanto, sabes-e que quase quatro décadas mais cedo o livro de Boiteux já havia sido publicado com intuito de servir aos professores e alunos catarinenses. Indícios de uma lacuna que a obra do almirante não conseguiu preencher, apesar de claramente servir como referência às duas obras de Oswaldo Cabral (CABRAL 1937, 1968).

Figura 17 - Jornal "O Estado", 1968.

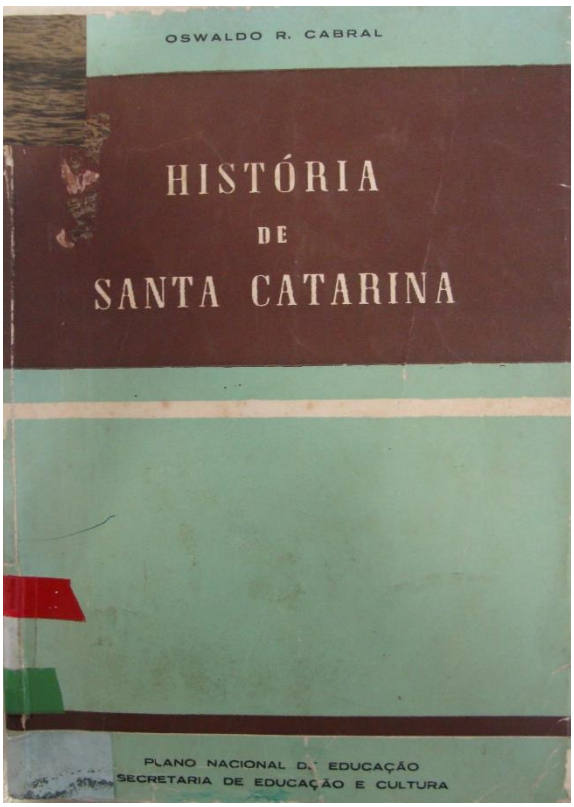
SC tem livro que vai aos educandários

O Secretário Galileu Craveiro do Amorim, da Educação e Cultura já tem a disposição dos Diretores de Estabelecimentos de Ensino da Capital os exemplares do livro "História de Santa Catarina", do Professor Osvaldo Rodrigues Cabral. A Secretaria de Educação e Cultura, através do Plano Nacional de Educação mandou editar a obra que é inédita e a primeira sôbre a história de Santa Catarina.

Os exemplares do livro serão distribuídos a todos os educandários do Estado e os Diretores de estabelecimentos da Cidade deverão procurá-los pessoalmente à rua D. Jaime de Barros Câmara, nº 59.

Fonte: "O Estado", 1968. Acervo: Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina/ Hemeroteca Digital Catarinense.pág.8, 22/08/1968.

Figura 18 - Capa do livro História de Santa Catarina, 1968.




Fonte: CABRAL, 1968. Acervo Pessoal.

Impresso pela Imprensa Universitária da UFSC, o livro *História de Santa Catarina* tem o tamanho 23 cm x 15,5 cm, 431 páginas e importantes indícios das permanências de culturas escolares fortemente vinculadas a tradições políticas e intelectuais do Estado. Apenas dois anos após seu lançamento, já era publicada a sua segunda edição do mesmo, com louvores destacados em sua "orelha". O jornalista e escritor florianopolitano Gustavo Neves (1899-1980), além de apresentar a segunda edição da obra e seu autor, destaca a relevância da mesma para a escola catarinense, afirmando que

> A rapidez com a qual se esgotou a primeira edição denunciava a excelência da obra que, na verdade preencheu sensível lacuna, tendo vindo ao encontro de louvável movimento escolar que empreendeu a divulgação dos estudos catarinenses, especialmente os das nossas tradições históricas nos estabelecimentos de ensino secundário do Estado. (GUSTAVO NEVES, 1970)[34].

Gustavo Neves ainda destaca duas funções a que se presta o livro de Cabral, sendo "a um tempo, livro de consulta, autorizado e riquíssimo nos informes, e manual de classe, magnificamente ordenado para facilitar elementos às sumulas de aulas" (NEVES, 1970, Orelha). Essa afirmação corrobora a constatação de que, mesmo na altura da década de 1970, o livro de História regional em Santa Catarina ainda aproximava-se mais da definição de *compêndio escolar* (CHOPPIN, 2009) do que da compreensão que temos hoje de livro didático, denotando certo descompasso com relação aos livros escolares sobre história do Brasil, que nesse período já se preocupavam com questões metodológicas e didáticas. No cerne da escrita da historiografia didática sobre Santa Catarina no *tempo da invenção* persistia o desejo da "vulgarização dos conhecimentos" (CHOPPIN, 2009, p.32).

Mas, a que atribuir tal descompasso? Teriam as proposições pedagógicas incidido sobre as obras regionais mais tardiamente que sobre os livros didáticos de "História do Brasil"? Essa "desatenção" com esses materiais – a se pensar a dimensão didática dos mesmos, justificar-se-ia pela legitimidade local de seus autores, endossados pelas suas redes de convivência política e intelectual, tão fortemente exploradas na recomendação e adoção dos livros por eles escritos? Importante reconhecer que as obras regionais foram, por longo tempo, responsabilidade dos poderes locais. Financiadas pelos governos estaduais e municipais, essas obras são carregadas de sentidos políticos e marcas da esfera privada, já que seus autores são membros das elites regionais (BARBOSA, 2005). Apenas recentemente, e por um curto período, de 2004 a 2016, os livros didáticos regionais foram efetivamente alvo das políticas públicas nacionais para

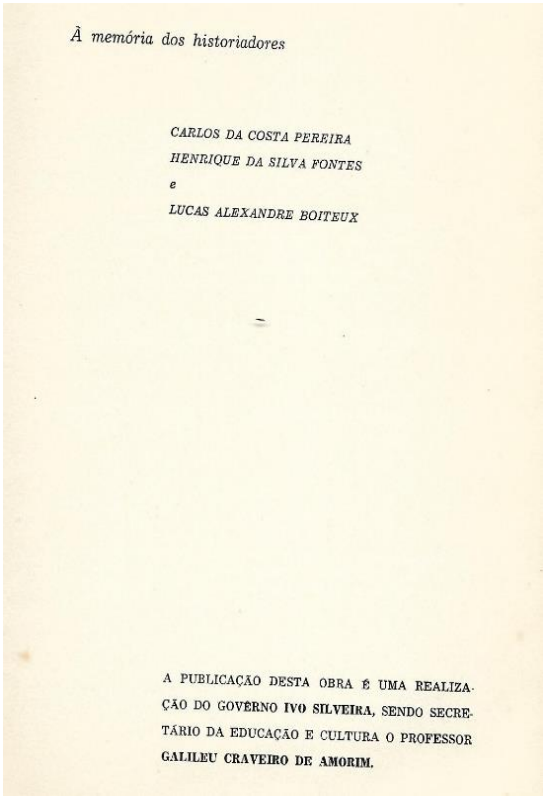
[34] Informação retirada da "orelha" da obra História de Santa Catarina, 2ª Edição.

avaliação e aquisição desses materiais, tema com reverberações que discutirei no próximo capítulo.

A obra de Oswaldo Cabral, apresentada pela então Secretária da Educação e pelo Secretário Executivo do PNE em Santa Catarina, traz logo em suas primeiras páginas a vinculação da publicação da obra ao governo vigente. Esta é seguida de uma extensa lista das publicações do autor que, apesar de médico, dada sua vinculação ao IHGSC "estava circulando entre aqueles que tinham acesso à escrita e à publicação da história de Santa Catarina, mas também entre aqueles que estavam "autorizados para isso". (OLIVEIRA, 2014, p. 132).

Dedicado à memória de "Carlos da Costa Pereira, Henrique da Silva Fontes e Lucas Alexandre Boiteux", o livro (Figuras 19, 20 e 21) é apresentado como "expressiva complementação de conteúdos programáticos dos ginásios e colégios do Estado" necessidade demandada pela "inclusão" da história de Santa Catarina no currículo. Além disso, a expectativa era que o livro de Cabral fosse o "primeiro de uma série" a compor a Biblioteca dos Estabelecimentos de Ensino (Figura 19). As afirmativas destacadas reforçam, assim, a vinculação da publicação da obra às novas demandas colocadas às culturas escolares, ao mesmo tempo que indica a permanência da concepção do livro regional, em Santa Catarina, como *compêndio* que deveria estar à disposição de professores e estudantes no espaço escolar.

Figura 19 - Homenagem prestada no livro História de Santa Catarina.



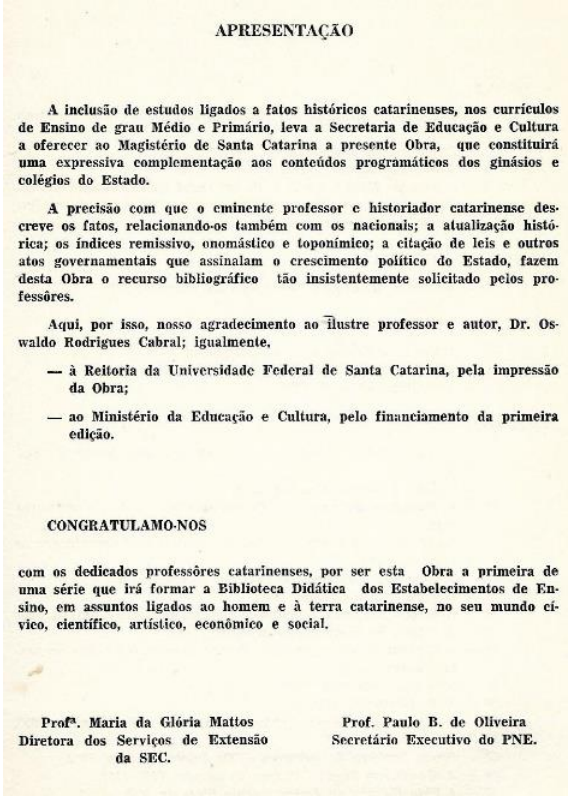
*À memória dos historiadores*

CARLOS DA COSTA PEREIRA
HENRIQUE DA SILVA FONTES
e
LUCAS ALEXANDRE BOITEUX

A PUBLICAÇÃO DESTA OBRA É UMA REALIZAÇÃO DO GOVÊRNO IVO SILVEIRA, SENDO SECRETÁRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA O PROFESSOR GALILEU CRAVEIRO DE AMORIM.

Fonte: CABRAL, 1968. Acervo Pessoal.

Figura 20 - Apresentação do livro História de Santa Catarina.



**APRESENTAÇÃO**

**A inclusão de estudos ligados a fatos históricos catarinenses, nos currículos de Ensino de grau Médio e Primário, leva a Secretaria de Educação e Cultura a oferecer ao Magistério de Santa Catarina a presente Obra, que constituirá uma expressiva complementação aos conteúdos programáticos dos ginásios e colégios do Estado.**

**A precisão com que o eminente professor e historiador catarinense descreve os fatos, relacionando-os também com os nacionais; a atualização histórica; os índices remissivo, onomástico e toponímico; a citação de leis e outros atos governamentais que assinalam o crescimento político do Estado, fazem desta Obra o recurso bibliográfico tão insistentemente solicitado pelos professôres.**

**Aqui, por isso, nosso agradecimento ao ilustre professor e autor, Dr. Oswaldo Rodrigues Cabral; igualmente,**

**— à Reitoria da Universidade Federal de Santa Catarina, pela impressão da Obra;**

**— ao Ministério da Educação e Cultura, pelo financiamento da primeira edição.**

**CONGRATULAMO-NOS**

**com os dedicados professôres catarinenses, por ser esta Obra a primeira de uma série que irá formar a Biblioteca Didática dos Estabelecimentos de Ensino, em assuntos ligados ao homem e à terra catarinense, no seu mundo cívico, científico, artístico, econômico e social.**

**Profª. Maria da Glória Mattos**
**Diretora dos Serviços de Extensão da SEC.**

**Prof. Paulo B. de Oliveira**
**Secretário Executivo do PNE.**

Fonte: CABRAL, 1968, Acervo Pessoal.

No prefácio do livro, o autor aponta que as obras que se dedicam à História de Santa Catarina de há muito se encontram esgotadas. Por isso,

> O Estado sentia sua falta e os professores, obrigados, agora, a ensinar nossas tradições histórica aos seus alunos, confessavam a sua angústia, frente ao vazio que encontravam sempre que buscavam os livros básicos ao ensino da disciplina. (CABRAL, 1968, p. 8).

Ainda que a obrigatoriedade a que se refere o autor tenha sido renovada pela reforma curricular do período, o ensino de história de Santa Catarina já era uma demanda colocada aos professores pelo menos desde a década de 1920. Oswaldo Cabral se preocupa em deixar clara também as funções a que se prestam esse livro, atestando sua destinação ao espaço escolar, conforme citação a seguir

> Não quis, entretanto, fazer um resumo, uma condensação dos principais fatos, uma seleção dos reputados mais importantes, que pudesse dar aos docentes apenas um roteiro, e aos discentes uma ideia bastante restrita da nossa crônica. Antes, pelo contrário, preferi rasgar novos limites ao trabalho, incluindo todos os assuntos que possam servir ao Professor no preparo de suas aulas e pedir dos alunos reconstituir muitos acontecimentos, através dos elementos aqui registrados. Caberá a ele, de acordo com sua formação, com as unidades do programa que houver de cumprir e com as unidades que organizar, dentro da série escolar que estiver regendo, ampliar ou reduzir as linhas do tipo de abordagem aos assuntos, utilizando ou não os elementos aqui apresentados complementarmente, analisar e criticar os fatos – enfim, orientar

> devidamente os discentes e dar ao ensino de História uma característica de vivência necessária à consecução de resultados satisfatórios. (CABRAL, 1968, p. 8).

O livro *História de Santa Catarina* pretendia, assim, apresentar uma narrativa histórica mais completa possível, ficando a cargo do professor realizar recortes, enfoques e complementações de acordo com sua "formação" e sua classe de atuação, garantindo o alcance de "resultados satisfatórios". Tal apresentação do autor justifica a extensão da obra que, para além do texto principal, é composta por anexos, índices e bibliografia, que segundo o autor "são elementos que facilitarão a tarefa do professor e do aluno na organização de suas aulas" (CABRAL, 1968, p. 8). Ao que parece, a preocupação didática ficaria a cargo do professor, uma vez que este já estaria munido do conteúdo necessário, e legitimado, para o preparo de suas aulas.

Cabral (1968) encerra a apresentação do livro informando que os direitos autorais da obra foram cedidos ao Estado de Santa Catarina, mas que as alterações futuras só caberão a ele. Alterações para as quais convida os leitores a contribuir, apontando críticas e dados novos relacionados à constituição dos municípios.

O livro *História de Santa Catarina* teve quatro edições: 1968, 1970, 1987 e 1994, sendo que as duas últimas são edições póstumas, uma vez que o Oswaldo Cabral faleceu no ano de 1978. Disponho das duas primeiras edições e havia adquirido a última, que foi doada à biblioteca do GEI em agosto/2017. Considero relevante destacar alguns pontos do *Prefácio à Segunda Edição,* que oferece novos indícios sobre o contexto ao qual a obra estava vinculada, e particularmente sobre o contexto de produção da mesma.

Para justificar a nova publicação, o autor ressalta a larga aceitação da mesma, demonstrada não apenas no âmbito local, mas também nacional, com pedidos constantes de exemplares. Destacando ainda "as reclamações do comércio livreiro, resultantes de não ter sido o livro colocado à disposição do público" (CABRAL, 1970, p. 10), indicando que toda a obra foi custeada pelo Estado e encaminhada às escolas. De fato, mais adiante, o autor nos informa que da primeira edição deveria ter sido feita uma tiragem de 10.000 exemplares, "para que todos os recantos do Estado, principalmente as suas escolas, pudessem receber o seu exemplar, para que cada professor pudesse tê-lo a sua mão e, com ele, organizar o seu programa de ensino" (CABRAL, 1970, p. 10). No entanto, apenas 3.500 exemplares, praticamente 1/3 da proposta inicial, foram impressos. De toda forma, ainda que o livro fosse apresentado também como referência aos alunos, o objetivo era que cada professor "pudesse tê-lo à mão", indicando uma relação com o livro no contexto escolar que ainda não previa o livre manuseio do mesmo por parte dos estudantes.

Cabral destaca também que os erros apontados por terceiros na primeira edição e revisados por ele mesmo levaram a esta segunda publicação. Dentre esses, chama atenção para os erros "resultantes de uma série de imprevisíveis circunstâncias que cercaram a sua feitura, a sua composição, a sua revisão e a sua publicação, para os quais não concorreu o Autor" (CABRAL, 1970, p. 10). O processo de produção do livro é apresentado aqui, ainda que em poucas linhas em sua complexidade e fragmentação, sobre a qual os autores foram paulatinamente perdendo o controle de sua totalidade (MUNAKATA, 1997).

Sobre a diagramação e composição do texto, Cabral (1970, p.11) registra de maneira enfática que houve outras ocorrências "que não permitiram pudesse ter sido a primeira edição ilustrada, como esta também não o será". Sabe-se que imprimir ilustrações ao texto era trabalhoso e dispendioso, uma vez que as imagens não poderiam ser inscritas na mesma matriz que o texto. E, mesmo sendo o livro custeado pelo Governo – o que explicaria a limitação do recurso, parece que outras intercorrências estavam em jogo, dado o tom utilizado por Cabral em seu reclame. A exclusividade do texto como componente dessa narrativa histórica dispensa aqui maiores discussões sobre sua diagramação, principalmente ante o comentário tecido pelo autor no prefácio da obra.

A quarta edição da obra *História de Santa Catarina*, foi publicada em 1994 pela Editora Lunardelli e mantém a estrutura da segunda edição (1970), acrescida de um apêndice escrito por Celestino Sachet, no qual o mesmo aborda a história do Estado de Santa Cataria de 1945 até o fim do primeiro governo de Esperidião Amim (1987). Sobre a tarefa a ele concedida, Sachet esclarece que

> Sem o mínimo desejo de intromissão no conteúdo e no espírito do livro de Oswaldo Rodrigues Cabral, os apontamentos a seguir são uma tentativa de levantar a História de Santa Catarina – de forma descritiva, e não crítica – até o final do Governo Espiridião Amin.
> Terminada a redação em 1970 – e falecido o autor em 1978, a presente História de Santa Catarina estava a exigir uma atualização, pelo menos, nos fatos mais importantes e de repercussão comunitária.
> Por solicitação do Editor, assumo a responsabilidade e os riscos a ela inerentes, com a consciência de que outros catarinenses – muitos outros – poderiam elaborar um trabalho à altura deste livro insubstituível. (SACHET, 1994, p. 453).

Celestino Sachet também assina a orelha desta edição, cujo texto data de 1987, o que possibilita inferir que o mesmo já constava na terceira edição. Neste pequeno texto introdutório à obra, o autor ressalta o comprometimento de Cabral com a escrita da história de Santa Catarina e outros temas, além de afirmar as origens desse texto escolar no livro escrito para a Coleção Brasiliana, em 1937 (SACHET, 1987, Orelha). Assim, em um período de três décadas, a obra de Cabral se consolidou como referência da historiografia catarinense, inclusive didática,

mesmo, e talvez justo por isso, sem se alterar e/ou adaptar às demandas que as mudanças na escolarização colocavam em pauta. Nos livros aqui analisados, essas mudanças só serão perceptíveis a partir de Walter Piazza, cujo livro apresento e analiso na sequência.

Como visto anteriormente, Cabral era professor primário e graduado em medicina, mas foi legitimado como historiador entre seus pares, dado o trabalho que desenvolveu no interior do IHGSC e junto à Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da UFSC, com especial destaque para sua atuação à frente do Instituto de Antropologia. À época da adaptação de seu livro para o contexto escolar outros agentes já se encontravam atentos aos múltiplos significados desse evento: políticos desejosos de inscreverem seus nomes na ação divulgadora do conhecimento histórico sobre Santa Catarina, o mercado editorial que já tomava consciência do nicho lucrativo representado pelos livros escolares, membros da intelectualidade catarinense, enfim, um conjunto de sujeitos e instituições que, como indicado por Raimundo Cuesta Fernandez (2002) fundamentam a *invenção de uma tradição*, nesse caso, sobre a narrativa histórica escolar de Santa Catarina.

A convivência de Cabral com uma intelectualidade acadêmica, ou seja, historiadores de formação, imprime traços particulares ao seu texto. Além da preocupação com a bibliografia e a inserção de tabelas e dados compondo nove anexos, a narrativa é perpassada por problematizações e hipóteses, referenciando documentos e ou estudos consultados. Mas os *sedimentos* lançados por Boiteux se repetem aqui, ou seja, os principais marcos eleitos da história de Santa Catarina – e seus personagens – são retomados e ampliados por Cabral, em uma narrativa mais orgânica, longa e detalhada. Como um todo, o livro *História de Santa Catarina* está organizado de maneira cronológica, mas com algumas inserções que não obedecem necessariamente a uma linearidade, como por exemplo os textos impressos em caracteres diferenciados (itálico) sobre a fundação das diferentes localidades de Santa Catarina. Outra particularidade do texto de Cabral é a atenção dada às questões referentes à saúde e à instrução no Estado de Santa Catarina, em diferentes temporalidades, indícios que reafirmam como as mãos do médico e professor imprimem sentidos particulares a esta narrativa histórica.

Assim, pode-se considerar que no decorrer do século XX inventa-se uma *tradição* para a narrativa histórica escolar sobre Santa Catarina, pautada nos *desejos de memória* de uma elite intelectual vinculada ao IHGSC e seus princípios. Essa tradição estabelece o que chamo de *traçado narrativo* desta historiografia didática regional, ou seja, temas que no decorrer da temporalidade aqui abarcada se repetem, são reforçados, problematizados e ou ampliados pelas diferentes narrativas elaboradas. Porque ter uma *tradição* estabelecida não significa a ausência de tensionamentos no interior da mesma – e é isso que vamos observar nas narrativas que

compõem os demais tempos de elaboração e reafirmação desse traçado narrativo sobre a história de Santa Catarina em livros escolares.

## 2.3 Walter Piazza: a consolidação do traçado narrativo pelo ofício do historiador

> O que fabrica o historiador quando "faz história"? Para quem trabalha? Que produz? Interrompendo sua deambulação erudita pelas salas dos arquivos, por um instante ele se desprende do estudo monumental que o classificará entre seus pares e, saindo para rua, ele se pergunta: O que é esta profissão? (CERTEAU, 1982, p. 65).

O reconhecimento da profissão historiadora passa, na perspectiva assumida nesse trabalho, pela interrupção da "deambulação erudita" e pela saída do/a historiador/a às ruas, num questionamento sobre a função social de seus fazeres. Afinal, para que serve e a quem serve a História que escrevemos? Não se trata nessa pesquisa de contrapor ou mesmo hierarquizar os fazeres de historiadores diletantes e profissionais, tampouco de discutir a formação destes em Santa Catarina. Tal trabalho já foi realizado de maneira aprofundada por Janice Gonçalves (2006), a quem recorro também para tecer as reflexões desse capítulo. O objetivo aqui é compreender como os meandros da elaboração de traçado narrativo para Santa Catarina carregam marcas também do deslocamento de lugares, da legitimação de saberes, em movimentos que possibilitaram uma, e não outra, escrita dessa História regional. Nesse sentido, o que se inaugura com a disciplinarização da História acadêmica no Brasil não é a escrita da História propriamente dita, visto que essa já se efetivava na sociedade. Mas sim, um pensar sobre esse fazer histórico e a preocupação epistemológica com o mesmo. Ao pensar sobre as contradições da relação entre a História e o dever de memória, para retomar um tema já abordado aqui, Antonie Prost (1998, p. 11) afirma que "a história está do lado do conhecimento, do saber; ela é um colocar-se a distância, racionalização, vontade de compreender e explicar". É assim que a consolidação do traçado narrativo da historiografia didática catarinense carrega consigo marcas do contraditório, mas também da conciliação entre *desejos de memória* e os deveres que se colocam para a escrita da História na segunda metade do século XX.

Boiteux e Cabral compuseram o quadro de historiadores diletantes que marcaram fortemente as origens do IHGSC, fundando uma tradição arquivística, de busca, acúmulo e valorização dos documentos considerados "históricos". Essa tradição será confrontada a partir das últimas décadas do século XX, pela conformação de um "espírito universitário" (GONÇALVES, 2006) advindo particularmente da criação do Programa de Pós-Graduação em História da (UFSC), em 1975. Como dito anteriormente, é o próprio Cabral que irá compor os

quadros inicias de professores da Faculdade de Filosofia, fundada na década de 1950, antes mesmo da fundação da Universidade Federal de Santa Catarina, na década de 1960.

Um dos primeiros egressos do curso de História e Geografia, tal qual ofertado à época, e cuja formação teve contribuições significativas do então professor Oswaldo Cabral, foi Walter Piazza (1925-2016). Este, por sua vez, veio a ser mais adiante também o primeiro coordenador do curso de pós-graduação em História, mas antes disso assumiria a direção do IHGSC, em 1968. O que temos então, tal qual fundamentado por Janice Gonçalves (2006), é um deslocamento de pessoas entre lugares sociais na conformação de um novo lugar profissional. Mas também a reafirmação das redes de sociabilidade que garantem aos sujeitos o trânsito necessário em determinados espaços.

Se em meados do século XX o que se observa é a mvimentação de profissionais do IHGSC para a constituição de um curso universitário de História e Geografia, em fins da década de 1960 o que verificamos é que esses historiadores formados retornam ao IHGSC recompondo os quadros daqueles que narram a história e resguardam a memória catarinense. Essa renovação, contudo, vem reafirmar o engajamento observado desde a fundação do IHGSC no tocante às discussões do entrelaçar entre ser brasileiro e ser catarinense. E, dando continuidade aos sedimentos lançados por seu tio, Lucas Boiteux, e pelo colega de trabalho Oswaldo Cabral, com quem teria algumas contendas, Piazza dedica-se a narrar a história de Santa Catarina, inclusive em livros didáticos.

Ao noticiar o falecimento de Walter Piazza[35], em 10 de fevereiro de 2016, o *Diário Catarinense* preocupou-se em registrar o legado que o historiador-professor (GONÇALVES, 2006) deixava para Santa Catarina, tendo sido o autor com o maior número de publicações sobre a história do Estado. A notícia destaca ainda a dívida que a história de Santa Catarina tem para com este historiador, responsável pela introdução "da cadeira de história de Santa Catarina na UFSC, em 1973, além de organizar o curso de pós-graduação em História". (DIÁRIO CATARINENSE, 10/02/2016, s/p)[36].

[35] Após o falecimento de Walter Piazza, seu arquivo pessoal composto por cerca de 2.000 documentos (cartas, manuscritos, livros, dentre outros) encontra-se depositado no Instituto de Documentação e Investigação de Ciências Humanas (IDCH) da UDESC. A doação do precioso acervo foi intermediada pela Profa. Dra. Maria Teresa dos Santos Cunha, que também coordena o projeto em andamento: "Do manual ao digital: Arquivos pessoais de educadores catarinenses: Walter Fernando Piazza/Século XX" responsável pela catalogação, digitalização e disponibilização do referido acervo. Maiores informações disponíveis no site: http://www.faed.udesc.br/?id=2942

[36] Walter Piazza deixa legado para a história de Santa Catarina. *Noticias. Disponível em:* http://dc.clicrbs.com.br/sc/noticias/noticia/2016/02/walter-piazza-deixa-legado-para-a-historia-de-santa-catarina-4972202.html. Acesso em: 08 mai. 2016

E é desse novo lugar de formação historiadora e de quem forma historiadores que Piazza passa a compor o grupo de autores que se dedicou também à escrita didática da História de Santa Catarina. Em um movimento dá continuidade ao realizado por Boiteux (1920) e Cabral (1968), como veremos adiante. De acordo com a leitura feita por Cristina Scheibe (2009, p. 54) Walter Piazza, mesmo com sua formação universitária e sua atuação em uma outra temporalidade, ainda contribui para a linha historiográfica catarinense denominada "abordagem estadual tradicional", ou seja, uma escrita histórica que primava pelos feitos políticos e militares, organizados de maneira cronológica e na qual homens ilustres e da elite permanecem em lugar de destaque. Oswaldo Cabral também compõe, segundo a autora, esse mesmo grupo de "historiadores", já denominado por Janice Gonçalves (2006) de "geração de velhos historiadores". Apesar da classificação da historiografia catarinense proposta por Scheibe (2009) já passar por revisões, sua leitura, colocada em diálogo com as análises aqui desenvolvidas, permite reafirmar que as características da elaboração narrativa, sedimentadas por Lucas Boiteux no início do século XX, obtiveram continuidade por parte de seus sucessores pelo menos até a última década desse mesmo século.

Tal observação permite afirmar que a escrita da História Escolar passa também pela reconfiguração do fazer historiográfico e suas implicações na ressignificação ou reafirmação das narrativas que elabora. Ainda que as discussões teóricas do final do século XX e neste século XXI apontem de maneira assertiva para as especificidades dos saberes escolares, dentre eles a História, há que se considerar em uma análise conjuntural que, na elaboração do traçado narrativo da historiografia didática regional, há temporalidades nas quais essas problematizações não eram centrais. Como no caso das obras dos *tempos da sedimentação, invenção*, já apresentadas anteriormente e do *tempo da* consilidação, que analiso a seguir.

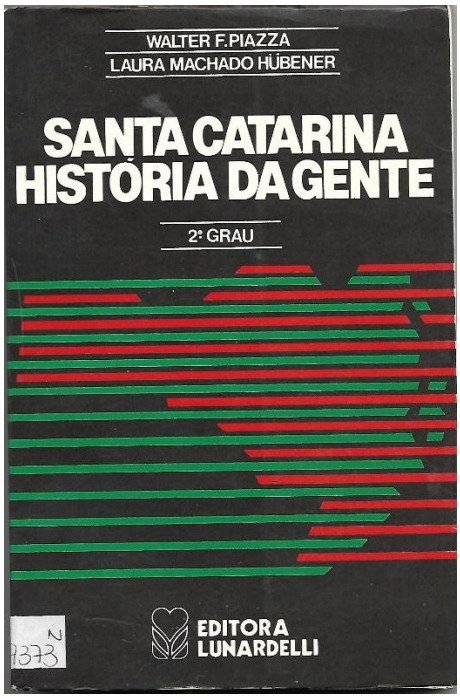
### 2.3.1 Consolidar – Santa Catarina pelas mãos do historiador Walter Piazza

De acordo com as definições propostas por Cuesta Fernandez (2002, p.242), a etapa da consolidação do *código disciplinar* é marcada pela "formação de uma autêntica e restrita comunidade de historiadores", preocupada, dentre outras coisas, por aproximar cada vez mais "a história que se faz da que se ensina". Esses profissionais da História, no período que sucede sua institucionalização acadêmica, conscientizados de seu fazer, são tomados pelo afã de divulgação dos saberes por eles produzidos também no universo escolar. Vale pontuar que, nessa perspectiva, não se considera a criatividade própria às disciplinas escolares (CHERVEL, 1990), tampouco se admite que a escrita da História Escolar é uma forma original e particular

de escrita da História. Nessa perspectiva, também o *tempo da consolidação* da historiografia didática catarinense, situado aqui nas duas últimas décadas do século XX, é marcado pela recém descoberta vigilância científica dos historiadores, mas que pouco altera o traçado narrativo sedimentado e inventado décadas antes.

Em entrevista concedida a Jefferson Lima (2004) para o Jornal "A notícia", de Joiville, Piazza afirmou que seu principal livro era "Santa Catarina, História da Gente", à época já em sua sexta edição. Trata-se de uma obra didática elaborada em parceria com Laura Hübener para o Segundo Grau e cursos pré-vestibulares, cuja primeira edição data de 1983. Com o fechamento da Editora Lunardelli, em 2006, a referida sexta e última edição desta obra que se tornou bibliografia referência da historiografia didática catarinense data de 2003.

Figura 21 - Santa Catarina História da Gente

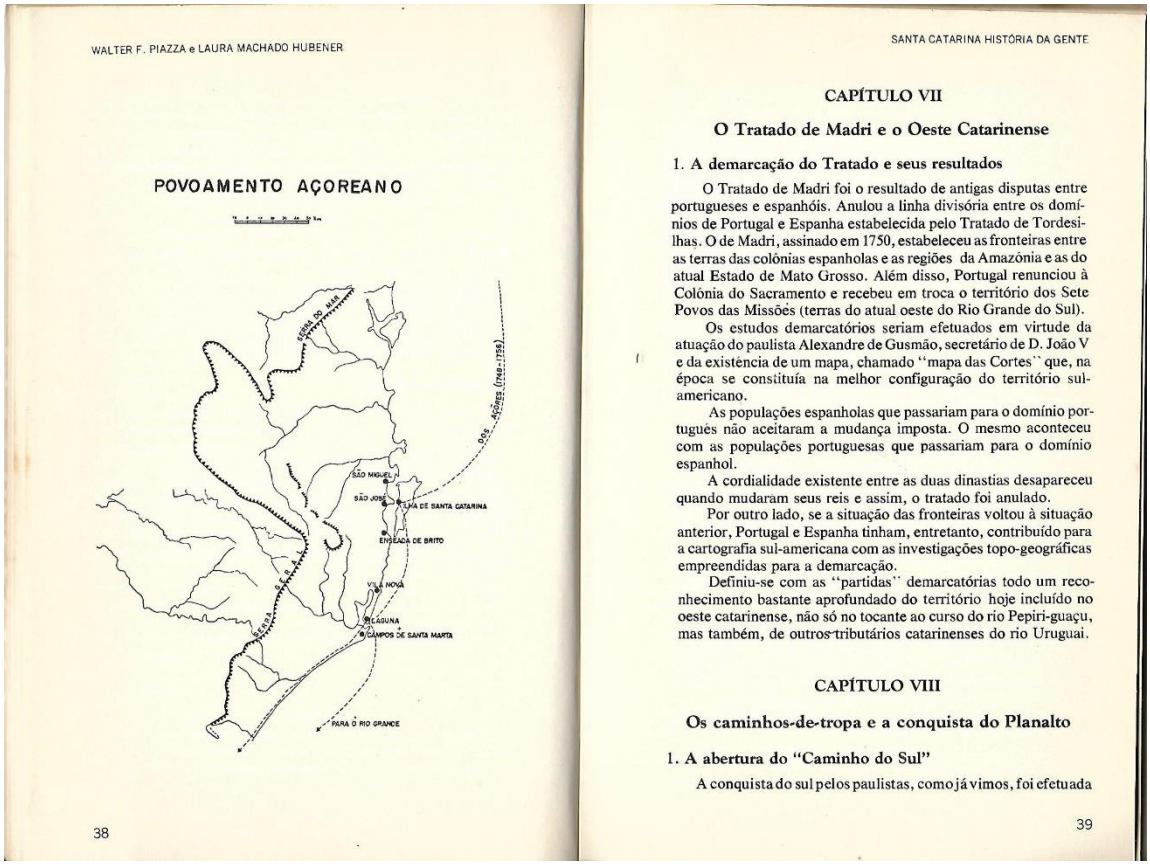



Fonte: Piazza e Hübener, 1983. Acervo Pessoal.

O livro, impresso em preto e branco, tem 23 cm x 15 cm , possuindo um total de 152 páginas nas quais se narra, de maneira cronológica, a história de Santa Catarina em capítulos que abordam desde "A pré-história do Novo Mundo" ao "Período Republicano". Títulos e subtítulos destacam-se do texto principal por serem impresso em caixa alta e/ou negrito, acompanhados vez ou outra de imagens também impressas em preto e branco. Da parte iconográfica da obra sobressaem-se cartografias de diferentes escalas, desde o mapa mundi ao mapeamento da colonização italiana e alemã em Santa Catarina.

Movimento semelhante ao observado em Lucas Boiteux (1920) e Oswaldo Cabral (1968) é repetido por Piazza, que transita entre diferentes escritas, dentre elas a didática, sobre a história de Santa Catarina. Mas se os dois primeiros autores demoraram alguns anos entre a publicação de obras sobre o Estado e sua "didatização", o processo foi feito de maneira mais acelerada por Piazza, que publicou em 1983 a obra "Santa Catarina: sua história" e também o livro didático que aqui analisamos. Importante lembrar que a obra que representa o *tempo da consolidação* é um livro didático elaborado para o então 2º Grau e guarda suas especificidades. Uma delas diz respeito à presença da disciplina "História de Santa Catarina" no currículo dessa etapa de ensino. Outro traço importante de ser pontuado é que a escrita da História para a juventude guarda diferenças com a escrita da História para crianças – diferenças que por muito tempo foram concebidas como mera simplificação, e isso fica claro na composição narrativa das duas obras de Walter Piazza (PIAZZA; HUBENER, 1983; PIAZZA et al, 1995) que fazem parte do *corpus documental* dessa pesquisa.

Figura 22 - Página Interna Santa Catarina História da Gente



WALTER F. PIAZZA e LAURA MACHADO HUBENER

POVOAMENTO AÇOREANO

SERRA DO MAR

SÃO MIGUEL

SÃO JOSÉ

ILHA DE SANTA CATARINA

ENSEADA DE BRITO

VILA NOVA

LAGUNA

CAMPOS DE SANTA MARTA

PARA O RIO GRANDE

38

SANTA CATARINA HISTÓRIA DA GENTE

CAPÍTULO VII

O Tratado de Madri e o Oeste Catarinense

1. A demarcação do Tratado e seus resultados

O Tratado de Madri foi o resultado de antigas disputas entre portugueses e espanhóis. Anulou a linha divisória entre os domínios de Portugal e Espanha estabelecida pelo Tratado de Tordesilhas. O de Madri, assinado em 1750, estabeleceu as fronteiras entre as terras das colônias espanholas e as regiões da Amazônia e as do atual Estado de Mato Grosso. Além disso, Portugal renunciou à Colônia do Sacramento e recebeu em troca o território dos Sete Povos das Missões (terras do atual oeste do Rio Grande do Sul).

Os estudos demarcatórios seriam efetuados em virtude da atuação do paulista Alexandre de Gusmão, secretário de D. João V e da existência de um mapa, chamado "mapa das Cortes" que, na época se constituía na melhor configuração do território sul-americano.

As populações espanholas que passariam para o domínio português não aceitaram a mudança imposta. O mesmo aconteceu com as populações portuguesas que passariam para o domínio espanhol.

A cordialidade existente entre as duas dinastias desapareceu quando mudaram seus reis e assim, o tratado foi anulado.

Por outro lado, se a situação das fronteiras voltou à situação anterior, Portugal e Espanha tinham, entretanto, contribuído para a cartografia sul-americana com as investigações topo-geográficas empreendidas para a demarcação.

Definiu-se com as "partidas" demarcatórias todo um reconhecimento bastante aprofundado do território hoje incluído no oeste catarinense, não só no tocante ao curso do rio Pepiri-guaçu, mas também, de outros tributários catarinenses do rio Uruguai.

CAPÍTULO VIII

Os caminhos-de-tropa e a conquista do Planalto

1. A abertura do "Caminho do Sul"

A conquista do sul pelos paulistas, como já vimos, foi efetuada

39

Fonte: Piazza; Hübener, 1983. Acervo Pessoal.

Em 20 anos de reedições, o livro *Santa Catarina História da Gente* consolida um traçado narrativo para esta História regional, constituindo-se referência bibliográfica em todas as obras aqui analisadas e que foram publicadas após sua primeira edição. Tal qual observado no prefácio da obra de Cabral (1968), na apresentação desse livro os autores afirmam a necessidade de "preencher a lacuna até então existente", que nesse caso se refere a "uma obra didática com uma abordagem, não só de caráter político administrativo, mas também correlacionada com os fatores socioeconômicos e culturais da vida catarinense" (PIAZZA; HÜBENER, 1983, p. 5). De fato, cada temporalidade dá a ver lacunas históricas distintas e é nesta obra que vamos observar pela primeira vez a inserção de tópicos específicos sobre as influências e contribuições de diferentes culturas na formação da gente e do território catarinense. Outra aproximação entre as duas obras (CABRAL, 1968; PIAZZA; HÜBENER, 1983) é o diálogo com os leitores no sentido de retificação e ou ampliação do conteúdo apresentado, apontando para um fazer histórico que reconhece limitações, mas deseja sobrepô-las. Além disso, tal qual observado até aqui no livro *Santa Catarina História da Gente* também não há a inserção de atividades para serem desenvolvidas pelos alunos.

As orelhas do livro trazem tanto uma síntese da obra quanto apresenta sua importância, ressaltando novamente que a mesma constitui "a concretização de um antigo anseio do professor catarinense em possuir a história do seu Estado, à sua disposição e dos seus alunos, como instrumento didático" (PIAZZA; HÜBENER, 1983). Além disso, ainda reforça, tal qual observamos na apresentação, a valorização "do Homem Catarinense, nos seus aspectos social, econômico, político e cultural" (PIAZZA; HÜBENER, 1983). Sendo que esta última marca a já citada diferença deste livro em relação às demais publicações aqui analisadas que, se não silenciam sobre os aspectos culturais, também não fazem deles tópicos de problematização. Na orelha posterior temos uma pequena biografia dos dois autores. Ao final do texto didático, diferente dos inúmeros anexos observados nas obras de Boiteux (1920) e Cabral (1968), os autores apresentam apenas uma "Bibliografia de Apoio", dando a entender que as demais informações consideradas relevantes para o contexto escolar já foram acrescidas ao texto principal da obra e as demais podem ser consultadas conforme o interesse de alunos e/ou professores.

Por um lado, a materialidade do livro e a forma em que seus conteúdos se encontram organizados apontam para objeto que já reflete preocupações com os usos e particularidades escolares, em pleno debate a partir da década de 1970. Por outro, as permanências indicam que a compreensão desses usos e suas finalidades ainda estavam longe do que passamos a compreender a partir da década de 1990. Mas é sobretudo a narrativa histórica divulgada nessa

obra que faz com que ela seja considerada, em minha perspectiva analítica, como parte do *tempo da consolidação* de um traçado narrativo para a história de Santa Catarina. Pois Piazza e Hübener (1983) os autores reorganizam temas já apresentados nas obras anteriores, conferindo-lhes certamente traços próprios ao presente da escrita, mas que não alteram profundamente seus sentidos. Consolidam, assim, um determinado traçado narrativo para a escrita dessa História regional que será tensionado, mas não desconsiderado pelas obras que se seguem.

Por esse prisma, os tempos de elaboração do traçado narrativo para um História Escolar sobre Santa Catarina podem ser reagrupados em duas temporalidades mais largas: a primeira se refere às quatro obras que, juntas, oferecem substratos para se pensar os tempos da *sedimentação, invenção* e *consolidação*, indicando a elaboração dos saberes históricos ainda em muito vinculada à legitimação de seus autores e à invenção e constituição do próprio campo do conhecimento; não sem mais, essas obras se tornam referência bibliográfica para as produções que se seguem no campo. O segundo grupo é aquele no qual as preocupações com a edição da obra didática em consonância com uma especialização do campo do saber histórico escolar ganham cada vez mais protagonismo, marcando os tempos da *transição* e *reformulação* de um código disciplinar para Santa Catarina. Desse grupo fazem parte seis obras editadas entre 1990-2014, parte delas já no contexto do PNLD, que serão analisadas no próximo capítulo.

Vale adiantar que com o *tempo da consolidação* concorre o *tempo da transição*, no qual disputam mudanças e resistências no currículo escolar, marcadas pela Ditadura Militar e suas ações com relação ao ensino das disciplinas da área das ciências humanas, especialmente a História. É nesse contexto que esta denominação é substituída pela polêmica disciplina Estudos Sociais. No entanto, o que se observa é que os livros voltados para a história dos Estados coexistem com essa nova configuração, indicando a força de uma tradição já estabelecida.

Por esse prisma, os tempos de elaboração do traçado narrativo para um História Escolar sobre Santa Catarina podem ser reagrupados em duas temporalidades mais largas: a primeira se refere às quatro obras que, juntas, oferecem substratos para se pensar os tempos da *sedimentação, invenção* e *consolidação*, indicando a elaboração dos saberes históricos ainda em muito vinculada à legitimação de seus autores e à invenção e constituição do próprio campo do conhecimento; não sem mais, essas obras se tornam referência bibliográfica para as produções que se seguem no campo. O segundo grupo é aquele no qual as preocupações com a edição da obra didática em consonância com uma especialização do campo do saber histórico escolar ganham cada vez mais protagonismo, marcando os tempos da *transição* e *reformulação* de um código disciplinar para Santa Catarina. Desse grupo fazem parte seis obras editadas entre 1990-2014, parte delas já no contexto do PNLD, que serão analisadas no próximo capítulo.

Vale adiantar que com o *tempo da consolidação* concorre o *tempo da transição*, no qual disputam mudanças e resistências no currículo escolar, marcadas pela Ditadura Militar e suas ações com relação ao ensino das disciplinas da área das ciências humanas, especialmente a História. É nesse contexto que esta denominação é substituída pela polêmica disciplina Estudos Sociais. No entanto, o que se observa é que os livros voltados para a história dos Estados coexistem com essa nova configuração, indicando a força de uma tradição já estabelecida.

# CAPÍTULO 3 – EDITAR: LIVROS DIDÁTICOS REGIONAIS PARA SANTA CATARINA ENTRE TRANSIÇÕES E REFORMULAÇÕES

A partir da década de 1980, observa-se uma virada epistemológica nas ciências sociais em suas diferentes matizes, dentre elas a Pedagogia e a História. Na confluência dos debates sociais e das pesquisas acadêmicas, um novo ajuste de foco foi feito sobre o espaço escolar, reconhecendo a particularidade das culturas que engendra e dos currículos que o normatizam. Essas mudanças marcam os *tempos da transição e da reformulação* de um traçado narrativo para a história de Santa Catarina, tanto na materialidade que a veicula quanto nos sentidos que orienta para interpretação do passado.

Neste capítulo apresento os livros didáticos considerados como componentes desses tempos, problematizando como a virada epistemológica observada na década de 1980 imprimiu novas configurações ao texto visível da História Escolar.

## 3.1 Reconhecer – o livro didático como objeto da cultura escolar

Se é válido que a "História escolar precede a História acadêmica", como atestado por Cuesta Fernandéz (2002) na Espanha e constatado pelas fontes dessa pesquisa, pode-se colocar que o surgimento e consolidação de um campo profissional do fazer histórico tensionam a tradicionalidade do saber escolar, contribuindo para sua afirmação identitária. Esse reconhecimento das particularidades da História Escolar nas últimas décadas do século XX é dado a ver também em seus *textos visíveis*, como os livros didáticos. Neste capítulo, ajusto minhas lentes de análise sobre essa fonte, considerando como as mudanças perceptíveis em sua materialidade oferecem indícios para interpretarmos esse contexto de reconhecimento e afirmação das disciplinas escolares como saberes específicos e também as particularidades que legitimam o livro didático como um objeto da cultura escolar.

Em sua análise, Allain Choppin (2004, p. 553) considera que os livros didáticos "exercem quatro funções essenciais que podem variar consideravelmente segundo o ambiente sociocultural, à época as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização" nas diferentes temporalidades. São essas funções: *referencial, instrumental, ideológica e cultural, e documental*. Nessa perspectiva, considerar o livro como um *suporte de narrativas* significa conferir centralidade à sua *função referencial*, "também chamada de curricular ou programática" compreendendo-o como "o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações" (CHOPPIN, 2004, p. 553). A categorização proposta

por este historiador já profetiza a virada epistemológica propiciada pelos diálogos entre a perspectiva da História Cultural com a História da Educação. Por outro lado, a compreensão do livro didático em sua *função documental* aproxima-se da perspectiva aqui proposta sobre *textos de memória*, como já apontado no capítulo 1. É certo afirmar, portanto, que justo por ser um *suporte de narrativas*, o livro didático regional se configura também como um *lugar/espaço* de memória tanto de sua própria história quanto das histórias que conta (NORA, 1993; ESCOLANO, 2009).

Essa pluralidade de ajustes de focos possíveis na análise de livros didáticos foi possibilitada, como discutido na introdução, pelas discussões teóricas próprias às décadas de 1980/1990, que irão incidir sobre as maneiras de ver e compreender as escolas, seus objetos e seus saberes. No capítulo anterior apresentei livros, autores e narrativas históricas regionais que, mesmo elaboradas para um contexto escolar, podem ser consideras uma *história sem pedagogia*, conforme compreensão proposta por Cuesta Fernandez (2002). Ou seja, pouca ou nenhuma preocupação em termos de didática são observadas naquelas composições narrativas para além da simplificação dos conteúdos e inserção de algumas imagens com caráter ilustrativo. Nos *tempos* da *sedimentação, invenção* e *consolidação,* a autoridade dos autores e a legitimidade dos seus pares bastou para deslocar e adaptar narrativas históricas para o contexto escolar.

No entanto, as transformações políticas, econômicas e sociais observadas no Brasil entre as décadas de 1970-1990, deram a ver particularidades do universo escolar que, acompanhando a expansão dos programas de pós-graduação em Educação tornam-se foco de debates teóricos e intervenções nas políticas públicas. Dentre os debates teóricos é importante destacar o reconhecimento da(s) cultura(s) escolar(es) (ESCOLANO, 2008; JULIÁ, 2001; CHERVEL, 1990) como uma dinâmica própria a esse espaço de educação formal. Pois é no bojo dessa discussão que se reconhecem as disciplinas escolares como elaborações próprias a esse contexto, sendo o livro didático suporte e objeto pertencente a esse universo, mas que, a partir de 1980, passa a ser constantemente tensionado por forças externas como as comunidades científicas e a sociedade civil (SILVA, 2016).

No *micromundo educativo* (ESCOLANO, 2009) que o livro didático representa, uma das escalas de análise que sobre ele incide, e na qual ele também influencia, é a *cultura escolar*. No Brasil, já em 1991, o professor José Mario Pires Azanha chamava atenção para a organização de um programa de pesquisa que desse conta da *cultura escolar brasileira*, preocupado em especial com a crise do sistema de ensino e as reformas por ele demandadas, temas que se tornaram pauta na época conhecida pela redemocratização política no país. Já

naquele momento, Azanha (1991, p. 67) afirmava que a escola "é uma instituição que possui uma cultura específica com um certo grau de autonomia e, além do mais, essa cultura (ou subcultura) é um "precipitado da história".

Para dar conta dessa cultura própria e almejar compreender e minimizar a crise na qual o sistema de ensino já àquela época encontrava-se submetido, Azanha (1991) sugeria três linhas de pesquisa, a saber: 1) A função cultural da escola em face da diversidade cultura da clientela; 2) Relações entre saber teórico e saber escolar e 3) Vida escolar, políticas e reformas educacionais. O livro didático se inseriria nessa segunda linha, sendo ele um dos principais vetores da relação estabelecida entre os saberes teóricos e escolares.

Passada uma década das proposições de Azanha, em 2001 o conceito de *cultura escolar* é popularizado no Brasil, muito em decorrência da tradução do texto de Dominique Juliá, cuja primeira publicação, em francês, data de 1995. Para este autor, *cultura escolar* corresponde a "um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos" (JULIÁ, 2001, p. 10). Essa conceitualização marca uma virada epistemológica no campo de estudos sobre História da Educação no país, não por seu ineditismo, mas por amalgamar teoricamente proposições como aquelas colocadas por Azanha uma década antes. Dominique Juliá (2001) compreende a *cultura escolar* como um conjunto de normas e práticas, responsáveis pela definição e transmissão de conhecimentos e condutas, próprias ao *funcionamento interno* da escola. Essa compreensão implica na consideração de dinâmicas particulares ao *corpo profissional* e, daí a força da proposta, o reconhecimento da singularidade das *práticas escolares* – dimensão até então desconsiderada nos estudos que viam essa instituição apenas como um mecanismo reprodutor da sociedade capitalista e burguesa, conforme proposições dos sociólogos Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (JULIÁ, 2001).

Logo, a definição de Juliá para o conceito de *cultura escolar* foi colocada em diálogo com análises já elaboradas por outros autores, como Jean-Claude Forquin (1993) e Viñao Frago (1995). E, mais recentemente, Augustín Escolano Benito (2008) revisitou o conceito elaborado na década de 1990, desdobrando a ideia de uma "cultura escolar" na compreensão de que nesses espaços coexistem, não sem conflitos, *culturas escolares* que podem ser distinguidas entre si. Para efeitos de análise, Escolano (2008) categoriza essas culturas em: cultura empírica da escola, que compreende as práticas docentes produzidas no interior da instituição escolar, considerada como *locus* criativo, informando o *habitus* e a identidade docente; cultura acadêmica da escola, constituída pelos saberes específicos, advindos especialmente da configuração da legitimação das ciências da educação e a cultura política da escola, que agrega

os discursos e normas definidores do sistema educativo como organizações (ESCOLANO, 2008).

Reconhecer a polifonia das *culturas escolares* tem a ver também com as discussões sobre o *poder criativo* da escola. Este antecede o conceito elaborado por Dominique Juliá e está ligado ao campo de estudos sobre as disciplinas escolares, sendo uma das referências o também francês Andre Chervel. Em artigo publicado orginalmente em 1985, e no Brasil em 1990, o historiador afirma que o *sistema escolar* é "detentor de um poder criativo" e "duplo", pois "de fato ele forma não somente indivíduos, mas também uma cultura que vem, por sua vez, penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global" (CHERVEL, 1990, p. 184). A virada epistemológica reside, aqui, no reconhecimento da dialética das relações entre sociedade e escola, confrontando a compreensão vigente até então. Esta postulava que essa relação só se dava em uma via única, na qual a sociedade impunha a esta instituição os padrões que deveriam ser implementados na conformação dos cidadãos que futuramente adentrariam à vida social. E um dos dispositivos centrais a esse sistema criativo são as disciplinas escolares, "criações espontâneas" desse contexto, sendo que um dos principais suportes e fonte para sua pesquisa são os livros didáticos.

É também no diálogo com as proposições de Andre Chervel (1990), Ivor Goodson (1995) dentre outros, que Cuesta Fernandez (2002) vai elaborar a concepção de *código disciplinar* apropriada neste trabalho, em inversão de escalas, para a compreensão dos tempos de elaboração de um traçado narrativo em livros regionais sobre Santa Catarina. E se o reconhecimento das particularidades do universo escolar enseja reelaborações teóricas sobre objetos do passado, ele também incide no presente alterando, por exemplo, a configuração dos livros didáticos. Nesse contexto, a materialidade do livro didático, ou seja, a forma como este suporte dá a ver os sentidos que veicula, assume protagonismo, subvertendo a legitimidade da autoria que até então bastava para o qualificar. À *história sem pedagogia* sucede o advento da *história com pedagogia*, cujas marcas serão impressas nos textos visíveis do saber escolar (CUESTA FERNANDEZ, 2002).

De fato, a historiografia didática não existe sem o livro escolar que a materializa e dá a ver suas particularidades em diferentes tempos e espaços. Como afirma Benito Escolano (2009, p. B174) "os textos não existem fora dos suportes em que aparecem impressos", o que implica na compreensão que a forma material na qual o texto se apresenta orienta também os sentidos de interpretação do passado apresentados em sua narrativa.

E se tal afirmativa é válida para análise de obras didáticas publicadas em diferentes temporalidades, fato é que a partir da década de 1990, no Brasil, há uma variação muito maior

de elementos que compõem a materialidade dos livros didáticos, potencializando os sentidos que o texto veicula. Essa transformação se deve também às investidas da indústria editorial e cultural que, em franca expansão na década de 1980 (MORAES, 2010), viu no nicho dos livros didáticos um caminho fecundo para sua ascenção. A competitividade por fatias desse mercado cujo cliente em potencial é Estado (MUNAKATA, 1997), veio, assim a contribuir para a complexificação dos padrões de design gráfico que até então se observavam.

Por isso, Agustín Escolano (2009, p.170) considera o livro escolar como um *verdadeiro micromundo educativo*, "que reflete em seus traços materiais os recursos da sociedade que o produz, a cultura do entorno em que circula e a pedagogia que [...] regula suas práticas de uso pelos docentes e estudantes". O livro didático apresenta-se, assim, como uma materialidade composta por diferentes escalas, que a um mesmo tempo é perpassada e produz sentidos e significados particulares a uma época.

Olhar um objeto em *escalas* é reconhecer variações e *jogos* possíveis de serem estabelecidos mediante os diferentes ajustes no foco de análise, como já abordado na introdução desta Tese. De acordo com Revel (1998, p. 20), tanto a definição de recortes relativos ao espaço, mas também das fontes mobilizadas na pesquisa, aliadas ao próprio ajuste teórico, são escolhas de escalas que produzem "efeitos de conhecimentos" singulares. No entanto, mais importante do que a escolha de uma determinada escala de análise – que no caso do livro poderia se referir à composição gráfica, à autoria, à edição, à comercialização, à avaliação, à composição narrativa, dentre outras – é o reconhecimento do princípio da *variação de escalas* que possibilita *efeitos de conhecimento* não alcançados por uma análise que se concentra em apenas um aspecto. O que está em discussão aqui não é a legitimidade dos ajustes de escalas *macro* ou *micro*, mas sim a compreensão de que um objeto de análise não é composto por uma única faceta. E que diferentes facetas são dadas a ver dependendo dos ajustes realizados sobre o objeto.

Dialogando com Jacques Revel e outros historiadores da chamada micro-história, Paul Ricoeur (2008) também defende que o "olhar historiador" deve escolher escalas de análise, e promover sua variação ciente de que "não são os mesmos encadeamentos que são visíveis quando mudamos de escala, mas conexões que passaram despercebidas na escala macro-histórica" (RICOUER, 2008, p. 221). Tal qual o conceito de "estratos do tempo" mobilizado por Koselleck (2014), a ideia de escalas apropriada tanto por Revel (1998) quanto por Paul Ricouer também é um conceito tomado de empréstimo à geografia para a interpretação histórica. No entanto, aqui a escala é deslocada da sua dimensão cartográfica para propor um ajuste óptico na orientação da representação historiadora. É assim que a variação de escalas

possibilita não somente perceber nuances até então subsumidas, mas também identificar questões particulares a cada foco. A premissa é que, conforme o ajuste da objetiva, não é apenas o mesmo objeto que é visto de forma maior ou menor, mas a aposta de que outras coisas podem ser vistas (RICOUER, 2008).

Ao analisar os livros escolares sobre a história de Santa Catarina publicados em um largo tempo, fica claro, por exemplo, como a composição gráfica da obra didática se complexifica. É nessa perspectiva que realizo um movimento de análise matizado, considerando os livros regionais que servem de fonte a essa pesquisa em suas múltiplas escalas constitutivas e em como o *jogo de escalas* entre suas diferentes facetas possibilita sentidos múltiplos às narrativas que veicula.

Os livros didáticos são suporte de divulgação de uma escrita da História particular e complexa. Compõem uma historiografia didática de amplo alcance, e perpassam diferentes temporalidades na composição de *culturas escolares* e *culturas históricas*. As narrativas históricas ali inscritas têm o duplo desafio de representar determinadas leituras sobre o passado e mediar sua inteligibilidade, diminuindo a distância entre o aluno e o contexto histórico no qual ele se insere e ao qual imprime suas marcas. Na atualidade, a narrativa histórica escolar é tensionada também por saberes históricos advindos das culturas do cotidiano, das cidades, das ruas e praças dos bairros, das comunidades urbanas, rurais, locais – tal qual das instâncias políticas e das relações econômicas que fazem parte da complexidade da vida em sociedade. Um emaranhado de teias das quais decorrem aprendizagens entremeadas por culturas, memórias e consciência história (RÜSEN, 1994).

Por isso, esses objetos tão multifacetados despertam sensibilidades. Sua materialidade representa significados sociais e veicula sentidos, inclusive identitários. Em se tratando dos livros regionais esses sentidos são tanto mais pulsantes, ao delinear os contornos que possibilitam encaixar a história do Estado à história da Nação, reestabelecendo aqui o diálogo com as reflexões propostas no capítulo 1. Esses contornos elegem o que se vale perpetuar, nesse *espaço de memória* (ESCOLANO, 2009; NORA, 1993). Assim, a partir de sua forma, suas imagens, letras, cheiros e, também, dos sentidos sobre o passado no presente que orientam pelo encadeamento da narrativa histórica e das atividades propostas, os livros didáticos estabelecem uma ponte entre o material e o simbólico, entre a História e a Memória, servindo há um só tempo esses dois senhores.

## 3.2. Transitar - Livros regionais de Santa Catarina na transição dos Estudos Sociais para a História

A apropriação feita nesta pesquisa, a partir do instrumento heurístico do *código disciplinar* (CUESTA FERNANDEZ, 2002), demandou ajustes de escalas já esclarecidos na introdução da Tese. Um deles, já indicado, foi na delimitação da escala de análise, que aqui se concentra sobre as narrativas históricas escolares. E o outro foi com relação ao desdobramento de uma outra etapa para se pensar a elaboração da narrativa histórica escolar sobre Santa Catarina, inserida no contexto brasileiro. O *tempo da transição* refere-se ao período no qual o ensino de História e Geografia foi reunido na área curricular denominada Estudos Sociais, em tempos de ampliação ao acesso à escola, mas que, infelizmente, implicaram na precarização da formação em todos níveis de ensino.

Nós, brasileiros, ainda não compreendemos de todo os efeitos e sentidos da intersecção ditatorial feita pelos militares em nossa História. Ressentidos ainda dos traumas causados à época, uns tendem a romantizar aquele passado obscuro, ao passo que outros reforçam os traços tenebrosos de um quadro nem tão distante. Nesse contexto ainda é difícil elaborar uma narrativa histórica que, no limite, matize derrotas e relativize os possíveis avanços de uma época tortuosa. Mas há que se considerar os esforços realizados nesse sentido. Em escalas, pesquisadores das diferentes áreas do conhecimento buscam compreender efeitos das políticas levadas à cabo no governo ditatorial. Dentre elas a reforma curricular efetivada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971 (Lei 5692/71). Neste trabalho, vou me limitar a problematizar, a partir das fontes aqui eleitas, efeitos *à posteriori* desse período de acirramentos de toda ordem na composição das obras didáticas, tanto em sua materialidade quanto no sentido das narrativas divulgadas.

Na análise de Rosa Fátima de Souza (2008, p. 267), as principais mudanças determinadas pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 5692/71 foram "a extensão da escolaridade obrigatória e a tentativa de eliminação da dualidade do sistema educacional mediante a implantação de uma escola única de 1º e 2º graus." Para tanto, foram realizadas alterações no currículo escolar, até então orientado para formação segmentada conforme a reforma educacional conduzida por Gustavo Capanema em 1942 e vigente até o período.

A "Reforma Capanema" (Decreto-Lei nº 4.244 de 1942) consistiu em uma série de regulamentações publicadas entre 1942 e 1946, que tinham como objetivo reorganizar o sistema de ensino (Anexo 3). Esta Reforma estabeleceu o ensino primário comum a todos, e alterau o ensino secundário, que passa a ser dividido em dois ciclos, cujo ingresso dependeria da

aprovação no Exame de Admissão. O primeiro ciclo refere-se ao Ginásio, com duração de quatro anos, e o segundo ao Colegial, com mais 3 anos de estudos, voltado par formação intelectual e preparo daqueles que seguiriam para o Ensino Superior. O ministro Gustavo Capanema e sua equipe de legisladores criaram, ainda, outras possibilidades de formação sequencial voltadas a atender as expectativas do mercado de trabalho que então se configurava, como os cursos: Normal, Industrial, Comercial e Agrícola. Nesse novo contexto, os estabelecimentos de ensino secundário que conseguissem implantar os dois ciclos previstos para o Secundário, chamavam-se Colégio, ao passo que os que só ofereciam o primeiro ciclo eram denominados de "Ginásio". Importante registrar também que apenas o "Secundário" preparava e dava acesso legal aos cursos superiores. As outras modalidades de ensino – Normal, Industrial ou Comercial – não permitiam tal acesso até pelo menos 1953, quando a Lei n º 1821 aprovou a equivalência entre os diferentes cursos de nível médio para efeito de matrícula no ciclo colegial ou nos cursos superiores.

A LDB 5692/71 altera a configuração do sistema escolar orientada pela Reforma Capanema, extinguindo os Exames de Admissão e, nessa perspectiva, ampliando o acesso da população à progressão escolar. Para tanto, o ensino primário foi unificado com o Ginásio e passou a compor o Primeiro Grau, com duração de oito anos (7-14 anos) e tendo como sequência o Segundo Grau, com duração de três anos (15-17 anos). Na perspectiva de Rosa Fátima Souza (2008), a lei promulgada durante a Ditadura Militar "buscou efetivar uma inversão inédita na História da Educação brasileira" uma vez que o acesso "universal e compulsório" à continuidade de estudos sobrepunha-se "à prestigiosa e arraigada concepção de educação secundária", indicando também "uma nova compreensão no tocante à qualificação para o trabalho". (SOUZA, 2008, p. 267).

Essa inversão no sistema de ensino e em seu próprio *status quo*, efetuada por um governo ditatorial, provocou abalos em toda estrutura da educação brasileira, cujos reflexos podem ser sentidos ainda na atualidade. Se a ampliação do acesso à escola pode ser considerada uma bandeira legítima e necessária, as vias pelas quais a mesma foi instituída são questionáveis. O sistema de ensino configurado pela LDB 5692/71 ampliou o acesso à escolarização continuada, aumentando a obrigatoriedade do ensino para 8 anos, mas não foi capaz de garantir a qualificação para os novos públicos que essa escola pretendia atender. Também o professor pretendido para esse novo sistema de ensino teve sua formação profundamente precarizada, numa transição que não deu conta de compreender que, para ampliar, era preciso aprimorar e não apenas massificar. Rosa Fátima (2008, p. 268) avalia que essa reforma do ensino "abalava

significativamente modos de compreender e praticar o ensino, impactando as representações sociais sobre a escola pública e a cultura escolar".

Tendo em vista a formação de caráter tecnocrático pretendida pela LDB 5692/71 e pelo governo que a legitimava, as disciplinas da área de humanas foram duramente golpeadas. Reunidas sob a denominação de Estudos Sociais, a História e a Geografia, ao lado de Organização Social e Política do Brasil, compunham o núcleo comum do currículo determinado para o 2º Grau. Também compunham esse núcleo as matérias Comunicação e Expressão: Língua Portuguesa e Ciências: Matemática e Ciências Físicas e Biológicas. O agrupamento das disciplinas História e Geografia sob denominação de Estudos Sociais no currículo dos anos iniciais não foi uma novidade implementada pela LDB 5692/71. Tal medida já estava em curso desde 1966, seguindo orientações do Conselho Federal de Educação, e ainda se manteve até a década de 1990, período no qual os livros aqui analisados como componentes do *tempo da transição* foram publicados, ainda sob vigência da referida LDB.

A professora Déa Fénelon foi uma das historiadoras atuantes na reconfiguração do campo de pesquisa em ensino de História e na retomada de sua identidade como disciplina escolar, no período pós-Ditadura Militar. Na década de 1980, foi coordenadora do grupo de Consultores da Área de História, tendo contribuído na elaboração do documento "Projeto Diagnóstico e Avaliação do Ensino de Geografia no Brasil", publicado em 1985 sob o título "A questão dos Estudos Sociais". Do documento, são apontadas críticas contundentes quanto à descaracterização das disciplinas agrupadas sob a denominação de Estudos Sociais e particularmente à formação dos professores para atuar com essa área de estudo.

Cabe aqui esclarecer que à época da LDB 5692/71 foram criados dois tipos de licenciatura: a licenciatura curta, em Estudos Sociais, que habilitava professores para trabalharem no ensino do 1º Grau e a licenciatura plena, em História e Geografia, que formava professores para atuação no 2º Grau. Criou-se, assim, uma hierarquização de saberes que vai refletir na fragmentação da identidade docente e nas disputas internas de um mesmo grupo de profissionais. De acordo com o documento acima referido

> do ponto de vista do ensino de 3º Grau a situação mais se agravou quando se buscou definir que a formação do professor para ministrar tal disciplina deveria ser "polivalente" e a alegada existência de "áreas carentes" foi indicada para justificar a formação deste profissional, pois seria preferível um professor "curto" ao leigo. Isto parecia uma redução simplista do conceito de educação e de quais seriam seus reais problemas no Brasil, sobretudo a formação de seus profissionais. (FÉNELON, 1985, p. 96).

O documento apresenta uma denúncia à precarização da formação docente que irá, dentre outras coisas, diferenciar em termos de aprofundamento teórico a formação de bacharéis

e licenciados, de licenciaturas plenas e curtas. As décadas de 1980 e 1990 são marcadas por uma forte oposição dos profissionais das áreas específicas à organização curricular vigente até então, que apresentava reflexos funestos na formação docente e na própria compreensão da História como disciplina escolar.

É nesse contexto de turbulências e disputas que o ensino de História regional se afirmou como ensino da história dos Estados, atendendo a um mesmo tempo demandas da Geografia e da História, e estabelecendo-se como tema de ensino próprio aos anos iniciais. Nessa *cultura histórica* e escolar os livros didáticos elaborados para o ensino de história de Santa Catarina assumem novos contornos, apesar das permanências das temporalidades anteriores. No *tempo da transição* temos obras que são exemplares tanto da simplificação da narrativa histórica quanto das mudanças nas concepções pedagógicas da educação escolar.

No entanto, vale ainda registrar as dificuldades teórico-metodológicas encontradas para delimitar este *tempo da transição* que, apesar das fortes marcas advindas do contexto histórico e social das décadas de 1970 e 1980, tem como obras representantes livros que foram publicados na década de 1990. Há que se considerar aqui, mais uma vez, os "estratos do tempo" (KOSELLECK, 2014) na composição do traçado narrativo da historiografia didática catarinense. Compreender o tempo em estratos, como visto, implica no reconhecimento de que cada tempo é perpassado ele mesmo por temporalidades distintas. Nesse sentido, se há aqui o esforço em categorizar tempos de elaboração de um código disciplinar, necessário se faz também reconhecer que cada um desses tempos é composto por estratos daqueles que o antecedem e projetam-se também naqueles que o sucedem. No caso do *tempo da transição*, o desafio é tanto mais complexo, no sentido de que transitar não significa necessariamente uma progressão linear, mas muito mais um deslocamento de lugares, em uma necessária suspensão (ainda que parcial) de questões estabelecidas até então.

Ao organizar os livros didáticos regionais aqui analisados em tempos da escrita da História Escolar, busquei considerar o jogo de escalas entre os aspectos múltiplos de sua composição, estabelecendo o diálogo entre dimensões que são materiais e simbólicas. Esse movimento me levou a considerar, por exemplo, a obra de Piazza e Hübener (1985) como um exemplar *do tempo da consolidação* e não da *transição*, apesar de se encontrar, temporalmente, mais próxima dos livros deste último tempo e da segunda etapa de elaboração de um traçado narrativo sobre a história de Santa Catarina. Como colocado por Jacques Revel (1998), a escolha de escalas de análise está a serviço de estratégias de conhecimento e produzem efeitos de conhecimento que poderiam ser outros, caso o ajuste das lentes também fosse variado. E foi

o ajuste aqui empreendido que possibilitou a categorização das obras que apresento na sequêncuia como representantes do *tempo da transição,* e não de outros tempos.

### 3.2.1 Permanências e rupturas na historiografia didática sobre Santa Catarina – a obra de Walter Piazza

Diferente das obras apresentadas até aqui, o livro *Os Catarinas – Terra e Gente* foi elaborado para o público infantil eu particular, mais especificamente, alunos do 4º ano do Ensino Fundamental. Como visto, as obras de Boiteux (1920) e Cabral (1968) foram pensadas tanto como referência para formação e atuação dos professores quanto para consulta e uso pelos alunos em sala de aula, e a obra de Piazza e Hübener (1987) foi elaborada para uso no 2º Grau, espaço curricular no qual as disciplinas de História e Geografia foram preservadas pela LDB 5692/71.

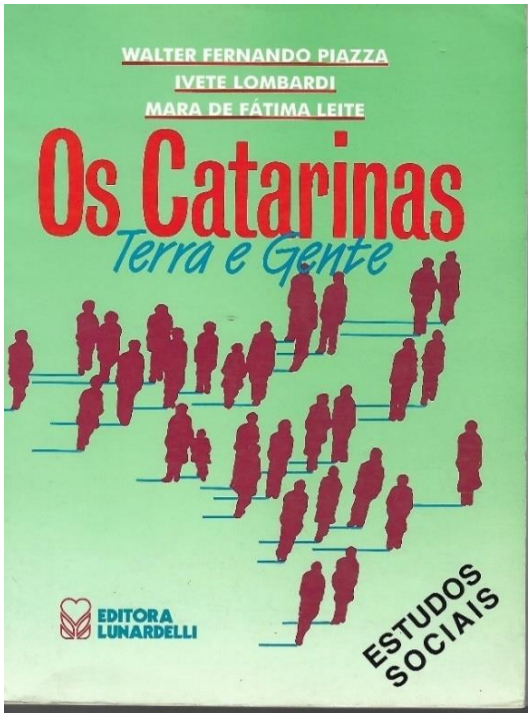
É nesse contexto que temáticas relacionadas com os espaços locais de inserção dos alunos, como a História regional, reafirmam-se nos primeiros anos da escolarização, lugar que ocupavam na prática desde o início do século XX. Isso porque, como vitso no capítulo 1, os primeiros anos da república brasileira são marcados pelas disputas políticas e simbólicas entre as províncias então elevadas à categoria de estados, que como tal almejavam um *lugar* na representação nacional que se elaborava, tensionando também a escrita da História Escolar sobre cada região do país. Mais adiante, o estudo do Estado na primeira etapa da escolarização é justificado pelas concepções pedagógicas pautadas na teoria dos círculos concêntricos, orientando que às crianças seja ensinado a partir do contexto mais próximo ao mais distante. Nessa perspectiva iniciam-se os estudos históricos e geográficos a partir da rua, do bairro, da cidade e em seguida o Estado, sendo este tradicionalmente, até os dias atuais, no quarto e no quinto ano da escolarização.

Walter Piazza escreve *Os Catarinas – Terra e Gente* em parceria com Ivete Lombardi e Mara de Fátima Leite. Ele, como visto no capítulo anterior, era historiador formado pela UFSC e destaca-se na contemporaneidade por sua vasta produção sobre o Estado de Santa Catarina. Os 76 anos que separam esta obra do primeiro livro didático sobre a história catarinenseescrito por seu tio, Boiteux, são sentidos sobretudo na mudança estrutural que apresenta o texto escolar, perceptíveis desde os elementos que compõem sua capa até a própria composição narrativa. E o primeiro aspecto que já chama atenção diz respeito à autoria compartilhada da obra por profissionais com formação em distintas áreas do saber, dado apresentado logo nas primeiras páginas do livro.

Ivete Lombardi era licenciada em Estudos Sociais e em Pedagogia e também compunha o Conselho Estadual de Educação (CEE) assim como Piazza e a terceira autora do livro, Mara de Fátima Leite. Esta, por sua vez, era licenciada em letras e desempenhava dentre outras funções a de "revisora". A coautoria de livros didáticos foi uma estratégia adotada pelas editoras que, conforme aponta Munakata (1997, p. 172), implicava dentre outras coisas na "crítica mútua e constante" entre os escritores da obra.

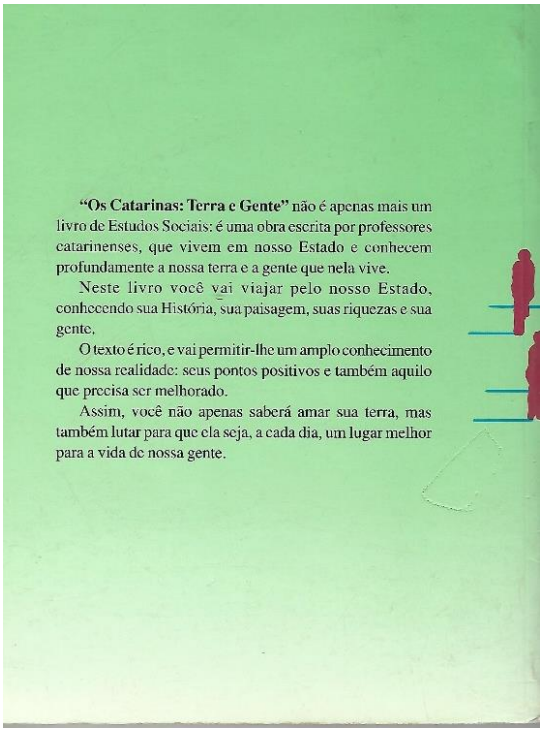
As mudanças gráficas também são sensíveis desde um primeiro olhar sobre o livro *Os Catarinas Terra e Gente* (Figuras 23 e 24). O tamanho 27,5 cm x 20,5 cm, com 147 páginas, já aponta um formato mais adequado ao seu manuseio no contexto escolar, assim como à produção e aquisição da obra em grande escala. O investimento na diagramação da capa, conjugando título e imagens, impressos em seis cores distintas, também indicam a preocupação com o *design gráfico* que, advindo das mudanças observadas na indústria cultural, chegava também às obras didáticas (MORAES, 2010).

Figura 23 - Capa do livro *Os Catarinas – Terra e Gente*.




Fonte: PIAZZA; LOMBARDI; LEITE, 1995. Acervo Pessoal.

Figura 24 - Contracapa do livro *Os Catarinas – Terra e Gente*.

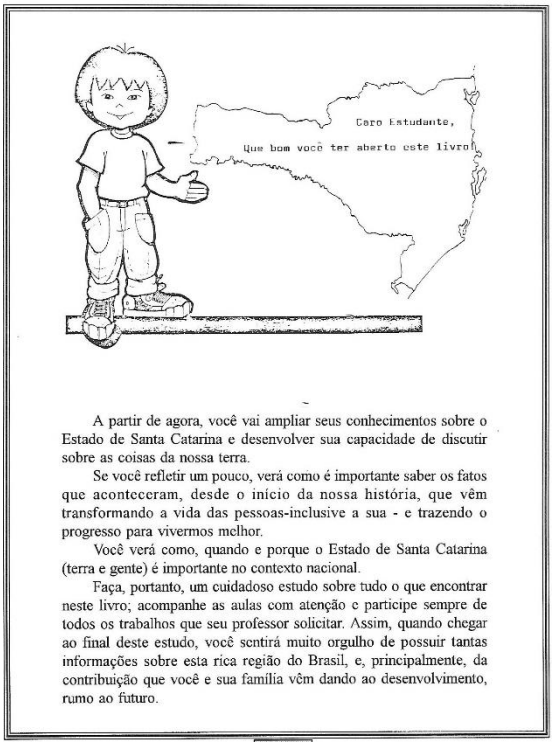



Fonte: PIAZZA; LOMBARDI; LEITE, 1995. Acervo Pessoal.

Outros elementos relevantes à análise da materialidade desse livro e que o diferencia dos analisados anteriormente é a inserção de um sumário anterior ao texto. Sumário este mais sintético e objetivo, capaz de possibilitar ao leitor que acesse o texto a partir da ordem de leitura

que lhe convier, ou mesmo orientada em sala de aula. Seja esse eleitor, o aluno ou o professor. Já o tradicional prefácio, observado nas outras três obras, dá lugar aqui à apresentação do livro a um leitor em particular, o aluno. E essa apresentação (Figura 25) é feita em dois lugares distintos: na contracapa e nas páginas iniciais do livro.

Figura 25 - Apresentação do livro *Os Catarinas – Terra e Gente*




Fonte: PIAZZA; LOMBARDI; LEITE, 1995. Acervo Pessoal.

Há aqui uma permanência importante, se pensarmos nas obras dos *tempos da sedimentação, invenção e consolidação* – o esforço de legitimidade dos autores a partir do seu vínculo com a *pequena pátria*. Nessa toada, eles afirmam que o livro "não é apenas mais um livro de Estudos Sociais: é uma obra escrita por professores catarinenses, que vivem em nosso Estado, e conhecem profundamente a nossa terra e a gente que nela vive" (PIAZZA et al, 1995, Apresentação). Ou seja, é apresentada como uma escrita da História efetivada por quem realmente conhece essa história, e na qual se pode confiar.

Por outro lado, esses textos direcionados ao "aluno leitor" indicam uma mudança particular na orientação da escrita, reafirmada pela diagramação do livro e, enfim, pelo aparecimento das atividades, observadas a partir da 2ª edição da obra. Essa intencionalidade aponta para as preocupações crescentes com a dinâmica do ensino-aprendizagem, estimuladas

pelos debates acadêmicos e pelas mudanças vivenciadas em um contexto escolar no qual adentraram novos sujeitos, para os quais a escola não havia se preparado. Aos olhos dos pesquisadores e professores, não se tratava apenas de atestar estatisticamente a ampliação do acesso ao ensino. Tratava-se de enfrentar o desafio de ensinar, reconhecendo como esses sujeitos aprendiam.

As palavras dos autores acenam para a inclusão do aluno nesse processo e, em se tratando do ensino de História, essa era a principal pauta do debate que marcou a constituição deste campo de pesquisas na década de 1990. Nessa perspectiva, aconselham os autores que o "caro estudante"

> Faça, portanto, um cuidadoso estudo sobre tudo o que encontrar neste livro; acompanhe as aulas com atenção e participe sempre de todos os trabalhos que seu professor solicitar. Assim, quando chegar ao final deste estudo, você sentirá muito orgulho de possuir tantas informações sobre esta rica região do Brasil, e, principalmente, da contribuição que você e sua família vêm dando ao desenvolvimento, rumo ao futuro. (PIAZZA; LOMBARDI; LEITE, 1995, p. 9).

A leitura que o aluno fará do livro, assim como sua participação na aula, são indicadas como determinantes para que ele aprenda e compreenda sua participação no contexto social catarinense. Cabe aqui problematizar o contexto de produção da obra *Os Catarinas – Terra e Gente* (1996) que, ainda que seja denominado um livro de Estudos Sociais, tinha dentre seus autores renomado e tradicional historiador de Santa Catarina.

Nas décadas de 1980 e 1990 também a Educação ocupou posição central nas discussões sociais e reformas políticas, no bojo de renovações conceituais advindas do campo das ciências humanas. Nesse contexto, os novos currículos para o ensino de História, propostos primeiramente a nível estadual, destacando-se as propostas elaboradas em São Paulo e Minas Gerais, buscavam reconhecer o aluno como participante no processo de produção do conhecimento histórico. Como aponta Maria Carolina Galzerani (2013), ao abordar a proposta curricular paulista, o grande salto qualitativo por ela apresentado foi a concepção do aluno como produtor de conhecimentos históricos (GALZERANI et al., 2013, p. 61), ou seja, reconhecimento do aluno como participante ativo de seu processo de ensino-aprendizagem e, inclusive, da elaboração do conhecimento histórico em sala de aula, tensionado pelas concepções advindas de seu lugar de sujeito social. De fato, essa foi uma discussão iniciada na década de 1950, sendo que um dos protagonistas da luta por uma pedagogia crítica foi Paulo Freire. O Golpe Militar de 1964 viria abortar os avanços desse movimento, silenciando por um tempo as demandas que se colocavam. Três décadas mais tarde, observamos a retomada das

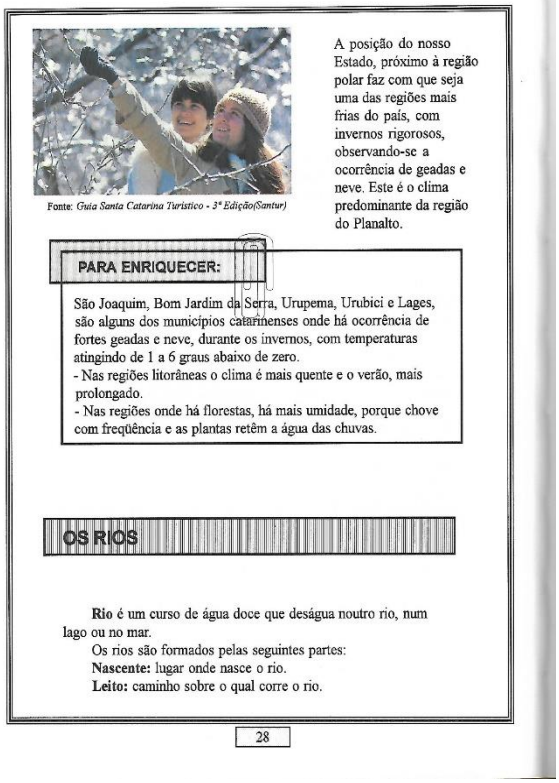
problematizações iniciadas no período anterior à ditadura, já com as roupagens de um presente combativo e embasado teoricamente pelos avanços das pesquisas acadêmicas.

Por certo, os debates políticos, históricos e pedagógicos alcançaram os diferentes estados de maneiras distintas e em temporalidades distintas. Nesse sentido, a análise dos livros didáticos regionais permite problematizar na concretude de uma escala regional, ideias e ideais discutidos a nível nacional. Na apresentação feita pelos autores de *Os Catarinas – terra e gente* percebe-se a sintonia com o debate que se colocava na escala macro, ainda que a nomenclatura "Estudos Sociais" indique permanências de um currículo com o qual se desejava romper.

Com relação à diagramação (Figuras 26 e 27) e aos recursos utilizados na composição do texto, diferenças importantes com relação às demais obras reforçam as mudanças proporcionadas pelo crescimento da indústria cultural e também pelo reconhecimento das demandas por uma *história com pedagogia*, tal qual denomina Cuesta Fernandez (2008). Com base nesses dois elementos, podemos afirmar que é na década de 1980 que se define uma concepção de livro didático no Brasil, cujo paradigma perdura até os dias atuais, ou seja, um objeto mediador do processo de ensino-aprendizagem, composto por um texto principal, mas que também demanda a presença de recursos pedagógicos como boxes, imagens e atividades, cuja leitura deve ser acessível tanto ao professor quanto ao alunos – mas principalmente aos alunos. No limite, e como veremos no item que segue, o livro didático torna-se um objeto dos alunos.

Como é possível perceber nas figuras 26 e 27 a composição do livro didático se altera de maneira sensível. Para além do texto principal há a inserção de textos auxiliares nos boxes denominados "*Para enriquecer*". O volume do texto principal também é menor, sendo as letras impressas em caracteres maiores dentre os observados até aqui, além de títulos customizados. Fotografias coloridas e em preto e branco, ilustrações, tabelas, mapas também concorrem para exposição da matéria, tendo em vista seu leitor principal: alunos na faixa etária entre 9-11 anos.

Figura 26 - Diagramação do livro *Os Catarinas – Terra e Gente.*



Fonte: *Guia Santa Catarina Turístico - 3ª Edição(Santur)*

A posição do nosso Estado, próximo à região polar faz com que seja uma das regiões mais frias do país, com invernos rigorosos, observando-se a ocorrência de geadas e neve. Este é o clima predominante da região do Planalto.

**PARA ENRIQUECER:**

São Joaquim, Bom Jardim da Serra, Urupema, Urubici e Lages, são alguns dos municípios catarinenses onde há ocorrência de fortes geadas e neve, durante os invernos, com temperaturas atingindo de 1 a 6 graus abaixo de zero.
- Nas regiões litorâneas o clima é mais quente e o verão, mais prolongado.
- Nas regiões onde há florestas, há mais umidade, porque chove com freqüência e as plantas retêm a água das chuvas.

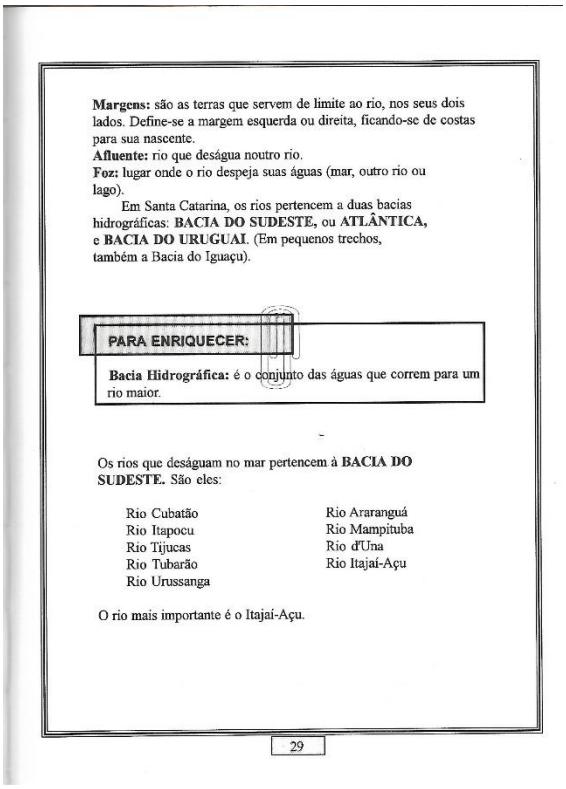
**OS RIOS**

**Rio** é um curso de água doce que deságua noutro rio, num lago ou no mar.
Os rios são formados pelas seguintes partes:
**Nascente:** lugar onde nasce o rio.
**Leito:** caminho sobre o qual corre o rio.

28

Fonte: PIAZZA; LOMBARDI; LEITE, 1995

Figura 27 - Diagramação do livro *Os Catarinas – Terra e Gente.*



**Margens:** são as terras que servem de limite ao rio, nos seus dois lados. Define-se a margem esquerda ou direita, ficando-se de costas para sua nascente.
**Afluente:** rio que deságua noutro rio.
**Foz:** lugar onde o rio despeja suas águas (mar, outro rio ou lago).
Em Santa Catarina, os rios pertencem a duas bacias hidrográficas: **BACIA DO SUDESTE,** ou **ATLÂNTICA,** e **BACIA DO URUGUAI**. (Em pequenos trechos, também a Bacia do Iguaçu).

**PARA ENRIQUECER:**

**Bacia Hidrográfica:** é o conjunto das águas que correm para um rio maior.

Os rios que deságuam no mar pertencem à **BACIA DO SUDESTE.** São eles:

Rio Cubatão
Rio Itapocu
Rio Tijucas
Rio Tubarão
Rio Urussanga
Rio Araranguá
Rio Mampituba
Rio d'Una
Rio Itajaí-Açu

O rio mais importante é o Itajaí-Açu.

29

Fonte: PIAZZA; LOMBARDI; LEITE, 1995

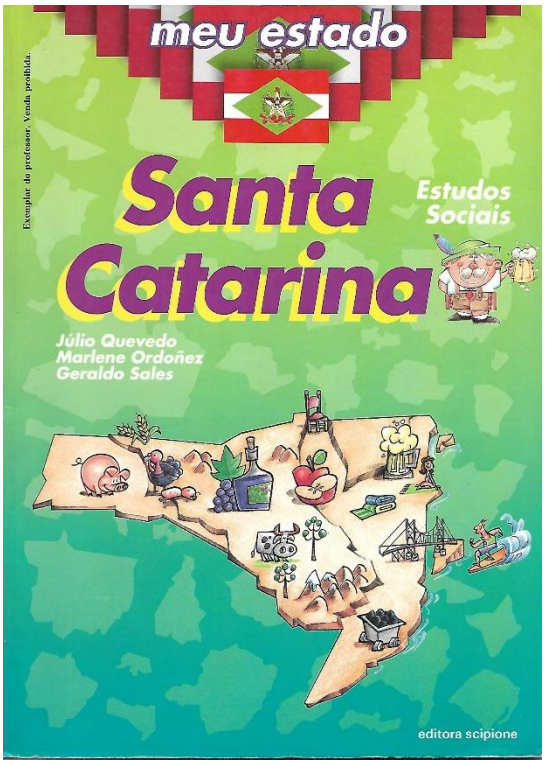
Mas, estruturas da longa duração são também marcadas por estratos de tempos distintos e por tradições que vão se estabelecendo no decorrer deles, e cujas alterações não se dão de maneira simultânea. O livro em questão apresenta-se como bom exemplo dessa dialética entre mudanças e permanências na disputa pela afirmação de um traçado narrativo que oriente a escrita da História Escolar sobre Santa Catarina. Além, ou apesar de, ser uma obra voltada para a disciplina de Estudos Sociais, o que já indica um contexto particular e de disputas significativas, seu autor principal compõe o mesmo grupo do qual seu tio, Lucas Boiteux, foi um dos principais representantes. Por outro lado, dada a criação do curso de História em Santa Catarina em 1955, dentre os autores até aqui abordados, Piazza foi o primeiro a ter o título de Licenciado e Bacharel em História. Assim, observa-se a inserção de novos elementos ao texto didático, mas por outro lado reitera-se a preocupação com os grandes nomes da história catarinense, sendo o último tópico do livro dedicado aos "Catarinenses Ilustres" (p.108-118), cujos nomes são organizados de acordo com a tarefa que desempenharam e acompanhados de uma breve biografia. Certamente, Lucas Boiteux e Oswaldo Cabral têm seus nomes incluídos entre aqueles que se destacaram na "Historiografia". Em seguida, são reproduzidas ilustrações dos governadores de Santa Catarina, a partir de 1889.

Encerra o livro uma seção até então ausente dos textos didáticos aqui analisados: um "Vocabulário" para consulta das palavras julgadas de difícil compreensão. Mais um indício da importância conferida à inteligibilidade da narrativa histórica por parte dos alunos. A obra de Walter Piazza permite-nos afirmar que, na década de 1990, não bastava mais ao livro didático regional ser concebido como *compêndio escolar*. Era fundamental que ele fosse um instrumento possível de ser empregado no processo de ensino-aprendizagem.

### 3.2.2 Coleções e Suplementos: estratégias didáticas para ocupação de um não lugar

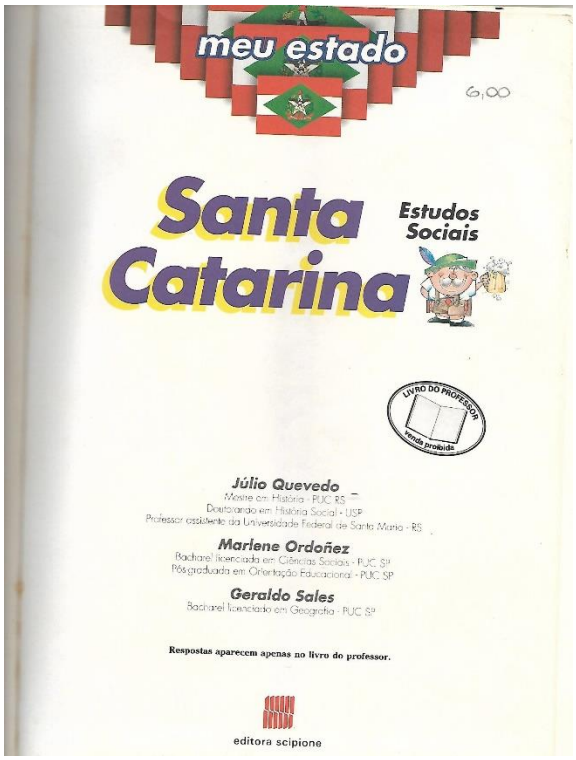
Há, ainda, duas obras mapeadas nessa pesquisa como exemplares do *tempo da transição* na elaboração de um traçado narrativo sobre a história de Santa Catarina. Uma publicada antes da obra de Piazza et al. (1995) e a outra depois. O livro *Santa Catarina – Estudos Sociais* (Figuras 28 e 29) compõe a coleção *Meu Estado* da Editora Scipione data de 1994 e teve sua autoria partilhada por Julio Quevedo, Marlene Ordoñes e Geraldo Sales. As formações iniciais dos autores foram História (RS), Ciências Sociais (PUC/SP) e Geografia (PUC SP), respectivamente. Ou seja, é o primeiro dos livros aqui analisados cujos autores não estão diretamente ligados à elite intelectual catarinense. Pelo contrário, todos tiverem parte de sua formação em São Paulo, onde Quevedo fez sua pós-graduação. A geografia dos autores indica também uma mudança na concepção de autoria das obras regionais, que passa a estar ligada mais a um projeto didático editorial que vislumbrou a potencialidade desse nicho, do que aos primeiros *desejos de memória* que levaram à elaboração de obras como a de Boiteux (1920) e Cabral (1968), por exemplo.

Figura 28 - Capa do livro *Santa Catarina – Meu Estado*




Fonte: QUEVEDO et al.., 1994. Acervo Pessoal.

Figura 29 - Folha de Rosto *Santa Catarina – Meu Estado*

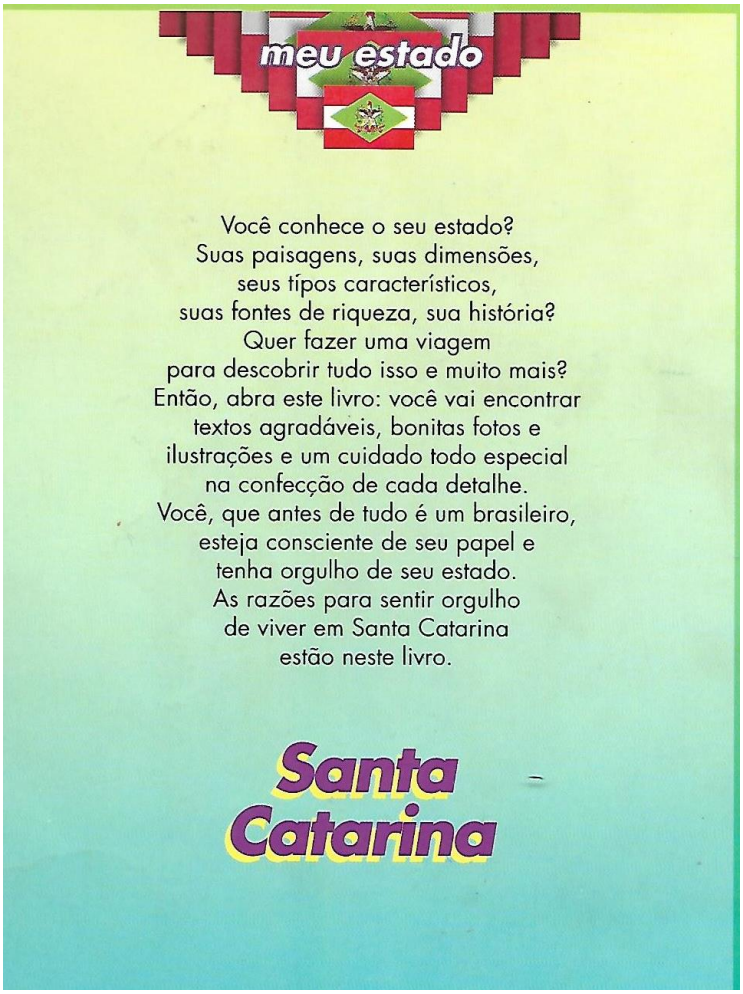



Fonte: QUEVEDO et al., 1994.Acervo Pessoal.

De fato, a ideia de uma coleção sobre os estados brasileiros não era novidade. Como visto anteriormente, a Editora Melhoramentos promoveu nas primeiras décadas do século XX a coleção "Resumo Didático", que também tinha como objetivo publicar obras dos diferentes estados em um mesmo padrão editorial. Para projeto, abortado também por um governo ditatorial, o Estado Novo, foram convidados autores dos diferentes rincões do país, como o próprio Lucas Boiteux, cuja obra *Pequena História Catarinense* (1920) foi reeditada e publicada como *História de Santa Catarina – Resumo Didático* (1930). (ver capítulo 2)

No caso da obra que aqui analisamos, o texto da contracapa (Figura 30) oferece indícios dos *jogos de escalas* que estes autores irão empreender na elaboração narrativa sobre o estado

Figura 30 - Contracapa *Santa Catarina – Meu Estado*




Fonte: QUEVEDO et al., 1994. Acervo Pessoal

O texto acima, exceto em sua última linha, poderia ser utilizado no livro de qualquer outro estado brasileiro, a começar pela pergunta introdutória "você conhece seu Estado?" e pela afirmação de que o aluno é "antes de tudo um brasileiro". A ideia de coleção aqui, e que irá perdurar em se tratando de livros regionais, pressupõe um padrão estético e narrativo adaptável às diferentes realidades brasileiras, mesmo por autores que não compartilham da realidade que se dispõem a narrar. A apresentação do livro (Figura 31) aos alunos segue essa mesma toada. Um texto em sua maior parte genérico, que vai sendo completado com algumas particularidades catarinenses e diferenciado pelas ilustrações que destacam o "típico" dessa região. Os autores fazem referência à Santa Catarina como um espaço pertencente a outro, no caso o aluno, sempre em um *jogo de escalas* com as ideias/representações vinculadas à região e à nação.

O cuidado com aspectos gráficos já é explicitamente ressaltado pelos autores no texto da contracapa (Figura 31), onde se lê "abra este livro: você vai encontrar textos agradáveis,

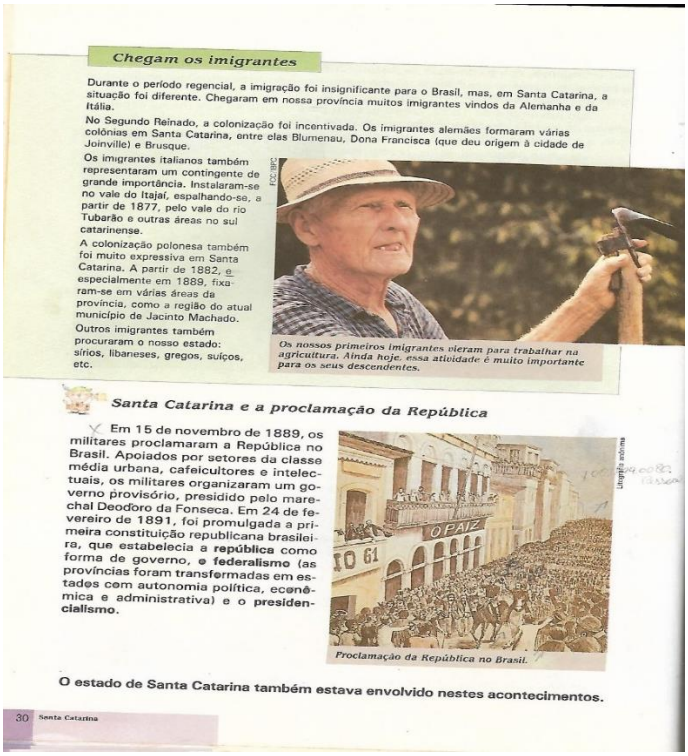
bonitas fotos e um cuidado todo especial na confecção de cada detalhe". Observa-se, desde a composição da capa, uma profusão de cores e a variação de imagens e de recursos gráficos no projeto gráfico do livro. O texto da apresentação é acompanhado por imagens que podemos considerar canônicas na diferenciação de Santa Catarina dos demais estados brasileiros. Por outro lado, os autores primam por demarcar que essa História compõe um todo mais amplo que é a história do país, e a importância desse estudo regional reside em entender que o Estado é uma "pequena parte" dessa parte muito grande que é o Brasil.

Figura 31 - Apresentação *Santa Catarina – Meu Estado*

Fonte: QUEVEDO et al., 1994. Acervo Pessoal.

Além disso, observa-se aqui, dentre as obras analisadas, a primeira aparição de atividades voltadas para os alunos, além do uso de recursos pedagógicos como os textos auxiliares que aparecem em box coloridos (Figuras 32 e33).

Figura 32 - Página interna *Santa Catarina – Meu Estado*



## Chegam os imigrantes

Durante o período regencial, a imigração foi insignificante para o Brasil, mas, em Santa Catarina, a situação foi diferente. Chegaram em nossa província muitos imigrantes vindos da Alemanha e da Itália.

No Segundo Reinado, a colonização foi incentivada. Os imigrantes alemães formaram várias colônias em Santa Catarina, entre elas Blumenau, Dona Francisca (que deu origem à cidade de Joinville) e Brusque.

Os imigrantes italianos também representaram um contingente de grande importância. Instalaram-se no vale do Itajaí, espalhando-se, a partir de 1877, pelo vale do rio Tubarão e outras áreas no sul catarinense.

A colonização polonesa também foi muito expressiva em Santa Catarina. A partir de 1882, e especialmente em 1889, fixaram-se em várias áreas da província, como a região do atual município de Jacinto Machado.

Outros imigrantes também procuraram o nosso estado: sírios, libaneses, gregos, suíços, etc.

Os nossos primeiros imigrantes vieram para trabalhar na agricultura. Ainda hoje, essa atividade é muito importante para os seus descendentes.

## Santa Catarina e a proclamação da República

Em 15 de novembro de 1889, os militares proclamaram a República no Brasil. Apoiados por setores da classe média urbana, cafeicultores e intelectuais, os militares organizaram um governo provisório, presidido pelo marechal Deodoro da Fonseca. Em 24 de fevereiro de 1891, foi promulgada a primeira constituição republicana brasileira, que estabelecia a **república** como forma de governo, e **federalismo** (as províncias foram transformadas em estados com autonomia política, econômica e administrativa) e o **presidencialismo**.



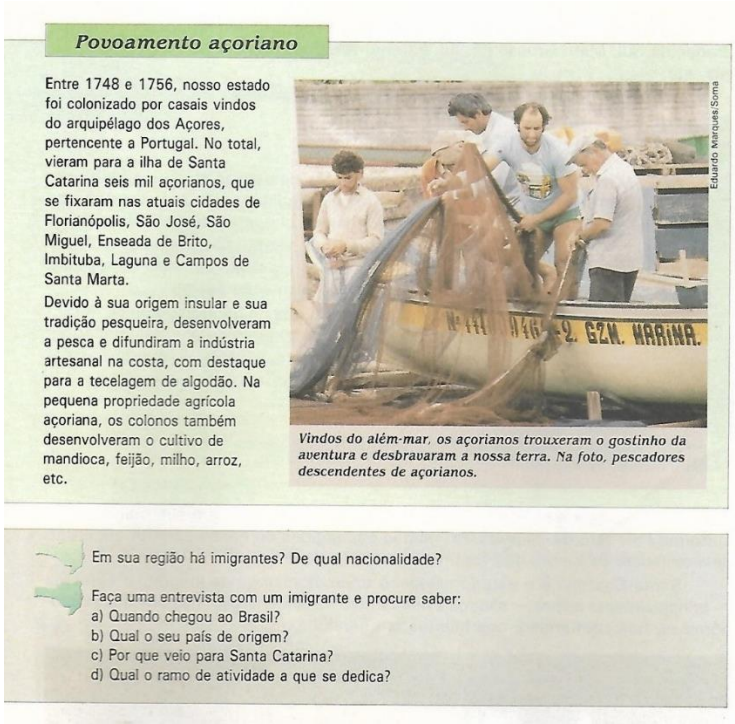

Proclamação da República no Brasil.

**O estado de Santa Catarina também estava envolvido nestes acontecimentos.**



Fonte: QUEVEDO et al., 1994, Acervo Pessoal

Figura 33 - Página interna *Santa Catarina – Meu Estado*



## Povoamento açoriano

Entre 1748 e 1756, nosso estado foi colonizado por casais vindos do arquipélago dos Açores, pertencente a Portugal. No total, vieram para a ilha de Santa Catarina seis mil açorianos, que se fixaram nas atuais cidades de Florianópolis, São José, São Miguel, Enseada de Brito, Imbituba, Laguna e Campos de Santa Marta.

Devido à sua origem insular e sua tradição pesqueira, desenvolveram a pesca e difundiram a indústria artesanal na costa, com destaque para a tecelagem de algodão. Na pequena propriedade agrícola açoriana, os colonos também desenvolveram o cultivo de mandioca, feijão, milho, arroz, etc.

Eduardo Marques/Soma

*Vindos do além-mar, os açorianos trouxeram o gostinho da aventura e desbravaram a nossa terra. Na foto, pescadores descendentes de açorianos.*

Em sua região há imigrantes? De qual nacionalidade?

Faça uma entrevista com um imigrante e procure saber:
a) Quando chegou ao Brasil?
b) Qual o seu país de origem?
c) Por que veio para Santa Catarina?
d) Qual o ramo de atividade a que se dedica?

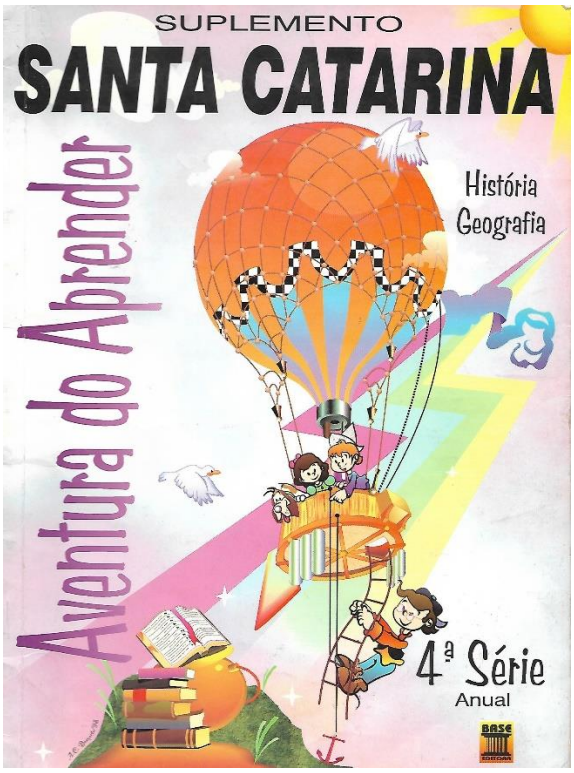
Fonte: QUEVEDO et al., 1994. Acervo Pessoal.

As dimensões gráficas do livro de Quevedo et al. (1994) são as mesmas que a obra de Piazza et al. (1995), ou seja 28,5 cm x 21 cm, e seu conteúdo se encontra distribuído por 71 páginas, sendo finalizado pela relação dos "Livros Consultados".

Alteração de elementos na composição gráfica da obra, a diferenciação de estratégias na apresentação do texto principal e dos textos que dialogam com esse (inclusive as imagens), atividades orientadas aos alunos, linguagem empregada na elaboração do conhecimento histórico, são marcas desse *tempo da transição*. Marcas que indicam o esforço de autores e editores em se adequar tanto a demandas do mercado editorial quanto às atualizações propostas pelo debate pedagógico e histórico, e que configuram mudanças na dimensão material do livro, que serão legitimadas pelo *tempo da reformulação*, como veremos adiante. Marcas que podem, ou não, alterar o sentido das narrativas históricas.

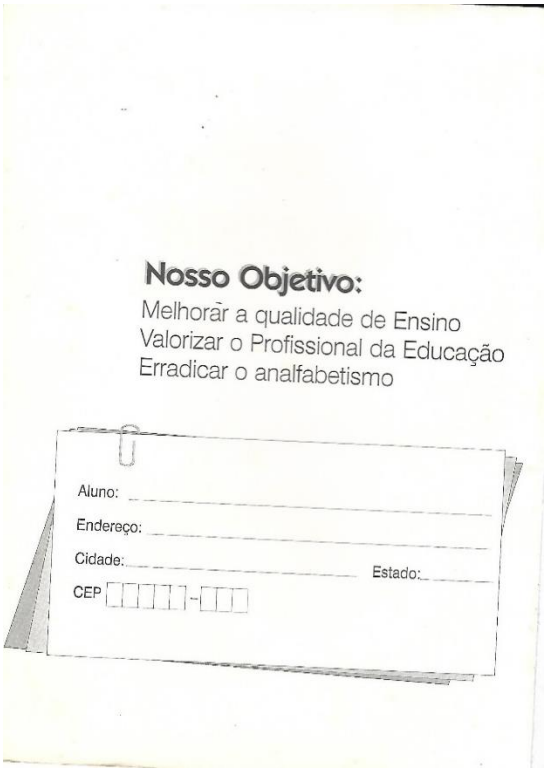
A última obra analisada nesta tríade do *tempo da transição* (Figura 34) é o livro-suplemento "Santa Catarina – Aventura do Aprender/História e Geografia" (GIL e VALOTO, 1997), e dispõe das mesmas dimensões gráficas que os livros apresentados anteriormente. A autoria é partilhada entre Ana Helena Gil, responsável pela área da História e Ana Maria Valoto, responsável pela Geografia.

Figura 34 - Capa do Livro *Santa Catarina – Suplemento*




Fonte: GIL e VALOTO, 1997. Acervo Pessoal.

Figura 35 - Verso Capa do Livro *Santa Catarina – Suplemento*

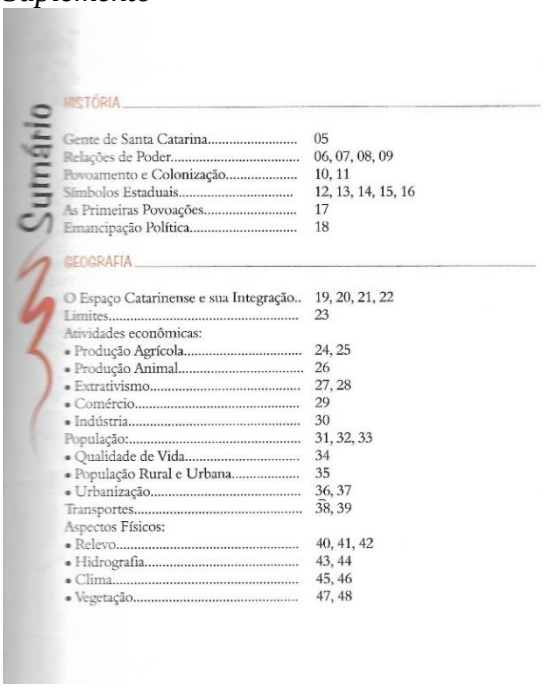



Fonte: GIL e VALOTO, 1997. Acervo Pessoal.

O livro regional é aqui considerado como um material suplementar ao estudo das disciplinas específicas e compõe também uma coleção, denominada “Aventura do Aprender”, sendo que aqui coleção corresponde a um conjunto de livros e suplementos elaborados para as diferentes disciplinas do currículo escolar, que nesse caso específico englobam: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Educação Física e Ensino de Arte. Talvez pela própria natureza “suplementar” da obra, os autores e/ou editores tenham dispensado o modelo de apresentação, ou prefácio, observados até aqui e optado por imprimir na contracapa três frases-slogans em sintonia com os debates que se se impunham à época: “Melhorar a qualidade do Ensino; Valorizar o profissional da Educação; Erradicar o analfabetismo”, como se lê no verso da capa (figura 35). Afirmativas que passam ao largo do debate sobre a elaboração do conhecimento histórico escolar e que indicam uma narrativa histórica pouco preocupada com as particularidades e potencialidades desse saber.

Diferente do que observamos nos dois outros exemplares do *tempo da transição*, as disciplinas História e Geografia já estão claramente separadas, desde o sumário apresentado. A narrativa histórica é condensada em 13 páginas das 48 que compõem a obra, sendo que as atividades propostas podem ser realizadas no próprio livro. Neste espaço exíguo ainda sobressaem recursos gráficos e pedagógicos num claro esforço de aproximação com a fase cognitiva do público alvo (Figuras 36 e 37).

Figura 36 - Sumário *Santa Catarina – Suplemento*



Sumário

HISTÓRIA

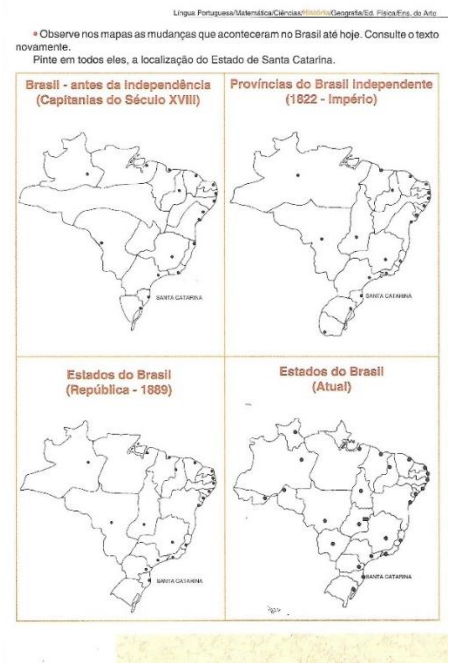

Gente de Santa Catarina..... 05
Relações de Poder..... 06, 07, 08, 09
Povoamento e Colonização..... 10, 11
Símbolos Estaduais..... 12, 13, 14, 15, 16
As Primeiras Povoações..... 17
Emancipação Política..... 18


GEOGRAFIA


O Espaço Catarinense e sua Integração.. 19, 20, 21, 22
Limites..... 23
Atividades econômicas:
• Produção Agrícola..... 24, 25
• Produção Animal..... 26
• Extrativismo..... 27, 28
• Comércio..... 29
• Indústria..... 30
População:..... 31, 32, 33
• Qualidade de Vida..... 34
• População Rural e Urbana..... 35
• Urbanização..... 36, 37
Transportes..... 38, 39
Aspectos Físicos:
• Relevo..... 40, 41, 42
• Hidrografia..... 43, 44
• Clima..... 45, 46
• Vegetação..... 47, 48


Fonte: GIL e VALOTO, 1997. Acervo Pessoal.

Figura 37 - Página Interna *Santa Catarina – Suplemento*



Língua Portuguesa/Matemática/Ciências/História/Geografia/Ed. Física/Ens. da Arte

• Observe nos mapas as mudanças que aconteceram no Brasil até hoje. Consulte o texto novamente.
Pinte em todos eles, a localização do Estado de Santa Catarina.

Brasil - antes da Independência (Capitanias do Século XVIII)

Províncias do Brasil Independente (1822 - Império)

Estados do Brasil (República - 1889)

Estados do Brasil (Atual)

Fonte: GIL e VALOTO, 1997. Acervo Pessoal.

Abordar a narrativa da História regional na perspectiva de um saber "suplementar" permitiu a simplificação dos conhecimentos sobre um contexto particular, qual seja, o estado de Santa Catarina. Assim, a separação neste material didático dos temas da História e Geografia não implica uma atenção às especificidades dessas disciplinas escolares. De uma maneira geral, os três exemplares do *tempo da transição* apresentam um esforço no sentido de se elaborar uma *história com pedagogia*, mas ainda estão fortemente marcados pela compreensão de que o saber para a escola deveria ser um saber simplificado. Ressonâncias dos debates em torno da História como disciplina escolar só serão percebidas nos livros didáticos do *tempo da reformulação*.

Quando a tríade de livros do *tempo da transição* foi publicada, o PNLD já cuidava de avaliar parte das obras didáticas que seriam distribuídas nas escolas públicas do país. Mas essa avaliação ainda não se dava com o intuito de aprovar ou reprovar os materiais analisados, e ainda pouco se preocupava com as obras elaboradas em âmbito regional. É apenas no final da década de 1990 que o programa assume um caráter avaliativo de maior rigor, no sentido de determinar quais obras encontravam-se adequadas para uso nas escolas brasileiras. E é sobre os livros da história de Santa Catarina elaborados nesse novo contexto, considerado aqui o *tempo da reformulação,* que tratarei a seguir, entendendo que eles inauguram uma nova etapa dessa historiografia didática.

## 3.3 Reformular – o PNLD redefinindo materialidades e sentidos na composição do livro didático regional

Na análise de Cuesta Fernandez (2002), a etapa da reformulação do código disciplinar da História Escolar na Espanha é marcada por mudanças particularmente discursivas nos programas de ensino e livros didáticos, mas também por permanências nas práticas de ensino (Figura 38). A etapa da reformulação, nesse caso, refere-se também a um "modo de educação tecnocrático de massas" (CUESTA FERNANDEZ, 2002, p. 232). Para o autor

> A progressiva adaptação a uma educação de massas e a conseguinte pedagogização do conhecimento destruíram parte das marcas do ensino tradicional de história, que agora perde seu seguro estatuto curricular enfrentando a algumas opiniões negadoras de seu valor educativo. (CUESTA FERNANDEZ, 2002, p. 237).

Nessa perspectiva, os livros considerados aqui como componentes de um tempo da transição também poderiam se lidos como pertencentes ao *tempo da reformulação*, porque, no Brasil, a considerada "educação tecnocrática de massas" é marca das décadas de 1970/1980 ante às medidas de ampliação ao acesso à escola e à precarização da formação docente, dois traços que sobressaem do contexto escolar durante a Ditadura Militar (SOUSA, 2008).

Contudo, dadas as particularidades referentes à escrita da História Escolar, no contexto da disciplina Estudos Sociais, considerei mais pertinente pensar um tempo no sentido próprio da transição antes do *tempo da reformulação*. Acredito que essa categorização possibilita uma discussão mais adequada das relações que esse objeto escolar estabelece com as *culturas históricas* e com as demandadas representações do passado colocadas a cada tempo, ainda que coexistam permanências e rupturas. Outro traço que Cuesta Fernandez (2002, p. 237) também destaca da etapa da reformulação são as novas relações estabelecidas entre o saber historiográfico da academia e a História Escolar, fomentadas inclusive pelo risco a que a disciplina se via submetida antes das reformas curriculares que se efetivavam na Espanha. Ao resumir as características do *tempo de reformulação*, ele pontua que

> Em uma palavra, as mudanças podem ser apreciadas no que tenho chamado de "história regulada" (novos programas e livros texto) e a história sonhada (a que os grupos de renovação pedagógica propuseram como ideal renovador). Em troca, a "história ensinada", quer dizer, a prática real das artes de Clio nas aulas refletem muitos traços de continuidade. (CUESTA FERNANDEZ, 2002, p. 237).[37]

E é sobre "história regulada", mais particularmente os livros textos, que essa pesquisa se debruça, para pensar o traçado narrativo da escrita da História Escolar sobre Santa Catarina. Há que se considerar que os livros didáticos publicados no final do século XX e neste século XXI, considerados aqui como componentes do *tempo da reformulação*, competem com outras elaborações partilhadas em sociedade sobre o saber histórico e também com a presença de tecnologias digitais inseridas nas culturas escolares. A esse respeito, Agustín Escolano Benito (2009, p. 179) afirma que "esta dialética entre os meios não acabou com os livros [...], o manual segue sendo um elemento molar na construção da cultura escolar, e na prática profissional dos docentes". Contudo, é válido pensar também em como essa dialética chega aos livros didáticos, impulsionada por culturas históricas que demandam reformulações nos sentidos de sua narrativa.

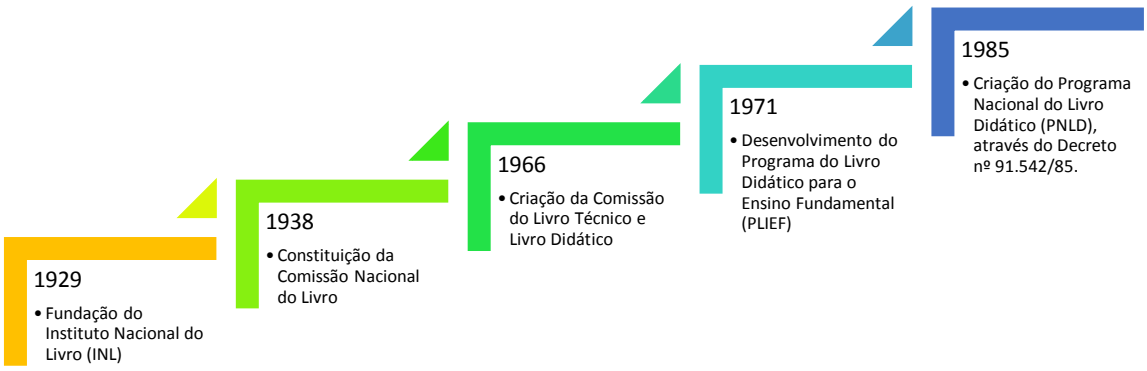
No entanto, para afirmar sua presença em um contexto cultural cada vez mais dinâmico e atravessado por questões sociais, políticas e teóricas, foi preciso que o livro didático passasse por reformulações. Essas mudanças ocorreram em seu padrão estético, tal qual já indicado pelas obras do *tempo da transição*, mas também houve rearranjos em sua narrativa a partir de demandas colocadas pelo tempo presente, e dentre elas há um deslocamento dos *desejos de memória* para os *deveres de memória* que, de maneira legítima, pressionam pela inserção de

[37] Tradução livre. Do original em espanhol: "En una palabra, las mutaciones se aprecian en lo que hemos llamado la "historia regulada" (nuevos programas y libros de texto) y la "historia soñada" (la que propusieron como ideal innovador los grupos de renovación pedagógica). Em cambio la "historia enseñada", es decir, la práctica real de las artes de Clío en las aula reflejan muchos rasgos de continuidade". (CUESTA FERNANDEZ, 2002, p.237)

novos temas e sujeitos na elaboração de narrativas escolares. Eis que chegamos, enfim, ao *tempo da reformulação*, donde o livro didático desponta como um objeto tensionado de maneira explícita por questões de dentro e de fora do universo escolar.

Os livros didáticos, tornados agora objetos de consumo – e rapidamente consumíveis – despertaram especial apreço e atenção da indústria editorial, dada a magnitude do cliente que pretendem seduzir: o Estado. As primeiras iniciativas do governo brasileiro em atenção aos livros didáticos no Brasil datam do final da década de 1920, como pode ser observado na trajetória abaixo, elaborada a partir da cronologia apontada por pesquisadores da área (MUNAKATA, 1997; MIRANDA e LUCCA, 2004; GALZERANI, 2013; OLIVEIRA; FREITAS, 2013) assim como da consulta aos dados disponibilizados na plataforma do Fundo Nacional para Desenvolvimento da Educação (FNDE)[38] e de escolhas que julguei serem aqui necessárias.

Figura 38 - Trajetória de institucionalização do Programa Nacional do Livro Didático.




Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

O PNLD adquiriu configuração mais próxima da atual em 1997, tornando-se responsabilidade do FNDE o acompanhamento de todo processo para avaliação, aquisição e distribuição de livros didáticos, com a pretensão de alcance em território nacional. Paulatinamente, o programa foi se estendendo a todos os níveis e a diferentes modalidades de ensino, contemplando os treze anos da educação básica, assim como a Educação Indígena, do Campo, de Jovens e Adultos, dentre outras modalidades. Desde o Decreto nº. 7.084/2010,

[38] Site: http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico.Acesso em: 10 fev. 2016.

ficaram estabelecidas novas regulamentações do PNLD e do Programa da Biblioteca Escolar (PNBE), estipulando que

> Art. 1º Os programas de material didático executados no âmbito do MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO são destinados a prover as escolas de educação básica pública das redes federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal de obras didáticas, pedagógicas e literárias, bem como de outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita.
> Parágrafo único. As ações dos programas de material didático destinam-se aos alunos e professores das instituições citadas no caput, devendo as escolas participantes garantir o acesso e a utilização das obras distribuídas, inclusive fora do ambiente escolar no caso dos materiais designados como de uso individual pelo Ministério da Educação, na forma deste Decreto.
> Art. 2º São objetivos dos programas de material didático:
> I - Melhoria do processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas, com a consequente melhoria da qualidade da educação;
> II - Garantia de padrão de qualidade do material de apoio à prática educativa utilizado nas escolas públicas;
> III - democratização do acesso às fontes de informação e cultura;
> IV - Fomento à leitura e o estímulo à atitude investigativa dos alunos; e
> V - Apoio à atualização e ao desenvolvimento profissional do professor.
> (BRASIL, Decreto nº. 7.084/2010).

É relevante reconhecer que a consolidação desse programa é acompanhada também por novos paradigmas na elaboração desses materiais didáticos. E, em se tratando dos livros didáticos regionais, conforme o exercício empreendido nessa análise, chama atenção os esforços enveredados na definição do mesmo. Somente a partir do Edital 2010 do Programa Nacional do Livro Didático observa-se a preocupação com a definição dessa categoria de materiais didáticos, sendo estes classificados como "impressos que registram a experiência de grupos que se identificam por fronteiras espaciais e socioculturais, seja na dimensão de uma cidade, um estado ou uma região do Brasil e que são utilizados em situação didática no ensino de história" (BRASIL, 2008, p. 41). Essa definição pode ser considerada como um esforço em delimitar – ou redefinir – uma categoria de livros didáticos presentes na escola desde, pelo menos, o início do século XX, e que tradicionalmente correspondia às obras que abordavam a história dos Estados brasileiros. Vinculação que, apesar dos esforços empreendidos por especialistas no alargamento das fronteiras, rompendo com a ideia de que estas estão relacionadas às delimitações político-administrativas, persiste nas obras mais recentemente aprovadas pelo PNLD 2016, como pode ser observado na imagem a seguir.

Figura 39 - Livros Didáticos Regionais aprovados pelo PNLD 2016.

Fonte: Guia Digital do PNLD, 2016. [39]

Dentre os 46 livros aprovados, apenas três rompem com a compreensão do estado como região, sendo eles: "Amazônia Legal", "Nordeste – História e Geografia" e "Projeto Jimboê Município do Rio de Janeiro - Arte, Cultura, História e Geografia". Importante destacar que o Edital do PNLD 2016 apresentou uma nova investida – ou um retorno – na delimitação dessa categoria de livros, determinando que os mesmos deveriam apresentar "os conhecimentos de História e Geografia de forma integrada e articulada, incluindo aspectos da arte e da cultura da região em foco" (BRASIL, 2014, p. 65). Além disso, a preocupação com ampliação da noção de fronteiras regionais, acompanhando todo um debate em torno da *base curricular diversificada* posta como desafio pelas Diretrizes e Bases da Educação publicadas em 2013, aparece de maneira ainda mais nítida, ao especificar que esses livros devem

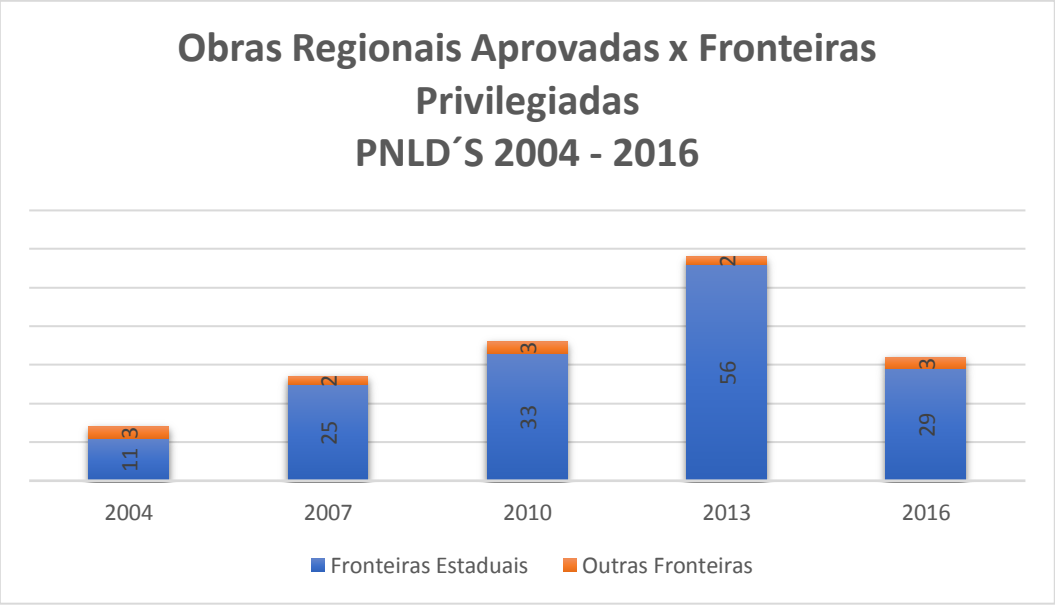
> focalizar a região como uma característica central de análise, cujo **recorte espacial poderá prescindir dos limites político-administrativos de estados e município**, critério comumente utilizados na delimitação regional;
> **trabalhar preferencialmente as noções iniciais de região, que envolvem também aspectos do senso comum,** uma vez que os conceitos de região e regionalização, voltados para a gestão do território, são mais abordados no sétimo ano do ensino fundamental;
> localizar corretamente fatos e fenômenos geográficos, utilizando representações gráficas variadas;
> **romper com a estrutura de monografia regional**, que, geralmente tem abordado processos naturais e sociais de maneira fragmentada;
> correlacionar os aspectos históricos, naturais, culturais, econômicos e sociais, focalizando a **relação de identidade dos habitantes com a região selecionada**;
> **abordar a diversidade étnica da população brasileira** e a importância dos povos indígenas brasileiros, dos afrodescendentes e dos imigrantes internos e externos na produção social da região delimitada, ao longo do tempo;

[39] http://www.fnde.gov.br/pnld-2016/

> propiciar atividades para o entendimento das relações entre a sociedade e a natureza, **articulando e contextualizando os fenômenos em diferentes tempos históricos e escalas espaciais** (municipal, estadual, nacional e mundial)
> utilizar diferentes linguagens na abordagem do regional. (BRASIL, 2014, p. 65-66. Grifos meus).

Desde um primeiro olhar sobre as obras aprovadas no PNLD 2016, podemos fazer duas observações: o impacto dessas mudanças nas orientações do PNLD pode ser observado na inversão de um panorama que, desde 2004, indicava um aumento progressivo na relação entre aprovação de livros didáticos regionais de História e contemplação dos estados brasileiros (BECHLER, 2014). E a segunda observação que ainda cabe registrar, conforme indicado na firgura 40, atesta a permanência da compreensão, por parte dos autores e editores dos livros didáticos, de que "região" se refere aos estados da confederação, o que nos faz afirmar a tradicionalidade dessa relação, em termos de ensino de História nos anos iniciais. Por certo, a problematização do recorte regional em termos historiográficos (SILVA, 1990; BARROS, 2005) é posterior à elaboração dos primeiros livros sobre a história dos Estados brasileiros que datam do início do século XX. No entanto, o que a análise dessa categoria de livros permite afirmar é que o debate teórico proposto na década de 1990 ainda não conseguiu mobilizar as fronteiras estabelecidas empiricamente pela historiografia didática, e que fez o regional corresponder ao estadual.

Figura 40 – Gráfico Obras Regionais Aprovadas x Fronteiras Privilegiadas.




Fonte: Elaborado pela autora com base nos Guias dos PNLD´s 2004-2016, 2017[40].

[40] Outros Recortes para o Regional/PNLD: PNLD 2004 – Cidade de São Paulo (1) e Porto Alegre (2); PNLD 2007 – Cidade do Rio de Janeiro e Cidade de São Paulo (1); PNLD 2010 – Cidade do Rio de Janeiro (1), Cidade

É neste amplo contexto de debates e definições de fronteiras que se insere a última tríade de livros regionais aqui analisados, na perspectiva de exemplares de um *tempo da reformulação* do traçado narrativo sobre Santa Catarina. Como veremos a seguir, questões já percebidas na análise dos livros do *tempo da transição* irão se afirmar como paradigma desse tempo, mas em paralelo com traços mais profundos observados desde o tempo da *sedimentação*.

O livro *Santa Catarina de todas as gentes* foi escrito por Neide Fiori e Ivone Regina Lunardon. A primeira, Doutora em Ciências Humanas pela Universidade Federal de Santa Catarina, e a segunda, graduada em História pela Universidade Federal do Paraná, conforme informações apresentadas logo no início do livro.

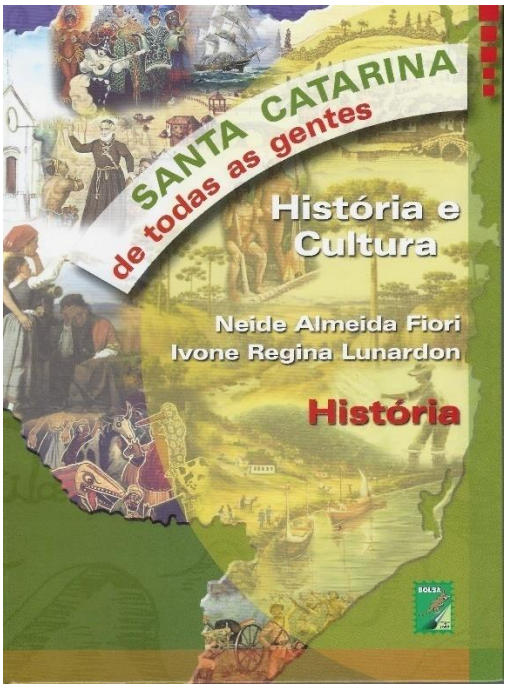
Vale ressaltar o papel de destaque de Neide Fiori na comunidade acadêmica, sendo de sua autoria o livro *Aspectos da evolução do ensino público: ensino público e política de assimilação cultural no Estado de Santa Catarina nos períodos imperial e republicano* (1991). Além disso, a autora dedicou-se a escrever alguns artigos que refletissem sobre a teoria e a prática da escrita de livros didáticos, apontando para o reconhecimento da particularidade e singularidade dessa tarefa, para a qual não mais bastava ser legitimado por uma rede de sociabilidades, como a do IHGSC, no caso dos livros agora abordados.

A primeira edição do livro de Fiori e Lunardon data de 2005, sendo que ela foi aprovada pelos PNLD´s 2007, 2010 e 2013. O cuidado com a parte gráfica destaca-se desde a composição da capa (Figuras 41 e 42). O livro é apresentado no tamanho 28,5 cm x 21 cm e possui um total de 272 páginas. A multiplicidade de cores e imagens conjugadas nessa composição indicam também uma mudança particular na indústria editorial, qual seja a complexificação do processo de produção do livro, que passa também pela pluralidade de mãos que trabalham em sua produção. A *multiautoria* já observada em livros do *tempo da transição* se estabelece como marca do livro didático na contemporaneidade, e nessa perspectiva ilustradores, designers e editores, para além dos "escritores" da obra, são também considerados seus autores, dado que as alterações que imprimem ao texto são também produtoras de sentido (PALHARES, 2012). Como podemos perceber na Figura 43, a inserção de uma lista de nomes e funções correspondentes logo ao início do livro já aponta para essa dialética entre fragmentação e especialização das tarefas que envolvem a complexa produção de um material didático. (MUNAKATA, 1997).

---

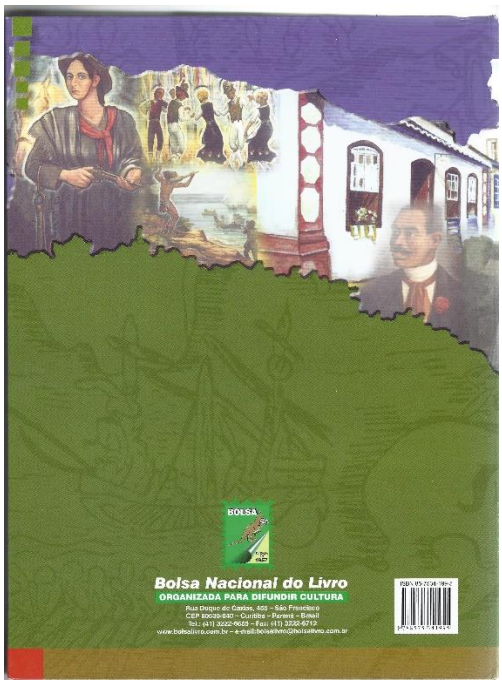
de São Paulo (1) e Londrina (1); PNLD 2013 – Belo Horizonte (1) e Cidade de São Paulo (1); PNLD 2016 – Nordeste (1), Amazônia (1) e Cidade do Rio de Janeiro (1).

Figura 41 - Capa do livro *Santa Catarina de Todas as Gentes.*




Fonte: FIORI; LUNARDON, 2005. Acervo Pessoal.

Figura 42 - Contracapa do livro *Santa Catarina de Todas as Gentes.*



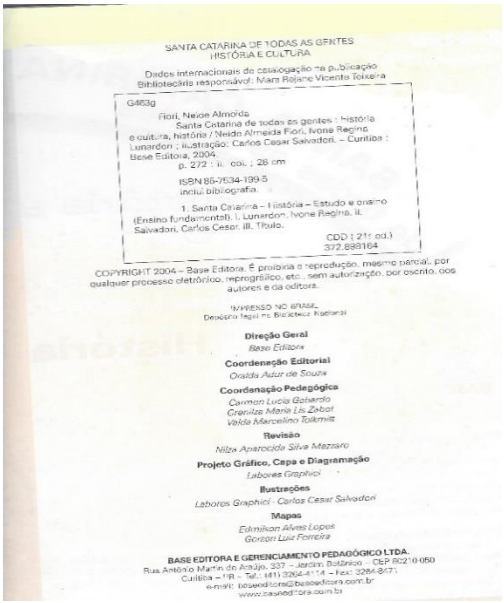

Fonte: FIORI; LUNARDON, 2005. Acervo Pessoal.

A apresentação do livro, assim como observado em *Os Catarinas Terra e Gente*, é voltada diretamente para o aluno, pois sua finalidade é para que ele "conheça os caminhos que foram percorridos por Santa Catarina, até que se tornasse o que é hoje". E no lugar de homenagens a políticos distintos que possibilitaram a impressão e adoção da mesma, o que vemos são agradecimentos à "equipe de universitários" e à "equipe de apoio", que viabilizaram a concretização do livro (FIORI; LUNARDON, 2005, p. 5). Assim, em um momento no qual a intervenção do Estado na confecção de livros didáticos se legitima inclusive como estratégia pedagógica na garantia da qualidade e acesso a esse material, as estratégias discursivas para agregar valor ao livro didático – como decretos, pareceres e certo proselitismo político, parecem ceder lugar ao investimento de sua adequação e apresentação gráfica por parte dos editores e autores.

Um sumário, bastante detalhado, é mote para a narrativa histórica, indicando a orientação seguida pelas autoras, mas possibilitando também a localização do aluno no texto e o estabelecimento de uma outra *ordem de leitura*. Imagens, textos, boxes distintos, atividades impressas em folhas coloridas concorrem para a sedução do aluno, do professor e do Estado na disputa que envolve aprovação, escolha, compra e, no limite, o uso da obra didática no cotidiano

escolar. O glossário se mantém como garantia de inteligibilidade do mesmo, assim como extensa bibliografia observada como recurso desde a obra de Oswaldo Cabral (1970).

Figura 43 - Ficha Catalográfica do livro *Santa Catarina de Todas as Gentes*.



SANTA CATARINA DE TODAS AS GENTES
HISTÓRIA E CULTURA

Dados internacionais de catalogação na publicação
Bibliotecária responsável: Mara Rejane Vicente Tokarski

G463g

Fiori, Neide Almeida
Santa Catarina de todas as gentes : história e cultura, história / Neida Almeida Fiori, Ivone Regina Lunardon ; ilustração: Carlos Cesar Salvadori. – Curitiba : Base Editora, 2004.
p. 272 : il. col. ; 28 cm
ISBN 85-7534-199-5
inclui bibliografia.
1. Santa Catarina – História – Estudo e ensino (Ensino fundamental). I. Lunardon, Ivone Regina. II. Salvadori, Carlos Cesar. III. Título.
CDD (21ª ed.)
372.893164

COPYRIGHT 2004 – Base Editora. É proibida a reprodução, mesmo parcial, por qualquer processo eletrônico, reprográfico, etc., sem autorização, por escrito, dos autores e da editora.

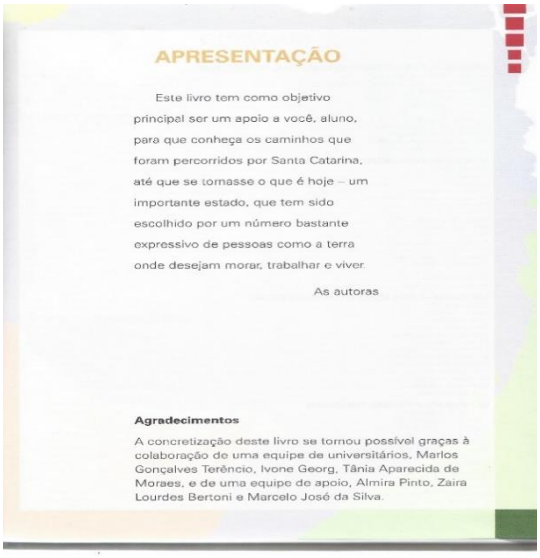
IMPRESSO NO BRASIL
Depósito legal na Biblioteca Nacional

**Direção Geral**
*Base Editora*
**Coordenação Editorial**
*Oraida Autur de Souza*
**Coordenação Pedagógica**
*Carmen Lucia Gabardo*
*Cornélia Maria Lis Zabot*
*Vilda Marcelino Tolkmitt*
**Revisão**
*Nilza Aparecida Silva Mazzaro*
**Projeto Gráfico, Capa e Diagramação**
*Labores Graphici*
**Ilustrações**
*Labores Graphici · Carlos Cesar Salvadori*
**Mapas**
*Edmilson Alves Lopes*
*Gerson Luiz Ferreira*

BASE EDITORA E GERENCIAMENTO PEDAGÓGICO LTDA.
Rua Antônio Martin de Araújo, 337 – Jardim Botânico – CEP 80210-050
Curitiba – PR – Tel.: (41) 3264-4114 – Fax: 3264-8471
e-mail: baseeditora@baseeditora.com.br
www.baseeditora.com.br

FIORI; LUNARDON, 2005. Acervo Pessoal.

Figura 44 – Apresentação e agradecimentos do livro *Santa Catarina de Todas as Gentes*.



APRESENTAÇÃO

Este livro tem como objetivo principal ser um apoio a você, aluno, para que conheça os caminhos que foram percorridos por Santa Catarina, até que se tornasse o que é hoje – um importante estado, que tem sido escolhido por um número bastante expressivo de pessoas como a terra onde desejam morar, trabalhar e viver.

As autoras

**Agradecimentos**

A concretização deste livro se tornou possível graças à colaboração de uma equipe de universitários, Marlos Gonçalves Terêncio, Ivone Georg, Tânia Aparecida de Moraes, e de uma equipe de apoio, Almira Pinto, Zaira Lourdes Bertoni e Marcelo José da Silva.

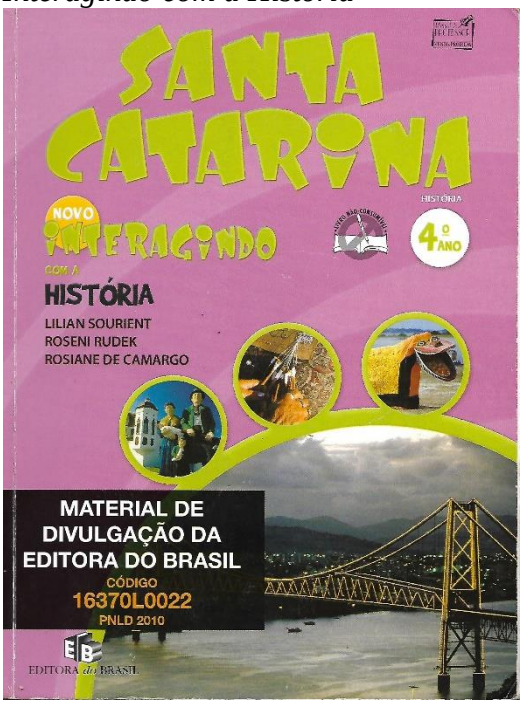
FIORI; LUNARDON, 2005. Acervo Pessoal.

De fato, o investimento na materialidade do livro observado na obra Neide Fiori e Ivone Lunardon, mantém-se nas demais obras analisadas nesse conjunto. Em *Santa Catarina – Interagindo com a História* (SOURIENT et al., 2008) o cuidado com aspectos gráficos dá a ver um design pedagógico no qual cada elemento disposto nas páginas opera com uma intencionalidade (Figuras 45 e 46). Vale registrar que essa obra também compõe uma coleção da Editora do Brasil, *Interagindo com a História*, que compreende livros de História para cada uma das séries dos anos iniciais do Ensino Fundamental. As autoras do livro sobre Santa Catarina, Lilian Sourient, Roseni Rudek e Rosiane Camargo compartilham também a autoria das demais obras da coleção. Todas são professoras da Educação Básica, sendo a formação inicial em Ciências Sociais, Geografia e História respectivamente, indicando a permanência na pluralidade de olhares que compõem a narrativa já observada no *tempo da transição*. O livro *Santa Catarina - Interagindo com a História* foi aprovado pelos PNLD´s 2007, 2010 e 2013.

Como registrado anteriormente, os aspectos gráficos recebem aqui cuidado especial. Mas não apenas no design do conjunto, como também na orientação de sentidos a serem elaborados. A obra conta, por exemplo, com imagens e composições literárias feitas particularmente para as finalidades didáticas que se apresetam. Esses recursos sobressaem

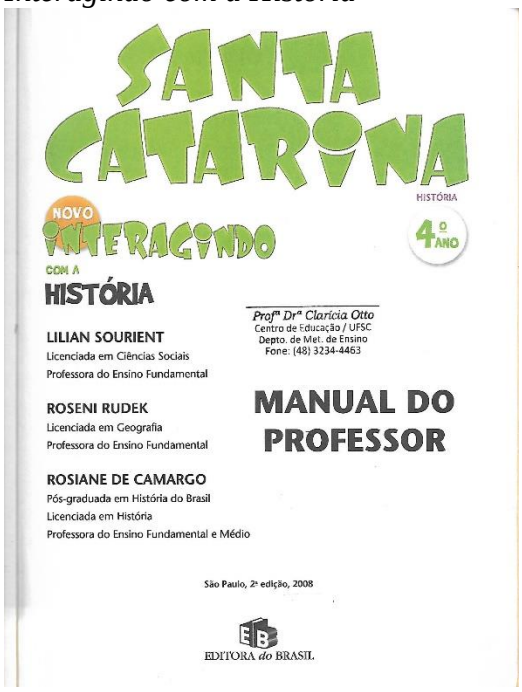
desde sua apresentação (Figura 47) onde, de forma poética, o aluno é convidado a conhecer a história do povo que veio para povoar as terras catarinenses.

Figura 45 - Capa livro *Santa Catarina Interagindo com a História*



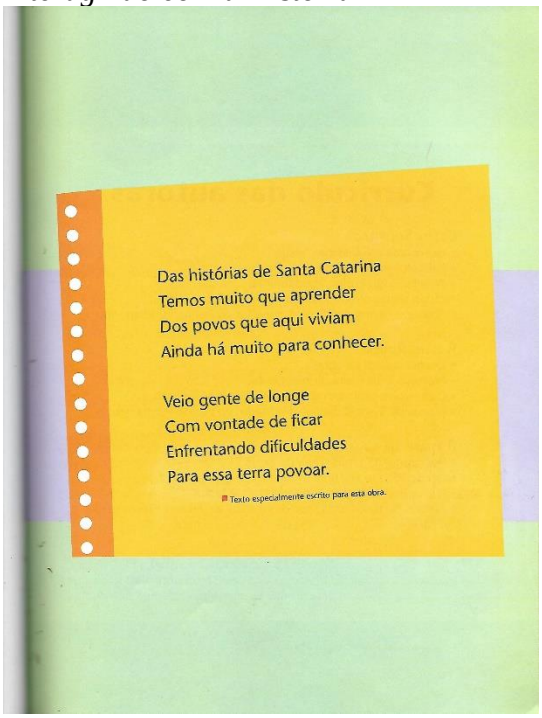

Fonte: Sourient *et al.*, 2008. Acervo Pessoal.

Figura 46 - Folha de rosto *Santa Catarina Interagindo com a História*



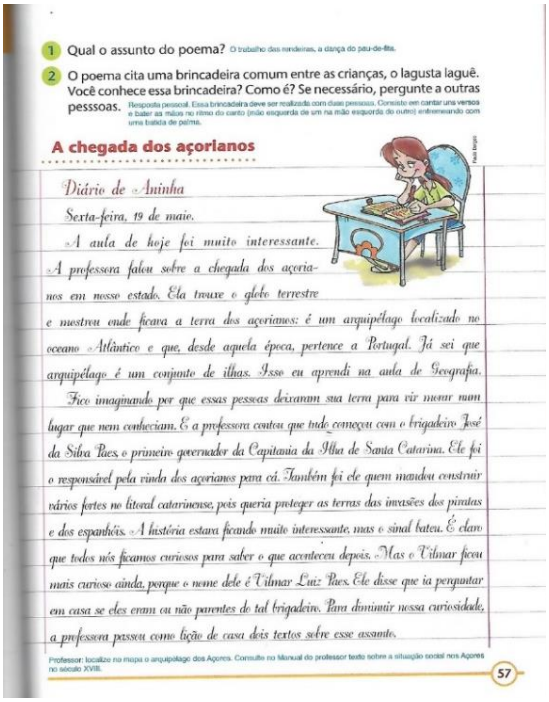

Fonte: Sourient *et al.*, 2008. Acervo Pessoal.

Figura 47 – Apresentação *Santa Catarina Interagindo com a História*




Fonte: Sourient *et al.*, 2008. Acervo Pessoal.

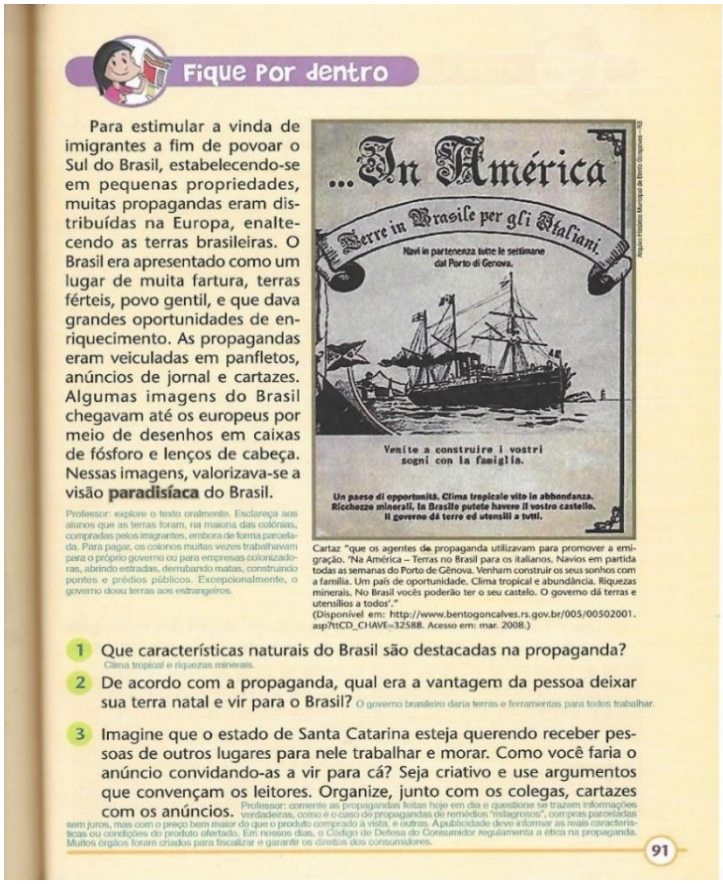
Figura 48 - Parte Interna *Santa Catarina Interagindo com a História*




Fonte: Sourient *et al.*, 2008. Acervo Pessoal.

Finalizando a obra, para além do Glossário, temos um mapa e a listagem de todos os municípios catarinenses (observada também em AZEVEDO; SERIACOPI, 2013), retomando a característica observada em Cabral (1968), no *tempo da consolidação*

Figura 49 - Parte Interna *Santa Catarina Interagindo com a História*



Fique Por dentro

Para estimular a vinda de imigrantes a fim de povoar o Sul do Brasil, estabelecendo-se em pequenas propriedades, muitas propagandas eram distribuídas na Europa, enaltecendo as terras brasileiras. O Brasil era apresentado como um lugar de muita fartura, terras férteis, povo gentil, e que dava grandes oportunidades de enriquecimento. As propagandas eram veiculadas em panfletos, anúncios de jornal e cartazes. Algumas imagens do Brasil chegavam até os europeus por meio de desenhos em caixas de fósforo e lenços de cabeça. Nessas imagens, valorizava-se a visão **paradisíaca** do Brasil.

Professor: explore o texto oralmente. Esclareça aos alunos que as terras foram, na maioria das colônias, compradas pelos imigrantes, embora de forma parcelada. Para pagar, os colonos muitas vezes trabalhavam para o próprio governo ou para empresas colonizadoras, abrindo estradas, derrubando matas, construindo pontes e prédios públicos. Excepcionalmente, o governo doou terras aos estrangeiros.

...In América

Terre in Brasile per gli Italiani.

Navi in partenenza tutte le settimane dal Porto di Genova.

Venite a construire i vostri sogni con la famiglia.

Un paese di opportunità. Clima tropicale vito in abbondanza. Ricchezze minerali. In Brasile potete havere il vostro castello. Il governo dá terre ed utensili a tutti.

Cartaz "que os agentes de propaganda utilizavam para promover a emigração. "Na América – Terras no Brasil para os italianos. Navios em partida todas as semanas do Porto de Gênova. Venham construir os seus sonhos com a família. Um país de oportunidade. Clima tropical e abundância. Riquezas minerais. No Brasil vocês poderão ter o seu castelo. O governo dá terras e utensílios a todos'." (Disponível em: http://www.bentogoncalves.rs.gov.br/005/00502001.asp?ttCD_CHAVE=32588. Acesso em: mar. 2008.)

1 Que características naturais do Brasil são destacadas na propaganda? Clima tropical e riquezas minerais.

2 De acordo com a propaganda, qual era a vantagem da pessoa deixar sua terra natal e vir para o Brasil? O governo brasileiro daria terras e ferramentas para todos trabalhar.

3 Imagine que o estado de Santa Catarina esteja querendo receber pessoas de outros lugares para nele trabalhar e morar. Como você faria o anúncio convidando-as a vir para cá? Seja criativo e use argumentos que convençam os leitores. Organize, junto com os colegas, cartazes com os anúncios. Professor: comente as propagandas feitas hoje em dia e questione se trazem informações verdadeiras, como é o caso de propagandas de remédios "milagrosos", compras parceladas sem juros, mas com o preço bem maior do que o produto comprado à vista, e outras. A publicidade deve informar as reais características ou condições do produto ofertado. Em nossos dias, o Código de Defesa do Consumidor regulamenta a ética na propaganda. Muitos órgãos foram criados para fiscalizar e garantir os direitos dos consumidores.

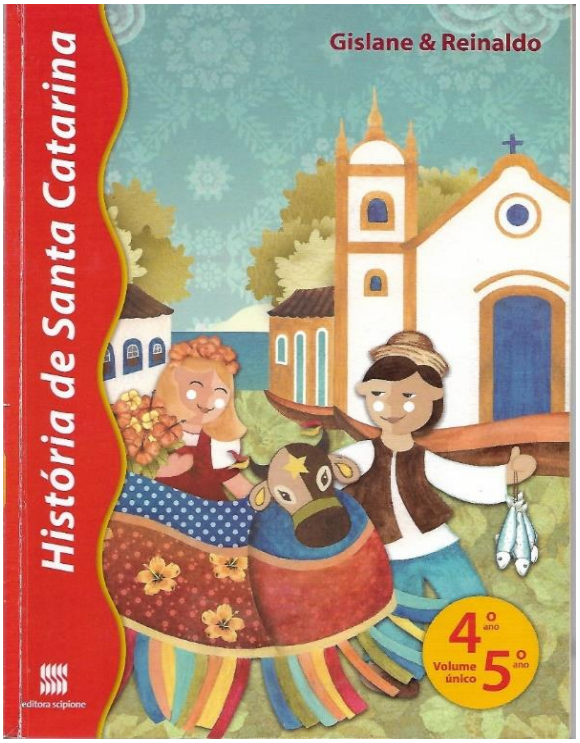
91

Fonte: Sourient *et al.*, 2008. Acervo Pessoal.

A última obra desta tríade é de Gislane Azevedo e Reinaldo Seriacopi, aprovada nos PNLD´s 2013 e 2016. Os dois autores assinam também outras obras didática para o ensino de História no Ensino Fundamental e Médio, sendo que a formação inicial de Gislane Azevedo é em História e a de Reinaldo Seriacopi em Letras, ambas realizadas em São Paulo. O livro *História de Santa Catarina* (2013) foi o único dentre as obras do *tempo da reformulação* adaptado às alterações propostas pelo PNLD 2016, que exigiram a apresentação de livros regionais integrando História e Geografia. A obra publicada nesse contexto chama-se *Estado de Santa Catarina – Tempo, Espaço e Cultura*. Chama atenção, neste texto adaptado, o fato de a editora ter mantido como responsáveis pela obra apenas os autores vinculados à disciplina História, sendo que a mesma teve também um livro de Geografia Regional, de autoria de Isa de Oliveira Rocha aprovado no PNLD 2013.

Para evitar repetitividade vou reproduzir abaixo algumas páginas da obra de Azevedo e Seriacopi (2013) e me ater aos aspectos que ainda podem acrescentar às reflexões aqui desenvolvidas, uma vez que a inserção desta obra no contexto do PNLD, assim como a anterior, garante ao menos graficamente certa semelhança[41].

Figura 50 - Capa do livro *História de Santa Catarina*




Fonte: AZEVEDO; SERIACOPI, 2013. Acervo Pessoal.

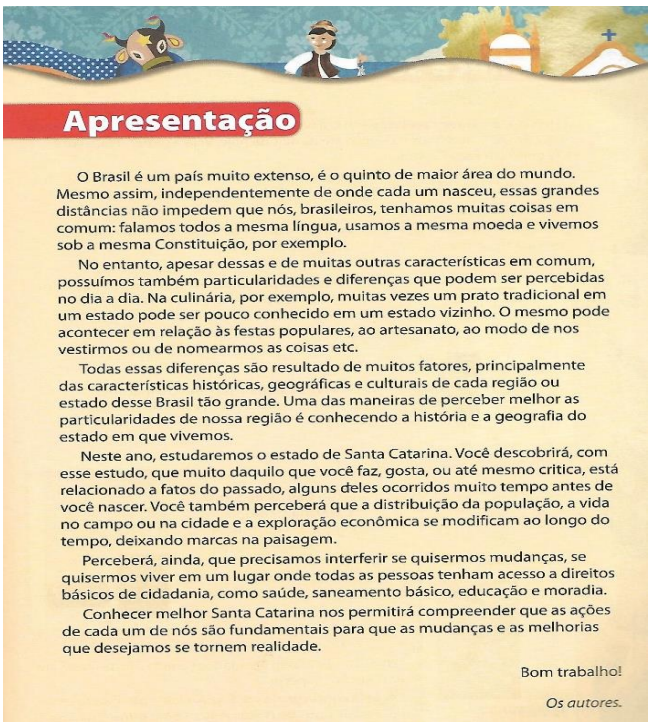
Figura 51 - Ficha Catalográfica do livro *História de Santa Catarina*

editora scipione
Diretoria editorial e de conteúdo
Angélica Pizzutto Pozzani
Gerência de produção editorial
Hélia de Jesus Gonsaga
Editoria de Ciências Humanas e suas Tecnologias
Heloísa Pimentel
Edição
Tatiany Telles Renó
Miriam Mayumi Nakamura
Edição de texto
Ana Curci
Maria Aiko Nishijima
Assistência editorial
Leandro dos Reis Silva
Higina Marques
Maurício Cardoso
Colaboração
Lia Kayano
Coordenação de revisão
Rosângela Muricy
Preparação
Veridiana Maenaka
Revisão
Eliana Rodrigues de Souza
Vanessa de Paula Santos
Edição de arte
Didier D. C. Dias de Moraes
Supervisão de arte
Sérgio Yutaka Suwaki
Coordenação de arte
Claudio F. da Silva
Programação visual de capa e miolo
[sic] comunicação
Ilustração de capa e vinhetas
Aline da Rosa Alves
Ilustrações
José Luis Juhas e Ricardo Giretto
Supervisão de iconografia
Silvio Kligin
Pesquisa iconográfica
Vanessa Manna e Douglas Cometti
Assistência iconográfica
Nadiane Oliveira
Cartografia
Mario Yoshida
Editoração eletrônica
Nova Parceria e Willians dos Santos
Direitos desta edição cedidos à Editora Scipione S.A.
Av. Otaviano Alves de Lima, 4400
6º andar e andar intermediário ala B
Freguesia do Ó – CEP 02909-900 – São Paulo – SP
Tel.: 4003-3061
www.scipione.com.br/atendimento@scipione.com.br
2013
ISBN 978-852629274-1 (AL)
Código da obra CL 737 800
1ª edição
1ª impressão
Impressão e acabamento: A. R. Fernandez
Uma publicação Abril educação

Fonte: AZEVEDO; SERIACOPI, 2013. Acervo Pessoal.

[41] Para passarem da fase de triagem do PNLD, primeira fase do processo avaliativo, os livros inscritos devem se adequar aos critérios técnicos estipulados nos editais. Essa estratégia garante que, graficamente, os livros atendam mais ou menos a um mesmo padrão.

Figura 52 -Apresentação do livro *História de Santa Catarina*.



## Apresentação

O Brasil é um país muito extenso, é o quinto de maior área do mundo. Mesmo assim, independentemente de onde cada um nasceu, essas grandes distâncias não impedem que nós, brasileiros, tenhamos muitas coisas em comum: falamos todos a mesma língua, usamos a mesma moeda e vivemos sob a mesma Constituição, por exemplo.

No entanto, apesar dessas e de muitas outras características em comum, possuímos também particularidades e diferenças que podem ser percebidas no dia a dia. Na culinária, por exemplo, muitas vezes um prato tradicional em um estado pode ser pouco conhecido em um estado vizinho. O mesmo pode acontecer em relação às festas populares, ao artesanato, ao modo de nos vestirmos ou de nomearmos as coisas etc.

Todas essas diferenças são resultado de muitos fatores, principalmente das características históricas, geográficas e culturais de cada região ou estado desse Brasil tão grande. Uma das maneiras de perceber melhor as particularidades de nossa região é conhecendo a história e a geografia do estado em que vivemos.

Neste ano, estudaremos o estado de Santa Catarina. Você descobrirá, com esse estudo, que muito daquilo que você faz, gosta, ou até mesmo critica, está relacionado a fatos do passado, alguns deles ocorridos muito tempo antes de você nascer. Você também perceberá que a distribuição da população, a vida no campo ou na cidade e a exploração econômica se modificam ao longo do tempo, deixando marcas na paisagem.

Perceberá, ainda, que precisamos interferir se quisermos mudanças, se quisermos viver em um lugar onde todas as pessoas tenham acesso a direitos básicos de cidadania, como saúde, saneamento básico, educação e moradia.

Conhecer melhor Santa Catarina nos permitirá compreender que as ações de cada um de nós são fundamentais para que as mudanças e as melhorias que desejamos se tornem realidade.

Bom trabalho!

*Os autores.*

Fonte: AZEVEDO; SERIACOPI, 2013. Acervo Pessoal

O livro *História de Santa Catarina* foi publicado, assim como as demais obras desde o *tempo da transição* no tamanho 27,5 cm x 20,5 cm, e possui um total de 136 páginas. Assim como observado também desde a década de 1990, além do nome dos autores que merece destaque na capa (Figuras 50 e 51) são detalhados nas páginas de apresentação do livro aqueles que contribuíram para elaboração do mesmo. Outra característica percebida já nas obras anteriores é o caráter genérico que assume a apresentação do livro, que introduz o aluno ao estudo de um espaço regional "neutro", que pode ser diferenciado apenas por sua denominação. Essa construção narrativa é consequência dessa outra geografia dos autores que, diferentemente de Lucas Boiteux, Oswaldo Cabral e Walter Piazza, não possuem laços com o território sobre o qual narram. Mas, não apenas isso, é reflexo da própria indústria editorial, desejosa de abarcar cada vez maiores nichos do mercado, criando padrões para modelar os diferentes contextos, como no caso dos livros regionais.

O texto da apresentação do livro (Figura 52) é um dos mais longos dentre os observados desde o *tempo da consolidação*. O primeiro parágrafo inicia situando o aluno ante o Brasil e sua grandeza, que "não impedem que nós, brasileiros, tenhamos muitas coisas em comum". Dito isso, começa a considerar que também há diferenças, originadas da combinação de fatores diversos, e que serão aprendidas a partir do estudo do livro. O estudo sobre a história de Santa

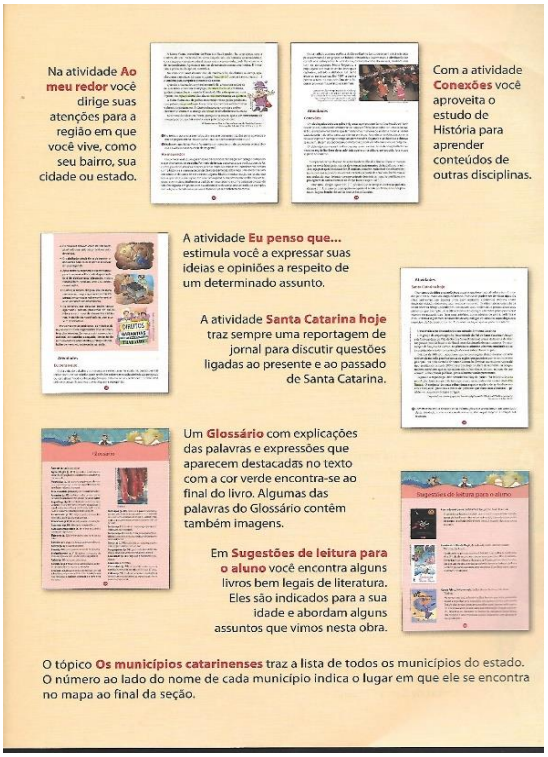
Catarina também é apresentado aqui como uma possibilidade de intervenção no cotidiano dos alunos.

Um elemento que até então não havia aparecido nos livros aqui analisados é a apresentação detalha das partes que compõem a obra. Como podemos observar abaixo, na seção "Conheça seu livro" (Figuras 53 e 54) cada recurso utilizado no sentido de organizar e compor a narrativa histórica é representado e descrito de acordo com suas funções, compondo assim um mapa de leitura para orientação dos leitores.

Figura 53 - Seção "Conheça seu livro", do livro *História de Santa Catarina*

Fonte: AZEVEDO; SERIACOPI, 2013. Acervo Pessoal.

Figura 54 - Seção "Conheça seu livro", do livro *História de Santa Catarina*



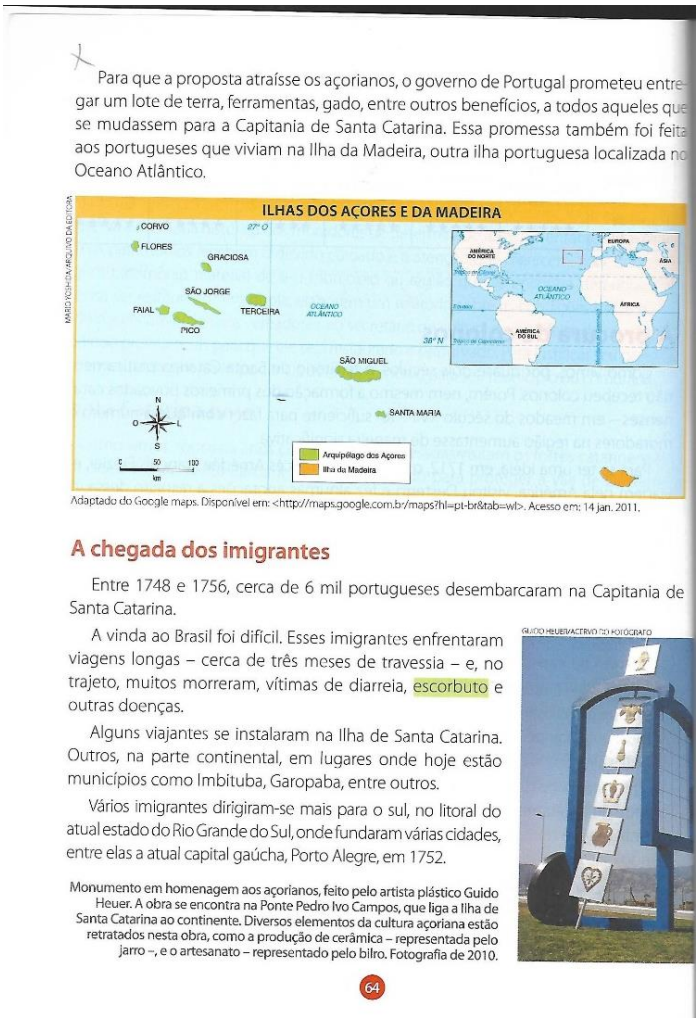

Fonte: AZEVEDO; SERIACOPI, 2013. Acervo Pessoal.

A partir das lentes de análise utilizadas, é possível elaborar explicações para a inserção dessa seção na composição das obras didáticas: uma delas diz da competitividade do mercado editorial que adota esse recurso como estratégia de apresentação da obra aos avaliadores, no decorrer do processo avaliativo, mas também aos professores, possibilitando que estes compreendam como o livro se encontra organizado e as afinidades dessas escolhas com suas concepções de ensino-aprendizagem. Mas essa seção está voltada também para o aluno, como forma de despertar a curiosidade para cada item inserido no texto, possibilitando, para além do sumário, a organização de outras chaves de leitura e manuseio do livro escolar, porque na

cultura escolar para a qual o livro didático é pensando na contemporaneidade, a construção de sentidos e a elaboração de narrativas históricas só podem ser efetivadas através do manuseio do livro – por leitores professores, alunos e também por seus avaliadores.

A diagramação e composição desta obra reafirma preocupações que se estabelecem como paradigma para o texto visível da História Escolar. Também aqui observamos grande cuidado com os aspectos gráficos e com a inserção de elementos variados como suporte ao texto principal (Figura 55).

Figura 55 - Página Interna *História de Santa Catarina*



Para que a proposta atraísse os açorianos, o governo de Portugal prometeu entregar um lote de terra, ferramentas, gado, entre outros benefícios, a todos aqueles que se mudassem para a Capitania de Santa Catarina. Essa promessa também foi feita aos portugueses que viviam na Ilha da Madeira, outra ilha portuguesa localizada no Oceano Atlântico.

ILHAS DOS AÇORES E DA MADEIRA

CORVO
FLORES
GRACIOSA
SÃO JORGE
FAIAL
PICO
TERCEIRA
OCEANO ATLÂNTICO
SÃO MIGUEL
SANTA MARIA
Arquipélago dos Açores
Ilha da Madeira
km

Adaptado do Google maps. Disponível em: <http://maps.google.com.br/maps?hl=pt-br&tab=wl>. Acesso em: 14 jan. 2011.

## A chegada dos imigrantes

Entre 1748 e 1756, cerca de 6 mil portugueses desembarcaram na Capitania de Santa Catarina.

A vinda ao Brasil foi difícil. Esses imigrantes enfrentaram viagens longas – cerca de três meses de travessia – e, no trajeto, muitos morreram, vítimas de diarreia, escorbuto e outras doenças.

Alguns viajantes se instalaram na Ilha de Santa Catarina. Outros, na parte continental, em lugares onde hoje estão municípios como Imbituba, Garopaba, entre outros.

Vários imigrantes dirigiram-se mais para o sul, no litoral do atual estado do Rio Grande do Sul, onde fundaram várias cidades, entre elas a atual capital gaúcha, Porto Alegre, em 1752.

Monumento em homenagem aos açorianos, feito pelo artista plástico Guido Heuer. A obra se encontra na Ponte Pedro Ivo Campos, que liga a Ilha de Santa Catarina ao continente. Diversos elementos da cultura açoriana estão retratados nesta obra, como a produção de cerâmica – representada pelo jarro –, e o artesanato – representado pelo bilro. Fotografia de 2010.

64

Fonte: AZEVEDO; SERIACOPI, 2013. Acervo Pessoal.

A análise da tríade de obras do *tempo da reformulação* possibilita visualizar mudanças significativas gestadas no *tempo da transição* com relação aos aspectos gráficos do livro didático. A afirmação do design pedagógico como orientador de sentidos na obra didática dialoga não apenas com os interesses do mercado editorial, mas também com as demandas de um universo escolar que se complexifica tal qual a sociedade. Ademais, pensar a História

Escolar divulgada pelos livros didáticos na perspectiva de uma escrita da História só se torna possível a partir de mobilizações teóricas que inclusive orientam a elaboração das obras do *tempo da reformulação*. Essa escrita se dispõe aos diálogos com outros saberes e representações históricas, por reconhecer que historiadores e historiadoras não detêm o monopólio sobre a História (BAUER; NICOLAZZI, 2016). Nesse contexto o livro didático representa um objeto escolar de divulgação de uma narrativa histórica, que deve possibilitar o debate e a elaboração de narrativas outras que, no diálogo estabelecido em sala de aula, confiram inteligibilidade ao passado. O *tempo da reformulação* impõe, assim, necessidades de adequação ante a disputa com outros vetores de conhecimento

Nos capítulos 2 e 3 apresentei as obras da historiografia didática catarinense em diálogo com os atravessamentos das culturas históricas e escolares das diferentes temporalidades. Esse exercício teórico-metodológico possibilitou identificar como cada um dos livros analisados apresentam variedades de elementos que trazem a marca de seu tempo e o constituem como *textos de memória*. O desafio que ainda se coloca é o de reajustar um pouco mais a objetiva e, em diálogo com as reflexões propostas no capítulo 1, problematizar como, para além dessas alterações esteticamente perceptíveis, constrói-se e reafirma-se, no decorrer de todos os tempos, um traçado narrativo para se contar a história de Santa Catarina.

# CAPÍTULO 4 – NARRAR: OS AÇORIANOS NA HISTÓRIA DA GENTE CATARINENSE

No quarto e último capítulo desta tese retomo as discussões teóricas apresentadas no início do trabalho, ajustando o foco de análise sobre as narrativas históricas divulgadas pelos livros didáticos regionais. O exercício é empreendido em busca do traçado narrativo que se estabelece no decorrer dos tempos para contar a vinda dos açorianos para Santa Catarina e sua influência na composição identitária catarinense. Movimentos realizados em jogos de escalas com o paradigma de escrita da história do Brasil.

No esforço de compreender os sentidos engendrados nos textos da História Escolar, mobilizo a compreensão dos livros didáticos como *textos de memória*, entendendo que o mesmo perpassa e é perpassado por temporalidades distintas, composto assim de *estratos do tempo*.

## 4.1 Narrar – a escrita da História Escolar em textos de memória

> No final, tirando-se gravuras e livros, o passado deixou na sociedade de hoje muitos vestígios, às vezes visíveis, e que também percebemos na expressão das imagens, no aspecto dos lugares e até nos modos de pensar e de sentir, inconscientemente conservados e reproduzidos por tais pessoas e em tais ambientes. Em geral nem prestamos atenção nisso... mas basta que a atenção se volte desse lado para notarmos que os costumes modernos repousam sobre camadas antigas que afloram, em mais de um lugar. (HALBWACHS, 2003, p. 87).

Pensar o livro didático como um *texto de memória* é reconhecê-lo como vestígio de tempos passados, mas também de formas de se interpretar o passado, marcadas por desejos e deveres de memórias particulares a cada temporalidade histórica. Nas camadas antigas acomodadas nas entrelinhas da narrativa histórica escolar repousam representações cristalizadas da sociedade sobre si mesma, e que são de tempos em tempos tensionadas por disputas de memórias deflagradas no presente. Essas representações, historiadoras de memórias coletivas, são elaboradas tendo em vista o *lócus* privilegiado da sala de aula, no qual coabitam diferentes "pontos de vista da memória" (RICOUER, 2008, p. 131).

Nessa perspectiva de leitura, reconheço o livro didático também como *lugar de memória* (NORA, 1997) e compreendo que o saber por ele divulgado mobiliza conceitos próprios à Memória e à História (RODRIGUES; MIRANDA, 2012). No entanto, há aqui um reajuste no foco da objetiva para perceber na escrita da História Escolar vestígios dos tempos que a constituíram. O livro didático pode ser compreendido, nesse sentido, como um artefato da memória arquivada, uma memória sobre os modos que uma sociedade se conta historicamente.

Sua materialidade, sobre a qual a narrativa histórica é projetada, nos diz de um objeto de leitura que é escrito e produzido para diferentes culturas escolares, atravessado por culturas históricas em seus sentidos e em sua dimensão estética (RÜSEN, 1994).

Por isso me detive, nos capítulos 2 e 3, na apresentação e problematização de cada obra didática, analisando como sua materialidade a composição gráfica expressam os diferentes tempos da escrita da historiografia didática catarinense. A amarração de algumas pontas da análise é tarefa do último capítulo, cuja proposta é retomar questões já colocadas ao início da Tese, mas, que para serem mobilizadas, demandavam um olhar mais detido para as linhas da escrita dessa História Escolar. Para tanto, faz-se necessário problematizar um pouco mais o que a compreensão dos livros didáticos como *textos de memória* implica para os desdobramentos que irei apresentar a seguir.

Esta possibilidade de análise foi mobilizada no livro *Schulbuch und Erster Weltkreig*, que em uma tradução livre seria "Livro didático e Primeira Guerra Mundial". A obra apresenta reflexões geradas pelo projeto de pesquisa de mesmo nome, coordenado por Barbara Christopher e Kerstin Schwedes. A pesquisa debruçou-se sobre as narrativas em torno da Primeira Guerra Mundial publicadas em livros de diferentes países, sendo Alemanha, Inglaterra, França, Finlândia, dentre outros, e em diferentes temporalidades, que resultou na obra acima referida, publicada em 2015 nas versões impressa e digital[42]. Os objetivos centrais do trabalho desenvolvido foram: entender o livro didático como *texto de memória*, ou seja, como fonte para pesquisas sobre culturas da memória e apresentar possibilidades do livro didático como fonte para ser explorada em sala de aula, na problematização da historicidade do conhecimento histórico.

De acordo com Christophe e Schwedes (2015, p. 9) os "livros didáticos refletem, como quase nenhuma outra mídia, de que maneira acontecimentos históricos são lembrados em uma Nação no decorrer de dezenas ou centenas de anos"[43]. Nessa perspectiva, agregam narrativas em disputa que convergem em um texto único, possibilitando sentidos particulares à elaboração do conhecimento histórico em múltiplas temporalidades, representando culturas de memórias que também são plurais. A interpretação desenvolvida por Christophe e Schwedes (2015) é fundamentada nas teorias da memória das quais Maurice Halbwachs foi o precursor, e que na

[42] O livro *Schulbuch und erster Weltkriek* está disponível para download no site do GEI, assim como as demais obras publicadas a partir de pesquisas financiadas pelo Instituto: http://www.gei.de/home.html.
[43] Tradução da autora. Do original em alemão: "Schulbücher spiegeln wie kaum ein anderes Medium, auf welche Weise historische Ereignisse in einer Nation über Jahrzehnte oder Jahrhunderte hinweg erinnert werden". (CHRISTOPHE; SCHWEDES, 2015, p. 9)

contemporaneidade vem sendo problematizadas por autores como Pierre Nora (1993) e mais recentemente Paul Ricouer (2008). Nessa perspectiva, as autoras compreendem também que a narrativa do livro didático e a interpretação que dela fazemos está impregnada dos sentidos de memória que perpassam a sociedade, constituindo um *ponto cego* – "blinden Fleck" – na leitura do presente sobre seu passado. Esse *ponto cego* seria interpretações partilhadas em sociedade que, em certa medida, orientam a aprendizagem histórica também em sala de aula. Nessa perspectiva, "reconhecer esse ponto cego coloca-se como um desafio particular para os que ensinam e aos que aprendem" (CHRISTOPHE e SCHWEDES, 2015, p. 10), isto é, se estes estiverem mobilizados pelo desejo de decodificar as estratégias de interpretação a partir das quais cada presente interpela seu passado.

A compreensão dos livros didáticos como *textos de memória* possibilita outras miradas sobre essa fonte de pesquisas e suporte pedagógico das relações dialógicas em sala de aula. Na contramão de uma cultura do descarte e da negação de narrativas históricas elaboradas em temporalidades passadas, assumir uma perspectiva de trabalho pautada nas *culturas da memória* implica em retomar essas narrativas, ler e problematizá-las com um olhar histórico sobre a escrita ali representada. Um olhar orientado pelas lentes do presente, mas que considere as particularidades da historiografia didática elaborada sob as demandas dos presentes passados.

Christophe e Schwedes (2015) pontuam como as pesquisas sobre livros didático na Europa, tal qual como observamos no Brasil nas décadas de 1980 e 1990, tiveram por um tempo um caráter "avaliador", assumindo para si a tarefa de fazer "juízo de valor" das narrativas históricas divulgadas por esse suporte. Além disso, problematizam o reduzido espaço ocupado por pesquisas que lançam um olhar em certa medida desinteressado sobre os livros, entendido pelas autoras como uma possibilidade de

> descortinar a verdade interna de um texto e compreensivelmente acompanhar, porque e ante qual plano de fundo das visões de mundo autores e autoras escrevem sobre determinada coisa exatamente com essas palavras e silenciam outras. (CHRISTOPHE e SCHWEDES, 2015, p. 19)[44].

A potencialidade desse "olhar desinteressado", na perspectiva das autoras, é reconhecer no *texto de memória* que a linguagem que o constitui não apenas traduz no presente seu passado, mas confere sentido às palavras que imprime, da maneira com que as organiza – seus verbos,

[44] Tradução livre de Rosiane Bechler. No original em alemão: "die innere Wahrheit einer Textes freizulegen und verstehend nachvollzuzihen, warun und vor dem Hintergrund welcher Weltsichten AutorInnen über das eine in genau diesen Worten screiben und vom anderen schweigen." (CHRISTOPHE e SCHWEDES, 2015, p.19)

seus objetos, seus sujeitos – dando a ver particularidades constitutivas que podem ser epistemologicamente exploradas. Assim, "quem analisa livros didáticos o faz, entretanto, para buscar indicações sobre os regimes de verdades válidos em uma sociedade, ou seja, o que definia os discursos então válidos como verdadeiros"[45] (CHRISTOPHE e SCHWEDES, 2015, p. 20). Mas, para além disso, busca identificar as diferentes vozes conjugadas na composição da narrativa didática dando a ver o caráter eminentemente político da memória. Por sua natureza híbrida, o livro didático deve ser considerado como um objeto de fronteira, situado entre diferentes sistemas de partilha da memória e de *modelos de interpretação* disponíveis em sociedade, configurando-se assim como um "nó" entre discursos sociais plurais.

Tal qual se propôs no primeiro capítulo desta, pensar essa relação entre *modelos de interpretação* e *traçados narrativos*, conjugados à compreensão do jogo entre temporalidades distintas na elaboração de uma História Escolar sobre Santa Catarina, é o esforço que orienta este último capítulo da tese. Identificar esse traçado, como ele se afirma e é tensionado no decorrer de *tempos*, pode ser um caminho não apenas para potencializar a aprendizagem histórica em sala de aula, mas também para alterar sentidos nas narrativas históricas que teimam em perpetuar fronteiras simbólicas que retroalimentam pre-conceitos regionalistas.

Assim, as discussões teóricas e metodológicas apresentadas no decorrer da Tese são mobilizadas aqui na análise da escrita da História engrendrada pelas diferentes temporalidades – *sedimentação, invenção, consolidação, transição e reformulação*. Para tanto, foi preciso fazer escolhas dentre os tópicos centrais à narrativa (ver Quadro 3), levando-se em conta a problematização proposta sobre os *modelos de interpretação* e o paradigma da escrita da história do Brasil no tensionamento das narrativas regionais. Foi asism que, apesar do desejo de investigar como a pluralidade étnica era abordada nos livros didáticos, o ajuste de foco recaiu sobre a vinda dos açorianos para Santa Catarina e o lugar ocupado por eles na costura da identidade catarinense à identidade brasileira. A discussão teórica aliada à variação de escalas empreendida na análise das fontes deu a ver a complexidade da questão e a importância de deter-se, um pouco mais, sobre um dos pilares daquela que foi considerada por muito tempo a tríade identitária brasileira. Nesse caso, os portugueses que, em Santa Catarina, são os açorianos.

[45] Tradução da autora. Do original em alemão: "sondern vielmehr danach trachtet, die innere Wahrheit einer Textes freizulegen und verstehend nachvollzuzihen, warun und vor dem Hintergrund welcher Weltsichten AutorInnen über das eine in genau diesen Worten screiben und vom anderen schweigen." (CHRISTOPHE; SCHWEDES, 2015, p.19)

Opera-se aqui com a ideia de *traçados narrativos* em dois ajustes de escalas. A primeira, abordada no primeiro capítulo da Tese, referente ao traçado da costura entre os tópicos centrais à narrativa, entretecendo nacional e regional na composição do enredo para a história do Estado de Santa Catarina. E a segunda, na qual circulam-se dois desses tópicos, no caso a vinda dos açorianos e sua influência na formação da gente catarinense, no esforço de compreender como a ideia de traçado narrativo pode ser operacionalizada, possibilitando outros efeitos de conhecimento.

A análise das narrativas didáticas foi feita de maneira diacrônica, contrapondo e/ou somando as particularidades da compreensão de cada presente com relação ao seu passado. Importante registrar que, para essa análise, o livro *Historia de Santa Catarina – Resumo Didático* (1930) não será mobilizado, já que as alterações do texto didático deste com relação ao livro *Pequena História Catarinense* (1920) são mínimas. Nas reflexões resultantes dessa análise foi possível mapear traçados da narrativa sobre a História e as gentes catarinenses que se perpetuam no tempo, em diálogo com *modelos de interpretação* advindos do paradigma de escrita para a história do Brasil. Mas também as interpretações que irrompem em temporalidades particulares, tensionando os sentidos consolidados pela escrita da História Escolar.

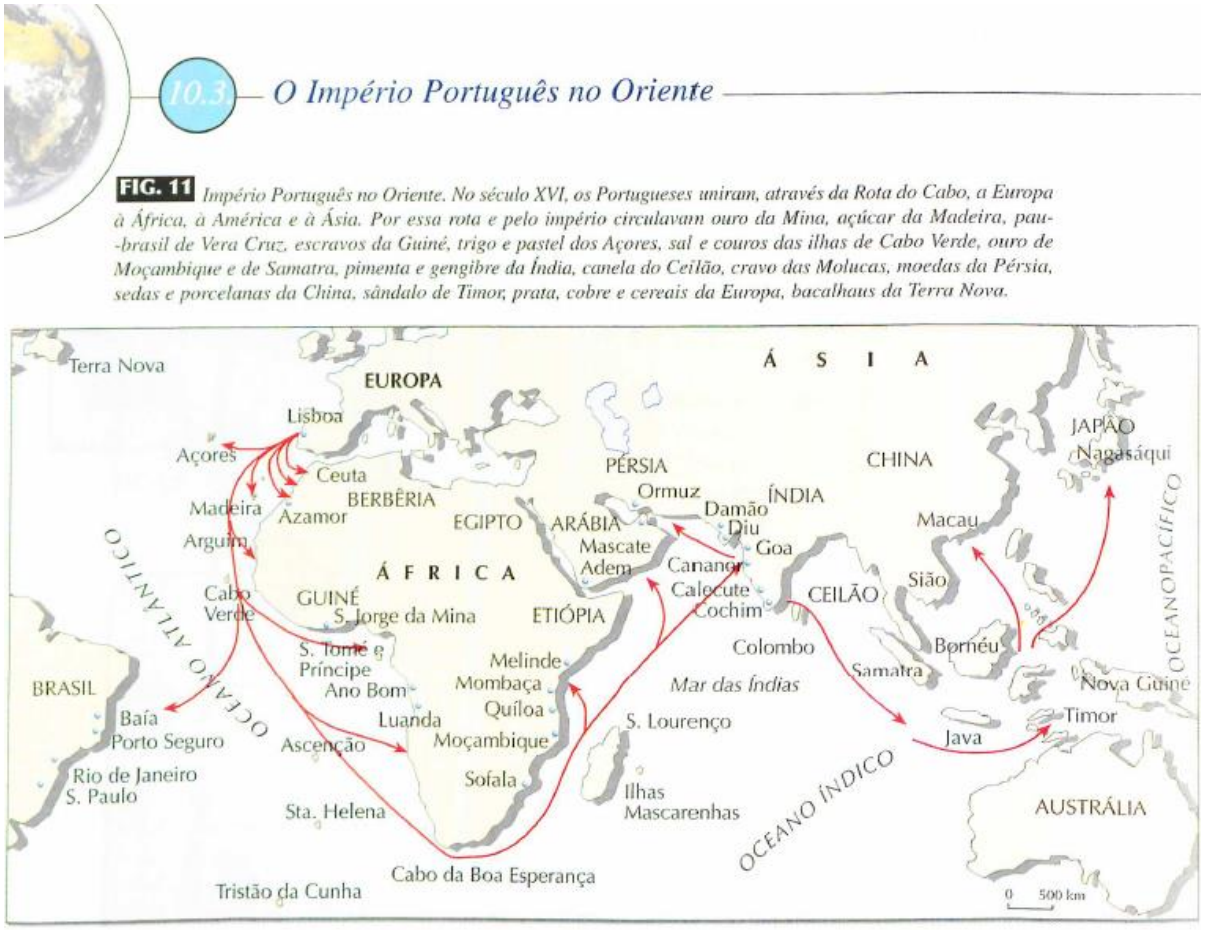
## 4.2 Ir e vir: um pouco sobre a Ilha dos Açores e da Madeira

Antes de me dedicar ao traçado narrativo elaborado sobre os açorianos no interior da historiografia didática sobre Santa Catarina, irei contextualizá-los de um outro lugar – o das narrativas didáticas portuguesas. Durante a estadia realizada no GEI tive a oportunidade de buscar, em livros escolares sobre a história de Portugal, as narrativas sobre os arquipélagos dos Açores. O acervo da Biblioteca dispõe de livros desta natureza, publicados desde a década de 1950. O recorte estabelecido para coleta de dados considerou livros publicados no século XXI. A contextualição das ilhas atlânticas compõe o rol de temas a serem abordados em livros para o 5º ano da Educação Básica em Portugal, que abordam em conjunto as disciplinas História e Geografia. Não objetivo aqui discutir as particularidades dessa escrita, tampouco de sua organização curricular, mas cabe destacar a semelhança na organização dos temas expostos pelos diferentes livros, o que se justifica pelo fato de Portugal ter um currículo nacional.

Nesse tópico, interessa dar a ver as particularidades do lugar de origem dos açorianos a partir de uma outra perspectiva, qual seja aquela que não os considera como imigrantes para, na sequência do raciocínio aqui proposto, pensar os efeitos desse deslocamento de lugares nas

narrativas da historiografia didática catarinense. A narrativa didática portuguesa sobre as Ilhas dos Açores e da Madeira compõem também a história da colonização, em outras palavras, da expansão do Império Portugês nos séculos XV e XVI como apresentado na figura 56.

Figura 56 - Expansão e Rotas Portuguesas




Fonte: BRANDÃO; SÁ; ROQUE, 2003. Acervo: Biblioteca do GEI.

Os arquipélagos dos Açores e da Madeira (Figura 57) encontram-se no oceano Atlântico, na travessia entre a costa europeia, a costa americana e a costa africana. Quando os portugeses chegaram até as Ilhas, na primeira metade do século XVI, conforme as narrativas didáticas consultadas, as mesmas encontravam-se desabitadas.

Figura 57 - Detalhe Arquipélago da Madeira

Fonte: SANTOS; CIRNE; HENRIQUES, 2011. Acervo: Biblioteca do GEI.

O Arquipélago da Madeira, que recebeu esse nome por ser bastante arborizado, é composto pela ilha homônima, Porto Santo, Desertas e Selvagens, sendo que as duas últimas permanecem desabitadas. Em 1419, os portugueses já haviam tomado conhecimento da existência desse arquipélago, mas é em 1425 que iniciam sua colonização. As ilhas foram divididas em três capitanias sob a responsabilidade de seus respectivos donatários, determinados pelo Infante D. Henrique. Esse modelo seria apropriado, um século mais tarde, no distante e muito diferente contexto das terras de Vera Cruz.

A princípio, os colonos dedicaram-se à exploracão da madeira e à atividade pesqueira, dada a abundância dos rios que corriam na região. Com o clima favorável, iniciou-se também o cultivo de cereais, uvas, plantas tintureiras e cana-de-açúcar que, mais tarde, além de atender ao sustento interno das ilhas, serviria também para exportação. Os primeiros colonos que se instalaram no Arquipélago da Madeira vieram do Minho e de Algarves, e mais tarde vieram também flamengos, ingleses e genoveses (SANTOS; CIRNE; HENRIQUES, 2011). Na figura 57 pode-se observar a posição estratégica dessas ilhas na travessia entre o continente europeu e o africano, de forma que os produtos que passaram a produzir atendiam também as demandas de abastecimento dos navios que por ali aportavam antes de seguir viagem.

O Aquipélago dos Açores (Figura 58) encontra-se mais distante da costa portuguesa que o da Madeira, e  recebeu esse nome pelo grande números de aves de nome Açor ali encontradas.

É composto por um conjunto de nove ilhas, organizadas em três grupos: grupo ocidental, composto por Corvo e Flores; grupo central, com Graciosa, São Jorge, Terceira, Faial e do Pico; grupo oriental composto por São Miguel, Santa Maria e os ilhéus da Formigas (SANTOS; CIRNE; HENRIQUES, 2011). Ambos os arquipélagos são de formação vulcânica, o que acabou por gerar constante instabilidade e temor por parte de seus habitantes.

Figura 58 - Detalhe Arquipélago dos Açores

Fonte: SANTOS; CIRNE; HENRIQUES, 2011. Acervo: Biblioteca do Georg Eckert Institut.

A colonização dos Açores, região que também se encontrava desabitada quando da chegada dos portugueses, teve início em 1439, quando o infante D. Henrique ordenou que também esses territórios fossem divididos em capitanias. Nessas ilhas, além do cultivo de cereais e plantas tintureiras, desenvolveram-se também atividades pecuaristas e, em decorrência destas, a produção de laticínios. Os colonos que aí se intalaram eram originários do Minho, do Algarves e das Beiras, juntando-se a esses, mais tarde, alguns flamengos. De acordo com Maria Bernardete Ramos Flores (2000), as ilhas dos Açores constituíram-se "num celeiro no meio do Atlântico" (FLORES, 2000, p. 8).

Dos arquipélagos dos Açores, a Coroa Portuguesa extraiu os mais diferentes recursos, inclusive um importante contigente de imigrantes se instalou em diferentes pontos da colônia brasileira. Os primeiros registros desse deslocamento são dos século XVI e XVII, quando um grupo de açorianos imigrou para os atuais Maranhão, Pará, Bahia, Rio de Janeiro, Pernambuco

e Espírito Santo (FLORES, 2000). De acordo com Flores (2000, p. 26), “milhares de colonizadores aliaram o próprio desejo de melhorar a sorte com o objetivo da monarquia: construir um império sob o controle da coroa portuguesa”.

Entre vir e ir os açorianos repetiram assim o movimento de deslocar-se, realizado por seus antepassados, quando deixaram o continente europeu para a colonização das ilhas atlânticas. De acordo com Flores (2000, p. 21) “na literartura açoriana, a constante emigração do povo é explicada sobre os mais diversos prismas”, sendo os principais de ordem econômica e psicológica. Com o crescimento demográfico, a organização das ilhas em capitanias, o que significava muitas terras nas mãos de poucos, e a natureza vulcânicas dos solos, o que gerava instabilidade, os ilhéus viveciaram ciclos de escassez de alimentos e instabilidade social. Os constantes ataques de navios corsários naquelas movimentadas rotas marítimas também contribuíam para a insegurança e insatisfação da população dos Açores e da Madeira. Mas, nas narrativas literárias sobre esses arquipélados, particulamente o açoriano, o fator psicológico ganha contornos interessantes ao creditar o movimento imigratório ao desejo constante de “querer ir embora” e lançar-se ao *além mar*. De acordo com Flores (2000, p. 22), “diz-se que a visão cotidiana do mar, com seus horizontes infinitos, é um eterno convite para a aventura”.

Àquela época, o que havia de desconhecido para além do mar outrora navegado eram as terras da Colônia Brasileira. Tão colônia portuguesa à época quanto os referidos arquipélagos. Nas narrativas didáticas dos livros portugueses (SANTOS; CIRNE; HENRIQUES, 2011; BRANDÃO; SÁ; ROQUE, 2003.), as ilhas atlânticas aparecem agrupadas no mesmo movimento expansionista que fez com que os portugueses chegassem também às terras ao sul da Améria, mas na História Escolar sobre Santa Catarina irão ocupar um lugar de contornos muito distintos, construído mediante os atravessamentos de uma escrita regional e um paradigma para interpretação da história do Brasil, que é o que discuto nos próximos itens.

## 4.3 Açorianos – deslocar para povoar

Diferente do território desabitado que encontraram nas ilhas atlânticas, ao chegarem nas terras ao sul do Equador os portugueses se depararam com a imensidão de terras pertencente a povos indígenas de variadas etnias. Entre muitos conflitos e algumas negociações, os portugueses estabeleceram-se no litoral sudeste e foram adentrando aos poucos o território, nos movimentos conhecidos como Bandeiras (ver capítulo 1). É assim que, no decorrer do século XVI e XVII, significativo contingente de portugueses e africanos, sendo estes traficados para o

trabalho escravo no Brasil a partir da década de 1530, irá se fixar próximo às regiões litorâneas do sudeste e nordeste.

Dentre os primeiros portugueses que se instalaram na colônia, houve grupos que adentraram o território recém-descoberto com sua família e seus trabalhadores escravizados, contando ou não com o incentivo da Coroa Portuguesa. Estes grupos garantiram em alguma medida a expansão do domínio português sob as terras encontradas ao sul do Equador. Logo, o Governo Português, sob o reclame de seus súditos e desejoso de expandir seus domínios, inclusive para além do que estabelecia o Tratado de Tordesilhas, deu-se conta de que se faziam necessárias políticas que garantissem a ocupação, a defesa e a efetiva colonização das terras mais distantes do eixo litorâneo sudeste-nordeste e, em particular, das terras localizadas em pontos estratégicos, como ao sul do Brasil. É nesse contexto que se insere a vinda dos povos açorianos para Santa Catarina.

À altura do século XVIII, deu-se conta que nas terras da colônia brasileira faltavam braços a serviço da Coroa e também recursos. De fato, a colonização portuguesa na América enfrentou um contexto bastante diverso do observado, por exemplo, nas ilhas atlânticas. A distância territorial entre colônia e metrópole, a imensidão territorial e, sobretudo, os embates com os povos originários, renovaram constantemente os desafios aos quais a Coroa Portuguesa se via submetida para garantir seus domínios ao sul do equador. Uma das estratégias adotadas, então, foi desenvolver uma política de povoamento que incentivava o deslocamento de súditos entre os açores e a colônia brasileita e tinha como objetivo beneficiar o Governo Português em duas vias. A primeira delas no controle demográfico do arquipélago dos Açores e da Madeira, cujo aumento populacional aliava-se ao "esgotamento dos solos aráveis e a concentração da terra em mão de poucos" (FLORES, 2000, p. 29), causando escasses e miséria. E a segunda, na garantia de povoamento e defesa das terras brasileiras que ainda se encontravam em condição de vulnerabilidade ante o domínio português.

No livro "A decadência de Santa Catarina", Oliveira e Salomon (2010) discutem como os conceitos de "deslocamento da população" e "imigração" estão relacionados a diferentes entendimentos de ocupação do espaço. Nessa perspectiva, os autores consideram que, ao se falar da vinda dos açorianos para a colônia brasileira, particularmente para Santa Catarina, o mais adequado seria pensar no deslocamento de súditos, uma vez que todos se encontravam sob o domínio de uma mesma Coroa. Além disso, os autores problematizam como as diferentes estratégias para o estabelecimento de contingentes populacionais em Santa Catarina contribuíram para a formação do Estado e a particularização dos grupos étnicos que nele se fixaram no decorrer dos séculos XVIII e XIX. Nesse item, estabeleço diálogo com esse autores,

e mais uma vez com Maria Bernardete Ramos Flores (2000), no intuito de compreender como, na historiografia didática catarinense, elaboram-se em diferentes tempos um traçado narrativo que confere sentido à vinda dos açorianos para essa região no século XVIII e a influência dessa gente na composição da identidade regional em Santa Catarina.

A fixação dos açorianos em terras catarinenses não foi um processo simples, por diferentes fatores. Um deles foi o não cumprimento das promessas feitas pela Coroa Portuguesa, que em seu edital de convocação, afixado nas ilhas atlânticas, garantia a distribuição de sesmarias, o fornecimento de víveres, sementes, animais e condições adequadas para o estabelecimento e cultivo da terra. O governo local, sem receber o devido apoios do Governo Português, viu-se impossibilidado em atender as expectativas dos que chegavam à Santa Catarina. Além disso, as famílias açorianas enfrentaram ainda as dificuldades impostas pela travessia do Atlântico e pela própria natureza das terras catarinenses. Com o tempo, fracassou a ideia da diversificação agrícola desejada pelo governo português e estabeleceu-se o cultivo da mandioca. Algumas famílias passaram a dedicar-se à pesca, dando continuidade aos seus trabalhos originários com a caça de baleias. E outras passaram a cuidar de ofícios que, em alguns lugares da colônia brasileira, eram considerados trabalhos menores. Como, no momento, não havia "braços negros" suficientes em Desterro para execução de tarefas menores, nessas terras os "braços brancos" precisavam dar conta de seu próprio sustento. (OLIVEIRA; SALOMON, 2010)

Esse é o traçado que pesquisas como a de Flores (2000) e Oliveira e Salomon (2010) apresentam na atualidade para a compreensão desse movimento de desclocamentos de súditos entre possessões da Coroa Portuguesa no século XVIII. Ante esse panorama, discuto como a historiografia didática catarinense narra esse evento histórico em diferentes temporalidades, construindo um traçado narrtivo que particulariza o povo açoriano e confere a ele um lugar particular na composição identitária regional.

### 4.3.1 Elaboração do traçado narrativo: o povoamento açoriano nos tempos da sedimentação, invenção e consolidação

Para efeitos de análise, organizei os excertos das narrativas em tempos e temas. Nesse primeiro momento, irei analisar em um quadro comparativo os livros dos *tempos da sedimentação, da invenção e da consolidação,* seguidos pelo quadro do *tempo da reformulação e d*o quadro *do tempo da transição*. As narrativas foram organizadas, para cada tempo ou conjunto de tempo, em dois temas: A vinda dos açorianos – razões e incentivos; A vinda dos

açorianos – travessias e chegadas. Nem sempre foi possível estabelecer com clareza essa divisão de onde termina um tema e começa outro, mas o esforço de organização permite uma melhor apresentação dos dados que embasam as reflexões aqui propostas.

Quadro 4 - A vinda dos açorianos: razões e incentivos (1)

| **Sobre a vinda dos açorianos – razões e incentivos** | |
|---|---|
| **Percurso no texto didático** | **Tempo da Sedimentação** |
| Segundo Século<br><br>Capítulo V<br><br>Colonização Açorita e Madeirense<br><br>Item 158 | **Os Arquipélagos dos Açores e Madeira regurgitavam de habitantes, determinando tal pletora grande pobreza e miséria.**<br>Diversas representações haviam sido feitas à metrópole para que aliviasse aquelas ilhas de certo número de casais. **O Brasil pedia braços e, muitos. Afinal, resolveu el-rei aproveitá-los para o povoamento de Santa Catarina e Rio Grande**, desde o rio São Francisco até o serro de S. Miguel e sertão correspondente. **Todas as providências foram tomadas para o sustento e agasalho dos novos colonos.** Vieram ao todo 4.024 pessoas, começando o seu transporte em 1748. (BOITEUX, 1920, p. 77, grifo nosso). |
| | **Tempo da Invenção** |
| Brasill Colônia<br><br>Capítulo VI<br><br>A Era do Povoamento<br><br>Os açorianos | **Silva Paes, em 1742, insistia na conveniência de serem enviados casais ilhéus para o litoral sul**, mas o Conselho Ultramarino despachou o solicitado de maneira protelatória, até que, em 1745 permitiu que todo navio que tocasse nos Açores, e viesse para o Brasil, pudesse transportar até 5 casais, que deveriam ser encaminhados para referida região. Em 1746, **todavia, os moradores do arquipélago pediram ao Rei permissão para emigrar para o Brasil, pois as ilhas encontravam-se superlotadas, havendo miséria à vista de não bastar a produção para alimentar e manter o excesso de população.** Atendendo o pedido, em 8 de agosto, o Conselho Ultramarino resolveu tomar uma atitude decisiva e a 31 do mesmo mês eram afixados editais, abrindo a inscrição para os que desejassem emigrar<br>De acordo com os mesmos [os editais], seria concedido **transporte gratuito a 5 mil pessoas, uma ajuda de custo conforme o número de descendentes de cada casal, ferramentas, armas, animais e farinha necessária ao sustento de cada um, além de isentar os homens do serviço militar. Receberiam, ainda, terras para o cultivo**. (CABRAL, 1968, p. 57, grifo nosso). |
| | **Tempo da Consolidação** |
| Período Colonial<br><br>Capítulo VI<br><br>O povoamento açoriano<br><br>A situação do Arquipélago dos Açores | **Estas ilhas, sofrendo constantes abalos sísmicos terrestres ou submarinos, estimularam a saída de parte de sua população.** Aliado a este fator estaria o **precário desenvolvimento econômico da região, o desejo de lançar-se ao mar**, mas principalmente o **excesso populacional** que em decorrência, provocara a escassez de alimentos em determinadas ocasiões.<br>**O desejo dos açorianos, como também de madeirenses, de transferirem-se para o Brasil coincidem com os interesses da Coroa Portuguesa**. É a atividade povoadora dando cobertura aos objetivos políticos, ou seja, a ocupação dos territórios fronteiros despovoados a fim de evitar qualquer reclamação futura, por parte da Espanha. (PIAZZA; HÜBENER, 1983, p. 35, grifo nosso). |

Quadro 5 - A vinda dos açorianos: travessias e chegadas (1) (continua)

| **Sobre a vinda dos açorianos – travessias e chegadas** | |
|---|---|
| **Percurso no texto didático** | **Tempo da Sedimentação - não foram localizados registros sobre o tema** |
| **Percurso no texto didático** | **Tempo da Invenção** |
| Brasill Colônia<br><br>Capítulo VI | A travessia do Atlântico era ainda uma aventura terrível, tanto mais que feita de acordo com ordens excessivamente severas, as mulheres e crianças trancafiadas, só saindo dos |

| | |
|---|---|
| A Era do Povoamento<br><br>O transporte e a localização | alojamentos para a missa semanal, e não poucos morreram, o que fez com que muita gente já inscrita deixasse de embarcar, desistindo da viagem" (CABRAL, 1968, p. 58). Outras dificuldades que tiveram os governadores de enfrentar foram as causadas pelo descaso dos encarregados de colocar na Ilha os gêneros de alimentação e os materiais prometidos pela Coroa no Edital de alistamento, tendo sido de verdadeiros sacrifícios os primeiros anos de estabelecimento dos povoadores (CABRAL, 1968, p. 59). |
| **Percurso no texto didático** | **Tempo da Consolidação** |
| Período Colonial<br><br>Capítulo VI<br><br>O povoamento açoriano<br><br>O transporte<br><br>As fundações açorianas | O Regimento expedido pelo Rei D. João V em 1747 regulamentava as condições de transporte e o estabelecimento dos ilhéus na nova terra. Discriminava o tratamento que seria dado às famílias como alojamentos, rações alimentares, ajuda de custo, animais, utensílios e ferramentas, terras, bem como a forma de organização das povoações, além é claro de medidas fiscais.<br>O transporte era efetuado através de contrato com particulares que arrematavam o "assento", determinando o número de pessoas a serem transportadas. (PIAZZA; HÜBENER, 1983, p. 36).<br><br>Por determinação do Rei de Portugal, como já vimos, seria concedida, aos "casais", uma porção de terra. Pelos registros efetuados, em Santa Catarina, os açorianos não receberam a metragem prometida, nem solo próprio para o cultivo daqueles produtos tradicionais existentes nos Açores e Madeira. (PIAZZA; HÜBENER, 1983, p. 36-37). |

O livro *Pequena história catarinense* (BOITEUX, 1920) elege como questão central em sua breve contextualização da vinda dos açorianos e madeirenses – sendo que estes irão figurar apenas como coadjuvantes em todas as narrativas referentes ao tema – o problema de superlotação das ilhas de origem e a necessidade urgentes de "braços e, muitos", na colônia brasileira. Essas duas situações, que se apresentavam como problemas reais a serem resolvidos pela Coroa Portuguesa, serão retomadas em todas as demais narrativas aqui analisadas, alterando-se, no entanto, a importância a elas conferidas para contextualização dessa vinda dos açorianos e madeirenses para o Brasil. Boiteux (1920) lança, pois, no sentido próprio do termo, os sedimentos para a elaboração de uma dada inteligibilidade para a vinda e estabelecimento dos açorianos em Santa Catarina.

Trancrevi (quadro 4) todo trecho que, na obra de Boiteux (1920) se refere à vinda dos açorianos para Santa Catarina. Já a narrativa de Oswaldo Cabral (1968) se difere da primeira pela extensão e detalhes com que é elaborada, o que demandando a escolha de trechos que permitissem dialogar com os sedimentos lançados pelo primeiro autor. Daqui depreende-se uma importante característica do *tempo da invenção* da historiogriafia didática catarinense, que destaca-se como uma elaboração mais detalhada e longa, no sentido intencional de se constituir um saber que possa orientar a outros. Aliás, tal afirmativa foi feita pelo prórpio autor da obra, como visto no capítulo 2.

A partir do *tempo da invenção* o Brigadeiro Silva Paes ganha lugar de protagonista nas negociações para a vinda dos açorianos como estratégia de ocupação e defesa do território

catarinense. De acordo com Cabral (1968, p. 56), o mesmo prometera “desde a sua chegada a Santa Catarina, intenso trabalho em prol de seu povoamento, pretendendo o estabelecimento de casais vindos dos Açores” (CABRAL, 1968, p. 56), dando continuidade à ideia do povoamento açoriano que já fora aventada desde a década de 1720. A intercessão política de Silva Paes coaduna com os desejos manifestados pelos moradores dos Açores, e aqui é importante registrar que, com a complexificação da narrativa os açorianos ganham mais relevo que os madeirenses, protagonizando o traçado que se elabora com relação ao tema.

De acordo com Cabral (1968, p. 57), os açorianos se reportam ao Rei para pedir “permissão para migrar para o Brasil, pois as ilhas encontravam-se superlotadas” e eles já anteviam a miséria que os ameaçava mediante a situação. Nesta narrativa, os açorianos assumem um lugar ativo em seu processo de deslocamento. Colocados dessa maneira, os problemas da superlotação e da consequente miséria que solapavam as ilhas, apesar de reconhecidos, não têm o mesmo sentido que o observado na narrativa de Boiteux (1920), cuja dramaticidade caracteriza o próprio *tempo da sedimentação*. A situação é diluída ante um diagnóstico que delinea causas, consequências e resoluções de problemas históricos, no sentido mesmo de *inventar* uma inteligibilidade didática para o processo da vinda dos açorianos para Santa Catarina.

Cabral, já indicando os traços de preocupação com a metodologia e a verificabilidade em História, apresenta um levantamento detalhado sobre o “quadro de transportes”, com o detalhamento dos números e das divergências entre eles, dos casais embarcados em cada uma das cinco travessias do Atltântico. O autor concorda com o número total de “4.929 açorianos transportados de 1748 a 1756” (CABRAL, 1968, p.58), em conformidade com a documentação original analisada por Walter Piazza. Além disso, preocupa-se em registrar as medidas de regulamentação e incentivo empreendidas pela Coroa Portuguesa no tocante à emigração do arquipélago dos Açores para a Colônia brasileira, já expandido e possibilitando a problematização da afirmativa feita por Boiteux (1920) a esse respeito. Em Cabral lemos que, através do edital de incentivo e inscrição para a viagem, a Coroa Portuguesa prometia a cada família, de maneira proporcional ao número de componentes, “ferramentas, armas, animais e farinha necessária ao sustento de cada um, além de isentar os homens do serviço militar”. (CABRAL, 1968, p.57).

Conforme a narrativa do *tempo da invenção*, as promessas feitas aos açorianos só vieram a aumentar o fardo da responsabilidade que recaiu sobre os governadores da capitania de Santa Catarina dado o “descaso dos encarregados de colocar na Ilha os gêneros de alimentação e os materiais prometidos pela Coroa no Edital” (CABRAL, 1968, p. 59). Nesse sentido, a narrativa

elaborada pelo autor deixa subentendido que, se a vinda dos açorianos não contribuiu para o efetivo povoamento das terras catarinenses tal qual se almejava, não foi por incompetência deles, mas sim pelo descompromisso da Coroa Portuguesa em garantir as condições necessárias para tantos.

Para Oliveira e Salomon (2010, p. 46), a decandência do povoamento açoriano em Santa Catarina foi uma preocupação que cirulou entre "correspondências oficiais" quando, em 1777, a Ilha foi facilmente tomada pelos espanhóis, no evento histórico conhecido como "Invansão Espanhola". De fato, se o objetivo de fomentar a vinda dos açorianos era garantir o povoamento e a defesa da soberania portuguesa nas terras ao sul do Brasil, o referido embate poderia problematizar o fracasso desse intento. Mas esta é uma questão velada nas narrativas didáticas de todos os tempos, que registram, por outro lado, a promessa feita via Edital de que os açorianos não seriam obrigados a prestar serviços militares na colônia brasileira.

Importante registrar que décadas antes o próprio Cabral escrevera críticas ao povoamento açoriano em sua obra *Santa Catarina: História – Evolução* (1937). É esta a obra que inclusive será revisada e adaptada para o uso escolar, dando origem ao texto que aqui analiso. Àquele tempo escrevia que

> Pareceu, de começo, com a vinda desses elementos colonizadores, tonificar-se a vida da colônia. [...].
> Infelizmente pouco durou a ilusão. A colonização açorita não apresentou o esperado resultado e a múltiplos fatores se deveu a sua completa falência.
> Em primeiro plano a incapacidade dos colonos para a agricultura. [...]
> Em segundo, toda a espécie de trabalho braçal repugnava essa gente. (CABRAL, (1937, p. 95-96).

No entanto, essa compreensão do povomaneto açoriano como um empreendimento falido logo mostrou-se inadequada para a escrita da história de um Estado que desejava se integrar à escrita da história da Nação pelo veio português, e Cabral logo compreendeu este impasse. Janice Gonçalves (2006) destaca o papel assumido pelo mesmo na "invenção da açorianidade" que, num duplo movimento, aproximava o povo catarinense da cultura luso-brasileira, ao mesmo tempo que destacava as particularidades do povo açoriano em relação aos demais portugueses que aqui aportaram. E essa "invenção" demandou a reelaboração de narrativas históricas por ele mesmo elaboradas, inventando também um sentido que atribui o sucesso dos açorianos em terras catarinenses por outras vias, como a da influência cultural, por exemplo. O *tempo da invenção* faz, assim, dos sedimentos traços que serão consolidados na década de 1980, como orientação das narrativas da historiografia regional catarinense.

O traçado narrativo inventado por Osvaldo Cabral (1968) será adequado por Walter Piazza e Laura Hübener no livro *Santa Catarina – História da Gente* no *tempo da consolidação*.

Essa obra figura, ainda hoje, como uma das narrativas de maior projeção da historiografia didática sobre o Estado e constitui-se em referência bibliográfica para as obras do *tempo da transição e reformulação*. Dada a sua particularidade de ser uma escrita para o então Segundo Grau, o nível de detalhamento equipara-se ao do compêndio elaborado por Cabral, diferenciando-se pela maior preocupação com a organização didática dos conteúdos. Ao "povoamento açoriano" é dedicado capítulo próprio, diferentemente do que observamos até aqui, visto que nas narrativas de Boiteux (1920) e Cabral (1968) a questão é abordada como um tópico do povoamento do século XVIII, considerado de maneira mais geral e com destaque para nuances políticas. Esse já é um indício da dimensão que o tema assume na historiografia didática catarinense, emergindo como tópico indissociável à compreensão da formação histórica de Santa Catarina.

Para justificar a "necessidade de povoadores" nas terras catarinenses, os autores que representam o *tempo da consolidação* destacam, em primeiro lugar que, apesar das tentativas empreendidas pelos vicentistas, o "surto demográfico" não alcançou toda a extensão territorial desejada. Assim, "o despovoamento local passou a ser considerado como fator negativo no fortalecimento da soberania no sul do Brasil" (PIAZZA; HÜBENER, 1987, p. 35).

Aliada à necessidade de povoamento do território meridional brasileiro estava, como nas narrativas precedentes, as más condições a que se encontravam submetidos os açorianos – e esses dois fatores se consolidam como a matemática ideal para o fomento do deslocamento de súditos. O que aparece de novo nesse *tempo* são as condições geográficas das Ilhas do Açores, que se somam aos demais aspectos que tornavam o local inóspito para aquela população. Esses fatores são colocados de tal maneira que nos levam a compreender o deslocamento dos açorianos para o Brasil como uma solução bastante favorável, quase uma consequência natural, dado "o desejo de lançar-se ao mar" (PIAZZA; HUBENER, p.35, 1983), que os mesmos demonstravam, segundo os autores do *tempo da consolidação*. Os três fatores apontados por Maria Bernardete Ramos Flores (2000), quais sejam econômicos, geográficos e psicológicos, já aparecem anos antes consolidados na narrativa didática de Piazza e Hübener (1983). Dando a ver uma situação que parece conveniente a todos, elaborada em uma narrativa que minimiza ou até mesmo silencia conflitos. Isso porque a força da concordância torna-se maior do que as notas dissonantes, como o não cumprimento das promessas feitas, as situações precárias da viajem e da acomodação, as intempéries vividas nos primeiros anos de instalação na colônia portuguesa, dentre outros exemplos.

Cabe retomar aqui as reflexões propostas por Oliveira e Salomon (2010), ao tratarem o tema da vinda dos açorianos e madeirenses para o Brasil. Na perspectiva do *deslocamento de*

*súditos* proposto pelos autores, a vinda dos açorianos para a colônia brasileira significou, em primeira instância, uma estratégia logística para defesa e manutenção do território sob o domínio português, como é reiterado pelas narrativas didáticas, ainda que a falência na defesa não seja, nessa historiografia, colocada em relação ao povoamento açoriano. De acordo com a compreensão proposta pelos autores, "povoar, portanto, não significa ocupar espaço. Significa concentrar forças em determinados pontos do território". (OLIVEIRA; SALOMON, 2010, p. 15).

É com esse intuito, de povoar para fortalecer, proteger e seguir dominando que súditos da Coroa portuguesa foram deslocados de um território para outro, sob o mesmo domínio soberano, entre a região dos Açores para a colônia brasileira. Quando a Coroa portuguesa autorizou a viagem, abrindo inscrições para as mesmas, grande foi o interesse da população açoriana, como ressaltado em Piazza e Hübener (1983), afinal, as promessas de subsídios e divisão de terras mostravam-se bastante atrativas. No entanto, a primeira travessia do atlântico não sucedeu conforme o planejado. Além da grande mortalidade, devido às condições do navio somadas à longa distância a ser percorrida, a recepção na Ilha de Santa Catarina não seria tão robusta como prometido. Em decorrência das más notícias, muitos desistiram de embarcar nas próximas viagens e outros foram embarcados compulsoriamente, como idosos e inválidos, dado o peso que representavam à sociedade das ilhas açorianas. Esse último aspecto é abordado por Cabral (1968), mas silenciado em todas as demais narrativas aqui analisadas.

A "travessia do Atlântico" é um traço inventado em Cabral (1968) e que vai se afirmando como tema importante na elaboração narrativa sobre a vinda dos açorianos para Santa Catarina. Com relação aos primeiros navios que partiram dos açores e aqui aportaram em 1748, sob responsabilidade de Feliciano Velho Oldenberg, escreve Cabral que "a travessia fora horrorosa, tendo morrido durante a mesma, que durara aproximadamente três meses, muita gente" (CABRAL, 1968, p. 58), e em decorrência disso perdera Oldenberg o privilégio do empreendimento. Cabral chama atenção também em sua narrativa para as péssimas condições nas quais as mulheres viajavam, piores ainda que os demais tripulantes.

Piazza e Hübener (1983) também abordam questões referentes ao "recrutamento" e "transporte" dos açorianos até as terras da Colônia Portuguesa, registrando que "de acordo com os documentos, o alistamento dos açorianos ficou em torno de 7.000 pessoas. Já na Ilha da Madeira, registraram-se cerca de 2.000 inscritos" (PIAZZA; HÜBENER, 1983, p.36). O grande interesse demonstrado pelos Ilhéus fez com que a Coroa, através de um Alvará datado de 31 de agosto de 1746, estabelecesse "as condições de transporte e as vantagens oferecidas aos que migrassem" (PIAZZA; HÜBENER, 1983, p.36).

Sobre o tema da travessia não foram encontrados registros do *tempo da sedimentação* e, do *tempo da consolidação,* os autores se resumem a pontuar que "o transporte era efetuado através de contrato com particulares que arrematavam o "assento, determinando o número de pessoas a serem transportadas" (PIAZZA; HÜBENER, 1983, p. 36). Retoma-se aqui a exposição das promessas feitas no Edital e registra o não cumprimento das mesmas. Contudo, deixa ao leitor a possibilidade da dúvida ao esclarecer, com relação à porção de terras prometidas, que "*pelos registros efetuados,* em Santa Catarina, os açorianos não receberam a metragem prometida" (PIAZZA; HÜBENER, 1983, p. 37. Grifo nosso).

A narrativa de Piazza e Hübener (1983) é desenvolvida de maneira mais objetiva e condensada do que a observada em Cabral (1968). Os autores apresentam as relações de causas e efeitos de maneira direta, e ainda que utilizem de estratégias discursivas para possibilitar ao leitor a dúvida, deixam pouca margem a problematizações que não digam respeito ao tema abordado. Como discutido no capítulo 2, o *tempo da consolidação* reflete, em certa medida, os reclames da História acadêmcia na escrita da História Escolar. O livro de Piazza e Hübener (1983) apresenta uma narrativa linear, tanto em seu aspecto temporal quanto no que se refere à organização temática, bem delimitada pelos itens que estruturam o texto. Essa característica diferencia os contornos narrativos dessa obra em relação aos seus antecessores, pois, tanto em Cabral (1968) quanto em Boiteux (1920), observamos uma narrativa multifocal que, apesar da estruturação proposta, aborda diferentes aspectos sob uma mesma denominação.

A cada obra analisada nesse primeiro conjunto de tempos – *sedimentação, invenção, consolidação*, o traçado narrativo sobre a vinda dos açorianos se complexifica, sem perder, contudo, seu risco original. Tal qual os *palimpsestos,* dos quais não é possível apagar as marcas profundas das escritas anteriores, mas ao qual sobrepõem-se novas textualidades. Esse risco que não se apaga é o que define, na perspectiva de análise aqui proposta, um traçado narrativo para a historiografia didática sobre Santa Catarina em um entrelaçamento com o paradigma da escrita da história do Brasil, como discutido no capítulo 1. Um paradigma que se sutenta no *modelo de interpretação* gestado no século XIX e partilhado por diferentes narrativas e representações na sociedade, donde a história brasileira se funda sobre o tripé da história de três povos distintos, mas cujo pilar português se encontra em posição de superioridade com relação aos demais. E essa me parece ser a marca profunda na escrita da nossa história nacional que reverbera na conformação das escritas regionais, mesmo ante toda pluralidade reconhecida.

Ler os livros didáticos na perspectiva dos *textos de memória* é, pois, compreender que na escrita da História Escolar há camadas sobrepostas de tempos e de textos, cujos sentidos orientam compreensões do presente sobre o passado com "vontade de memória" (NORA,

1993). Uma vontade de memória assentada em desejos de superação da dicotomia Estado x Nação e a serviço de uma narrativa nacional. O traçado narrativo que assim se estabelece pode, por vezes, bloquear e/ou impedir o desbloqueio de certas memórias na escrita de outras Histórias.

Nesse entrelaçamento do nacional com o regional, identifica-se nos *textos de memória* a elaboração de um traçado narrativo sobre a vinda dos açorianos para Santa Catarina no século XVIII, que orienta a escrita da História Escolar a partir do reconhecimento: 1) da necessidade de gente para ocupação e defesa do território catarinense; 2) da situação em que se encontrava o arquipélago dos Açores; 3) das condições do transporte, promessas e recepção daqueles que se deslocavam para as terras brasileiras. Esse traçado narrativo que se funda e se legitima nos *tempos da sedimentação, invenção e consolidação* é mais ou menos expandido conforme as demandas políticas, históricas e sociais colocadas nos *tempos da transição e da reformulação*. Embora siga afirmando a ideia de que a vinda dos açorianos foi uma estratégia da Coroa Portuguesa para povoar o território meridional de sua colônia nas Américas. Ainda que nas duas últimas décdas do século XX e do século XXI outros temas sejam adicionados e alguns aspectos sejam alterados, no deslocamento dos desejos para deveres de memória, mas sem perder o fio da meada, o fio deste traçado que se estabelece como orientador de narrativas nesse primeiro grupo de *tempos*.

### 4.3.2 Transitar e Reformular – inscrever alterações possíveis aos traçado narrativos

A próxima tríade de livros analisada compõe um período particular na historiografia didática brasileira, quando as disciplinas História e Geografia foram reunidas sob a denominação de Estudos Sociais no currículo do então denominado Primeiro Grau (ver capítulo3). As narrativas dessas obras apresentam duas características em comum e que as diferem consideravelmente dos textos didáticos anteriores e posteriores a elas: 1) são narrativas consideravelmente mais curtas; 2) são narrativas simplificadas, correspondendo à ideia, então vigente na época, de que a didatização correspondia à simplificação do conhecimento;

Quadro 6 - A vinda dos açorianos: razões e incentivos (2)

| **Sobre a vinda dos açorianos – razões e incentivos** | |
|---|---|
| **Percurso no texto didático** | **Tempo da Transição** |
| A História da Nossa Terra<br><br>A capitania de Santa Catarina | O **brigadeiro José da Silva Paes,** primeiro governante catarinense, ordenou a fundação de várias fortalezas e criou o Regimento de Infantaria de Linha da Ilha de Santa Catarina. Para sucesso do seu empreendimento e a permanência desse sistema de defesa, Silva Paes percebeu a necessidade de fixar populações no local. Assim, a partir de 1748, **incentivou a vinda de açorianos, que se espalharam ao longo do litoral, fundando vários povoamentos.** (QUEVEDO et al., 1994, p.23, grifo nosso). |

| | |
|---|---|
| As primeiras povoações<br><br>O povoamento açoriano e madeirense | Portugal possuía dois grupos de Ilhas. Chamavam-se Açores e Madeira, que, superpovoados, sofriam, de tempos em tempos, falta de alimentos. Em Açores havia vulcões que, de vez em quando, produziam erupções e tremores de terra. Por isso, **suas populações pediam ao Rei de Portugal que os fizesse transportar para o Brasil.**<br>**O Rei de Portugal também queria povoar o sul do Brasil** que era cobiçado pelo Rei da Espanha.<br>Assim, de 1748 a 1756, **chegaram a Santa Catarina mais de seis mil açorianos e mais de meia centena de madeirenses**, localizando-se desde São Francisco do Sul até Laguna, penetrando no Rio Grande do Sul. (PIAZZA et al., 1995, p. 49-50, grifo nosso). |
| Povoamento e Colonização | **Portugal, procurando resolver os problemas de excesso de população no arquipélago dos Açores, enviou várias levas de colonos daquele arquipélago e da ilha de Madeira, para ocupar o território catarinense**, em especial, o litoral. Alguns desses colonos seguiram para o território gaúcho. (GIL e VALOTO, 1997, p. 10, grifo nosso). |

Em Quevedo et al. (1994), a relação até então observada entre as dificuldades vivenciadas na Ilha dos Açores e da Madeira e a necessidade de braços para ocupação e defesa do território catarinense é subsumida pela figura central de Silva Paes, que afirma seu protagonismo no desencadeamento deste evento histórico, a nível regional. De acordo com o texto, o brigadeiro foi o responsável por incentivar "a vinda de açorianos, que se espalharam ao longo do litoral, fundando vários povoamentos" (QUEVEDO et al., 1994, p.23). Aqui a necessidade de "fixar populações" na região em que os fortes foram construídos sobressai como justificativa ao *deslocamento de súditos.* E, nesse processo, Silva Paes é o único sujeito de toda ação referenciada, denotando resistência de uma tradição narrativa estruturada em torno de "grandes homens" e "grandes feitos", o que quer que isso signifique à cada época.

Nas duas outras narrativas do *tempo da transição* (PIAZZA et al., 1995; e GIL e VALOTO, 1997), os problemas vivenciados nos Açores voltam a ser considerados como condição favorável à vinda dos açorianos para as terras da colônia brasileira, sendo que a questão da defesa do território só é destacada em Piazza et al. (1995). Em todas as três narrativas sobre contextualização da vinda dos açorianos e madeirenses desaparece a preocupação com o transporte e a travessia pelo Atlântico observadas nas obras de Cabral (1968) e Piazza e Hübener (1983).

Em Piazza et al. (1995), os açorianos são tomados como sujeitos da ação, uma vez que, reconhecendo a situação de crise em que viviam nos Açores, "pediram ao Rei de Portugal que os fizesse transportar para o Brasil" (PIAZZA et al., 1995, p. 49). Essa também é a única das narrativas analisadas no *tempo da transição* a considerar os fatores naturais e geográficos como acentuantes da condição em que os ilhéus viviam nos Açores. Onde "havia vulcões que, de vez em quando, produziam erupções e tremores de terra", como se lê ainda na mesma página citada.

E, por fim, os autores registram que "de 1748 a 1756, chegaram a Santa Catarina mais de seis mil açorianos e mais de meia centena de madeirenses, localizando-se desde São Francisco do Sul até Laguna, penetrando no Rio Grande do Sul" (PIAZZA et al., 1995, p. 50). Dão a ver aqui o pequeno número de madeirenses que efetuaram a travessia, menos de 100, o que explica porque as referências aos mesmos vão se diluindo em meio às narrativas. Cabe lembrar que essa obra é possivelmente um segundo movimento de didatização do livro do *tempo da consolidação,* escrito por Walter Piazza e Laura Hübener em 1983.

No quadro do *tempo da transição* puderam ser transcritos todos os trechos das narrativas apresentadas na obra sobre o tema categorizado como "A vinda dos açorianos: razões e incentivos", o que permite reafirmar que, no tocante à escrita da História regional, esse período da historiografia didática é marcado pela simplificação do conhecimento histórico, mesmo que aliada a mudanças gráficas e pedagógicas significativas, como discutido no capítulo 3. Mas essa simplificação dá a ver também os traços considerados essenciais e que são mantidos nessas narrativas didáticas.

Por outro lado, a coluna "percurso do texto didático" aponta para um caminho mais linear, indicando a acomodação e legitimação de temas no traçado narrativo, e tornando mais clara a identificação desses no interior do texto didático. De toda forma, esse processo de simplificação que marca as obras do *tempo da transição* resultou em narrativas de caráter informativo e carentes de elementos que fundamentem, assim, uma abordagem mais plural do conhecimento histórico em sala de aula, bem em consonância com a prática pedagógica difundida durante a Ditadura Militar (1964-1985), cujos reflexos ainda precisam ser problematizados nos dias atuais. O tempo da *transição* reflete, assim, a suspensão das particularidades dos saberes históricos a favor do modelo de educação defendido nas décadas de 1970-1980.

A última tríade de livros analisados para este tópico são as que compõem o *tempo da reformulação* na escrita da História sobre Santa Catarina. São livros que, como visto anteriormente, foram publicados no contexto do PNLD, o que confere à sua elaboração, publicação e adoção características particulares, sobretudo na avaliação prévia de seu conteúdo. Traço comum a todas as narrativas que agora seguem é a ampliação do texto didático em termos de volume e o aprofundamento das informações, reaproximando-se, nesse sentido, do traçado narrativo inventado por Cabral (1968). Por outro lado, tal qual em Piazza e Hübener (1983), essas obras são didaticamente estruturadas e suas narrativas tendem a focar aspectos particulares do conhecimento histórico, em diálogo com as demandas colocadas pelo tempo

presente, como por exemplo a variação das fontes passíveis de serem interrogadas na elaboração do conhecimento histórico escolar.

Quadro 7 - A vinda dos açorianos: razões e incentivos (3) (continua)

| **Sobre a vinda dos açorianos – razões e incentivos** | |
|---|---|
| **Percurso no texto didático** | **Tempo da Reformulação** |
| Unidade IV – Expansão territorial<br><br>A vinda dos açorianos | As fortalezas foram construídas para ajudar na defesa do litoral de Santa Catarina contra os ataques inimigos. Mas **o governo português sabia que, para a defesa, também era importante aumentar o povoamento da região.**<br>Assim **Silva Paes**, com o prestígio de governador da capitania de Santa Catarina, apressou-se em expor ao governo português a necessidade de maior povoamento da região.<br>Como solução, **solicitou que os portugueses, do arquipélago dos Açores, viessem para Santa Catarina**. Nessa época, essas ilhas estavam superpovoadas e as terras destinadas ao plantio eram insuficientes. (FIORI; LUNARDON, 2005, p. 121, grifo nosso).<br><br>Os primeiros açorianos chegaram em Santa Catarina no ano de 1748, sendo que esse povoamento vai continuar até o ano de 1756. Nesse período, chegaram a Santa Catarina cerca de 6.000 açorianos.<br>**Com a vinda dos açorianos, começou efetivamente uma nova fase do povoamento. Daí a importância dessas populações para a história de Santa Catarina**. (FIORI; LUNARDON, 2005, p. 121-122, grifo nosso). |
| Unidade 2 – Povoar e Crescer<br><br>O povoamento açoriano<br><br>Os planos de colonização de Santa Catarina | **A atenção da Coroa portuguesa, a partir da década de 1730, estava voltada para a defesa das fronteiras do Brasil de ataques ou da entrada de estrangeiros.** Para isso, além de construir fortes, era necessário povoar as regiões. A colonização representava defesa militar da região e garantia de desenvolvimento econômico.<br>(...)<br>**Para o povoamento, a solução pensada pelas autoridades portuguesas foi incentivar a vinda de açorianos para região**. **O arquipélago dos Açores**, pertencente a Portugal desde o século XV, bastante povoado, **passava por dificuldades** decorrentes da falta de alimentos, **o que poderia servir de incentivo para a emigração.**<br>Foram colocados diversos editais nas ilhas do arquipélago, convidando e oferecendo muitas vantagens aos que tivessem interesse em deixar as ilhas.<br>Nos editais eram oferecidos transporte gratuito, terras, ajuda financeira, além de ferramentas e alimentos para a sobrevivência inicial das famílias no Brasil. **Muitos foram se alistar em busca de melhores condições de vida.** (SOURIENT et al., 2008, p. 58-59, grifo nosso).<br><br>**Grande parte dessas promessas não foram cumpridas.** Os açorianos, depois de uma penosa viagem, enfrentaram a falta do dinheiro oferecido, ferramentas agrícolas de pouca qualidade, falta de moradias, além da cobrança de impostos e do recrutamento para o serviço militar. No edital de inscrição constava que não precisariam pagar impostos e que estariam livres do serviço militar. Enfim, **toda estrutura oferecida antes da viagem não estava à disposição dos açorianos quando eles aportaram em terras brasileiras.** (SOURIENT et al., 2008, p. 59, grifo nosso). |
| Capítulo 5 – Os açorianos em Santa Catarina<br><br>À procura de colonos | **Como vimos, por quase dois séculos, o território de Santa Catarina praticamente não recebeu colonos**. Porém, nem mesmo a formação dos primeiros povoados catarinenses – em meados do século XVII – foi suficiente para fazer com que o número de moradores na região aumentasse de maneira significativa.<br>Para se ter uma ideia, em 1712, o engenheiro francês Amédée François Frézier, em viagem pela América, visitou Desterro e fez algumas anotações a respeito dessa viagem. |

| | |
|---|---|
| Os açorianos | Ao comentar sobre sua passagem pela Ilha de Santa Catarina escreveu que a população local era de apenas "147 brancos, alguns índios e negros libertos, dos quais uma parte acha-se dispersa pela orla de terra firme". (AZEVEDO; SERIACOPI, 2013, p. 63, grifo nosso).<br><br>Para o governo português era fundamental aumentar – e bastante – o número de habitantes na capitania. Era uma tentativa de assegurar para Portugal a posse dessa região desejada também pela Espanha.<br>**A solução foi estimular a vinda de imigrantes portugueses** que viviam na região dos Açores, **um arquipélago português formado por nove ilhas e localizado no Oceano Atlântico. Você pode perguntar: mas por que os açorianos foram os escolhidos?**<br>O território dos Açores é pequeno e encontrava-se à época com um número grande de habitantes. A falta de terras para a agricultura vinha se tornando um problema grave e muitos açorianos, **sem terra para cultivar seus alimentos**, estavam vivendo na miséria.<br>**Assim, ao estimular os açorianos a se mudar para Santa Catarina, o governo português imaginava resolver dois problemas de uma vez: reduziria o número de habitantes nos Açores e, ao mesmo tempo, aumentaria rapidamente a população em Santa Catarina.** (AZEVEDO; SERIACOPI, 2013, p. 63, grifo nosso). |

Quadro 8 - A vinda dos açorianos: travessias e chegadas (2) (continua)

| **Sobre a vinda dos açorianos: travessias e acomodações** | |
|---|---|
| **Percuso no texto didático** | **Tempo da Reformulação** |
| Unidade IV – Expansão territorial<br><br>A vinda dos açorianos | Aos açorianos que desejavam imigrar foi prometida ajuda em transporte, terras, sementes, ferramentas, animais, alimentação gratuita durante um ano, entre outras coisas. **Muitas promessas não foram cumpridas**.<br>Como era usual na época, vieram para o Brasil em navios à vela viajando cerca de três meses. **As condições de travessia do oceano foram assim definidas: os homens ficavam na coberta e as mulheres nas cabines**. (FIORI; LUNARDON, 2005, p. 121, grifo nosso). |
| Unidade 2 – Povoar e Crescer<br><br>O povoamento açoriano<br><br>A viagem dos açoriano<br>(texto de Maria Bernardete Ramos Flores) | As viagens, saindo dos Açores rumo à ilha de Santa Catarina, ocorreram entre outubro de 1747 e novembro de 1753. Na época, a população de Santa Catarina era de 4194 habitantes, e recebeu, entre 1748 e 1756, 6071 açorianos, **aumentando em 140% o índice populacional (...).**<br>**Muitos dos que abandonaram as ilhas em busca de melhores dias no Brasil morreram pelo caminho.** A viagem de três meses, em média, nas precárias galeras, a falta de água e de alimentos frescos, o desconforto pelo excesso de viajantes por embarcação, debilitavam os passageiros. (...)<br>O risco de naufrágio era outro fantasma que rondava as embarcações.<br>**Para as mulheres, a viagem era ainda mais insuportável.** Elas viajavam em pequenos compartimentos, nos porões dos navios (...).<br>As mulheres só saíam do alojamento na hora da missa. Acabada a cerimônia, regressavam aos seus compartimentos. Lá dentro, obedeciam às ordens de duas mulheres escolhidas entre as mais graduadas e capacitadas. (SOURIENT et al., 2008, p. 59-60, grifo nosso). |
| Capítulo 5 – Os açorianos em Santa Catarina<br><br>\|À procura de colonos<br><br>A chegada dos imigrantes | Entre 1748 e 1756, cerca de 6 mil portugueses desembarcaram na Capitania de Santa Catarina.<br>**A vinda ao Brasil foi difícil**. Esses imigrantes enfrentaram viagens longas – cerca de três meses de travessia – e, no trajeto, muitos morreram, vítimas de diarreia, escorbuto e outras doenças. (AZEVEDO; SERIACOPI, 2013, p. 64, grifo nosso).<br><br>Você sabia? A primeira leva de açorianos desembarcou em Santa Catarina no dia 6 de janeiro de 1748. Eram 461 pessoas, entre homens, mulheres e crianças, a bordo de duas embarcações. **Em 2002, a Câmara dos Deputados de Santa Catarina transformou a data de 6 de janeiro no Dia da Cultura Açorita no Estado.** (AZEVEDO; SERIACOPI, 2013, p. 64, grifo nosso). |

No primeiro dos livros que representa o *tempo da reformulação,* na obra de Fiori e Lunardon (2005), o item "A vinda dos açorianos", situado logo após o item "As fortalezas", faz parte do capítulo "A expansão territorial". Essa organização narrativa reafirma o lugar conferido aos açorianos na formação do estado, e da gente catarinense, qual seja o de imigrar para povoar e defender (pela ocupação) o território. Também as autoras, tal qual o observado em Cabral (1968) e Quevedo et al. (1994), estabelecem relação direta entre a construção dos fortes e a constatação da necessidade de novos braços para ocupação e defesa do território. De acordo com Fiori e Lunardon (2005, p. 121), "o governo português sabia que, para a defesa, também era importante aumentar o povoamento da região".

A narrativa de Firoi e Lunardon (2005), assim como as demais desse *tempo*, agrupam os eventos históricos que, particularmente nos *tempos da sedimentação, da invenção e da consolidação* ainda aparecem dispersos no texto didático. A escrita da História Escolar passa a estabelecer assim as relações de causalidade que possibilitem inteligibilidade deste conhecimento em sala de aula, ou quando da leitura do texto por alunos e alunas. Esse movimento pode ser percebido, por exemplo, quando as autoras relacionam a ciência do governo português sobre a necessidade de povoar o litoral catarinense como forma de defendê-lo ao reconhecimento do prestígio e importância de Silva Paes para esse intento. Também de maneira objetiva reforçam a relação de causalidade entre a condição em que se encontravam os Arquipélagos dos Açores e o estabelecimento do deslocamento desses súditos para Santa Catariana como solução ideal, sob o ponto de vista da governança portuguesa, mas fazendo parecer também que esta era a melhor possibilidade de que os próprios açorianos dispunham, como é demonstrado nos quadros 7 e 8.

Fiori e Lunardon (2005) agregam sentido ao traçado narrativo que acompanham, ao se deterem um pouco mais, explicando que "o arquipélago dos Açores está situado distante dos continentes, no meio do oceano Atlântico. Trata-se de um conjunto de ilhas que, a partir do século XV, foram povoadas pelos portugueses" (FIORI; LUNARDON, 2005, p. 121). É a primeira narrativa que deixa claro que, também a região dos Açores fora anteriormente colonizada pelos portugueses, tal qual as terras brasileiras. O registro pode não alterar o sentido da narrativa, mas oferece outros elementos para reflexão acerca do evento histórico, ou seja, para que a narrativa possa ser expandida e problematizada na relação de ensino-aprendizagem.

O que se observa aqui é que traços já apresentados na narrativa de Cabral (1968), mas que foram suspensos pelas obras do *tempo da transição*, voltam a compor o texto didático, ainda que com outras nuances. E a principal delas, neste texto, é o fato de tais informações não

serem acompanhadas de certo juízo de valor, como pode ser observado em Cabral (1968). Essa mudança na tonalidade da narrativa pode ser creditada, dentre outras questões, ao sistema de avaliação das obras didáticas implementado pelo PNLD, que acompanhou de forma rigorosa a elaboração dos textos didáticos regionais entre 2004-2016. Mas também ao reconhecimento da História Escolar como um saber disciplinar específico, cujos métodos de elaboração não se restringem, mas dialogam com aqueles que orientam o saber acadêmico. Ainda com relação à obra de Fiori e Lunardon (2005) vale registrar a densidade do texto apresentado pelas autoras, organizado em volumosos capítulos subdivididos em muitos itens, indicando o desejo de se escrever uma História o mais ampla possível sobre o Estado de Santa Catarina, atendendo a demandas do presente, mas também reforçando tradições de escrita, particularmente as fundadas pelo *tempo da invenção*.

É consenso entre as narrativas de todos os *tempos* que os açorianos vieram para povoar e defender, o território catarinense. Ainda que, conforme o Edital afixado nas ilhas atlânticas os mesmos estariam isentos de prestar serviço militar nas terras brasileiras. Também é elaborada como consenso a ideia de que essa imigração foi a solução ideal para problemas enfrentados por todos os lados envolvidos na questão. Pode-se afirmar assim que o traçado narrativo estabelecido para se contar a vinda dos açorianos para Santa Catarina minimiza as tensões envolvidas no processo, como por exemplo, o envio compulsório de açorianos que não eram "desejados" no arquipélago dos Açores, mas que tão pouco eram considerados "produtivos" para as finalidades a que se destinava a imigração para o Brasil, questão abordada apenas no *tempo da invenção*, por Cabral (1968).

Outra narrativa do *tempo da reformulação* é a obra se Sourient et al. (2008). O livro, como visto no capítulo anterior, apresenta estrutura didática bastante diferente da observada nas demais obras. É composto por uma pluralidade de textualidades, apropriadas na composição de seu texto didático: imagens, texto narrativo de suporte, textos auxiliares e citações bibliográficas incorporada à obra. Essa complexidade gráfica dificulta a visualização do texto principal da obra, compondo uma narrativa que é no limite fragmentada em vários textos. É, contudo, uma possibilidade legítima de construção do texto didático, partindo-se do pressuposto de que cabe ao docente a condução da leitura, exploração e apropriação do mesmo.

O tema dos açorianos é abordado no interior da Unidade 2 "Povoar e Crescer". A seção "Interagindo com os textos" aborda a questão em dois textos com os seguintes títulos: 1) "Os planos de colonização de Santa Catarina" e 2) "A viagem dos açorianos", que por si só já são indicativos dos enfoques escolhidos para a narrativa, em consonância com traçado que se estabelece para a história de Santa Catarina no decorrer do século XX. A relação entre a

necessidade de almas para defesa do território catarinense e os problemas vivenciados pela população dos Açores é reconhecida em mais esta narrativa como a conjunção determinante que ensejou a vinda dos açorianos para as terras catarinenses.

A demanda por braços para defesa da Ilha de Santa Catarina é constatação que acompanha na narrativa a construção dos fortes para proteção deste litoral. No entanto, esta é a primeira vez em que as duas questões aparecem entrelaçadas de uma maneira orgânica. Não estão separadas por capítulos ou itens, mas sim compõem, juntas, um sentido harmonioso para a compreensão da vinda dos açorianos para as terras catarinenses.

Nessa narrativa, Silva Paes continua a ocupar um lugar de destaque, como o governador responsável pela construção dos fortes. No entanto, a vinda dos açorianos como solução para o povoamento do litoral catarinense é creditada apenas "às autoridades portuguesas", diferente do que observamos nas obras analisadas anteriormente. Outro giro que se observa nessa narrativa, e aqui estou chamando de "giro" a arregimentação dos mesmos fatos históricos de forma a gerar novos sentidos, é a forma como a superlotação do arquipélago dos Açores é abordada. Gerando escassez de alimentos e até mesmo colocando seus habitantes em condições de miséria, o fato histórico é reelaborado como condição favorável à emigração e não mais como um problema que a coroa portuguesa deveria resolver.

Se na narrativa do *tempo da sedimentação* de Boiteux (1920) confere destaque à situação de penúria e miséria dos Açores, o que observamos no decorrer do século XX é um deslocamento de foco sobre a questão, afirmando-a não como uma condição negativa àquela população, mas como uma condição favorável aos intentos da Coroa Portuguesa e propriamente à História que se deseja contar sobre Santa Catarina. É possível que essas mudanças de enfoque estejam relacionadas tanto a revisões historiográficas elaboradas a partir da renovação teórico-metodológica vivenciada no campo desde a década de 1980. Mas também pode dever-se ao fato de outras narrativas terem sido elaboradas por descendentes de açorianos ou em diálogo com eles, alterando perspectivas e sentidos no traçado narrativo até então consolidado. Fato é que, no traçado narrativo que se estabelece, a miséria dos Açores é abordada como um condicionamento socioeconômico que, em momento algum no decorrer de todos os *tempos*, é relacionado ao caráter de um povo. E não deve ser mesmo. A questão é que essa vinculação certamente seria encontrada se o foco de análises aqui se ajustasse nas narrativas sobre os povos indígenas ou os africanos escravizados no Brasil. É justamente essa naturalização de perspectiva que se refere aos *pontos cegos* das narrativas históricas, legitimados por *modelos de interpretação* partilhados em sociedade. Ao não serem vistos não podem, portanto, serem problematizados.

Também Sourient et al. (2008) chamam atenção para os editais elaborados com vistas a incentivar a vinda dos açorianos para o Brasil. Neles a Coroa Portuguesa oferecia vantagens como "transporte gratuito, terras, ajuda financeira, além de ferramentas e alimentos para a sobrevivência inicial das famílias no Brasil. Muitos foram se alistar em busca de melhores condições de vida" (SOURIENT et al., 2008, p. 59). No decorrer dos *tempos,* o deslocamento dos açorianos é vinculado à ideia da busca, legítima, por uma vida melhor e por acreditarem nas promessas que lhe haviam sido feitas. Conforme estratégia pedagógica da obra em questão, aqui são utilizados outros textos para compor a narrativa do livro. Nesse caso, as autoras trazem um dos trechos do edital afixado nas ilhas dos Açores, que reforçam os tipos de auxílio prometido àqueles que realizassem a travessia do Atlântico, assim como o não cumprimento do que ali havia sido disposto. É o próprio documento histórico que passa a ser interpelado e utilizado como "prova" do evento que se deseja abordar. A relação necessidade – desejo – promessas se estabelece como circularidade para a compreensão e particularização da imigração açoriana, que foi de fato, um deslocamento de súditos (OLIVEIRA; SALOMON, 2010).

Outro traço que se encontrava suspenso desde *o tempo da invenção* do traçado narrativo para a história de Santa Catarina e que é aqui retomado são as alusões às dificuldades enfrentadas na travessia do Atlântico. No "Texto 2" da seção "Interagindo com os textos", Sourient et al. (2008) fazem uma compilação do capítulo "A viagem", da obra *Povoadores das fronteiras: os casais açorianos rumo ao sul do Brasil*, de autoria de Maria Bernardete Ramos Flores (2002). É a primeira narrativa que apresenta em números a relação entre a população que já se encontrava em Santa Catarina e os açorianos que chegaram, indicando um aumento de 140% no índice demográfico da província. Um aumento impactante à época e que certamente não se deu sem conflitos, apesar destes não fazerem parte do traçado narrativo.

O texto bibliográfico (Flores, 2000) agregado ao texto didático (Sourient et al., 2008) possibilita delinear um quadro mais denso sobre as dificuldades enfrentadas pelos viajantes durante a longa travessia entre os Açores e a colônia brasileira. Fiori e Lunardon (2005) apresentam a informação sucinta, ressaltando que as mulheres deveriam viajar nas cabines, conforme os costumes da época. Colocadas dessa maneira, o sentido investido na narrativa é que isso não se tratava de um grande problema. No entanto, ao lermos o texto que compõe a narrativa de Sourient et al. (2008) fica claro que as mulheres eram confinadas nas cabines dos navios, o que possibilita despertar empatia para questões de gênero à época e também nos dias atuais. Esse sentido retoma o proposto pela narrativa de Cabral (1968), que já afirmava que "as mulheres eram trancafiadas nos porões", no *tempo da reformulação,* mas se legitima ante a

agenda social de reconhecimento e valorização da história das mulheres também como sujeitos da história brasileira.

O último livro da tríade que compõe o *tempo da renovação* na composição de um traçado narrativo sobre Santa Catarina é a obra de Gislane Azevedo e Reinaldo Seriacopi (2013). Também esses autores dedicam um capítulo para abordar "Os açorianos em Santa Catarina", acompanhando a afirmação do tema como tópico central à narrativa sobre o Estado, e situando esse povoamento como um evento histórico relacionado ao da construção dos fortes no litoral catarinense, assunto com o qual iniciam o referido capítulo.

Os autores adotam a estratégia pedagógica de introdução ao tema por meio de perguntas direcionadas aos alunos, movimento já observado na obra de Sourient et al. (2008). Ao questionarem "Você conhece histórias de bruxas? E lendas da mula sem cabeça? Você já assistiu ou já participou da dança do pau de fita? Já viu alguma rendeira fazendo um tecido usando bilros de madeira?" (AZEVEDO; SERIACOPI, 2013, p.58) indicam os caminhos que a narrativa pretende seguir. No item denominado "À procura de colonos" chama atenção a referência feita às estratégias de povoamento que antecederam a vinda dos açorianos, inclusive com a inserção de um relato de viajante sobre a população que se encontrava no território no início do século XVIII. É a primeira narrativa em que se observa o estabelecimento dessa relação de causalidade, indicando o sentido de que até a vinda dos açorianos as demais estratégias de povoamento não foram bem-sucedidas. Com isso, ao mesmo tempo que desonera os novos povoadores da obrigação do "sucesso", deixa subentendido também que a vinda dos açorianos conseguiu dar a resposta adequada ao problema que há muito se colocava para a Coroa Portuguesa.

A circularidade da narrativa consiste aqui não só no agrupamento de temas em relação de causa e efeito, como já observado desde o *tempo da consolidação,* mas também em retomar, no decorrer do texto principal, o recurso pedagógico de dialogar diretamente com o leitor, antecipando perguntas que possam vir a ser feitas e dando-lhe as respostas. Azevedo e Seriacopi (2013) reafirmam, assim, não apenas o traçado narrativo da historiografia catarinense, mas também uma determinada lógica de compreensão sobre a vinda dos açorianos para Santa Catarina em uma perspectiva que eleva esse evento regional a condição de se adequar à história nacional.

Há nessa narrativa um sujeito responsável por todo o enredo, anunciado logo no primeiro parágrafo: o Governo Português. É ele quem detecta o problema da necessidade de ocupar para defender o território da ilha de Santa Catarina e encontra a solução a partir de um outro problema que também lhe cabia resolver, qual seja, o excesso de habitantes nas Ilhas dos

Açores. Entre problemas e soluções, os autores esclarecem e situam geograficamente, inclusive por meio de um mapa, o arquipélago dos Açores e a Ilha da Madeira, contextualizando os problemas atravessados pela população local naquele período.

Também nessa narrativa há a preocupação em destacar que a vinda dos açorianos foi estimulada por promessas feitas pelo governo de Portugal, com vistas a atraí-los. Esse traço da narrativa, cujas primeiras nuances podem ser percebidas desde *o tempo da sedimentação* (BOITEUX, 1920) se complexifica no decorrer da historiografia didática sobre Santa Catarina. E o sentido que imprime na compreensão desse evento histórico é o de que, apesar das condições desfavoráveis em que viviam nos Açores, os ilhéus precisaram ser estimulados a sair dali.

Essa acentuação narrativa implica, mais uma vez, na não depreciação da origem açoriana, orientando o sentido de que a imigração só se deu em busca de condições melhores de vida e, principalmente, por livre arbítrio dos açorianos. A questão da imigração compulsória, bem como seus desdobramentos, apesar de inventada pela obra de Cabral (1968), é de vez apagada da narrativa histórica escolar, por ser indesejável à compreensão pretendida para esse evento histórico e suas implicações na formação da gente catarinense.

O *tempo da reformulação* apresenta, assim, inserções importantes ao traçado narrativo já consolidado sobre a história de Santa Catarina em livros didáticos, particularmente aquelas referentes a demandas colocadas por agendas sociais do tempo presente, como o reconhecimento de sujeitos até então silenciados do processo histórico ou mesmo não considerados em suas possibilidades de escolha.

Importante retomar aqui as reflexões desenvolvidas no capítulo primeiro desta tese para compreender como o conjunto das narrativas dos diferentes tempos da historiografia didática catarinense legitima um *traçado narrativo* sobre o regional que se adequa a *modelos de interpretação* advindos da história Nacional. As elaborações sobre a imigração açoriana para Santa Catarina se desenvolvem em um traçado linear no decorrer do século XX, nos tempos da *sedimentação, invenção e consolidação.* Passam por uma fase de suspensão em suas particularidades no *tempo da transição*, mas têm o curso do traçado narrativo retomado no *tempo da reformulação*, ainda que com um ou outro ajuste de foco sobre os personagens envolvidos e inserções em resposta às agendas sociais.

Há que se observar ainda que a maior parte dos casais açorianos vindos para Santa Catarina se instalou na ilha e uma parcela menor em alguns pontos da costa continental. No entanto, essa delimitação geográfica é praticamente ausente das narrativas, possibilitando a

desejada inversão de escalas na apropriação de elementos constitutivos da história da capital Florianópolis para conduzir com centralidade a escrita da história do Estado.

O que se reafirma, por fim, é que há no decorrer das diferentes temporalidades a constituição e legitimação de certa linearidade no traçado narrativo sobre a vinda dos açorianos para Santa Catarina, apesar das alterações – válidas e legítimas, que se verificam. Essas alterações são, sobretudo, relativas à composição gráfica e à orientação didático-pedagógica da composição do texto didático, que se observam particularmente a partir do *tempo da transição* e acentuadamente no *tempo da reformulação*. Há também as inserções em diálogo com as proposições curriculares e as agendas sociais que marcam a década de 1990. Ainda assim, as permanências aqui identificadas, dão a ver a força das negociações entre o paradigma da escrita da história do Brasil e os desejos e deveres de memórias da História regional. Negociações em torno da escrita da história que irão reverberar na compreensão identitária do Brasil e de suas gentes, porque a identidade se afirma também pela História.

É dessa perspectiva que, finalizando este capítulo, realizo um último ajuste de foco para pensar como as narrativas didáticas analisadas particularizam a influência açoriana na composição identitária da gente catarinense.

## 4.4 Açorianos - o elemento português da cultura catarinense

As particularidades da formação histórica e étnica de Santa Catarina a afastavam do paradigma identitário nacional. Os portugueses não chegaram ao litoral sul com suas caravelas em 1500, pelo contrário, eles demoraram algum tempo até se preocuparem com essas terras. Tampouco o número de africanos escravizados trazidos para as terras catarinenses se equiparou com o contingente altíssimo de braços negros empregados nas lavouras e na mineração do nordeste e sudeste do Brasil – o que não diminui a importância de investigar e valorizar a presença africana e sua resistência nessas terras. A questão referente aos indígenas, então, configura-se ainda na atualidade como um capítulo à parte, pois a história do oeste catarinense com seus embates entre as populações nativas e aqueles que vieram explorar a terra considerada devoluta ainda guarda muitos capítulos silenciados. Sem contar que a vinda de significativo número de imigrantes europeus, particularmente os alemães e italianos, cuja força de sua etnicidade é retificada até os dias atuais nas cidades que fundaram. Essas particularidades deixaram ainda mais fios soltos em uma meada que teimava em não se adequar à tessitura de uma história para a Nação. E esse afastamento, essa inadequação ao quadro nacional, tornou-

se um problema ante a legitimação de uma história e identidade brasileira formulada, sobretudo, na primeira metade do século XX, como discutido no capítulo 1.

Ao reconhecerem esse impasse, uma das estratégias encontradas pelos autores da historiografia didática catarinense, foi conferir, particularizar e dar relevo à história dos grupos de origem açoriana que aqui se estabeleceram no decorrer do século XVIII, pois esse era o elemento português que aproximava Santa Catarina e sua gente do paradigma identitário na Nação. Assim, a história e a identidade açoriana foram uma construção narrativa pós década de 1930 que tinha um objetivo duplo: adequar Santa Catarina à identidade que se pretendia para o Brasil, sendo os portugueses um dos pilares dessa construção, e diferenciar Santa Catarina do restante da Nação, marcando muito fortemente a distinção de origem e razões para saída desse povo dos Açores.

Como discutido no item anterior, há aqui uma virada na compreensão histórica sobre a vinda desse povo, protagonizada por Oswaldo Cabral (1968). Três décadas mais cedo, em 1937, esse mesmo autor endereçava duras críticas à falência dos objetivos postos à imigração açoriana, sendo, no entanto, um dos primeiros que irão se dedicar reelaborar a compreensão sobre o assunto, particularmente durante o "I Encontro de História em Santa Catarina", realizado em 1948, quando apresentou o ensaio "Os açorianos", contribuindo para o pleito de valorização e reconhecimento da história dessa gente nas terras catarinenses. Aliás, o ano de 1948 é emblemático pelas comemorações do "Segundo Centenário da Colonização Açoriana em Santa Catarina" e por oficializar esse desejo de uma outra memória para essa história (Flores, 2000). Nessa perspectiva, Cabral (1968) inventa em sua obra didática, no sentido próprio do termo, um traçado narrativo sobre a vinda dos açorianos às terras catarinenses, instituindo silenciamentos e realizando as adequações necessárias para que esse elemento garantisse à história de Santa Catarina e às suas gentes uma via bem sucedida de entrada no enredo nacional.

Essa via foi marcada pela narrativa histórica sobre a vinda dos açorianos, como visto no item anterior, mas também por sua influência cultural e identitária na composição da gente catarinense. Cabe ressaltar aqui que, apesar de já aparecer no *tempo da invenção* (Quadro 9), a preocupação com esse tema se estabelece como um traço fundamental da narrativa sobre a gente catarinense apenas no *tempo da consolidação*. O que indica que a preocupação com aspectos culturais na escrita da História Escolar é questão recente, que acompanha as renovações historiográficas observadas desde adécada de 1980, e se torna central às narrativas do *tempo da reformulação*.

Quadro 9 - Influência Açoriana (1)

| **Influência Açoriana na Cultura Catarinense** | |
|---|---|
| **Percurso no texto didático** | **Tempo da Invenção** |
| Brasill Colônia<br>Capítulo VI<br>A Era do Povoamento<br>O transporte e a localização | "elemento humano que deu linhas definitivas à sua organização social e firmou as tradições lusitanas da nossa terra, no idioma, na religião, nos costumes, ainda hoje dominantes nos sentimentos mais caros à nossa nacionalidade"(CABRAL, 1968, p.59). |
| **Percurso no texto didático** | **Tempo da Consolidação** |
| Período Colonialà<br><br>Capítulo VI<br><br>O povoamento açoriano<br><br>Resultantes culturais | Grande foi o elenco de manifestações da cultura popular transplantada dos Açores para o litoral catarinense<br>Alinham-se as técnicas de pesca, o folguedo do "boi-na-vara", o carro-de-bois, a olaria utilitária e decorativa, a "renda-de-bilro", o "pão-por-Deus" – como manifestação da literatura popular, as danças (geralmente denominadas fandangos), as festividades do ciclo do Divino Espírito Santo, além, evidentemente, do grande substrato linguístico, no qual se apoiaram e se aculturaram os demais grupos que se instalaram, principalmente no litoral catarinense. (PIAZZA; HÜBENER, 1983, p.37). |

Se a afirmativa feita por Cabral (1968) é restrita a poucas linhas, ela oferece indícios importantes na definição de um lugar para o açoriano na formação identitária da gente catarinense, no tempo da *invenção* do traçado narrativo dessa historiografia didática. O autor estabelece com suas palavras a responsabilidade e, inclusive, o êxito dos açorianos em firmar as "tradições lusitanas" nas terras catarinenses, garantindo com isso os traços da nacionalidade brasileira "na nossa terra, no idioma, na religião, nos costumes" (CABRAL, 1968, p. 59). De acordo com Stuart Hall (2011) e retomando o diálogo feito com Benedict Anderson (1993), considera-se aqui que a cultura nacional é constituída e endossada por "símbolos e representações", demandando discursos que a constituam primeiramente em uma dimensão discursiva, como "comunidades imaginadas" (HALL, 2011, p. 51). Nesse sentido, os livros didáticos são objetos simbólicos que representam ou divulgam representações, em seus *textos de memória*, sobre a Nação imaginada, requisitada, desejada. E essa nação era, em seu traço mais profundo, uma trasposição atlântica do já falido Império Português, no sentido simbólico e literal do que essa transposição possa significar. A escrita da História Escolar, assim compreendida, é uma rememoração histórica cuja inteligibilidade é orientada a partir do encadeamento de fatos em um largo espaço de tempo e entre espaços distintos. Supera, assim, fronteiras e constitui-se em uma fonte potente para interpelação da memória histórica (RÜSEN, 1994).

Na narrativa que representa o *tempo da consolidação*, Piazza e Hübener (1983) ampliam o traçado inventado por Cabral (1968) conferindo uma toada cultural e folclórica às influências da população açoriana em Santa Catarina e registrando as relações desse povo com as atividades pesqueiras. As festividades, muitas vezes de cunho religioso, o artesanato e a língua são elencados para compor o substrato oferecido pelos açorianos à composição da cultura catarinense. Substrato no qual "se apoiaram e se aculturaram os demais grupos que se instalaram, princilpalmente no litoral catarinense" (PIAZZA e HUBENER, 1983, p. 37). Esses elementos se consolidam como um tripé – essa simbologia que também se repete – do traçado narrativo sobres as influências açorianas (Quadro 10) e serão retomados nas narrativas dos *tempos da transição* e *da refomulação*, com algumas nuances diferentes.

Quadro 10 - Influência Açoriana (2)

| **Influência Açoriana na Cultura Catarinense** | |
|---|---|
| **Percurso no texto didático** | **Tempo da Transição** |
| A cultura catarinense<br><br>Nossas tradições | Nossas tradições<br>V**ocê tem ideia de como a nossa cultura popular é rica e variada**?<br>Santa Catarina abrigou povos de diferentes etnias e nacionalidades, que contribuíram com seu trabalho para fazer do nosso estado o que ele é hoje. Cada povo trouxe consigo seus costumes e tradições, que foram, aos poucos, introduzidos em nossa terra, mesclando-se, com a nossa cultura, resultando nessa variedade de manifestações que presenciamos.<br>**No litoral, é muito forte a presença dos açorianos**, que influenciaram a nossa arquitetura e trouxeram também a arca, o oratório e a cama de tábua, muito encontrados em nossas casas. **Muitas danças, como a chimarrita, foram trazidas pelos açorianos**.<br>(...)<br>**As rendas de bilro foram trazidas a Santa Catarina pelas mulheres açorianas**. Elas são confeccionadas em várias partes do território brasileiro, mas **as de Santa Catarina são consideradas as mais bem acabadas.**<br><br>Pão-por-deus<br>Essa expressão faz parte da **tradição oral e chegou até nós trazida pelos açorianos.** Corresponde a um pedido e foi usada ao longo dos anos com objetivos diferentes. No princípio, seguindo uma tradição católica trazida pelos açorianos, era usada para pedir pão no Dia de Todos os Santos (1º. de novembro), mas com o tempo passou a ser utilizada entre os namorados para pedir amor (QUEVEDO et al., 1994, p. 47, grifo nosso). |
| As primeiras provoações<br><br>O povoamento<br><br>A inluência dos povoadores e colonizadores | **Com famílias de grande número de pessoas, traziam uma cultura própria**. Assim, trouxeram para o litoral catarinense a técnica da confecção com tear, a feitura de renda-de-bilro, o costume do "pão-por-Deus", das festividades do Divino Espírito Santo, além de outras tradições (PIAZZA et al., 1994, p. 50, grifo nosso).<br><br>**Também os portugueses, representados pelo grupo açoriano**, predominantemente, por ter aqui se estabelecido em grande número, marcaram, basicamente, a cultura do litoral catarinense.<br>Os açorianos, entre outras marcas dos seus costumes, **transportaram para o litoral catarinense a sua religiosidade,** com festas como a do Divino Espírito Santo, com o peditório com Bandeira e Coroação dos Imperadores. Também trouxeram o artesanato da renda-de-bilros. (PIAZZA et al., 1994, p. 55, grifo nosso). |
| Gente de Santa Catarina | **Os hábitos e os costumes dos imigrantes deixaram marcas** de sua influência na construção de casas, muito semelhantes à arquitetura europeia, e na culinária, com a inclusão |

| | |
|---|---|
| | de pratos típicos dos seus países de origem, como o chucrute e o macarrão. Verduras, frutas e cereais, que até então eram desconhecidos aqui, foram por eles trazidos (GIL e VALOTO, 1997, p. 5, grifo nosso). |

Ao analisar o tema da vinda dos açorianos, o traço marcante das narrativas do *tempo da transição* foi a suspensão de questões já abordadas nas temporalidades anteriores e a simplificação do conhecimento histórico, conforme abordado no item anterior. No entanto, com relação às influências culturais em Santa Catarina, chama atenção o espaço dedicado ao tema, de tal maneira que, a partir de um reajuste nas lentes de análise sobre cada tópico da narrativa, possibilita considerar que o tema é inventado e consolidado nesta temporalidade. Nessa perspectiva, confirma-se o atravessamento de temporalidades na escrita da História Escolar, os estratos do tempo que perpassam o traçado narrativo com continuidades e rupturas (KOSELLECK, 2014). Cabe ainda registrar que a afirmação do ensino de História regional nos primeiros anos da Educação Básica, possibilita à narrativa histórica a abertura para questões culturais e do cotidiano, tendo em vista as características concêntricas que persistem nos currículos dos anos iniciais. Esse me parece um aspecto relevante para compreender porque, nessas narrativas ainda marcadas pela simplificação histórica, as questões culturais já começam a se complexificar.

Em Quevedo et al. (1994) o item "Nossas tradições" é introduzido interrogando o aluno sobre o seu (re)conhecimento da riqueza e variedade da cultura catarinense. Importante retomar que em Piazza e Hübener (1983) as "resultantes culturais" do povamento açoriano aparecem no interior do mesmo capítulo que aborda esse deslocamento populacional. Mas nesta primeira narrativa do *tempo da transição* as influências culturais de diversas matizes são colocadas em diálogo, no item destinado apenas à comprensão da cultura catarinense. O tripé das festividades religiosas, do artesanado e da língua é aqui desdobrado, exemplificado. E então aparece a renda-de-bilro que, reconhece a narrativa, também é feita em outros lugares do Brasil, mas não se igualam à confeccionada em terras catarineneses. A renda de bilro, é a metáfora adequada, em vários sentidos, para se pensar tessitura histórica e identitária sobre a gente catarinense do Brasil.

Nos desdobramentos do *tempo da transição* aparece também o pão-por-Deus, como expressão da língua e da religiosidade, correspondendo aos traços portugueses que impregnaram em nossa memória coletiva estratégias de se relacionar com o mundo. Mobiliários e danças são elencados nessa narrativa para compor o rol de influências da cultura açoriana em

Santa Catarina. A farra do boi, já citada em Piazza e Hübener (1983) é aqui problematizada, dada as questões já colocadas à época com relação aos maus tratos de animais.

Na segunda obra que representa o *tempo da transição*, Piazza et al. (1995) abordam aspectos da influência açoriana em duas partes diferentes do texto. Primeiro, no subitem "O povoamento açoriano e madeirense" e mais adiante quando abordam "a influência dos povoadores e colonizadores". A renda-de-bilro e as festividades religiosas são citadas nos dois momentos. Além disso, também esses autores expressam em palavras a relação já observada em Cabral (1968), consolidando a ideia de que os açorianos representavam os portugueses, particularmente no litoral catarinense. Essa delimitação geográfica da influência açoriana já aparece em Quevedo et al. (1994), mas não como um impeditivo da projeção dessa cultura a todo o territórico catarinense, dada sua validade como ponte de diáolgo do regional com o nacional.

No suplemento para a história de Santa Catarina elaborado por Gil e Valoro (1997), não há referências no tocante à influência dos açorianos, mas na primeira página do texto, os autores reconhecem que "o Estado de Santa Catarina foi povoado por imigrantes de vários países, que aqui vieram para trabalhar e morar" (GIL e VALOTO, 1997, p. 5). Ainda justificam que essa escolha se deu pela semelhança de clima do território catarinense com as regiões europeias, o que incentivou que "imigrantes, principalmente alemães, italianos, poloneses, espanhóis, sírio-libaneses e ucranianos aqui se estabelecessem" (GIL e VALOTO, 1997, p. 5). O caráter da afirmativa e o fato de os açorianos não serem citados neste item do texto permite afirmar que os mesmos não foram considerados dentre esse grupo de imigrantes, que "deixaram marcas de sua influência na construção de casas (....) e na culinária" (GIL e VALOTO, 1997, p. 5) , não fosse a dúvida que se instala a partir do mapa apresentado na sequência da narrativa, onde estão marcadas cidades fundadas por imigrantes, dentre as quais Florianópolis.

A ampliação do traçado narrativo sobre a influência açoriana em Santa Catarina, observada nas obras do *tempo da transição*, indica também o tensionamento já colocado à época pelo reconhecimento de outros sujeitos e outras dimensões na elaboração do conhecimento histórico. Tensionamento que assume protagonismo nos contornos narrativos sobre tema nas obras do *tempo da reformulação* (Quadro 10).

Quadro 11 - Influência Açoriana (3) (continua)

| **Influência Açoriana na Cultura Catarinense** | |
|---|---|
| **Percurso no texto didático** | **Tempo da Reformulação** |
| Unidade VI<br>Maneiras de Viver<br>Frutos do mar<br><br>O Pão por Deus<br><br>As construções como formas culturais<br><br>Festa de Reis<br><br>Festa do Divino<br><br>Boi-de-Mamão | Frutos do Mar<br>A comidas preparadas com produtos vindos do mar como o camarão, marisco, berbigão e, principalmente, peixes, fazem parte da cultura alimentar catarinense. **Costumam ser relacionadas com a preferência alimentar dos descendentes de açorianos** e também daqueles que vivem próximo ao litoral (FIORI; LUNARDON, 2005, p. 213, grifo nosso).<br><br>O Pão por Deus<br>Para os portugueses vindos dos açores, os tempos natalinos exigiam peru assado e rabanadas (fatias de pão dormido, embebidas em leite e fritas). Nas casas, tradicionalmente havia um presépio. **Os versinhos do "pão por Deus", típicos da cultura açoriana,** costumavam falar sobre os tempos de Natal. (FIORI; LUNARDON, 2005, p. 220, grifo nosso).<br><br>As construções como formas culturais<br>**As casas açorianas eram de alvenaria e,** até o fim do século XVIII, semelhantes às casas portuguesas existentes no continente europeu e nas ilhas dos Açores. Continuaram semelhantes, **mas necessitaram se adaptar à realidade catarinense** (...). (FIORI; LUNARDON, 2005, p. 228, grifo nosso).<br><br>Festa de Reis<br>A Festa de Reis é um evento popular de origem religiosa que, **como parte da cultura portuguesa**, acontecia em diversos locais do Brasil colonial. Era então uma festa muito popular na Bahia e no Rio de Janeiro. (FIORI; LUNARDON, 2005, p. 231, grifo nosso).<br><br>Festa do Divino<br>Essa festa faz parte da cultura religiosa de Santa Catarina. **Mas tem suas raízes em Portugal** de antigamente, no **modo de viver**, a religião católica que era então seguida pelos portugueses.<br>(...)<br>**De forma semelhante aos Açores**, nas terras catarinenses podem ser encontradas associações religiosas denominadas Irmandades do Espírito Santo que, junto com a Igreja Católica, são responsáveis pela organização dessas festividades (FIORI; LUNARDON, 2005, p. 233, grifo nosso).<br><br>Boi-de-Mamão<br>O "Boi-de-Mamão" é uma brincadeira que envolve danças e cantos, promovida por um grupo de pessoas, formado por adultos e crianças. **Constitui-se em uma manifestação da cultura açoriana, ou seja, faz parte do modo de viver dos descendentes de açorianos em Santa Catarina.**<br>(...)<br>**Entre as tradições açorianas, a confecção de renda de bilros é muito importante.** A rendeira necessita de muita paciência e concentração para trabalhar sobre uma almofada e com os bilros, peças de madeira ou de metal que são usadas para fazer rendas. (FIORI; LUNARDON, 2005, p. 243-244, grifo nosso). |
| Unidade 3 – Nosso Estado, Nossa Gente<br>Capítulo 4: A cultura catarinense | Festas, danças, religiosidade, culinária, artesanato, arquitetura fazem parte da cultura catarinense. Tudo isso tem histórias e é história, pois faz parte de um conjunto de comportamentos, hábitos e costumes das diferentes sociedades. Muitas manifestações culturais ainda conservam as suas práticas originais; outras foram recriadas e adaptadas à realidade de cada época. (SOURIENT et al., 2008, p.124, grifo nosso).<br><br>Os açorianos em nossa cultura<br>**Os açorianos, bem como os outros povos que formaram a população catarinense, contribuíram para** nossa cultura popular. Leia a seguir informações sobre algumas das heranças culturais açorianas. |

| | |
|---|---|
| | **Renda de bilro:** esse conhecimento passou de geração em geração e tornou-se um dos atrativos culturais de nosso estado. (...). Essa tradição cultural vem se mantendo através dos anos. E as rendeiras, com seus toques e trançados, continuam despertando o interesse dos moradores e visitantes.<br>**Festa do Divino:** as festas do Divino Espírito Santo ainda hoje são promovidas na ilha de Santa Catarina e em algumas cidades litorâneas. Essa tradição, de origem europeia, é de um período em que aquele continente atravessava uma fase difícil e havia muitas pessoas passando fome. (...).<br>**Pau-de-Fita:** segundo a tradição, essa dança simboliza a fertilidade da natureza. É conhecida em muitos estados brasileiros e em vários países. A dança consiste em trançar e destrançar fitas presas a um mastro por meio de alguns passos executados pelos participantes. É, sem dúvida, um belo espetáculo da cultura popular.<br>**Boi-de-mamão:** essa tradição representa, por meio de canções e coreografias, a morte e ressurreição do boi. Um chamador comanda a apresentação, com cantos tradicionais ou improvisados, convocando os demais participantes. O boi é o personagem principal. Durante a apresentação, o boi morre e depois volta a viver, como por milagre. As roupas usadas são bastante coloridas e não há um número definido de participantes.<br>(SOURIENT et al., 2008, p. 125, grifo nosso). |
| Capítulo 4<br>Os açorianos em Santa Catarina<br><br>O legado açoriano | O legado açoriano<br>**Os açorianos trouxeram hábitos e costumes que influenciaram Santa Catarina** (veja a seção Coisas de Santa Catarina). Muitos pratos que hoje fazem parte da culinária catarinense, como os bolinhos de banana, a canjica, o caldo de peixe com cominho, além de condimentos, como o colorau e o coentro, entre outros, chegaram com os açorianos.<br>**As mulheres açorianas introduziram a renda de bilro**, um tipo de bordado originário da Itália que até hoje é praticado em algumas regiões do estado.<br>**Outra tradição açoriana é a Festa do Divino Espírito Santo**, de origem cristã, marcada pela apresentação de grupos de foliões, brincadeiras, quermesses e distribuição de comida aos participantes. A Farra do Boi, conhecida como Boi na Vara, também veio com os portugueses. Nesse folguedo, a população corre atrás de um boi bravo para capturá-lo, matá-lo e distribuir sua carne entre os participantes. Em 1997, a Justiça proibiu a Farra do Boi, pelo fato de o folguedo provocar maus-tratos aos animais. (AZEVEDO; SERIACOPI, 2013, p. 68-69, grifo nosso). |

Todas as três narrativas analisadas aqui na perspectiva do *tempo da reformulação* incorporam de maneira ampliada as questões culturais em seus traçados, seja em capítulos dedicados apenas ao tema, como em Fiori e Lunardon (2005) e Sourient et al. (2008), ou como um tópico de fechamento do capítulo que aborda o povoamento e as imigrações como em Azevedo e Seriacopi (2013). Reformulam, assim, uma maneira de se contar sobre Santa Catarina, na qual os aspectos culturais em suas pluralidades se constituem como eixos importantes para sua compreensão.

No primeiro livro da tríade desse tempo, Fiori e Lunardon (2005) apresentam uma narrativa extensa e detalhada sobre a questão cultural, abordada em uma unidade exclusiva com o título "Maneiras de Viver". As autoras empreendem o exercício de apresentar os costumes e tradições da gente catarinense no diálogo com as diferentes influências culturais que se encontraram nesse território, organizando eixos de temas referentes à culinária, à arquitetura, às festividades religiosas, dentre outros. Iniciam a referida unidade com os itens "Pensando a cultura", "Cultura como modo de viver" e "Semelhanças e diferenças". Inauguram, assim, um

movimento de problematização do significado de cultura no interior da narrativa histórica escolar que será observado também nas demais obras desse tempo

As influências culturais açorianas abordadas pelas autoras nessa unidade perpassam aspectos culinários, arquitetônicos e também as festividades e artesanatos já abordados pelas outras narrativas. A inserção aqui observada é o "Boi-de-mamão" que aparece pela primeira vez registrado nos exemplares da historiografia didática aqui analisados. De acordo com as autoras, com o tempo a "farra-do-boi" cede espaço para o "boi-de-mamão". Ainda que cada festividade tenha suas particularidades, a alteração de lugares nas narrativas da historiografia didática catarinense são indícios de ressignificações culturais demandadas por agendas sociais do tempo presente.

Mas se há alterações de lugares e expansão da narrativa no *tempo da reformulação*, há também permanências importantes. Uma delas é a reafirmação do artesanato da "renda-de-bilro", consolidada na narrativa de Piazza e Hübener (1987) como um traço típico da cultura açoriana no litoral catarinense. Na narrativa de Fiori e Lunardon (2005), além da peça de renda, a rendeira e o seu fazer passam a ser considerados também como parte do patrimônio cultural herdado dos açorianos. Essa é uma alteração de sentido em torno de um mesmo ponto em diálogo com as demandas pelo reconhecimento da dimensão imaterial dos patrimônios da humanidade (PEREIRA; ORIÁ, 2012).

Sourient et al. (2008) também dedicam um capítulo inteiro para tratar "A cultura catarinense", no qual introduzem o tema chamando atenção para a pluralidade de influências e manifestações culturais na composição dessa gente. Utilizam-se mais uma vez do recurso da interlocução com o leitor, e perguntam "o que faz parte da cultura de um povo? Quais as principais manifestações culturais em Santa Catarina?" (SOURIENT et al., 2008, p. 123). No texto específico sobre os açorianos, colocam as influências desses povos em relação de equidade com os demais ao afirmarem que "os açorianos, bem como os outros povos que formaram a população catarinense, contribuíram para a nossa cultura popular" (SOURIENT et al., 2008, p. 125), indicando esforços na reconfiguração de lugares para se pensar a formação identitária catarinense. Como manifestações relacionadas a esse povo destacam a "renda de bilro", a "festa do divino", o "pau-de-fita" e aqui também o "boi-de-mamão", que parece ter se estabelecido como um traço da cultura açoriana em Santa Catarina. Vale lembrar que as "festas do Boi" são manifestações comuns a diversas cidades brasileiras, cada uma com suas particularidades regionais. A de maior proporção, inclusive turística, é o Festival de Parintins com a disputa folclórica entre o Boi Caprichoso e o Boi Garantido.

Por fim temos a narrativa de Azevedo e Seriacopi (2013), que vão tratar a influência açoriana como um tópico de fechamento do item "Á procura de colonos", no interior do capítulo "Os primeiros povoadores". A controvérsia da farra do boi volta a aparecer aqui, reafirmando a sua tradição açoriana, mas acompanhada do esclarecimento da proibição judicial do folguedo em 1997, devido aos maus-tratos dos animas. A culinária de origem açoriana também é destacada na narrativa, assim como a Festa do Divino Espírito Santo. Também há considerações sobre as mulheres açorianas, reconhecendo seus fazeres na confecção da renda de bilro, cujas origens, conforme a narrativa, remontam à Itália.

Cabe ainda registrar que, incorporado à narrativa principal da obra de Azevedo e Seriacopi (2013), tem-se um trecho da obra "O fantástico na Ilha de Santa Catarina", de autoria de Franklin Cascaes (2003). O texto reúne lendas e superstições, sobretudo com relação à história das bruxas, crença relacionada à tradição açoriana em Santa Catarina. O recurso literário é mobilizado, nesse sentido, a favor da inteligibilidade histórica, como potente para o ensino de História na infância. Além disso, é uma ponte para valorização das tradições, da ancestralidade e da oralidade, atendendo aos desafios que se colocam para escrita e a compreensão histórica em diferentes esferas.

Fechando o capítulo temos o item "Coisas de Santa Catarina", que traz um texto sobre "o pão-por-Deus". O lugar de destaque conferido a essa herança cultural pode ser compreendido a partir de sua apropriação pedagógica. Ao final da explicação sobre o que é o pão-por-Deus, considerando a mudança de significados no decorrer do tempo e os esforços "por manter viva essa antiga tradição açoriana" (AZEVEDO; SERIACOPPI, 2013, p. 71), os alunos são convidados a escrever seus próprios versinhos.

Os traços narrativos a respeito da cultura açoriana observados em Piazza e Hubener (1983) se repetem e são reforçados pela estratégia de sua complexificação nos *tempos da transição e da reformulação,* mas principalmente neste último. É assim que a tríade artesanato – língua – festividades religiosas, identificadas principalmente pela renda-de-bilro, pelo Pão-por-Deus, pela Festa do Divino e o Boi-de-Mamão se estabelecem como o traçado narrativo que costura a identidade açoriana à formação da gente catarinense e essa à história do Brasil. Tradição e religiosidade são pilares que engendram o sentido da influência açoriana em Santa Catarina e garantem a esse Estado um lugar na narrativa de uma nação "inventada" pelos portugueses, a tal ponto que as formas que conhecemos de nos contar são narrativas desses outros sobre nós mesmos, do colonizador sobre o colonizado. Profetizamos de uma História impedida.

O *desejo de memória* sobre Santa Catarina, gestado nos corredores do IHGSC em sintonia com o projeto de nação lançado pelos intelectuais do IHGB e, particularmente pela proposta de uma escrita para história do Brasil, feita por Karl von Martius, segue atravessando temporalidades. Deram conta, assim, de garantir uma narrativa histórica linear e conciliatória sobre a vinda dos povos açorianos para as terras catarinenses, porque era essa linearidade que garantiria o ajuste identitário necessário a uma gente que, à primeira vista, parecia tão destoante ao conjunto da Nação que se forjava. Mas quem não parecia? Quem não parece?

Retomando Stuart Hall (2011), é válido colocar em dúvida a ideia de que a identidade nacional "anula e subordina a diferença cultural", unificando os diferentes a partir de um só espectro, porque aqui é preciso considerar, ainda no diálogo com o autor, que no interior de uma Nação imaginada coexistem "culturas separadas que só foram unificadas de maneira violenta" (HALL, 2011, p.60-61). As análises aqui realizada apontam para uma inversão de perspectiva nas elaborações narratvivas, em longos processos de negociações, que cristalizou representações nas quais o colonizado não contesta a hegemonia cultural exercida pelo colonizador. Ao contrário, busca adequar-se a ela como forma de legitimação do enredo.

Na tessitura do nacional pelo viés do *traçado narrativo* sobre a história de Santa Catarina, os açorianos são a linha que se destaca do bordado, representando a "forma pela qual as culturais nacionais constribuem para "costurar" as diferenças numa única identidade" (HALL, 2011, p. 66). Por essa perspectiva pode-se propor um caminho reflexivo que considere que é justamente o reconhecimento das diferenças e de seu poder latente de oposição que engendra esforços na elaboração de uma narrativa nacional. E que tanto a existência do nacional quanto do regional são indissociáveis da relação que se estabelece entre eles, ou seja, quando Karl von Martius propõe uma tese para a escrita da história do Brasil, ele não necessariamente desconhecia a pluralidade étnica e cultural dos povos que aqui foram obrigados a se reunir. Pelo contrário, a preocupação com essa pluralidade está registrada nas orientações por ele elaboradas em meados do século XIX. É o justo reconhecimento da complexidade dessa questão na formação histórica e identitária brasileira, que fundamenta sua tese de "costura" de tecidos tão diferentes em um *patchwork* de três tons identitários. Mas que de fato, são muitos mais.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS: PARA UMA DISCUSSÃO ÀS AVESSAS

"Nas favelas, no Senado
Sujeira pra todo lado
Ninguém respeita a Constituição
Mas todos acreditam no futuro da Nação."
(Renato Russo, Que País é esse?, 1978)

Há quatro anos eu iniciava o doutorado no Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED-UDESC), em um contexto acadêmico significativamente diferente daquele no qual havia me "criado" na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH) da UFMG. Vivenciávamos, então, um ano marcado pelas eleições presidenciais pós junho de 2013, quando nos fizeram crer que algum "gigante", que ninguém sabia ao certo qual e onde, havia acordado. Qual não foi meu estranhamento em perceber nos corredores de uma universidade pública certo constrangimento para se falar sobre política. Salvo algumas exceções, poucos eram os professores e colegas que se dispunham ao debate e à denuncia da polarização social que então se desenhava. A questão política entrava, assim, para o rol dos estranhamentos culturais que marcaram minha formação e minhas reflexões acadêmicas e pessoais, passando a compor aqueles saberes da experiência (LAROSSA BONDIÁ, 2002), que no limite constituem uma bússola de orientação entre o arcabouço teórico e as escolhas metodológicas, onde às vezes nos perdemos.

Retomo essas memórias na escrita dessas conclusões, porque mais uma vez estamos em um ano de eleições presidenciais. Tantos fatos históricos, políticos, sociais, pessoais, culturais, em um entrelaçamento e emaranhado de linhas se passaram nesse interstício, que seria uma desonestidade minha, no lugar de pesquisadora da Educação e Historiadora, me esquivar às marcas que o tempo presente impõe a este momento de escrita. Por isso, essas considerações finais apresentam mais do que um balanço sobre as reflexões teóricas e metodológicas possibilitadas pelo trabalho de pesquisa. Elas são também o relato do atravessamento dessas reflexões pela *cultura histórica* na qual nos encontramos submersos no hoje. No agora.

No momento em que escrevo essas linhas nos encontramos há poucos dias do primeiro turno das Eleições 2018, marcado para o dia 07 de outubro[46], e posso afirmar que nós, pesquisadores do ensino de História, comprometidos com agendas progressistas, encontramo-nos submersos em reflexões, cercados de pesares e também de temores. Podem alguns até pensar que "nunca antes na História desse país", os cidadãos de bem foram conclamados com

[46] A tese foi revisada no dia 10 de outubro de 2018, com o segundo turno das eleições já definido entre os candidatos Fernando Haddad e Jair Bolsonaro.

tanto fervor à defesa da Nação. E porque não dizer, "da família e dos bons costumes", com base em argumentações tão distorcidas. Fato é que o trabalho de falsários (BAUER; NICOLAZZI, 2016) tem se intensificado *pari passu* ao crescimento e legitimação do campo de estudos históricos no país.

Mas a ideia de que há um determinado projeto de Nação, e de sociedade brasileira, a ser defendido não é novidade deste século XXI. Contudo, foi atualizada com sucesso, por fascistas belicosos e cruéis. "Que país é esse?", já perguntava Renato Russo ao final da década de 1978, na canção cujos versos permanecem de uma atualidade doída.

Afinal, que "Nação" é essa que parte da sociedade acredita defender? Qual discurso que a sustenta e fundamentado em quais evidências históricas? Quais os *desejos de memória* que o ensejam? Ou mesmo, quais as memórias que esse discurso pretende silenciar retomando a falaciosa e desonesta ideia de que somos uma sociedade coesa quando toda a coerência é deturpada em nome dos ideais de um idealizado e hipócrita "cidadão de bem"? Quantos falsários têm se apoderado mais uma vez de nossa História, distorcendo fatos e elaborando representações que não condizem com os avanços epistemológicos das diferentes áreas dos saberes? Por que a nossa gente parece tão propensa a se apegar a esse tipo de discurso que funda herois reacionários dispostos a atacar os direitos de todos e todas, a favor de uns poucos e a serviço de uma Nação com a qual a maioria de nós, brasileiros e brasileiras, não nos identificamos? Por que não rompemos com certas estruturas de repetição de nossos tempos históricos, como essa que teima em intercalar tempos democráticos com tempos ditatoriais?

Encerro essa Tese com mais perguntas que respostas, sem conseguir me furtar à angústia que paira sobre nossos pensamentos, porque de fato é essa discussão que está no cerne do traçado narrativo que constitui esse trabalho. No esforço de compreender como *modelos de intepretação* validados na escala nacional engendram narrativas históricas escolares sobre o Estado de Santa Catarina, mapeei a Nação imaginada a partir do entrecruzamento dessas representações. A busca pela pluralidade étnica brasileira nas linhas deste saber delineou a força de um traçado que se funda e se estabelece nas diferentes temporalidades da escrita da História Escolar, engendradas entre os séculos XIX e XX. Os livros didáticos de História de Santa Catarina, lidos na perspectiva de *textos de memória*, deram a ver o percurso de elaboração narrativa e de sentidos históricos sobre o Brasil e suas gentes, sobre as gentes catarinenses e do Brasil, e também aos silenciamentos impostos na busca de uma almejada coesão histórica, política e social.

As análises, embasadas pelos referenciais e apropriações teóricas de diferentes matizes, confirmaram o argumento apresentado no início desta Tese, de que a historiografia didática

regional sobre Santa Catarina é sedimentada, inventada e consolidada em entrelaçamento com a história nacional. E mesmo as mudanças de curso, observadas nos *tempos da transição e da reformulação* não alteram os sentidos profundos de um traçado narrativo gestado nos tempos que os antecedem, marcados pelo desejo de se construir e se integrar a uma identidade brasileira. No limite regional e nacional, constituem-se inexoravelmente através dessa relação de referencialidade, definida por negociações que são simbólicas e, portanto, discursivas, entre cada região com a Nação. Mas será mesmo uma Nação para todos?

A história catarinense pode ser tomada como um exemplo singular de uma formação histórica que se diferencia do enredo nacional, em oposição direta, por exemplo, à História de Minas Gerais, tomada ela mesmo de empréstimo para se narrar a nação. Nesse sentido, Santa Catarina pode ser problematizada em duas vias de exemplaridade. A primeira delas é por dar a ver diferenças que existem, em graus variados, na constituição histórica de cada territorialidade brasileira. E da constatação de que existem mais diferenças que semelhanças nesse enredo, chega-se à outra via de exemplaridade, quais sejam as estratégias empreendidas para amalgamar tanta pluralidade sob a égide de uma identidade nacional. O caminho que se abre a partir do cruzamento dessas duas vias mostra-se potente para problematizar não apenas a elaboração de histórias regionais sob o paradigma da história da Nação, mas também a permanência de sentidos na compreensão do passado, que destoam do reconhecimento e direito à outras histórias, reivindicado por parte significativa da sociedade brasileira.

A pesquisa realizada permite afirmar também a resistência de um *modelo de interpretação* para a história do Brasil que se impõe às demais formulações históricas sobre o espaço regional, o que, de fato, não é uma novidade desta Tese. Esta é uma constatação presente em diferentes trabalhos que se dispõem ao debate sobre a construção de identidades regionais entrelaçadas à identidade nacional, ante a um contexto de tantas pluralidades. Identidade nacional que, conforme paradigma gestado em meados do século XIX, na tese "Como se deve escrever a História do Brasil", escrita pelo alemão Karl Friedrich von Martius, assenta-se sobre três pilares: o branco português, o negro africano, o índio americano, como mostrado no capítulo 1. Três pilares construídos de maneira hierárquica, com relevante importância conferida ao "branco português". E aqui o que ainda me parece pertinente é retomar os sentidos dessa importância no desdobramento das narrativas históricas regionais.

No caso catarinense, Maria Bernardete Ramos Flores (2000), por exemplo, aponta para o esforço observado em meados do século XX, por parte de intelectuais das diferentes áreas do conhecimento, em pesquisar e escrever sobre os açorianos e a açorianidade em Santa Catarina. Para a autora, estes foram os responsáveis por "tirar do esquecimento a história do povoamento

açoriano. Com isso, mostravam a origem portuguesa de Santa Catarina" (FLORES, 2002, p. 74-75) ao elaborarem narrativas que conferissem um outro lugar aos costumes, tradições, cultura e história desse povo migrante. E com isso, construíam uma brasilidade tipicamente catarinense, afirmando "que o sul do Brasil era brasileiro porque tinha origem portuguesa" (FLORES, 2002, p. 75).

Janice Gonçalves (2006) também reconheceu o empenho dos membros do IHGSC na costura identitária catarinense, donde a invenção da açorianidade encontrava-se a serviço da afirmação dos traços portugueses dessas gentes. Como visto no capítulo 2 desta Tese, um dos intelectuais que se dedicaram a tal tarefa foi Oswaldo Rodrigues Cabral, cujo discurso sobre os açorianos apresenta um giro no juízo de valor entre as décadas de 1930 e 1960. De acordo com Gonçalves (2006), a *cultura histórica* que marcou o Estado Novo levou historiadores regionais, como Cabral, a uma releitura de suas narrativas buscando adequá-las ao contexto do nacional. É assim que, "no caso catarinense, a ênfase atribuída ao período colonial e ao legado português" (GONÇALVES, 2006, p. 60) configura-se como uma estratégia de neutralização da importância que grupos étnicos como os alemães e italianos representavam efetivamente na configuração do Estado, ressaltando, assim, o filete de sangue português que corria pelos veios daquelas gentes – para usar expressão alçada por von Martius na referida Tese.

Tal qual apontado por Gonçalves (2006) e Flores (2000), também a análise da escrita da História Escolar sobre Santa Catarina reafirma a força de um paradigma para escrita da História do Brasil que se impõe às regionalidades em diferentes escalas. Mas a recorrência dessa assertiva não me parece diminuir sua importância. Isso porque a estratégia metodológica adotada nessa pesquisa, ao matizar a escrita da História Escolar em tempos históricos, dá a ver meandros da constituição do traçado narrativo sobre Santa Catarina, e pode disparar novas reflexões. Nesse sentido, gostaria de propor à guisa de conclusão, algumas considerações para uma reflexão às avessas, porque se a escrita das conclusões de trabalhos de pesquisa implica necessariamente em costurar fechamentos, ela impõe também o reconhecimento das possibilidades delineadas para investimentos futuros, e também daquilo que não foi possível abarcar no momento.

A primeira reflexão às avessas, defendida no decorrer de todo o trabalho, consiste na potencialidade de se olhar para a originalidade do texto escolar de História como uma representação historiadora (RICOUER, 2008), ou seja, uma escrita da História que não se faz sem documentos históricos, métodos, históricos, sem a escrita propriamente dita e, portanto, sem a interpretação dos sujeitos envolvidos e pertencentes a seu tempo. Por isso defendeu-se que essa é uma escrita possível de ser analisada em tempos, e para tanto, os aportes teóricos

buscados em Cuesta Fernandez (2002), Reinhart Koselleck (2014) e Jacques Revel (1998) foram essenciais na construção do instrumento metodológico e orientação das análises. Esse arco possibilitou o deslocamento entre o debate sobre a natureza do saber histórico escolar e à compreensão da elaboração das narrativas que compõem a historiografia didática regional. Foi esse ajuste de escalas que alterou as pretensões desta Tese e impôs escolhas significativas ante as particularidades que os dados da pesquisa apresentavam.

O exercício teórico-metodológico empreendido para análise e compreensão da escrita da História Escolar em tempos deu a ver, por exemplo, como o traçado narrativo sobre as origens portuguesas em Santa Catarina se desenvolveu de maneira linear, em dissonância com o que se observou nas elaborações narrativas sobre os imigrantes alemães. Essa interpretação levou-me à difícil escolha de abrir mão da discussão sobre a pluralidade étnica na historiografia didática catarinense e concentrar as análises propostas no capítulo 4 apenas sobre a história e a influência dos açorianos em Santa Catarina. O sangue português, ao qual já se referia von Martius, parece ter tingido a imagem que fazemos de nós mesmos quase que de maneira irreversível. E, mesmo que tenha feito a escolha de me concentrar sobre a questão portuguesa na mobilização do instrumento metodológico construído na pesquisa, penso que nesse momento devo registrar algumas considerações pertinentes a outros avessos da reflexão que proponho, particularmente no tocante à elaboração histórica sobre a formação étnica das gentes catarinenses e da construção de sua brasilidade.

Ao abordar a história de Santa Catarina é importante reconhecer que a imigração europeia para terras brasileiras, no século XIX, atendeu a intuitos distintos daqueles colocados ao "deslocamento de súditos" açorianos, observado entre os séculos XVII e XVIII. A instalação da Família Real portuguesa e sua corte nas terras da colônia, em 1808, marca uma mudança de *status* político e social do Brasil. Não sem mais, menos de duas décadas mais tarde temos a Proclamação da Independência por D. Pedro I. A legitimidade do soberano português na condução do Império independente não tardaria a ser contestada, obrigando-o a retornar a Portugal em 1831, levando junto parte de sua corte. D. Pedro I se foi, mas não deixou a colônia que se queria emancipada na orfandade, ficando seu filho Pedro II, na ocasião com apensa 4 anos, no trono brasileiro.

Passado o conturbado período regencial, antes mesmo de sua maioridade, em 1840, o novo rei assume suas funções e, junto à emergente elite política e intelectual brasileira e sob a pressão de outras potências internacionais, deliberam por ingressar o Brasil na era moderna – ou fazer valer a era moderna no Brasil. O agenciamento de imigrantes para o Brasil, particularmente de alemães e italianos, considerados agricultores exemplares, está

estreitamente relacionado a essa busca empreendida por nossa elite política e intelectual por um status moderno para o império brasileiro. Para alcançar esse status, atendendo também a reclames internacionais, implicava efetivar alterações na economia de base escravista vigente já há três séculos no Brasil (SEYFERTH, 2002).

O quadro acima delineado, em confluência com outras medidas como a Lei de Terras e a Lei Eusébio de Queirós, ambas de 1850, e a depreciação dos africanos escravizados, vestiu com novas roupagens o agenciamento de imigrantes para as terras brasileiras em meados do século XIX. Imigrantes que seriam colonizadores das regiões de interesse da colônia, alocados estrategicamente em nosso território, e que impregnariam a cultura das regiões em que se estabeleceram. A força da etnicidade alemã e a maneira como esses grupos se organizaram e fortaleceram-se culturalmente nas colônias, situadas principalmente ao sul do país, viria a confirmar o temor de nacionalistas da época. Temor de se colocar em risco a soberania nacional, entenda-se portuguesa, uma vez que para o *modelo de interpretação* que se gestava, também em meados do século XIX, esse movimento imigratório apresentava sérios riscos à coesão almejada. A começar por inserir um elemento alienígena (CABRAL, 1968) no tripé montado para sustentar o mito da democracia racial, este já elaborado e consolidado como paradigma para se escrever a história do Brasil na primeira metade do século XX, como visto no capítulo 1.

No tocante à imigração alemã é importante compreender que houve dois momentos distintos nesse processo, quais sejam o período entre 1820-1840, donde se destaca na história catarinense a fundação de São Pedro de Alcântara e a fase que se inicia em 1850, com fundações que dão origem às cidades de Blumenau e Joinville, por exemplo. O traço narrativo que se constitui no decorrer dos séculos XX e XXI em livros didáticos regionais sobre esse tema é tortuoso e com riscos ainda indefinidos. De tal maneira que tratar da imigração alemã não parece ser tão consensual quanto abordar a vinda dos açorianos. Foi o reconhecimento desse descompasso que levou a escolha de problematizar, de maneira mais detida, a questão açoriana, sob pena de tratar os dois que se diferem substancialmente, conforme dito no Capítulo 4.

A imigração alemã, assim como de outras etnias que vieram para o Brasil, atenderam a objetivos particulares e distintos dos que incentivaram a vinda dos portugueses das ilhas dos Açores. Dentre eles, o desejo velado da elite intelectual e política no "embranquecimento" do povo que se formava nas terras brasileiras (SEYFERTH, 2002). E essa imigração deu origem a um capítulo particular na história do estado de Santa Catarina, diferenciando o processo de formação histórica de sua gente, da narrativa modelo construída para o Brasil. Esse capítulo foi narrado em diferentes intensidades e tonalidades no decorrer do século XX, dada as

particularidades da cultura germânica e as interferências desencadeadas pela Alemanha na história mundial. As duas grandes guerras, aliadas ao desejo de se construir uma história brasileira sob os pilares de três povos – os portugueses, os indígenas e os africanos – acabaram, em um primeiro momento, por encobrir e silenciar a influência alemã na formação de Santa Catarina. E em um segundo momento, essa influência, reconhecida e elevada, acaba por suprimir ela mesma a consideração de outras etnias na formação do povo catarinense.

É nessa chave de compreensão que percebemos a partir da década de 1990, nos livros didáticos aqui analisados, um esforço do reconhecimento dos imigrantes alemães e de sua influência na cultura catarinense. Há aqui a tendência de se ressaltar aspectos referentes ao crescimento econômico e ao turismo – vinculado a cidades e festas, estabelecendo um laço entre a ideia de progresso econômico e a identidade germânica em Santa Catarina. Já costumes e influência culturais como a religião e a língua, por exemplo, são abordadas com certo zelo, porque vão de encontro à brasilidade catarinense representada pelos açorianos e todo o fardo português que carregavam consigo.

Assim, no decorrer do século XX as narrativas da historiografia didática regional sobre a contribuição dos imigrantes alemães para a formação da *gente catarinense* constroem e reforçam o lugar da *pedagogia do trabalho* (OLIVEIRA e SALOMON, 2010). Lugar esse muito bem articulado pelo governo do Império ao arquitetar a vinda dos imigrantes de diferentes etnias para o Brasil, sem desejar, contudo, deslocar-se de seu próprio eixo. Nessa perspectiva, o alemão incorporou de maneira satisfatória a ideia do trabalhador exemplar, cujos feitos contribuíram para o desenvolvimento agrícola e industrial da região catarinense, e cuja cultura contribui ainda hoje para fomentar o turismo na região. Ainda assim, a par desse reconhecimento da pluralidade étnica e da importância econômica que os imigrantes europeus tiveram na história de Santa Catarina, as análises desenvolvidas na pesquisa indicam que o sentido profundo do traçado narrativo desta historiografia não se altera. Particularmente dada a força e a coesão da inteligibilidade da herança portuguesa na composição de suas gentes. Uma força que demanda ser problematizada, também pelo viés das questões raciais. Ou seja, às avessas.

No mesmo período da promulgação da lei 10.639, no ano de 2003, que tornava obrigatório o "ensino da História e Cultura afro-brasileira e africana", Fúlvia Rosemberg, Chirley Bazilli e Paulo Vinícius Baptista da Silva (2003) publicaram um artigo intitulado: "Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão de literatura". Como o próprio título permite supor, a intenção do texto era apresentar um levantamento sobre trabalhos que, nos últimos 50 anos, haviam se ocupado da temática do racismo e das questões raciais em

livros didáticos. Para além de apontarem os trabalhos e as ações políticas que podem ser considerados como marco nessa discussão, os autores apresentam os principais preceitos teóricos e metodológicos que orientaram as produções acadêmicas entre as décadas de 1950 a 2000. Observaram que, como traço comum, os trabalhos que se preocuparam com o discurso racista nos livros didáticos dedicaram-se exclusivamente às representações e discursos em torno de negros e indígenas, desconsiderando as outras etnias que também compõem a formação identitária brasileira (ROSEMBERG et al., 2003, p. 129).

Naquele momento de efervescência de debates e conflitos em torno da nova legislação, esses autores problematizaram o preconceito que se disfarça nas entrelinhas das narrativas sobre as relações étnico-raciais no Brasil, reconhecendo a preponderância de "um quadro de depreciação sistemática de personagens negros, associada a uma valorização sistemática de personagens brancos", e também atentando para o fato de que, nessa relação de dependência entre a depreciação de um e a valorização do outro, há "uma naturalização e universalização da condição de ser branco" (ROSEMBERG et al., 2003, p. 135).

Essa naturalização da condição sociocultural de "ser branco" em um país de origens multiculturais como o Brasil, permite que "componentes racistas" convivam "com a exortação de valores igualitaristas e lições de combate ao racismo" (ROSEMBERG et al., 2003, p. 135), inclusive nas narrativas dos livros didáticos. Nesse sentido, de acordo com os autores, disputas na arena política e social desde o final do século XX forçaram, por exemplo, que o Programa Nacional do Livro Didático refinasse seus critérios de avaliação das obras especialmente no que concerne a questões em torno do preconceito e da discriminação de qualquer natureza. Atentos a esse cenário, Rosemberg et al. encerram o artigo destacando que o mercado editorial pode vir a se apropriar da agenda social e legislativa, concentrando-se apenas em fazer veicular representações sobre a África e sobre os negros. E essa limitação de foco tende a retardar "ainda mais, o questionamento da identidade racial branca no Brasil" (ROSEMBERG et al., 2003, p. 142). Há nas reflexões dos autores pontos que são de grande pertinência para as amarrações necessárias a essa conclusão.

As mobilizações teóricas e metodológicas apresentadas nesta Tese permitem afirmar que a identidade branca no Brasil corresponde ao elemento português. Então, mais do que reduzir um grupo plural aos aspectos exteriores de sua cor, o que se observa é a equivalência do mesmo a um grupo étnico específico. Um grupo cujo lugar privilegiado no tripé identitário e na história do Brasil encontra-se bastante preservado, para não dizer intocado. E mais uma vez a história de Santa Catarina, pensada da perspectiva de uma História Regional, pode ser exemplar nesse sentido, porque se o tripé da identidade brasileira fosse brancos-negros-índios,

o Estado que historicamente apresenta um índice maior da população que se autodeclara "branca", teria seu lugar garantido no enredo do nacional. No entanto, essa população de "brancos" não corresponde aos mesmos "brancos" do referido tripé. Minha argumentação aqui, com base nas análises das fontes desta tese, vai em duas direções. Uma que concorda com as proposições feitas por Rosemberg et al. (2003) no tocante ao negligenciamento da pluralidade étnica subsumida no grupo de identidade "branca". E outra que discorda que, na composição narrativa sobre a identidade brasileira, essa identidade branca não tenha uma referencialidade bastante específica, que é de fato o elemento português. Apontando para a força do traçado narrativo sobre esse elemento e seu papel no jogo histórico, verificada a partir da historiografia didática catarinense, que atua como impeditivo de outros sentidos e inteligibilidades sobre a história do Brasil, sobre as diferentes histórias regionais, sobre a pluralidade de nossas gentes.

Também em diálogo com os desafios oficializados[47] pela nova legislação étnico-racial, Junia Sales Pereira (2008) discute as possíveis ressignificações dessas orientações no contexto do ensino de história, ponderando já àquela época que "não basta introduzir conteúdos de história e cultura afro-brasileira ou africana para superação do eurocentrismo nas abordagens didáticas" (PEREIRA, 2008, p. 29). Antes disso, a autora aponta para o risco de incorrermos em uma polarização étnico-identitária, ou seja, uma dicotomização entre negros e brancos. E pontua, mediante esse contexto, a importância das práticas de ensino-aprendizagem na História, e dos sentidos da narrativa histórica, possibilitarem a compreensão da relação entre essas diferentes histórias "em sua dinâmica e circularidade, com as violências e embates do passado e do presente, mas com as perspectivas relacionais requeridas em qualquer abordagem histórica mais significativa" (PEREIRA, 2008, p. 29).

No mesmo ano do artigo escrito por Pereira (2008), observamos a promulgação da lei 11.645/08, que alterava a legislação de 2003, acrescentando àquela a obrigatoriedade também do ensino da História e da cultura dos povos indígenas brasileiros. O interessante é que o receio da dicotomização torna-se, então, amargamente palatável, opondo não apenas história europeia da história africana e afro-brasileira, mas também esta última à história indígena. Como se constroi, ou mesmo se reconstroi, uma narrativa que se quer genuinamente brasileira em meio a esses embates e polarizações?

[47] Digo oficializados porque o debate em torno das relações étnico-raciais já estava em pauta pelo menos desde a década de 1950, como aponta o levantamento feito por Rosemberg et al. (2003). Além disso, a criação dos Centros de Pesquisa sobre a África também na década de 1950 já inaugura o movimento pela inserção dessas temáticas no currículo escolar. (PEREIRA, 2008).

Não se trata aqui de avaliar inserções nas narrativas históricas escolares pós 10.639/03 ou 11.645/08. Mas de sugerir a problematização de como se constitui essa narrativa em relação a outras, cristalizadas, estabelecidas, sedimentadas. Pois apesar da legitimidade e dos ganhos advindos dessas agendas sociais e políticas, há que se considerar os limites que ainda persistem, particularmente no tocante às narrativas históricas e aos sentidos para compreensão da identidade brasileira por elas orientados.

Na discussão apresentada nessa Tese, confirma-se a ideia de que no decorrer de diferentes temporalidades consolida-se um traçado narrativo para o regional que, apesar de agregar reformulações, não altera seu sentido profundo sobre as gentes brasileiras. Em outras palavras, nas passagens dos *tempos da sedimentação, invenção, consolidação, transição e reformulação,* funda-se uma determinada compreensão sobre o que é ser brasileiro que segue pautada pelo mito da democracia racial, mesmo com o reconhecimento das histórias dos diferentes sujeitos e da pluralidade étnica e identitária no Brasil. A questão aqui é de fundo epistemológico, e indica as limitações de um movimento de renovação predominantemente marcado pela inserção de sujeitos em paralelo a uma história já tradicionalmente narrada. Movimento que, no limite, coloca certas narrativas em relação de anexos, ou mesmo apêndices, de outras.

Com isso gostaria de atentar para o fato de que reconhecer e inserir outros personagens na trama histórica não basta para possibilitar novos sentidos e compreensões do presente sobre o passado partilhado. E esse é outro avesso porposto para a reflexão com a qual gostaria de encerrar esta Tese. Se o reconhecimento de outros sujeitos, outros grupos étnicos, sociais, de gêneros etc. é um passo fundamental para a elaboração de outras histórias, deter-se nele é privar-se dos avanços que já se fazem urgentes. Nesse sentido, se coloca a demanda de empoderar-se epistemologicamente para elaborar outras formas de se narrar a história do Brasil e de suas gentes. Redesenhar, não sem esforço e mediante novas negociações, o traçado narrativo que orienta escritas da História do nacional ao regional, perpassando tantas escalas.

Esse é um empreendimento para o qual será necessário todo esforço e ainda um pouco mais, haja vista o golpe sofrido mais recente por pesquisadores do ensino de História e professores da Educação Básica. Estou me referindo aqui ao levante da sociedade e de historiadores acadêmicos em oposição à primeira versão da Base Nacional Curricular Comum publicada para o debate popular no final do ano de 2015 (SILVA; MEIRELES, 2017; DIAS; FREITAS, 2018). Essa primeira versão, substancialmente distinta do documento validado como orientação curricular da História na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), colocava a história do Brasil como eixo central na estruturação curricular de cada etapa da escolarização.

Uma história do Brasil que abdicava de temas canônicos em favor de uma construção narrativa que considerasse, de fato, histórias do ponto de vista dos indígenas brasileiros, dos afrodescendentes, e certamente dos europeus que aqui se estabeleceram. Contudo, este último grupo não seria aquele a determinar o curso da História, tal qual proposto pelo mesmo von Martius em meados do século XIX. Teríamos assim, em primeiro plano, a história brasileira e, na medida que os diálogos se fizessem necessários, a variação de escalas entre a experiência e a história de outros povos, agregadas ao exercício demandado pela elaboração de narrativas históricas inteligíveis no contexto escolar.

Tanto Giovani Silva e Marinelma Meireles (2017) quanto Margarida Oliveira e Itamar Freitas (2018), integraram a equipe de especialistas responsável pela elaboração dessa primeira versão da BNCC. Após os golpes sofridos, dedicaram-se a registrar em artigos acadêmicos a experiência vivenciada e seus desdobramentos reflexivos. Oliveira e Freitas (2018) concentram-se em aspectos mais políticos do processo. Trazem à baila suas participações em outros contextos de reformas curriculares e registram como a oposição dos próprios historiadores acadêmicos, denotando desconhecimento e desvalorização do contexto e das práticas da educação básica, contribuiu para frear os traços progressistas que gestaram a BNCC.

Já Silva e Meireles (2017) refletem particularmente sobre o enfretamento em torno dos conteúdos que deveriam compor a base e como este aponta para questões referentes ao preconceito, especialmente o racismo, traços ainda tão arraigados em nossas narrativas históricas, mesmo com a promulgação das legislações já citadas aqui. Os autores identificam possíveis explicações para a persistência desse problema, por exemplo, nas visões canônicas sobre a história do Brasil que são aprendidas nos bancos escolares, reforçadas nos cursos de licenciatura em História – pelos colegas que, por exemplo, se opuseram à primeira versão da BNCC – e retornam às escolas com novas roupagens em novos professores. Mas também apontam como as narrativas da historiografia didática nacional contribuem para endossar uma compreensão preconceituosa sobre a nossa História e nossas gentes, reforçando temas canônicos referentes apenas a um Brasil central, desconsiderando a singularidade das histórias regionais. Vale acrescentar que também as histórias que compõem esse enredo do Brasil central, como Minas Gerais, por exemplo, têm suas particularidades subsumidas em nome da preservação de um enredo que serve à Nação (BECHLER, 2014), no limite, imaginada.

As reflexões em torno da primeira versão da BNCC, somadas aqui às análises sobre a elaboração de um traçado narrativo para se contar a história de Santa Catarina e de suas gentes, vem endossar o desafio que se coloca. Qual seja, a soma de esforços coletivos para um deslocamento dos eixos que orientam a escrita da História Escolar em diferentes escalas. E aqui,

já encaminhando para o fechamento desta Tese e abertura de outras frentes de pesquisa, atuação e reflexão, parece-me que as histórias regionais são uma tessitura histórica potente. Isto é, se conseguirem e desvencilhar do *modelo de interpretação* que lhes é imposto de cima para baixo e que, necessariamente, além de bloquear as pluralidades, não nos oferece a terceira margem da História (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2008) para a elaboração de outras narrativas possíveis.

Acompanhando a afirmação de Silva e Meireles (2017, p. 12), "não se está propondo a troca de uma história pela outra, mas a problematização da primazia de uma determinada história sobre as outras". Em um esforço não apenas pelo reconhecimento das pluralidades, mas também pelos outros sentidos sobre a história brasileira que elas podem engendrar. Pluralidades que são étnicas, religiosas, espaciais, geográficas e, inclusive, de percepção do tempo e do devir histórico. Pensar a História regional como um recorte teórico e metodológico possível de ser apropriado no ensino de História nesse século XXI é apostar em uma virada epistemológica que rompa com o traçado narrativo gestado há 200 anos a serviço de uma Nação que não corresponde à realidade brasileira, composta também pela descendência portuguesa, mas na qual nenhuma outra descendência se encontra a serviço desta. A escravização precisa deixar também de ser simbólica.

A expectativa que fica, com a finalização da Tese é que dar a ver a constituição desse traçado narrativo sobre a gente catarinense, no qual a linearidade da História e da influência açoriana sobrepõem-se à pluralidade étnica, reafirmando a força do branco português na escrita da nossa História, possa ser um exercício metodológico aplicado a outros contextos regionais. Um exercício que se dedica, em primeiro plano, a compreender a urdidura do enredo histórico, desde suas entrelinhas, para então empenhar-se em sua desconstrução.

Para finalizar, gostaria de registrar que essa virada epistemológica necessária à escrita de uma outra história do Brasil não subentende uma fragmentação ou negação do que é ser brasileiro. Antes disso, problematiza o que está posto como ser brasileiro em sua dimensão excludente, que impõe à pluralidade de manifestações culturais das nossas gentes uma inviável adequação ao tripé, que mal se sustenta pela hierarquização que lhe é intrínseca. Narrar outras histórias do Brasil, nessa perspectiva, tende a potencializar atitudes de empatia e respeito para com os outros, fortalecendo a partilha de Memórias e Histórias na elaboração de novos sentidos no presente, sobre um passado de experiencias mais diversas que comuns.

# REFERÊNCIAS


ABUD, Kátia Maria. Processos de construção do saber histórico escolar. **História & Ensino**, Londrina, v. 11, jul. 2005. Disponível em: http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11834. Acesso em: 15 de mar. de 2015.

ALBUQUERQUE Jr., Durval Muniz. **Preconceito contra a origem geográfica e de lugar: as fronteiras da discórdia**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____ .História: a arte de inventar o passado. **Ensaios de teoria da história. Bauru, SP: EDUSC**, 2007.

_____. O objeto em fuga: algumas reflexões em torno do conceito de região. **FRONTEIRAS: Revista de História**, v. 10, n. 17, p. 55-67, 2008. Disponível em: http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/FRONTEIRAS/article/view/62. Acesso em: 03 set.2017.

_____. **A Invenção do Nordeste e outras artes**. São Paulo: Cortez, 2011.

ALMEIDA, Fabiana Rodrigues; MIRANDA, Sonia Regina. Memória e História em livros didáticos de História: o PNLD em perspectiva. **Educar em Revista**, n. 46, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/er/n46/n46a18.pdf . Acesso: 01 ago. 2017.

ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; OLIVEIRA ROVAI, Marta Gouveia de. **Introdução à história pública**. Letra e Voz, 2011.

AZANHA, José Mário Pires. Cultura escolar brasileira. **Revista Usp**, v. 91, p. 65-69, 1990. Disponível em: http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/acervo_jmpa/PDF_SWF/158.pdf . Acesso: 10, fev., 2017

AZEVEDO, Gislane; SERIACOPI, Reinaldo. **História de Santa Catarima**. São Paulo: Scipione, 2013.

BARBOSA, Vilma L. **Contribuições para pensar, fazer e ensinar a história local**. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2005. p. 14-93.

_____. **Ensino De História Local: Redescobrindo Sentidos**. In: SAECULUM . Revista de História. [15]; João Pessoa, jul./dez. 2006

BASTOS, Mª Helena Camara. **Pedagogias e Manuais: Leituras cruzadas - Os manuais de História da Educação adotados no Brasil (1870-1950).** Texto impresso.2010.

BECHLER, Rosiane. **"Minas Gerais em escalas: variações do conhecimento histórico escolar em livros didáticos regionais".** 2014. FAE/UFMG: Belo Horizonte, 2014. Dissertação de Mestrado.

_____; SILVA, Cristiani Bereta da. Ensino de História Regional e Identidades (I) Migrantes: tecendo narrativas nas páginas didáticas sobre história de Santa Catarina. **Anais do XXVIII Simpósio Nacional de História**. Florianópolis, 2015. IBSN: 978-85-98711-14-0. Disponível em: http://www.snh2015.anpuh.org/site/anaiscomplementares . Acesso: 21 abr. 2017.

BENEDICT, Anderson. Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo. **Comunidades imaginadas: Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo**, 1993.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico.** Tese de Doutorado. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 1993.

_____. Disciplinas escolares: história e pesquisa. **História das disciplinas escolares no Brasil:** contribuições para o debate. Bragança Paulista: EDUSF, p. 9-38, 2003.

_____. Autores e editores de compêndios e livros de leitura. **Educação e pesquisa** 30.3, p. 475-491. 2004

_____. Identidades e ensino de História do Brasil. In: CARRETERO, Maria et al. (org). Ensino de História e Memória Coletiva. Porto Alegre: Artmed, 2007_____. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.

**_____. Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Produção didática de História: trajetórias de pesquisas. **Revista de história**, n. 164, p. 487-516, 2011.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942**. Lei orgânica do ensino secundário.

_____. **Lei Nº 1.821, de 12 de Março de 1953**. Dispõe sobre o regime de equivalência entre diversos cursos de graus médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. LEI Nº 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei Darcy Ribeiro. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. Ministério da Educação. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD.** Publicados em 2002, 2005, 2008, 2011 e 2014 - Referentes aos anos PNLDs 2004, 2007, 2010, 2013 e 2016, respectivamente.

BOITEUX, Lucas Alexandre. **Notas para a História Catarinense**. Florianópolis: Tipografia da Livraria Moderna, 1912.

_____. **Pequena história catarinense**. Ilustrada. Florianópolis: Oficinas e eletricidade da Imprensa Oficial, 1920.

_____. **História de Santa Catarina. Resumo Didático**. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1930.

BRANDÃO, Margaria; SÁ, Ana Luiza; ROQUE, Helena. **Uma viagem no tempo e no espaço – História e Geografia de Portugal (5º ano)**. Porto: Editora ASA, 2003.

CABRAL, Oswaldo R. **Santa Catharina: historia-evolução**. Companhia Editora Nacional, 1937.

_____. **História de Santa Catarina**. Florianópolis: Imprensa Universítária, 1968.

_____. **História de Santa Catarina**. 2 ed. Editora Laudes: Santa Catarina, 1970.

_____. **História de Santa Catarina**. 4. ed. Florianópolis: Editora Launardelli, 1994.

CAIMI, Flávia Heloisa. O que sabemos (e o que não sabemos) sobre o livro didático de história: estado do conhecimento, tendência e perspectivas. In: GALZERANI, Maria Carolina Bovério; BUENO, João Batista Gonçalves e JUNIOR, Arnaldo Pinto (orgs). **Paisagens da Pesquisa Contemporânea sobre o livro didático de História**. Campinas: Centro de Memória/Unicamp, 2013.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Disponível em: http://www2.camara.leg.br Acesso: 09 out. 2018

CASTRO, César Augusto (Org.). **Cultura material escolar:** a escola e seus artefatos (MA, SP, PR, SC e RS, 1870-1925). São Luis: EDUFMA, Café & Lápis, 2011.

CERRI, Luis Fernando. Ensino de História e concepções historiográficas. **Espaço Plural**, vol. X, núm. 20, enero-junio. Marechal Rondon: Universidade do Oeste do Paraná, 2009.

CHERVEL, Andre. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 2, 1990.

CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. **Revista História da Educação**. Pelotas (11), Abril, 2002. Disponível em: http://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30596. Acesso: 3 out. 2014.

_____. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**. Revista de educação da USP. São Paulo, v. 30, p. 549-566, set/dez. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022004000300012&script=sci_arttext. Acesso: 29 mai. 2015.

_____. O manual escolar: uma falsa evidência histórica. **Revista História da Educação** 13.27, 2009. P. 9-75. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4891665. Acesso: 26 jan. 2016.

CHRISTOPHE, BARBARA. Ambivalenz als Ressource? Litauische Geschichtslehrer als Übersetzer von kulturellen Deutungsmustern des Sozialismus. In: Alvydas Nikzentaitis. **Die Vielschichtigkeit der Erinnerung. Stadt, Staat, Region**. Vilnius, Ed.: Atminties

daugiasluoksniskumas, 2013. (Ambivalência como pesquisa? Ensino de História lituânia como tradução de modelos de interpretação cultural do Socialismo).

_____.; SCHWEDES, Kerstin. Schulbuch und Erster Weltkrieg. **Kulturwissenschaftliche Analysen und geschichtsdidaktische Überlegungen**, 2015.

CUESTA FERNANDEZ, Raimundo. El código disciplinar de la historia escolar en España: algunas ideas para la explicación de la sociogénesis de una materia de enseñanza. 2002. Disponível em: http://qspace.library.queensu.ca/handle/1974/458. Acesso: 11 dez. 2016.

CUNHA, Maria Teresa Santos. "Essa coisa de guardar... Homens de letras e acervos pessoais." **História da educação** 12.25, 2008, p. 109-130. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4891583. Acesso: 28 mai. 2015.

DA MATTA, Roberto. Nação e Região: sobre o significado cultural de uma permanente dualidade brasileira. In: SCHLEE, Aldyr Garcia; SCHÜLER, Fernando Luis; DA GLÓRIA BORDINI, Maria. **Cultura e identidade regional**. Porto Alegre: Edipucrs, 2004.

DE CERTEAU, Michel. **A escrita da história**. Forense Universitária, 1982.

DIÁRIO CATARINENSE. Florianópolis: **Diário Catarinense**, 10/12/2016. Disponível em: http://dc.clicrbs.com.br/sc/noticias/noticia/2016/02/walter-piazza-deixa-legado-para-a-historia-de-santa-catarina-4972202.html. Acesso: 08 mai 2016.

DOSSE, François. História do Tempo Presente e Historiografia. **Revista Tempo e Argumento**. PPGH/UDESC.v.4. n.1, jan/jun 2012. p.5-22. Disponível em http://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180304012012005. Acesso: 27 mar. 2016.

ESCOLANO, Augustín Benito. La cultura de la escuela. Uma interpretación etnohistórica. In: MAINER, J. (Ed). **Pensar criticamente la educación,** Zaragoza, Prensas UNIZAR, 2008.

_____. El manual escolar y la cultura profesional de los docentes. **Tendencias pedagógicas**, n. 14, p. 169-180, 2009.

FENELON, Déa Ribeiro. A questão dos Estudos Sociais. **Boletim Gaúcho de Geografia**, v. 13, n. 1, 1984. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4891583. Acesso: 11 jun. 2018.

FLORES, Maria Bernardete Ramos. **Povoadores da fronteira: os casais açorianos rumo ao sul do Brasil**. Editora da UFSC, 2000.

FONSECA, Thais Nivia. **História & Ensino de História**. Belo Horizonte: Autência, 2000.

FIORI, Neide Almeida; LUNARDON, Ivone Regina. **Santa Catarina de Todas as Gentes – História e Cultura**. Curtiba: Base Editora, 2005.

**FNDE – Fundo Nacional para o Desenvoolvimento da Educação/MEC** – Disponível em: http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico.Acesso em: 10 fev. 2016.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. 49. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREITAS, Itamar. **História regional para a escolarização básica no Brasil: o livro didático em questão.** São Cristóvão: UFS (2009).

_____. **Fundamentos teórico-metodológicos para o ensino de história (anos iniciais)**. São Cristóvão: Editora UFS, 2010.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério, BUENO, João Batista Gonçalves e JUNIOR, Arnaldo Pinto (orgs). **Paisagens da Pesquisa Contemporânea sobre o livro didático de História**. Campinas: Centro de Memória/Unicamp, 2013.

_____. Livros Didáticos: cenários de pesquisa e práticas de ensino no Brasil. In: GALZERANI, Maria Carolina Bovério, BUENO, João Batista Gonçalves e JUNIOR, Arnaldo Pinto (orgs). **Paisagens da Pesquisa Contemporânea sobre o livro didático de História**. Campinas: Centro de Memória/Unicamp, 2013.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. **Construtores de identidade: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira**. Iglu, 2000.

GEI – **Georg Eckert Institut**. Disponível em: www.gei.de. Acesso em: 15 ago. 2014

GIL, Ana Helena; VALOTO, Ana Maria. Aventura do aprender Suplemento Santa Catarina – História e Geografia. São Paulo: Base Editorial, 1997.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Cortez Editora, 2005

GUERRA, Rogerio Ferreira. Oswaldo Rodrigues Cabral: notas sobre a trajetória de vida de um intelectual brilhante. **Revista de Ciências Humanas**, v. 42, n. 1 e 2, p. 9-60, 2008. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/view/14519 Acesso: 8 jan. 2017

GOMES, Angela de Castro. **História e historiadores: a política cultural do Estado Novo**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2013.

GONÇALVES, Janice. **Sombrios umbrais a transpor: arquivos e historiografia em Santa Catarina no século XX**. Tese de Doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2006.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Vozes, 1995.

GUIMARÃES, Manoel Luis Lima Salgado. Nação e Civilização nos Trópicos: o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional. **Revista Estudos Históricos**, v. 1, n. ni1, p. 5-27, 1988. Disponível em: http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1935. Acesso: 3 dez. 2016

HALBWACHS, Maurice. A memória coletiva (1950). **Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro**, 2003.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HOBSBAWN, Eric, RANGER, Terence (org.). **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984. (Introdução)

JORNAL A NOTÍCIA. Joinville (SC), 15 de janeiro de 2004. **A história de SC sempre foi minha obsessão –** entrevista com Walter Piazza. Disponível em: http://www1.an.com.br/2004/jan/15/0ane.htm Acesso: 10 mai. 2008

JULIÁ, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-43, 2001. Disponível em: http://repositorio.unifesp.br/handle/11600/39195 . Acesso: 07 abr. 2015

JÚNIOR, Décio Gatti. A escrita brasileira recente no âmbito de uma história das disciplinas escolares (1990-2008). **Currículo sem fronteiras**, v. 9, n. 1, p. 42-71, 2009. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss1articles/3-gatti.pdf . Acesso: 02 mar. 2016

JUNIOR, Halferd Carlos Ribeiro et al**. Ensino de História e identidades: currículo e livro didático de história de Joaquim Silva**. 2015.

KNOCH, Habbo. **Die Tat als Bild: Fotografien des Holocaust in der deutschen Erinnerungskultur**. Hamburger Edition, 2001.

KOSELLECK, Reinhart. **Estratos do Tempo: estudos sobre História**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2014.

LAROSSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf. Acesso: 03 jun. 2015

LAZZARI, Alexandre et al. **Entre a grande e a pequena pátria: literatos, identidade gaúcha e nacionalidade (1860-1910).** 2004. Tese. São Paulo: Unicamp, 2004.

LIVRES – **Banco de Livros Didáticos**. Disponível em: http://www2.fe.usp.br:8080/livres/. Acesso: 25 jun. 2015

MACHADO, Paulo Pinheiro et al. **Um estudo sobre as origens sociais e a formação política das lideranças sertanejas do Contestado, 1912-1916.** 2001. Tese. São Paulo: Unicamp, 2001.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. A construção de um cânone republicano: a escrita da história escolar na virada do século XIX para o XX. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História-ANPUH. São Paulo**, 2011. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=marcelo+magalh%C3%A3es+a+constru%C3%A7%C3%A3o+de+u

m+c%C3%A2none&btnG= Acesso: 27 jul. 2018

MANES – **Banco de Livros Didáticos**. Disponível em: http://www.centromanes.org/. Acesso: 16 set. 2018

MARQUARDT, Edith. Die Rolle von Bildern und Texten bei der Vermittlung von „Region“ in Geographische-Lehrbüchern der DDR (O papel de imagens e textos na partilha da „Região“ em livro de ensino de Geografia da DDr). In: WOLLERSHEIM, Heinz-Werner; MODEROW, Hans-Martin; FRIEDRICH, Cathrin (Ed.). **Die Rolle von Schulbüchern für Identifikationsprozesse in historischer Perspektive**. Leipziger Universitätsverl., 2002. (O papel dos livros didáticos para processo de identificação em perspectiva histórica)

MENESES, Ulpiano T. O livro, a matéria e o espírito. **Estudos Avançados**, v. 21, n. 61, p. 297-302, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142007000300019 Acesso:13 jan. 2016.

MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tania Regina de. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD**. Revista Brasileira de História**, v. 24, n. 48, p. 123-144, 2004. Disponivel em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882004000200006 . Acesso: 17 set. 2014.

MONTEIRO, Ana Maria. **Professores de História: entre saberes e práticas**. Mauad Editora Ltda, 2007.

MORAES, Didier Dominique Cerqueira Dias de. **Visualidade do livro didático no Brasil: o design de capas e sua renovação nas décadas de 1970 e 1980**. 2010, 182 p.Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal.

MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticoa e paradidáticos**. 1997, 217 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

_____. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 12, n. 3 [30], p. 179-197, 2013. Disponível em: http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/455. Acesso: 3 set. 2015.

NEVES, Gustavo. Orelha do livro. In: Oswaldo Rodrigues. **História de Santa Catarina.** 2. ed. Florianópolis: Editora Laudes, 1970.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Revista Projeto História**, n. 10, dez, 1993 (pp. 7-28). Disponível em: http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/viewFile/12101/8763. Acesso: 15 jan. 2016

O ESTADO. Florianópolis: **O Estado**, 1968. Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina/ Hemeroteca Digital Catarinense.

OLIVEIRA, Henrique; SALOMON, Marlon. A decadência de Santa Catarina. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2010.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias; FREITAS, Itamar. Historiografia didática e prescrições estatais sobre conteúdos históricos em nível nacional (1938-2012). **Territórios e Fronteiras**, v. 6, n. 1, p. 6-24, 2013. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4807289 . Acesso: 22 out. 2015.

_____.; FREITAS, Itamar. Base Nacional Curricular Comum: caminhos percorridos, desafios a enfrentar. In: CAVALCANTI, Erinaldo; ARAÚJO, Raimundo Inácio; OLIVEIRA, Margarida (orgs). **História: demandas e desafios do tempo presente. Produção acadêmica, ensino de História e formação docente.** São Luís: EDUFMA, 2018.

OLIVEIRA, Nucia Alexandra Silva de. Oswaldo Rodrigues Cabral e uma história de "Santa Catharina". In: SILVA, Cristiani Bereta da. (Org.). **Educar para a Nação: cultura política, nacionalização e ensino de História nas décadas de 1930 e 1940**. Curitiba,PR: CRV, 2014. P.127-146.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. O ensino de história nas séries iniciais: cruzando as fronteiras entre a História e pedagogia. In: **História & Ensino**, Londrina, v. 9, p. 259-272, out. 2003. Disponível em: http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/12089 Acesso: 11 mar. 2014

PEREIRA, Júnia Sales. Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico-identitária? Desafios do ensino de história no imediato contexto pós-Lei nº 10.639. **Estudos Históricos, Rio de janeiro**, v. 21, n. 41, p. 21-43, 2008. Disponível em: http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1292. Acesso: 15 abr. 2015.

_____; ROZA, Luciano Magela. O ensino de história entre o dever de memória e o direito à história. **Revista História Hoje,** v. 1, n. 1, p. 89-110, 2012. Disponível em: https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/viewFile/20/24. Acesso: 02 ago. 2018

_____; ORIÁ, José Ricardo. Desafios teórico-metodológicos da relação Educação e Patrimônio. **Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura**, v. 20, n. 1, p. 161-171, 2012. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/resgate/article/view/8645738. Acesso em: 01 jul. 2018

PIAZZA, Walter Fernando; HÜBENER, Laura Machado. **Santa Catarina História da Gente**. Florianópolis: Editora Lunardon, 1983

_____;LOMBARDI, Ivete; LEITE, Mara de Fátima. **Os Catarinas – Terra e Gente.** Florianópolis: Editora Lunardelli, 1995.

PIROLA, André Luis Bis. **O livro didático no Espírito Santo e o Espírito Santo no livro didático: história e representações**. 2008. Tese. Universidade Federal do Espírito Santo, 2008.

POSSAMAI, Zita Rosane. Patrimônio e história da educação: aproximações e possibilidadesde pesquisa. **Revista História da Educação**. v. 16, n. 36 (pp. 110-120). Disponível em http://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/1997.

PROST, Antoine. Como a história faz o historiador?. **Anos 90**, v. 8, n. 14, 2000.Disponível em: file:///C:/Users/Rei/Downloads/6792-20946-2-PB%20(1).pdf p. 7-23. Acesso 17 de agosto de 2018.

QUEVEDO, Júlio; ORDOÑEZ, M.; SALES, Geraldo. Meu estado. **Santa Catarina**, 1994.

REVEL, Jacques. **Jogos de escalas: a experiência da micro-análise.** Rio de Janeiro: FGV, 1998.

REVISTA DE HISTÓRIA REGIONAL. Disponível em: http://www.revistas2.uepg.br/index.php/rhr. Acesso 25 de set. 2018.

REZNICK, Luis. História Pátria, Livro Didático e Cultura Histórica. In: SILVA, Cristiani Bereta da. **Educar para a Nação:** cultura política, nacionalização e ensino de História nas décadas de 1930 e 1940. Curitiba - PR: CRV, 2014.

_____. História Local e Práticas de Memória. In: SALES, Junia; RICCI, Claudia (orgs.). **Produção de Materiais Didáticos para Diversidade: práticas de memória e patrimônio numa perspectiva interdisciplinar**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

RIBEIRO, Renilson Rosa. **Colônia (s) de identidades: discursos sobre a raça nos manuais escolares de História do Brasil. 2004. 421 f**. 2004. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em História Cultural)–Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

RICOUER, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Trad. Alain Fraçois. Ed. Unicamp, 2008

ROSEMBERG, Fúlvia; BAZILLI, Chirley; DA SILVA, Paulo Vinícius Baptista. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. **Educação e pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 125-146, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/%0D/ep/v29n1/a10v29n1.pdf. Acesso: 20 fev 2015

RÜSEN, Jörn. ¿Qué es la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia". **Cultura histórica**. Traduzido para espanhol por F. Sánchez Costa e Ib Schumacher (Original em alemão de 1994) – Tradução s/d. Disponível em: www.culturahistorica.es/ruesen.castellano.html. Acesso: 25 set. 2018.

SACHET, Celestino. Orelha do livro. In: CABRAL, Oswaldo Rodrigues. **História de Santa Catarina**. 4. ed. Florianópolis: Editora Launardelli, 1994.

SANTOS, Armando José; CIRNE, Joana; HENRIQUES, Marília. **Viagens no tempo – História e Geografia de Portugal (5º ano)**. Porto: Areal Editores, 2011.

SANTOS, Pedro Afonso Cristovão dos; NICODEMO, Thiago Lima; FARIA PEREIRA, Mateus Henrique de. Historiografias periféricas em perspectiva global ou transnacional: eurocentrismo em questão. **Revista Estudos Históricos**, v. 30, n. 60, p. 161-186, 2017. Disponível em: http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/65456. Acesso: 06 jul. 2018

SANTOS, Silvio Coelho. Oswaldo Rodrigues Cabral (1903-1978). **Revista de Antropologia.** v. 22, 1979, p. 177-178. Disponível em: http://www.journals.usp.br/ra/article/view/110823 Acesso: 15 dez. 2016.

SCHETSCHE, Michael; SCHMIED-KNITTEL, Ina. Deutungsmuster im Diskurs. In: **Zeitschrift für Diskursforschung**, v. 1, n. 1, p. 24-45, 2013. (Modelos de Interpretação em Discurso). Disponível em: https://www.beltz.de/fileadmin/beltz/downloads/OpenAccess/ZfD_1_2013.pdf#page=25. Acesso: 16 set. 2018.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. **Revista História da Educação**, v. 16, n. 37, 2012. Disponível em: http://www.redalyc.org/html/3216/321627346005/. Acesso: 23 jul. 2018.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. **Brasil: uma biografia**. Editora Companhia das Letras, 2015.

SEYFERTH, Giralda. Colonização, imigração e a questão racial no Brasil. **Revista USP**, n. 53, p. 117-149, 2002. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=Coloniza%C3%A7%C3%A3o%2C+imigra%C3%A7%C3%A3o+e+a+quest%C3%A3o+racial+no+Brasil&btnG. Acesso: 14 abr. 2018.

SILVA, Cristiani Bereta da; GASPARINI, Helena Gabriela Moellmann. Livro didático e memória - A construção do saber escolar sobre a História de Santa Catarina, nas primeiras décadas do século XX. **Cadernos do Aplicação**, v. 23, n. 1, p. 35-62. Disponível em: http://seer.ufrgs.br/CadernosdoAplicacao/article/view/13337 . Acesso 3 jan. 2016.

_____. Nação e Região e a unidade nacional: uma leitura a partir de dois livros didáticos de História publicados na Primeira República**. Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 57, p. 349-374, abr./jun. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n57/v19n57a05.pdf. Acesso: 31 jul. 2014.

_____, ZAMBONI, Ernesta. Cultura política e políticas para o ensino de história em Santa Catarina no início do século XX. **Revista Brasileira de História**, v. 33, n. 65, p. 135-159, 2013. Disponíevel em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882013000100006 . Acesso: 12 dez. 2015.

_____. (Org.). **Educar para a Nação: cultura política, nacionalização e ensino de História nas décadas de 1930 e 1940**. Curitiba - PR: CRV, 2014.

_____, CUNHA, Maria Teresa Santos. Historiografia Catarinense e a Escrita da História Escolar de Lucas Alexandre Boiteux no início do século XX. **Cadernos de História da Educação** – v. 14, n. 2, p.551-568 – mai./ago. 2015. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/32524 . Acesso: 5 jan. 2016.

_____. "O Brasil mergulhou em sua história": a revista Veja e os debates sobre a História e seu ensino nas décadas de 1980 e 1990. In: LOHN, Reinaldo L. (org.). **História na Bancas**

**de Revista**: um país impresso: entre representações sociais e culturas políticas. Ponta Grossa/PR: Todapalavra, 2016, p.49-77.

SILVA, Giovani José; MEIRELES, Marinelma Costa. Orgulho e preconceito no ensino de História no Brasil: reflexões sobre currículos, formação docente e livros didáticos. **Revista Crítica Histórica**, v. 8, n. 15, p. 7-30, 2017. Disponível em: http://ordaliaalmeida.com.br/wp-content/uploads/2018/09/Giovani-artigo-sobre-a-BNCC-2017.pdf. Acesso: 01 jul. 2018.

SILVA, Marcos A. da. *República em migalhas*: história regional e local. São Paulo: Marco Zero, 1990.

SILVEIRA BAUER, Caroline; FELIZARDO NICOLAZZI, Fernando. O historiador e o falsário. Usos públicos do passado e alguns marcos da cultura histórica contemporânea. **Varia Historia**, v. 32, n. 60, 2016. Disponível em: http://www.redalyc.org/html/3844/384446660009/ . Acesso: 24 jul. 2018

SOURIENT, Lilian. RUDEK, Roseni e CAMARGO, Rosiane de. **Santa Catarina interagindo com a História. São Paulo: Editora do Brasil**, 2008.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX:(ensino primário e secundário no Brasil).** Cortez Editora, 2008.

_____. História da Cultura Material Escolar: Um balanço inicial. In: BENCOSTTA, Marcus Levy (Org.). **Culturas Escolares, Saberes e Práticas Educativas: itinerários históricos.** São Paulo: Cortez (pp. 163– 189), 2007.

SIQUEIRA, Antônio Jorge. Nação e região: os discursos fundadores. **Cadernos de Estudos Sociais**, v. 19, n. 2, 2003. Disponível em: https://fundaj.emnuvens.com.br/CAD/article/view/1320 . Acesso: 07 jul. 2018.

VALDEMARIN, Vera Teresa. Interfaces da pesquisa sobre manuais didáticos. In: BENCOSTTA, Marcus Levy (Org.). **Culturas Escolares, Saberes e Práticas Educativas: itinerários históricos.** São Paulo: Cortez (pp. 163– 189), 2007.

VIDAL, Diana Gonçalves e SILVA, Vera Lúcia Gaspar da. Por uma história sensorial da escola e da escolarização. In: CASTRO, César Augusto (org). **Cultura Material Escolar: a escola e seus artefatos (MA, SP, PR, SC e RS, 1870-1925).** Maranhão: Café & Lápis, 2 ed. 2013, p. 19-41.

VON MARTIUS, Karl Friedrich; RODRIGUES, José Honório. Como se deve escrever a História do Brasil. **Revista de Historia de América**, n. 42, p. 433-458, 1956. Disponível em: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/38868443/Martius__Von._Como_se_escreve_a_historia_do_Brasil.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1538788442&Signature=bVq71sGhtK%2B8Vwi63BGoomle7NY%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DComo_se_deve_escrever_a_Historia_do_Bras.pdf Acesso: 04 set. 2018.

WOLFF, Cristina Scheibe. Historiografia catarinense: uma introdução ao debate. **Revista Santa Catarina em História**, v. 3, n. 1, p. 52-61, 2010. Disponível em: http://ojs.sites.ufsc.br/index.php/sceh/article/view/428 Acesso: 18 abr. 2016.

WOLLERSHEIM, Heinz-Werner; MODEROW, Hans-Martin; FRIEDRICH, Cathrin (Ed.). **Die Rolle von Schulbüchern für Identifikationsprozesse in historischer Perspektive**. Leipziger Universitätsverl., 2002. (O papel dos livros didáticos para processo de identificação em perspectiva histórica).

# ANEXO 1

## Esquema da Sociogênese da História Escolar

| | | |
|---|---|---|
| **SEDIMENTACIÓN** de usos de educación histórica | Tradición clásica y cristiana (Paleohistoria del *código disciplinar*)<br><br>Aportación jesuítica y usos educativos del Antiguo Régimen (Protohistoria del *código disciplinar*) | Del Mundo Antiguo al Antiguo Régimen |
| **INVENCIÓN** del *código disciplinar* | Fase constituyente: fijación de una tradición discursiva reguladora y práctica de la Historia escolar | Mediados del siglo XIX |
| **CONSOLIDACIÓN** del *código disciplinar* | Pervivencia de la tradición: el *código disciplinar* durante el *modo de educación tradicional-elitista* | Restauración hasta años 60 del siglo XX |
| **REFORMULACIÓN** discursiva del *código disciplinar* | Cambios y continuidades de la Historia escolar en el *modo de educación tecnocrático de masas* | 1970-1995 |

Fonte: CUESTA FERNANDEZ, Raimundo. El código disciplinar de la historia escolar en España: algunas ideas para la explicación de la sociogénesis de una materia de enseñanza. 2002.

## ANEXO 2

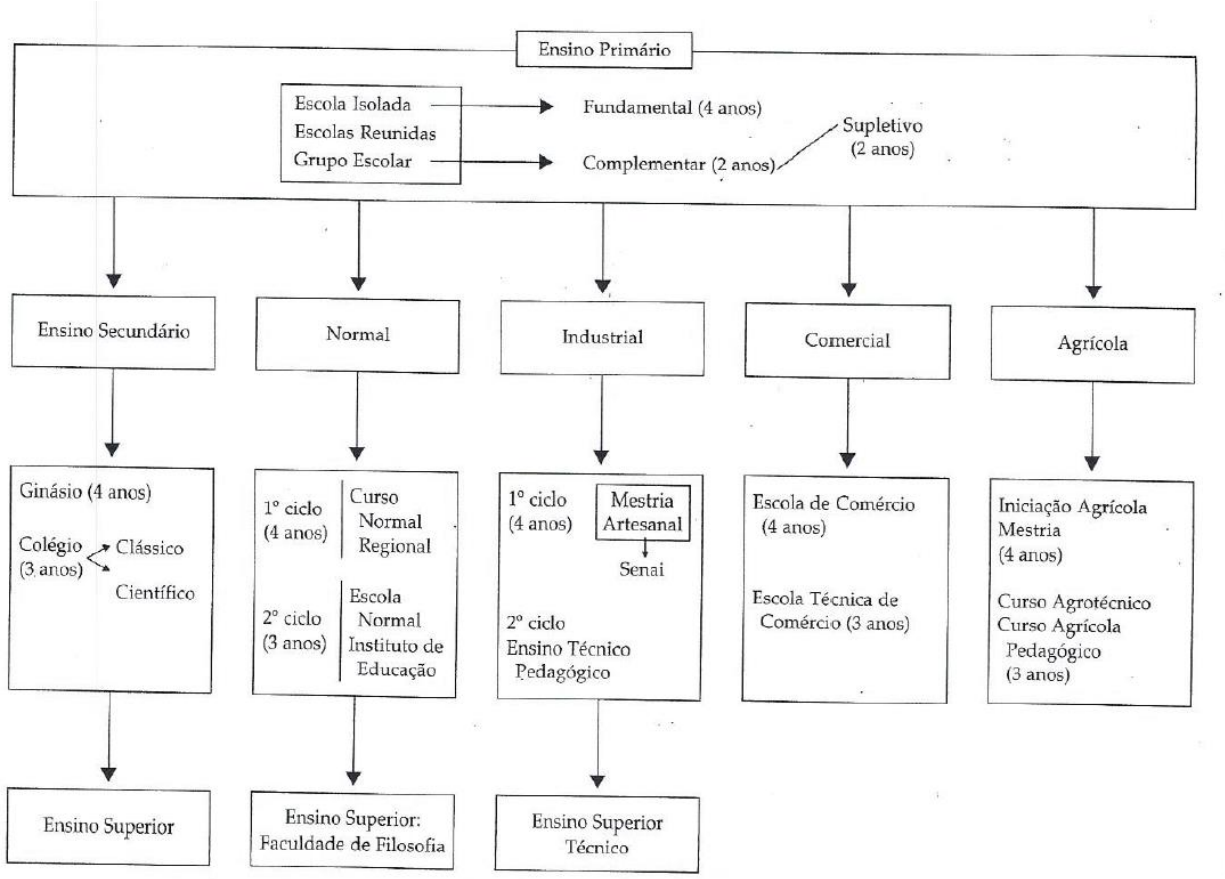
## LIVROS DIDÁTICOS HISTÓRIA DE SANTA CATARINA

| Título da Obra | Autor (es) | Editora | Ano | Observações |
|---|---|---|---|---|
| 1. Pequena História Catarinense | Lucas Boiteux | Oficinas e Eletricidade da Imprensa Oficial | 1920 | DIDÁTICO |
| 2. História de Santa Catarina | Lucas Boiteux | Melhoramentos | 1930 | DIDÁTICO |
| 3. História de Santa Catarina | Oswaldo Rodrigues Cabral | Imprensa Universitária | 1968 | DIDÁTICO |
| 4. Santa Catarina - História da Gente | Walter F. Piazza e Laura Machado Hübener | | 1987? | DIDÁTICO – SEGUNDO GRAU E PRÉ-VESTIBULAR |
| 5. Os Catarinas – Terra e Gente | Walter Piazza, Ivete Lombardi e Mara de Fátima Leite | Lunardelli | 1995 | DIDÁTICO |
| 6. Aventura do Aprender Suplemento Santa Catarina - História e Geografia | Ana Helena C Freitas Gil; Ana Maria Valoto | Base Editorial | 1997 | SUPLEMENTO DIDÁTICO PARA 4ª SÉRIE |
| 7. Interagindo com a História Regional | Lílian Sourriet, Roseni Rudak, Rosiane de Camargo | Editora do Brasil | 2005 | DIDÁTICO |
| 8. Santa Catarina de todas a gentes | Neide Fiori e Ivone Regina Lunardon | Base Editorial | 2005 | DIDÁTICO |
| 9. Geografia e história de Santa Catarina: aspectos | Rafael Dias de Oliveira; Otavio Augusto Auler Rodrigues | Quantum | 2008 | DIDÁTICO – VESTIBULAR E CONCURSOS |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| catarinenses para vestibulares e concursos | | | | |
| 10. Livro Santa Catarina - História, Espaço Geográfico e Meio Ambiente | Alexander Maar, André Peron e Fernando Del Prá Netto | Insular | 2009 | DIDÁTICO |
| 11. História de Santa Catarina | Gislane Azevedo e Reinaldo Seriacopi | Scipione | 20011 | DIDÁTICO |
| 12. Santa Catarina - História, Geografia, Meio Ambiente, Turismo e Atualidades | Sandro da Silveira Costa | Postmix | 2011 | DIDÁTICO |
| 13. Estudando a História de Santa Catarina | Cyntia Simioni França | Moderna | 2011 | DIDÁTICO |
| 14. Estado de Santa Catarina – Tempo, espaço e cultura | Gislane Azevedo e Reinaldo Seriacopi | Scipione | 2014 | DIDÁTICO |

## ANEXO 3

## ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA DE ENSINO – REFORMA GUSTAVO CAPANEMA 1942




Fonte: GHIRALDELLI JR., Paulo. História da Educação Brasileira. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

# ANEXO 4

## QUADRO EXCERTOS DA NARRATIVA – AÇORIANOS EM SANTA CATARINA

| **Sumários – Referências à vinda dos açorianos no século XVIII** | |
|---|---|
| **BOITEUX (1920)** | Terceiro Século<br>Capítulo V<br>Colonização Açorita e Madeirense<br>Colonização<br>Nucleos coloniais<br>Naufragados |
| **CABRAL (1968)** | Capítulo Sexto<br>A Era do Povoamento<br>Os Açorianos<br>O transporte e a localização |
| **PIAZZA e HÜBNER (1983)** | Caítulo VI<br>Povoamento Açoriano<br>1. Da necessidade de povoadores<br>2. A situação do Arquipélago dos Açores<br>3. O recrutamento<br>4. O transporte<br>5. As fundações açorianas<br>6. As sesmariais<br>7. Resultantes culturais |
| **PIAZZA et al. (1995)** | AS PRIMEIRAS POVOAÇÕES<br>O povoamento açoriano e madeirense<br>A influência dos povoadores e colonizadores |
| **QUEVEDO et al. (1994)** | Nosso estado, nossa gente<br>A cultura catarinense |
| **GIL E VALOTO (1997)** | Povoamento e Colonização |
| **FIORI E LUNARDON (2005)** | UNIDADE IV – EXPANSÃO TERRITORIAL<br>A vinda dos açorianos<br><br>UNIDADE VI – MANEIRAS DE VIVER |

| | |
|---|---|
| | Frutos do Mar<br>O pão por Deus<br>As construções como formas culturais<br>Fresta de Reis<br>Festa do Divino<br>Boi-de-Mamão |
| **SOURIENT et al. (2008)** | Unidade 2 – Povoar e Crescer<br>Capítulo 2: O povoamento açoriano<br><br>Unidade 3 – Nosso Estado, Nossa Gente<br>Capítulo 4: A cultura catarinense |
| **AZEVEDO E SERIACOPPI (2013)** | Capítulo 5 – Os açorianos em Santa catarina<br>Em busca de proteção<br>Santa Catarina e seus Fortes<br>À procura de colonos<br>Os açorianos<br>A chegada dos imigrantes<br>Trabalhadores em Santa Catarina<br>O legado açoriano<br>Coisas de Santa Catarina |

| **Contextualização da vinda dos açorianos – condições favoráveis e/ou condições em que se efetivou (Ou "o que se elege para contextualizar a vinda dos açorianos?)** | |
|---|---|
| **BOITEUX (1920)** | 158 – Colonização<br>Os Arquipélagos dos Açores e Madeira regorgitavam de habitantes, determinando tal pletora grande pobreza e miséria.<br>Diversas representações haviam sido feitas à metrópole para que aliviasse aquelas ilhas de certo número de casais. O Brasil pedia braços e muitos. Afinal, resolveu el-rei aproveita-los para o povoamento de Santa Catarina e Rio Grande, desde o rio São Fransciso até o serro de S. Miguel e sertão correspondente. Todas as providências foram tomadas para o sustento e agasalho dos novos colonos. Vieram ao todo 4.024 pessoas, começando o seu transporte em 1748.<br>*Imagem:* Typos Açorianos<br>(p.77) |
| **CABRAL (1968)** | Silva Paes<br>(...)<br>Prometera Silva Paes, desde a sua chegada a Santa Catarina, intenso trabalho em prol de seu povoamento, pretendendo o estabelecimento de casais vindos dos Açores, ideia que não era nova, pois já fora alvitrada na laguna e repetida várias vezes, inclusive por Frei Agostinho da Trindade, em 1728, mas que já então devia estar madura. |

| | |
|---|---|
| | E foi assim que, em agosto de 1746, decidiu o Conselho Ultramarino – fazer o povoamento do litoral sul do Brasil com elementos retirados do arquipélago açoriano e, em 1748, pode o Brigadeiro receber a primeira leva de povoadores, que viriam dar novo impulso à terra catarinense e marca-la com o cunho particular e característico da sua formação cultural. Promoveu Silva Paes, ainda, a criação de um batalhão, depois transformado em Regimento, que se tornaria célebre pelos seus atos e feitos em várias campanhas.<br>(56)<br><br>Os Açorianos<br>Merece especial destaque o estudo do povoamento de Santa Catarina pelos casais açorianos pois, como ficou dito, não só contribuíram eles para o aumento da insignificante população existente como porque emprestaram à terra os caracteres básicos de sua cultura, dando à gente catarinense uma feição inconfundível.<br>Referimos anteriormente que, ao que se conta, já em pequeno número haviam os ilhéus buscado fixar-se em terras do litoral catarinense. Nos tempos do donatário Marques de Cascaes, em 1666, um Antônio Afonso, com seis companheiros e suas respectivas famílias, haviam-se instalado na Ilha e na terra firme fronteira – e, em 1692, um João Felix Antunes, com 260 acorianos, teria sido enviado para a mesma região.<br>Não se possui absoluta certeza a respeito dessas duas levas, tendo-se entretanto, de uma outra, que se localizou entre Massiambú e Araçatuba, de 20 casais, chefiados por Antônio Bicudo Camacho, além de uma outra leva menor, chefiada pelo padre Mateus de Leão, que se instalou nas terras que iam da Lagoa ao Rio Ratones, na Ilha.<br>Documentando, entretanto, está que, em 1722, o Governador da Capitania de São Paulo. D. Rodrigo Cesar de Menezes, fez notar a Dom João a grande utilidade que teria o Rio Grande do Sul, tendo o Conselho Ultramarino concordado com o exposto e deferido uma consulta de se mandar casais das ilhas dos Açores para o povoamento da costa sul brasileira.<br>Em 1728, o carmelita Frei Agostinho da Trindade, pároco do Desterro, esteve na Corte e, de uma carta do Rei, mandando favorecer-lhe com a necessária ajuda, constava que à Ilha regressava o religioso para "esperar os novos habitantes que hão de ir das ilhas" – o que leva a crer achar-se a Coroa, então, interessada no assunto.<br>Silva Paes, em 1742, insistia na conveniência de serem enviados casais ilhéus para o litoral sul, mas o Conselho Ultramarino despachou o solicitado de maneira protelatória, até que, em 1745 permitiu que todo navio que tocasse nos Açores, e viesse para o Brasil, pudesse transportar até 5 casais, que deveriam ser encaminhados para referida região. Em 1746, todavia, os moradores do arquipélago pediram ao Rei permissão para emigrar para o Brasil, pois as ilhas encontravam-se superlotadas, havendo miséria à vista de não bastar a produção para alimentar e manter o excesso de população. Atendendo o pedido, em 8 de agosto, o Conselho Ultramarino resolveu tomar uma atitude decisiva e a 31 do mesmo mês era afixados editais, abrindo a inscrição para os que desejassem emigrar.<br>De acordo com os mesmos, seria concedido transporte gratuito a 5 mil pessoas, uma ajuda de custo conforme o número de descendentes de cada casal, ferramentas, armas, animais e farinha necessária ao sustento de cada um, além de isentar os homens do serviço militar. Receberiam, ainda, terras para o cultivo.<br>Um ano depois já se haviam inscrito 2.585 pessoas, das ilhas de S. Miguel, Graciosa e São Jorge. Mais tarde, também das ilhas do Pico, Terceira, Santa Maria, Faial e Flores, isto é, de todas elas, exceto da do Corvo, outras se inscreveram.<br>(56-57) |
| **PIAZZA e HÜBNER (1983)** | O Povoamento Açoriano<br>1. Da necessidade de povoadores |

| | |
|---|---|
| | A fundação das povoações "vicentistas" no litoral catarinense não fortaleceu o surto demográfico em toda sua extensão, mas tão somente criou três núcleos isolados, vivendo de sua subsistência como foi o caso ode São Francisco, Desterro e Laguna, como já tratamos.<br>Posteriormente, ocorreu o quase total abandono da póvoa de Nossa Senhora do Desterro, com a morte brutal de seu fundador e a fuga dos seus parentes e acompanhantes.<br>O despovoamento do local passou a ser considerado como fator negativo no fortalecimento da soberania no sul do Brasil.<br>A fundação da Colônia do Sacramento exigia da Coroa Portuguesa medidas tendentes a resguardar seus interesses no campo político-diplomático, dentro do principio do "uti-possidetis".<br><br>2. A situação do Arquipélago dos Açores<br>O maior contingente populacional foi proveniente do Arquipélago dos Açores. Localizado no Atlântico Norte compõe-se de nove ilhas (São Jorge, Terceira, Faial, Pico, São Miguel, Graciosa, Santa Maria, Flores e Corvo).<br>Estas ilhas, sofrendo constantes abalos sísmicos terrestres ou submarinos, estimularam a saída de parte de sua população. Aliado a este fator estaria o precário desenvolvimento econômico da região, o desejo de lançar-se ao mar, mas principalmente o excesso populacional que em decorrência, provocara a escassez de alimentos em determinadas ocasiões.<br>O desejo dos açorianos, como também de madeirenses, de transferirem-se para o Brasil coincidem com os interesses da Coroa Portuguesa. É a atividade povoadora dando cobertura aos objetivos políticos, ou seja, a ocupação dos territórios fronteiros despovoados a fim de evitar qualquer reclamação futura, por parte da Espanha.<br>O Brigadeiro Silva Paes já sugeria ao Rei, em 1742, "o aumento da povoação""...de que não bastarão fortificações sem haver gente que as guarneça, e juntamente povoe, e cultive as terras; quando aquelas pela sua natural fertilidade podem sustentar os mesmos presídios."<br>(34-35)<br><br>3. O recrutamento<br>A solicitação de Silva Paes juntamente com o pedido dos açorianos e madeirenses, mais o parecer favorável do Conselho Ultramarino em 1746, fizeram surgir a determinação régia de que se procedesse o alistamento e o envio de interessados para o Pará, Maranhão e Santa Catarina. De acordo com os documentos, o alistamento dos açorianos ficou em torno de 7.000 pessoas. Já a Ilha de Madeira, registrando-se cerca de 2.000 inscritos, para o transporte em direção à Ilha de Santa Catarina.<br>Resultou daí a Carta Régia de 31 de agosto de 1746, seguida de um Alvará, onde se estabeleceram as condições de transporte e as vantagens oferecidas.<br><br>4. O transporte<br>O Regimento espedido pelo Rei D. João V em 1747, regulamentava as condições de transporte e o estabelecimento dos ilhéus na nova terra. Discriminava o tratamento que seria dado às famílias como alojamento, rações alimentares, ajuda-de-custo, animais, utensílios e ferramentas, terras, bem como a forma de organização das povoações, além é claro de medidas fiscais.<br>O transporte era efetuado através de contrato com particulares que arrematavam o "assento", determinando o número de pessoas a serem transportadas.<br>(34-37) |
| **PIAZZA et al. (1995)** | O POVOAMENTO AÇORIANO E MADEIRENSE |

| | |
|---|---|
| | Portugal possuía dois grupos de Ilhas. Chamavam-se Açores e Madeira, que, superpovoados, sofriam, de tempos em tempos, falta de alimentos. Em Açores havia vulcões que, de vez em quando, produziam erupções e tremores de terra. Por isso, suas populações pediam ao Rei de Portugal que os fizesse transportar para o Brasil.<br>O Rei de Portugal também queria povoar o sul do Brasil que era cobiçado pelo Rei da Espanha.<br>*Imagem:* Povoamento Açoriano (mapa)<br>(p.49) |
| **QUEVEDO et al. (1994)** | A Capitania de Santa Catarina<br>O brigadeiro José da Silva Paes, primeiro governante catarinense, ordenou a fundação de várias fortalezas e criou o Regimento de Infantaria de Linha da Ilha de de Santa Catarina.<br>Para sucesso do seu empreendimento e a permanência desse sistema de defesa, Silva Paes percebeu a necessidade de ficar populações no local. Assim, a partir de 1748, incentivou a vinda de açorianos, que se espalharam ao lindo do litoral, fundando vários povoamentos.<br>(p.23) |
| **GIL E VALOTO (1997)** | POVOAMENTO E COLONIZAÇÃO<br>(...)<br>Nessa mesma época, Portugal, procurando resolver os problemas de excesso de população no arquipélago dos Açores, enviou várias levas de colonos daquele arquipélago e da ilha de Madeira, para ocupar o território catarinense, em especial, o litoral. Alguns desses colonos seguiram para o território gaúcho.<br>(p.10) |
| **FIORI E LUNARDON (2005)** | UNIDADE 4 – EXPANSÃO TERRITORIAL<br>Antes de abordar em item específico a vinda dos açorianos, a Unidade aborda os seguintes itens: O território catarinense; As primeiras expedições; A expansão portuguesa; São Francisco do Sul; Nossa Senhora do Desterro; Santo Antônio dos Anjos da Laguna; A lagunense Anita; Novamente Desterro; As fortalezas.<br><br>A vinda dos açorianos<br>As fortalezas foram construídas para ajudar na defesa do litoral de Santa Catarina contra os ataques inimigos. Mas o governo português sabia que, para a defesa, também era importante aumentar o povoamento da região.<br>Assim Silva Paes, com o prestigio de governador da capitania de Santa Catarina, apressou-se em expor ao governo português a necessidade de maior povoamento da região.<br>Como solução, solicitou que os portugueses, do arquipélago dos Açores, viessem para Santa Catarina. Nessa época, essas ilhas estavam superpovoadas e as terras destinadas ao plantio eram insuficientes.<br>O arquipélago dos Açores está situado distante dos continentes, no meio do oceano Atlântico. Trata-se de um conjunto de ilhas que, a partir do século XV, foram povoadas pelos portugueses.<br>Aos açorianos que desejavam imigrar foi prometida ajuda em transporte, terras, sementes, ferramentas, animais, alimentação gratuita durante um ano, entre outras coisas. Muitas promessas não foram cumpridas.<br>Como era usual na época, vieram para o Brasil em navios à vela viajando cerca de três meses. As condições de travessia do oceano foram assim definidas: os homens ficavam na coberta e as mulheres nas cabines.<br>Os primeiros açorianos chegaram em Santa Catarina no ano de 1748, sendo que esse povoamento vai continuar até o ano de 1756. Nesse período, chegaram a Santa Catarina cerca de 6.000 açorianos. |

| | |
|---|---|
| | Com a vinda dos açorianos, começou efetivamente uma nova fase do povoamento. Daí a importância dessas populações para a história de Santa Catarina.<br>Os primeiros grupos açorianos que chegaram à vila de Nossa Senhora do Desterro foram alojados, provisoriamente, no perímetro urbano. Instalaram-se todos perto uns dos outros, a maioria em casas de uma mesma rua.<br>*Box Você Sabia* – Sobre a Rua dos Ilhéus em Florianópolis<br>*Imagem:* Florianópolis – ano 2004. Rua dos Ilhéus.<br>(p.121-122) |
| **SOURIENT et al. (2008)** | Capítulo 2 – O povoamento açoriano<br>(Abertura do Capítulo)<br>Quem são os açorianos? Por que vieram para Santa Catarina? Que influências deixaram na cultura do povo catarinense?<br><br>**O toque das rendeiras**<br>Sinto o toque das rendeiras<br>Da lagoa da Conceição<br>Os seus bilros quando tocam<br>Batem com seu coração<br><br>Parece até brincadeira<br>De tanto toque que tem<br>Esse toque das rendeiras<br>Faz a gente ficar bem.<br><br>Um brinquedo de criança<br>Se transforma numa dança<br>A dança do pau-de-fita<br>Num brinquedo que te agita<br><br>Parece até brincadeira<br>De lagusta laguê<br>Esse toque das rendeiras<br>Que eu canti pra você<br>(Francisca Cavalcanti e Adelino dos Santos Neto. *Contar cantando*, Florianópolis: Cidade Futura, 2001. P.23. Coleção Artistas da Palavra)<br><br>*Imagem*: Detalhe de mãos de rendeira fazendo bilro. Lago da Conceição, Florianopolis, 2002.<br>*Imagem: Pau-de-fita*. Artesanato de Urussanga – SC, s.d. |

| | |
|---|---|
| | Segue atividade e *Box O diário de Aninha*, que apresenta, da perspectiva de uma aluna, a aula introdutória da professora sobre a chegada dos açorianos.<br><br>Seção – Interagindo com textos<br><br>Texto 1 – Os planos de colonização de Santa Catarina<br>A atenção da Coroa portuguesa, a partir da década de 1730, estava voltada para a defesa das fronteiras do Brasil de ataques ou da entrada de estrangeiros. Para isso, além de construir fortes, era necessário povoar as regiões. A colonização representava defesa militar da região e garantia de desenvolvimento econômico.<br>Para a região sul, a ilha de Santa Catarina, devido à sua localização geográfica entre o Rio de Janeiro e o rio Prata, era um ponto estratégico que necessitava de defesa e povoamento. Para o comando militar dessa área, foi nomeado o brigadeiro José da Silva Paes.<br>Silva Paes, ao assumir o governo da capitania em 1739, deu inicio à construção do Forte de Santa Cruz, na ilha de Anhatomirim, que só foi concluído em 1774. Foram construídos também os fortes de São José da Ponta Grossa e de Nossa Senhora da Conceição.<br>*Imagem:* Forte de São José da Ponta Grossa – SC, em 2001.<br>Para o povoamento, a solução pensada pelas autoridades portuguesas foi incentivar a vinda de açorianos para região. O arquipélago dos Açores, pertencente a Portugal desde o século XV, bastante povoado, passava por dificuldades decorrentes da falta de alimentos, o que poderia servir de incentivo para a **emigração** .<br>Foram colocados diversos editais nas ilhas do arquipélago, convidando e oferecendo muitas vantagens aos que tivessem interesse em deixar as ilhas.<br>Nos editais eram oferecidos transporte gratuito, terras, ajuda financeira, além de ferramentas e alimentos para a sobrevivência inciial das famílias no Brasil. Muitos foram se alistar em busca de melhores condições de vida.<br>Leia um trecho do que estava escrito no edital:<br>"(...) não tendo os homens mais de quarenta anos de idade e não tendo as mulheres mais de trinta; e logo que chegarem a desembarcar no Brasil a cada mulher que para ele for das ilhas de mais de doze anos, e de menos de vinte e cinco anos, casada ou solteira, se darão dois mil e quatrocentos **réis** de ajuda de custo, e aos casais que levarem filhos de lhes darão para ajuda de os vestirem mil réis por cada filho". (Citado em: Maria Bernadete Ramos Flores. *Povoadores da fronteira: os casais açorianos rumo ao sul do Brasil.* Florianópolis: Editora da UFSC, 2000, p.41)<br>Grande parte dessas promessas não foram cumpridas. Os açorianos, depois de uma penosa viagem, enfrentaram a falta do dinheiro oferecido, ferramentas agrícolas de pouca qualidade, falta de moradias, além da cobrança de impostos e do recrutamento para o serviço militar. No edital de inscrição constava que não precisariam pagar impostos e que estariam livres do serviço militar. Enfim, toda estrutura oferecida antes da viagem não estava à disposição dos açorianos quando eles aportaram em terras brasileiras.<br><br>Texto 2 – A viagem dos açorianos<br>As viagens, saindo dos Açores rumo à ilha de Santa Catarina, ocorreram entre outubro de 1747 e novembro de 1753. Na época, a população de Santa Catarina era de 4194 habitantes, e recebeu, entre 1748 e 1756, 6071 açorianos, aumentando em 140% o índice populacional (...).<br>Muitos dos que abandonaram as ilhas em busca de melhores dias no Brasil morreram pelo caminho. A viagem de três meses, em media, nas precárias **galeras**, a falta de água e de alimentos frescos, o desconforto pelo excesso de viajantes por embarcação, **debilitavam** os passageiros. (...) O risco de naufrágio era outro fantasma que rondava as embarcações. |

| | |
|---|---|
| | *Imagem*: Vista aérea da Ponta dos Naufragados – SC, local onde naufragou uma embarcação com açoriano que seguia para o Rio Grande do Sul, s..d.<br>Para as mulheres, a viagem era ainda mais insuportável. Elas viajavam em pequenos compartimentos, nos porões dos navio (...).<br>As mulheres só saiam do alojamento na hora da missa. Acabada a cerimônia, regressavam aos seus compartimentos. Lá dentro, obedeciam às ordens de duas mulheres escolhidas entre as mais graduadas e capacitadas.<br>(Maria Bernadete Ramos Flores. *Povoadores da fronteira: os casais açorianos rumo ao sul do Brasil*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2000, p.49-52)<br><br>Seguem atividades e seção "Conhecendo Santa Catarina", sobre o museu etnográfico "Casa dos Açores" em Biguaçu<br>(58-61) |
| **AZEVEDO E SERIACOPPI (2013)** | Capítulo 5 – Abertura do Capítulo<br>Os açorianos em Santa Catarina<br>Você conhece a história das bruxas? E lendas da mula sem cabeça? Você já assistiu ou já participou da dança do pau de fita? Já viu alguma rendeira fazendo um tecido usando bilros de madeira?<br>Se você respondeu sim a alguma dessas perguntas, então você pode dizer que já teve contato com alguns dos inúmeros legados que a cultura açoriana deixou em terras catarinenses.<br>Os açorianos são portugueses que vivem no arquipélago dos Açores no Oceano Atlântico. No século XVIII, milhares de açorianos mudaram-se para Santa Catarina e se estabeleceram no litoral da capitania.<br>A vinda dos açorianos fez parte de uma política de Portugal que tinha por objetivo estimular a colonização do território catarinense. A chegada dessas pessoas marcou profundamente os hábitos e os costumes de nosso povo. Muito daquilo que existe hoje em nosso estado – como lendas, folguedos, festividades religiosas, hábitos alimentares e muito mais – foi herdado desses imigrantes.<br>Neste capítulo, estudaremos como se deu a chegada dos açorianos em terras catarinenses e conheceremos um pouco mais desse legado.<br>*Imagem:* Artesão trabalhando com bilro em foto de 2007. A técnica de fazer rendas usando bilros chegou a Santa Catarina com os imigrantes açorianos que aqui desembarcaram a partir do século XVIII.<br>(p.58)<br><br>Seguem itens: Em busca de proteção; Santa Catarina e seus fortes; Leia e Interprete (mapa da Ilha de Santa Catarina do século XVIII); Passado e Presente – Fortes Restaurados; Atividades (ainda relacionadas aos Fortes, como patrimônios históricos)<br><br>À procura de colonos<br>Como vimos, por quase dois séculos, o território de Santa Catarina praticamente não recebeu colonos. Porém, nem mesmo a formação dos primeiros povoados catarinenses – em meados do século XVII – foi suficiente para fazer com que o número de moradores na região aumentasse de maneira significativa.<br>Para se ter uma ideia, em 1712, o engenheiro francês Amédée François Frézier, em viagem pela América, visitou Desterro e fez algumas anotações a respeito dessa viagem. Ao comentar sobre sua passagem pela Ilha de Santa Catarina escreveu que a população local era de apenas "147 brancos, alguns índios e negros libertos, , dos quais uma parte acha-se dispersa pela orla de terra firme". |

| | |
|---|---|
| | Os açorianos<br>Para o governo português era fundamental aumentar – e bastante – o número de habitantes na capitania. Era uma tentativa de assegurar para Portugal a posse dessa região desejada também pela Espanha.<br>A solução foi estimular a vinda de imigrantes portugueses que viviam na região dos Açores, um arquipélago português formado por nove ilhas e localizado no Oceano Atlântico. Você pode perguntar: mas por que os açorianos foram os escolhidos?<br>O território dos Açores é pequeno e encontrava-se à época com um número grande habitantes. A falta de terras para a agricultura vinha se tornando um problema grave e muitos açorianos, sem terra para cultivar seus alimentos, estavam vivendo na miséria.<br>Assim, ao estimular os açorianos a se mudar para Santa Catarina, o governo português imaginava resolver dois problemas de uma vez: reduziria o número de habitantes nos Açores e, ao mesmo tempo, aumentaria rapidamente a população em Santa Catarina.<br>Para que a proposta atraísse os açorianos, o governo de Portugal prometeu entregar um lote de terra, ferramentas, gado, entre outros benefício, a todos aqueles que se mudassem para Santa Catarina. Essa promessa também foi feita aos portugueses que viviam na Ilha da Madeira, outra ilha portuguesa localizada no Oceano Atlântico.<br>*Imagem* – Mapa Ilhas dos Açores e da Madeira<br>(p.63-43) |

| **Fundação das primeiras vilas e cidades pelo povoamento açoriano – núcleos coloniais – trabalho** | |
|---|---|
| **BOITEUX (1920)** | 161 – Núcleos Coloniais<br>Entre 1748 e 1749, com a vinda dos primeiros colonos açoritas e madeirenses, fundaram-se as povoações de Santo Antônio, Trindade, Canasvieiras, na Ilha, e s. Miguel no continente fronteiro bahia a do norte do porto da capital.<br>Foi levantada uma pequena Igreja nesta última; em 1750 já era freguesia.<br>A 20 de janeiro chegava ao Desterro a quarta leva de colonos e com 182 desses casais, fundou-se, no mesmo ano, o povoado de São José, no litoral fronteiro à bahia do sul do porto de Florianópolis, onde foi erigida uma pequena capela de madeira.<br>Na mesma época, á margem de pitoresca lagoa, à leste da Ilha de Santa Catarina, criou-se o povoado de Nossa Senhora da Conceição, com outro grupo de açoritas. Ainda no governo de Escudeiro foi ereta a capela de N. S. do Rosário da Enseada de Brito.<br>*Imagem*: São José<br>(78)<br>164 – Naufragados<br>Em 1753, em cumprimento ás ordens reais foram mandados parao Rio Grande, em duas sumacas, muitos colonos açorenhos.<br>Terrível pampeiro atirou as duas embarcações contra os penhascos da ponta do sul da ilha. Do naufrágio só escaparam 77 pessoas. Daí o nome *Naufragados*. Parte dos sobreviventes preferiu estabelecer-se na freguesia de Sant´Anna, chamada Vila Velha, distrito de Laguna.<br>(79) |
| **CABRAL (1968)** | O TRANSPORTE E A COLONIZAÇÃO |

| | |
|---|---|
| | Os casais deveriam ser, segundo ordens expedidas a Silva Paes, distribuídos desde o rio de São Francisco do Sul até o cerro de São Miguel, e sertão correspondente, determinando ainda as instruções reais como deveriam ser escolhidos os lugares para estabelecimento das povoações, como deveriam ser feitos os arruamentos, onde se localizariam as igrejas e muitas outras coisas necessárias ao bom êxito do empreendimento.<br>O transporte foi contratado com Feliciano Velho Oldenberg e, em fevereiro de 1748 chegaram à Ilha os primeiros navios com 461 pessoas, adultos e crianças.<br>A travessia fora horrorosa, tendo morrido durante a mesma, que durara aproximadamente três meses, muita gente. Por este outro motivo, Oldenberg perdeu o contrato de transporte, tendo sido feito um outro com Francisco Souza Fagundes, que deveria transportar mais 4 mil imigrantes.<br>Silva Paes tratou logo de acomodar os casais, dando cumprimento às ordens reais, distribuindo-os pelas proximidades, depois de curados dos incômodos da viagem.<br>Nos anos seguintes, de 1749 a 1756, mais quatro transportes chegaram, composto de vários navios cada um deles, sendo o segundo e o quarto com mais de mil pessoas, o terceiro com número ignorado e o derradeiro com 520 imigrantes.<br>O quadro de transportes pode ser assim resumido:<br><br>*Números exatos: 1º transporte (1748), 461 pessoas; 2 º transporte (1749), 1.066 pessoas, 4º transporte (1752), 1.478 pessoas.; 5º transporte (1756), 520 pessoas, totalizando 3.525 pessoas. Número incerto: 3º transporte (1750 ou 1751). Segundo os autores que estudaram o assunto, as opiniões variam. Borges Fortes calcula o total geral em 6.031, o que implica ter sido o terceiro transporte composto por 2.506 imigrantes. Jacinto A. de Matos, da mesma forma, aceita o dito transporte como de 936 colonos; Almeida Coelho, pelos números expostos, daria como resultado ter tido o referido transporte 960 pessoas; e Walter Piazza, com documentação original, acredita que o terceiro transporte, ocorrido em 1751, teria trazido 1.399 pessoas, totalizando todo o movimento 4.929 açorianos transportados de 1748 a 1756. Este número parece-nos o mais aproximado, senão o exato.*<br><br>Estes povoadores foram, pelos Governadores que sucederam a Silva Paes, distribuídos por todo o litoral sul de Santa Catarina embora não exatamente como dispunha a ordem régia que determinou a transferência dos casais.<br>Já não estava, por ocasião desses transportes, Silva Paes no governo de Santa Catarina e os seus sucessores, Manoel Escudeiro Ferreira de Sousa e José de Melo Manoel foram os que receberam e localizaram os novos povoadores.<br>A travessia do Atlântico era ainda uma aventura terrível, tanto mais que feita de acordo com ordens excessivamente severas, as mulheres e crianças trancafiadas, só saindo dos alojamentos para a missa semanal, e não poucos morreram, o que fez com que muita gente já inscrita deixasse de embarcar, desistindo da viagem. Tal fato levou as autoridades a recrutar emigrantes, tendo embarcado compulsoriamente muitas pessoas de elevada idade, doentes e inválidos, para completar as derradeiras levas, motivando protestos dos governadores, que não sabiam o que fazer dos elementos que não poderiam suportar o peso do trabalho agrícola.<br>Muitos dissabores causou ao Governador Manoel Escudeiro a localização dos imigrantes, que foram distribuídos não só pela Ilha – Trindade, Ribeirão, Lagoa, Ratones, Sto. Antônio, Canasvieiras, Rio Vermelho, Tavares – como pelo continente – São Miguel, Enseada de Brito, São José, Paulo Lopes, Garopaba e Vila Nova – sucessivamente, lugares, alguns que eles fundaram, outros já existentes, mas carecendo de povoadores.<br>Em 1751, Manuel Escudeiro obrigou certo número de imigrantes a reembarcar para o Rio Grande, a fim de estender até o limite designado por El Rei o povoamento, imigrantes que não desejavam sujeitar-se a nova viagem, tendo havido protestos e, quando o próprio Governador narrou tê-los embarcado à força, recebeu do Rei uma severa repressão. |

| | |
|---|---|
| | Um dos transportes naufragou à barra do sul e, de 250 pessoas que conduzia, escaparam apenas 77, tendo sido dado à ponta em que soçobrou o navio o nome de *Ponta dos Naufragados*. Dessa forma, a grande maioria dos açorianos que emigraram para o Brasil, em número aproximado de 5 mil, permaneceu em Santa Catarina.<br>Outras dificuldades que tiveram os Governadores de enfrentar foram causadas pelo descaso dos encarregados de colocar na Ilha os gêneros de alimentação e os materiais prometidos pela Coroa no Edital de alistamento, tendo sido de verdadeiros sacrifícios os primeiros anos do estabelecimento dos povoadores. Foi este contingente açoriano que povoou Santa Catarina, o elemento humano que deu linhas definitivas à sua organização social e firmou as tradições lusitanas na nossa terra, no idioma, na religião, nos costumes, ainda hoje dominantes nos sentimentos mais caros à nossa nacionalidade.<br>(57-59) |
| **PIAZZA e HÜBNER (1983)** | 5. As fundações açorianas<br>Pode-se observar, através do mapa, que os povoadores açorianos se fixaram por todo litoral catarinense, desde São Francisco do Sul até ao sul de Laguna, penetrando no "Continente do Rio Grande de São Pedro".<br>Além de se situar na vila de Nossa Senhora do Desterro e seus arredores, foram os açorianos os fundadores das "freguesias" de Nossa Senhora da Conceição da Lagoa (1750), de S. Miguel da "terra firme" (1750), Nossa Senhora do Rosário de Enseada de Brito (1750), de São José da "terra firme" (1751), de Vila Nova e Sant´Ana do Mirim (1752) e de Nossa Senhora dos Necessitados e Santo Antônio, também na Ilha de Santa Catarina (1755).<br>E destas povoações, com o crescimento populacional vão se formar outras comunidades, quer na Ilha de Santa Catarina, quer no seu continente fronteiro.<br>E o crescimento populacional é de tal ordem que, em 1833, já é apontada a superpopulação existente no litoral catarinense, como fator de empobrecimento dessa gente de raiz açoriana.<br><br>6. As Sesmarias<br>Por determinação do Rei de Portugal, como já vimos, seria concedida, aos casais, uma porção de terras. Pelos registros efetuados, em Santa Catarina, os açorianos não receberam a metragem prometida, nem solo próprio para o cultivo daqueles produtos tradicionais existentes nos Açores e Madeira. Enquanto nas Ilhas dos Açores o solo era de origem vulcânica, altamente fértil, na Ilha de Santa Catarina e no continente fronteiro encontraram terrenos de areais e de mangue. Acostumados ao cultivo do trigo, por exemplo, tiveram que, paulatinamente adaptarem-se ao plantio e consumo da farinha de mandioca como base da alimentação.<br>Por outro lado, o açoriano mantém a continuidade da tradição pesqueira, sua chegada coincide com a implantação e desenvolvimento das "armações" de baleia. Assim, passam a desempenhar aquela atividade em alto-mar. Em decorrência disso começa a aparecer a contrucao naval.<br>Uma outra atividade resultante da fixação dos açorianos no litoral catarinense refere-se à tecelagem manual, com representação expressiva, pelo número de teares existentes nas diversas freguesias. É bom destacar a existência de remanescentes dessa atividade artesanal, ainda hoje, no interior da ilha.<br>(37-38)<br>*Imagem:* Povoamento Açoriano (Mapa pag. 39) |
| **PIAZZA et al. (1995)** | POVOAMENTO AÇORIANO E MADEIRENSE |

| | |
|---|---|
| | (...)<br>Assim, de 1748 a 1756, chegaram a Santa Catarina mais de seis mil açorianos e mais de meia centena de madeirenses, localizando-se desde São Francisco do Sul até além de Laguna, penetrando no Rio Grande do Sul.<br>*Imagem*: Mapa da ocupação do território catarinense conforme origem dos povoadores/colonizadores<br>Com famílias de grande número de pessoas, traziam uma cultura própria. Assim, trouxeram para o litoral catarinense a técnica da confecção com tear, a feitura de renda-de-bilro, o costume do "pão-por-Deus", das festividades do Divino Espírito Santo, além de outras tradições.<br>(p.50) |
| **QUEVEDO et al. (1994)** | *Box – Povoamento Açoriano*<br>Entre 1748 e 1756, nosso estado foi colonizado por casais vindos do arquipélago dos Açores, pertencente a Portugal. No total, vieram para ilha de Santa Catarina seis mil açorianos, que se fixaram nas atuais cidades de Florianópolis, São José, São Miguel, Enseada de Brito, Imbituba, Laguna e Campos de Santa Marta.<br>Devido à sua origem insular e sua tradição pesqueira, desenvolveram a pesca e difundiram a indústria artesanal na costa, com destaque para a tecelagem de algodão. Na pequena propriedade agrícola açoriana, os colonos também desenvolveram o cultivo de mandioca, feijão, milho, arroz, etc.<br>*Imagem:* Pescadores trabalhando – "Vindos do além-mar, os açorianos trouxeram o gostinho da aventura e desbravaram a nossa terra. Na foto, pescadores descendentes de açorianos.<br><br>Segue atividade – entrevista com imigrantes.<br><br>(p.40) |
| **GIL E VALOTO (1997)** | Não identificado |
| **FIORI E LUNARDON (2005)** | A vinda dos açorianos<br>(...)<br>Os primeiros grupos açorianos que chegaram à vila de Nossa Senhora do Desterro foram alojados, provisoriamente, no perímetro urbano. Instalaram-se todos perto uns dos outros, a maioria em casas de uma mesma rua.<br>*Box Você Sabia* – Sobre a Rua dos Ilhéus em Florianópolis<br>*Imagem:* Florianópolis – ano 2004. Rua dos Ilhéus.<br><br>Aos açorianos foram destinadas áreas de terra preferencialmente na ilha de Santa Catarina (ou na parte próxima situada no continente) ou no litoral desde a região de São Miguel até as proximidades de Laguna.<br>*Imagem:* Casa dos Açores – Museu Etnográfico – São Miguel<br>Os açorianos formaram comunidades que eram chamadas de freguesias. Algumas dessas, ainda hoje, mantem as características açorianas no modo de falar, em suas construções, na forma de preparar os alimentos etc.<br>Estamos falando, para exemplificar, de antigas povoações açorianas que atualmente são distritos do município de Florianópolis: Nossa Senhora da Lagoa da Conceiçao, Nossa Senhora da lapa do Ribeirão da Ilha, Santo Antônio de Lisboa.<br>*Imagem:* Ribeirão da Ilha. Valderez Terêncio. Aquarela, 28x44 cm. Coleção Particular. |

| | |
|---|---|
| | Ao chegarem à Santa Catarina, os açorianos enfrentaram muitas dificuldades. Estavam acostumados a plantar trigo, mas o solo da ilha não era favorável a essa cultura. Começaram então a cultivar mandioca e adaptar-se ao seu uso. Como tinham uma forte tradição pesqueira, passaram também a dedicar-se a essa atividade.<br>*Imagem:* Engenho de Farinha. Domingos Fossari. Desenho. Ratones.<br>*Imagem:* Arrastão de Tainha. Ponta das Canas.<br>*Imagem:* Pescador. Valderez Terêncio. Óleo sobre Tela, 30x40cm.<br>As "armações de baleia" já existiam quando os açorianos chegaram à Santa Catarina. Logo vão participar da atividade dedicando-se à pesca da baleia em alto mar.<br>(122-124)<br>Seguem itens: Armações de baleia; A invasão espanhola; Rumo às minas; Caminhos do gado; Tropas e tropeiros; Território Contestado; Companhias estrangeiras; Conflitos sociais na atualidade; Desbravando o oeste. |
| **SOURIENT et all (2008)** | Não identificado |
| **AZEVEDO E SERIACOPPI (2013)** | A chegada dos imigrantes<br>Entre 1748 e 1756, cerca de 6 mil portugueses desembarcaram na Capitania de Santa Catarina.<br>A vinda ao Brasil foi difícil. Esses imigrantes enfrentaram viagens longas – cerca de três meses de travessia – e, no trajeto, muitos morreram, vítimas de diarreia, escorbuto e outras doenças<br>Alguns viajantes se instalaram na Ilha de Santa Catarina. Outros, na parte continenta, em lugares onde hoje estão municípios como Imbituba, Garopaba, entre outros.<br>Vários imigrantes dirigiam-se mais para o sul, no litoral do atual estado do Rio Grande do Sul, onde fundaram várias cidades, entre elas a atual capital gaúcha, Porto Alegre, em 1752.<br>*Imagem* – Monumento em homenagem aos açorianos, feito pelo artista plástico Guido Heuer. A obra se encontra na Ponte Pedro Ivo Campos, que liga a Ilha de Santa Catarina ao continente. Diversos elementos da cultura açoriana estão retratados nessa obra, como a produção de cerâmica – representada pelo jarro – e, o artesanato – representado pelo bilro. Fotografia de 2010.<br>*Box – Você sabia....* A primeira leva de açorianos desembarcou em Santa Catarina no dia 6 de janeiro de 1748. Eram 461 pessoas, entre homens, mulheres e crianças, a bordo de duas embarcações. Em 2002, a Câmara dos Deputados de Santa Catarina transformou a data de 6 de janeiro no Dia da Cultura Açoriana no Estado.<br>(p.64-65)<br><br>Segue: Leia e Interprete sobre o relato de Antoine Joseph Pernetty acerca dos grupos humanos encontrados na Vila de Nossa Senhora do Desterro. (p.65-66)<br><br>Trabalhando em Santa Catarina<br>Em Santa Catarina, os açorianos dedicaram-se ao trabalho no campo. Esses colonos trouxeram algumas novidades, como o emprego do carro de boi como meio de transporte e algumas modificações na produção de farinha de mandioca em relação à desenvolvida pelos indígenas.<br>Antes da chegada dos açorianos, a produção da farinha na capitania era toda manual. Os colonos portugueses usaram bois para movimentar as máquinas de moer mandioca, o que contribuiu para aumentas a produção. |

| | |
|---|---|
| | *Imagem* – Engenho utilizado para a fabricação da farinha de mandioca. Ele está no Museu ao Ar Livre, instalado no município catarinense de Orleans. Fotografia de 2005.<br><br>A farinha catarinense transformou-se em um importante produto da capitania, sendo exportada para outras regiões da Colônia.<br>Além das atividades no campo, os açorianos dedicaram-se à pesca. Trabalharam, principalmente, na pesca da tainha e da baleia-franca. Entreo fim do século XVIII e o início do XIX, a caça à baleia foi uma das principais atividades econômicas da capitania, como explica o tento a seguir.<br>(p.67)<br><br>Segue: Passado e presente – A pesca da baleia |

| **Contribuição açoriana para a cultura catarinense** | |
|---|---|
| **BOITEUX (1920)** | Não identificado |
| **CABRAL (1968)** | Não Identificado, exceto às afirmações da contextualização, sobre a determinação que esse grupo excerceu na definição da cultura catarinense<br><br>Foi este contingente açoriano que povoou Santa Catarina, o elemento humano que deu linhas definitivas à sua organização social e firmou as tradições lusitanas da nossa terra, no idioma, na religião, nos costumes, ainda hoje dominantes nos sentimentos mais caros à nossa nacionalidade. (59) |
| **PIAZZA e HÜBNER (1983)** | 8. Resultantes culturais<br>Grande foi o elenco de manifestações da cultura popular transplantada dos Açores para o litoral catarinense<br>Alinham-se as técnicas de pesca, o folguedo do "boi-na-vara", o carro-de-bois, a olaria utilitária e decorativa, a "renda-de-bilro", os "pão-por-Deus" – como manifestação da literatura popular, as danças (geralmente denominadas fandangos), as festividades do ciclodo Divino Espírito Santo, além, evidentemente, do grande substrato linguístico, no qual se apoiaram e se aculturaram os demais grupos que se instalaram, principalmente no litoral catarinense. |
| **PIAZZA et all (1995)** | POVOAMENTO AÇORIANO E MADEIRENSE<br>(...)<br>Com famílias de grande número de pessoas, traziam uma cultura própria. Assim, trouxeram para o litoral catarinense a técnica da confecção com tear, a feitura de renda-de-bilro, o costume do "pão-por-Deus", das festividades do Divino Espírito Santo, além de outras tradições.<br>(p.50)<br><br>A INFLUÊNCIA DOS POVOADORES E COLONIZADORES<br>*Imagem*: Senhora trabalhando com tear em uma venda de renda-de-bilro<br>(...)<br>Também os portugueses, representados pelo grupo açoriano, predominantemente, por ter aqui se estabelecido em grande número, marcaram, basicamente, a cultura do litoral catarinense. |

| | |
|---|---|
| | Os açorianos, entre outras marcas dos seus costumes, transportaram para o litoral catarinense a sua religiosidade, com festas como a do *Divino Espírito Santo*, com o peditório com Bandeira e Coroação dos Imperadores. Também trouxeram o artesanato da *renda-de-bilros*. |
| **QUEVEDO et al. (1994)** | **A cultura catarinense**<br>Nossas tradições<br>Você tem ideia de como a nossa cultura popular é rica e variada?<br>Santa Catarina abrigou povos de diferentes etnias e nacionalidades, que contribuíram com seu trabalho para fazer do nosso estado o que ele é hoje. Cada povo trouxe consigo seus costumes e tradições, que foram, aos poucos, introduzidos em nossa terra, mesclando-se, com a nossa cultura, resultando nessa variedade de manifestações que presenciamos.<br>No **litoral**, é muito forte a presença dos açorianos, que influenciaram a nossa arquitetura e trouxeram também a arca, o oratório e a cama de tábua, muito encontrados em nossas casas. Muitas danças, como a **chimarrita**, foram trazidas pelos açorianos.<br><br>*Ei menino, chama a Rita*<br>*Chamarrita é moda nova,*<br>*Moda que veio do Rio,*<br>*Que os marinheiros trouxeram*<br>*na popinha do navio.*<br><br>As **rendas de bilro** foram trazidas a Santa Catarina pelas mulheres açorianas. Elas são confeccionadas em várias partes do território brasileiro, mas as de Santa catarina são consideradas as mais bem acabadas,<br><br>*Inveja só pode ter*<br>*Da luz e do luar,*<br>*Que faz rendas mais bonitas*<br>*Com a branca espuma do mar.*<br><br>*Imagem:* Senhora ao tear confeccionando renda de bilro. "*É renda que rende, sinhá! Nas mãos o poder de criar."* J. Quevedo<br><br>*Box Pão por Deus*<br>*Essa expressão faz parte da tradição oral e chegou até nós trazida pelos açorianos. Corresponde a um pedido e foi usada ao longo dos anos com* objetivos diferentes. No princípio, seguindo uma tradição católica trazida pelos açorianos , era usada para pedir pão no Dia de Todos Os Santos (1º. De novembro), mas com o tempo passou a ser utilizada entre os namorados para pedir amor. Você sabe como deve pedir o pão-por-deus? (sic!) Escreve num papel rendilhado esse versinho:<br><br>*Levai meu coração*<br>*Que agora não posso ir*<br>*Nesse rendilhado papel*<br>*Pão-por-deus mando pedir* |

| | |
|---|---|
| | Outra tradição de origem açoriana é a **farra do boi**. É uma prática de mais de dois séculos que ocorre em vários municípios do litoral catarinense. A festa começa na segunda-feira que antecede a Páscoa. É passada uma lista para que as pessoas colaborem na compra de um boi.<br>Esse é solto na quarta-feira santa em um cercado, no mato ou no povoado. No dia seguinte, começa a procura do boi. A cada grito de "olha o boi" tem inicio a correria. O animal investe sobre os participantes, que saem correndo. A corrida, os tombos e as chifradas são motivos de muitas risadas. A brincadeira se estende até o sábado, quando o boi é morto e a carne repartida entre os participantes da lista.<br>Essa festa tem sido muito criticada pela imprensa de todo país, devido aos exageros cometidos por alguns dos participantes, que, empolgados demais, machucam desnecessariamente o animal. Costume é costume, mas respeito ao animal é muito importante. Nada de maltratá-lo.<br>*Imagem:* Farra do Boi – *A farra do boi originou-se na fuga desses animais após serem apanhados para receber a marca de seus proprietários, feita com ferro em brasa.*<br>(p.47-48) |
| **GIL E VALOTO (1997)** | Não identificado |
| **FIORI E LUNARDON (2005)** | UNIDADE VI – MANEIRAS DE VIVER<br>Antecedem os itens: Pensando sobre *cultura*; Cultura como modo de viver; Semelhanças e diferenças<br><br>**Frutos do mar**<br>As comidas preparadas com produtos vindos do mar como camarão, marisco, berbigão e, principalmente, peixes, fazem parte da cultura alimentar catarinense. Costumam ser relacionadas com a preferência alimentar dos descendentes de açorianos e também daqueles que vivem próximo ao litoral.<br>No livro **Cozinha pesqueira catarinense** encontra-se a receita de peixe a seguir que, já pelo título, lembra as suas origens lusitanas.<br>(Robalo à Portuguesa – receita e *imagem*)<br>Já é tradição que o turista, recém-chegado à capital do estado, visite a Lagoa da Conceição. Lá os restaurantes são especializados em "frutos do mar" como camarão, ostra, marisco. Os produtos do mar, enfim, estão muito presentes em toda a culinária da região litorânea de Santa Catarina.<br>*Imagem* – Praia d Joaquina – ano de 2004. Próxima à Lagoa da Conceição está a Praia da Joaquina, banhada pelas águas do Oceano Atlântico – praia de mar aberto. Muito apreciada pelos surfistas. Aí se realizam campeonatos nacionais e internacionais de surfe.<br>Mas há outros grupos sociais, que também ajudaram a povoar Santa Catarina, e que demonstram um gosto alimentar não relacionado com o mar. Preferem aves, massas, carne de gado, etc.<br>*Box Você Sabia?* Sobre a Maricultura em Santa Catarina<br>*Imagem:* Maricultura em Ribeirão da Ilha<br>213-214)<br><br>Seguem itens: Café colonial; A polenta italiana; O dia de f azer doces;<br><br>**O pão por Deus**<br>As tradições germânicas de Natal cultivadas pelos imigrantes desde o século XIX em Santa Catarina, misturaram-se com as de outras origens. |

| | |
|---|---|
| | Para os portugueses vindos dos Açores, os tempos natalinos exigiam peru assado e rabanadas (fatias de pão dormido, embebidas em leite e fritas). Nas casas, tradicionalmente havia um presépio. Os versinhos do "pão por Deus", típicos da cultura açoriana, costumavam falar sobre os tempos de Natal:<br>Lá vai meu coração<br>Nas asas de uma andorinha<br>Para receber no Natal<br>Por presente uma sombrinha<br>(Moellman, 2001, p39)<br><br>O "pão por Deus" constituía-se em mensagens que as crianças distribuíam nas residências da localidade. Em alguns locais isso acontecia já a partir do mês de outubro e tudo era vivido como um preparativo para o Natal. As mensagens continham palavras de amizade ou de amor e eram escritas em cartões de diversos formatos, enfeitados, recortados com cuidado. O formato de coração era o mais usado.<br>*Imagem:* Pão por Deus<br>(220-221)<br><br>**As construções como formas culturais**<br>5. As "**casas açorianas**" eram de alvenaria e, até o fim do século XVIII, semelhantes às casas portuguesas existentes no continente europeu e nas ilhas dos Açores. Continuaram semelhantes, mas necessitaram adaptar-se à realidade catarinense e assim passaram a usar menos as cantarias de pedra (pedras de construção trabalhadas com arte, bem cortadas em ângulos retos) e a utilizar mais a madeira que era abundante em Santa Catarina.<br>Nas casas mais abastadas, as portas costumavam ser de madeira maciça. As construções tinham uma característica bem marcante: as janelas estavam situadas na frente da casa, lado a lado; se o proprietário tivesse recursos financeiros, as janelas eram mais numerosas. Nos telhados típicos usavam-se telhas de barro cozido. Nas casas mais abastadas havia detalhes que enfeitavam o beiral – um avanço no telhado para além das paredes. As casas com beirais adornados, de construção mais cara, mostravam que o proprietário tinha recursos para tal. As casas mais modestas não tinham esses detalhes.<br>Assim se consegue entender que fazendo uma comparação com esse estilo de casa, ao se referir a uma pessoa pobre, sem recursos, um ditado português afirme que se trata de alguém sem "eira, nem beira".<br>*Imagem* – Casa colonial portuguesa – Santo Antônio de Lisboa.<br>*Imagem* – Casa colonial portuguesa – Santo Antônio de Lisboa.<br>*Imagem* – Casarão localizado na Estrada Geral da Madre. Euclides Fernandes. Óleo sobre tela. Centro Municipal de Cultura deTubarão<br>*Imagem* – Santo Antônio de Lisboa. Valderez Terêncio. Aquarela, 34x46 cm. Coleção Particular<br><br>Segue: Refletindo sobre o texto; Retrato em Preto e Branco; Colorindo o retrato<br>(228-230)<br><br>**Festa Reis** |

| | |
|---|---|
| | (...) A Fetsa de Reis é um evento popular de origem religiosa que, como parte da cultura portuguesa, acontecia em diversos locais do Brasil colonial. Era então uma festa muito popular na Bahia e no Rio de Janeiro.<br>Refere-se às festividades do tempo de Natal – à comemoração do nascimento de Jesus Cristo e à visita que fizeram ao menino recém-nascido, os três reis magos (os reis de Sabá, da Pérsia e da Babilônia, reinos que não mais existem. (...)<br>(231-232)<br><br>**Festa do Divino**<br>Essa festa faz parte cultura religiosa em Santa Catarina. Mas tem suas raízes em Portugal de antigamente, no modo de viver e a religião católica que era então seguida pelos português. (...)<br>A Festa do Espírito Santo ou Festa do Divino, como também é conhecida, marcou uma presença mais forte em Santa Catarina partir de 1748, com a chegada dos povoadores açorianos que difundiram essa devoção. (...)<br>(233-237)<br><br>**Boi-de-Mamão**<br>No estado de Santa Catarina há diversões públicas que envolvem bois e animais em geral. essas brincadeiras fazem parte da tradição, como o "Boi-de-Mamão", que costuma acontecer entre o período do Natal até o dia seis de janeiro, este conhecido como Dia de Reis.<br>Trata-se de uma representação teatral popular que tem suas raízes mais distantes, em brincadeiras com vaquinhas, que divertiam os príncipes espanhóis nos séculos XVI e XVII. Essas brincadeiras sofreram modificações com o tempo e foram se adaptando a<br>Realidades muito diferentes da corte real da Espanha.<br>O "Boi-de-Mamão" é uma brincadeira que envolve danças e cantos, promovida por um grupo de pessoas, formado por adultos e crianças. Constitui-se em uma manifestação da cultura açoriana, ou seja, faz parte do **modo de viver** dos descendentes de açorianos em Santa Catarina.<br>O tema da festividade é a morte e ressurreição de um boi. Outras figuras aparecem em cena : a Bernunça, inspirada em um dragão que engole crianças; a Maricota, mulher alta e desengonçada; a cabra, o cavalinho, o Mestre Mateus, o urso, o vaqueiro, o macaco, o urubu, a benzedeira.<br>Resumindo, o "Boi -de-Mamão", é uma encenação semelhante a de um circo, no qual aparecem animais e personagens humanos. Trata-se de uma brincadeira pública, que tem como objetivo despertar o riso e a alegria nos que a assistem.<br>Entre as tradições açorianas, a confecção de renda de bilros é muito importante. A rendeira necessita de muita paciência e concentração para trabalhar sobre uma almofada e com os bilros, peças de madeira ou de metal que são usadas para fazer rendas.<br>*Imagem* – Rendeira trabalhando com bilros<br>*Imagem* – Personagens do Boi-de-Mamão em peças de cerâmica – autor desconhecido. A produção de cerâmica é uma atividade que caracteriza os grupos de origem açoriana.<br>*Imagem* – Mãos talentosas de oleiro fabricam o vaso cerâmico. Escola de Oleiros, são José, 2004.<br>*Imagem* – Produto do trabalho do oleiro. Escola de Oleiros de São José, ano 2004.<br>(243-244)<br>Segue: Outubro alegre; Oktoberfest; Tempos festivos; O planalto canta; Raízes africanas; A presença indígena; Brincadeiras de criança; |
| **SOURIENT et al. (2008)** | Capítulo 4 – A cultura Catarinense<br>Inicia com imagens e texto introdutório a respeito do assunto que será abordado.<br><br>Seção Interagindo com os textos |

| | |
|---|---|
| | Texto 1 – Os açorianos em nossa cultura<br>Os açorianos, bem como os outros povos que formaram a população catarinense, contribuíram para nossa cultura popular. Leia a seguir informações sobre algumas das heranças culturais açorianas.<br>**Renda de bilro:** esse conhecimento passou de geração em geração e tornou-se um dos atrativos culturais de nosso estado. É possível encontrar rendeiras na ilha, nas comunidades da Praia do Forte, Ribeirão da Ilha, Ponta das Canas, Pântano do Sul, Rio Vermelho, Lagoa da Conceição, entre outras localidades. Essa tradição cultural vem se mantendo através dos anos. E as rendeiras, com seus toques e trançados, continuam despertando o interesse dos moradores e visitantes.<br>**Festa do Divino:** as festas do Divino Espírito Santo ainda hoje são promovidas na ilha de Santa Catarina e em algumas cidades litorâneas. Essa tradição, de origem europeia, é de um período em que aquele continente atravessava uma fase difícil e havia muitas pessoas passando fome. Para reproduzir essa época, os participantes da festa do Divino buscavam obter donativos para os mais necessitados. Com o tempo, essa tradição sofreu modificações. Tradicionalmente, as pessoas da Irmandade do Divino Espírito Santo organizavam um grupo que seguia em procissão tocando tambor, violão e cavaquinho e entoando cantos religiosos. À frente, seguia a Bandeira do Divino e os participantes iam pedindo donativos, de porta em porta,<br>**Pau-de-Fita:** segundo a tradição, essa dança simboliza a fertilidade da natureza. É conhecida em muitos estados brasileiros e em vários países. A dança consiste em trancar e destrancar fitas presas a um mastro por meio de alguns passos executados pelos participantes. É, sem dúvida, um belo espetáculo da cultura popular.<br>**Boi-de-mamão:** essa tradição representa, por meio de canções e coreografias, a morte e ressurreição do boi. Um chamador comanda a apresentação, com cantos tradicionais ou improvisados, convocando os demais participantes. O boi é o personagem principal. Durante a apresentação, o boi morre e depois volta a viver, como por milagre. As roupas usadas são bastante coloridas e não há um número definido de participantes.<br>(p.125)<br>Após Texto 2 (As festas trazidas pelos imigrantes) seguem atividades com imagens que retomam festas de influência açoriana.<br><br>O capítulo segue ainda com as seções: Valorizando as memória; Conhecendo Santa Catarina; Mãos à obra; Desenvolvendo atitudes; Mãos à obra |
| **AZEVEDO E SERIACOPPI (2013)** | O legado açoriano<br>Os açorianos trouxeram hábitos e costumes que influenciaram Santa Catarina (veja a seção **Coisas de Santa Catarina**). Muitos pratos que hoje fazem parte da culinária catarinense, como os bolinhos de banana, a canjica, o caldo de peixe com cominho, além de condimentos, como o colorau e o coentro, entre outros, chegaram com os açorianos.<br>As mulheres açorianas introduziram a renda de bilro, um tipo de bordado originário da Itália que até hoje é praticado em algumas regiões do estado.<br>Outra tradição açoriana é a Festa do Divino Espírito Santo, de origem cristã, marcada pela apresentação de grupos de foliões, brincadeiras, quermesses e distribuição de comida aos participantes. A Farra do Boi, conhecida como Boi na Vara, também veio com os portugueses. Nesse folguedo, a população corre atrás de um boi bravo para captura-lo, matá-lo e distribuir sua carne entre os participantes. Em 1997, a Justiça proibiu a Farra do Boi, pelo fato de o folguedo provocar maus-tratos aos animais.<br>*Imagem* – Dançarinos fazem apresentação da dança do pau de fita na praia do Campeche, em Florianópolis. Essa dança é um exemplo do legado açoriano presente até os dias de hoje em nosso estado. Foto de 2002. |

| | |
|---|---|
| | (p.68-69)<br>Segue: Atividades – sobre as histórias das Bruxas, conto de Franklin Cascaes; Ao meu redor – sobre hábitos e tradições (entrevista) (69-70)<br><br>Coisas de Santa Catarina<br>O pão por Deus<br>Uma tradição que os catarinenses herdaram dos açorianos é o pão por deus (sic!). Consiste em um cartão recortado em papel vegetal ou de seda no centro do qual se escreve um pedido em versos rimados.<br>Nos Açores, no dia 1º. de novembro – Dia de Todos os Santos, segundo a Igreja Católica - , as crianças saíam pelas ruas com esses cartões coloridos e os entregavam para os moradores das residências, que, em troca, lhes davam comida.<br>As crianças escreviam versos como:<br>Lá vai o m eu coração<br>Meu querido visitar<br>Vai pedir o pão por deus<br>Perdoe amigo incomodar<br><br>Ou<br><br>Lá vai meu coração<br>Com prazer e alegria<br>Vai pedir o pão por Deus<br>antes que acabe o dia<br><br>No Brasil, o pão por Deus deixou de ser um modo de as crianças pedirem comida para saciar a fome, tornando-se uma brincadeira na qual ganhavam balas e guloseimas de seus padrinhos de batismo.<br>O pão por deus foi bastante difundido ao longo de todo litoral catarinense, onde passou a ser entregue entre os meses de setembro e novembro. A partir da segunda metade do século XX, no entanto, esse costume tornou-se mais raro. Ainda assim, em vários lugares do estado existem pessoas que se esforçam por manter viva essa antiga tradição açoriana.<br>(segue atividade relacionada ao texto)<br>*Imagem* – Tradição de origem açoriana, esse pão por deus encontra-se recortado em forma de coração, com versos escritos na parte central. |