

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL – UCS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA - MESTRADO/DOCTORADO

ELISÂNGELA ZAMBRZYCKI DE ALMEIDA

**ENTRE TRADIÇÃO, IDENTIDADE E O ENSINO DE HISTÓRIA: RECORTES
SOBRE A FORMAÇÃO HISTÓRICA DO GAÚCHO**

VACARIA

2026

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL – UCS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA - MESTRADO/DOUTORADO

**ENTRE TRADIÇÃO, IDENTIDADE E O ENSINO DE HISTÓRIA: RECORTES
SOBRE A FORMAÇÃO HISTÓRICA DO GAÚCHO**

Dissertação de Mestrado apresentada à
Banca de Defesa pela mestranda
Elisângela Zambrzycki de Almeida.

Orientador: Professor Dr. Rodrigo Luís dos
Santos.

VACARIA
2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

A447e Almeida, Elisângela Zambrzycki de

Entre tradição, identidade e o ensino de história: recortes sobre a formação histórica do gaúcho [recurso eletrônico] / Elisângela Zambrzycki de Almeida. – 2026.

Dados eletrônicos.

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em História, 2026.

Orientação: Rodrigo Luis dos Santos.

Modo de acesso: World Wide Web

Disponível em: <https://repositorio.ucs.br>

1. História - Rio Grande do Sul - Estudo e ensino (Ensino fundamental).
2. Rio Grande do Sul - Usos e costumes. 3. Memória coletiva. 4. Base Nacional Comum Curricular. 5. Patrimônio cultural - Estudo e ensino. I. Santos, Rodrigo Luis dos, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 37.016:94(816.5)

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)
Ana Guimarães Pereira - CRB 10/1460

ENTRE TRADIÇÃO, IDENTIDADE E O ENSINO DE HISTÓRIA: RECORTES SOBRE A FORMAÇÃO HISTÓRICA DO GAÚCHO

Elisângela Zambrzycki de Almeida

Trabalho de Conclusão de Mestrado submetido à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em História, Área de Concentração: Ensino de História: Fontes e Linguagens. Linha de Pesquisa: Fontes e Acervos na Pesquisa e Docência em História.

Caxias do Sul, 02 de julho de
2026.

Banca Examinadora:

Dr. Rodrigo Luis dos Santos

Orientador

Universidade de Caxias do Sul

Dra. Eliana Rela

Universidade de Caxias do Sul

Dr. Paulo Roberto Staudt Moreira

Universidade Federal do Rio Grande e Universidade Federal de Pelotas

AGRADECIMENTOS

A conclusão deste mestrado representa a realização de um importante ciclo acadêmico e pessoal, marcado por desafios, aprendizados e inúmeras contribuições de pessoas que caminharam comigo ao longo dessa trajetória.

Primeiramente, a Deus, pela vida, pela força e pela perseverança que me permitiram chegar até aqui, mesmo diante das dificuldades.

À minha família, pelo apoio incondicional, principalmente a minha mãe Nedi Zambrzycki e irmã Isabel Cristina Zambrzycki, que foram minhas primeiras professoras. Aos meus irmãos pelo apoio, aos meus sogros pelo incentivo constante, também a cunhada Adriana A.de Almeida Marcolin.

Um agradecimento forjado no afeto e carinho ao meu esposo Edson Carlos de Almeida e ao meu querido filho Matheus Zambrzycki de Almeida, pelo carinho e paciência, para que eu trilhasse firme no árduo caminho da pesquisa. Vocês foram a base que sustentou cada etapa desta jornada.

Expresso minha sincera gratidão aos professores do Programa de Pós-Graduação em História. Um agradecimento específico para as Professoras Doutoras Eliana Rela e Aline Passuelo, que contribuíram brilhantemente com minha pesquisa. Também aos professores Dr. Roberto Radünz, Dra. Eliana G. Xerri e Dr. João Ignácio Pires Lucas, que compartilharam seus conhecimentos, provocaram reflexões e contribuíram significativamente para minha formação acadêmica e humana.

De modo especial ao meu orientador, Professor Doutor Rodrigo Luís dos Santos, pela orientação cuidadosa, pelas leituras atentas, pelas sugestões valiosas e pela confiança depositada no desenvolvimento desta pesquisa.

Sou grata também aos colegas de mestrado, pelas trocas de experiências. Em especial às minhas cunhadas Aline Carla de Almeida e Suelen Cristiane de Almeida, grandes parceiras e incentivadoras desse processo, pelas conversas, pelo companheirismo e pelo apoio mútuo ao longo do curso.

A minha escola E.E.E.B. Professor José Fernandes de Oliveira, onde desenvolvi grande parte da pesquisa.

À Universidade e a todos os profissionais que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho, meu reconhecimento e agradecimento.

Por fim, a todos que acreditaram na importância desta pesquisa e que, de alguma forma, fizeram parte desta caminhada.

Concluir este mestrado não é apenas um ponto final, mas o início de novas reflexões, aprendizagens e compromissos com o ensino e com a valorização da História.

RESUMO

A pesquisa de mestrado intitulada “Entre tradição e a identidade: recortes sobre a formação histórica do gaúcho” tem como tema central a análise do papel da cultura gaúcha no processo de ensino e aprendizagem da disciplina de História no Ensino Fundamental. O objetivo principal foi investigar como tradições, memórias e práticas culturais locais, quando articuladas ao currículo e aos pressupostos da BNCC, podem contribuir para a formação da consciência histórica dos estudantes e para a valorização da identidade sul-rio-grandense. Em termos metodológicos, apresenta-se uma pesquisa qualitativa, construída por meio de revisão bibliográfica, com base em autores como Rüsen, Hobsbawm (1997), Barca e Morin, e de pesquisa de campo, envolvendo observação das práticas pedagógicas. Também se constitui de análise documental e estudo de atividades desenvolvidas pela Escola Estadual Professor José Fernandes de Oliveira, em Vacaria/RS, durante os projetos ligados às tradições gaúchas, como o Projeto do Gaúcho, os Cafés Campeiros e a Cavalgada da Paz. Os resultados apontam que a inserção da cultura regional no ensino de História fortalece a aprendizagem significativa, amplia o engajamento dos alunos e promove o diálogo entre passado e presente, revelando o caráter inventado e ressignificado de certas tradições, mas também seu potencial pedagógico na construção da identidade. Nesse ínterim, convém destacar a elaboração do produto educacional que se configura como um caderno de atividades que representam possibilidades de uma abordagem dialógica, no sentido de oportunizar aprendizagem significativa, ao mesmo tempo em que materializam elementos históricos de relevante significado para a comunidade escolar. Conclui-se que a valorização da cultura local, articulada de forma crítica ao currículo, não apenas potencializa o ensino de História, mas também contribui para a formação cidadã e para a preservação da memória coletiva da comunidade escolar e regional.

Palavras-chave: Ensino de História; Tradição; Identidade; História; Base Nacional Comum Curricular.

ABSTRACT

The master's research entitled "Between tradition and identity: excerpts on the historical formation of the gaúcho" focuses on the role of gaúcho culture in the teaching and learning process of History in elementary education. The main objective was to investigate how traditions, memories, and local cultural practices, when articulated with the curriculum and the guidelines of the BNCC, can contribute to the development of students' historical consciousness and to the appreciation of the southern Brazilian identity. The methodology combined bibliographic review, based on authors such as Rüsen, Hobsbawm (1997), Barca, and Morin, with qualitative field research, including observation of pedagogical practices, documentary analysis, and the study of activities carried out by Escola Estadual Professor José Fernandes de Oliveira, in Vacaria/RS, such as the *Projeto do Gaúcho*, *Cafés Campeiros*, and *Cavalgada da Paz*. The results indicate that the incorporation of regional culture into History teaching strengthens meaningful learning, increases students' engagement, and fosters dialogue between past and present, highlighting the invented and re-signified character of certain traditions, while also revealing their pedagogical potential in identity construction. In the meantime, it is worth highlighting the development of the educational product, which is configured as an activity booklet representing possibilities for a dialogical approach, in order to provide meaningful learning opportunities, while also materializing historical elements of significant importance to the school community. It is concluded that valuing local culture, critically articulated within the curriculum, not only enhances the teaching of History, but also contributes to civic education and the preservation of the collective memory of the school and regional community. It is concluded that valuing local culture, critically integrated into the curriculum, not only enhances History teaching but also contributes to civic education and to the preservation of the collective memory of the school community and the region.

Key-words: Tradition; Identity; History; Base Nacional Comum Curricular.

SUMÁRIO

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS: CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	11
2. ENTRE MEMÓRIAS E PERTENCIMENTOS: CAMINHOS TEÓRICO- METODOLÓGICOS E O ESTADO DA QUESTÃO.....	30
2. 1 Lacunas e possibilidades: entre pesquisas de memórias e tradições.....	51
3. AS TRAMAS DO PASSADO NO PRESENTE: TRADIÇÃO E CULTURA COMO CATEGORIAS DE ANÁLISE HISTÓRICA.....	55
3.1 O mito do gaúcho: invenção, difusão e permanência	60
3.2 O ensino de História e a invenção das tradições.....	65
3.3 Cultura, identidade, educação e o lugar da tradição no ensino de História..	68
4. O PERCURSO METODOLÓGICO E OS RESULTADOS: ACHADOS DA PESQUISA.....	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	97
REFERÊNCIAS.....	100
ANEXOS.....	103

LISTA DE SIGLAS

BDTD	BANCO DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES
BNCC	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR
CTG	CENTRO DE TRADIÇÃO GAÚCHA
MTG	MOVIMENTO TRADICIONALISTA GAÚCHO
PNBE	PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA NA ESCOLA
PNLD	PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO
RCG	REFERENCIAL CURRICULAR GAÚCHO
RS	RIO GRANDE DO SUL
UCS	UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – As memórias e o violão.....	11
Figura 02 – Irmãos da dança.....	12
Figura 03 – Professor Zezinho.....	19
Figura 04 – Placa da escola.....	19
Figura 05 – Diversidade e identidade.....	71
Figura 06 – Atividade investigativa.....	85
Figura 07 – Roteiro pedagógico.....	87
Figura 08 – Tomás e a cultura gaúcha.....	88
Figura 09 – Origens.....	89
Figura 10 – Mosaico do Dia do Gaúcho.....	91
Figura 11 – O gaúcho e as tradições	92
Figura 12 – Emblema do Futsal de Bombacha - 2014.....	93
Figura 13 – Cavalgada da Paz.....	94
Figura 14 – Tomás e a Cavalgada da Paz.....	95
Figura 15 – Cultura e movimento.....	95

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS: CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

O presente trabalho, intitulado “Entre tradição e identidade: recortes sobre a formação histórica do gaúcho” insere-se no campo da História, articulando-se com debates contemporâneos sobre identidade, invenção de tradições, memória coletiva e ensino de História compreendido como uma prática capaz de instigar a reflexão sobre passados, para além da repetição centrada em datas e nomes. Assim, este estudo pertence ao campo teórico da História Cultural.

Ao situar a investigação nesse campo historiográfico, compreende-se que a História Cultural desloca o foco analítico dos grandes acontecimentos e das estruturas político-institucionais para os modos pelos quais os sujeitos produzem sentidos, constroem representações e organizam simbolicamente o mundo social. Inspirada em referenciais como Roger Chartier e Peter Burke, essa vertente permite problematizar a identidade gaúcha não como essência fixa ou herança imutável, mas como construção histórica continuamente reelaborada. Nesse horizonte interpretativo, a escola emerge como espaço privilegiado de produção e circulação de narrativas identitárias, mediando memória social, práticas culturais e discursos normativos.

A partir do deslocamento que essa lente teórica possibilita, trago aos olhos do leitor parte de minha própria história que bem vale como justificativa pessoal para a escolha do tema de estudo.

Minha relação com a cultura gaúcha teve início na infância e foi construída por meio das experiências familiares, das práticas culturais e das tradições vivenciadas ao longo da vida. Desde a mais tenra idade, minhas primeiras lembranças remetem ao convívio com meus pais, especialmente aos momentos em que meu pai colocava na vitrola os discos de vinil de Gildo de Freitas. Enquanto as músicas tocavam, ele me colocava sobre seus pés e dançava comigo, ensinando-me os primeiros passos das danças gaúchas. Minha mãe, admiradora de Teixeirinha, cantava suas canções com alegria. Até hoje ela recorda com emoção o show de Teixeirinha e Mary Terezinha a que assistiu em Passo Fundo, uma experiência marcante em sua juventude.

Os domingos eram dias dedicados à convivência familiar. Meu pai preparava o churrasco, enquanto minha mãe e minha irmã Isabel faziam os acompanhamentos e as sobremesas, como sagu e pudim. A música gaúcha sempre esteve presente

nesses encontros, fortalecendo os laços familiares e transmitindo, de forma natural, o sentimento de pertencimento à cultura do Rio Grande do Sul. Meus irmãos também cultivaram esse gosto pela música regional. Os dois mais velhos, Isabel e Jefferson, inclusive, interpretaram a canção “Gaúcho de Passo Fundo”, de Teixeira, durante a comemoração dos 70 anos de minha mãe, reafirmando o valor afetivo dessas canções em nossa história familiar.

Por volta de 1985, meu pai adquiriu um violão. Embora nunca tenha aprendido a tocá-lo tecnicamente, reunia amigos em nossa casa para cantar músicas tradicionalistas, criando momentos de alegria e confraternização. Durante essas reuniões, voltávamos a dançar juntos, mantendo viva uma tradição que marcou profundamente minha infância. Guardo esse violão até hoje como uma lembrança de meu pai e da importância que ele teve na formação de minha identidade cultural.

Figura 01: A memória e o violão.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora. (1985).

Em 1989, perdemos nosso pai. Apesar da dor da ausência, a cultura gaúcha permaneceu presente em nossa família. Eu e meu irmão mais novo declamávamos poesias tradicionalistas e cantávamos juntos músicas como “Tordilho Negro”, fortalecendo ainda mais nossa ligação com esse universo cultural.

Na escola, as vivências também contribuíram para essa construção identitária. Na primeira série do Ensino Fundamental, aprendi a dança do pezinho durante as comemorações da Semana Farroupilha. Recordo-me com carinho da única pilcha que possuía na época: um vestido que havia ficado pequeno e que minha mãe adaptou, transformando-o em uma saia com elástico, para que eu pudesse participar das atividades escolares. Esse gesto simples demonstra o esforço de minha família para que eu pudesse vivenciar e valorizar as tradições gaúchas, mesmo diante das dificuldades financeiras.

Por volta dos onze anos, surgiu a oportunidade de integrar a primeira invernada artística do CTG instalado no galpão do 10º Batalhão da Brigada Militar, em Vacaria, destinado aos filhos de policiais militares. Embora fosse necessário pagar mensalidade, minha família não possuía condições financeiras para isso. Ainda assim, fomos acolhidos e iniciamos os ensaios. Meu parceiro de dança era meu irmão mais novo, Everson. Nesse período, aprendemos diversas danças tradicionais, como Pezinho, Chimarrita, Anu e outras que compõem o repertório do tradicionalismo gaúcho.

Figura 01 – Irmãos da dança.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Quando chegou o momento de adquirir as pilchas, minha mãe realizou mais um grande esforço. Meu vestido foi confeccionado por uma costureira, enquanto a pilcha de meu irmão foi comprada em uma loja da cidade. Para conseguir pagar essas despesas, ela lavava roupas para outras famílias e realizava serviços de limpeza em casas de vizinhos, complementando a pequena pensão que recebia após o falecimento de meu pai. Seu empenho tornou possível nossa permanência naquele espaço cultural, evidenciando o quanto acreditava na importância dessas experiências para nossa formação.

Dancei no CTG durante aproximadamente dois anos e participei de apresentações, entre elas uma realizada em uma cabana próxima à cidade, ocasião em que todo o grupo viajou em uma carreta, experiência que permanece viva em minhas memórias. Sempre gostei de dançar, especialmente as danças tradicionalistas. Contudo, com o passar do tempo, precisei interromper minha participação no CTG para conciliar trabalho, estudos noturnos, treinos de voleibol e atividades em uma igreja evangélica, onde também participava de um grupo de teatro. Além disso, o CTG exigia contribuições financeiras frequentes para viagens e aquisição de novas pilchas, tornando inviável minha permanência naquele momento da vida.

Apesar desse afastamento das invernadas artísticas, jamais me desvinculei da cultura gaúcha. A tradição permaneceu presente em minha trajetória pessoal, familiar e comunitária. Posteriormente, casei-me com um homem, filho de tradicionalista, passando a integrar outra família profundamente envolvida com o movimento tradicionalista gaúcho. Desde então, participei de ensaios, bailes, rodeios, acampamentos e inúmeras atividades culturais, colaborando de diferentes formas, inclusive na organização de eventos e na venda de ingressos para bailes.

Assim, compreendo que minha identidade foi construída a partir dessas vivências, que ultrapassam o simples contato com manifestações folclóricas. A cultura gaúcha constituiu-se como parte da minha formação humana, afetiva e social, influenciando meus valores, minha maneira de compreender a história e, posteriormente, minha atuação como professora e pesquisadora.

É justamente essa trajetória de pertencimento que desperta meu interesse em investigar, no âmbito acadêmico, como a história e a cultura do Rio Grande do Sul

podem ser valorizadas no ensino, contribuindo para a formação da identidade cultural das novas gerações.

Ao refletir sobre minha trajetória acadêmica e profissional, compreendo que ela foi marcada pela busca constante por diferentes experiências formativas, que contribuíram significativamente para a construção de minha identidade como educadora e pesquisadora.

Sempre me considerei uma pessoa aberta ao aprendizado e às múltiplas manifestações culturais, participando de atividades relacionadas à dança, à música, ao teatro e ao esporte, especialmente o voleibol. Durante o Curso Normal, essas experiências foram potencializadas por práticas pedagógicas que valorizavam a cultura regional, como as horas do conto e outras atividades desenvolvidas no turno inverso às aulas.

Posteriormente, na graduação, permaneci envolvida em projetos e ações que reforçavam a importância da cultura como elemento formativo, consolidando a compreensão de que a escola constitui um espaço privilegiado para a valorização das identidades culturais e da memória coletiva.

Minha atuação docente iniciou-se na rede municipal de ensino, na Educação Infantil, oportunidade em que passei a desenvolver práticas pedagógicas voltadas à valorização da cultura do Rio Grande do Sul, procurando proporcionar às crianças experiências que favorecessem o reconhecimento das tradições e da história regional.

Em 2008, ao assumir um segundo concurso público, passei a lecionar em uma escola localizada na comunidade de Bela Vista, no interior de Vacaria, contexto que aprofundou minha percepção acerca da presença das tradições gaúchas no cotidiano dos estudantes.

A convivência com crianças inseridas em famílias ligadas ao trabalho no campo, à pecuária, à criação de animais e às atividades rurais evidenciou a estreita relação entre cultura, território e identidade, tornando essas vivências importantes referências para o desenvolvimento das práticas educativas. Em 2010, passei a atuar em uma escola urbana, trabalhando com turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, onde também foi possível perceber a permanência de elementos da cultura gaúcha no cotidiano escolar e nas experiências dos alunos, ainda que ressignificados pelo contexto da cidade.

No final de 2012, ingressei na rede estadual de ensino, assumindo minhas atividades na Escola Estadual de Educação Básica Professor José Fernandes de Oliveira, instituição em que permaneço até os dias atuais. Ao longo desse período, tive a oportunidade de participar de inúmeras ações voltadas à valorização da cultura gaúcha, como torneios de futebol de bombacha, a tradicional Cavalgada da Paz, apresentações de Centros de Tradições Gaúchas (CTGs), oficinas, palestras, declamações de poesias e diversas atividades pedagógicas relacionadas à história e às tradições do Rio Grande do Sul. Essas experiências fortaleceram minha convicção de que a cultura regional constitui um importante instrumento para a construção da aprendizagem histórica, da identidade e do sentimento de pertencimento dos estudantes.

Paralelamente à docência, há onze anos exerço a função de vice-diretora do turno da tarde da Escola Estadual de Educação Básica Professor José Fernandes de Oliveira, acompanhando o trabalho pedagógico e a gestão escolar junto aos estudantes do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Essa experiência ampliou minha compreensão sobre os desafios da educação pública e reforçou a importância de desenvolver práticas educativas que articulem conhecimento histórico, identidade, cultura e participação da comunidade escolar.

Ao revisitar esse percurso, reconheço que minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional está profundamente entrelaçada com a cultura gaúcha. As experiências vividas desde a infância, somadas às práticas desenvolvidas ao longo de minha atuação docente, despertaram inquietações que culminaram nesta pesquisa de mestrado. Mais do que um objeto de investigação, a cultura gaúcha constitui parte de minha história de vida e de minha identidade profissional.

Assim, este estudo representa a convergência entre memória, formação e prática docente, reafirmando o compromisso com um ensino de História crítico, inclusivo e comprometido com a valorização da diversidade cultural, da memória social e dos diferentes sujeitos que participaram da construção histórica do Rio Grande do Sul.

Reflete-se, pois, sobre a maneira com que professores e estudantes compreendem a identidade gaúcha e suas expressões culturais, considerando a possível incorporação das tradições inventadas, como o tradicionalismo, no ensino de História. A reflexão tem como horizonte os limites e possibilidades oferecidos pela

BNCC e pelo RCG para a valorização da diversidade cultural do Rio Grande do Sul, por meio da utilização de estratégias pedagógicas que favoreçam uma abordagem crítica e plural da cultura regional. Diante disso, apresenta-se como questão de pesquisa:

De que maneira a cultura gaúcha, marcada por tradições inventadas e pelo mito do gaúcho, é abordada no ensino de História em Vacaria (RS), e como a BNCC e o RCG influenciam essa prática pedagógica?

Como objetivo geral da pesquisa, evidencia-se a necessidade de analisar de que maneira as atividades culturais voltadas às tradições gaúchas, realizadas na Escola Estadual Professor José Fernandes de Oliveira, contribuem para a construção, manutenção e ressignificação da identidade cultural sul-rio-grandense no contexto escolar, considerando a interseção entre ensino de História, práticas comunitárias e diretrizes curriculares nacionais e estaduais.

A fim de atender ao escopo da pesquisa, como objetivos específicos, torna-se fundamental identificar as principais atividades culturais desenvolvidas pela escola e suas articulações com o currículo escolar; examinar a presença dos conceitos de tradição, costume e invenção das tradições nas práticas pedagógicas e comunitárias observadas; analisar a percepção de alunos, professores e comunidade sobre o papel da escola na preservação e reinvenção da cultura gaúcha; discutir como a BNCC e os Referenciais Curriculares Gaúchos orientam e influenciam essas práticas.

Em termos metodológicos, esse estudo adota uma abordagem qualitativa, com ênfase na análise interpretativa das práticas culturais e educativas desenvolvidas no contexto escolar e comunitário de Vacaria – RS. A escolha dessa metodologia decorre da natureza do objeto de pesquisa, que envolve representações simbólicas, tradições inventadas, identidades e memórias coletivas, elementos que não podem ser plenamente captados por métodos estritamente quantitativos.

De acordo com Minayo (2001), a pesquisa qualitativa permite acessar as dimensões simbólicas e subjetivas da realidade social, valorizando as experiências vividas e as narrativas dos sujeitos. Assim, mais do que mensurar dados, pretende-se compreender como professores e estudantes¹ constroem significados em torno da tradição e da identidade.

¹ Embora houvesse a intenção inicial de valer-se de fotografias como fontes de pesquisa, considerando que havia imagens de crianças e adolescentes nas fotografias selecionadas, em respeito à Lei nº

Portanto, a pesquisa tem como ponto de partida a observação e a análise das práticas culturais e pedagógicas desenvolvidas na Escola Estadual de Educação Básica Professor José Fernandes de Oliveira, situada no município de Vacaria, no nordeste do Rio Grande do Sul. A instituição, reconhecida por sua forte ligação com o movimento tradicionalista, desenvolve anualmente, nos meses de agosto e setembro, um conjunto de atividades alusivas às tradições gaúchas.

Vacaria, situada nos campos de cima da serra, Rio Grande do Sul, exibe fortes tradições gaúchas que permeiam sua cultura local.

Localizada a nordeste do estado do RS, a 231,6 quilômetros de distância da capital do estado, Porto Alegre, indo pela BR-116 e a ERS-122, e a 107,5 quilômetros de distância da cidade de Lages/SC, através da BR-11614. Apresenta temperaturas baixas na maior parte do ano e propensão a nevar. (Rodrigues, 2022, p. 43).

O município é reconhecido pelo Rodeio Crioulo Internacional, provas campeiras, concursos artísticos, danças nativistas, CTGs que preservam vestimentas, música, poesia e danças. Como afirma a Prefeitura de Vacaria: “Vacaria é a maior cidade dos Campos de Cima da Serra. Conhecida como Porteira do Rio Grande, destaca-se por sediar o Rodeio Crioulo Internacional, maior manifestação artística, cultural e campeira da tradição gaúcha.” (PREFEITURA MUNICIPAL DE VACARIA, 2025).

Segundo dados do Censo Demográfico de 2022, Vacaria tem 64.187 habitantes, com densidade demográfica de aproximadamente 30,21 habitantes por quilômetro quadrado (IBGE, 2022). Em sua maioria, a concentração de moradores é pertencente a área urbana, ainda que a tradição campeira represente uma parte essencial da identidade cultural local. A história de Vacaria aponta para uma constituição étnica resultante da interação entre populações indígenas guaranis, missionários jesuítas, tropeiros e colonos que vieram posteriormente, muitos com raízes europeias. Conforme o próprio município registra:

A história de ocupação do espaço dos campos de cima da serra onde se formou, mais tarde, a cidade de Vacaria iniciou-se no fim do século XVII, com o processo de demarcação e criação da Baqueria de Los Pinares pelos Jesuítas e Guaranis das Missões ... Serviu de passagem para os tropeiros, os quais proporcionaram a vinda dos primeiros povoadores do Sertão de Vacaria.” (PREFEITURA MUNICIPAL DE VACARIA, 2025).

15.211, de 17 de setembro de 2025, popularizada como Lei Felca, que dispõe sobre a proteção de imagens de crianças e adolescentes, por questões de ética, optou-se por retirá-las da dissertação.

Esse cenário evidencia a força das tradições inventadas na legitimação da identidade local. A presença de múltiplas etnias revela um mosaico cultural que, muitas vezes, é simplificado pela hegemonia da figura do gaúcho que, em verdade, é resultante de uma mistura que se materializa em diversos matizes culturais em uma teia de tantos significados quanto é diversa a natureza da origem dos munícipes.

Tal contexto oferece condições privilegiadas para refletir sobre os processos de seleção, valorização e silenciamento de determinadas memórias no espaço escolar, bem como do reconhecimento de representações cujo constructo é alicerçado nos interesses de parte da sociedade.

Conforme escreve Chartier (2002), as representações do mundo social, ainda que remetam a leitura à assunção de uma possível universalidade, estarão sempre determinadas pelos interesses de quem as elabora. Não há imparcialidade na construção discursiva. Importa, pois, que se faça a justa e necessária relação entre o discurso e quem o profere, no sentido de saber também seu lugar de enunciação.

Em suas palavras:

As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. (Chartier, 2002, p. 17).

Assim é que o ambiente da “EEEB Professor José Fernandes de Oliveira – Zezinho” é considerado um espaço privilegiado para que se instituem práticas pedagógicas que mobilizem o pensamento na direção de uma aprendizagem significativa, revestida de respeito à diversidade e reconhecimento de si e do outro.

A instituição com tradição consolidada no município, atende estudantes de diferentes bairros e comunidades rurais e é reconhecida por sua forte inserção nas comemorações das tradições gaúchas. Na figura 3, a imagem do professor que empresta o nome à unidade de ensino e na figura 4, a imagem que identifica a escola, na atualidade.

A figura 4 representa o reconhecimento público e o afeto com que a comunidade escolar percebe a escola, trazendo gravado em ampla visão o apelido que traduzia simpatia pela persona cujo nome também dá a conhecer o ambiente institucional, perante a sociedade.

Figura 3. Professor Zezinho



Fonte: Rede social da escola (2025).

Figura 4: Placa da escola.



Fonte: A autora (2025).

Essa inferência afetiva também é perceptível no documento histórico elaborado pela equipe gestora e pedagógica escolar, na ocasião da comemoração dos 65 anos da escola, enfatizando o compromisso que o patrono, professor Zezinho, tinha com a busca por uma educação voltada para o futuro, atento às questões de qualidade de vida e trabalho:

Em 02/05/1960 criou-se o **GINÁSIO ESTADUAL DE VACARIA**, sob a direção do Professor Soly Gonzaga dos Santos, tinha como centro do seu trabalho a formação integral da pessoa. Tendo como PATRONO Professor José Fernandes de Oliveira, que acreditava na educação como visão do futuro, busca de qualidade de vida e trabalho.

Neste ano funcionou apenas uma turma de Primeira Série, em uma sala do então Grupo Escolar Padre Éfren. No ano seguinte, em função do grande número de alunos, iniciou o ano letivo com três turmas. Em 1963, assumiu a direção a Professora Rosária Horn, transferindo as turmas que não paravam de aumentar para o Grupo Escolar Ione Campos dos Santos.

No ano de 1964 o **GINÁSIO ESTADUAL DE VACARIA** transferiu-se para o antigo prédio do Colégio São Francisco. Junto com a posse do novo diretor, Professor Gilberto Graziottin, foi criado e autorizado o CURSO CIENTÍFICO e, transformou-se em **COLÉGIO ESTADUAL DE VACARIA**. Devido ao crescente número de alunos, em 1966 os alunos do noturno deslocavam-se até as dependências do Grupo Escolar Padre Pacífico. Com a interdição do Colégio São Francisco, em fins de 1966, o Colégio Estadual de Vacaria estava sem destino. Foi então construído um prédio de madeira na Rua General Osório, onde funcionava os três turnos.

Em 1967, assumiu a direção o Professor Nelson Francisco Benvenuti, criando o curso Clássico e construindo e inaugurando o prédio onde funciona até os dias de hoje. (ESCOLA ZEZINHO, 2025).

O folder informativo conclui o histórico destacando o modo singular com que a escola é percebida pelas pessoas ao longo dos anos:

Muitas direções passaram, construindo e consolidando a imagem de nossa querida escola **ZEZINHO**, como é conhecida pela comunidade, sempre “Educando para a vida através da prática de valores pessoais, liberdade com responsabilidade e respeito as hierarquias.”

A escolha desta escola deve-se a três fatores principais: sua inserção em uma comunidade fortemente marcada pela tradição gaúchas; o interesse demonstrado por professores de História em dialogar sobre currículo e cultura local; e a possibilidade de observar como a BNCC e o RCG são efetivamente apropriados no cotidiano escolar.

Nessa instituição, busca-se compreender de que forma a tradição gaúcha aparece nas práticas pedagógicas, quais recursos são utilizados para abordá-la e como estudantes e docentes percebem sua relevância no processo de formação identitária.

Este recorte justifica-se pela centralidade que a instituição ocupa na promoção de eventos culturais que congregam alunos, professores, famílias e a comunidade em geral. Nesse contexto, a escola não apenas reproduz manifestações culturais consolidadas, mas também atua como agente ativo na sua atualização simbólica, ajustando práticas herdadas às demandas contemporâneas e às orientações curriculares vigentes.

Assim, o bimestre constitui-se como espaço temporal de diversas apresentações artísticas, pesquisas escolares, danças típicas, oficinas de usos e costumes, cafés campeiros e da histórica cavalgada. Essas iniciativas, em sua maioria de caráter interdisciplinar, envolvem não apenas o ensino de História, mas também literatura, música, dança e educação física, aproximando o conteúdo escolar do cotidiano comunitário.

A interdisciplinaridade observada revela-se coerente com perspectivas contemporâneas do ensino de História, que valorizam múltiplas linguagens como formas legítimas de expressão do conhecimento histórico. É possível citar a garantia de acesso a música regionalista, poesia declamada, dança e práticas corporais que, materializando representações do passado, permitem que os estudantes experienciem a História como prática vivida e performada.

Reforce-se, portanto, a compreensão de que o tema central desta investigação decorre da necessidade de compreender como tais práticas culturais, promovidas no espaço escolar e em diálogo com a comunidade, contribuem para a construção e a ressignificação da identidade sul-rio-grandense. A identidade regional, particularmente a figura do gaúcho, constitui-se por meio de complexo processo de simbolização que articula elementos históricos, mitológicos e políticos.

A consolidação desse imaginário esteve profundamente vinculada a eventos como a Revolução Farroupilha, frequentemente evocada como marco fundador de valores como bravura, liberdade e resistência. A historiografia contemporânea, contudo, evidencia que tais atributos resultam de seleções, enquadramentos e silenciamentos que estruturam um repertório simbólico voltado à afirmação identitária regional.

A justificativa deste trabalho assenta-se, pois, na compreensão de que o ensino de História, quando articulado às manifestações culturais locais, desempenha papel fundamental na construção da consciência histórica dos estudantes. Ao mobilizar referências que fazem parte do universo simbólico da comunidade, a escola amplia as possibilidades de identificação dos sujeitos com o conhecimento histórico, favorecendo processos de significação que ultrapassam a memorização de conteúdos e estimulam a reflexão crítica sobre o tempo, a memória e a experiência coletiva.

Nesse sentido, a aproximação entre cultura regional e currículo escolar contribui para consolidar a orientação temporal, isto é, a capacidade de atribuir sentido ao passado para agir no presente e projetar o futuro. Quando os estudantes analisam práticas tradicionalistas que vivenciam em seu cotidiano, são convidados a historicizá-las, interrogando suas origens, transformações e disputas de significado. Tal movimento favorece a formação de uma consciência histórica mais complexa, ancorada na problematização e não na mera celebração identitária.

Ao mesmo tempo, a pesquisa se propõe a problematizar a forma como tais manifestações são representadas e ensinadas, considerando o risco de cristalização de imagens idealizadas e de narrativas históricas simplificadas, que podem reforçar visões homogêneas e excludentes da identidade gaúcha.

A figura do gaúcho heroico, destemido e vinculado exclusivamente ao universo campeiro, quando apresentada de modo acrítico, tende a obscurecer a diversidade de sujeitos que compõem a história regional. A justificativa do estudo

reside, portanto, na necessidade de tensionar essas representações, evidenciando que toda identidade é produto de processos históricos marcados por disputas, silenciamentos e negociações.

Além disso, a investigação torna-se pertinente por possibilitar a análise das relações entre memória coletiva e história ensinada. A memória social, frequentemente mobilizada em eventos comemorativos e práticas escolares, não se confunde com o conhecimento histórico acadêmico; ela seleciona, valoriza e transmite determinadas experiências em detrimento de outras.

Compreender como a escola lida com essa memória, seja reforçando-a ou problematizando-a, constitui passo essencial para qualificar o ensino de História, evitando tanto o distanciamento excessivo da realidade local quanto a adesão acrítica às narrativas consagradas.

O presente estudo constitui-se como relevante na medida em que contribui para a compreensão das interfaces entre história escolar, identidade cultural e práticas comunitárias, oferecendo subsídios teóricos e metodológicos para professores, gestores e pesquisadores interessados em aproximar o ensino de História das realidades locais.

Ao sistematizar experiências desenvolvidas no contexto investigado, a pesquisa poderá servir como referência para outras instituições que buscam integrar cultura regional e currículo de forma reflexiva, demonstrando caminhos possíveis para uma prática pedagógica que combine rigor historiográfico e sensibilidade cultural.

A articulação entre teoria e prática é outro elemento central das inquietações que justificam essa pesquisa. Ao dialogar com referenciais da História Cultural e com os debates sobre invenção de tradições, o trabalho fornece instrumentos conceituais que auxiliam o professor a compreender as manifestações tradicionalistas como construções históricas, e não como heranças intocáveis. Tal compreensão é fundamental para evitar que a educação patrimonial seja reduzida à exaltação acrítica de símbolos, transformando-se, ao contrário, em oportunidade de análise das condições históricas que deram origem a tais práticas.

Ao questionar perspectivas homogêneas, posicionamentos tidos como únicos elementos de expressão e representação da sociedade, o ensino de História pode contribuir para o fortalecimento de valores democráticos e para o reconhecimento da alteridade como elemento constitutivo da vida social.

Além disso, a pesquisa também se justifica pela necessidade de compreender a escola como espaço de mediação entre tradição e inovação. Ao mesmo tempo em que preserva práticas culturais consolidadas, a instituição escolar é convocada a dialogar com transformações sociais contemporâneas, incluindo novas linguagens, tecnologias e formas de participação juvenil. Investigar como essas dimensões se articulam no cotidiano pedagógico permite avaliar de que modo a cultura regional pode ser ressignificada à luz dos desafios do presente, evitando tanto a fossilização das tradições quanto sua descaracterização.

No concernente ao âmbito pedagógico, a análise dos marcos normativos da educação, especialmente da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Referencial Curricular Gaúcho (RCG), constitui elemento fundamental da justificativa para essa pesquisa.

A BNCC, ao estabelecer competências gerais relacionadas ao pensamento crítico, à valorização da diversidade cultural e à responsabilidade cidadã, oferece diretrizes que legitimam o trabalho com identidades regionais, desde que orientado por princípios de problematização e contextualização. O RCG, por sua vez, enfatiza a especificidade histórica do Rio Grande do Sul, propondo abordagens que articulam cultura local e processos históricos mais amplos.

Investigar como tais documentos são apropriados no cotidiano escolar possibilita identificar avanços, limites e potencialidades do ensino de História na articulação entre o local e o nacional. Essa análise é particularmente relevante em um cenário de constantes reformulações curriculares, no qual professores são chamados a reinterpretar orientações normativas à luz de suas realidades concretas. Assim, o estudo contribui para compreender não apenas o que os documentos prescrevem, mas como são efetivamente traduzidos em práticas pedagógicas.

Por fim, a justificativa deste trabalho fundamenta-se na convicção de que a educação histórica, quando comprometida com a reflexão crítica sobre identidade e memória, pode desempenhar papel decisivo na formação de sujeitos autônomos e conscientes de sua inserção social.

Ao examinar as práticas culturalmente situadas no ambiente escolar, a pesquisa reafirma a importância de um ensino de História que não se limite à transmissão de conteúdos, mas que promova a compreensão da historicidade das

tradições, estimulando o diálogo entre passado e presente como condição para a construção de futuros mais inclusivos e democráticos.

É nesse sentido que a pesquisa se propõe a examinar as relações entre memória histórica e manifestações culturais do Rio Grande do Sul, especialmente no que diz respeito ao mito do gaúcho e ao papel desempenhado pela escola na preservação, reinvenção e transmissão dessas referências. A contribuição teórica de Eric Hobsbawm e Terence Ranger, particularmente na obra *The Invention of Tradition*, oferece instrumental analítico decisivo para compreender como determinadas práticas, apresentadas como ancestrais, foram sistematizadas em contextos históricos específicos com vistas a conferir legitimidade e continuidade a determinados grupos sociais.

Muitas das expressões tradicionalistas consolidadas nos Centros de Tradições Gaúchas e apropriadas pelo ambiente escolar foram organizadas ao longo do século XX, especialmente a partir da atuação do Movimento Tradicionalista Gaúcho, que codificou indumentárias, rituais e protocolos culturais.

A distinção conceitual entre tradição e costume, conforme delineada por Hobsbawm, revela-se particularmente fecunda para esta análise. Enquanto o costume apresenta maior flexibilidade e adaptação gradual às transformações sociais, a tradição inventada tende à formalização e ritualização, reforçando a ideia de permanência e autoridade. No ambiente escolar, práticas como a cavalgada, o uso da indumentária típica ou a realização de cafés campeiros podem ser interpretadas como momentos de encenação ritualizada da identidade, nos quais a repetição anual produz efeito de continuidade histórica e naturalização simbólica.

O recorte temporal adotado prioriza os últimos dez anos de atividades culturais desenvolvidas na escola, período em que se intensificou o envolvimento da comunidade escolar com o movimento tradicionalista, especialmente por meio de projetos como a Cavalgada da Paz e eventos inspirados nas práticas campeiras e festivas da região. Tal delimitação permite examinar como essas iniciativas foram incorporadas ao calendário escolar, adaptadas às mudanças sociais e educacionais e ressignificadas no contexto das novas diretrizes curriculares, notadamente da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Ao enfatizar competências como pensamento crítico, valorização da diversidade cultural e construção da cidadania, a BNCC abre espaço para o diálogo

entre referências locais e marcos nacionais, desde que mediado por abordagem problematizadora que ultrapasse a mera celebração de símbolos regionais.

O recorte espacial concentra-se no município de Vacaria, cujo vínculo com a cultura gaúcha é amplamente reconhecido, seja pela presença de Centros de Tradições Gaúchas ativos, seja pela realização de eventos de grande porte, como o Rodeio Crioulo Internacional de Vacaria, cuja 36ª edição ocorrerá em 2026. Tais elementos reforçam a centralidade da cultura regional na vida social e educacional da cidade, configurando-a como campo fértil para a análise proposta. A realização do Rodeio implica aumento temporário do fluxo demográfico, gerando impactos econômicos e sociais, oportunidades de emprego e dinamização da renda municipal.

Todavia, o Rodeio de Vacaria destaca-se não apenas pelo fortalecimento econômico, mas por representar momento de intensa sociabilidade e intercâmbio cultural. Pessoas oriundas de diferentes estados brasileiros e de países do Cone Sul, tais como Argentina, Uruguai e Paraguai, participam das provas da lida campeira, como laçadas e gineteadas, bem como das apresentações da invernada artística, que incluem dança regionalista, chula e declamações poéticas. Esse caráter transnacional evidencia que a identidade gaúcha, embora regional, conecta-se a um universo cultural platino mais amplo, marcado por trocas históricas e fronteiras permeáveis.

Ressalte-se o envolvimento da comunidade nos eventos que agregam cultura campeira, provas artísticas e atividades construídas coletivamente para além dos portões dos CTGs. As instituições sociais, a exemplo das escolas, tornam-se espaços privilegiados de sociabilidade, revitalização das memórias e reconhecimento cultural. À luz das reflexões de Maurice Halbwachs, compreende-se que a memória é socialmente moldada; ao promover danças, declamações e rituais campeiros, a escola contribui para consolidar quadros sociais de memória que estruturam a experiência coletiva e orientam a percepção do passado.

Essas atividades tradicionalistas tais como dança, música, chula, trova, gaita, cavalgada, laço e declamações de poemas reforçam o senso de pertencimento e reavivam a memória coletiva no chão das escolas. Essas instituições assumem a condição de laboratórios culturais para práticas pedagógicas que mobilizam história local, geografia cultural e linguagens artísticas, oferecendo materiais, rituais e ritmos que se materializam em ensaios, festas e concursos.

Note-se que a abordagem historiográfica contemporânea também impõe a problematização das exclusões implícitas nesse processo, questionando a centralidade de uma figura masculina, branca e campeira como representação hegemônica do gaúcho, e apontando para a necessidade de incorporar mulheres, populações indígenas, afrodescendentes e trabalhadores urbanos à narrativa histórica regional.

Em face do entendimento da potência representada pelas escolas enquanto espaços de aprendizagem que transcende o currículo nacional, materializado na BNCC, define-se como locus de pesquisa a Escola Estadual de Educação Básica Professor José Fernandes de Oliveira, carinhosamente reconhecida pela comunidade como Zezinho. Nos últimos anos, de maneira crescente, o espaço escolar consolidou-se como ambiente de valorização da cultura gaúcha por meio de práticas pedagógicas multidisciplinares que evidenciam elementos culturais locais e desenvolvem habilidades e competências previstas nas diretrizes curriculares.

Tal movimento instiga a curiosidade epistemológica voltada à análise da reinvenção das tradições e do fortalecimento da identidade vacariense, ao mesmo tempo em que suscita reflexão sobre as implicações de uma educação formal que reconhece os elementos culturais como força motriz de um ensino significativo.

Entre tradição e identidade, a escola configura-se como território de negociação simbólica, onde passado e presente dialogam, tensionam-se e se reconfiguram, evidenciando a vitalidade da cultura gaúcha no cenário educacional e comunitário contemporâneo, aprofundando um olhar para as implicações de uma educação formal que considera os elementos culturais como força motriz de uma atividade de ensino significativa, impregnada de sentido, para discentes e docentes.

A partir de tais reflexões, apresenta-se o produto educacional que se trata de um livro paradidático intitulado Tomás e as histórias do Rio Grande do Sul, que representa um convite ao leitor para descobrir a história e a cultura do estado gaúcho. A intencionalidade que permeia os escritos e as atividades diversas materializadas nas páginas contadas pelo menino Tomás remete à percepção de que precisamos conhecer o passado, valorizar as memórias e entendermos que a cultura está sempre se movimentando.

A escolha do personagem, um menino negro, como protagonista do produto educacional deste mestrado fundamenta-se na necessidade de ampliar as

representações visuais, narrativas e pedagógicas presentes no ensino da História do Rio Grande do Sul, valorizando a diversidade étnico-racial que compõe a formação da sociedade gaúcha.

Por muito tempo, a historiografia escolar e as imagens associadas ao gaúcho privilegiaram a figura masculina branca, ligada ao estancieiro, ao peão idealizado e ao tradicionalismo, silenciando a presença negra em charqueadas, estâncias, espaços urbanos, irmandades religiosas, quilombos e outras experiências de trabalho, sociabilidade e resistência.

Ao apresentar Tomás como personagem central, busca-se promover uma educação histórica mais inclusiva, capaz de reconhecer a atuação da população negra na constituição das práticas, dos saberes e das memórias que integram a história regional e de favorecer o reconhecimento dos estudantes em diferentes referências de pertencimento.

Além de dialogar com os princípios da Base Nacional Comum Curricular BNCC e do Referencial Curricular Gaúcho, a presença de Tomás evidencia o protagonismo negro nas tradições do Rio Grande do Sul, destacando a participação de homens e mulheres negros na lida campeira, nas charqueadas, nas festas de devoção, nas irmandades, na música, na dança, na culinária e em outras expressões do patrimônio cultural material e imaterial gaúcho.

Dessa forma, o personagem contribui para romper estereótipos e ampliar a compreensão de que a identidade gaúcha foi construída pela interação entre diferentes grupos sociais e étnico-raciais, cujas experiências deixaram marcas na memória, nos modos de fazer e nas referências culturais do estado. Assim, o produto educacional pretende fortalecer uma perspectiva crítica e plural do ensino de História, valorizando a memória social, a diversidade cultural e o reconhecimento de sujeitos historicamente invisibilizados nas narrativas tradicionais.

Trazendo elementos específicos da cultura regional e local, o livro representa uma possibilidade de sistematização de conhecimento e de ponto de partida para profícuas interações entre os segmentos que compõem a comunidade escolar, com vistas a um ensino de História significativo e que reconheça as especificidades da cultura riograndense.

2 ENTRE MEMÓRIAS E PERTENCIMENTOS: CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS E O ESTADO DA QUESTÃO

O Estado da Questão representa uma etapa fundamental na construção dessa pesquisa, por possibilitar mapear, analisar criticamente e compreender a produção científica já existente acerca do objeto investigado. Diferentemente de uma simples revisão bibliográfica descritiva, o Estado da Questão busca identificar tendências teóricas, lacunas epistemológicas, recorrências metodológicas e perspectivas analíticas presentes na literatura especializada.

Conforme afirmam Ferreira e André (2010), esse movimento nos permite “situar sua investigação no conjunto da produção acadêmica existente” e compreender “o que já foi produzido e aquilo que ainda necessita ser investigado”. Nesse sentido, esse momento de escrita não apenas organiza referências, mas delimita o lugar científico da pesquisa, evidenciando sua relevância social e acadêmica.

Na perspectiva metodológica, o Estado da Questão exige rigor analítico e sistematização criteriosa das fontes consultadas. Para Severino (2016), toda pesquisa científica necessita fundamentar-se em um “levantamento do conhecimento disponível” para evitar repetições e garantir originalidade investigativa. O autor destaca que a pesquisa acadêmica pressupõe diálogo permanente com a tradição científica já consolidada, condição indispensável para a produção de novos conhecimentos.

Em consonância com essa compreensão, Minayo (2014) observa que o pesquisador precisa interpretar criticamente os estudos encontrados, articulando teoria, método e contexto histórico-social, e não apenas reunir textos sobre determinado tema. Assim, ao elaborar um Estado da Questão consistente, buscou-se identificar aproximações e distanciamentos entre autores e estabelecer bases sólidas para a formulação do problema de pesquisa e dos objetivos da investigação.

A importância do Estado da Questão reside, portanto, em sua capacidade de conferir legitimidade científica à pesquisa. Ao evidenciar o percurso teórico já realizado por outros pesquisadores, essa etapa contribui para a definição da originalidade do estudo e para o refinamento conceitual do objeto investigado. Segundo Umberto Eco (2010), uma pesquisa acadêmica relevante é aquela que “diz algo ainda não dito” ou revisita um tema sob uma perspectiva inovadora. Tal afirmação

reforça a função epistemológica do Estado da Questão, compreendida por mim como um exercício crítico de construção do conhecimento, indispensável para pesquisas comprometidas com rigor acadêmico, consistência teórica e relevância científica.

Desse modo, essa prática representa a oportunidade concreta de observar caminhos metodológicos já percorridos, problematizações já elaboradas, bem como alguns resultados que corroboram ou refutam hipóteses ou ainda, desvelam e alavancam novas reflexões na área do Ensino de História.

Portanto, essa sessão tem como objetivo mapear e analisar produções acadêmicas disponíveis prioritariamente no Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e no repositório da Universidade de Caxias do Sul (UCS), que emergjam da busca a partir da inclusão dos descritores: “tradição, identidade, história e Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”, nos campos de busca por teses e dissertações publicadas a partir de 2015 até 2025.

O recorte temporal foi definido em função da proximidade com a homologação da BNCC (2017-2018), o que possibilita observar como as discussões mais recentes vêm sendo conduzidas.

A pesquisa se insere no âmbito do projeto de dissertação intitulado Entre a tradição e a identidade: a riqueza cultural do Rio Grande do Sul e o ensino de História em Vacaria – RS sob a perspectiva da BNCC. A escolha do município de Vacaria se justifica por sua relevância histórica e cultural, marcada por festas tradicionais, patrimônio arquitetônico e práticas comunitárias que revelam a complexidade das identidades locais.

O Estado da Questão é, pois, uma prática de metapesquisa, ou seja, o ato de pesquisar pesquisas, que permite identificar tendências, lacunas e oportunidades no âmbito da temática pretendida, por apresentar caminhos já percorridos pelos pares do universo acadêmico, de modo que aprendamos com aqueles que nos sucederam.

É relevante escrever sobre a escola como espaço de valorização e reconhecimento da tradição, da identidade cultural e do ensino de História nesse contexto. Fazer isso a partir do que se materializa em documentos legais tais como a Base Nacional Comum Curricular e nos espaços das salas de aula é refletir sobre a distância entre o que preconiza o currículo e o que é consolidado por meio das práticas pedagógicas, no chão da escola.

A percepção que permeia os espaços escolares com relação ao ensino de História no Brasil tem sido, cada vez mais, atravessada por diferentes debates acerca da função da disciplina, de sua relação com a formação da identidade dos sujeitos e das diferenças entre um ensino que prioriza a disseminação de uma cultura nacional e um ensino que reconhece as particularidades das culturas regionais.

Com a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017 para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, e em 2018 para o Ensino Médio, esse campo de discussão ganhou mais visibilidade, uma vez que a BNCC instituiu parâmetros normativos de caráter obrigatório para todas as redes de ensino do país.

Nas palavras de Giaretta (2021, p. 2),

A BNCC foi formalizada com a homologação, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), da Resolução Nº 2 de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, no âmbito da política educacional brasileira. Essa Resolução foi complementada, em 17 de dezembro de 2018, pela Resolução Nº 4, que institui a Base Nacional Comum Curricular na etapa do Ensino Médio (BNCC-EM).

No caso do Rio Grande do Sul, esse debate assume contornos particulares, pois se entrecruza com uma tradição de valorização da cultura regional, marcada pela memória da Revolução Farroupilha, pela construção simbólica do “gaúcho” e pela multiplicidade de matrizes étnicas que compõem a região, tais como descendentes de alemães, italianos, negros, indígenas, entre outros povos.

O município de Vacaria é um espaço de massiva presença de manifestações culturais tais como o Rodeio Internacional, o patrimônio arquitetônico e o papel das comunidades de imigrantes na constituição da memória local.

É nesse sentido que se torna fundamental compreender como a produção acadêmica recente, especialmente as vinculadas ao Banco de Teses e Dissertações, para considerar um macroambiente de metapesquisa que oportunize à pesquisadora e aos leitores uma visão mais abrangente, e ao repositório digital da Universidade de Caxias do Sul, tanto pela proximidade com o *lôcus* de pesquisa como por apresentar estudos já publicados de colegas do programa que ampara esse projeto –, vem abordando os temas da tradição, identidade, história local e BNCC.

Portanto, o Estado da Questão que agora se apresenta ao leitor, cujo objetivo é mapear, analisar e discutir produções científicas validadas pela avaliação dos pares (no caso do artigo) ou defendidas a partir de 2015 nesse contexto, busca evidenciar

contribuições, metodologias e lacunas que podem subsidiar esta pesquisa voltada ao ensino de História em Vacaria sob a perspectiva da BNCC.

Assim, este trabalho organiza-se em torno de três eixos principais: a BNCC e o ensino de História, com foco em suas implicações curriculares e pedagógicas; a tradição e a identidade cultural no Rio Grande do Sul, particularmente no campo educacional; e a produção acadêmica que tematiza a história local, com destaque para Vacaria.

Em seguida, os resultados são discutidos à luz de autores como Pesavento (1993), Zalla (2007), Gutfreind (2000), Candau (2012) e Nicolini (2010), de forma a articular a produção acadêmica recente com referenciais consolidados sobre identidade, cultura e ensino de História.

A partir da consulta ao Banco de Teses e Dissertações – BDTD, a leitura flutuante dos documentos que traziam no título a Base Nacional Comum Curricular evidenciou o estudo de Paulo Fioravante Giareta, o que motivou a sua localização em uma revista científica e a posterior leitura e referência nessa dissertação.

Observa-se a diversidade dos trabalhos que tratam da Base Nacional Comum Curricular sob óticas que privilegiam temas distantes dos aspectos culturais, identitários ou locais. Dos trabalhos que emergiram da busca com os descritores já apresentados ao leitor, cinco textos se destacaram e se mostraram relevantes para essa pesquisa.

O primeiro texto apresentado é o artigo de Paulo Fioravante Giareta (2021), pesquisador da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, intitulado A produção de conhecimento sobre a Base Nacional Comum Curricular no Brasil: levantamento de teses, dissertações e artigos. Ainda que trazer esse documento inicie a sessão de Estado da Questão com uma aparente quebra de protocolo, é oportuno esclarecer que a leitura do texto representou importante direcionamento, tanto pela metodologia apresentada pelo estudioso como pela temática que motivou sua pesquisa. Deste modo, justifica-se a presença de um artigo científico na sessão.

Giareta, ao realizar uma metapesquisa que abrangeu 501 artigos e 101 teses e dissertações sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), oferece um panorama analítico consistente acerca da produção acadêmica relacionada a essa política curricular. Seu estudo não se limita a um levantamento quantitativo, mas organiza e interpreta criticamente os eixos temáticos predominantes, permitindo

identificar tendências investigativas e lacunas significativas. Ao sistematizar esse conjunto de pesquisas, o autor contribui para compreender como a BNCC tem sido apropriada pelo campo acadêmico e quais dimensões permanecem marginalizadas.

De acordo com Giaretta, entre as 101 teses e dissertações analisadas, verifica-se predominância de estudos voltados à operacionalização curricular, à alfabetização, às competências e à avaliação. Em contrapartida, determinadas temáticas aparecem de forma residual. O autor afirma que campos como educação em direitos humanos, educação intercultural e diversidade étnico-racial apresentam presença pouco expressiva no conjunto da produção examinada (Giaretta, 2021). Essa constatação revela uma lacuna relevante, sobretudo quando se considera que a própria BNCC enfatiza, em seus fundamentos, o respeito à diversidade e à pluralidade cultural brasileira.

Tal ausência adquire especial significado quando articulada às discussões desenvolvidas na introdução e na justificativa desta dissertação, que destacam a importância das dimensões culturais e identitárias no ensino de História. Se, como demonstra o pesquisador, a produção acadêmica tem privilegiado análises de caráter técnico-operacional, torna-se necessário ampliar o escopo investigativo para contemplar a relação entre currículo nacional e culturas regionais.

Nesse sentido, a presente pesquisa posiciona-se como contribuição a um campo ainda pouco explorado, ao examinar como as diretrizes da BNCC dialogam com práticas tradicionalistas no contexto escolar do Rio Grande do Sul.

Em sua análise, Giaretta caracteriza a BNCC como uma reforma curricular de abrangência nacional, com capacidade de incidir diretamente sobre a organização dos sistemas de ensino. Essa afirmação enfatiza o caráter estruturante do documento, que não se limita a indicar conteúdos, mas orienta competências, habilidades e princípios formativos. A BNCC, nesse entendimento, constitui-se como eixo normativo central das políticas educacionais contemporâneas, redefinindo parâmetros curriculares em escala nacional.

O potencial transformador da BNCC é reforçado, conforme assinala o autor, pelas disposições legais que regulamentam sua implementação. Giaretta observa que a Resolução CNE/CP nº 2/2017 confere à Base incidência direta sobre currículos, avaliações, formação docente e materiais didáticos. Essa abrangência normativa evidencia que a BNCC ultrapassa o plano discursivo, projetando-se concretamente

sobre as práticas pedagógicas e os dispositivos institucionais da Educação Básica. Escreve-se, pois, sobre um documento que pauta o dito, o feito, o pensado nos ambientes escolares.

Ao refletir sobre esse alcance, o autor destaca que a BNCC se apresenta como elemento provocador às pesquisas nos campos das políticas curriculares, da formação de professores e do ensino. Tal provocação reside justamente no fato de que a Base reorganiza o debate educacional, exigindo análises que considerem tanto seus fundamentos teóricos quanto suas implicações práticas. A centralidade adquirida pela BNCC demanda investigações que ultrapassem descrições normativas e examinem seus efeitos nos contextos escolares concretos.

Entretanto, conforme evidencia o levantamento realizado por Giaretta, as disputas de sentido em torno da BNCC concentram-se majoritariamente nos aspectos de implementação e gestão. O autor afirma que as discussões tendem a se concentrar nos níveis de operacionalização, avaliação e competências, em detrimento de análises sobre cultura e identidade. Esse diagnóstico reforça a necessidade de pesquisas que abordem dimensões simbólicas e culturais do currículo, especialmente em áreas como o ensino de História, em que a questão identitária ocupa lugar central.

Embora o estudo de Giaretta não se debruce especificamente sobre o Rio Grande do Sul nem sobre o ensino de História vinculado às culturas regionais, sua metapesquisa fornece um panorama imprescindível para situar a presente investigação. Ao evidenciar a escassez de trabalhos dedicados à interface entre BNCC e diversidade cultural, o autor aponta para uma agenda de pesquisa ainda em construção, na qual se insere este trabalho ao analisar a articulação entre currículo nacional e identidade gaúcha no espaço escolar.

Assim, ao dialogar com as conclusões de Giaretta, esta dissertação busca também responder às lacunas identificadas pelo autor, investigando de que modo a BNCC, enquanto política curricular de alcance nacional, é apropriada em um contexto marcado por forte tradição cultural regional. Conforme já enfatizado, o documento que normatiza ações, pensamentos e discursos nas instituições escolares pode assumir um status inadequado de unicidade e autossuficiência.

Se, como sustenta o pesquisador, a Base possui caráter estruturante e normativo, torna-se fundamental compreender como suas diretrizes são interpretadas e ressignificadas no cotidiano das escolas, especialmente quando atravessadas por

práticas identitárias consolidadas. Dessa forma, o presente estudo amplia o debate sobre políticas curriculares ao incorporar as dimensões históricas, culturais e simbólicas que permeiam o ensino de História.

Mais próxima em tema e chão, o próximo documento trazido para diálogo é a dissertação de mestrado intitulada Memória e estratégias de ensino de história em convivências interdisciplinares, escrita por Guilherme Felkl Senger e publicada em 2022, aborda como o ensino de História se encaixa em propostas pedagógicas interdisciplinares, particularmente em projetos que têm como a grande temática de desenvolvimento discussões sobre memória e patrimônio.

O autor problematizou as inserções de temas com caráter decolonial no planejamento e execução dos projetos, cujo principal ponto de discussão se tornou a memória, forjada em estátuas e “as disputas de controle de narrativas sobre o passado, que estão contidas no cenário patrimonial brasileiro e mundial” (Senger, 2022, p. 11).

Ainda, nesse trabalho de pesquisa, evidencia-se uma preocupação às críticas referentes à transição do mais tradicional ensino disciplinar para prática de uma pedagogia de projetos, num contexto que ainda equilibra a sintonia do planejamento compartilhado pelas diferentes áreas do conhecimento e a Base Nacional Comum Curricular, desenvolvendo aprendizagens significativas sobre o tema da memória no ensino de História e, ao mesmo passo, cultivar um ambiente de convivências interdisciplinares reconhecidamente democrático.

A pedagogia de projetos é enfática nas relações e pontos de contato evocadas pelo ensino ao transformar o fazer do professor, priorizar o estudante e contribuir para suas aprendizagens, destacando as conexões entre diferentes áreas do saber. Assim, privilegia-se uma visão mais ampla de educação, que não se encerra em caixotes disciplinares fechados, mas que discute e divulga o saber a partir de construção heterogênea e em sintonia com a socialização do ambiente escolar. Portanto, é a transformação do público escolar que impulsiona a ideia de interdisciplinaridade em detrimento do mais tradicional ensino de disciplinas. Os conteúdos ensinados não se transformam em si, são condicionados pela formalidade da instrução e do currículo. Assim, ao sublinhar a interação entre as diferentes disciplinas, a proposta associativa de projetos por temas geradores atende a uma demanda social de prestar atenção aos interesses dos estudantes e fazer circular o ensino através de discussões. Essas podem intercalar a presença das disciplinas, com suas referências específicas, com a noção de todo capaz de valorizar o diálogo através de pontos de aproximação e da demarcação de distâncias entre diferentes saberes escolares, que determinam a valorização da interdisciplinaridade. (Senger, 2022, p. 10)

Assim, os projetos pedagógicos centrados na disciplina de História analisados aqui cumprem função de estabelecer diálogo ao que pertence à memória das cidades e dos países e como a sociedade, e em particular o recorte escolar específico do estudo, reage às transformações históricas e às relações de poder envolvendo o passado e o presente.

Como bem ressalta o autor, “A BNCC propõe o ensino de habilidades e competências em História. Também onde a escola pode transitar na execução de um currículo verdadeiramente conectado à cultura local” (Senger, 2022, p. 37).

Seu estudo analisou como documentos da BNCC em sua versão para o Ensino Fundamental abrem ou fecham possibilidades para conectar a história escolar ao contexto local cultural. Ele evidenciou que, embora a BNCC estabeleça eixos de competência e habilidades gerais, há espaços interpretativos que as escolas e professores podem explorar para inserir conteúdos regionais. Contudo, Senger também aponta limitações de operacionalização e disparidades práticas entre o currículo prescrito e a prática docente.

Com relação a esse distanciamento que bem pode ser comparado a um abismo entre o que preconiza objetivamente o currículo e o fazer do professor, importa citar Ribeiro e Santos (2021), cujo estudo busca compreender como os professores escolhem quais narrativas históricas inserir, como negociam com os estudantes e como lidam com a pluralidade de memórias.

A dissertação *Tradição oral de Marataízes e o hibridismo cultural na formação de professores da educação básica*, escrita por Tatiana Louzada Serbate, publicada em 2025, tangenciou a cultura local e tradição, investigando a relação entre as tradições orais do município de Marataízes e a formação docente na Educação Básica, com foco na valorização das culturas locais/tradições culturais comunitárias.

A pesquisa de Serbate (2025), por meio de uma abordagem qualitativa e dialógica, fundamentou-se nos conceitos de subjetividade, hibridismo cultural e formação docente como ação dialógica, ética e responsiva. Como resultados de seu estudo, a autora indica que a valorização das narrativas orais pode contribuir para o fortalecimento do pertencimento cultural e para práticas pedagógicas mais contextualizadas, impregnadas de sentido a partir da potencialidade de compreensão a partir das próprias experiências culturais dos discentes.

Além disso, o trabalho evidenciou a necessidade de formação continuada que contemple a diversidade cultural e o diálogo entre saberes tradicionais e acadêmicos. Embora não esteja no Rio Grande do Sul, Serbate (2025) mostra um caminho metodológico inspirador: utilizar tradição oral local como recurso para fortalecer identidades culturais regionais no ensino formal. Esse tipo de abordagem sugere que é possível articular tradição local e educação histórica, desde que a formação docente esteja engajada e que as mediações didáticas sejam bem pensadas.

Segundo a autora,

É de extrema importância que os alunos preservem as tradições culturais de suas famílias, pois estas representam um alicerce fundamental para o desenvolvimento pessoal e a construção da identidade de cada um. Ao manterem vivas suas raízes culturais, os estudantes conseguem ampliar o entendimento sobre a história, a herança e as experiências que foram passadas de geração em geração em suas famílias. Dessa forma, não só fortalecem o sentimento de pertencimento, como também incentivam a valorização da diversidade e o respeito às diferentes culturas. Adicionalmente, ao preservar as tradições familiares, os estudantes podem adquirir valiosos aprendizados sobre persistência, colaboração e ajuda mútua, transmitidos através das gerações. Estas lições, frequentemente, expressam valores que são universais, como a dedicação à família, o empenho no trabalho e a relevância da cortesia recíproca. (Serbate, 2025, p. 17).

Empreende-se, de seus escritos, que a incorporação de tais conceitos oportunizam um melhor preparo para o enfrentamento de obstáculos, bem como o desenvolvimento de uma conduta ética em suas vidas tanto pessoais e profissionais. “Assim, manter as tradições culturais da família é uma maneira de aprimorar a atmosfera escolar, possibilitando a partilha de vivências entre os estudantes e fomentando a comunicação intercultural”. (Serbate, 2025, p. 17).

Esse entendimento aponta para a necessidade de colaboração entre as instituições escolares e a sociedade no sentido de “assegurar que os estudantes preservem suas origens culturais, promovendo, dessa forma, um ambiente pautado pelo respeito, compreensão e aceitação mútua”. (Serbate, 2025, p. 17). Sua pesquisa, portanto, se ampara na compreensão de que a variedade cultural contribui para a educação, ampliando as visões dos estudantes, preparando-os para conviver em um mundo globalizado.

Em suas palavras:

A ideia de apreciação cultural destaca a importância da diversidade, ao reconhecer que variadas práticas e perspectivas culturais enriquecem a

experiência humana. Ao se engajar com diferentes culturas e valorizar suas contribuições, as pessoas podem expandir sua compreensão do mundo, fortalecendo suas próprias identidades e promovendo o respeito entre distintos grupos culturais. (Serbate, 2025, p. 27).

Essa tessitura de diversos matizes culturais é que representa o enriquecimento e a ampliação dos horizontes que, desafiadores e instigadores, vão se distanciando dos estudantes a cada passo dado.

Nessa mesma perspectiva que inspira a reflexão sobre novos caminhos na docência se encontra a dissertação *O ensino de história nos anos iniciais: perspectivas na formação de professoras a partir das obras do Programa Nacional Biblioteca Escolar (PNBE)*, escrita por Jemmerson Antonio de Souza, publicada em 2024. O autor investigou o uso de obras de História no acervo PNBE (Programa Nacional Biblioteca na Escola) como instrumento para conectar a história escolar ao cotidiano. Esse tipo de abordagem sinaliza a importância do uso de fontes e narrativas diversificadas pode aproximar o estudo da história ao universo simbólico dos estudantes.

Por meio desta investigação foi possível compreender como as pesquisas e publicações do campo do ensino de História têm se baseado em perspectivas teórico-metodológicas que buscam romper com o ensino baseado nas datas comemorativas, na memorização de fatos históricos construídos a partir de fundamentos positivistas e eurocêtricos que colocam em evidência apenas as ações de elites políticas e econômicas, silenciando o protagonismo de grupos sociais subalternizados (Souza, 2024, p. 13).

O diálogo é referente à valorização da formação histórica dos estudantes em uma perspectiva que possibilite a relação passado e presente, a partir da exploração de diversas fontes históricas para compreender experiências de diferentes sujeitos históricos, suas relações, ações, lutas e conquistas, em múltiplos tempos e espaços.

Como bem alerta o autor, a História como disciplina escolar no sistema de ensino brasileiro nem sempre se constituiu como uma área de conhecimento. Ao contrário da percepção hodierna da História como disciplina escolar, que pode trazer informações sobre fatos do passado e reflexão sobre os acontecimentos do presente, por muito tempo ela teve como viés a reprodução da desigualdade e hierarquização cultural.

O ensino de História no Brasil é marcado por uma visão eurocêntrica e nacionalista, que privilegiava determinados eventos e personagens históricos, enquanto negligenciava outras perspectivas e vozes históricas. A história oficial ensinada nas escolas muitas vezes desconsiderava a

diversidade cultural e étnica presente no país, perpetuando estereótipos e preconceitos. Principalmente antes do processo de redemocratização do Brasil (Souza, 2024. p. 16).

Similar a essa pesquisa, o estudo de Jemmerson escreve sobre um ensino de História que se distancie de maneira gradativa e consistente da abordagem histórica como mero registro de datas e fatos, o que limita o potencial da disciplina em estimular o pensamento crítico e a compreensão das dinâmicas sociais, políticas e culturais que moldaram o Brasil e o mundo ao longo dos séculos.

Segundo Souza (2024), nas últimas décadas, de maneira efetiva após a redemocratização do Brasil no final dos anos 1980, houve uma crescente valorização do ensino de História como uma disciplina importante para a formação de cidadãos com protagonismo social e político e o desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas nos estudantes.

Evidencia-se, a partir da leitura dessa dissertação, a alusão à crescente gama de movimentos sociais, acadêmicos e implementação de políticas públicas que tem buscado ressignificar o ensino de História, tornando-o mais inclusivo, plural e contextualizado. Essa perspectiva converge com a compreensão do que seja História que fundamenta essa pesquisa, posto compreendê-la como uma possibilidade de atribuir sentido, significado e, mais que isso, significar e ressignificar a nossa própria existência no mundo.

Outro estudo que contribui como referencial teórico e metodológico para o delineamento dessa pesquisa é a dissertação *Uma visita ao estranho país chamado passado: histórias do ensino de história na Escola Municipal Professor Cícero Varela (1975-2020)*, escrita por Kainara Fernandes da Silva, publicada em 2021, que teve como objeto de estudo a mobilização de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental na investigação histórica da história do ensino de História da Escola Municipal Professor Cícero Varela, João Câmara, RN, a partir da operacionalização do método histórico.

Compreendendo que esse tipo de abordagem permite ao educando construir leituras sobre o mundo e sobre a história da disciplina no cotidiano escolar, a autora procurou fazer com que os estudantes fossem construtores do seu próprio conhecimento, trabalhando princípios básicos da pesquisa histórica, teórica e empírica, pelo entendimento de que o ensino escolar também produz um conhecimento histórico próprio.

A autora da pesquisa valeu-se do texto da própria BNCC para legitimar sua intencionalidade em pensar e repensar o ensino de História como mobilizadora de pensamento crítico por parte do discente. Escreve-se sobre um movimento mental desencadeado pela observação e reflexão acerca do havido, como um elemento que consolida ou transforma ideias e práticas sociais.

A densidade do trabalho de Silva (2021) legitima o pensar o componente curricular para além das histórias únicas ou verdades inquestionáveis que comumente transitam nos diferentes tempos geracionais. Evidencia-se, portanto, um pensamento docente voltado para o desenvolvimento da autonomia discente que impacta o amplo desenvolvimento do estudante para além dos muros escolares.

Como se registra:

Estimular a autonomia do pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem, de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas. A percepção de que existe uma grande diversidade de sujeitos estimula o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania (BRASIL, 2017a, p. 350).

A pesquisadora valeu-se de procedimentos e estratégias direcionados para a realização de aulas-oficinas. Como produto da pesquisa, destaca-se a construção de um material didático com a finalidade de contribuir para o trabalho com o componente curricular de História e da história desse componente em ambiente escolar.

Observa-se que o ensino de História tem sido moldado por diversas políticas curriculares nacionais e que os profissionais da educação, os professores, vão se desenvolvendo e desenvolvendo práticas assertivas no sentido de pautar suas atividades pedagógicas em princípios de reconhecimento às culturas, de valorização das culturas regionais, em detrimento de práticas acríticas e reproducionistas historicamente reconhecidas ao longo dos tempos.

Atividades de estudo que privilegiavam o uso da memória como principal ativo a ser mobilizado durante a realização das mesmas cedem lugar a práticas que privilegiam a observação, a reflexão e a elaboração de questionamentos sobre o *status quo* do nosso modo de vida. Esse senso crítico é base da constituição da autonomia dos estudantes e é desenvolvido a partir de atividades intencionalmente planejadas para que isso ocorra.

Infere-se, das leituras realizadas, a resoluta intencionalidade dos pesquisadores em contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas

voltadas para a compreensão mais ampla e crítica da História como possibilidade de reflexão sobre si, sobre o outro, sobre si no mundo.

Do repositório institucional da Universidade de Caxias do Sul – UCS, destacam-se também cinco trabalhos que tratam de forma direta dos descritores “tradição”, “identidade”, “história” e “BNCC”.

Um primeiro exemplo é a dissertação intitulada Há um lugar bom de se viver: identidade, memória e o ensino da história local, de Ricardo Luis Herpich, publicado em 2022. O autor discutiu a importância de se trabalhar a história local nas escolas, ressaltando a relação entre memória e identidade.

Corroborando essa perspectiva, torna-se pertinente citar Cardoso (2019, p. 11), que comenta sobre as mudanças ocorridas nos fundamentos do ensino de História. Segundo a autora,

Os métodos de ensino de História no Brasil vêm sendo discutidos desde sua criação como disciplina. A introdução de História no currículo ocorre na terceira metade do século XIX, no Brasil, sendo que desde então passa por diversas modificações. Os métodos foram se adequando ao momento histórico brasileiro. Em um primeiro momento ensinou-se a história da Europa Ocidental como a verdadeira história da civilização, representando uma história abstrata, sem relação com a vida do estudante. A história da pátria surgiu como seu apêndice, sem corpo autônomo e ocupando um papel extremamente secundário, consistindo num repositório de biografias de homens ilustres, de datas e batalhas. (Cardoso, 2019, p. 11).

A dissertação dessa pesquisadora anuncia a mudança da concepção de ensino de História como uma prática cuja responsabilidade seria formar cidadãos a partir do período republicano, já a partir de 1860, e que perdura até os dias atuais, conforme se observa no estudo de Herpich (2022), para quem é próprio do ensino desse componente curricular contribuir para a formação da cidadania, especialmente por envolver a reflexão sobre a atuação do indivíduo em suas relações pessoais com o grupo de convívio, suas afetividades e sua participação no coletivo.

O texto dissertativo enfatiza a importância do ensino de História enquanto possibilidade de lançar os olhos sobre as relações existentes entre as identidades individuais, sociais e coletivas.

Uma leitura atenta do documento oportuniza a compreensão do quanto de nós é composto em intrincado processo de socialização, de modo que nossa identidade é constituída, também, a partir da maneira com que nos relacionamos com nossos pares, com a outricidade, com o diferente. Assim, as identidades são compostas de

maneira que na constituição do indivíduo há sempre essa gênese coletiva, esse havido que não é particular, por ser composto por uma memória de muitos.

Nesse cenário de complexa urdidura é que se evidencia o papel da instituição escolar no sentido de preservar, construir, recompor memória e identidade. Corroborando esse entendimento, é pertinente citar Herpich (2022, p. 15), para quem “a escola tem papel fundamental na preservação da memória coletiva e na construção de identidades, pois é por meio do ensino da história local que o estudante reconhece a si e à sua comunidade como parte de um processo histórico mais amplo”.

A exemplo do trabalho de pesquisa de Silva (2021), Herpich (2022) valeu-se de metodologias participativas, tais como entrevistas e oficinas pedagógicas, aproximando o estudante de sua realidade cultural, ao mesmo tempo em que oportunizava atividades de estudo que incentivavam a reflexão acerca dos próprios elementos culturais e das próprias memórias.

Em suas palavras,

o ensino de história coloca os estudantes diante das representações que as gerações passadas produziram sobre si mesmas e, ao mesmo tempo, estimula-os a elaborar a crítica das representações que hoje produzimos sobre nosso próprio passado. Para a efetivação de uma aprendizagem significativa, cabe aos professores desenvolver diversas atividades relacionadas ao município, tais como: construção de maquetes, poesias, painéis, mapas, trabalhos sobre a origem histórica das comunidades e sua identidade cultural. (Herpich, 2021, p. 95).

Importa ressaltar o cunho didático-prático do trabalho desse pesquisador, justamente por apresentar maneiras de materializar o aporte teórico que emergiu em seu estudo, no ambiente escolar, de modo a impactar diretamente a qualidade do que se aprende, a forma como se aprende e as razões pelas quais se aprende. Além disso, enfatize-se o método utilizado para a apresentação do produto educacional aos leitores. O autor dedicou um capítulo de sua dissertação para apresentar o produto e, mais que isso, explica-lo, de modo que fosse possível vislumbrar a teoria que sustentava a sua elaboração e aplicação nos contextos escolares.

Como o autor bem afirma, é de grande relevância questionar e analisar a trajetória humana no tempo e no espaço, sob uma nova metodologia, ação reforçada após a construção da BNCC e do RCG, que vem ao encontro de um ideário onde seja possível estudar a história sobre novos olhares, não se esquecendo das especificidades regionais do estado do Rio Grande do Sul, para o reconhecimento da identidade local e regional.

Fontes tais como acervos fotográficos e relatos da vida cotidiana significam uma possibilidade de explorar, em parceria com os alunos, temas tradicionalmente silenciados pela história oficial. Isso também ocorre com o acesso a leituras diversas, a documentos históricos, mapas, notícias de jornais e conversas com moradores locais, quando utilizados no intuito de elaborar e descrever a identidade local.

Sinalizando nessa mesma direção estão as palavras de Rodrigues (2023), cujo trabalho de pesquisa é apresentado logo adiante. Segundo a autora,

As atividades reflexivas levam a criança a questionar sobre seu local de vivência, sua vida e sobre sua própria história, instigando um olhar consciente e histórico sobre si mesma e o meio que a cerca. Os jogos educativos são um momento de ludicidade, descontração, brincadeira e desafio, enquanto exploram os temas apresentados. Eles também servem como instante de revisão e retorno do que visualizaram anteriormente. (Rodrigues, 2023, p. 125).

Esse trabalho que se mostrou de relevante leitura para a pesquisa é a dissertação *Entre desenhos, cores e histórias: proposta de material didático para o museu de Vacaria/RS*, de Manoela Grazziotin Rodrigues, publicada em 2023, que produziu materiais educativos no âmbito do projeto Pontos culturais e históricos de Vacaria – RS, vinculados ao Museu Municipal Dr. Adhemar Pinotti. A autora apresenta um produto educacional que busca articular o patrimônio cultural vacariense com o ensino de História na Educação Básica.

O estudo, que analisa a História Local do município de Vacaria a partir do acervo do Museu Municipal Dr. Adhemar Antonio Martins Pinotti, apresenta uma narrativa histórica da constituição do município, aprofundando a análise econômica e política das décadas de 1970 e 1980, período que antecedeu a construção da Casa do Povo - Centro Cultural Marcos Palombini, única edificação projetada pelo arquiteto Oscar Niemeyer no Rio Grande do Sul.

O produto de sua pesquisa foi planejado e desenvolvido para o público mirim. Conforme a autora, a realização das atividades sugeridas deve ser vista como um momento de aprendizagem significativa e de brincadeira prazerosa, e não de pressão emocional. Deve-se primar pela liberdade de expressar preferências, saber identificar qual das atividades fez mais sentido para ela. Esse é o sentido dos produtos educacionais: oferecer possibilidades de conhecer e imaginar, de reconhecer-se e imaginar-se e imaginar-se no mundo.

Aponta-se que esse material também pode ser adaptado pelos profissionais de educação, a fim de ser utilizado em outras etapas do ensino básico. Em suas palavras: “A partir do acervo do Museu Municipal de Vacaria, foi possível elaborar recursos pedagógicos que aproximam os estudantes da história de sua cidade, fortalecendo laços identitários e favorecendo uma compreensão plural do passado” (Rodrigues, 2023, p. 28).

Esse trabalho torna-se particularmente significativo para o presente estudo, incitando sua leitura, pois tem como foco o próprio município de Vacaria, fornecendo subsídios concretos para pensar o ensino de História a partir do patrimônio e da tradição cultural local.

No concernente à relação entre BNCC e prática pedagógica, destaca-se a dissertação intitulada *A BNCC e a prática pedagógica no cotidiano escolar*, de Monique Neckel Bueno, publicada em 2020. O estudo de Bueno considerou a Base Nacional Comum Curricular como objeto de estudo, mais precisamente sobre a sua implementação na rede pública de ensino do município de Caxias do Sul/RS.

A pesquisa, desenvolvida em escolas públicas de Caxias do Sul, examinou como a BNCC vem sendo implementada na rede municipal e quais as percepções dos professores acerca de suas possibilidades e limites, considerando que, conforme destaca a pesquisadora, esse documento dita onde se precisa chegar em termos de formação discente e os atores envolvidos nesse processo é que definirão os melhores caminhos para que haja amplo desenvolvimento do estudante.

Se ela foi pensada para balizar a qualidade da educação, a fim de garantir além do acesso, a permanência na escola, e um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes do Brasil, de modo a facilitar o monitoramento dos resultados, cumpre refletir acerca do quão subjetiva pode ser a avaliação desses resultados, se relacionarmos o aprendizado à formação da autonomia e da identidade dos estudantes.

Ao mesmo tempo em que destaca uma linha do tempo que materializa maturação da ideia de uma escolarização que alcançasse a todos, em todos os cantos do país, Bueno (2020, p. 67) enfatiza que “a Base Nacional Comum Curricular, embora traga orientações gerais, deixa lacunas significativas quanto à valorização de especificidades regionais e locais, o que pode comprometer a efetividade de uma educação voltada à diversidade cultural”.

A pesquisadora destaca que, o Plano Nacional de Educação, instituído em 2014, com vigência de dez anos e com vinte metas para melhorar a qualidade da educação básica, anunciava, de maneira insistente, a necessidade de uma Base Comum Curricular. (Bueno, 2020, p. 34).

Especificamente, a Lei nº 13.005/2014 reiterou a urgência de, mediante pactuação entre as diferentes esferas governamentais, estabelecer e implantar diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, levando-se em consideração as diversidades regionais, estaduais e locais. (Brasil, 2014).

Esse plano teve sua vigência prorrogada até 31 de dezembro de 2025, legitimada pela Lei nº 14.934/2024, mantendo as vinte metas originais, reafirmando o compromisso com a universalização do ensino básico, a expansão das creches, erradicação do analfabetismo, valorização docente e aumento do investimento educacional, com monitoramento contínuo.

Todavia, do estudo de Bueno (2020), emergiram narrativas das professoras participantes que denunciavam poucos elementos evidenciando a concreta presença da BNCC no cotidiano de suas aulas e havia narrativas que a negavam completamente. Ademais, indicaram um desejo premente por formação continuada que se vinculasse aos desafios emergentes da educação contemporânea e, por consequência, aos dilemas da atuação docente e prática pedagógica.

Embora a BNCC preveja certa flexibilidade para que sistemas estaduais e municipais adaptem conteúdos, a dissertação enuncia que essa autonomia raramente é plena. Há restrições institucionais, avaliativas e políticas que podem limitar as inserções locais. Professores podem enfrentar resistência de supervisão, de colegas, de material didático padronizado ou de demandas para abordar prioritariamente os conteúdos nacionais, fatores que sobrecarregam sobremaneira os profissionais da educação e dificultam a efetiva materialização do documento de abrangência nacional.

No caso de História, isso pode gerar uma situação paradoxal: professores sentem necessidade de “respeitar” ou “valorizar” a cultura regional, mas ao mesmo tempo sentem-se pressionados a hierarquizar conteúdos, de modo que aqueles de

âmbito nacional, prescritos nos livros ou nas avaliações padronizadas tornam-se preferenciais.

Esse tipo de tensão é algo que o texto dissertativo de Bueno (2020) aborda com esmero e senso de responsabilidade, tendo como campo de estudo o município de Vacaria e como material de análise as entrevistas com professores, planos de aula e registros de observação de salas de aula.

Portanto, a adoção de conteúdos regionais depende não só de uma disposição teórica permissiva da BNCC, mas de condições concretas tais como formação docente, materiais e apoio institucional que permitam que essa inserção seja efetiva e não apenas simbólica, existente apenas nos discursos e nas pautas de reuniões que não representam transformação de cunho prático.

Outro trabalho que merece destaque é a dissertação intitulada São Francisco de Paula: o ensino de história e a identidade local, escrita por Tatiana Mélo Cardoso, publicada em 2019. Embora não trate de Vacaria, a dissertação analisa de que modo a história local contribui para a formação da identidade dos estudantes em um município gaúcho da mesma região serrana.

Cardoso (2019) observa que ao legitimar a história de determinado território, a instituição escolar oportuniza o desenvolvimento da percepção do estudante enquanto sujeito histórico, o que implica na ruptura da exclusividade das narrativas nacionais, ou da história única.

Entendimento convergente é o de Menin (2018), quando escreve sobre o entrelaçar entre a história local e a global no momento em que se consegue estabelecer a articulação das histórias de vida, no local, no bairro, na escola, onde o aluno assume seu papel de sujeito que também faz parte desta história. À medida que os acontecimentos retrocedem no tempo, perdem algo de sua especificidade. Eles são elaborados, normalmente, de forma inconsciente, e assim passam a se enquadrar nos esquemas gerais correntes na cultura. Esses esquemas ajudam a perpetuar as memórias, sob custo, porém, de sua distorção.

Assim vão se constituindo o senso de pertencimento e/ou estranhamento em relação à comunidade e a própria identidade do sujeito. Segundo Bauman (2005, p. 17), pertencimento e identidade não tem “a solidez de uma rocha”, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma os caminhos que percorre, a maneira como age, a

determinação de se manter firme a tudo isso, são elementos importantes tanto para o pertencimento quanto para a identidade.

Cardoso (2019) utiliza-se de categorias importantes para a fundamentação dessa pesquisa, ancorando seus escritos sobre identidade e memória no pensamento de Hall (2011) e Halbwachs (2004). Conforme ela descreve, as identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença, elemento que separa uma identidade da outra.

Dentro desta perspectiva, a memória, que se apresenta através de símbolos ou tradições, respalda a construção da identidade das pessoas de determinado lugar, visto que a memória é a construção do passado de maneira atualizada e renovada nos tempos hodiernos. Todavia, a memória se apoia menos no que se ouve e mais no que se vive, conforme Halbwachs (2004, p. 64): “não é na história aprendida, é na história vivida que se apoia nossa memória”.

Nas palavras da pesquisadora, o uso da história local proporcionaria aos estudantes o reconhecimento como cidadão e a percepção e identificação dos lugares de memória por parte dos alunos, bem como, o sentimento de pertencimento do local. Desta forma, desperta no aluno o interesse por um passado aparentemente desligado de sua realidade, estabelecendo relações com o seu cotidiano.

Desta maneira, os estudantes da educação básica podem compreender a história como algo que faz parte de suas vidas, tornando-se assim sujeitos da história, pois, se há reconhecimento, haverá também o sentimento de pertencimento que poderá ajudá-los a manter ou modificar a realidade que os cerca. (Cardoso, 2019, p. 12).

Escreve-se, pois, sobre o trabalho pedagógico voltado para reconfiguração de uma práxis que traga sentido ao feito, dito, pensado em ambiente escolar. As aulas de História se tornam ambiente de reflexão, reconhecimento e desenvolvimento do senso de pertença.

Outro estudo que converge para a temática abordada nessa prática de pesquisa e consolida o entendimento expresso na tessitura dos textos dissertativos apresentados até esse momento de escrita é a dissertação intitulada O ensino da história local: historiografia, práticas metodológicas e memória cotidiana na era das mídias interativas no município de Veranópolis, escrita por Izabel Cristina Durli Menin, publicada em 2018.

Esse texto dissertativo é, ao mesmo tempo, um alerta e um anúncio de diferentes possibilidades. Menin (2018) justifica seu estudo a partir da percepção de que, nas aulas de História, ainda que haja uma disponibilidade de fontes, o fato de serem pouco utilizadas, leva a uma prática pedagógica tradicional.

Em suas palavras,

A metodologia voltada para a elaboração de conceitos apresenta-se de forma vaga e, muitas vezes, confusa. Isso tudo me levou a repensar a forma como é ministrado o ensino da história local [...]. Frente a isso, minha questão problema é encontrar formas de inserir novos temas e potencializar o uso das fontes disponíveis no cotidiano dos alunos quando do estudo da história local, na educação básica do município [...]. (Menin, 2018, p. 14).

A autora discute estratégias metodológicas para o ensino da história local em escolas do Rio Grande do Sul, a partir da compreensão de que essas instituições se caracterizam como espaços privilegiados de construção de identidade e de memória coletiva.

Menin (2018, p. 54) destaca que “a história local não deve ser vista como uma narrativa secundária em relação à história nacional, mas como espaço de produção de sentidos e identidades que atravessam o cotidiano escolar”. O trabalho é relevante por indicar caminhos didáticos que valorizam a memória coletiva e as experiências dos estudantes, oferecendo subsídios diretos para pensar a realidade de Vacaria.

Reiterando o já referenciado no início dessa sessão, um artigo e nove dissertações foram elencados para leitura e análise, conforme quadro abaixo:

Quadro 1 – Artigos e dissertações referenciados no Estado da Questão

Artigos e Dissertações					
Título	Autor	Ano	Tipo	Palavras-chave	Link de acesso
Das avaliações em larga escala à Base Nacional Comum Curricular: levantamento de teses, dissertações e artigos" (referenciado como dissertação de mestrado)	Paulo Fioravante Giarreta	2021	Artigo	Política educacional. BNCC. Produção de conhecimento.	https://revistas.uepg.br/index.php/revista/article/view/18101
Memória e estratégias de ensino de história em convivências interdisciplinares	Guilherme Felkl Senger	2022	Dissertação	Ensino de História. Memória e identidade. Aprendizagem histórica. Interdisciplinaridade. Pedagogia de projetos. Estátuas.	https://lume.ufrgs.br/handle/10183/249891
Tradição oral de Marataizes e o hibridismo cultural na formação de professores da educação básica	Tatiana Louzada Serbate	2025	Dissertação	Tradição Oral, Formação Docente, Identidade Cultural, Narrativas, Saberes Ancestrais	https://repositorio.ifes.edu.br/items/eba9ba9b-7777-45d6-a398-fed2e6a16fea
O ensino de história nos anos iniciais: perspectivas na formação de professoras a partir das obras do Programa Nacional Biblioteca Escolar (PNBE)	Jemmerson Antonio de Souza	2024.	Dissertação	Ensino de História Saberes e práticas no espaço escolar Anos iniciais do Ensino Fundamental. Formação de professoras. PNBE-Acervo do Professor.	https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/44358

Uma visita ao estranho país chamado passado: histórias do ensino de história na Escola Municipal Professor Cícero Varela (1975-2020)	Kainara Fernandes da Silva	2021	Dissertação	História das disciplinas escolares Método histórico Ensino de História	https://repositorio.ufrn.br/items/16a799f0-d1eb-4060-86f1-e226e43f2ddf
Há um lugar bom de se viver: identidade, memória e o ensino da história local,	Ricardo Luis Herpich	2022	Dissertação	História - Estudo e ensino, Memória, Identidade, História local,	https://repositorio.ufrn.br/items/1d314d40-7aaf-449b-be31-a11388055684
Entre desenhos, cores e histórias: proposta de material didático para o museu de Vacaria/RS	Manoela Grazziotin Rodrigues	2023	Dissertação	História - Estudo e ensino, Museus - Vacaria (RS), Material didático, Educação de crianças,	https://repositorio.ufrn.br/items/42b33e1e-0ab9-4654-80bb-0f108e7e1116
A BNCC e a prática pedagógica no cotidiano escolar	Monique Neckel Bueno	2020	Dissertação	Educação -Aspectos políticos, Professores - Formação, Educação,	https://repositorio.ufrn.br/items/778b1c10-9275-4480-a3f1-8a2502bfe87f
São Francisco de Paula: o ensino de história e a identidade local	Tatiana Mélo Cardoso	2019	Dissertação	História - Estudo e ensino, História (Ensino fundamental), Educação - São Francisco de Paula (RS)	https://repositorio.ufrn.br/items/854b5946-2f2e-4542-a83e-a9778781e704
O ensino da história local: historiografia, práticas metodológicas e memória cotidiana na era das mídias interativas no município de Veranópolis	Izabel Cristina Durli Menin	2018	Dissertação	História - Estudo e ensino, Historiografia, Mídia digital, Veranópolis (RS)	https://repositorio.ufrn.br/items/88c341c7-e3e0-453c-8a91-ef47237be488

Fonte: a autora.

A análise do conjunto de dissertações mapeadas permite compreender que os descritores “tradição”, “identidade”, “história” e “BNCC” não operam de forma isolada, mas constituem um campo conceitual interdependente, cuja compreensão exige diálogo com referenciais teóricos consolidados. Nesse sentido, a interlocução com autores como Peter Burke (2005), Stuart Hall (2011), Eric Hobsbawm (1997), Maurice Halbwachs (2004) e Roger Chartier (1990) possibilita aprofundar a leitura das produções acadêmicas, evidenciando convergências e lacunas no tratamento dessas categorias no âmbito do ensino de História.

Inicialmente, ao considerar a dissertação de Giareta (2021), observa-se que a predominância de estudos voltados à operacionalização da BNCC revela um movimento que pode ser interpretado à luz de Roger Chartier, especialmente quando este discute as práticas e apropriações dos textos normativos. Para Chartier (1990), os documentos não possuem sentidos fixos, sendo constantemente reinterpretados nos contextos de uso.

Assim, a BNCC, embora concebida como documento estruturante, adquire significados distintos conforme sua apropriação pelos sujeitos escolares. A lacuna apontada por Giareta, no que se refere à baixa incidência de estudos sobre diversidade cultural, reforça a crítica de Stuart Hall (2011) acerca da tendência de “homogeneização cultural” em projetos de caráter nacional, nos quais identidades plurais são frequentemente suplantadas por narrativas que apagam as diferenças.

Nessa mesma direção, a dissertação de Bueno (2020) evidencia as tensões entre o currículo prescrito e a prática pedagógica, aspecto que pode ser compreendido a partir da noção de “invenção das tradições”, formulada por Hobsbawm (1997).

Para ele, muitas tradições que parecem antigas são, na realidade, construções recentes que visam estabelecer continuidade e coesão social. A BNCC, ao propor uma base comum, pode ser interpretada como um dispositivo que busca instituir uma narrativa educacional unificada, ainda que, na prática, essa uniformidade seja tensionada pelas especificidades locais, como demonstrado nas falas docentes analisadas por Bueno.

Ao se aproximar das discussões sobre memória e identidade, a dissertação de Senger (2022) dialoga com Halbwachs (2004), ao compreender a memória como construção coletiva. Esse autor aborda o fato de que o passado não é dado, mas constantemente reconstruído a partir de interesses e relações de poder.

Essa perspectiva também se articula com Peter Burke, que enfatiza a multiplicidade de memórias e a necessidade de reconhecer vozes historicamente silenciadas.

A dissertação de Serbate (2025), ao tratar da tradição oral e do hibridismo cultural, encontra um elo de ligação com o pensamento de Stuart Hall (2011), especialmente no que se refere à identidade como processo em constante construção. Hall rejeita a ideia de identidades fixas, propondo compreendê-las como “posicionamentos” que se transformam ao longo do tempo.

A valorização das narrativas orais, conforme apresentado por Serbate, reforça essa concepção que pode ser traduzida por dinâmica, em constante transformação, ao evidenciar que a identidade cultural se constrói na relação entre passado e presente, tradição e reinvenção.

No campo da formação docente e do uso de fontes, a dissertação de Souza (2024) dialoga com Peter Burke ao enfatizar a ampliação do conceito de fonte histórica. Burke defende que a História deve incorporar diferentes tipos de evidência, incluindo narrativas, imagens e práticas culturais.

Por sua vez, a dissertação de Silva (2021), por sua vez, propõe o uso do método histórico no ensino básico, representando o entendimento de que História não é apenas narrativa, mas resultado de práticas específicas de investigação e interpretação. Ao inserir os estudantes nesse processo, Silva contribui para a reflexão

acerca da necessidade de formar sujeitos críticos, capazes de compreender a historicidade das próprias narrativas.

No conjunto de trabalhos oriundos da Universidade de Caxias do Sul, a dissertação de Herpich (2022) evidencia o lugar de relevância da história local na construção da identidade.

Segundo Stuart Hall (2011), a identidade se constitui na relação com o outro e com o lugar. A valorização da história local, nesse sentido, não representa um fechamento, mas uma abertura para compreender-se, a partir da leitura do global e do local.

A pesquisa de Rodrigues (2023), articula patrimônio cultural e ensino de História em Vacaria. O patrimônio, muitas vezes, opera como elemento de legitimação de identidades coletivas, sendo selecionado e reinterpretado ao longo do tempo. Ao transformar o acervo museológico em recurso pedagógico a ser trabalhado e utilizado no chão da escola, a autora contribui para a problematização dessas tradições, permitindo que os estudantes compreendam seu caráter histórico e construído.

Já a dissertação de Cardoso (2019) reforça a importância da história local na formação da identidade discente. A ideia de que o estudante se reconhece como sujeito histórico ao entrar em contato com sua realidade local evidencia que a identidade não é apenas herdada, mas construída a partir de experiências vividas. Importa citar Chartier (1990), que afirma que as representações do passado são fundamentais na constituição das identidades.

Por fim, o estudo de Menin (2018), aborda metodologias para o ensino da história local, refletindo sobre a necessidade de diversificação das abordagens historiográficas. A crítica à utilização limitada de fontes evidencia a permanência de práticas tradicionais, que podem ser superadas por meio da incorporação de novas linguagens e recursos. Ao valorizar o cotidiano dos estudantes como fonte histórica, Menin contribui para a construção de um ensino mais significativo e contextualizado, o que legitima o estudo que paira diante dos olhos do leitor.

2. 1 Lacunas e possibilidades: entre pesquisas de memórias e tradições

A análise integrada desses dez trabalhos permite identificar três movimentos principais. O primeiro refere-se à tensão entre currículo prescrito e prática pedagógica.

O segundo diz respeito à centralidade da memória e da identidade na construção do conhecimento histórico e o terceiro movimento envolve a busca por metodologias inovadoras no ensino de História, corroborando a valia da presente pesquisa.

Em síntese, o Estado da Questão evidencia que, embora haja avanços significativos na valorização da história local e das identidades culturais, ainda persistem lacunas no que se refere à articulação entre BNCC e diversidade regional. O diálogo com os autores clássicos permite compreender que tradição, identidade e memória são construções históricas, marcadas por disputas e ressignificações. Nesse contexto, o ensino de História emerge como espaço privilegiado para problematizar essas categorias, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e conscientes de sua inserção no mundo.

Assim, a presente pesquisa insere-se em um campo em consolidação, ao propor analisar como a BNCC é apropriada em um contexto marcado por forte tradição cultural, como o município de Vacaria.

Ao articular teoria e prática, pretende-se contribuir para a construção de um ensino de História que reconheça a pluralidade das experiências humanas, valorizando as identidades locais sem perder de vista as dinâmicas mais amplas que constituem a sociedade contemporânea.

Com base no breve panorama anunciado, é possível apontar as principais lacunas e desafios a serem enfrentados, bem como delinear as contribuições potenciais que esse estudo poderá oferecer ao campo do ensino de História. Não foram encontrados, no recorte temporal determinado, nenhuma tese ou dissertação recente (pós-2015) que trate especificamente de tradição, localidade e identidade cultural no ensino de História em município gaúcho de médio ou pequeno porte. Os estudos sobre a BNCC privilegiam competências, avaliação e implementação administrativa, com pouca atenção para dimensões culturais, simbólicas e identitárias.

Além disso, também foi possível observar a escassez de metodologias participativas com estudantes e comunidade, pois poucos trabalhos utilizam entrevistas, oralidades, narrativas locais, fontes documentais municipais para tensionar o currículo nacional.

Ainda, há frágil e intermitente articulação entre currículo local e currículo nacional, comumente os primeiros ficando isolados e sem conexão explícita com as

temáticas nacionais ou grandes processos históricos, raramente questionando quais versões da tradição local são privilegiadas ou invisibilizadas.

Não obstante, evidenciou-se massiva preocupação de pesquisadores em nível *strictu sensu* no sentido de refletir acerca do ensino de História como uma prática viva, capaz de representar uma aprendizagem impregnada de significado e sentido na vida dos estudantes, de modo que imprima transformações que transcendam os muros escolares, em franco diálogo com a recomposição de memórias, reconhecimento de pertencimento e construção e fortalecimento das identidades.

A partir das lacunas identificadas no Estado da Questão, compreende-se que o Produto Educacional desenvolvido nesta pesquisa busca contribuir para a constituição de um ensino de História mais significativo, dialógico e socialmente implicado com a realidade dos estudantes. A partir desse movimento intencional, a proposta distancia-se de perspectivas conteudistas e cristalizadas da História, aproximando-se de uma prática pedagógica viva, capaz de mobilizar memórias, experiências, narrativas e sentidos produzidos pelos sujeitos em seus próprios territórios.

Ao articular tradição, identidade e história local às discussões do currículo em âmbito nacional, o material pedagógico desenvolvido pretende favorecer processos de aprendizagem nos quais os estudantes não apenas recebam informações históricas, mas reconheçam-se como participantes e produtores da própria História.

Além disso, supõe-se que sejam ampliadas as possibilidades de aprendizagem para além dos muros escolares ao incentivar a valorização das oralidades, das narrativas familiares, das memórias comunitárias e das experiências culturais locais como fontes legítimas de conhecimento histórico. Tal movimento contribui para aproximar escola e comunidade, fortalecendo vínculos de pertencimento e possibilitando que diferentes sujeitos históricos, muitas vezes invisibilizados nos currículos tradicionais, ocupem espaços de fala, representação e reconhecimento.

Desse modo, o ensino de História passa a assumir uma função social mais ampla, comprometida não apenas com a transmissão de conteúdos, mas também com a formação de sujeitos críticos, conscientes de sua inserção histórica e cultural.

Nesse contexto, o protagonismo de Tomás no Produto Educacional revela-se elemento central para a construção de uma aprendizagem histórica mais significativa, sensível e dialógica. Ao apresentar a cultura e a história do Rio Grande do Sul a partir

do olhar de uma criança gaúcha, a narrativa aproxima os estudantes do conhecimento histórico por meio da identificação, da linguagem acessível e das experiências cotidianas compartilhadas.

3. AS TRAMAS DO PASSADO NO PRESENTE: TRADIÇÃO E CULTURA COMO CATEGORIAS DE ANÁLISE HISTÓRICA

O levantamento bibliográfico e analítico realizado no capítulo anterior possibilitou uma compreensão mais aprofundada acerca das discussões que atravessam os campos da memória, da cultura regional, das tradições e do ensino de História, evidenciando aproximações, tensões e lacunas presentes nas produções acadêmicas relacionadas à temática desta pesquisa.

A partir desse percurso investigativo, tornou-se possível identificar categorias centrais para a compreensão das relações estabelecidas entre os sujeitos, suas experiências culturais e os processos de construção de sentidos sobre o passado no espaço escolar. Nesse contexto, o presente capítulo busca aprofundar os fundamentos teóricos e conceituais que sustentam a investigação desenvolvida, constituindo-se como base analítica para a interpretação dos dados produzidos e para a elaboração do Produto Educacional decorrente desta pesquisa.

Assim, pertine dedicar esse tempo de escrita à discussão de referenciais teóricos capazes de adensar as reflexões acerca do ensino de História enquanto prática formativa comprometida com o reconhecimento dos sujeitos, de suas memórias e das singularidades que compõem as expressões culturais regionais.

Tal discussão torna-se especialmente relevante ao considerar o *lócus* da pesquisa como um espaço marcado pela presença de tradições, narrativas e experiências coletivas que atribuem diversos sentidos às relações entre passado e presente. Nessa perspectiva, compreender a tradição como uma categoria histórica e cultural implica reconhecê-la não apenas como herança transmitida entre gerações, mas também como construção simbólica permeada por disputas, permanências e ressignificações sociais.

A presente seção, portanto, trata do referencial teórico que ancora a discussão acerca do ensino de História como uma prática de potencial reconhecimento dos sujeitos e das singularidades que compõem as expressões culturais regionais. Isso se torna relevante por considerar que, especialmente no espaço aqui definido como *lócus* de pesquisa, a tradição assume-se um termo polissêmico, caracterizando memórias e lembranças impregnadas de sentido para os sujeitos individuais e/ou os sujeitos coletivos que compõem a sociedade.

A distinção entre tradição e costume, elaborada por Hobsbawm (1997), constitui um ponto de partida para compreender como determinadas práticas culturais adquirem status de permanência histórica. Enquanto os costumes permitem transformações graduais, mantendo-se abertos a adaptações, as tradições buscam invariabilidade. Nesse contexto, o passado, real ou imaginado, atua como legitimador de práticas que se repetem e se formalizam.

Segundo o pesquisador,

Por tradição inventada entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita 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. (Hobsbawm, 1997, p. 9).

Essa definição evidencia o fato de a repetição não ser um elemento secundário, aleatório ou não intencional. Ao contrário, a consistência construída a partir das repetições é o que assegura o caráter de permanência das tradições, revestindo-as de continuidade e estabilidade.

Nessa perspectiva, compreende-se como determinadas práticas culturais passam a ser percebidas como permanentes, uma vez que sua formalização ritualística reforça a ideia de continuidade, fixidez, permanência ao longo do tempo. Assim, a noção de repetição articula-se diretamente ao argumento de que certas práticas se consolidam historicamente mais por sua constante reiteração do que por sua antiguidade real.

Essa dimensão torna-se ainda mais evidente quando se observa o papel do passado como mecanismo de legitimação. Como afirma Hobsbawm, tais práticas implicam uma continuidade em relação ao passado e tenta-se estabelecer uma continuidade com um passado histórico apropriado (Hobsbawm, 1997, p. 9). Nesse sentido, o passado efetivamente histórico ou simbolicamente construído funciona como fundamento de autoridade para práticas contemporâneas.

Hobsbawm reforça que a tradição mobiliza estrategicamente o passado para conferir legitimidade e naturalidade a práticas que, muitas vezes, são recentes. Por fim, a distinção entre tradição e costume permite compreender com maior precisão a oposição entre fixidez e transformação.

Hobsbawm observa que tradições parecem ou são consideradas antigas, mas são frequentemente recentes e inventadas (Hobsbawm, 1997), indicando seu caráter construído e sua pretensão à invariabilidade. Em contraste, os costumes permanecem mais abertos à adaptação e à mudança gradual. Essa diferença é aprofundada ao compreender-se que:

O costume' nas sociedades tradicionais tem a função de dar a qualquer mudança desejada (ou resistência à inovação) a sanção do precedente, continuidade histórica e direitos naturais conforme o caso. A 'tradição', neste sentido, diferencia-se claramente do 'costume', na medida em que busca invariabilidade. (Hobsbawm, 1997, p. 2-3)

Dessa forma, infere-se que, enquanto os costumes operam como práticas flexíveis e adaptáveis, as tradições tendem a se apresentar como estruturas fixas, reiteradas e legitimadas por um passado construído, corroborando integralmente a interpretação proposta no excerto inicial.

Esse debate torna-se particularmente relevante para o estudo da identidade gaúcha. Elementos como a pilcha, a música nativista e os rituais tradicionalistas organizados em Centros de Tradições Gaúchas (CTGs) exemplificam práticas que, embora relativamente recentes, apresentam-se como heranças seculares.

Pela conjuntura em que se desenvolve, é evidente que o grupo determina valores aos quais querem estar relacionados, o que faz com que as suas práticas sejam restritas às que representam os valores que buscam seguir. Esta ação constitui-se em seleção ou, como define Pollak (1989), enquadramento da memória. São danças, roupas, comidas, comemorações, festas, rituais e símbolos selecionados que buscam afirmar uma imagem a partir de elementos específicos para a representação dos seus membros. (Szekut, 2014, p. 79).

A sociedade escolhe que parte de si perpetuará por meio das invenções e que parte relegará ao esquecimento, ao apagamento. Trata-se, portanto, de invenções da tradição que procuram conferir continuidade e estabilidade a uma identidade em constante negociação.

Segundo Szekut (2014, p. 79),

Pode-se dizer que foi feito um "trabalho" de levantar, organizar e difundir práticas selecionadas como tradicionais do ser gaúcho, constituindo, assim, representações buscadas nas vivências do estado do Rio Grande do Sul, alicerçando-as, historicamente, através das manifestações simbólicas que concebem este passado idealizado. (...) Percebe-se que existiu uma seleção dos valores a serem reproduzidos.

No entanto, como destacam historiadores como Jocelito Zalla (2005), o gaúcho deve ser compreendido a partir de sua construção em um âmbito para além de si, para além do isolamento, como resultado de múltiplas influências culturais: indígenas, africanas, luso-brasileiras e migratórias. O mito do gaúcho, portanto, é uma construção cultural e política que busca unificar identidades plurais em uma narrativa comum.

O conceito de “tradições inventadas”, elaborado por Eric Hobsbawm e Terence Ranger (1984), tornou-se referência fundamental para compreender como práticas culturais, símbolos e narrativas históricas são construídas com a pretensão de serem antigas, quando na realidade resultam de processos relativamente recentes.

Segundo Hobsbawm, uma tradição inventada caracteriza-se por um conjunto de práticas ritualizadas e formalizadas, tais como cerimônias, festas ou símbolos nacionais, que se apresentam como portadoras de continuidade histórica, mas que, de fato, surgem em contextos específicos de mudança social, com o objetivo de conferir legitimidade e coesão.

Esse conceito é central para a análise do mito do gaúcho. A figura do homem do campo, livre, bravo e corajoso, projetada como identidade hegemônica do Rio Grande do Sul, corresponde a uma construção cultural que emergiu sobretudo a partir do século XIX e se consolidou no século XX, especialmente com o movimento tradicionalista gaúcho.

Ao aplicar a categoria de tradições inventadas ao contexto sul-rio-grandense, é possível observar como o gaúcho mítico foi transformado em emblema da cultura regional, servindo a interesses políticos, pedagógicos e identitários. Essa percepção permeia a formação das identidades culturais de um povo.

Stuart Hall (2003) afirma que a identidade cultural é um processo de construção social, marcado por disputas, rupturas e reelaborações. No caso do Rio Grande do Sul, a identidade gaúcha foi sendo construída em meio a tensões entre diferentes matrizes culturais: indígenas, afro-brasileiras, luso-brasileiras e imigrantes europeias.

A noção de identidade cultural, central para este estudo, deve ser compreendida, portanto, como uma construção histórica e discursiva. Stuart Hall (2006, p. 11) observa que “as identidades culturais são pontos de sutura, instáveis, produzidos no interior do discurso e não fora dele”. Isso significa que as identidades

estão em constante processo de transformação, moldadas pelas relações de poder, pelas práticas sociais e pelas narrativas históricas.

No contexto do Rio Grande do Sul, essa perspectiva ajuda a compreender o mito do gaúcho como uma identidade inventada e ressignificada ao longo do tempo, que se apresenta como essência atemporal, e que resulta de disputas simbólicas e políticas do século XX.

A análise de Hall permite que se lance um olhar atento para o modo como a tradição gaúcha, ao ser materializada nos CTGs e em eventos como o Rodeio Internacional de Vacaria, opera como uma “narrativa de identidade” que busca fixar o pertencimento a um território e a uma memória coletiva. Contudo, como toda identidade, ela é múltipla e fragmentada, sendo continuamente questionada por outras expressões culturais e étnicas presentes no estado, como indígenas, afrodescendentes e imigrantes europeus.

No campo da teoria da história, Jörn Rüsen (2001) contribui para aprofundar essa reflexão ao afirmar que a função essencial da história é formar a consciência histórica. Para ele, “a consciência histórica é a operação mental com a qual os seres humanos interpretam sua experiência do tempo, de maneira a orientar sua vida prática no tempo” (Rüsen, 2001, p. 57). Nesse sentido, o ensino de História vai além da transmissão de informações sobre o passado, buscando desenvolver nos alunos a capacidade de relacionar passado, presente e futuro, orientando suas ações e identidades.

Aplicada ao caso gaúcho, a teoria de Rüsen ajuda a compreender como a invenção das tradições, ao ser incorporada ao ensino de História, pode tanto reforçar narrativas cristalizadas quanto estimular leituras críticas sobre o processo de formação cultural do estado.

A consciência histórica, nesse contexto, deve problematizar os mitos e rituais tradicionalistas, sem descartá-los, mas compreendendo-os como construções sociais que expressam valores e disputas de poder. Essa perspectiva abre espaço para um ensino que valorize a diversidade cultural, promovendo aprendizagens significativas e cidadania crítica, em consonância com o que propõem a BNCC (Brasil, 2017) e o Referencial Curricular Gaúcho (Rio Grande do Sul, 2018).

A memória coletiva desempenha papel central nesse processo. Como lembra Maurice Halbwachs (1990), a memória é sempre socialmente construída, vinculada a

grupos e instituições que selecionam o que deve ser lembrado e o que deve ser esquecido. Assim, quando a escola ensina “o gaúcho” como símbolo do estado, está operando uma seleção da memória que privilegia determinados aspectos em detrimento de outros.

Segundo Szekut (2014), constrói-se um imaginário idealizado sobre o ser gaúcho, legitimando suas representações no espaço onde atua.

A repetição sucessiva de acontecimentos, ações e construções, tanto físicas como simbólicas foram favoráveis para a afirmação da legitimidade deste grupo, ampliando seu reconhecimento. E este reconhecimento possibilita a integração a partir de traços em comum que os identifiquem com o grupo, mesmo não vivendo em uma mesma realidade, mas sim, reconstruindo-a a partir de uma memória coletiva. (Szedut, 2014, p. 76).

Essa reflexão permite problematizar o modo como o “mito do gaúcho” foi transformado em identidade oficial, relegando ao esquecimento contribuições culturais de outros grupos. Pesavento (1993) argumenta que a construção do gaúcho como herói regional foi um processo político que buscava dar unidade a uma sociedade marcada por diferenças sociais e étnicas.

Ratificando esse posicionamento intrinsecamente ligado com o nivelamento cultural a que Pesavento faz alusão, prescinde citar Tedesco (2011), que alerta para o modo como os grupos precisam lembrar e relembrar, ritualizar para se reproduzir identitariamente e em termos de pertencimento. É a organização do tempo rememorado e memorizado que privilegia a referência identitária da comunidade.

Assim, muito do que se faz nos CTGs, do que se faz nas escolas e nas instituições outras que compõem a sociedade é forma concreta de materializar a memória coletiva do grupo, mantendo-a viva, constituinte da identidade dos sujeitos. Há intencionalidade latente no feito e no rejeitado, no dito e no omitido, no silenciado. A racionalização do que é dado como pronto e acabado é uma maneira de oportunizar o desenvolvimento do senso crítico de nossos estudantes.

3.1 O mito do gaúcho: invenção, difusão e permanência

O mito do gaúcho foi sendo forjado desde o período colonial, mas ganhou força como identidade regional sobretudo no século XIX, quando escritores, intelectuais e políticos buscaram criar símbolos capazes de diferenciar o Rio Grande do Sul do

restante do Brasil. Obras literárias, como as de José de Alencar e Simões Lopes Neto, tiveram papel relevante na cristalização dessa imagem.

No século XX, com a fundação do Movimento Tradicionalista Gaúcho (MTG), especialmente a partir da década de 1940, a invenção da tradição gaúcha ganhou uma dimensão institucionalizada.

Nas palavras de Sketuk (2014, p. 75), escreve-se sobre os objetivos do MTG, direcionado:

À preservação das características culturais do gaúcho, mas estes estão entrelaçados com questões sociais de valores do grupo. Ou seja, o próprio grupo valoriza e reafirma seus valores culturais, amparando-se em um passado idealizado, características selecionadas que são base para sua memória coletiva. Junto ao isso, ao falar da unidade psicológica, com os modos de agir e pensar, percebe-se a intenção de fixar sua visão de mundo na sociedade, o que se ampara nas questões de valores positivos atrelados ao imaginário do ser gaúcho, o qual constata-se ir se formando a partir do próprio tradicionalismo.

Corroborando com essa percepção, vale ressaltar que Paixão Côrtes e Barbosa Lessa sistematizaram danças, vestimentas, músicas e rituais, apresentando-os como práticas autênticas e ancestrais. Na realidade, tratava-se de uma seleção e codificação cultural, que excluiu muitas manifestações, como a herança africana e indígena.

A permanência desse mito deve-se à sua forte reprodução nos espaços escolares e midiáticos, onde o gaúcho tradicionalista é apresentado como símbolo máximo da identidade estadual. Nesse sentido, o ensino de História tem papel central: ao adotar sem crítica essa visão, pode reforçar a homogeneização cultural; mas, se problematizado, pode abrir espaço para uma leitura plural da cultura sul-rio-grandense.

É oportuno dialogar sobre a seletiva acolhida de determinados pensamentos, comportamentos e modos de ser e viver. Nem todos são aptos ou aceitos como parte da cultura gaúcha. Szekut (2014, p. 76) destaca que:

A questão da fixação de visão de mundo interligada ao incentivo da aculturação de imigrantes permite entender que o grupo não se fecha para pessoas de outras origens, mas que, ao mesmo tempo, estes devem enquadrar-se com a sua mentalidade para fazer parte do grupo.

Nessa mesma perspectiva de questionamento ao aparente estado único de viver em sociedade, vale citar as análises que se materializam nos estudos de Sandra

Pesavento que se constituem como das contribuições mais significativas para a compreensão da identidade cultural gaúcha como construção simbólica. Sua reflexão sobre a invenção da sociedade gaúcha insere-se em um esforço de romper com uma historiografia celebratória e essencialista, que tratava o gaúcho como herói inato e símbolo absoluto de uma identidade homogênea.

Segundo a autora, a representação do gaúcho foi marcada por uma “exaltação fantasiosa na qual o Rio Grande do Sul foi sempre o paladino da liberdade, lutou sempre por causas justas e seu povo possui virtudes inatas, representadas na figura do gaúcho: altaneiro, destemido, livre” (Pesavento, 1989, p. 57). Essa visão mítica reforça a ideia de uma identidade heroica e naturalizada, desconsiderando as contradições sociais que permeiam a formação histórica do estado.

Esse entendimento também é expresso nos escritos de Szekut (2014, p. 31), quando ele afirma:

O *ser gaúcho*, no sentido identitário, se faz presente na história e no imaginário brasileiro há quase três séculos. Se em um primeiro momento este sujeito histórico ganha evidência a partir da literatura, a exemplo da obra *O gaúcho* de José de Alencar, do século XIX, no transcorrer percebe-se uma metamorfose identitária que é ligada aos aspectos culturais (linguagem, alimentação, danças, músicas), econômicos (desbravador de novos espaços coloniais integrando novas regiões produtivas), políticas (associadas ao ideário republicano presente na Revolução Farroupilha), os quais, no transcurso deste processo, vão contribuindo para a construção de uma imagem idealizada de *ser gaúcho*.

Ao dialogar sobre as repercussões do modo como é construída a tessitura da identidade do gaúcho, Pesavento problematiza também a tentativa de construir uma imagem de harmonia social, sustentada por rituais simbólicos que mascaram desigualdades estruturais.

Como observa: “Patrão e empregados sorverem chimarrão na mesma cuia não invalida o dado fundamental de que o dono da terra e do gado é realmente o estancieiro” (Pesavento, 1989, p. 59). Nesse caso, o gesto de partilha, apresentado como sinal de igualdade, revela-se um artifício cultural que oculta as relações de dominação entre proprietários e trabalhadores. Ainda, além de ocultar tais laços relacionais, ainda semeia ideias de compadrio e tolerância a desigualdade, posto ser muito mais difícil de se cobrarem direitos quando o discurso e o rito remetem a percepção de que o trabalho se desenvolve em um ambiente familiar.

Outro ponto fundamental em sua crítica é a denúncia ao caráter conservador da historiografia regional. Para Pesavento (1993, p. 385), “a história regional mostra-

se comprometida com a permanência, com o imobilismo, repetindo velhos clichês em vez de problematizar o mito”. Esse posicionamento reforça a necessidade de superar narrativas cristalizadas, favorecendo abordagens que revelem as contradições, conflitos e interesses que deram origem à figura simbólica do gaúcho. É oportuno dizer que essa “permanência das narrativas”, essa cristalização do que é dito e repetido corresponde a interesses de parcela da sociedade.

Em síntese, Pesavento defende que a chamada “sociedade gaúcha” não é um dado natural, mas sim uma construção histórica e cultural: “a sociedade gaúcha é uma invenção que resulta da articulação de elementos reais da vida social, de utopias e desejos coletivos e de manipulações deliberadas” (Pesavento, 1993, p. 389). Assim, a identidade regional deve ser entendida como uma invenção social, em que práticas, memórias e representações são organizadas para sustentar um imaginário coletivo que atende demandas específicas e interesses particulares.

Desse modo, o estudo de Pesavento permite compreender que o mito do gaúcho e a tradição regionalista são fruto de um processo de invenção cultural que envolve tanto elementos históricos concretos quanto dimensões simbólicas manipuladas por diferentes grupos. Sua crítica abre caminho para analisar a tradição gaúcha em diálogo com o conceito de “tradições inventadas” (Hobsbawm, 1984), destacando a função política, pedagógica e cultural da memória na construção da identidade sul-rio-grandense.

Por sua vez, o historiador Jocelito Zalla, em seus estudos sobre identidade e cultura no Rio Grande do Sul, contribui de forma decisiva para o debate acerca da invenção das tradições regionais. Dialogando com autores como Hobsbawm e Pesavento, Zalla destaca que a figura do gaúcho e os rituais que a cercam não correspondem a uma continuidade natural ou espontânea do passado, mas resultam de um processo seletivo de memória, em que determinados elementos culturais foram valorizados e outros silenciados. Reforce-se o teor classificatório do que merece perenidade e o que é relegado ao caráter efêmero dos costumes, comportamentos e do ideário que alicerça o que se compreende como tradição e identidade.

Segundo o autor, “as tradições gaúchas constituem-se como uma invenção que busca dar sentido de unidade a uma sociedade plural, marcada pela diversidade de matrizes culturais e pela permanência de tensões sociais” (Zalla, 2006, p. 41). Essa afirmação demonstra a proximidade de sua reflexão com a noção de “tradições

inventadas” elaborada por Hobsbawm (1984), em que práticas ritualizadas são construídas para transmitir valores de continuidade, mesmo quando resultam de processos recentes. Constrói-se um véu cuja tessitura traz fios de ilusão planejada e que sustenta uma visão turva, mas consistente, de um agora que parece ser sinônimo de maior temporalidade.

Para Zalla, o mito do gaúcho emerge como uma narrativa de coesão identitária, que “constrói uma imagem de pertencimento comum e apaga as diferenças de classe, etnia e gênero que compõem a formação social sul-rio-grandense” (Zalla, 2007, p. 58). Tal perspectiva encontra eco na crítica de Pesavento (1989), que denuncia a romantização das relações sociais no campo, ocultando a assimetria entre estancieiros e peões.

Além disso, Zalla argumenta que a tradição gaúcha se transformou em instrumento pedagógico e político, difundido em escolas, centros de tradições e eventos culturais. Ele observa que “o ensino de História, ao reproduzir sem crítica o mito do gaúcho, contribui para a manutenção de uma identidade inventada como se fosse natural” (Zalla, 2010, p. 74). Esse ponto é particularmente relevante para pensar o papel da escola, uma vez que a transmissão do mito ultrapassa a esfera do folclore e atinge a formação das novas gerações, estabelecendo padrões de pertencimento cultural.

Portanto, é coerente compreender a invenção das tradições no Rio Grande do Sul como processo de seleção cultural e de disputa simbólica. Assim, o ambiente escolar pode ser cenário onde se analisa e vivencia a identidade gaúcha como uma construção histórica, e não como essência imutável. Ao articular memória, mito e ensino, pode-se inserir a problemática da invenção das tradições diretamente no campo da educação, em diálogo com a perspectiva crítica da historiografia contemporânea.

Reconheça-se, pois, a escola como ambiente profícuo ao pensar para além das aparências, para além das certezas absolutas. Reconsidere-se a postura pedagógica tradicionalmente construída com base na repetição sem indagações e na manutenção de um *status quo* que nivela o passado apagando traços importantes da rica tapeçaria que compõem a identidade do gaúcho.

Desse modo, imaginar modos concretos de valer-se do ensino da História para aprofundar o conhecimento sobre a cultura gaúcha é recompôr elementos históricos que foram relegados, até mesmo propositalmente, ao esquecimento.

A própria consciência de que esse ensino tem se modificado, e de que essa mudança reflete criticidade com relação ao modo como vem sendo implementado em sala de aula, já é um movimento significativo no sentido de oportunizar aprendizagem que ressoe em reflexão e reconhecimento da complexidade, da riqueza identitária dos sujeitos que compõem a sociedade, caminhando no sentido oposto daquele que propaga a perpetuação de uma história única.

3.2 O ensino de História e a invenção das tradições

Essa sessão materializa a reflexão acerca das mudanças ocorridas no ensino de História e a maneira como vem alinhando novas perspectivas e intencionalidades filosóficas, didáticas e pedagógicas ao mesmo tempo em que ainda traz em si, fundamentos de parcialidade e inventividade. Isso porque é importante ressaltar que, sempre, as narrativas contam pedaços de passado, recompondo-o no presente.

O que se compreendia por ensino desse componente curricular era, em muitas circunstâncias, odes ou elegias destinadas a personalidades específicas, cujos feitos ou ditos foram perpetuados ao longo do tempo e repassados de geração para geração, trazendo a contextualização memorizada de tempo e espaço. Datas e lugares sempre povoaram os planejamentos de aulas que situavam os heróis e seus atos de bravura no mundo.

Assim, o ensino de História no Brasil passou, nas últimas décadas, por profundas transformações. Desde os anos 1980, com a redemocratização, a disciplina deixou de privilegiar apenas grandes heróis e fatos políticos, incorporando temas como a história do cotidiano, a memória e a diversidade cultural.

No entanto, no caso do Rio Grande do Sul, observa-se que o mito do gaúcho ainda exerce forte influência nos currículos e nas práticas pedagógicas. Isso se deve, em parte, ao papel desempenhado pelo tradicionalismo como movimento cultural enraizado na sociedade.

Segundo Zalla (2008), reconhece-se a militância do Movimento Tradicionista gaúcho, cujos ideais sintetizam empenho político para a (re)construção teórica de um

gaúcho arquetípico, que deveria fundamentar e regular as práticas sociais de novos atores, comprometidos com o projeto tradicionalista. De outro lado, a atenta leitura histórica permite ultrapassar os debates internos de determinado grupo e situá-los num contexto sóciointelectual mais amplo. Pode-se, assim, avaliar os condicionantes externos no processo de constituição do próprio grupo, averiguando como é composta a alteridade.

Esse entendimento fornece a base da construção de um ensino capaz de oportunizar reconhecimento do fato de que, mesmo agora, há práticas e narrativas tradicionais que, além de não problematizar sua origem inventada, evidenciam a persistência de um movimento que simplifica e destitui de riqueza a História que se pretendia conhecer, reconhecer e recompor.

Nessas circunstâncias, de um lado, a instituição escolar contribui para a manutenção de práticas de ensino que viabilizam a valorização de uma história mítica que favorece alguns e esquece outros e, de outro, descarta a oportunidade de transformar, de fomentar o desenvolvimento do pensamento crítico, do reconhecimento de cada sujeito com relação a si mesmo e com relação ao seu lugar, no mundo, na comunidade que compõe e que o compõe.

Jocelito Zalla (2007) e Ieda Gutfreind (2000) destacam a necessidade de repensar o ensino de História regional, valorizando a pluralidade cultural do estado. O desafio está em superar a visão única do gaúcho, integrando as diferentes contribuições étnicas e sociais. Ademais, há que se problematizar o inventivo processo de legitimações de tradições que se consolidam a partir do mito que, por ser contado muitas vezes, torna-se expressão de verdade.

Como alerta Zalla (2008), a repetição da prática institui o hábito, que, por sua vez, por meio da exteriorização de significados objetivos, estabelece padrões e modelos de conduta que operam via tipificações. A construção da realidade objetiva é vista como um processo dialético entre o conhecimento estabelecido sobre a sociedade e, pode-se dizer, a sociedade estabelecida pelo conhecimento. Por conhecimento, entende-se tudo aquilo que se constitui na troca social e que é transmitido de geração em geração como normatividade, ou seja, saberes sobre o mundo institucional, então experimentado como realidade histórica e objetiva. O conhecimento teórico é considerado apenas uma pequena parte daquilo que uma sociedade concebe como conhecimento.

Em um nível pré-teórico, toda instituição tem um corpo de conhecimento transmitido como receita. Nesse sentido, é ele quem define e constrói “papéis” que devem ser desempenhados e quem controla e prediz os modelos de conduta: Sendo esse conhecimento socialmente objetivado como conhecimento, isto é, como um corpo de verdades universalmente válidas sobre a realidade, qualquer desvio radical da ordem institucional toma caráter de um afastamento da realidade. (Zalla, 2008, 2015).

Nesse cenário específico, pertine citar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), como um documento que estabelece competências e habilidades que todos os estudantes brasileiros devem desenvolver ao longo da Educação Básica. No caso do ensino de História, a BNCC destaca a importância da formação de sujeitos críticos, capazes de compreender diferentes temporalidades, perspectivas e culturas.

Também estabelece como princípio fundamental a valorização da diversidade cultural brasileira, reconhecendo que a escola deve atuar como espaço de construção identitária plural. O documento propõe competências que incentivam o respeito às diferenças e a valorização das culturas locais.

Embora seja um documento nacional, a BNCC abre espaço para a valorização das especificidades locais e regionais. A competência geral nº 5, por exemplo, enfatiza a valorização da diversidade cultural brasileira. Além disso, a área de Ciências Humanas prevê o estudo das identidades culturais em diferentes escalas: local, regional, nacional e global.

Nesse sentido, a BNCC oferece fundamentos para que o ensino de História no Rio Grande do Sul contemple a cultura gaúcha, mas de forma crítica e plural, evitando essencialismos.

O Referencial Curricular Gaúcho (2018) complementa a BNCC, orientando a educação no estado do Rio Grande do Sul. O documento reconhece a importância de valorizar a cultura regional, mas também ressalta a pluralidade cultural do território.

O RCG propõe que o ensino de História trabalhe com a noção de “mosaico cultural”, ressaltando as contribuições de indígenas, afro-brasileiros, luso-brasileiros e imigrantes.

Conforme as palavras de Szekut (2014), importa discutir sobre a importância da constituição de um imaginário idealizado vinculado à valorização do espaço a ser colonizado, e do indivíduo que se habilita a colonizá-lo, para o sucesso da colonização. As propagandas das colonizadoras enalteciam a figura do pioneiro

desbravador, fazendo com que se criasse um imaginário de valor exacerbado sobre o colono que enfrenta o chamado sertão verde.

Esse imaginário se funda nos sistemas simbólicos construídos na experiência dos sujeitos, e assim, na medida em que auxilia na conformação da identidade, permite que os grupos sociais se diferenciem e se identifiquem como superiores, elaborando certas representações de si e dos outros.

Concepções estas que contribuem para entender como os migrantes sulistas constituem uma imagem de si como grupo distinto aos demais, pois estes foram selecionados para ocuparem a região e tiveram suas características enaltecidas, o que contribuiu para que se fixasse um imaginário, sobre eles, de sujeito idealizado. (Szekut, 2014, p. 53).

Talvez, por isso mesmo, na prática, ainda se observa que muitas escolas privilegiam o mito do gaúcho como identidade central, deixando em segundo plano outras matrizes.

Todavia, especificamente no Rio Grande do Sul, esse princípio foi detalhado pelo Referencial Curricular Gaúcho (RCG, 2018), que reforça a importância de abordar a história e a cultura regional no processo formativo. O RCG reconhece a pluralidade de sujeitos que compõem a identidade gaúcha, incentivando práticas pedagógicas que vão além da exaltação folclórica e promovem a reflexão crítica sobre o papel das tradições.

Esse tensionamento entre a orientação oficial do RCG e a prática pedagógica cotidiana é um dos pontos investigados nesta pesquisa.

3.3 Cultura, identidade, educação e o lugar da tradição no ensino de História

A discussão de identidade cultural proposta por Stuart Hall (2003) destaca o processo de invenção das tradições em contexto escolar, contribui para compreender que as identidades são construções discursivas mutáveis, sempre atravessadas por relações de poder e por processos de representação.

Segundo Hall (2016, p. 15),

Discursos são maneiras de se referir a um determinado tópico da prática ou sobre ele construir conhecimento: um conjunto (ou constituição) de ideias, imagens e práticas que suscitam variedades no falar, formas de conhecimento e condutas relacionadas a um tema particular, atividade social ou lugar institucional na sociedade. Essas formações discursivas, como assim são conhecidas, definem o que é ou não adequado em nosso

enunciado sobre um determinado tema ou área de atividade social, bem como em nossas práticas associadas a tal área ou tema. As formações discursivas definem ainda que tipo de conhecimento é considerado útil, relevante e “verdadeiro” em seu contexto; definem que gênero de indivíduos ou “sujeitos” personificam essas características.

Ao refletir sobre a composição discursiva do ensino de História e do que se enuncia, anuncia, silencia, compreende-se que o trabalho com a tradição gaúcha na escola não deve ser interpretado como mera reprodução de um passado essencializado, mas como espaço de negociação simbólica em que diferentes memórias, culturas e pertencimentos entram em diálogo.

O ensino de História, ao incorporar a tradição gaúcha, enfrenta o desafio de equilibrar valorização cultural e criticidade. Conforme Nicolini (2016), o trabalho com narrativas históricas na escola deve articular memórias individuais e coletivas, promovendo a consciência histórica dos estudantes. Nesse sentido, a tradição não pode ser compreendida apenas como repetição ritual, mas como oportunidade pedagógica de problematizar as formas pelas quais identidades são inventadas, consolidadas e disputadas.

Assim, o papel do professor é duplo: de um lado, mediar o acesso ao patrimônio cultural da comunidade; de outro, fomentar a reflexão crítica sobre os processos de invenção e cristalização das tradições. Dessa forma, a tradição torna-se não apenas conteúdo, mas também objeto de reflexão histórica.

Para Hobsbawm, as tradições inventadas se caracterizam pela formalização e pela repetição, apresentando-se como invariáveis e associadas a um passado – real ou construído – que lhes confere autoridade simbólica. Nesse contexto, a tradição difere substancialmente do costume. Enquanto a tradição tende à estabilidade e à fixidez, o costume é mais flexível e adaptativo, operando como um mecanismo que permite mudanças, desde que elas se apresentem em continuidade com práticas anteriores.

Tal distinção é fundamental para compreender como, no contexto escolar e comunitário de Vacaria, práticas como a Cavalgada da Paz ou o Futebol de Bombacha adquirem valor identitário e são legitimadas como “tradições”, ainda que, muitas vezes, sejam construções recentes adaptadas ao calendário escolar e às demandas locais.

A compreensão da tradição enquanto elemento central da identidade cultural encontra respaldo nas contribuições de Stuart Hall (2006), que entende a identidade como um processo em constante construção e reconstrução, sujeito a deslocamentos históricos, sociais e culturais.

No caso da identidade gaúcha, ela é marcada por narrativas que exaltam o gaúcho como figura mítica – destemido, livre, honrado e profundamente ligado à vida campeira. Essa imagem, amplamente difundida em meios culturais, literários e musicais, foi, ao longo do tempo, institucionalizada por movimentos tradicionalistas, como o Movimento Tradicionalista Gaúcho (MTG), e incorporada às práticas educacionais, especialmente em datas comemorativas, como a Semana Farroupilha. No entanto, como aponta Pesavento (2002), essa identidade não é homogênea nem imune a disputas; ela se constrói no cruzamento de múltiplas memórias, interesses e discursos.

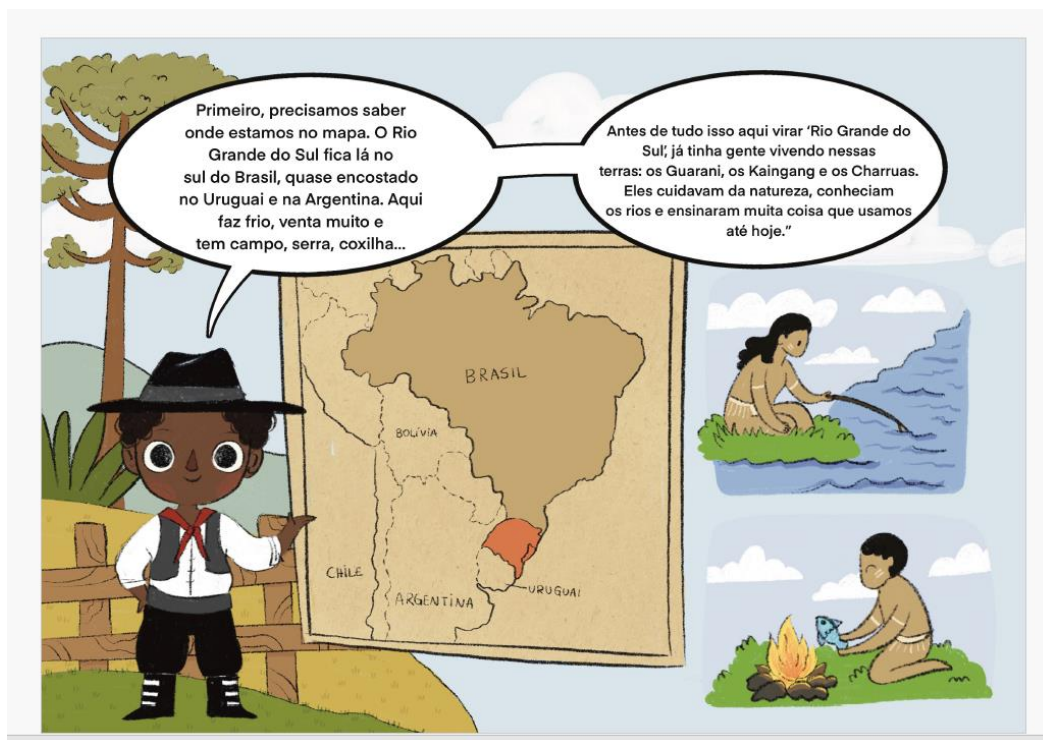
Essa concepção dialoga com as reflexões de Stuart Hall (2016) sobre identidade cultural, definida como uma construção em permanente processo, atravessada por relações de poder e marcada por múltiplas influências.

O gaúcho, enquanto figura mítica, cumpre a função de fornecer um ponto de ancoragem identitária, mesmo em uma sociedade plural como a sul-rio-grandense, composta por matrizes indígenas, africanas, europeias e migratórias contemporâneas.

Assim, trabalhar essa identidade na escola implica reconhecer sua historicidade, suas reinvenções e também suas exclusões, por exemplo, o apagamento das culturas negras e indígenas nos discursos hegemônicos da tradição gaúcha.

Apresenta-se, nesse momento específico da escrita, uma imagem do pequeno Tomás, o menino que convida o leitor a dialogar sobre cultura, identidade, reconhecimento e pertencimento, e que foi idealizado por essa pesquisadora, trazendo a quem lê, a reflexão de que o Rio Grande do Sul não era terra sem dono.

Figura 05: Diversidade e identidade.



Fonte: Zambrzycki (2025, p. 6).

A concepção de que o sul do país foi desbravado vai permanecendo impregnada, quando deveria ser discutido o conceito de colonização e as suas implicações para o nosso modo de viver na atualidade.

As memórias vão sendo construídas, em uma maneira intencional ou não, e perpetuadas por meio de um discurso cuja gênese busca consolidar a ideia de unicidade e bravura e mitigar a ideia de violência, domínio e apagamento histórico.

Além disso, a contribuição de Maurice Halbwachs (2006) sobre a memória coletiva oferece ferramentas para compreender como práticas comemorativas, a exemplo da Semana Farroupilha, dos rodeios ou dos desfiles tradicionalistas, funcionam como rituais de rememoração que fortalecem a identidade regional. Esses eventos não se limitam a “lembrar o passado”, mas a atualizá-lo constantemente conforme as demandas do presente, reforçando coesões sociais e definindo pertencimentos.

No campo da educação, autores como Rüsen (2001) e Barca (2009) defendem que o ensino de História precisa estar articulado à formação de uma consciência histórica, ou seja, à capacidade de os estudantes relacionarem passado, presente e futuro, reconhecendo-se como sujeitos históricos. Essa perspectiva é fundamental

para que projetos como o “Entre a Tradição e a Identidade” não se limitem a uma celebração festiva da cultura, mas estimulem nos alunos um olhar crítico sobre as tradições, distinguindo entre costume e tradição inventada, tal como formulado por Hobsbawm.

Quando se pensa em cultura é essencial que se pense imediatamente no que significa fazer parte, pertencer, ser um dos fios que compõem essa tapeçaria cujo constructo é diverso e singular. Em um processo orgânico, nós tecemos a cultura e somos compostos por ela.

Nas palavras de Hall (2016, p. 43),

Pertencer a uma cultura é pertencer, grosso modo, ao mesmo universo conceitual e linguístico, saber como conceitos e ideias se traduzem em diferentes linguagens e como a linguagem pode ser interpretada para se referir ao mundo ou para servir de referência a ele. Compartilhar esses aspectos é enxergar o mundo pelo mesmo mapa conceitual e extrair sentido dele pelos mesmos sistemas de linguagem.

Trabalhos como os de Sandra Pesavento (1999) e Jocelito Zalla (2012) problematizam as representações do gaúcho e o papel da cultura tradicionalista como discurso de identidade. Pesavento, ao analisar a “invenção do gaúcho”, destaca como essa figura foi utilizada politicamente para reforçar a singularidade do Rio Grande do Sul no cenário nacional. Já Zalla enfatiza as múltiplas influências culturais presentes no estado, chamando atenção para a necessidade de superar visões essencialistas que reduzem o gaúcho a um único estereótipo, mitigando as diferenças e turvando a boniteza que reside na diversidade da cultura gaúcha.

Conforme enfatiza Hall (2016, p. 157),

Culturas estáveis exigem que as coisas não saiam de seus lugares designados. Os limites simbólicos mantêm as categorias “puras” e dão às culturas significados e identidades únicos. O que desestabiliza a cultura é a “matéria fora do lugar” – a quebra de nossas regras e códigos não escritos. A terra no jardim é boa, mas em um cômodo é “matéria fora do lugar” – um sinal de poluição, de transgressão das fronteiras simbólicas, de tabus violados. O que fazemos com a “matéria fora do lugar” é varrê-la, jogá-la fora, restaurar a ordem do local, trazer de volta o estado normal das coisas. As muitas culturas que “se fecham” contra estrangeiros, intrusos, estranhos e os “outros” fazem parte do mesmo processo de purificação.

Infere-se, dos escritos de Hall, outro aspecto de grande relevância ao refletir sobre o ensino de História. É o reconhecimento do similar e o estranhamento do diferente. Além da simplificação nociva à percepção da diversidade de elementos culturais que compõem a cultura gaúcha, da invenção das tradições, ainda há que se

refletir sobre os limites invisíveis estabelecidos e que delimitam e definem quem pode e quem não pode se considerar pertencente, parte da cultura.

Dessa forma, o debate bibliográfico permite sustentar a análise da experiência empírica em Vacaria, onde as tradições gaúchas não apenas são celebradas, mas também reinterpretadas em práticas escolares que, ao mesmo tempo, valorizam e problematizam a herança cultural regional.

O papel da escola na preservação e na transmissão da cultura local deve ser analisado à luz das diretrizes curriculares vigentes. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta que o ensino de História valorize as experiências culturais dos estudantes e as pluralidades identitárias do país, destacando a importância da diversidade e da construção da consciência histórica.

No âmbito do Rio Grande do Sul, os Referenciais Curriculares Gaúchos (RCG) enfatizam o ensino de conteúdos que contemplem a história e a cultura do estado, promovendo o reconhecimento e a valorização das tradições regionais. Contudo, tais orientações não estão isentas de tensões. Se, por um lado, incentivam a preservação das tradições, por outro, demandam que essas práticas sejam contextualizadas historicamente e problematizadas criticamente, evitando abordagens puramente celebratórias ou folclóricas.

No que se refere ao ensino de História, autores como Jörn Rüsen (2010) e Isabel Barca (2004) destacam que a aprendizagem significativa se dá quando os alunos conseguem estabelecer relações entre o passado, o presente e suas próprias experiências.

Nesse sentido, trabalhar tradições locais em sala de aula não deve se restringir à mera repetição de práticas ou ao reforço de narrativas já cristalizadas, mas deve promover a reflexão crítica sobre a origem dessas práticas, suas transformações ao longo do tempo e o papel que desempenham na construção de identidades. Essa perspectiva é reforçada por Peter Seixas (2006), ao discutir o conceito de “pensamento histórico”, que implica a análise de fontes, a compreensão da multiplicidade de perspectivas e a problematização das memórias coletivas.

O debate sobre tradição e identidade também se insere no campo das disputas simbólicas, conforme discutido por Pierre Bourdieu (1989), para quem a cultura é um espaço de lutas pela legitimação de determinadas práticas e representações. No caso de Vacaria, eventos como o Rodeio Crioulo Internacional operam não apenas como

manifestações culturais, mas como arenas de afirmação identitária e econômica, onde símbolos, narrativas e performances são constantemente reafirmados e reinventados. A presença da escola nesse contexto não é neutra: ela atua como mediadora e, muitas vezes, como legitimadora de determinadas versões do passado, contribuindo para reforçar ou questionar determinadas tradições.

Assim, a presente pesquisa se insere num campo teórico que articula história cultural, estudos sobre identidade e memória e reflexões sobre o ensino de História. Ao analisar as atividades desenvolvidas pela Escola Estadual de Educação Básica Professor José Fernandes de Oliveira, pretende-se compreender como o espaço escolar dialoga com a cultura local e, ao mesmo tempo, como seleciona, adapta e institucionaliza determinadas práticas como portadoras da identidade gaúcha. O estudo também busca evidenciar as tensões e os desafios de se trabalhar tradições no contexto escolar, equilibrando preservação cultural e abordagem crítica, e alinhando-se às demandas contemporâneas de uma educação plural, contextualizada e significativa.

A discussão sobre a invenção das tradições é central para compreender o processo de construção da identidade cultural gaúcha. Segundo Hobsbawm e Ranger (2008, p. 9), entende-se por tradição inventada “um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas, e de natureza ritual ou simbólica, que procuram inculcar certos valores e normas de comportamento por repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado”. Essa definição permite analisar criticamente o fenômeno observado no Rio Grande do Sul, em que diversos elementos culturais foram formalizados como símbolos regionais, ainda que não possuam ligação direta com práticas históricas de longa duração.

Hobsbawm (2008, p. 12) ressalta que a invenção de tradições é “essencialmente um processo de formalização e ritualização, caracterizado pela referência ao passado, real ou inventado”. Essa observação é particularmente pertinente quando se considera o movimento tradicionalista gaúcho, que institucionalizou rituais, códigos de vestimenta e formas de sociabilidade nos Centros de Tradições Gaúchas. A repetição dessas práticas, ao conferir a aparência de invariabilidade, reforça um sentimento de continuidade histórica, mesmo quando se trata de construções recentes.

Zalla (2015) enfatiza que “a invenção de tradições sempre se ancora em alguns elementos preexistentes no passado histórico, o que lhe confere credibilidade e legitimidade”. O autor observa que a ritualística dos CTGs, desde o uso da pilcha até a codificação de linguagens, constitui-se como uma criação deliberada do século XX, que buscou dar forma e coerência a um imaginário regional. Em relação ao papel da mulher, Zalla (2016) é ainda mais incisivo ao afirmar, por exemplo, que o vestido de prenda é outra completa invenção, sem nenhum precedente na história do Rio Grande do Sul, revelando como a tradição pode ser utilizada para reforçar papéis sociais e de gênero por meio de símbolos inventados.

Essa perspectiva dialoga com a análise de Pesavento (1997), para quem o imaginário social ocupa lugar central na constituição da identidade gaúcha. A autora argumenta que o gaúcho, enquanto mito, deve ser compreendido como produto das representações coletivas, construídas historicamente e ressignificadas conforme o contexto. Nesse sentido, a tradição inventada para além de uma cristalização de símbolos, representa um campo de disputa no qual se definem valores e pertencimentos sociais.

Esse é, por assim dizer, um processo constituído historicamente: o da elaboração, em cada sociedade, de um sistema de idéias-imagens de representação coletiva. A isso dá-se o nome de imaginário social, através do qual as sociedades definem a sua identidade e atribuem sentido e significado às práticas sociais. O imaginário é sempre representação, ou seja, é a tradução, em imagens e discursos, daquilo a que se chama de real (Pesavento, 1993).

O imaginário é povoado por uma representação fantasiosa na qual ‘o Rio Grande do Sul foi sempre o paladino da liberdade, lutou sempre por causas justas e seu povo possui virtudes inatas, representadas na figura do gaúcho: altaneiro, destemido, livre, etc.’ (Melo, 2008).

A autora evidencia a construção mítica do gaúcho como símbolo idealizado e essencializado da identidade regional. Pesavento denuncia essa idealização como parte de uma historiografia conservadora que ignora os conflitos e as desigualdades sociais.

Conforme Pesavento (1989), a figura do gaúcho tem sido construída historicamente como símbolo de virtude inata e bravura, sustentada por uma historiografia que promove “uma exaltação irreal” da identidade regional, ignorando conflitos sociais e interesses divergentes. Ela denuncia essa idealização como parte

de uma narrativa que uniformiza a sociedade e esconde as desigualdades estruturais — exemplificado no gesto simbólico de harmonia entre patrão e empregado, quando essa representação desconsidera a posição de poder real do estancieiro.

Além disso, em análise mais ampla, Pesavento (1993) aponta que essa construção simbólica surgiu como forma de responder a crises sociais, alimentando uma “sociedade gaúcha” idealizada que resulta da intersecção entre realidade histórica, utopias coletivas e manipulação estratégica de representações sociais.

Assim, ao se examinar a invenção das tradições no Rio Grande do Sul, evidencia-se que o mito do gaúcho é uma construção cultural que responde a demandas sociais mais recentes. Como afirma Hobsbawm (2008, p. 15), “as tradições inventadas, quando analisadas, revelam muito mais sobre o tempo em que foram criadas do que sobre o passado que pretendem representar”.

Portanto, mais do que remeter à vida campeira do século XIX, o tradicionalismo gaúcho evidencia as necessidades identitárias e políticas do século XX, quando o regionalismo buscava afirmar-se frente às pressões da modernidade e da urbanização.

A problematização da tradição no contexto do Rio Grande do Sul exige, em primeiro lugar, distinguir conceitos que frequentemente são tomados como sinônimos no senso comum, mas que, do ponto de vista historiográfico, comportam diferenças essenciais. Como aponta Hobsbawm (1997, p. 10), a tradição inventada se caracteriza por práticas “de natureza ritual ou simbólica, que procuram inculcar valores e normas de comportamento por meio da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado”.

Já o costume, por sua vez, é uma prática social que, embora vinculada à herança cultural, admite flexibilidade e adaptação às transformações históricas. Essa distinção se torna fundamental para compreender a dinâmica das tradições gaúchas e o modo como foram sendo ressignificadas ao longo do tempo, especialmente quando inseridas no ambiente escolar.

A construção da identidade do “gaúcho” no imaginário social do Rio Grande do Sul é um processo complexo que articula elementos históricos, mitológicos e pedagógicos. Como sublinha Pesavento (2002), o gaúcho foi sendo elevado a mito fundador da identidade sul-rio-grandense, representando coragem, liberdade e apego à terra, ainda que, historicamente, essa figura esteja relacionada a um universo

marcado por contradições, marginalização social e conflitos de fronteira. Esse processo de ressignificação é o que permite afirmar que a tradição, longe de ser apenas herança, é também invenção e narrativa legitimadora de pertencimento.

Nesse sentido, Hall (2006) contribui com a noção de identidade cultural como um processo em permanente construção, e não como algo fixo e essencializado. A identidade, segundo o autor, se constitui em meio a deslocamentos, hibridismos e contatos culturais.

O Rio Grande do Sul, cuja composição étnica da sociedade é marcada pela presença de indígenas, negros, luso-brasileiros, espanhóis e, mais tarde, imigrantes europeus (italianos, alemães, poloneses, entre outros), produziu um mosaico cultural que se cristalizou em práticas sociais, culinárias, linguísticas e festivas. A figura do gaúcho, neste cenário, emerge como uma síntese mítica que busca unificar uma diversidade que, de fato, sempre foi plural e conflitiva.

Essa visão crítica é importante para o ensino de História, uma vez que a escola ocupa lugar privilegiado na produção de sentidos sobre a tradição e a identidade. Como aponta Nicolini (2010), a narrativa histórica escolar não deve apenas reproduzir mitos, mas problematizar os processos que os originaram, favorecendo a consciência crítica dos estudantes.

Do mesmo modo, Nóvoa (1995) alerta que a educação deve ser pensada como espaço de construção da cidadania, em que memória e identidade atuam como dimensões pedagógicas. No caso da Escola Estadual Professor José Fernandes de Oliveira, em Vacaria, os projetos que envolvem o resgate e a vivência da tradição gaúcha, como a Cavalcada da Paz e os Cafés Campeiros, funcionam como momentos privilegiados de intersecção entre memória, identidade e ensino.

É oportuno considerar a contribuição de Jocelito Zalla (2012), que destaca a necessidade de compreender o “ser gaúcho” não apenas como expressão folclórica, mas como categoria histórica resultante de processos de interação cultural. Para esse autor, a cultura sul-rio-grandense é marcada por influências diversas que vão desde a religiosidade popular até as práticas do campo, e só pode ser compreendida em sua complexidade se articulada a um olhar crítico sobre os mecanismos de construção da tradição. Nesse aspecto, o ensino de História assume papel essencial: permitir que o estudante perceba a tradição como narrativa construída e não como essência natural. (Zalla, 2012).

A partir dessa abordagem, compreende-se que a própria BNCC (2018) e o Referencial Curricular Gaúcho (2018) orientam para a valorização das identidades culturais, ressaltando a importância de se trabalhar o patrimônio histórico e cultural local no processo de aprendizagem.

A BNCC, ao estabelecer a competência de “valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais” (Brasil, 2018, p. 9), legitima o trabalho interdisciplinar que vem sendo desenvolvido na escola de Vacaria. Já o RCG reforça o papel do ensino de História na construção de uma identidade cidadã, em sintonia com as especificidades culturais do estado.

É nesse ponto que a noção de tradição inventada, cujo conceito foi explicitado por Hobsbawm e trazido para dar sustentação aos escritos dessa dissertação, dialoga diretamente com o projeto em questão. Atividades como o Futebol de Bombacha, a Cavalgada da Paz ou as apresentações de danças e músicas tradicionais são expressões de uma herança cultural e também se configuram como formas de reafirmação de uma identidade que se deseja preservar, especialmente em um mundo globalizado em que a homogeneização cultural ameaça as particularidades locais. Assim, ao mesmo tempo em que reforçam a continuidade com o passado, essas práticas são constantemente reinventadas e ressignificadas pelas novas gerações.

4. O PERCURSO METODOLÓGICO E OS RESULTADOS: ACHADOS DA PESQUISA

Essa seção materializa o percurso metodológico escolhido para que a pesquisa se tornasse sinônimo de aprendizado e conhecimento. Na sequência, escrevo sobre o produto educacional enquanto apresenta-se ao leitor o modo como foi pensado e construído tanto a partir do que se observou no ambiente escolar, como o que se compreendeu no concernente às categorias de estudo, considerando tanto as fontes documentais quanto os referenciais que se consolidam na criação do **livro** de Tomás.

A coleta de dados desta pesquisa foi organizada em três etapas complementares, articuladas entre si, de modo a possibilitar uma compreensão mais ampla das práticas culturais desenvolvidas no contexto escolar. Tal organização metodológica buscou contemplar tanto os registros institucionais quanto as experiências vividas pelos sujeitos envolvidos, considerando a complexidade das relações entre cultura, tradição, memória e ensino.

A primeira etapa consistiu na pesquisa documental, realizada a partir da análise de documentos institucionais da escola, como o Projeto Político-Pedagógico (PPP), registros fotográficos e arquivos referentes às edições anteriores dos projetos temáticos ligados à cultura gaúcha. Também foram consultados materiais produzidos pela 23ª Coordenadoria Regional de Educação, especialmente aqueles relacionados às orientações pedagógicas e aos registros de eventos culturais promovidos no âmbito escolar. Esses documentos permitiram compreender como as práticas culturais vêm sendo planejadas, registradas e legitimadas no espaço educativo ao longo do tempo.

A segunda etapa correspondeu à observação participante, desenvolvida durante os meses de agosto e setembro de 2025, período em que ocorreram diversas atividades culturais na escola e na comunidade. Foram acompanhadas apresentações artísticas, oficinas temáticas, jogos tradicionais e a Cavalgada da Paz, buscando observar não apenas a realização das atividades, mas também as interações, os significados atribuídos pelos participantes e as formas de apropriação das tradições culturais no cotidiano escolar. Essa aproximação direta possibilitou identificar elementos simbólicos e experiências que, muitas vezes, não aparecem nos registros formais.

A terceira etapa envolveu diálogos e observações junto a professores e membros da comunidade escolar, com o objetivo de compreender suas percepções acerca das tradições trabalhadas, da relevância dessas práticas culturais e do papel da escola na preservação, transmissão e ressignificação das mesmas. As conversas ocorreram de maneira flexível, orientadas por um roteiro aberto, permitindo aprofundar questões que emergiam ao longo das falas e favorecendo uma escuta mais sensível das experiências e memórias compartilhadas pelos participantes.

A análise dos dados foi realizada com base na análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin, permitindo organizar, interpretar e compreender os sentidos presentes nos diferentes materiais coletados ao longo da pesquisa. Esse procedimento metodológico possibilitou identificar categorias temáticas relacionadas aos objetivos do estudo e às discussões teóricas que o sustentam.

Entre as principais categorias construídas durante o processo analítico destacaram-se: tradição e invenção das tradições no espaço escolar; identidade cultural e pertencimento; interdisciplinaridade e aprendizagem significativa; e as relações entre cultura local e diretrizes curriculares. Tais categorias não foram definidas de maneira rígida ou isolada, mas construídas a partir do diálogo entre os referenciais teóricos, os documentos analisados e as observações realizadas.

Além disso, os dados foram triangulados entre as diferentes fontes, buscando assegurar maior consistência interpretativa e evitando análises fundamentadas em evidências isoladas. Esse cruzamento de informações contribuiu para ampliar a compreensão das práticas culturais desenvolvidas na escola, evidenciando tanto os discursos institucionais quanto as experiências vividas no cotidiano escolar.

Na dimensão pedagógica, desenvolveu-se um produto educacional que se concretizou no **Projeto “Entre a Tradição e a Identidade: recortes sobre a formação histórica do Gaúcho”**, aplicado na Escola Estadual de Educação Básica Professor José Fernandes de Oliveira. Essa iniciativa, desenvolvida ao longo dos meses de agosto e setembro de 2025, envolveu oficinas temáticas, apresentações artísticas, debates em sala, pesquisas orientadas e eventos comunitários como os Cafés Campeiros e a Cavalgada da Paz. Tais atividades resultaram em múltiplos desdobramentos:

1. **Produção de materiais didáticos e de pesquisa**, em formato de painéis, cartazes, textos escritos, entrevistas e registros fotográficos;

2. Interdisciplinaridade entre História, Literatura, Artes e Música, que favorece um aprendizado plural e integrador;
3. **Engajamento da comunidade escolar e local**, reforçando os vínculos entre família, escola e sociedade;
4. **Reflexão crítica sobre tradição e costume**, estimulando os estudantes a reconhecerem as diferenças entre práticas herdadas e tradições inventadas, e a compreenderem o papel do mito do gaúcho na formação identitária regional;
5. **Aproximação entre BNCC e Referenciais Curriculares Gaúchos**, permitindo que os conteúdos escolares dialogassem com a cultura local, respeitando diretrizes nacionais sem perder a especificidade regional.

O Produto Educacional desenvolvido no âmbito desta pesquisa consolidou-se como elemento central da proposta investigativa, uma vez que materializou, no espaço escolar, as discussões teóricas acerca da tradição, da identidade cultural, da memória coletiva e do ensino de História. Mais do que um conjunto de atividades isoladas, o roteiro pedagógico protagonizado por Tomás representa uma proposta metodológica articulada, construída a partir da realidade da Escola Estadual de Educação Básica Professor José Fernandes de Oliveira e das experiências culturais vivenciadas pela comunidade escolar de Vacaria.

Ao analisar o Projeto Político-Pedagógico da escola, observa-se que a instituição compreende a educação como um processo pautado na participação coletiva, na valorização das experiências dos sujeitos e na integração entre escola e comunidade. O PPP destaca que “a escola tem nos seus princípios e base por meio de ações sociais integrar a comunidade escolar através de projetos desenvolvidos ao decorrer do ano letivo” (PPP, 2023, p. 22).

Tal perspectiva aproxima-se diretamente da proposta construída no Produto Educacional, especialmente no que se refere à valorização das práticas culturais locais e à participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem.

Nesse contexto, o livro protagonizado por Tomás dialoga com os princípios da aprendizagem significativa, ao aproximar os conteúdos escolares da realidade cultural vivenciada pelos estudantes. As atividades propostas, tais como pesquisas, produções textuais, rodas de conversa, análises de imagens, reflexões sobre símbolos culturais e participação em eventos comunitários, favorecem a construção do conhecimento histórico a partir das experiências concretas dos sujeitos.

Essa perspectiva encontra respaldo na própria organização pedagógica expressa no PPP, quando o documento afirma a necessidade de “pensar em um planejamento concreto que faça a relação das vivências para o conhecimento científico” (PPP, 2023, p. 28).

A presença do personagem Tomás constitui um elemento pedagógico relevante dentro da proposta. O menino foi pensado para que sua existência nas páginas do **livro** paradidático represente mediação entre os estudantes e os conteúdos históricos abordados, favorecendo identificação, ludicidade e aproximação afetiva com as temáticas trabalhadas. Sua construção narrativa permite que os estudantes se reconheçam enquanto sujeitos históricos e culturais, compreendendo que as tradições são construções históricas atravessadas por disputas simbólicas, permanências e transformações.

Tal discussão aproxima-se das contribuições de Eric Hobsbawm e Terence Ranger (1997), especialmente no que se refere ao conceito de invenção das tradições. Para os autores, muitas tradições consideradas antigas são, na realidade, construções históricas relativamente recentes, criadas ou fortalecidas em determinados contextos sociais e políticos. Nesse sentido, o Produto Educacional busca promover uma leitura crítica acerca das formas pelas quais determinadas representações do gaúcho foram historicamente construídas e difundidas.

As atividades presentes no roteiro pedagógico permitem que os estudantes reflitam sobre os diferentes grupos que contribuíram para a formação cultural do Rio Grande do Sul e da região de Vacaria. Ao abordar indígenas, tropeiros, afrodescendentes e imigrantes europeus, o material evidencia que a identidade gaúcha resulta de múltiplas influências culturais, rompendo com visões homogêneas e estereotipadas da cultura regional.

Essa perspectiva dialoga diretamente com Stuart Hall (2006), para quem as identidades culturais são construções históricas e sociais em constante transformação. Segundo o autor, as identidades são constituídas no interior dos processos culturais e das relações de poder. No contexto do Produto Educacional, essa compreensão manifesta-se nas propostas que incentivam os estudantes a refletirem sobre pertencimento, memória e diversidade cultural, reconhecendo-se como sujeitos inseridos em uma sociedade plural.

Do mesmo modo, Sandra Jatahy Pesavento (2003) contribui para compreender a cultura como espaço de representações, significados e construções simbólicas. A abordagem presente no livro permite perceber que as tradições culturais não podem ser trabalhadas no chão da escola como manifestações folclóricas superficiais, por constituírem formas de expressão social carregadas de sentidos históricos e identitários.

As propostas pedagógicas presentes no material também dialogam com os pressupostos da Educação Histórica, especialmente com as contribuições de Jörn Rüsen (2001), Isabel Barca (2004) e Peter Seixas (2017). Esses autores defendem um ensino de História capaz de desenvolver consciência histórica, pensamento crítico e capacidade interpretativa nos estudantes. Assim, o Produto Educacional procura ultrapassar práticas centradas na memorização de conteúdos, incentivando a análise crítica das fontes, das narrativas históricas e das representações culturais.

A Base Nacional Comum Curricular também sustenta a relevância de práticas pedagógicas voltadas à valorização da diversidade cultural e das experiências locais. A BNCC estabelece que a escola deve promover o reconhecimento das diferentes culturas e identidades presentes na sociedade brasileira, valorizando os patrimônios culturais materiais e imateriais e respeitando as especificidades regionais. Ao trabalhar a cultura gaúcha a partir de uma perspectiva crítica e plural, o roteiro pedagógico aproxima-se dessas diretrizes, permitindo que os estudantes compreendam a cultura local como parte constitutiva da diversidade cultural brasileira.

Além disso, a BNCC enfatiza a importância da construção de competências relacionadas ao respeito à diversidade, ao diálogo intercultural e à valorização das diferentes formas de produção cultural. Nesse sentido, as atividades propostas no **livro** favorecem o desenvolvimento de competências ligadas à empatia, à reflexão crítica e à participação social, contribuindo para uma formação cidadã mais ampla.

O PPP da escola também evidencia forte preocupação com a interdisciplinaridade e com o desenvolvimento de projetos pedagógicos integradores. O documento destaca a importância de “organizar projetos pedagógicos que envolvam todos os segmentos da escola, com a participação da comunidade” (PPP, 2023, p. 28), além de defender a “articulação do trabalho pedagógico entre disciplina – interdisciplinaridade” (PPP, 2023, p. 29). Essa concepção aparece de maneira

concreta no Produto Educacional, que articula História, Literatura, Artes, Música e produção textual em uma proposta integrada.

Outro aspecto relevante refere-se à relação entre escola e comunidade. O PPP apresenta projetos que valorizam práticas culturais e ações coletivas, a exemplo da Cavalgada da Paz, descrita como iniciativa que busca “propiciar a integração da comunidade escolar, o amor à tradição, o cultivo da paz como valorização máxima entre os participantes, unindo gerações” (PPP, 2023, p. 23). O Produto Educacional dialoga diretamente com essa proposta ao incorporar experiências culturais locais e ao reconhecer os saberes comunitários como parte legítima do processo educativo.

A escolha de utilizar um material paradidático como recurso pedagógico merece destaque porque o livro protagonizado por Tomás apresenta linguagem acessível, organização visual atrativa e propostas didáticas diversificadas, favorecendo o envolvimento dos estudantes e ampliando as possibilidades de aprendizagem significativa.

Enquanto recurso paradidático, o material permite complementar o livro didático tradicional, aproximando os conteúdos escolares das vivências culturais dos alunos e promovendo maior identificação com os temas abordados.

Pierre Bourdieu (1998) contribui para compreender a escola como espaço de produção e reprodução cultural, mas também como lugar de disputas simbólicas e possibilidades de transformação social. Nesse sentido, o Produto Educacional assume importante função ao possibilitar que os estudantes problematizem discursos cristalizados acerca da identidade regional e desenvolvam uma compreensão mais crítica das tradições culturais.

Ao considerar as orientações dos Referenciais Curriculares Gaúchos, percebe-se que a proposta também se alinha à valorização da história local, da cultura regional e das experiências comunitárias como elementos fundamentais para o desenvolvimento da aprendizagem. O trabalho com memórias, símbolos culturais, práticas comunitárias e manifestações tradicionalistas contribui para fortalecer vínculos de pertencimento sem desconsiderar a necessidade de reflexão crítica acerca dessas tradições.

Outro elemento importante refere-se à valorização da participação ativa dos estudantes. O PPP compreende a avaliação como “um processo contínuo, participativo, com função diagnóstica e investigadora” (PPP, 2023, p. 28),

entendimento que se aproxima da metodologia utilizada no Produto Educacional. As atividades propostas valorizam processos investigativos, produção coletiva, reflexão e expressão dos estudantes, superando práticas avaliativas centradas apenas na reprodução mecânica de conteúdos, conforme se observa na proposta da atividade expressa na imagem a seguir:

Figura 06: Atividade investigativa



Fonte: Zambrzycki (2025).

A organização do roteiro pedagógico evidencia intencionalidade metodológica consistente. As sequências didáticas foram estruturadas de forma progressiva, articulando conhecimentos históricos, experiências culturais e práticas reflexivas. As propostas de escrita, interpretação, pesquisa e observação permitem que os estudantes construam relações entre passado e presente, compreendendo as tradições culturais como fenômenos históricos dinâmicos.

Também merece destaque o memorial informativo presente no material, composto por imagens e registros das atividades desenvolvidas na escola. Esse elemento fortalece a dimensão documental e afetiva do Produto Educacional,

permitindo que os estudantes reconheçam a si mesmos e à comunidade como participantes da construção da história local.

Nesse sentido, o Produto Educacional consolida-se como importante possibilidade metodológica para o ensino de História, especialmente no contexto da Educação Básica. Sua construção demonstra que é possível desenvolver práticas pedagógicas críticas e reflexivas sem desvalorizar as tradições culturais locais. Ao contrário, a proposta evidencia que o reconhecimento da cultura regional pode constituir importante caminho para o fortalecimento da identidade, da memória coletiva e da aprendizagem significativa.

Ao articular teoria e prática, cultura local e reflexão crítica, o livro protagonizado por Tomás contribui para ampliar as possibilidades do ensino de História na escola contemporânea. O material valoriza os sujeitos, reconhece as experiências comunitárias e promove diálogo entre memória, tradição e formação cidadã, constituindo-se como relevante contribuição pedagógica para a valorização das culturas regionais no espaço escolar.

O produto da pesquisa, portanto, não se limita a um conjunto de atividades pontuais, mas consiste em uma proposta pedagógica estruturada, que pode ser replicada e adaptada em outras instituições escolares do Rio Grande do Sul. Ao propor a articulação entre teoria e prática, entre a análise crítica das tradições e sua vivência comunitária, o projeto busca estimular a consolidação de um modelo de ensino de História que valorize a cultura local ao mesmo tempo em que desenvolve a capacidade reflexiva dos estudantes.

Adicionalmente, como resultado tangível, foi produzido um *Roteiro Pedagógico* contendo orientações metodológicas, sugestões de atividades e reflexões críticas sobre os resultados obtidos.

Esse material poderá servir como referência para professores da própria escola e poderá ser socializado em encontros pedagógicos regionais, contribuindo para a disseminação de práticas inovadoras no ensino de História.

Com o intuito de trazer ludicidade à proposta, imaginou-se um gauchinho trazendo vida ao que se pretendeu abordar no roteiro, conforme figura a seguir:

Figura 07: Roteiro Pedagógico



Fonte: Zambrzycki (2025).

O produto final desta pesquisa, portanto, buscou articular teoria e prática, consolidando-se como uma contribuição para o campo da História escolar e para a valorização das tradições culturais de Vacaria e do Rio Grande do Sul.

A sequência didática foi elaborada para estudantes do 6º ano, com a clara intencionalidade de buscar traduzir esses debates acadêmicos em práticas pedagógicas concretas. Sua estrutura permite que os estudantes reflitam sobre a diferença entre tradição e costume, percebam a pluralidade étnica que compõe o Rio Grande do Sul e se posicionem criticamente diante das representações do gaúcho.

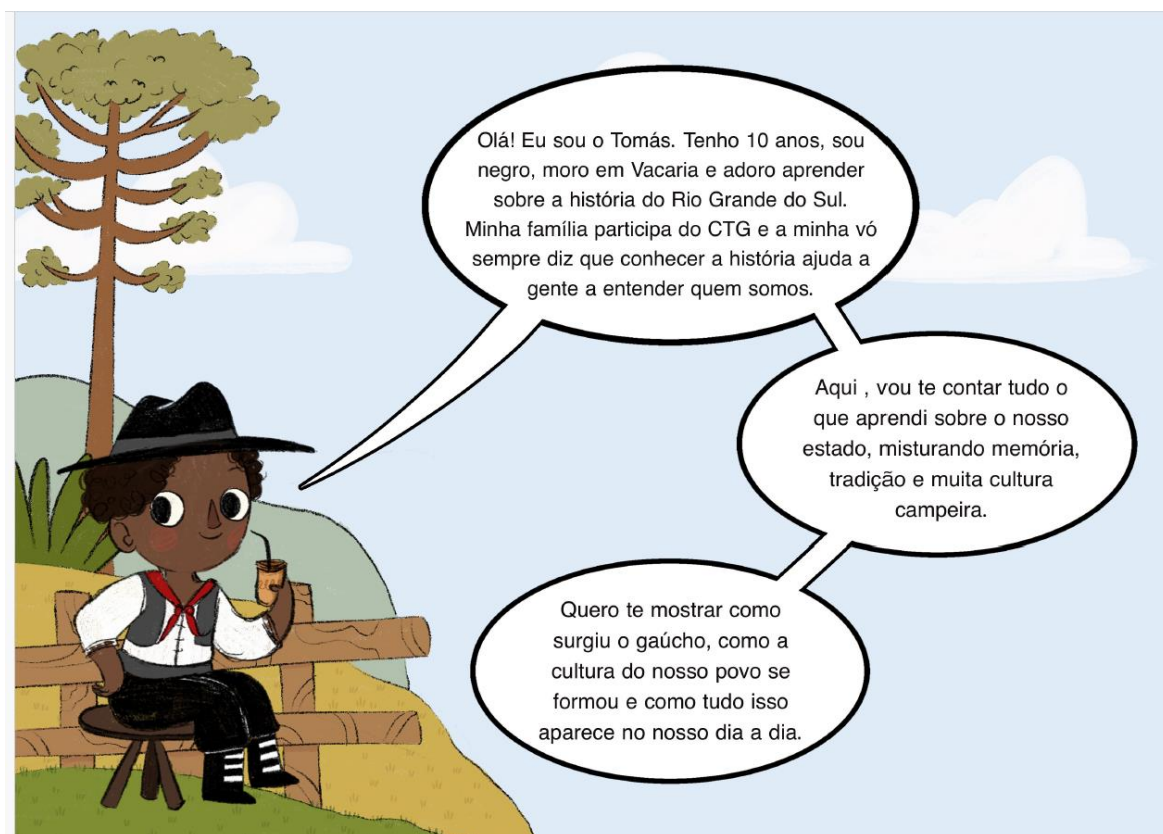
Os resultados podem indicar que, mesmo em comunidades com forte apego às tradições, como Vacaria, é possível propor um olhar problematizador, sem desvalorizar o patrimônio cultural, mas evitando reproduzir estereótipos excludentes.

Do ponto de vista metodológico, a experiência buscou evidenciar a importância da história local como recurso didático, pois ela aproxima os estudantes de sua própria

realidade e os ajuda a compreender que o passado é construído a partir de diferentes memórias e perspectivas.

Esse entendimento é materializado nas páginas do caderno protagonizado por Tomás, o menino que partilha com o leitor, elementos importantes da cultura gaúcha ao mesmo tempo em que o convida a refletir sobre a própria identidade e sobre a composição cultural da sociedade que o compõe e que compõe.

Figura 08: Tomás e a cultura gaúcha.



Fonte: Zambrzycki (2025, p. 4).

Em suas páginas, a história de Vacaria, construída com a presença de indígenas, tropeiros, imigrantes europeus e comunidades afrodescendentes, torna-se um laboratório privilegiado para discutir diversidade cultural, identidade, pertencimento e reconhecimento de si e do outro.

Figura 09: Origens



Fonte: Zambrzycki (2025, p. 8-9).

O quadro a seguir expressa, de maneira didática, a proposta que culminou no caderno cujas páginas estão ilustradas acima.

Quadro 1 – Esquema de Proposta de Conteúdo e Organização de Roteiro Pedagógico.

Esquema de Proposta de Conteúdo e Organização do Roteiro Pedagógico “Entre a Tradição e a Identidade: recortes sobre a formação histórica do Gaúcho”	
Capa	Título Marcação de autoria Ano Imagem que caracterize o projeto (imagem escolar).
Mensagem Inicial	Mensagem-convite ao leitor/professor, para que se envolva em um espaço de possibilidades de um trabalho significativo, crítico e valioso no sentido de valorizar as culturas locais.
Orientações Gerais	Introdução composta pela apresentação do documento, pelo ideário que o norteia e por referencial teórico que atribua sentido e fundamento à prática docente.
Orientações metodológicas	Referencial composto por informações contidas na Base Nacional Comum Curricular e pelo Referencial Curricular Gaúcho.
Sugestões de atividades	5 Sequências didáticas planejadas e implementadas pelos docentes em planejamentos integrados, envolvendo as turmas de 6º ano, adaptáveis para outros anos do Ensino Fundamental, com considerações e comentários.
Memorial Informativo	Memorial composto por imagens e descrições das atividades pedagógicas

	realizadas na escola, durante o período desse estudo.
Mensagem Final	Poema autoral representando a relevância de considerarmos a escola como espaço profícuo para reflexão crítica acerca das tradições e de formação omnilateral do sujeito.
Referências	Referências utilizadas para a realização do trabalho de pesquisa e da Cartilha.

Fonte: Elaborado pela autora. (2026).

A Palestra Gaúcha representa um momento de recomposição de memórias coletivas e de diálogos acerca da própria cultura rio-grandense. Conversar sobre as raízes, sobre os valores, sobre as crenças e os costumes do povo gaúcho é uma maneira de ressignificar práticas, ritos e atividades que são mecanicamente executadas, sem a devida compreensão dos motivos, das razões. Reforce-se a importância de se desenvolverem práticas pedagógicas fundadas na disseminação da cultura, não como ideário de doutrinação e cerceamento das liberdades do ser, mas como forma de fortalecer e atribuir sentido à identidade de um sujeito coletivo.

As declamações de poesias ocorreram a partir de poemas autorais ou de poemas selecionados escritos por autores gaúchos de maior ou menor visibilidade, mas cujos textos inspiram reflexões acerca da cultura gauchesca.

Nas palavras de Hofstaetter (2022), a arte poética, quando integrada ao evento pedagógico, possibilita aos sujeitos escolares experiências de sensibilidade, de expressão estética, e de reconhecimento da linguagem como território de sentido e ressignificação das emoções, das ideias e das formas de perceber o mundo e posicionar-se nele. Observando a entonação de voz, a indumentária, a expressão ampla e a habilidade de traduzir em emoção o que os versos ditam, foi realizado um espetáculo composto pelas apresentações dos estudantes.

A seguir, uma figura que ilustra esse tempo de escola destinado para a reflexão dos próprios costumes, dos valores e da história, como parte de quem somos, enquanto sujeitos e sociedade.

A figura 10 compõe um mosaico de imagens referentes à sequência didática Dicionário do Gaúcho. Representa uma atividade que priorizou práticas de pesquisa e autoria discente, de modo que cada verbete fosse ilustrado e definido de maneira a representar as percepções e os conhecimentos dos estudantes. Foi possível observar

especificidades inerentes à cada ilustração e maneira de enunciar o significado dos termos que ilustram os cartazes.

Figura 10: Mosaico do Dicionário do Gaúcho



Fonte: A autora (2025).

O hasteamento das bandeiras assume um papel simbólico importante na valorização da identidade regional e no fortalecimento da cultura, bem como no processo de desenvolvimento do sentimento de pertencer.

Ao incluir a bandeira do estado ao lado da bandeira nacional, a prática contribui para reafirmar sentimentos de pertencimento e reconhecimento das especificidades

históricas e culturais locais, frequentemente associadas a elementos como a memória da Revolução Farroupilha.

No entanto, mais do que um ritual cívico, esse momento pode ser ressignificado pedagogicamente, servindo como ponto de partida para reflexões críticas sobre a construção da identidade gaúcha. Há que se cuidar, contudo, para que as atividades tenham um cunho pedagógico legítimo, pois, como bem alerta Pierre Bourdieu: “o Estado contribui para a reprodução da estrutura das relações de força e das distâncias sociais” (Bourdieu, 1998, p. 41).

Quando contextualizado, o hasteamento das bandeiras pode promover o respeito aos símbolos oficiais e, muito importante, o reconhecimento da diversidade étnica e cultural que compõe a sociedade sul-rio-grandense.

Tanto a xula como o ato de cevar o chimarrão e partilhá-lo em uma roda de conversa, são elementos culturais significativos e representam reconhecidos costumes gauchescos, pois ambos expressam, de maneira viva, práticas que vão além do folclore e se inserem no cotidiano e na construção da identidade regional.

A xula, com sua dimensão performática e competitiva, revela aspectos históricos ligados à figura do gaúcho e ao reconhecimento dos saberes tradicionais, enquanto o hábito de cevar o chimarrão simboliza hospitalidade, convivência e partilha, fortalecendo os vínculos entre os integrantes da comunidade escolar e refletindo costumes que já são consolidados para além dos muros da escola. Os costumes também são tema de conversa com Tomás, no caderno sobre as histórias do Rio Grande do Sul.

Figura 11: O gaúcho e as tradições



Fonte: Zambrzycki (2025, p. 2025, p. 14).

Ao serem reconhecidos e trabalhados no chão da escola, esses elementos contribuem para a preservação de tradições e para o entendimento da cultura gaúcha como diversa, dinâmica e construída coletivamente ao longo do tempo.

Assim como a roda de chimarrão, a xula, as danças, também é oportuno ressaltar que o torneio de vaca parada constitui um importante ato simbólico na cultura gaúcha, pois sintetiza, de forma acessível e educativa, elementos centrais das tradições campeiras do sul do Brasil.

Inspirado nas práticas do laço, esse tipo de atividade permite o reconhecimento dos saberes ligados ao manejo do gado, à destreza e à vivência rural, mas de maneira adaptada, especialmente para crianças e iniciantes. Mais do que uma competição, o torneio representa um espaço de socialização e de continuidade cultural, no qual valores como respeito às tradições, cooperação e pertencimento são reforçados.

Assim, representando práticas do cotidiano campeiro, o laço da vaca parada contribui para manter viva a identidade gaúcha, ao mesmo tempo em que possibilita que se mantenha latente esse conhecimento e sentimento dos fazeres campeiros, para agora e para as próximas gerações.

Figura 12: Emblema do Futsal de Bombacha – 2014.



Fonte: a autora (2025).

Já o futebol de bombacha configura-se como um momento de interação lúdica que tem articulado práticas contemporâneas com elementos culturais significativos da tradição gaúcha. Ao incorporar o uso da bombacha a uma atividade amplamente difundida como o futebol, cria-se um espaço de ressignificação cultural, no qual tradição e modernidade dialogam de forma descontraída e inclusiva.

Essa prática favorece a participação coletiva, estimula o sentimento de pertencimento e permite que os sujeitos que compõem a comunidade escolar se reconheçam como parte de uma cultura viva.

Além do caráter recreativo, acaba por tornar-se uma experiência educativa e culturalmente significativa, sendo espaço profícuo para que se dialogue sobre diferenças, valores, costumes, tradições e sensação de pertencimento à sociedade em âmbito escolar e para além dele.

Figura 13: Cavalgada da Paz.



Fonte: A autora (2025).

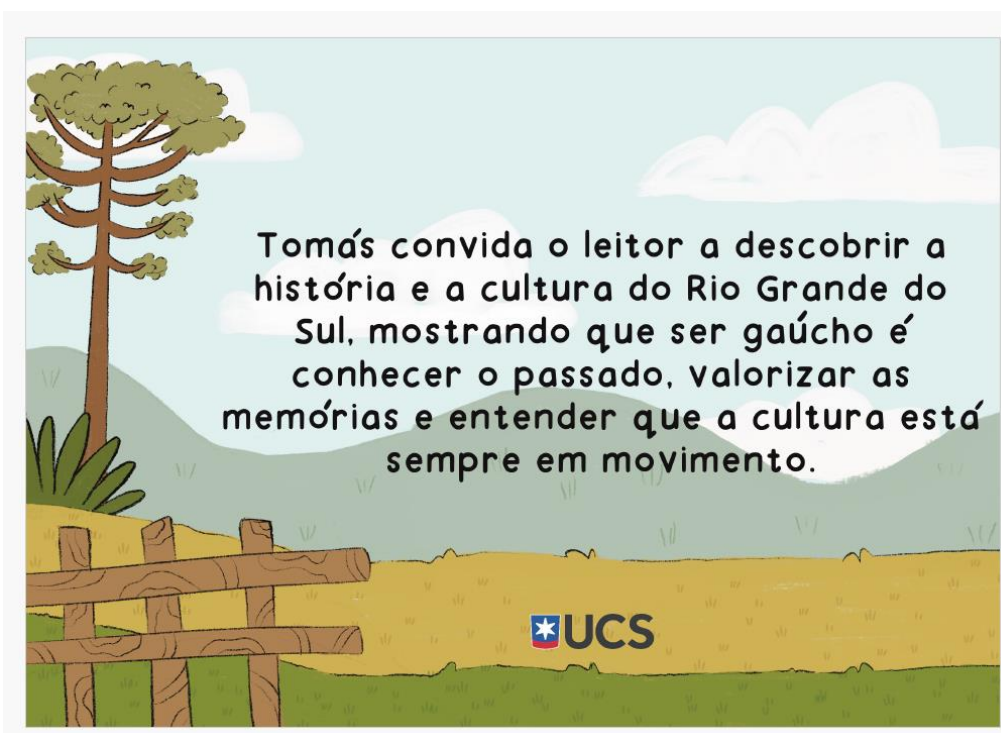
Do mesmo modo, realiza-se a Cavalgada da Paz, considerada como um chamamento aos traços culturais que fazem parte da história de muitas famílias da região e que pedem atenção para uma cultura dialógica, contrapondo-se à beligerância que por muito tempo permeou os discursos de bravura do gaúcho.

Figura 14: Tomás e a Cavalgada da Paz.



Fonte: Zambrzycki (2025).

Figura 15: Cultura e Movimento.



Fonte: Zambrzycki (2025, p. 24).

É com a mensagem final do caderno de Tomás que encerramos essa sessão da pesquisa, por compreender que a escola tem um compromisso com o reconhecimento, fortalecimento da identidade gaúcha e do respeito à diversidade e à riqueza cultural que emerge no cotidiano da sociedade, contribuindo para que o estudante aprenda a reconhecer sua história e reconhecer-se na história de onde vive, compreendendo-se como sujeito de um espaço e de um tempo que o respeita e que o valoriza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa com o tema “o papel da cultura gaúcha no processo de ensino e aprendizagem da disciplina de História no Ensino Fundamental” tinha como objetivo principal investigar como tradições, memórias e práticas culturais locais, quando articuladas ao currículo e aos pressupostos da BNCC, podem contribuir para a formação da consciência histórica dos estudantes e para a valorização da identidade sul-rio-grandense.

O estudo, de abordagem qualitativa, buscou compreender as práticas culturais e educativas investigadas, com base em documentos internos da Escola Estadual Professor José Fernandes de Oliveira, tais como Projeto Político-Pedagógico, registros fotográficos e relatórios de atividades culturais. Também integraram esse conjunto, as observações realizadas durante as atividades escolares, as conversas informais com professores e membros da comunidade, além de registros produzidos pela 23ª Coordenadoria Regional de Educação acerca de eventos e projetos culturais desenvolvidos na região.

Além disso, as discussões acerca de tradição, invenção das tradições, identidade cultural, memória e ensino de História se sustentaram a partir dos pensamentos de autores como Eric Hobsbawm, Terence Ranger, Stuart Hall, Sandra Jatahy Pesavento, Jörn Rüsen, Isabel Barca, Peter Seixas e Pierre Bourdieu, entre outros. Também foram utilizados documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular e os Referenciais Curriculares Gaúchos, além de estudos acadêmicos relacionados ao Movimento Tradicionalista Gaúcho, à cultura escolar e à memória coletiva.

Mais do que descrever eventos culturais, a pesquisa buscou interpretar os sentidos atribuídos pelos sujeitos às tradições presentes no cotidiano escolar, reconhecendo a escola como espaço de produção de memória, identidade e pertencimento.

Nesse sentido, os procedimentos metodológicos adotados dialogam diretamente com os referenciais teóricos que fundamentam o estudo, especialmente aqueles relacionados às discussões sobre tradição, invenção das tradições, cultura escolar e ensino de História. A observação participante realizada ao longo da pesquisa permitiu valorizar as narrativas, percepções e experiências dos sujeitos envolvidos,

compreendendo-os como participantes ativos na construção, transmissão e ressignificação das práticas culturais desenvolvidas na escola e na comunidade.

Além disso, o cruzamento entre fontes documentais, as práticas de observação e as narrativas contribuiu para uma análise mais abrangente das dinâmicas culturais investigadas, permitindo perceber tanto os discursos institucionais quanto as práticas cotidianas que constituem a vida escolar. Dessa forma, a metodologia adotada não se limitou a um conjunto técnico de procedimentos, mas constituiu parte fundamental da própria compreensão do fenômeno estudado, ao possibilitar uma aproximação mais sensível e interpretativa das relações entre cultura, tradição e educação.

Observa-se que os espaços escolares não são ambientes onde apenas se transmitem os conteúdos e assuntos do currículo. Ao contrário, constituem-se em espaços de socialização e de produção de valores, rituais e representações e desenvolvimento ou apagamento dos sujeitos, no sentido de representação de papéis previamente desenhados por parte da sociedade.

A escola evidenciou-se como um campo de negociação cultural, em que as práticas pedagógicas são permeadas por tensões entre discursos oficiais e experiências cotidianas, entre hegemonia e resistência, entre tradição e inovação.

É nesse campo simbólico que emergem as representações do gaúcho, que expressam modos de compreender o papel e a identidade dos sujeitos que compõem a sociedade. Como Roger Chartier (1990) bem argumenta, as representações “não são simples reflexos da realidade, mas produções simbólicas que organizam o mundo social e orientam as práticas”.

Assim, as imagens e discursos que circulam sobre o gaúcho são construções culturais que condensam expectativas sociais, políticas e institucionais. As representações são processos de significação em disputa, nos quais o estudante é simultaneamente sujeito e objeto: ele é produzido por discursos sociais, mas também é capaz de reinterpretá-los e transformá-los por meio de sua prática cotidiana.

Ao dialogar sobre a identidade gaúcha, reconhecidamente hasteada como uma bandeira que representa honradez, valentia, valorização das tradições dentre tantos outros valores, importa dialogar também sobre a invenção das tradições que servem de alicerce para o *modus vivendi* daqueles que se reconhecem como gaúchos.

É no chão da escola, portanto, que se pode, a partir de atividades pedagógicas pensadas com essa intencionalidade, oportunizar tanto o reconhecimento do grande

arcabouço cultural que sustenta o mito do gaúcho, como potencializar o diálogo sobre as nossas origens, nossos costumes e as razões pelas quais pensamos, dizemos e fazemos o que pensamos, dizemos e fazemos.

O nosso modo de ser, nos ver e ver o mundo, e ser no mundo, em muito é pautado pela cultura que está em nós e que herdamos daqueles com quem convivemos como quem herda um tesouro. Por outro lado, há limitações contidas nessa herança, posto haver enorme dificuldade em reconhecer riquezas outras que não sejam as nossas.

Portanto, pensar em identidade, em tradição gaúcha e nos costumes que se consolidam em cada memória recomposta, em cada história que é perpetuada por meio do discurso e das muitas expressões que o ser humano encontra para contar de si e de seu modo de ser no mundo, é pensar em um movimento constante que tece a cultura e a recompõe, à medida em que os sujeitos mudando esse modo de ser.

Tanto as atividades pedagógicas desenvolvidas com os estudantes da escola Professor Zezinho, como a organização do Caderno do Tomás, representaram possibilidades de pensar o ensino de História a partir de um olhar cuja busca é por uma aprendizagem significativa, que leve em consideração as histórias de vida dos estudantes e que, ao mesmo tempo, os auxilie no processo de reconhecer-se como sujeitos da própria História.

REFERÊNCIAS

- BARCA, Isabel. Educação Histórica: uma nova área de investigação. **Revista da Faculdade de Letras – História**, Porto, v. 3, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BRASIL**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 15 ago. 2025.
- BRASIL**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.
- BUENO, Monique Neckel. **O ensino de História e a Base Nacional Comum Curricular: limites e possibilidades no cotidiano escolar de Caxias do Sul**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2020.
- CANDAU, Joël. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2012.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.
- CORREA, Pablo Maciel. **A Revolução Farroupilha nos livros didáticos: permanências e silenciamentos na narrativa histórica**. 2017. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2017.
- DEL PRIORE, Mary (org.). História do cotidiano e da vida privada. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (orgs.). **Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia**. 5. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2011. p. 267-286.
- GUTFREIND, Ieda. **História do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1992.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HERPICH, Ricardo Luis. **História local e memória coletiva: possibilidades para o ensino em Vacaria – RS**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2022.
- HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence (orgs.). **A invenção das tradições**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.
- HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence (orgs.) **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- HOFSTAETTER, Andrea. Objeto propositivo poético na produção do evento pedagógico. **Educação**, Santa Maria, v. 47, n. 1, ano 2022

- LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.
- MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2007.
- NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, n. 10, p. 7-28, dez. 1993.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. A invenção da sociedade gaúcha. **Ensaio FEE**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 383-396, 1993.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. Gaúcho: mito e história. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 24, n. 3, p. 55–62, 1989.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. **O imaginário da cidade: visões literárias do urbano – Paris, Rio de Janeiro, Porto Alegre**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 1997.
- POEGERE, Eliziane Rossetti. **Identidade cultural e italianidade na Serra Gaúcha: narrativas, memórias e práticas escolares**. 2016. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2016.
- POLLACK, Michael. **Memória e identidade social**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.
- PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO da Escola Estadual de Educação Básica Professor José Fernandes de Oliveira. Vacaria, 2023.
- RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular Gaúcho: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Porto Alegre: Secretaria Estadual de Educação, 2018. Disponível em: <https://curriculo.educacao.rs.gov.br>. Acesso em: 15 ago. 2025.
- RODRIGUES, Manoela Grazziotin. **Entre desenhos, cores e histórias: proposta de material didático para o Museu de Vacaria/RS**. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em História) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/11338/10862>. Acesso em: 9 set. 2025.
- RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história. Os fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.
- SEIXAS, Peter. **The Big Six Historical Thinking Concepts**. Toronto: Nelson Education, 2017.
- ZALLA, Jocelito. **História e identidade cultural: o gaúcho como representação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.
- ZALLA, Jocelito. **História e identidade: reflexões sobre a cultura gaúcha**. Porto Alegre: EST, 2006.

ZALLA, Jocelito. O mito do gaúcho e o ensino de História: memória, identidade e tradição. **Cadernos de Educação**, n. 35, p. 69-82, 2010.

ZALLA, Jocelito. Tradição e invenção: o gaúcho e a cultura regional. **Revista de História Regional**, v. 12, n. 2, p. 45-62, 2007.

ANEXOS



GOVERNO DO ESTADO
RIO GRANDE DO SUL
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

23ª COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO

Escola Estadual de Educação Básica Professor José Fernandes de Oliveira

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DA IMAGEM

Eu, _____, responsável
pelo(a) aluno(a) _____,
da turma _____, autorizo que fotos, vídeos e registros filmados,
que incluam meu/minha filho (a), sejam feitas e utilizadas:

- a. pela equipe da escola para fins pedagógicos;
- b. para fins de divulgação do trabalho da escola (informativos, encartes, folders, jornais internos e/ou semelhantes);
- c. para fins de publicação site/ blog;
- d. para fins de divulgação nas redes sociais.

Estou ciente de que as imagens serão usadas apenas para **fins pedagógicos**
e **não-comerciais**, resguardadas as limitações legais e jurídicas.

Telefone residencial: _____

Telefone celular: _____

E-mail: _____

Vacaria-RS, _____ de _____ de 20____.

Assinatura dos Pais ou Responsável

TERMO DE CESSÃO DE USO DE IMAGENS

Pelo presente instrumento, a **Escola Estadual de Educação Básica Professor José Fernandes de Oliveira**, representada por seu Diretor, Sr. **Felix Bernardi**, cede à pesquisadora **Elisangela Zambrzycki de Almeida**, aluna do Programa de Pós-Graduação em História da **Universidade de Caxias do Sul (UCS)**, o direito de uso das imagens abaixo descritas, para fins **exclusivamente acadêmicos**, vinculados ao desenvolvimento de sua dissertação de mestrado.

Cláusula 1ª – Do Objeto

A presente cessão tem por objeto a autorização de uso de imagens fotográficas pertencentes à Escola Estadual de Educação Básica Professor José Fernandes de Oliveira, relativas a atividades, espaços ou documentos escolares, a serem inseridas no trabalho de pesquisa acadêmica da mestranda.

Cláusula 2ª – Da Finalidade

As imagens cedidas serão utilizadas exclusivamente para fins científicos e acadêmicos, no âmbito da dissertação de mestrado em História da Universidade de Caxias do Sul, podendo ser reproduzidas em versão impressa e/ou digital, bem como disponibilizadas em repositórios institucionais, respeitando-se os direitos autorais e de imagem.

Cláusula 3ª – Da Gratuidade

A presente cessão é feita a título gratuito, não implicando em qualquer ônus, pagamento ou remuneração à Escola ou ao seu representante.

Cláusula 4ª – Da Responsabilidade

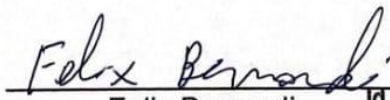
A pesquisadora compromete-se a utilizar as imagens de forma ética e restrita à finalidade acadêmica descrita, sendo vedada sua utilização para fins comerciais ou de divulgação pública fora do contexto científico.

Cláusula 5ª – Do Prazo

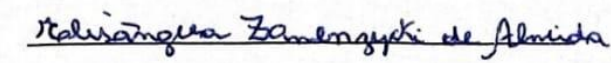
A presente autorização é concedida por prazo indeterminado, limitada ao uso acadêmico e científico da dissertação e de eventuais publicações acadêmicas decorrentes dela.

E, por estarem de acordo, firmam o presente Termo em duas vias de igual teor e forma.

Vacaria/RS, 24 de Setembro de 2025.


Felix Bernardi
Diretor
Id. Funcional 1526480/02

Diretor- E. E. E. B. Prof. José Fernandes de Oliveira


Elisangela Zambrzycki de Almeida
Pesquisadora-Mestrado em História (UCS)



Tomás convida o leitor a descobrir a história e a cultura do Rio Grande do Sul, mostrando que ser gaúcho é conhecer o passado, valorizar as memórias e entender que a cultura está sempre em movimento.

TOMÁS E AS HISTÓRIAS DO RIO GRANDE DO SUL

Um guri gaúcho contando o passado e a cultura do nosso estado

 UCS

Elisângela Zambrzycki
Ilustrações Gabriella Nuvolari

Título do Livro: Tomás e as Histórias do Rio Grande do Sul – Colorindo Memórias

Autora: Elisângela Zambrzycki de Almeida

Ilustração e Diagramação: Gabriella Nuvolari

Concepção, História e Pesquisa: Elisângela Zambrzycki de Almeida

Local e Ano de Publicação: Vacaria – RS, 2026.

Descrição: 16 páginas, formato A4, livro infantil educativo sobre o gaúcho e a formação histórica do Rio Grande do Sul.

Assuntos: Ensino de História – Tradição – Identidade – Formação histórica.

Este livro tem como objetivo apresentar, de forma acessível e didática, a formação histórica e cultural do Rio Grande do Sul, promovendo reflexões sobre tradição, identidade e memória. A proposta busca estimular o pensamento crítico das crianças, valorizando a diversidade que compõe a cultura gaúcha e incentivando o reconhecimento do pertencimento ao lugar onde vivem.

© 2026 Elisângela Zambrzycki de Almeida, todos os direitos reservados. Proibida a reprodução total ou parcial desta obra, por qualquer meio, sem autorização prévia da autora.



Contato: EZalmeida@ucs.br

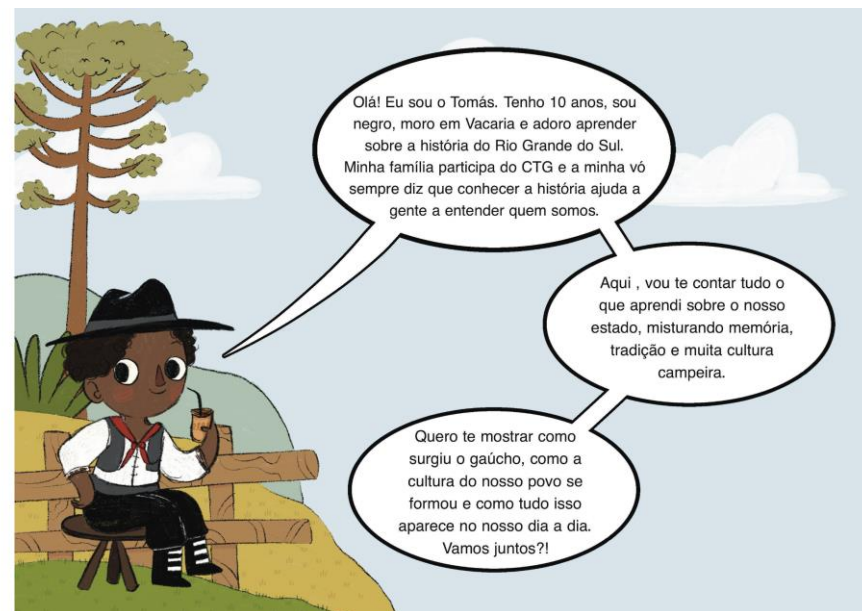
TOMÁS E AS HISTÓRIAS DO RIO GRANDE DO SUL

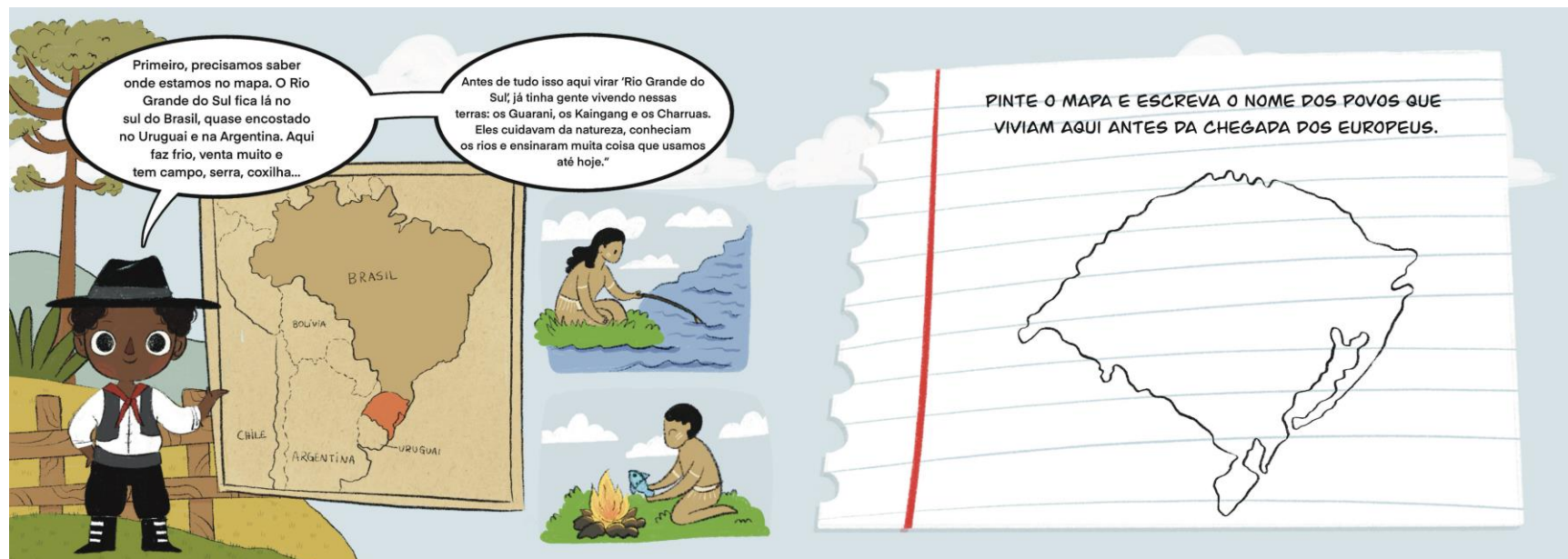
Um guri gaúcho contando o passado
e a cultura do nosso estado



Elisângela Zambrzycki

Ilustrações Gabriella Nuvolari

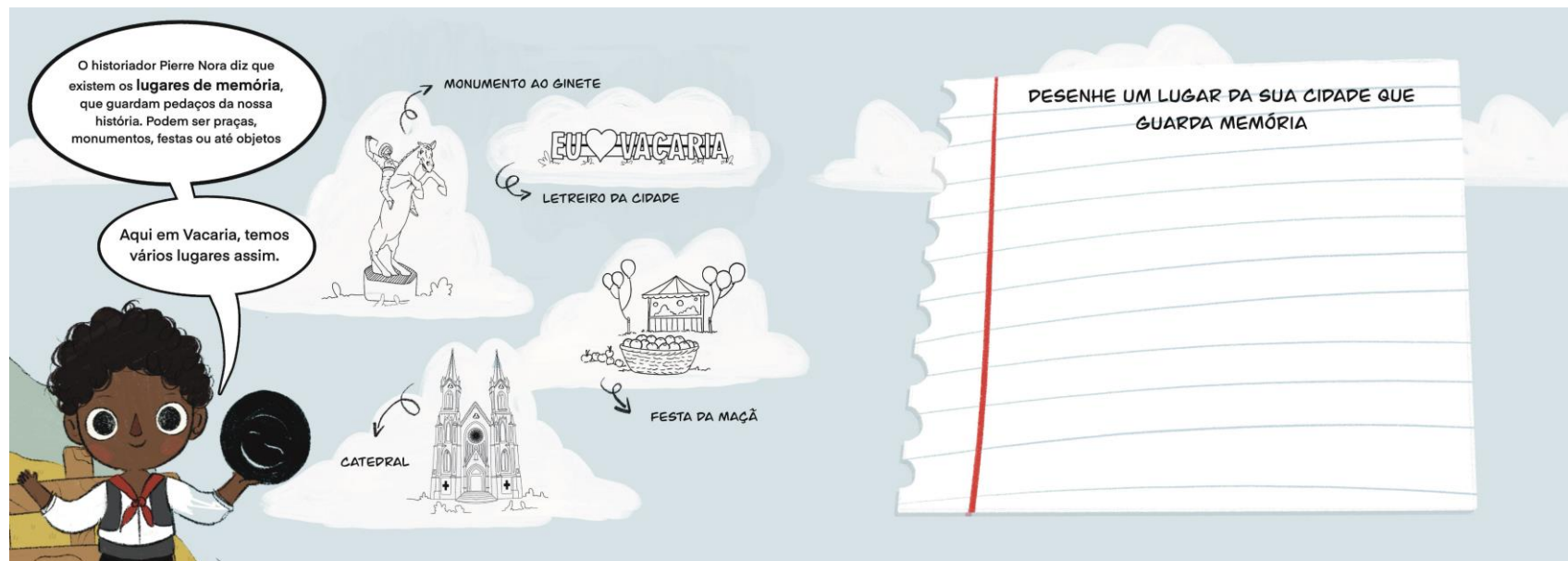


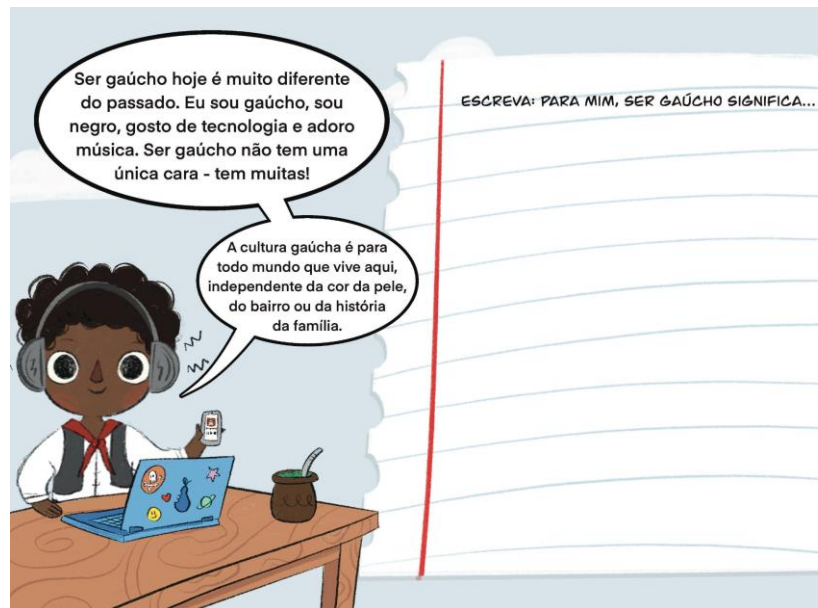




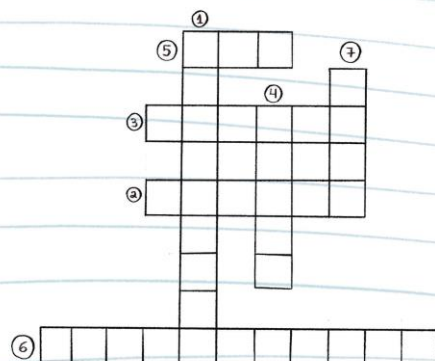








1. BEBIDA TÍPICA SERVIDA EM UMA CUIÁ.
2. ANIMAL MUITO IMPORTANTE NA LIDA DO CAMPO.
3. ROUPA TRADICIONAL USADA EM FESTAS E CAVALSADAS.
4. TRADIÇÃO GAÚCHA ACESA NA SEMANA FARROUPILHA.
5. LOCAL ONDE SE PRESERVAM COSTUMES, HISTÓRIAS E DANÇAS: _____.
6. GUERRA QUE MARCOU A HISTÓRIA DO RS ENTRE 1835 E 1845: REVOLUÇÃO _____.
7. INSTRUMENTO USADO PARA LAÇAR O GADO.



Use as pistas para
preencher as palavras.
Todas elas fazem parte
da história e da cultura do
Rio Grande do Sul.



MARQUE V PARA VERDADEIRO E F PARA FALSO.

1. () O CHIMARRÃO É UMA BEBIDA TRADICIONAL DO RIO GRANDE DO SUL E FAZ PARTE DA IDENTIDADE GAÚCHA.
2. () A PILCHA É UMA ROUPA USADA APENAS POR ADULTOS E NÃO FAZ PARTE DA CULTURA DAS CRIANÇAS GAÚCHAS.
3. () O CAVALO SEMPRE FOI UM COMPANHEIRO IMPORTANTE DO GAÚCHO NA LIDA DO CAMPO.
4. () A CHAMA CRIOUOLA REPRESENTA UNIÃO, MEMÓRIA E TRADIÇÃO DURANTE A SEMANA FARROUPILHA.
5. () O GAÚCHO É UMA FIGURA QUE SURTIU PRONTA E SEM MUDANÇAS AO LONGO DA HISTÓRIA.
6. () OS POVOS INDÍGENAS, COMO OS GUARANI E KAINGANG, JÁ VIVIAM NO TERRITÓRIO GAÚCHO ANTES DOS EUROPEUS CHEGAREM.
7. () CIG SIGNIFICA "CENTRO DE TRADIÇÕES GAÚCHAS" E É UM ESPAÇO ONDE SE PRESERVA A CULTURA REGIONAL.
8. () A REVOLUÇÃO FARROUPILHA DUROU APENAS DOIS ANOS.
9. () A CULTURA GAÚCHA É FORMADA POR INFLUÊNCIAS INDÍGENAS, AFRICANAS, EUROPEIAS E TAMBÉM POR TRADIÇÕES INVENTADAS.
10. () A HISTÓRIA E A CULTURA DO RIO GRANDE DO SUL SÃO IGUAIS EM TODAS AS CIDADES DO ESTADO.





