

**HELEN KARINE CZARNIESKI**

**CONCEPÇÃO DE HISTÓRIA LOCAL PRESENTE NO ENSINO DE HISTÓRIA DO  
MUNICÍPIO DE GUARAPUAVA-PR: UMA ANÁLISE NA PERSPECTIVA DA  
EDUCAÇÃO HISTÓRICA**

**IRATI  
2019**

**HELEN KARINE CZARNIESKI**

**CONCEPÇÃO DE HISTÓRIA LOCAL PRESENTE NO ENSINO DE HISTÓRIA DO  
MUNICÍPIO DE GUARAPUAVA-PR: UMA ANÁLISE NA PERSPECTIVA DA  
EDUCAÇÃO HISTÓRICA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em História, Curso de Pós-Graduação em História, área de concentração “História e Regiões”, da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO/PR.

Orientador: Prof. Dr. Geysa Dongley Germinari

Linha de pesquisa: Espaços de Prática e Relações de Poder

**IRATI  
2019**

Catálogo na Fonte  
Biblioteca da UNICENTRO

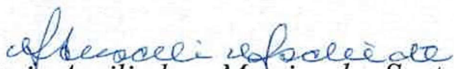
C998c	<p>CZARNIESKI, Helen Karine. Concepção de história local presente no ensino de história do município de Guarapuava-PR: uma análise na perspectiva da Educação Histórica / Helen Karine Czarnieski. – Irati, PR : [s.n.], 2019. 117f.</p> <p>Orientador: Prof. Dr. Geysongley Germinari Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História. Área de concentração História e Regiões. Universidade Estadual do Centro-Oeste, PR.</p> <p>1. Paraná – História. 2. Consciência Histórica. I. Germinari, Geysongley. II. UNICENTRO. III. Título.</p> <p>CDD 981.62</p>
-------	---

## TERMO DE APROVAÇÃO

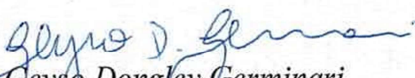
**Helen Karine Czarnieski**

### **Concepção de História Local Presente no Ensino de História do Município de Guarapuava-PR: uma análise na perspectiva da educação histórica.**

Dissertação aprovada em 30/07/2019, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre, no Programa de Pós-Graduação em História, área de concentração em História e Regiões, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, pela seguinte Banca Examinadora:

  
Dr.<sup>a</sup> Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt  
Universidade Federal do Paraná  
Titular

  
Dr.<sup>a</sup> Ana Maria Rufino Gillies  
Universidade Estadual do Centro-Oeste  
Titular

  
Dr. Geysa Dongley Germinari  
Universidade Estadual do Centro-Oeste,  
Orientador e Presidente da Banca Examinadora

Irati – PR  
2019

**Para Carmelina do Rosário Czarnieski  
e  
Hélio Czarnieski**

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Deus por me sustentar em todos os momentos que não foram fáceis, porém, de profunda aprendizagem.

Agradeço à minha família, gratidão por sempre me apoiarem em todas as minhas necessidades desde a graduação. Obrigada por compreenderem as minhas ausências, as bagunças na rotina, os não as viagens de férias. Vocês me ensinaram que amor é doação e sacrifício. Obrigada especialmente a Carmelina do Rosário Czarnieski (mãe), Helio Czarnieski (pai), Valmir Czarnieski (irmão), Alessandro Czarnieski (irmão), Gisele Czarnieski (irmã) e a minha querida sobrinha Heloyse Vitória Czarnieski Senhorin pelo apoio constante. Vocês foram essenciais.

Agradeço especialmente ao meu orientador Prof. Dr. Geysy Dongley Germinari, por acreditar em mim, pela sua paciência e por me encaminhar na pesquisa no campo do ensino de história. Eu me orgulho de ser sua orientanda, obrigada por tudo!

Agradeço aos meus queridos colegas Nikolas Corrent, Felipe Raul Rachele, Willian Franco Gonçalves, Eliane Gomes dos Santos, Silvéria Ferreira, Bruno Bio, Fernando Germinatti, André Luís Andrade Silva lembro de todos vocês com muito carinho, espero carregar vocês daqui para frente não apenas como colegas, mas, sim grandes amigos e especialmente a Jessica Fernanda Pszdimirski, minha grande amiga, não dividimos apenas inquietações de pesquisa, dividimos duas histórias e serei imensamente grata por ter você.

Agradeço a Excellent Global Guarapuava, aos meus queridos professores Jean e Ana, por me ajudarem com o inglês em todas as minhas necessidades. Vocês são maravilhosos!

Agradeço o Laboratório de ensino de história – Lehis de Guarapuava, por disponibilizar o espaço para meus estudos. Meus sinceros agradecimentos à Prof. (a) Dr. Carmem Lúcia De Salis por ter sido minha primeira orientadora e mesmo com tantas dificuldades, me incentivou ao mestrado e à Prof. (a) Dr. Maria Paula Costa, por ser minha supervisora no Estágio a Docência e agora minha banca, nunca vou me esquecer dos seus ensinamentos que me ensinaram a valorizar a vida e as pessoas.

Agradeço a professora Dra. Maria Auxiliadora Schmidt por todas as contribuições e aceitar ser minha banca nessa trajetória, essencial nessa pesquisa e a professora Dra. Ana Maria Rufino Gillies que compôs essa banca no último momento, agradeço por toda sua dedicação.

Agradeço a Unicentro e especialmente ao Programa de Pós-Graduação em História, por essa oportunidade, a todos os professores.

Agradeço a secretaria Cibele por sempre se mostrar prestativa perante as minhas inúmeras dúvidas, agindo com delicadeza.

Agradeço a CAPES, por financiar minha pesquisa, sem isto, talvez ela não fosse possível, realmente foi um privilégio poder ter esse auxílio, em luto pelo cortes realizados em manifesta maioria pelo atual governo.

Agradeço a Secretaria de Educação Municipal de Guarapuava, as escolas, às diretoras, pedagogas, professoras e a todos que foram solícitos no desenvolvimento desta pesquisa.

Por fim agradeço com todo meu coração aos amigos do MUR Guarapuava, pela paciência, amor, passeios, críticas que me fizeram crescer, não apenas nos 2 anos de mestrado, mas, ao longo da minha graduação. Eu sou muito grata por ter vocês. Mais que um título, encontrei uma vida nova.

Reitero meu agradecimento aos amigos que fiz no MUR, carrego vocês no coração e pretendo só elencar alguns nomes, pois, lembrar de todos me daria o equívoco de talvez esquecer alguém, devido a minha memória. Obrigada especialmente a Melissa Yuka Outi, a Caroline Nepomuceno e a Francieli Piran, que me acompanharam semanalmente na escrita e nas dificuldades, sempre me dando um colo amigo, seja para rir ou para chorar. E aos meus companheiros de GPP, Diani Meza Casa Ferreti, Pedro Augusto Ferreti, Tiago Fernando Ribeiro, Sivonei Boeira, Bruna Simeoni, Antonia Prost, Gustavo Prost, Ronilson Sandamann Xavier que me fizeram sonhar em ser uma profissional melhor com seus exemplos. Obrigada a Daniele Marcelo Bandeira, Gabriela Dilger por dividirem comigo além de um apartamento, mas, suas amizades e sonhos.

Desta fase que se encerra me resta muita gratidão e também diversos pontos críticos que pretendo melhorar como pesquisadora.

“O correr da vida embrulha tudo. A vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem.”

**Guimarães Rosa**

“Pai, por tudo que vivemos, obrigada. Por tudo o que viveremos, Sim!” **Ivna Sá**



## RESUMO

A investigação tem como âmbito a história local do município de Guarapuava e o seu ensino. Buscou compreender as concepções de história local na disciplina História presentes no ensino fundamental I do município de Guarapuava – PR. Nessa direção, analisou o currículo municipal, as ideias dos professores e os manuais didáticos utilizados nas escolas. O estudo se desenvolveu no campo da Educação Histórica, para a qual Peter Lee concebe o conceito de ideias históricas substantivas e ideias de segunda ordem, instrumental que permitiria a compreensão que os professores têm de História, recorrendo também ao teórico Jörn Rüsen, cuja obra reflete sobre a consciência histórica. A partir dessa fundamentação foi feita opção por uma metodologia qualitativa, com a qual foi possível privilegiar aplicação de questionários exploratórios sobre o campo investigativo, posteriormente, entrevistas com professores se referindo ao estudo principal. Ressalto que na pesquisa empírica, por meio dos questionários exploratórios foi possível identificar várias fontes utilizadas pelos professores, entre elas, a mais mencionada são os manuais didáticos. Em vista disso, eles também foram analisados posteriormente. A dissertação foi desenvolvida na linha "Espaços de Prática e Relações de Poder", do Programa de Pós-Graduação em História, da Universidade Estadual do Centro Oeste – Unicentro/PR.

**Palavras-chave:** História Local, Educação Histórica; Consciência Histórica

## ABSTRACT

The research has at its core the local history of Guarapuava municipality and its teaching. It sought to understand the conceptions of local history in the history subject present in elementary school I of Guarapuava - PR. In this sense, it analyzed the municipal curriculum, the teachers' ideas and the textbooks used in schools. The study was developed in the field of Historical Education, for which Peter Lee conceives the concept of substantive historical ideas and second-order ideas, a tool that would allow to evaluate teachers' understanding of history, also resorting to theorist Jörn Rüsen, whose work reflects about historical consciousness. From this reasoning, a qualitative methodology was chosen, through which it was possible to privilege the application of exploratory survey about the investigative field, and later interviews with teachers referring to the main study. I emphasize that in the empirical research, through the exploratory survey it was possible to identify several sources used by teachers, among them, the most mentioned are the textbooks. Therefore, they were also analyzed later. The thesis was developed in the research field "Spaces of Practice and Power Relations", of the Postgraduate Program in History, of Centro Oeste State University - Unicentro / PR.

**Keywords:** Local History, Historical Education; Historical consciousness

## **LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS**

**UFPR:** Universidade Federal do Paraná

**UNICENTRO:** Universidade Estadual do Centro Oeste

**PCN:** Projeto Curricular Nacional

**PPC:** Parâmetro Pedagógico Curricular

**PPP:** Projeto Político Pedagógico

**PIBID:** Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

**SEMEC:** Secretária Municipal de Educação e Cultura

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 01.</b> Grupos de pesquisa da Educação Histórica.....	35
<b>Quadro 02.</b> Tempo de serviço docente.....	86
<b>Quadro 03.</b> Formação dos professores.....	86
<b>Quadro 04.</b> Categorização Origem.....	87
<b>Quadro 05.</b> Categorização Fatos.....	89
<b>Quadro 06.</b> História orientadora.....	89
<b>Quadro 07.</b> Categorização Tudo é História.....	90
<b>Quadro 08.</b> Disciplina de História.....	92
<b>Quadro 09.</b> História Orientadora.....	92
<b>Quadro 10.</b> Além do local.....	93
<b>Quadro 11.</b> Origem.....	93
<b>Quadro 12.</b> Identidade.....	94
<b>Quadro 13.</b> Aluno crítico.....	94
<b>Quadro 14.</b> História Mestra da Vida.....	94
<b>Quadro 15.</b> Acontecimentos e fatos.....	94
<b>Quadro 16.</b> História factual.....	95
<b>Quadro 17.</b> Fontes sobre História Local.....	95
<b>Quadro 18.</b> Séries de trabalho sobre História Local.....	95
<b>Quadro 19.</b> Temáticas sobre História Local.....	96
<b>Quadro 20.</b> Recursos para o ensino de História Local.....	97
<b>Quadro 21.</b> Manuais didáticos/paradidáticos/livros.....	97
<b>Quadro 21.</b> Dificuldades.....	97
<b>Quadro 22.</b> Trabalhos sobre História Local.....	99

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>1 EDUCAÇÃO HISTÓRICA E HISTÓRIA LOCAL</b>	
1.1 Trajetória da Educação Histórica.....	21
1.2 Educação Histórica no Brasil.....	32
1.2.1 Relação da educação histórica e a história local.....	38
1.3 História Local: Constituição de um campo de pesquisa.....	39
1.4 História Local e a Consciência Histórica.....	45
<b>2 HISTÓRIA LOCAL E OS DOCUMENTOS: O QUE REVELAM AS FONTES?</b>	
2.1 As mudanças curriculares no campo da historiografia.....	55
2.2 A história local nas propostas curriculares.....	56
2.3 O currículo do município de Guarapuava.....	72
2.4 Currículo: espaços de prática e relações de poder.....	76
2.5 Outras fontes sobre história local.....	80
<b>3 ANÁLISE DAS IDEIAS HISTÓRICAS DE PROFESSORES</b>	
3.1 Fundamentos teórico-metodológico da investigação do campo de pesquisa.....	83
3.2 Perfil das escolas e dos professores.....	85
3.3. Estudo exploratório – Análise do questionário.....	87
3.4 Estudo principal – Análise das entrevistas.....	101
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>104</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>107</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>112</b>

## INTRODUÇÃO

Este estudo se insere no campo de pesquisa ensino de história, versa sobre as concepções de história local presentes no ensino de história da rede municipal de educação do município de Guarapuava<sup>1</sup>, no Paraná. Para tanto busca-se analisar que concepção permeia o currículo escolar municipal e inquirir os professores das séries iniciais do ensino fundamental quanto a suas ideias sobre história local e também sobre os materiais didáticos por eles utilizados, especialmente os manuais didáticos.

O objetivo dessa pesquisa é entender de uma forma ampla, a partir de várias fontes, o que acontece no ensino de história local. Para isso, buscou-se compreender ao longo dos três capítulos, sua relação com a educação histórica, com o currículo nacional e municipal, com as ideias dos professores e os manuais didáticos. Em vista disso, a análise do currículo municipal e nacional foi necessária para compreender como estão construídas nos documentos oficiais, a concepção de história local, os questionários e entrevistas para compreender o currículo oculto.

O Parâmetro Curricular Nacional foi elaborado pelo Ministério da Educação e Cultura em 1997, composto por dez volumes, um documento introdução, seis documentos referentes as áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física e três volumes com seis documentos que se referem aos Temas Transversais. Esse material é disponibilizado aos professores, para que possam se inteirar das propostas nacionais. (BRASIL, 1997)

Ele foi organizado a partir do estudo das propostas curriculares de estados e municípios, da análise da Fundação Carlos Chagas sobre os currículos oficiais e experiências de outros países. Teve uma proposta preliminar que foi discutida em âmbito nacional nos anos de 1995 e 1996, que participaram docentes de universidades públicas e particulares, técnicos de secretarias estaduais e municipais de educação, de instituições representativas de diferentes áreas de conhecimento, especialistas e educadores, foram cerca de 700 pareceres para a sua reelaboração. (BRASIL, 1997)

No parâmetro constam princípios, conceitos e orientações para o ensino nas séries iniciais a nível nacional de todas as disciplinas. Não é obrigatório, mas, insere-se como uma referência para o Ensino Fundamental e Médio.

---

<sup>1</sup> Localizado no centro-sul do estado do Paraná, o município de Guarapuava está no trajeto entre a cidade de Curitiba e de Foz do Iguaçu, nas margens da BR 277. Guarapuava se localiza na região Sul do Brasil, Centro-Sul do estado do Paraná, no Terceiro Planalto – chamado Planalto de Guarapuava. População: (dados oficiais do IBGE 2010) 167.328 habitantes. Urbana: 152.993 habitantes. Rural: 14.335 habitantes. Homens: 81.797 Mulheres: 85.531. Disponível em: <<http://www.guarapuava.pr.gov.br/turista/sobre-guarapuava/>>. Acesso em: 3 dez. 2018.

A Proposta Pedagógica Curricular é um documento que rege o Fundamental I do Município de Guarapuava, elaborado pela Secretária Municipal de Educação e Cultura - SEMEC em 2016. Na proposta constam os objetivos, as avaliações e todos os conteúdos propostos nos quatro bimestres para todas as disciplinas específicas das séries iniciais do ensino fundamental. Neste estudo, porém o foco central em ambas as análises serão as orientações utilizadas neste documento para a disciplina de História.

As duas propostas são indispensáveis para orientação de conteúdos e metodologias entendidas como o currículo oficial,

Assim, queiramos ou não, diferentes forças se introduzem no próprio coração do currículo, do ensino e da avaliação. O que conta como conhecimento, as formas nas quais ele está organizado, que tem o poder de ensiná-lo, o que conta como demonstração apropriada de sua aprendizagem e – um aspecto tão crítico quanto os anteriores – a quem é permitido fazer todas essas questões e respondê-las, tudo isto faz parte de como a dominação e a subordinação são reproduzidas e alteradas nesta sociedade. Sempre há, então, uma política de conhecimento oficial, uma política que traduz o conflito entre o que alguns consideram simplesmente como descrições neutras do mundo e os que os outros vêem como concepções de elite que dão poder a alguns grupos enquanto o tiram de outros (APPLE, 2001, p. 54).

O currículo é instrumento que demonstra espaços de práticas e relações de poder. Ele explicita mudanças que são relacionadas a sociedade, a cada época são novas escolhas feitas pelo poderio dominante, portanto novas práticas são adaptadas, ou criadas, a partir do currículo, a cada geração, há um novo questionamento do que é necessário ensinar o que se entende por educação, qual a sua função. Então, essas alterações influenciam claramente a educação.

A história por si sofreu mutações, conforme o passar dos anos, diversos jogos de interesses influenciaram-na. Para Bittencourt (2001), uma disciplina só permanece no currículo, se estiver alinhada ao planejamento e interesses da sociedade, poderíamos citar inúmeros exemplos, aqui, diversas disciplinas e até mesmo a história, que ainda luta constantemente pela sua legitimidade e até sofreu cortes na carga horária recentemente e a responder anseios e esvaziamentos de cada época. Por exemplo: No século XIX, a história estava relacionada a construção de identidade nacional, expresso no discurso escolar

Entendemos que a História, por ser uma invenção do homem, não está acima do bem e do mal; ela, porém, serve para qualquer finalidade que lhe assim seja atribuída. É a concepção de História, assim como o propósito ao qual ela está direcionada, que irá apontar a sua função. Entendemos que a História é mais uma forma de interpretar ou ler o mundo, assim como acontece com outras áreas de conhecimento. (FAGUNDES, ANDRADE, 2017, p. 36)

Porém é necessário aprofundar-se no currículo real presente nas aulas de história. Assim, portanto, é imprescindível perceber os saberes teóricos e metodológicos que os professores abordam, para assim poder analisar a sua prática docente para além do currículo e poder saber, nesse processo, quais são os materiais utilizados em sua prática.

Ressalto um segundo pressuposto, o de que os alunos, ao chegarem à escola, sempre trazem ideias prévias das suas experiências de vida e, a partir disso, a concepção de História que os alunos desenvolvem nas séries iniciais perduram na vida do sujeito e os professores são aqueles que precisam auxiliar na construção do conhecimento histórico. Por isso, a escolha de pesquisar o professor é acreditar que ele é um agente importante no ensino de História, tentar entender o significado de sua prática docente, pois, segundo Bittencourt (2004, p. 50-51):

[...] o sujeito principal dos estudos sobre o *currículo real*, ou seja, o que efetivamente acontece nas escolas e se pratica nas salas de aula. O professor é quem transforma o saber a ser ensinado em saber apreendido, ação fundamental no processo de produção de conhecimento. Conteúdos, métodos e avaliação constroem-se nesse cotidiano e nas relações entre professores e alunos. Efetivamente, no ofício do professor um saber específico é constituído, e a ação docente não se identifica apenas com a de um término ou a de um “reprodutor” de um saber produzido externamente.

Os professores escolhidos foram do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) vinculados a Rede Municipal de Ensino de Guarapuava. Eles, em sua maioria, não são graduados em História – o que é uma informação básica para este estudo. Trata-se de informação contrastante com os Parâmetros Curriculares Nacionais, pois no documento consta a exigência de ensino de história local nas séries iniciais, onde história local aparece como eixo temático. Se não há professores de História, como atender à problemática relacionada a função da História, as percepções a respeito dela e seus usos em sala de aula pelos professores, com ênfase na história local de cada município?

Para esta investigação procurou-se, então, recolher dados que encaminhassem a pesquisa. Por isso se procedeu à elaboração de uma questão problema: Qual a concepção de história local, na disciplina de História no Município de Guarapuava?

Em vista disso, a análise foi pautada na influência de história local para a formação das ideias históricas dos professores e, no currículo, como se dá sua construção no conhecimento histórico escolar. Por isso, utilizamos o conceito consciência histórica na perspectiva de Jörn Rüsen<sup>2</sup> (2001, p. 57): “[...] quando se entende por consciência histórica a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de tal forma que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo”. Portanto, a consciência história, articula o passado como experiência, que é capaz de orientar o presente e o futuro. Essa proposta de investigação baseia-se na hipótese de que a

---

<sup>2</sup> Jörn Rüsen é professor emérito da Universidade de Bielefeld (1989-1997), no estado alemão da Renânia no Norte-Vestfália, onde sucedeu a cátedra de Reinhardt Koselleck. (...) *Estudou História, Filosofia, Pedagogia e Literatura na Universidade de Colônia, onde obteve o grau de doutor em 1966.* (MARTINS, 2011, p. 7)



história local, revestida de várias consciências históricas por parte dos professores, pode orientar os alunos e criar uma identidade guarapuavana, de pertencimento a cidade.

A presença das ideias de Jörn Rüsen nas investigações realizadas no Brasil, na Universidade Federal do Paraná, data do início do século XXI, quando as contribuições desse autor, no que se refere à sua tipologia sobre a consciência histórica, tornaram-se referência para análise da consciência histórica de crianças e jovens. (SCHMIDT, BARCA, GARCIA, 2011, p. 12)

O autor contribui com muitas reflexões como teórico do ensino de história, aborda pensamentos sobre fundamentos da consciência histórica, do pensamento histórico, da cultura história e também da ciência da história. (MARTINS, 2011).

Esta investigação privilegiou professores, que vivem em Guarapuava e dão aula nas séries iniciais, em escolas públicas, da rede municipal de Guarapuava.

Para perceber as ideias históricas dos professores e a abordagem de como, a partir da história local, os professores interpretam o mundo à sua volta. Este estudo insere-se no campo de pesquisa da educação histórica, um campo de investigação que surgiu na Inglaterra no final de 1960 e início de 1970, acabou chegando até o Brasil, onde hoje há uma série de diálogos profundos entre diversos países que pesquisam nesse campo.

A educação histórica pretende entender as ideias dos alunos e dos professores sobre como aprendem História, sua relação com ciência da História, a teoria da História e seu ensino, seus métodos. Nessa direção, no mestrado as minhas reflexões estão também permeadas desse campo e da didática da história, desenvolvidas no Laboratório de ensino de história, na linha de pesquisa Espaços de Prática e Relações de Poder, do Programa de Pós-Graduação em História, da Universidade Estadual do Centro Oeste. As investigações têm como foco entender as ideias histórias dos professores, inseridos na escola.

Refletimos na pesquisa também, a respeito do campo da didática da história, o qual embora tenha sua especificidade e diferenças da educação histórica, também dialoga bastante com ela. A didática da história aponta uma orientação temporal da história, dialogando com a ciência da história. A didática da história, preocupa-se com a consciência histórica, conceito utilizado nessa pesquisa.

Foram utilizados dados empíricos para buscar a compreensão das ideias dos professores de Pedagogia na sua docência sobre História, suas ideias substantivas e também de segunda ordem, com base no autor Peter Lee. Os participantes da pesquisa foram consultados conforme autorização recebida da Prefeitura Municipal e sua disponibilidade pessoal. Procurou-se também obter heterogeneidade a respeito das escolas em que esses professores encontravam inseridos, para que isso possibilitasse um melhor comparativo de informações.

O interesse nessa problemática está atrelado a diversos fatores, primeiramente meu interesse em pesquisar desde a graduação<sup>3</sup> temáticas relacionadas ao ensino de história, pela presença do Programa de Iniciação à Docência<sup>4</sup> e minha participação no Laboratório de ensino de história – Lehis, na Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO) Campus Guarapuava, que permitiu, nos grupos de estudo, conhecer um pouco mais do teórico Jörn Rüsen, conseqüentemente, refletir sobre elementos do ensino de história e abordar temas da história local do município de Guarapuava, como as lutas indígenas, os símbolos, lendas que constroem o discurso de colonização.

As inquietações foram compartilhadas com meu orientador, o que permitiu um amadurecimento maior acerca da delimitação da pesquisa, outra justificava foi o meu contato com a dissertação *Senhores da História: representação e identidade na escrita e ensino da História de Guarapuava/PR.*, do historiador Diego da Luz Nascimento, a pesquisa consiste em analisar a construção da narrativa de histórica local da cidade de Guarapuava – PR, ele utiliza como fonte materiais didáticos e paradidáticos, que são sugeridos para uso no ensino de história, seu foco principal foi perceber a construção de identidade do guarapuavano forjada por uma classe social específica e sua utilização do ensino de história para legitimar a versão da história.

A utilização do campo da história local, com influências Pierre Goubert, Barros e reflexões no ensino de história local, por Schmidt, na construção de uma história que não possa dar novos olhares a outros campos, não ser simplista, compreender o passado a partir do local para macro. Esse campo, hoje já legitimado na história se deve a contribuições da Nova História Francesa, onde está reflete a respeito da história local, abrindo o campo histórico para novos objetos de estudo.

Entre a segunda e terceira geração dos Annales é que vicejou uma História Local propriamente dita, com esteio tanto na observação recortada na realidade – tomando lugar enquanto foco da produção historiográfica (MACEDO, 2017, p. 67).

Ressalto a importância do ensino de história, da sua complexidade e do professor além de um reprodutor de conhecimento, que transmite o que está inserido no currículo. Portanto, pretendemos refletir acerca das relações construídas na escola e legitimar o ensino de história.

---

<sup>3</sup> Graduação em História pela Unicentro (2013 – 2016)

<sup>4</sup> No período de 2014 á 2016 participei como bolsista-pesquisador no projeto PIBID História, que na época desenvolvia o projeto relacionado a temáticas da cultura afro brasileira e indígena, com a ministração de aulas, observações, oficinas.

O percurso de investigação, baseado na pesquisa qualitativa ocorreu em três momentos. No período de agosto a dezembro de 2017 tivemos a fase da investigação exploratória, da delimitação da temática, conversas informais com professores, visitas à Prefeitura Municipal, diálogos por *e-mails*, encaminhamento de ofícios para a disponibilização do PCM (Plano Pedagógico). E, no período de março a julho de 2018, foi então realizada a aplicação do questionário aos professores, análise das respostas e análise dos currículos. Após esse período, no posterior ano, em 2019 tivemos as entrevistas com os professores e contato maior com os materiais didáticos utilizados. A técnica principal de coleta, foi a estruturação de um questionário e entrevistas, em cada etapa da investigação.

A pesquisa foi realizada em seis escolas disponibilizadas pela secretária municipal de educação de Guarapuava, foram cerca de 90 questionários distribuídos, porém, com retorno de 28 questionários. Há uma diversidade acerca dos bairros, três escolas estão localizadas mais no centro e três em regiões consideradas periféricas.

O presente trabalho foi organizado em três capítulos. Sendo esses: No primeiro capítulo, intitulado "Educação Histórica e História Local", abordei a educação histórica na busca de historiar a respeito de sua trajetória como um campo de pesquisa, no mundo e no Brasil, sua relação da educação histórica e histórica local, um panorama das pesquisas feitas nessa área até o presente momento, com temáticas ligadas à consciência histórica, ideias históricas e, por fim, entender a consolidação da história local na historiografia e autores que discutem a respeito da temática.

O segundo capítulo teve enfoque na história local do município de Guarapuava. Para tanto foram levados em consideração as propostas curriculares nacionais e municipais, análise das concepções de ambas propostas, bem como outras fontes utilizadas pelos professores, como os manuais didáticos, livros que pudemos encontrar nos colégios pesquisados ou presentes nas respostas dos professores nos questionários exploratórios, especialmente refletimos sobre a dissertação da representação de Guarapuava.

No terceiro capítulo analisamos as ideias históricas dos professores a respeito de história local, com aporte teórico e metodológico na educação histórica, sendo uma pesquisa de caráter qualitativo, abordamos brevemente essa forma de pesquisa. Portanto analisamos o questionário exploratório e entrevistas. O material empírico levantado no estudo exploratório em torno de vinte e oito questionários em seis escolas públicas da rede municipal de ensino de Guarapuava e mais duas entrevistas com professoras, utilizando-se de categorizações para melhor compreender quais são as ideias dos professores e quais consciências históricas estão expressas

em suas respostas e concluímos com um comparativo de quais são as ideias acerca da concepção da disciplina de história local em diferentes fontes de pesquisa.

## 1 EDUCAÇÃO HISTÓRICA E HISTÓRIA LOCAL

### 1.1 Trajetória da Educação Histórica

Neste primeiro item a nossa intenção, como consta no título, é historiar a educação histórica como uma área de pesquisa e sua trajetória até a consolidação desse campo. Em vista disso, vamos entender esse processo até a sua constituição.

Piaget<sup>5</sup>, na segunda metade do século XX, pesquisava sobre aprendizagem e o processo de desenvolvimento cognitivo. A divulgação das suas conclusões influenciou as propostas educacionais, sendo que ele e seus pares promoveram e implementaram diversos métodos em função das diferentes faixas etárias dos alunos (BARCA, 2004).

Nas décadas de 1970 e 1980, as pesquisas realizadas por Roy Hallam<sup>6</sup> concluíram que a História era complexa demais para alunos com idade inferior a 16 anos. Esses alunos, segundo ele, não seriam capazes de entender conceitos históricos por serem conceitos abstratos e distantes no tempo. Essas afirmações influenciaram a educação em vários países ocidentais, que então optaram por não mais incluir História, como disciplina obrigatória e autônoma, no currículo formal para os níveis escolares da infância e da pré-adolescência. Essa decisão foi extremamente nociva aos alunos:

Deu, assim, origem a uma classificação demasiado estereotipada e, por isso, pernicioso, do pensamento por faixas etárias, atribuindo mecanicamente aos mais jovens (crianças) o nível de operações concretas e aos alunos adolescentes o nível das operações formais, abstractas ou lógico-dedutivas (BARCA, 2011, p. 23).

A disciplina História foi substituída por uma área de Estudos Sociais ou Ciências Sociais. Dois exemplos desses países, estão a seguir “Em Portugal, esta tendência vingou principalmente entre meados da década de 1970 e toda a década de 1980” (BARCA, 2004). A respeito do Brasil, em consonância com os outros países. Em 1971, um cenário caracterizado pela Ditadura Militar, os Estudos Sociais foram inseridos prejudicando as disciplinas especialmente de História e o Geografia. Ocorreu criações de licenciaturas em Estudos Sociais, tanto em instituições públicas, bem como em instituições privadas. Como podemos ver a seguir.

---

<sup>5</sup> Jean Piaget (1896-1980), psicólogo e filósofo suíço, teve um trabalho pioneiro no campo da inteligência infantil, tendo estudado, durante parte de sua carreira, o processo de raciocínio das crianças. Influenciou estudos no campo da Psicologia e da Pedagogia. Disponível em: <<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/idiomas/jean-piaget-biografia/53974>>.

<sup>6</sup> HALLAM, Roy. Piaget and thinking in history. In: BALLARD, M. (Ed.). New movements in study and teaching of history. London: Temple Smith, 1970. p. 162-178.

Dando continuidade à política de qualificação do profissional de História e à desvalorização e deformação da História, o Ministério da Educação edita a portaria de número 790, em 1976. De acordo com esta medida, estavam autorizados a ministrarem aulas de Estudos Sociais apenas os professores licenciados nos cursos de Estudos Sociais. Os licenciados em História e Geografia ficaram praticamente excluídos do ensino 1º grau, passando a lecionar apenas no ensino de 2º grau, nas poucas aulas de História e Geografia restantes (...) (FONSECA, 1993, p. 28).

Portanto, estavam apenas aptos para ministrar tais disciplinas, os professores que tivessem a formação de Estudos Sociais. A cerca disso, houve uma luta árdua dos profissionais da Educação, perante não apenas essas, mas todas as medidas adotadas pelo governo que vieram a prejudicar o campo de ensino na perspectiva deles e em 1978 após muitas pressões por parte dos professores o governo então resolveu retirar o curso Estudos Sociais.

Havia também a ideia de simplificação da aprendizagem dos jovens, o que tornou o ensino de história simplista e sem desafios cognitivos (BARCA, 2004). Outras pessoas levavam os alunos a decorar uma versão histórica “acabada”, sem os personagens humanos. Isso foi desanimador, pois se tratava de uma visão errônea, haja vista que a História enquanto disciplina escolar deve ser motivadora, incentivando os alunos para uma leitura crítica do presente (BARCA, 2004).

A partir dessa série de exemplos e possivelmente de tantos outros que não cabe explicitar aqui, passou a haver uma preocupação de apontar novos caminhos para o ensino de história que construíssem um desafio adequado ao pensamento histórico e às exigências sociais, com isso possibilitando a condução de novos rumos de investigação histórica em alguns países (BARCA, 2004).

Em meados 1970, a investigação em educação histórica, também intitulada de Cognição Histórica, fez surgir uma tentativa de suprir as carências de uma nova orientação no ensino de história. Essa tentativa foi desenvolvida especialmente na Inglaterra, nos Estados Unidos e no Canadá, e, posteriormente, em Portugal, na Espanha e só na última década no Brasil. Essa área de estudo é centrada em:

[...] a tarefa sistemática de estudar os princípios e estratégias da natureza do conhecimento histórico e, como pressuposto metodológico, empreenderam a análise de ideias que os sujeitos manifestam *em* e *acerca* da História, através de tarefas concretas (BARCA, 2001, p. 13).

A educação histórica, segundo Barca<sup>7</sup>, procura o estatuto científico. O objeto principal são as concepções de vários tipos de sujeitos e o seu pensamento histórico nos diferentes níveis, as ideias históricas, especialmente de alunos e professores. Posteriormente citarei alguns exemplos de pesquisas.

Assim, portanto, esse campo de investigação nasceu das carências de estudos em ensino de história para “[...] ligar a teoria à prática, isto é, não apresentar apenas propostas prescritivas não testadas em estudos empíricos, mas sim criar, implementar, analisar situações de aprendizagem reais, em contextos concretos, e disseminar resultados que possam ser ajustados a outros ambientes educativos” (BARCA, 2012, p. 37). Além de ligar a teoria e a prática o ensino de história necessita criar um diálogo mais sólido, entre a universidade e as escolas públicas, assim a aprendizagem pode ser pensada de uma forma que una os dois campos em sua especificidade.

Pelos resultados das inúmeras investigações de cariz qualitativo, com análise indutiva sobre os dados obtidos em tarefas que procuram ser, simultaneamente, desafiantes e adequadas aos sujeitos que nela participam, ousa-se afirmar que os objetivos do ensino da História podem e devem constituir uma ponte gradual, e não um fosso, entre o que os alunos aprendem e o que os historiadores e filósofos da História pensam e produzem. Só assim a educação histórica estará apta a responder às exigências do pensamento científico numa perspectiva de desenvolvimento humano sustentando (BARCA, 2012, p. 38).

A necessidade de diálogo nos ambientes educativos entre historiadores e filósofos da História deve ser constante. Essa necessidade é mencionada reiteradamente no discurso de muitos pesquisadores do ensino de história, tal como no de Isabel Barca, que tem se destacado no campo de pesquisa educação histórica. Ela contribui também com quatro apontamentos de saberes que constituem essa área de pesquisa: i) princípios educacionais transversais, considerados mais adequados para o mundo hoje; ii) reflexão epistemológica sobre conceitos e metodologias para a construção do conhecimento histórico; iii) conhecimento histórico

---

<sup>7</sup> Isabel Barca, com doutoramento em Ensino de História (History in Education) pela Universidade de Londres, mestrado em Ensino de Ciências Sociais pela Universidade de Boston e licenciatura em História pela Universidade do Porto, é Coordenadora da área científica de Metodologia do Ensino da História e Ciências Sociais, na Universidade do Minho, onde também coordena o Mestrado em Supervisão Pedagógica em Ensino da História. Desenvolve actividades de docência e de investigação no campo da cognição histórica, com diversos projectos e estudos nesse âmbito, designadamente em torno das concepções de professores e alunos em História e do desenvolvimento de competências na educação histórica. Presentemente, é também Presidente da Associação de Professores de História. Tendo como pano de fundo a publicação do livro "Perspectivas em Educação Histórica", esta entrevista foi uma oportunidade para falar do ensino da História em Portugal, do papel da História na construção da cidadania e de uma nova abordagem no ensino desta disciplina: a educação histórica. Disponível em: <https://www.apagina.pt/?aba=7&cat=119&doc=9239&mid=2>. Acesso em dezembro de 2018.

contextualizado, problematizado e aberto a múltiplas perspectivas; iv) metodologia de análise de dados de natureza qualitativa, intensiva e indutiva (BARCA, 2012).

Essa área se consolida pelo diálogo com a escola. Suas pesquisas em sua maioria são empíricas, tentam verificar os défices no ensino de história e, a partir disso, pensar em metodologias para intervir na melhoria do ensino:

Na Educação Histórica é possível analisar modelos de aulas em concreto e seus resultados, bem como perfis conceptuais de professores, de manuais e de orientações para o Ensino de História, em contextos diversos, sejam eles formais (curriculares) e informais (em seus museus, por exemplo), ou mesmo não formais (no seu meio ambiente, real e virtual) (BARCA, 2012, p. 38).

As possibilidades na educação histórica são diversas para análise, mas a intenção dos estudos não é dar fórmulas prontas, conselhos estereotipados e universais para o ensino, e sim contar progressivamente com a criatividade dos professores conforme as investigações vão sendo realizadas. Um exemplo disso é o que foi adotado em Portugal, onde pesquisas foram iniciadas na década de 1990 e início de 2000 com a formação dos primeiros mestrados e doutorados específicos para essa área, além de um conjunto de pesquisas sobre as ideias identificadas como de "segunda ordem" e dialogando com Rüsen (BARCA, 2011).

Em Portugal atualmente se constrói um modelo para a educação histórica, um modelo no qual o professor é “professor investigador social”. Esse percurso se dá pela seguinte orientação: "Os professores se baseiam em algumas possibilidades para ajudar no seu *métier*. Ele necessita perceber as ideias prévias dos alunos acerca do conceito substantivo, aquele que está presente na substância da história, dentro de uma temática escolhida pelo professor" (BARCA, 2012).

A partir da percepção das ideias prévias dos alunos e do diagnóstico inicial, cabe ao professor fazer: i) a análise das ideias de progressão conceptual, ii) a categorização das ideias dos alunos, iii) a criação de uma unidade temática após a aplicação do mesmo elemento inicial das ideias prévias e, por fim, iv) estabelecer um instrumento metacognitivo para identificar o processo de ensino-aprendizagem – modelo que pode ser chamado de “aula oficina” (BARCA, 2012).



Há também outras pesquisas fundamentais para essa área, como a de Alaric Dickison<sup>8</sup> e Peter Lee<sup>9</sup>, de 1978, o estudo transversal “Understanding and Reseach”, que envolvia alunos de 12 aos 18 anos e foi um marco na área de investigação. Essa pesquisa questionou a lógica não histórica que serviu de base para pesquisas anteriores, como Piaget. Então os autores propuseram um modelo de progressão de ideias em História, relacionando-as com a natureza da explicação histórica. Esse modelo foi aprofundado posteriormente em “Making Sense of History”, de 1984, com alunos de 8 aos 18 anos, percebendo as noções de empatia e de imaginação histórica, noções consideradas fundamentais para a explicação histórica (BARCA, 2001).

Há vários outros estudos nessa área. O de Denis Schemilt<sup>10</sup>, de 1984, por exemplo, apresenta uma categorização das ideias de adolescentes sobre empatia histórica em cinco níveis. (BARCA, 2001). Outro exemplo é o de Rosaly Ashby<sup>11</sup>, Peter Lee e Alaric Dickinson, que criaram o projeto "Concepts of History and Teaching Approches" – CHATA, em que estudaram ideias de alunos dos 6 aos 14 anos de idade, investigando ideias de empatia, de explicação, de evidência (interpretação de fontes) e narrativa em História (BARCA, 2001).

Além de Isabel Barca, outro pesquisador – como já apontado anteriormente neste texto, é Peter Lee. Ele tem grandes contribuições para a área, em especial a partir do conceito de literacia histórica por ele forjado. O autor destacou o Reino Unido como exemplo, nos últimos 40 anos, da importância de ensinar História:

Todos os que conhecem qualquer coisa sobre educação histórica concordam que há mais na história do que o conhecimento de lembranças de eventos passados, mas nem sempre há concordância sobre o que esse “mais” deveria ser, e que, na confusão da vida escolar, a prática pode variar enormemente, mesmo num único sistema nacional (LEE, 2006, p. 133).

Em 1960, na Inglaterra, os alunos deixaram de se interessar por estudar História, já que o currículo era descentralizado e eles tinham como optar por quais matérias iriam fazer. A partir disso, a disciplina de História passou a não ser escolhida. Naquele momento ela era

---

<sup>8</sup> Foi um dos expoentes iniciais da Educação Histórica, coordenou na Inglaterra o Projeto CHATA (Concepts of History and Teaching Approaches), juntamente com Peter Lee e Rosalyn Ashby (RAMOS, CAINELLI, 2015, p. 14). Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Dialogos/article/viewFile/33801/pdf>

<sup>9</sup> Professor na Universidade de Londres, importante precursor da Educação Histórica na Inglaterra. Coordenou o Projeto Chata. (OLIVEIRA, SCHMIDT, 2017, p. 375). Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/15618.pdf>

<sup>10</sup> Foi um dos expoentes iniciais da Educação Histórica. (RAMOS, CAINELLI, 2015, p. 14). Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Dialogos/article/viewFile/33801/pdf>

<sup>11</sup> Foi um dos expoentes iniciais da Educação Histórica, coordenou na Inglaterra o Projeto CHATA (Concepts of History and Teaching Approaches). (RAMOS, CAINELLI, 2015, p. 14). Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Dialogos/article/viewFile/33801/pdf>

desinteressante para os alunos e até mesmo desinteressante para os pais, que gostavam mais das histórias presentes em TV e em livros (LEE, 2001).

Nos seus inícios na década de 1970 em Inglaterra, esta linha de pesquisa em Educação histórica procurou – e com êxitos consideráveis – responder à questão da importância de incluir a História no elenco curricular. Eram tempos de discussões efervescentes na Educação ocidental: a preocupação com a relevância social de preparar para a vida levava à proposta de dar a conhecer às crianças e jovens o mundo em redor (pelos Estudos Sociais), em detrimento do estudo do passado, que, segundo os defensores de tal proposta, de pouco serviria para entender o presente (BARCA, 2017, p. 78).

Houve um embate de ideias no Reino Unido. De um lado havia professores, examinadores, pesquisadores que tinham a preocupação de desenvolver a compreensão dos alunos na disciplina de História. De outro lado, professores, historiadores e o público leigo que queriam saber o que os alunos sabiam sobre história ao final do curso. Por isso Peter Lee fez pesquisas sobre as ideias históricas dos alunos. Segundo suas conclusões à época, muitas dessas ideias estavam longe da compreensão histórica conceituada pela ciência. Então alguns pensadores, na tentativa de formar uma ideia clara do conhecimento que gostariam que os alunos tivessem ao final da disciplina de História na escola, utilizando-se teoricamente de Jörn Rüsen e de sua matriz disciplinar, criaram uma noção operacionalizável da literacia histórica (LEE, 2006).

Em sua matriz disciplinar, Jörn Rüsen propõe diálogo entre a História e a vida prática. Um dos pressupostos dessa proposta é o de que os interesses humanos dirigem a compreensão histórica. Nossos interesses permitem que nos orientemos no tempo, entretanto, contrariamente, a tradicional História acadêmica simplesmente não responde às demandas da vida cotidiana. A par dessa ligação com os interesses humanos, a matriz disciplinar de Rüsen traz mais alguns elementos e o primeiro deles é a exigência de que os alunos entendam história como um “compromisso de indagação” (LEE, 2006).

Assim, os alunos devem entender como o conhecimento histórico é possível, seus conceitos-base e que a história é mais do que só um acúmulo de informações sobre o passado, pois essas informações assumem significados diferentes dependendo dos pré-conceitos que os alunos vão trazer para as aulas de História (LEE, 2006). Então, dado esse "compromisso de indagação", inclusive para confrontar preconceitos, impõe-se envolver os alunos na compreensão de como as afirmações históricas são construídas. Essa é uma condição necessária para a literacia histórica, mas não suficiente. Nesse caso, se os alunos que terminaram a escola e são capazes de usar o passado para atribuir sentido ao presente e ao futuro, eles devem levar consigo uma história substantiva (LEE, 2006):

Peter Lee, um grande expoente do campo da Educação Histórica propõe o conceito de literacia histórica, ele contribui muito para pesquisas que serão citadas posteriormente no texto.

Um conceito de literacia histórica oferece uma agenda de pesquisas que une o trabalho passado com novas indagações. É quase um truísmo que a dicotomia entre a educação histórica como compreensão disciplinar e como história substantiva seja falsa. Um conceito de literacia histórica demanda ir além disso ao começar a pensar seriamente sobre o *tipo* de substância que a orientação necessita e o que as compreensões disciplinares devem sustentar naquela orientação (LEE, 2006, p. 148).

A historiadora Isabel Barca, com base em Peter Lee, fez uma pesquisa na Universidade de Minho – Portugal para perceber as competências de literacia histórica de futuros professores de História. Ela ressalta sobre a importância da literacia histórica para a formação da Consciência Histórica. Segundo ela:

A orientação temporal de cada um de nós exige identificações múltiplas a várias escalas (do local ao global): competências avançadas para saber “ler” o mundo que nos rodeia e também perspectivar de alguma forma o futuro, à luz de experiências humanas no passado (BARCA, 2006, p. 95).

A literacia histórica teria, juntamente com a Consciência Histórica, essa possibilidade de orientação para os sujeitos no tempo, para que percebam as construções históricas nas narrativas. Segundo a autora:

Em História, a aprendizagem é orientada para uma leitura contextualizada do passado a partir da evidência fornecida por variadíssimas fontes. A História não trata de certezas sobre um passado considerado fixo até que novos factos sejam descobertos; existem construções historiográficas diferentes, por vezes a responder a perguntas muito próximas, mas com enfoques diferentes. Numa sociedade aberta, torna-se cada vez mais óbvia esta característica da História – a de que não se aceita apenas “uma grande narrativa” acerca do passado – já que os historiadores podem produzir narrativas divergentes, fruto de perspectivas diferenciadas sobre as mesmas fontes ou situações. E esta realidade é constatada cada vez mais claramente quando os pontos de [...] (BARCA, 2006, p. 95).

Nos Estados Unidos e no Canadá, investigadores têm buscado utilizar critérios epistemológicos das ciências, entre jovens e alunos, nas suas pesquisas. Conceitos como evidência, mudança e narrativa têm sido centrais nessas pesquisas. Concluíram que é importante perceber o meio onde o aluno está inserido, pois influencia a ideia que esse aluno desenvolve de História. Conhecendo o meio, o professor, através disso, pode utilizar esse conhecimento para as modificações necessários ao entendimento da História. Na Espanha, as pesquisas têm tido ênfase nas concepções dos alunos quanto a conceitos específicos da História (BARCA, 2001).

Em Portugal há pesquisas das ideias históricas de professores e de alunos, desenvolvendo algumas pesquisas com alunos do ensino básico e secundário (do 7º ano 11º anos de escolaridade), analisando a provisoriedade da explicação histórica (BARCA, 2001).

Segundo Barca, as pesquisas têm indicado que algumas crianças e alguns adolescentes revelam modos sofisticados de raciocínio histórico. Então tem acontecido a progressão cognitiva, mas ela não tem sido invariante, determinista e uniforme. Ela ressalta, por causa disso, a importância da Educação Histórica desde cedo para a exploração de ideias mais elaboradas do que simplesmente repassar conteúdos substantivos. Essa tarefa exige uma preparação dos professores, considerando que a aprendizagem dos alunos é contextualizada socialmente e as experiências afetam o nível de pensamento histórico (BARCA, 2006).

Entende-se que um desenvolvimento de literacia histórica, com diálogo com a Teoria e Filosofia da História, pode desenvolver as seguintes competências históricas na educação histórica:

- Saber ‘ler’ fontes históricas diversas, com suportes diversos, com mensagens diversas; – Saber confrontar as fontes nas suas mensagens, nas suas intenções, na sua validade; – Saber seleccionar as fontes, para confirmação e refutação de hipóteses (descritivas e explicativas); – Saber entender - ou procurar entender - o ‘Nós’ e os ‘Outros’, em diferentes tempos, em diferentes espaços; – Saber levantar novas questões, novas hipóteses a investigar - algo que constitui, afinal a essência da progressão do conhecimento (BARCA, 2005, p. 16).

Há pesquisas realizadas por Barca com os alunos do 4º ano de licenciatura em História, a respeito da compreensão das diferentes versões da história e análise dos modelos de categorização utilizados nos estudos sobre cognição de crianças e de adolescentes (BARCA, 2004). Estes são os resultados apresentados por ela:

Os resultados sugerem que, entre os jovens adultos historicamente letrados, observa-se a mesma diversidade de níveis de pensamento histórico, embora os níveis menos elaborados apresentem uma frequência reduzida. Estes níveis vão de um pensamento descritivo centrado na informação ou privilegiando a memória directa dos actores e das testemunhas do passado, até um pensamento mais elaborado de reconhecimento da perspectiva em História ou de valorização das explicações fornecidas pelos historiadores, por comparação com a que é fornecida por actores e testemunhas directas. De toda esta pesquisa, pode concluir-se que as crianças, os jovens e os adultos apropriam-se de ideias sobre o passado em variados níveis de elaboração, não sendo a idade ou o grau de escolaridade garantia de uma conceptualização avançada. Daqui retiram-se algumas sugestões para a dos jovens (BARCA, 2004, p. 396).

Muitas pesquisas em educação histórica dialogam com Jörn Rüsen, um teórico da Epistemologia da História, cuja obra é aqui apropriada para refletir questões acerca do ensino de história.

Em Portugal, o diálogo da investigação em Educação histórica com a teoria da consciência histórica desenvolvida por Rüsen aconteceu nos finais do séc. XX, através do artigo “The development of narrative competence in historical learning: an ontogenetic hypothesis concerning moral consciousness” (BARCA, p. 2017, p. 79).

A Educação Histórica se utiliza do conceito Consciência História na perspectiva desse autor. Em Portugal foi criado o Projeto Hicon “Consciência História – Teoria e Práticas I e II”, com duração de 2003 a 2011. Esse projeto questiona que consciências históricas os alunos formam na sua escolaridade, além de envolver também a problemática de como os professores lidam com questões de consciência histórica em sala de aula. Essa pesquisa envolveu jovens de contextos diversos em Portugal, também presentes dados do Brasil (BARCA, 2017). Esse diálogo permitiu diversos avanços, como é possível ver na citação abaixo:

Este primeiro encontro com a linha conceptual de Rüsen permitiu-nos não só discutir a ideia de consciência histórica na sua relação com a Educação Histórica como também encetar uma fecunda ‘linha’ de trabalhos investigativos com base nos princípios nucleares de orientação temporal, matriz disciplinar da História e tipos de consciência histórica (BARCA, 2017, p. 79).

O Projeto Hicon permitiu a análise de dados de compreensão de noções epistemológicas vinculadas à natureza do conhecimento histórico:

Essas noções epistemológicas passam designadamente pela evidência (com base em fontes de vários tipos e pontos de vista), significância, explicação, empatia (sendo esta relacionada com abordagens de ‘inter-identidades’ sociais), narrativa – que constituem elementos essenciais do conhecimento histórico e que contribuem para moldar sentidos tácitos ou explícitos de orientação temporal (BARCA, 2017, p. 79).

A educação histórica se preocupa em diagnosticar e em contribuir para o ensino de história a respeito da consciência histórica de alunos e de professores. Existem pesquisas sobre o pensamento histórico de professores de História. Numa pesquisa na região do Alentejo, Magalhães (2002) apresentou seis concepções de História, diferentes entre si, identificadas nos questionários, encontrando maior adesão às concepções de História como ciência social e ciência global, portanto próximas a uma visão estruturalista (BARCA, 2004). Em outro estudo, agora de Barca, Magalhães e Santos (2002) e a respeito das concepções de professores sobre o ensino de história, os resultados demonstram noções de senso comum ou de preocupações generalistas, portanto sendo reflexões pragmáticas sem suporte investigativo (BARCA, 2004)

Todo este programa aspira a estimular a inovação no pensamento e ação de ensinar e aprender que seja consentânea com uma perspectiva do aluno e do professor enquanto sujeitos que interagem na busca de dar sentido humano ao que aprendem em História, com significado para a sua própria orientação no tempo (BARCA, 2017, p. 89).

A educação histórica também estende o olhar sobre o professor na busca de compreender o pensamento dos professores sobre o ensino de sua disciplina em alguns países.

Dentro desta preocupação, e na perspectiva de monitorar o trabalho docente ligado à formação de professores de História, em Portugal (como no Brasil) têm-se desenvolvido alguns estudos sobre concepções de professores em que os perfis conceptuais mostram um pragmatismo sem suporte investigativo explícito, embora em alguns casos surja já um pensamento sobre a ação em sala de aula fundamentado na investigação (BARCA, 2011, p. 34).

É nesse elemento que pretendo me apoiar para uma das justificativas desta pesquisa, embora não haja muitas pesquisas sobre os professores, pois geralmente envolvem algum constrangimento diante da solicitação de exporem as suas concepções (BARCA, 2011). A dificuldade de formação de grupos que aceitem essas investigações foi perceptível na coleta inicial de dados. Mesmo assim é preciso considerar que: “A promoção de uma educação histórica que responda às exigências do conhecimento actual e de uma sociedade de informação só poderá processar-se com professores conscientes de tais problemáticas” (BARCA, 2001).

O ensino de História nas séries iniciais tem várias problemáticas, os professores pedagogos não tem uma formação específica para ministrar cada matéria, nem cabe a nós exigir deles e os culpar nesse quesito, não se trata de fazer juízo de valor, nesta pesquisa. Mas, é uma constatação que o ensino pode ser prejudicado pela falta de formação nessa área.

Assume, assim uma condição polivalente, o que torna seu desempenho bastante vulnerável e superficial, em todos os setores. Nesta condição, há uma tendência em aceitar ministrar, sem maiores questionamentos, os conteúdos veiculados pelos programas e livros didático como o saber correto, pronto e indiscutível (FONSECA, 1993, p. 70)

Outros aspectos que podem ser levantados é eu o ensino pode não estar inter-relacionado entre as diversas matérias, tornando-se superficial, reprodutivista.

Como decorrência dessa fragmentação dos objetivos da política educacional, na década de 70 houve, sem dúvida uma valorização da formação específica em detrimento da formação geral. Em nível de 1º e 4º série, isto redundou nunca fragmentação dos conteúdos e no privilegiar da alfabetização no sentido restrito, apenas como leitura e escrita de sílabas, letras, palavras e textos sem uma reflexão sobre o sentido e o significado dos mesmos. A “matemática moderna”: contar, realizar as quatro operações e memorizar a tabuada descolados da vivência de alunos e professores. História e Geografia (Estudos Sociais) tornaram-se apêndices, lembradas pelos professores nos períodos próximos às provas oficiais e nas comemorações cívicas. Nestas ocasiões, atendendo à burocracia das escolas e das esferas superiores, havia então o culto aos heróis e aos seus feitos marcantes, havia então o culto aos heróis e aos seus feitos marcantes, havia a imposição de valores e concepções explícitos nos programas de ensino, conforme analisamos e nos livros didáticos (FONSECA, 1993, p. 71).

Como pensam os professores de Pedagogia ao ensinar História? Quais são suas concepções impregnadas nesse ensino? Barca aponta que os professores, no caso de História, precisam estar em quadros científicos atualizados, para que eles experimentem a pesquisa

histórica, se aprofundem nos conceitos, tenham em vista tais investigações para que consigam criar materiais criteriosos para um ensino de História, com qualidade. Ocorre, porém, que os professores aqui estudados apresentam uma formação diferenciada dos professores de História e o que é possível contribuir para que haja uma aproximação e melhorias no ensino de competências históricas.

Os tipos de estudos e experiências aqui descritos podem representar um caminho frutuoso para imprimir às aulas de História um sentido mais autêntico, quer em termos do que se entende por História quer em termos do que se entende por processo de aprendizagem. Mas este caminho só será frutuoso se for gratificante para quem o percorrer: os professores podem por esta via dar conteúdo ao conceito de reflexividade e aprender um pouco mais do mundo conceptual dos seus alunos, que é inesgotável; os alunos têm a oportunidade de ver as suas ideias prévias valorizadas e sentir que são agentes de construção do seu conhecimento (BARCA, 2004, p. 395).

É necessário saber, a partir dos saberes dos professores – neste caso, os professores pedagogos – o entendimento que eles têm sobre o que é História, os saberes (históricos, pedagógicos e experienciais) e qual o significado que dão ao conhecimento histórico. O que é? Para que serve? É importante ou não? (RAMOS; CAINELLI, 2015). Além disso,

É importante observar que, de acordo com a perspectiva da Educação Histórica, os estudantes passaram a ser compreendidos como agentes de sua própria formação, com ideias históricas prévias sobre a História e com várias experiências, assim como o professor passou a ter um papel de investigador constante, necessitando problematizar suas aulas. Nesse sentido, ele é o historiador que trabalha com os documentos e elabora o conhecimento em suas aulas de História (GERMINARI; BARBOSA, 2014, p. 28).

Queremos perceber as ideias substantivas e de segunda ordem presentes no ensino desses professores a respeito de História, as suas narrativas permeadas de consciências históricas. Segundo Lee 2001

[...] a Educação histórica tem seus fundamentos pautados em indagações como as que buscam entender os sentidos que os jovens, as crianças e os professores atribuem a determinados conceitos históricos – como revolução francesa, renascimento, reforma protestante – chamados “conceitos substantivos”, bem como os chamados de “segunda ordem” tais como narrativa, explicação ou evidência histórica. (apud GERMINARI, 2011, p. 59)

A expressão "ideias de segunda ordem" foi tecida por Peter Lee: “Por ideias de segunda ordem, em história, entendem-se os conceitos em torno da natureza da história (como explicação, objetividade, evidência, narrativa)” (SCHMIDT; BARCA; GARCIA, 2011): As pesquisas sobre ideias de segunda ordem tentam compreender o pensamento histórico e os debates nelas envolvidos dialogam com a filosofia e a teoria da História.

Nesse enfoque não interessam as questões relativas à quantidade ou a simples correção de informações factuais sobre o passado, mas as questões relacionadas ao

raciocínio e à lógica histórica. A análise de ideias substantivas concentra-se em reflexões sobre os conceitos históricos, envolve noções gerais (revolução, imigrações...) e noções particulares relativas a contextos específicos no tempo e no espaço (exemplo: histórias nacionais, regionais e locais) (GERMINARI, 2011, p. 56).

Essas reflexões sobre os usos e os significados da História legitimam essa disciplina no currículo e contribuem para um ensino mais consciente (BARCA, 2007). É entendível que esse campo de pesquisa ainda se esteja configurando, conforme as necessidades do ensino de história e o empenho dos pesquisadores, atribuindo novos conceitos e metodologias em vários países e também no Brasil, assunto de que trataremos no item a seguir.

## 1.2 Educação Histórica no Brasil

Atualmente, o campo de pesquisa em ensino de história está permeado e ampliado por novas problemáticas. Alguns dos porquês da sua ampliação são devidos ao empenho de grupos de pesquisa, grupos formados principalmente por professores comprometidos com o ensino de história que se envolveram em lutas para a conquista de uma legitimidade dessa área do conhecimento nos currículos escolares.

Em períodos anteriores existiram embates em busca dessa afirmação. Um exemplo desses é que: “O ensino de história foi visto, até a década de 1960, como área de formação, não como objeto de pesquisa” (COSTA; OLIVEIRA, 2007). Havia uma dicotomia entre pesquisa e ensino. Naquele período histórico, o ensino estava delegado a refletir sobre a formação docente, esta considerada como algo irrelevante em comparação com a pesquisa histórica. Não se tinha uma preocupação de como ensinar o conhecimento histórico.

A partir de 1964, embora de lá para cá tenham acontecido diversos avanços no campo da Educação, quando se tornou viável uma maior reflexão e crítica ao que ocorrera nos anos 1960.

Nesse período, o ensino de História foi objeto de intenso debate teórico e resistência à ditadura civil-militar instalada a partir de 1964 no Brasil. No embate contra a política educacional autoritária dos militares floresceu um movimento de renovação das concepções e das práticas de ensino de História (GERMINARI; BARBOSA, 2014, p. 21-22).

Houve muitas conquistas adquiridas na década de 1980 em meio ao processo de redemocratização.

A imagem do ensino de história nos anos 80 – expressa por estas propostas curriculares e pelas experiências que as embasaram e seus desdobramentos – revela não uma “década perdida”, como os economistas têm dito sobre a economia brasileira nestes anos, mas uma década de tensões e criatividade. De um lado, uma estrutura de poder burocratizada e carregada de vícios do autoritarismo limitando o debate sobre



o novo, porém demagogicamente querendo apresentar resultados, “mudanças”, “novidades”. Por outro lado, um público (professores, pais, alunos, imprensa), apesar da reorganização da sociedade civil, extremamente refratário a transformações que exigem uma mudança de mentalidade, que mexem com algumas idéias cristalizadas no social e colocam a escola e conhecimento em novos patamares. (FONSECA, 1993, p. 109)

Essas experiências estimularam a criação de reflexão sobre a prática de ensino nos cursos de graduação, criação de laboratórios de ensino no ensino superior e a discussão a respeito da formação de professores se difundiu.

A consolidação do campo de pesquisa se deu com a criação de dois eventos fundamentais: o Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, organizado em 1988 e o Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História, criado em 1993. Esses eventos científicos propiciam a reflexão, o debate e a divulgação dos conhecimentos sobre os problemas do ensino de História nos diferentes níveis e espaços (GERMINARI; BARBOSA, 2014, p. 22).

Na década de 1970 – especialmente nessa década – ocorreu essa busca, em vários países, da aproximação das pesquisas com a sala de aula e de críticas ao modelo do tipo “processo-produto” derivado da Psicologia.

A educação histórica também se desenvolveu no Brasil como um campo que está se legitimando cada vez mais, segundo as duas autoras que se constituem referência em pesquisa nessa área:

A Educação Histórica, como área do conhecimento, ao abordar a questão epistemológica de uma cognição histórica situada que privilegia a construção do pensamento dos indivíduos a partir dos conceitos da natureza do conhecimento histórico, está criando um caminho em busca da construção de um novo paradigma para o ensino de história e para as formas de se lidar com o passado (RAMOS; CAINELLI, 2015, p. 13).

Essa área do conhecimento, ainda em desenvolvimento, tem sua fundamentação no campo da História, não no da Educação, Pedagogia ou Psicologia, mesmo que busque a interdisciplinaridade (RAMOS; CAINELLI, 2005).

Há uma crescente formação de grupos de pesquisa na área de educação histórica no Brasil, Germinari (2011, p. 59) identifica que Evangelista e Tricher (2006) sistematizaram as informações sobre grupos de pesquisa em ensino de história, didática da história e educação histórica cadastrados no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq entre 2000 e 2005. A tentativa dessa sistematização foi dar visibilidade maior a esses temas. Como resultado, essas pesquisadoras constataram a presença de grupos de pesquisa e de linhas de pesquisa em Educação nessa época.

O trabalho constatou, entre 2000 e 2005, um processo de crescimento do número de grupos dedicados ao Ensino de História, 32 grupos em 2000 para 109 em 2004, de forma concentrada na região sul e sudeste. Quando consideradas apenas as duas áreas

História e Educação – foram localizadas 22 grupos em 2000 e 62 grupos em 2004. Na temática de “Didática da História”, a partir desse mesmo período, foram localizados 12 grupos que fazem referência, de alguma forma, à expressão “Educação Histórica”. (GARCIA, 2009, p. 79).

Uma outra consulta realizada em 2007, motivada pela necessidade de atualizar as informações a respeito dos grupos, apontou que existiam 40 grupos que atuavam na temática do ensino de história. Na área de didática da história, eram 7 grupos e, na área de educação histórica, eram 5 e estes exclusivamente na área de Educação, com amplas linhas de pesquisa. Esses dados apresentados demonstram a união entre Educação e História, que são orientados por questões da sua epistemologia e metodologia. Por isso, através desses grupos, é possível analisar as trajetórias das pesquisas que estão sendo realizadas (GARCIA, 2009, p. 80).

Não se pode olhar para o conjunto dos grupos de pesquisa com uma perspectiva homogeneizante; pelo contrário, o exame de suas denominações, a descrição das linhas de pesquisa e os textos descritivos de suas finalidades, bem como as palavras-chave indicadas pelos pesquisadores permitem concluir sobre as diferenciações nos temas, enfoques e abordagens que caracterizam as atividades desse conjunto de pesquisadores, os quais se identificam institucionalmente enquanto grupos que pesquisam *ensino de história*. (GARCIA, 2009, p. 81).

No caso da educação histórica, em 2007 foram localizados apenas quatro grupos de pesquisa que incluíam essa área de conhecimento em seu nome ou na denominação da linha de pesquisa, ou ainda, nas palavras-chave. Em 2008 foi verificado um crescimento gradativo das linhas de pesquisa.

No objetivo de acompanhar as tendências de crescimento dos grupos de Didática da História e de Educação Histórica, foram localizados 11 grupos relacionados à primeira e 23 relacionados à segunda temática, destacando-se que, entre estes últimos, 19 estão registrados na área de Educação e 4 na de História. Verifica-se, portanto, a tendência de crescimento já apontada nos estudos anteriores (GARCIA, 2009, p. 83).

Na área de Educação há um grupo na Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, atuante desde 2002, e na área de História, um grupo da Universidade Federal da Bahia – UFBA e outra linha na Universidade Federal da Paraíba – UFPB, de 2004. Há também grupos na Universidade Federal do Paraná – UFPR e na Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF (COSTA; OLIVEIRA, 2007).

Em uma pesquisa atual, em 2018, ao Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq<sup>12</sup>, na área de educação histórica, constata-se:

---

<sup>12</sup> Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/web/dgp>>.

**Quadro 01.** Grupos de pesquisa da Educação Histórica

<b>Nome do Grupo:</b>	<b>Instituição:</b>	<b>Área:</b>	<b>Ano de Fundação:</b>
Cultura, práticas escolares e educação histórica	UFPR	Educação	1997
Didática da História e Educação Histórica	UFG	História	2012
Educação Histórica: Consciência Histórica e Cultura	UNICENTRO	História	2014
GPEDUH Grupo Pesquisador Educação Histórica – Consciência Histórica e narrativas visuais	UFMT	História	2013
Grupo de Investigação e Produção em Educação Histórica, História e Educação – Janus.	UFSM	Educação	2013

Fonte: Plataforma de busca Capes

Com o título de educação histórica foram encontrados 5 grupos, 2 do Paraná, 1 de Goiás, 1 do Rio Grande do Sul e 1 um do Mato Grosso. Essa predominância do Paraná hipoteticamente se deve ao fato, do grande campo de pesquisas na UFPR, que acaba formando novos pesquisadores e a difusão das pesquisas, os contatos com outras universidades. A respeito da área, 3 deles estão na História e 2 na Educação. O grupo com mais tempo de atuação é o da UFPR. Algo que chamou a atenção foi que, desses 5 grupos resultantes da pesquisa, 2 deles contam como excluídos, quais sejam, o grupo da UFG e o da UFSM, não pretendo me aprofundar aqui. Mas, poderíamos problematizar por quais circunstâncias esse grupo foi excluído, seria mudanças de pesquisas dos pesquisadores a frente destes grupos ou desmotivação, a cerca de pesquisas em educação histórica?

Existem diversas pesquisas em torno da perspectiva de Rüsen no Brasil. Destaque cabe ao Projeto Recriando Histórias<sup>13</sup> (1997) da UFPR. Esse projeto investiga ideias de professores

<sup>13</sup> O projeto “Recriando Histórias” é desenvolvido, desde 1997, como parceria entre a Universidade Federal do Paraná e prefeituras de municípios da região metropolitana de Curitiba/PR. É entendido como projeto de ensino,

e de alunos, das séries iniciais do ensino fundamental, sobre documentos em arquivos familiares e a construção de narrativas de professores e de alunos sobre história local, para auxiliar na formação continuada de professores da escola fundamental (GERMINARI, 2011).

Assim, alunos e professores se identificam com as pessoas comuns da comunidade, com o objetivo de captar conteúdos que possam ser didatizados, tomando como pressuposto a finalidade do ensino de História que é a de formar a consciência histórica (GARCIA; SCHMDT, 2006, p. 20).

A criação, em 2003, do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica – Lapeduh<sup>14</sup> na mesma universidade também contribuiu para pesquisas, eventos e a propagação de ideias sobre o autor. Reúne pesquisadores da UFPR, de outras instituições e professores da rede de ensino básico do sistema público.

Seus estudos têm uma concentração maior no Sul e Sudeste do Brasil. Há também um diálogo entre professores brasileiros e professores da Inglaterra e de Portugal. Encontros são organizados em Curitiba, como o III Congresso Ibero-Americano de, o X Seminário Brasileiro de Educação Histórica e o XV Encontro do Lapeduh, que foi realizado em novembro de 2018.

O Lapeduh, coordenado pela Profa. Maria Auxiliadora Schmidt, é uma Laboratório de Educação Histórica, como já mencionado foi criado em 2003, na Universidade Federal do Paraná (UFPR), ele surgiu a partir de pesquisas que vem sendo desenvolvidas por pesquisadores da Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino desde 1997. Desenvolve atividades como os projetos de Extensão, um exemplo o projeto Recriando Histórias, muitas pesquisas de mestrado e doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, trabalhos apresentados em congressos nacionais e internacionais, publicações, projetos de iniciação científica. Ele tem um papel importante em toda trajetória da constituição da educação histórica, como um campo reconhecido de pesquisa no Brasil e no repensar o ensino de história na conjuntura atual, todos os ataques que vem acontecendo, a fim de reprimir o pensamento crítico e analítico. As pesquisas são desenvolvidas nos seguintes eixos:

1. Pesquisas cujo eixo é o processo de aprendizagem em educação histórica, as quais procuram responder questões como se dá o processo de construção dos saberes históricos em alunos e professores.
2. Pesquisas cujo eixo é o produto da aprendizagem, como aquelas que privilegiam a análise do discurso, o estudo da produção e construção da narrativa histórica em alunos e professores e a compreensão histórica dos sujeitos.
3. Pesquisas sobre a constituição do código disciplinar da

---

extensão e pesquisa universitária, envolve alunos bolsistas de graduação, professores e alunos de terceira série do ensino fundamental de todas as escolas municipais. Está voltado ao objetivo principal de renovação do ensino de História nas séries iniciais. Desdobra-se em atividades de desenvolvimento profissional dos professores – incluindo-se a dimensão curricular – e de produção de materiais didáticos para o ensino de História (SCHMIDT; GARCIA, 2005).

<sup>14</sup> Disponível em: < <https://lapeduh.wordpress.com/> >

História. Entre estas pesquisas encontram-se aquelas que estudam os códigos curriculares da História, os manuais de alunos e professores; os métodos e as práticas de ensino, ou seja, a produção histórica e concreta dos códigos visíveis e invisíveis da disciplina Histórica. 4. Pesquisas sobre a formação da consciência histórica de alunos e professores, cuja referência principal tem sido a pesquisas que averiguam a relação dos sujeitos com o saber histórico, bem como a função social da educação histórica na perspectiva da cidadania. (LAPEDUH)

É referência em pesquisas em educação histórica no Brasil. Elas giram em torno da produção de conhecimento de professores e de alunos, e da formação da consciência histórica e sua relação com a cidadania, sobre o código disciplina da História, como os manuais de alunos e professores, bem como sua prática de ensino. Ela também sistematizou, segundo Laville (1999), as pesquisas em dois eixos no Brasil: i) pesquisas que estudam a aprendizagem histórica dos alunos e ii) pesquisas sobre a função social da História, que estão presentes apenas trabalhos do grupo de Educação Histórica, da UFPR (SCHMIDT; GARCIA).

As pesquisas em educação histórica têm por objeto o processo de ensino-aprendizagem de História e podem utilizar-se de linhas teórico-metodológicas diversas e múltiplas abordagens, envolvendo Psicologia, Sociologia, História, Antropologia e Didática. Elas têm fundamentação científica em áreas do conhecimento como a Epistemologia da História, a Metodologia de Investigação das Ciências Sociais e a Historiografia. Por isso a Educação, diferentemente da Psicologia da Educação, leva em conta dados recentes da cognição histórica, como referência à própria escrita da história. Podem esses dados ser resumidos em três núcleos de enfoques: i) análises sobre ideias de segunda ordem, ii) análises relativas às ideias substantivas e iii) reflexões sobre o uso do saber histórico (GERMINARI; BARBOSA, p. 30).

Os trabalhos em Educação Histórica coordenados por este núcleo foram sendo focalizados, ao longo dos últimos anos, na análise das relações dos sujeitos escolarizados (alunos e professores) com o conhecimento histórico a partir da realização, principalmente, de estudos empíricos em situações de ensino (GARCIA, 2009, p. 78).

A educação histórica tem um papel importante na resposta às demandas sociais, às transformações deste tempo.

Por isso, defende-se uma educação histórica que se fundamente na reflexão sistemática sobre: a) os processos e os níveis da apropriação cognitiva de conceitos específicos, que ocorrem dentro e fora da escola, e b) a natureza intrínseca da produção histórica que, de forma disciplinar ou mesmo interdisciplinar, convive com uma multiplicidade de modelos conceptuais e metodológicos (BARCA, 2011, p. 39).

### 1.2.1 Relação da educação histórica e a história local

Neste item pretendo fazer uma revisão de dissertações e de projetos já realizados relacionando a temática educação histórica e história local com base no banco de dados da Capes. Dentre as dissertações e os projetos vão constar os apresentados a seguir:

– A dissertação intitulada “O Ensino de História Local e Concepções de Identidade Histórica de Professores: estudo de caso em uma escola de Campo Largo/PR”, de autoria de Gérson Luiz Buczenko, defendida em 2013 no Mestrado em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná, sob a orientação do Prof. Dr. Geysso Dongley Germinari. Essa dissertação tem por objetivo estudar as implicações da identidade com concepções teóricas em História de professores dos anos iniciais da educação básica de uma escola municipal em Campo Largo/PR. O estudo relaciona os posicionamentos teóricos sobre História de professores do 3º ano de uma escola municipal e a sua prática docente no cotidiano do ensino de história local.

– A dissertação intitulada “O Ensino de História Local na Formação da Consciência Histórica: um estudo com alunos do ensino fundamental na cidade de Ibaiti/PR”, de Flávio Batista dos Santos, defendida em 2014 no Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Londrina/PR sob a orientação da Profa. Dra. Marlene Cainelli. A investigação teve por objetivo realizar uma pesquisa com alunos do ensino fundamental dos anos finais do município de Ibaiti/PR com base nos conceitos da educação histórica. Investigou conceitos como percepção, imaginação e memória dos sujeitos envolvidos na pesquisa, isso sendo investigado na busca de perceber a utilidade das aulas de História e sua relação com a vida prática, onde a história local poderia influenciar sua orientação temporal e interpretação do cotidiano.

– A dissertação intitulada “Educação Histórica: os sentidos atribuídos por alunos do 9º ano do ensino fundamental ao conhecimento histórico sobre História Local”, de Giane de Souza Silva, defendida em 2014, orientada pela Profa. Dra. Magda Madalena Tuma, no Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Londrina/PR. O objetivo principal foi investigar os sentidos atribuídos à história de Londrina por meio de narrativas. Esse estudo utilizou a base teórica de Rüsen, em especial no que se refere às reflexões sobre consciência histórica.

– A dissertação intitulada “A História Local e a Consciência Histórica de Alunos da Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista/BA”, de Maciglei Brito Morais, realizada sob a orientação da Profa. Dra. Maria Cristina Dantas Pina e defendida em 2016 no Mestrado em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. O objetivo foi discutir o conhecimento acerca de história local e, a partir disso, averiguar como os alunos manifestam o processo de aprendizagem da História.

Nota-se, a partir do conhecimento dessas dissertações, uma presença assídua de pesquisas no Paraná. Talvez isso se verifique pela força do grupo de pesquisa em Educação em História da UFPR e outros pesquisadores pelo Paraná em universidades públicas estaduais, como UEL, UEM e Unicentro, que se dedicam a pesquisas no ensino de história. Porém, ainda é necessário um levantamento mais detalhado sobre teses e artigos nessa temática da educação histórica e da história local.

Como já acima mencionado, o Projeto Recriando História, da UFPR, permitiu um novo olhar sobre as aulas de História e sua relação com a história local. Assim, três princípios para o ensino de história podem ser elencados a partir dessa experiência. O primeiro é buscar documentos em estado de arquivo familiar, analisá-los, interpretá-los e relacioná-los ao conhecimento presente no cotidiano dos alunos. O segundo princípio, relacionado ao método, diz respeito a professores e alunos poderem identificar os indícios da experiência humana na realidade, na tradição, na memória das famílias e dos grupos humanos da localidade. O terceiro princípio, quanto a essas experiências humanas, diz respeito a identificar essas experiências nas narrativas de outros, inclusive nas dos próprios alunos e professores (SCHMIDT; GARCIA, 2005).

### **1.3 História Local: Constituição de um campo de pesquisa**

As mudanças historiográficas do século XIX possibilitaram que haja métodos e teorias que sustentem a História como ciência. O século XX, diferentemente, se caracterizou por promover a busca de novos objetos de estudo, assim chegando a âmbitos da vida humana que antes não eram preocupação desse campo<sup>15</sup>. A identificação que a História estuda o homem no tempo e em seu espaço ampliada da postura tradicional, possibilitou um diálogo maior com a Geografia<sup>16</sup>. Desse modo, a noção de espaço foi se moldando a uma ampliação de significados no decorrer do século XX: “A interdisciplinaridade entre a História e a Geografia é estabelecida,

---

<sup>15</sup> A História assenhoreava-se, por exemplo, do mais recente de seus domínios: o tempo presente. Estudar o momento presente, com vistas a perceber este momento presente, com vistas a perceber como este momento presente é afetado por certos processos que se desenvolvem na passagem do tempo, ou como a temporalidade afeta de diversos modos a vida presente – incluindo aí as temporalidades imaginárias da memória ou da ficção – passava a ser também uma das tarefas do historiador (BARROS, 2013, p. 137).

<sup>16</sup> Emergiu daí uma importantíssima interdisciplinaridade com a Geografia, ciência que já tradicionalmente estuda o espaço físico – e, se considerarmos outras formas de espaço, como o “espaço imaginário” e o “espaço literário”, poderíamos mencionar ainda a interdisciplinaridade com a Psicanálise, com a Crítica Literária, com a Semiótica e com tantas outras disciplinas que ofereceram novas possibilidades de métodos e técnicas aos historiadores (BARROS, 2013, p. 138).

entre outros aspectos, através de conceitos como “espaço”, “território”, “região” (BARROS, 2013).

Começaremos por dizer que, na “História Regional” ou na “História Local”, a “região”, o “local”, o “espaço”, são trazidos de fato para o centro da análise. O “lugar”, na História Local, não se relaciona apenas à dimensão local dentro da qual se produz o trabalho do próprio historiador. Aqui, o “local” é trazido para uma posição importante no palco da análise historiográfica. Nada impede que esta mesma “História Local” – esta história cujo historiador considerou importante chamar de “local” em virtude da centralidade que o “lugar” ocupa na sua análise historiográfica – seja também ela uma História Cultural, uma História Política ou uma História Econômica, ou inúmeras outras modalidades (BARROS, 2013, p. 171).

Os conceitos tradicionais da Geografia foram importantes nesse processo. A Escola Geográfica de Vidal de La Blache<sup>17</sup> teve papel relevante nisso. Essa escola foi derivada da Escola dos Annales<sup>18</sup>. Esse geógrafo teve papel significativo no desenvolvimento dos conceitos “espaço” e “região”, que estão presentes em obras de Lucien de Febvre e na obra "O Mediterrâneo", de Fernand Braudel: “É ainda um modelo derivado de Vidal de La Blache que encontraremos nas monografias de 'História Local' que começam a ser produzidas em quantidade nos anos de 1950” (BARROS, 2013).

Na França, na década de 1950, a Escola Geográfica de Vidal de La Blache se fortaleceu. Um dos seus precursores foi Pierre Goubert, vamos apontar algumas contribuições feitas por ele, em seu texto a respeito de história local.

O século XIX foi a época de ouro da história local, pelo menos na França. Seguindo e ampliando o exemplo dados pelas academias provinciais da segunda metade do século XVIII, apareceram em cena muitas “associações” que se autodenominavam “eruditas” ou “letradas” (e ocasionalmente o eram), durando, por vezes, uns poucos anos. Seus membros eram elementos típicos da sociedade burguesa: magistrados, notários, padres, *spinters rentiers*, uns poucos professores e pequena nobreza. Dentre milhares de papéis e centenas de volumes publicados na França a partir da metade do século XIX, talvez apenas a décima parte seja digna de exame, se aproveite somente um centésimo. Essa ciência social do *petit bourgeois* seria de vantagem para uma análise sociológico e psicológica feitas com seriedade. A fraqueza desses trabalhos pseudo-históricos explica em parte o descaso demonstrado pelos historiadores profissionais do início do século XX em relação à história local – um emaranhado de genealogias oportunistas, glórias usurpadas e afirmações infundadas (GOUBERT, 1988, p. 71)

<sup>17</sup> Geógrafo que já atuava interdisciplinarmente com historiadores a partir de 1905. (BARROS, 2013).

<sup>18</sup> O sucesso dos estudos históricos locais e regionais na França, tem sido considerável. As razões para isso não residem simplesmente nos métodos utilizados. Antes há que se notar o quanto de inspiração para tais estudos provém da Escola dos Annales. Crítica severa das idéias tradicionais e preconceitos elitistas, nessa escola chamou a atenção para novos grupos sociais e promoveu felizes associações interdisciplinares de historiadores e estudiosos de economia, psicologia, biologia e demografia. Essa nova geração, talentosa o suficiente para se fazer notar, foi quem possibilitou a recuperação dos estudos históricos a partir de novos métodos e idéias. (GOUBERT, 1988. p. 78).



Uma técnica importante de história local do século XIX, realizada por Alphonse Feillet, para confirmar a miséria histórica dos franceses, de antes, durante e depois de Fronda. Feillet utilizou documentos históricos, memórias, cartas, monografias e ensaios publicados, isto foi um sucesso de convencimento, dotado de evidências pertinentes para a composição da prática de História Local. (GOUBERT, 1988). “O método de Feillet (embora ele nunca tenha pensado em criar um método, pois nesse tempo poucos demonstravam preocupações metodológicas) tornou-se amplamente utilizado” (GOUBERT, 1988, p. 73).

As primeiras tentativas sérias em história local foram feitas por historiadores que se situam entre os melhores. Eles compreenderam que uma tese ou interpretação, por mais engenhosa que fosse, necessitava basear-se em fatos precisos. Fatos possuem dimensão possuem dimensão espacial, bem como dimensão temporal (GOUBERT, 1988, p. 72).

Porém, mesmo com avanços dotados acima, no final do século XIX e metade do século XX, a história local foi desprezada, pelos partidários da história geral. “Tal desprezo pela história local explica-se ainda pelo modo como a história “geral” era vista e concebida pelos historiadores profissionais. A história geral era política, militar, diplomática, administrativa e eclesiástica” (GOUBERT, 1988).

Após isso, um novo tipo de história local se desenvolveu, historiadores não nascidos nas regiões estudadas, estavam insatisfeitos com os métodos históricos empregados naquele período, os historiadores antigos tinham somente por preocupação as classes abastadas, não tinham interesse nos governados.

Essa história local nova, vem contra a ordem vigente, ela se preocupa em fazer “uma história que pretenda dar conta de todos os aspectos da vida humana, em todas as classes.” Um problema que surge aí, é a dificuldade de lidar com tantos documentos e sua catalogação. (GOUBERT, 1988, p. 73).

É possível identificar também contribuições de Vidal de La Blache,

[...] ajudando a configurar um conceito de região, que logo passaria a ser utilizado pelos historiadores para o estudo de microespaços ou espaços localizados, em muitos sentidos dotados de uma homogeneidade bem maior que os macroespaços que haviam sido examinados por Braudel. Do macroespaço que abriga civilizações, a Historiografia moderna apresentava agora a possibilidade de examinar os microespaços que abrigavam populações localizadas, fragmentos ou setores de uma comunidade nacional mais ampla (BARROS, 2013, p. 151).

Assim, portanto, a história local é vista como uma possibilidade de confirmar ou de corrigir as propostas nacionais, oferecendo detalhes sobre situações examinadas no âmbito macro. Esse modelo de compreensão de espaço de La Blache foi muito utilizado, com efeito,

em estudos europeus de 1950. O modelo remetia com aquilo que Pierre Goubert chamava de “unidade provincial comum” (BARROS, 2013).

Posteriormente, porém, houve críticas ao modelo de Vidal de La Blache nas novas buscas historiográficas e na geografia humana. O geógrafo Yves Lacoste, por exemplo, passou a criticar o esse modelo de região (BARROS, 2013).

Barros pretende refletir a especificidade da modalidade historiografia em seu capítulo “O lugar da História Local”. O autor levanta questionamentos a respeito da distinção entre história local e história regional, e a diferenciação de ambas em relação à micro-história, que, muitas vezes, é confundida com estas. No presente estudo, essas contribuições serão utilizadas como base para as discussões a respeito de história local.

Em um país que abriga dentro de si a possibilidade de se pensar tantos espaços internos, não apenas devido às duas impressionantes diversidades geográficas e naturais, como também em virtude da multiplicação de alternativas culturais, o “local” como foco de atenção para o historiador tem se mostrado um âmbito muito rico para a prática e as escolhas historiográficas. Refletirei, portanto, sobre esta modalidade mais específica, e sobre outras como a História Regional – a prima-irmã – ou como a Micro-História, que sequer é uma parente distante, mas que, não raro, é confundida com as outras duas quando não paramos para pensar em maior profundidade sobre o que cada uma destas modalidades tem de singular e específico (BARROS, 2013, p. 168-169).

O autor reflete sobre as mudanças historiográficas e a pertinência da utilização de tantos conceitos. Entende que essas denominações e nomeações organizam o campo do conhecimento histórico.

Eliminar uma prática de nomeações que de algum modo surgiu para organizar um campo interno de problemas, objetos e conexões possíveis não é mais do que se recusar a enfrentar cada um destes problemas e demandas, em vista de uma promessa de retorno à matéria indivisa dos primórdios historiográficos (BARROS, 2013, p. 167).

Entende que há muitas conexões entre os campos historiográficos, citando o exemplo de que uma história Local pode também ser uma história oral e define história local. Então, o que é história Local? Segundo ele:

Uma história, entre outros adjetivos, será uma “História Local” no momento em que o “local” torna-se central para a análise, não no sentido de que toda história deve fazer uma análise do local e do tempo que contextualiza os objetos, mas no sentido de que o “local” se refere aqui a uma cultura ou uma política local, a uma singularidade regional, a uma prática que só se encontra aqui ou aqui adquire conotações especiais a serem examinadas em primeiro plano. Pode-se dar ainda que, na História Local, o “local” se mostre como próprio objeto de análise, ou então que se tenha em vista algum fator à luz deste “local”, desta “singularidade local”. (BARROS, 2013, p. 171-172).

Uma outra contribuição pertinente, Pierre Goubert, define história local:

Denominaremos história local aquela que diga respeito a uma ou poucas aldeias, a uma cidade pequena ou média (ou grande porto ou uma capital estão além do âmbito local), ou a uma área geográfica que não seja maior do que a unidade provincial comum (GOUBERT, 1988, p. 70).

A história local não exclui a História total. Ao contrário, uma dialoga com a outra e ambas se complementam com suas especificidades. Tampouco a história local ou a micro-história podem ser conceituadas como “história em migalhas” (BARROS, 2013). Ele aponta também, a respeito das construções históricas, que o espaço ou o território historiográfico poderia ser unido a uma região administrativa, geográfica, seguindo as propostas do geógrafo Vidal de La Blache, no início XX. Entretanto, é extremamente errôneo, pois há muitas questões que não se adaptam apenas aos limites territoriais. (BARROS, 2014).

Nenhuma “localidade”, “região”, ou “área”, se quisermos empregar uma terceira expressão, está dada previamente a ele como espaços já dados de antemão. Isto porque a “região” ou a “localidade” dos historiadores não é a localidade dos políticos de hoje, ou da geografia física, ou da rede de lugares administrativos em que foi dividido o país, o estado ou município. Toda “região” ou “localidade” é necessariamente uma construção do próprio historiador. Se ela vir a coincidir com outra construção que já existe ao nível administrativo ou político, isso será apenas uma circunstância (BARROS, 2013, p. 173-174).

Portanto, a região é uma construção histórica, não se limita apenas na perspectiva geográfica.

O historiador que elabora o seu trabalho de História Local deve estar sempre atento às impropriedades de orientar-se através de recortes que coincidam necessariamente com as delimitações administrativas de âmbito provincial ou municipal. De igual maneira, as regiões definidas a partir de critérios da geografia física tradicional podem se mostrar igualmente não operacionais (BARROS, 2013, p. 176).

Levanta alguns questionamentos para questionamento, a respeito da delimitação da pesquisa e definição de região. Estão a seguir:

A região corresponde a um espaço homogêneo, ou a uma superposição de espaços diversos (e, neste caso, teremos espaços superpostos em fase ou defasagem)? Existe um fator principal que orienta o recorte estabelecido pela pesquisa? Está se tomando a região como uma área humana que elaborada determinadas identidades culturais, que possui uma feição demográfica própria, que produz certo tipo de relações sociais, que organizar a partir de si determinado sistema econômico? O critério norteador coincide com o da região geográfica? Com o político-administrativo? (BARROS, 2013, p. 176).

Há respeito da distinção entre história local, história regional e micro-história. Entende-se, portanto, que as três áreas não podem ser confundidas. O historiador que pesquisa história regional tem as suas questões atreladas a uma região específica, mas que não está necessariamente atrelada à geografia, podendo ser um recorte cultural ou antropológico (BARROS, 2013).

Mas, de qualquer modo, o interesse central do historiador regional é estudar especificamente este espaço, ou as relações sociais que se estabelecem dentro deste espaço, mesmo que eventualmente pretenda compará-lo com outros espaços similares ou examinar em algum momento da pesquisa a inserção do espaço regional em um universo maior (o espaço nacional, uma rede comercial) (BARROS, 2013, p. 178).

A história local/regional busca analisar na determinada região escolhida o historiador e com as delimitações por ele justificadas. Nesse âmbito ele tenta analisar as especificidades, as homogeneidades e as contradições existentes. No caso, a micro-história reduz a escala de observação do olhar do historiador para perceber aspectos que poderiam passar despercebidos. O estudo que ele faz é para tentar entender a sociedade numa perspectiva mais ampla (BARROS, 2013).

Quando um micro-historiador estuda uma pequena comunidade, ele não estuda propriamente a pequena comunidade, mas estuda *através* da pequena comunidade (não é, por exemplo, a perspectiva da História Local, que busca o estudo da realidade microlocalizada por ela mesma). (BARROS, 2013, p. 179).

Em suma sua diferenciação está em que a história local, estuda na região e a micro-história estuda a região. Embora haja bastantes diferenciações, é possível um diálogo entre micro-história e história local. A história local e a história regional também têm distinções. Na França sempre se falou em história local, e isso no Brasil enquadra as pesquisas que se relacionam mutuamente à história local como a história regional. (BARROS, 2013).

As expressões história local e história regional às vezes são tratadas como sinônimas:

Uma vez que temos ao dispor de nossa linguagem historiográfica as duas expressões, o que não ocorre com a Historiografia de outros países, podemos tirar partido desta duplicidade de designações, fazer delas um instrumento para nos aproximarmos de uma maior complexidade relacionada aos diversos objetos historiográficos possíveis (BARROS, 2013, p. 183).

No Brasil, podemos atribuir a história local a pequenas localidades territoriais, diferentemente do ocorrido da Europa, onde essa modalidade historiográfica surgiu por volta de 1950. Lá as extensões territoriais são menores em comparação com vastidão do Brasil. Por isso, talvez, que na França, quando surgiram os primeiros trabalhos sobre história local, não tenham tido a preocupação de pensar em dois conceitos, um que se referisse a lugares menores e outro a maiores, o que é diferente da proporção que a história local teve no Brasil (BARROS, 2013).

Assim, a “História Local”, na historiografia brasileira, costuma se referir a cidades, bairros, vizinhança, aldeias indígenas, enquanto a expressão “História Regional” volta-se mais habitualmente para as regiões mais amplas (o Vale do Paraíba, o sul de Minas, o estado do Piauí, e assim por diante). Mas, isso é praticamente uma

especificidade de países de dimensões continentais como o Brasil (BARROS, 2013, p. 183).

Outra questão levantada por Barros são os jogos de poderes e de saberes acadêmicos, onde as instituições hierarquizam os saberes e as pesquisas nos programas de pós-graduação.

Hierarquizar campos históricos, e, mais ainda instituições de pesquisa, é evidentemente uma falácia. Nem a “História Local” é um saber menor, e nem existem “universidades periféricas” que devam se dedicar a esta ou àquela modalidade temática, enquanto as “universidades centrais” se ocupam de “saberes maiores” (BARROS, 2013, p. 186).

Há uma liberdade em empreender pesquisas em outros lugares do país, já que a internet, com a disponibilização dos acervos digitais, facilita esses estudos, trabalhando assim a distância e sem ter que viajar, o que, no entanto, se torna difícil quando as fontes são orais (BARROS, 2013).

No Brasil, um artigo de 2002, aponta que a Histórica Local tem uma visão em descrédito, na academia motivada pela escrita amadora, faltando métodos que a controlem e narrativa exageradamente subjetiva, ao contrário uma aceitabilidade do público leigo, “uma posição marginal na historiografia brasileira”. O que pode levar a uma aceitação pequena dessas pesquisas, gerando uma desconfiança sobre a qualidade delas. (CORREA, 2002).

### 1.3 História Local e a Consciência Histórica

Na perspectiva de Rüsen, que ajudou a delimitar a didática da história e atualmente, devido as traduções é muito conhecido no Brasil. A didática da história, não é mais apenas um campo da Pedagogia, como senso comum durante muito tempo explicitou-se assim:

a didática da história é uma abordagem formalizada para ensinar história em escolas primárias e secundárias, que representa uma parte importante da transformação de historiadores profissionais em professores de história nestas escolas. É uma disciplina que faz a mediação entre a história como disciplina acadêmica e o aprendizado histórico e a educação escolar. Assim, ela não tem nada a haver com o trabalho dos historiadores em sua própria disciplina. A didática da história, sob essa visão, serve como uma ferramenta que transporta conhecimento histórico dos recipientes cheios de pesquisa acadêmica para as cabeças vazias dos alunos. (RÜSEN, 2011, p. 23)

A perspectiva acima citada é extremamente errônea, pois, antes dos historiadores tivessem a profissionalização das suas áreas, a didática desempenhava um importante papel,

eles discutiam as regras e os princípios da composição da história como problemas de ensino e aprendizagem. Ensino e aprendizagem eram considerados no mais amplo sentido, como o fenômeno e o processo fundamental na cultura humana, não restrito somente à escola (RÜSEN, 2011, p. 24).

A chamada *história magistral vitae* (história mestra da vida), que orientou o metiê historiográfico da antiguidade até as últimas décadas do século XVIII, demonstra que a escrita era orientada por problemas morais e práticos da vida e não problemas teóricos ou empíricos. Até mesmo no Iluminismo eram fundamentos para as pesquisas e os discursos acadêmicos discutiam os princípios didáticos da escrita.

Mas, devido à crescente institucionalização e profissionalização da história, a importância da didática da história foi esquecida ou minimizada. Durante o século XIX quando os historiadores definiram sua disciplina, eles começaram a perder de vista um importante princípio, a saber, que a história é enraizada nas necessidades sociais para orientar a vida dentro da estrutura do tempo. O entendimento histórico é guiado fundamentalmente pelos interesses humanos básicos: assim sendo, é direcionado para uma audiência e tem um papel importante na cultura política da sociedade dos historiadores. Como os historiadores do século XIX se esforçaram para tornar a história uma ciência, este público foi esquecido ou redefinido para incluir apenas um pequeno grupo de profissionais especialistas treinados. A didática da história não era mais o centro da reflexão dos historiadores sobre sua própria profissão. Ela foi substituída pela metodologia de pesquisa (RÜSEN, 2011, p. 25).

Esse processo de afastamento da ciência pela didática da história, é chamado por Rüsen de irracionalização da história, vamos utilizar do exemplo alemão, onde naquele momento como em outros lugares a didática era vista como um treinamento para professores de história, em dois viés, um puramente pragmático que era ligado aos métodos de ensino de história em sala de aula, o segundo teórico nas condições e propósitos básicos de ensinar e aprender história. Os historiadores daquele período acreditam que o conhecimento histórico se legitimava por si mesmo e não precisava de prática. Portanto, questões relacionadas entre a pesquisa histórica e o a experiência, relacionadas a educação histórica eram delegadas a uma outra disciplina a parte. “portanto, a história formal não se dirigia à essência do saber histórico escolar, diretamente” (RÜSEN, 2011, p. 27).

A didática da história durante esse período reforçou essa mentalidade estreita. Ela via o conhecimento histórico como sendo gerado unicamente através do discurso interno dos historiadores profissionais. A tarefa da didática era transmitir esse conhecimento sem participação na geração desse discurso. (RÜSEN, 2011, p. 28).

Na década de 1960 e 1970 isso começou a ser combatido, ocorreu a mudança de paradigma na Alemanha Ocidental os historiadores, voltaram seu olhar para a autorreflexão da sua ciência próxima a ciências sociais, com isso, começaram a levantar questões sobre a tarefa da cognição histórica. O que possibilitou uma reflexão maior a respeito da didática da história, ela acabou se constituindo uma disciplina. (RÜSEN, 2011).

Através da estrutura dessa nova abordagem para o uso da história na vida prática, a didática da história se estabeleceu como disciplina específica com suas próprias questões, concepções teóricas e operações metodológicas (RÜSEN, 2011, p. 31).

A didática da história vai além apenas dos problemas de ensino e aprendizado na escola.

A didática da história analisa agora todas as formas e funções do raciocínio e conhecimento histórico na vida cotidiana, prática. Isso inclui o papel da história na opinião pública e as representações nos meios de comunicação de massa; ela considera as possibilidades e limites das representações históricas visuais em museus e explora diversos campos onde os historiadores equipados com essa visão podem trabalhar (RUSEN, 2011, p. 32 e 33).

Entretanto, ela pensa sobre os problemas do ensino. Na Alemanha, existem quatro itens que estão em base nas discussões sobre a didática da história, a metodologia de instrução, as funções e os usos da história na vida pública, objetivos para a educação histórica nas escolas e a análise geral da natureza, função e importância da consciência histórica. (RUSEN, 2011)

A metodologia de instrução, nesse item o currículo é um fator em alta e predominante,

o ensino de história em sala de aula tem tendido a se tornar uma atividade mecânica. Ainda não se resolveu como a peculiaridade da consciência histórica – aquelas estruturas mentais e processos que constituem uma forma específica de atividade cultural humana – pode ser integrada nesse padrão de educação. Ainda existe um distanciamento entre a percepção programática de um bom professor de história e o treinamento formal que ele ou ela recebem na prática do ensino de história. A razão desse distanciamento é que as discussões referentes à consciência histórica e aos fatores constitutivos do pensamento histórico não têm sido integrados na pragmática do ensino e aprendizado ((RUSEN, 2011, p. 33 e 34).

No nível abstrato sabemos a teoria da consciência histórica, mas, sabemos pouco ainda como a aula de história é percebida, algumas pesquisas em Bochum tem demonstrado que os alunos tem utilizado história como coleção de exemplos, sem a percepção dos professores acerca disso. (RUSEN, 2011).

A função do conhecimento e o seu uso na vida pública, é um campo recente para a didática da história, existe muitas abordagens e poucos estudos empíricos, há uma tentativa de definição de pesquisa nesse campo, por isso, é preciso sintetizar, perspectivas, questões, métodos juntamente com as disciplinas que analisem a vida pública, dialogando com estas. (RUSEN, 2011).

Os objetivos para a educação histórica e os objetivos alcançados, é uma discussão importante na Alemanha.

Por mais de uma década, o mais desejado e discutido objetivo do ensino de história era definido como “emancipação”. Era esperado que através do saber histórico os alunos pudessem obter a habilidade de autodeterminação, que eles pudessem participar ativamente das decisões políticas que influenciavam sua vida diária. Este objetivo, no entanto, não era um simples discussão histórica; ele estava muito ligado a outras ciências sociais e à educação política geral. Dessa maneira, o conteúdo histórico para esse programa era difícil de ser definido precisamente (RUSEN, 2011, p. 35).

Por isso, em diálogo com a educação histórica, questiona-se se o conhecimento histórico conduz a orientação da vida prática, qual sua função no processo educativo e fora dele. A análise da natureza, função e importância da consciência histórica. Em definição: Consciência histórica

é uma categoria geral que não apenas tem relação com o aprendizado e o ensino de história, mas cobre todas as formas de pensamento histórico; através dela se experimenta o passado e se interpretada como história. (RÜSEN, 2011, p. 36). A discussão alemã é complexa sobre esse assunto, não apenas conhecimento do passado. Mas, estrutura o conhecimento histórico para entender o presente e antecipar o futuro.

A didática da história adquire um poder de orientação, como já mencionado, que vai além da escola, porém a escola também é dos seus objetos. A didática da história é utilizada para pensar a aprendizagem no campo de conhecimento da História, esse é seu objetivo,

O aprendizado histórico é uma das dimensões e manifestações da consciência histórica. É o processo fundamental de socialização e individualização humana e forma o núcleo de todas as operações. A questão básica é como o passado é experienciado e interpretado de modo a compreender o presente e antecipar o futuro. Aprendizado é a estrutura em que diferentes campos de interesse didático estão unidos em estrutura coerente (RÜSEN, 2011, p. 39).

A didática ela seria um dos vários meios com que é possível desenvolver a aprendizagem no campo: “O ensino de história em sala de aula é uma função do aprendizado histórico das crianças e dos jovens. Isso significa que crianças e jovens apreenderem história é uma questão central da didática da história” (RÜSEN, 2010, p. 91).

É inquestionável, para esse teórico, a importância da História e, por conseguinte, a possibilidade de transformação da sociedade através desse conhecimento. Por isso cabe aqui ressaltar o que escreve Ciampi:

[...] o ensino da História pode nos ajudar a conhecer nossos próprios limites, a valorizar as incertezas e a ter um razoável nível de senso crítico. Isso ocorrerá se dermos ênfase a um ensino que trabalhe com problemas e não com mera transmissão de conhecimentos, um ensino que se preocupe em promover a aproximação entre o saber histórico escolar, valorizando o aluno como sujeito no processo de aprendizagem e evidenciando os fatores que interferem na construção da história (CIAMPI, 2007, p. 203).

Cabe agora chamar atenção para o ponto de que o ensino de História deve buscar dialogar com o aluno, ressaltando a sua fala. Assim, é preciso olhar para o aluno e valorizar o seu saber, o que envolve tudo que ele carrega de conhecimento, a sua localidade, onde ele está inserido. Isso inclui apropriar-se de uma categoria didática da “formação” em Rüsen, que nada tem a ver com a formação docente: “Ela pressupõe a capacidade de apreender os contextos abrangentes – e de refletir sobre eles” (RÜSEN, 2010, p. 95). Essa capacidade possibilita a interpretação do mundo e de si próprio e está intimamente ligada às carências de orientação, pois o sujeito se utiliza do saber para fins de orientação na vida prática.

O conceito de Consciência Histórica é discutido no âmbito da filosofia da História, atualmente esse conceito é muito utilizado em pesquisas no campo da educação histórica. As



contribuições de Rüsen são perceptíveis, para ele a consciência histórica é inerente à existência humana, não se restringe a um período, grupo social, indivíduo.

Em vista disso, na busca de se relacionar com o ensino de história, a história local na perspectiva abordada nesta pesquisa, que é proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, para que haja um estímulo ao trabalho com essa temática, especialmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental I. Portanto, para as outras etapas da Educação Básica, a história local não é de cunho obrigatório.

: Com relação a didática da história ela é útil para pensar a história local,

Segundo Rüsen, um dos princípios constitutivos da didática da História é o de ordem teórica, ou seja, estabelecer orientações e discussões sobre as condições, finalidades e objetivos do ensino de História, no que se refere à temática da História Local. O princípio envolve questões como: “Para que serve ensinar História Local?” e “Por que trabalhar a História Local” (SCHMIDT, 2007, p. 189).

A história local pode ser relacionada à teoria de Rüsen para se pensar numa consciência histórica: “Se a história local produz uma determinada consciência histórica, a mesma pressupõe, como toda consciência, como todo saber sobre algo, usos, valores, sentidos” (GONÇALVES, 2007, p. 176-177). Com base nisso, é possível, através do ensino de história local, estimular os alunos a serem sujeitos de sua própria história e possibilitar a eles uma percepção do que é a História a partir do seu local, do seu cotidiano, que pode ser o mais próximo à compreensão deles de História, utilizando-se de fontes do seu cotidiano, como arquivo familiar, museu, imprensa, entre outros. Segundo Schmitd: “Ademais, o trabalho com espaços menores pode facilitar o estabelecimento de continuidades e diferenças, evidências de mudanças, dos conflitos e das permanências” (SCHMIDT, 2007, p. 191).

O trabalho com a história local no ensino da história facilita, também, a construção de problematizações, a apreensão de várias histórias lidas com base em distintos sujeitos da história, bem como de histórias que foram silenciadas, isto é, que não foram institucionalizadas sob a forma de conhecimento histórico. Ademais, esse trabalho pode favorecer a recuperação de experiências individuais e coletivas do aluno, fazendo-o vê-las como constitutivas de uma realidade história mais ampla e produzindo um conhecimento que, ao ser analisado e retrabalhado, contribui para a construção de sua consciência histórica (SCHMIDT, CAINELLI, 2009, p. 139).

Por isso, a aprendizagem histórica tem por objetivo intervir diretamente na orientação dos seres humanos no tempo, ou seja, procura possibilitar uma consciência histórica. Trata-se de possibilitar a interpretação do presente a partir da experiência do passado e assim projetar ações no futuro: “[...] a aprendizagem histórica é uma das dimensões e manifestações da consciência histórica” (RÜSEN, 2007, p. 16).

O professor tem um papel importante no processo de ensino-aprendizagem. Ele tem autonomia para escolher as temáticas na busca das experiências dos alunos e de seus familiares. A partir das ideias prévias dos alunos e das suas experiências de vida é que se faz história local:

Certamente, não é de forma mágica, os programas, os currículos, o material didático e o investimento político contribuem para a transformação do ensino e, conseqüentemente, da educação. Mas é certo também que nenhum currículo, por melhor que seja, transformará a educação sem que haja a mediação de um professor bem formado para colocá-lo em ação, para vivenciá-lo no cotidiano escolar (OTTO, 2013, p. 58).

Toledo (2010) aponta a importância a obrigar os professores definirem os seus suportes teóricos e encaminhamentos metodológicos para o ensino de história, pois isso deveria ser o mínimo que os cursos de graduação oferecem em sua formação. Apesar disso, a crítica dela indica que há muitas carências, delegadas somente às “disciplinas pedagógicas” ou as “metodologias de ensino”. Essa discussão vem sendo realizada por pesquisadores a partir da década de 1980, quando a História voltou como disciplina no lugar dos Estudos Sociais. A autora aponta que o seu trabalho se situa nos debates sobre espacialidades locais e temporalidades cotidianas, e que há uma expansão dos recortes e na historiografia nacional e também para atender às diretrizes dos currículos (TOLEDO, 2010):

[...] a História Local tem crescido nas produções nacionais e organizado eixos temáticos para o ensino na escola fundamental, indicando o quanto as questões teóricas vêm ampliando o debate sobre a produção e o ensino de conhecimentos em História no país nas últimas décadas (TOLEDO, 2010, p. 743-744).

No campo da produção historiográfica, a “história do lugar” ainda não está delimitada, mesmo que tenha se tornado objeto de investigação de ponto de partida para a produção do conhecimento sobre o passado. Por causa disso, ela questiona pensar o ensino de história na perspectiva local, pois isso pode impactar a prática docente. Para fazer avançar as práticas tradicionais é necessário refletir sobre qual história é a história local (TOLEDO, 2010):

Essa reflexão inicial se faz necessária porque, como se verá, o próprio sentido de História Local coloca os pesquisadores diante de questões complexas a serem melhores (sic) pensadas na correlação que estabelece com o campo da historiografia como se apresenta na atualidade (TOLEDO, 2010, p. 746).

O interesse pela história local busca romper os conceitos tradicionais, mesmo que a reflexão teórica e a metodológica sobre ela ainda sejam pequenas:

É possível afirmar que a história local se redefine no contexto das mudanças historiográficas, as quais trazem para a cena novas temporalidades, o interesse pelo cotidiano e por outros sujeitos históricos decorrentes também da atual aproximação e fértil diálogo da história com a antropologia e a geografia como áreas de conhecimento (TOLEDO, 2010, p. 750).

A autora Toledo insere seu texto nos debates sobre ensino de história local no nível fundamental e salienta a falta de estudos acadêmicos para essa abordagem da escrita da história. E seu trabalho se torna relevante na busca de relacionar história, historiografia e ensino escolar com o objetivo de perceber em que medida revisões teóricas e metodológicas realizadas por historiadores contemporâneos permitem repensar conceitos de tempo, espaço, objetos e escolas de análises para trabalhar histórica local (TOLEDO, 2010).

A história local alimenta uma proximidade grande com o aluno, com cenas que estão presentes no seu cotidiano, pois a busca da história vem de superar um ensino tradicional, desinteressante e não significativo, tanto para professores como para alunos.

Trata-se de uma forma de abordar a aprendizagem, a construção e a compreensão do conhecimento histórico com proposições que podem ser articuladas com os interesses do aluno, suas aproximações cognitivas, suas experiências culturais e com a possibilidade de desenvolver atividades diretamente vinculadas à vida cotidiana. Como estratégia de aprendizagem, a história local pode garantir melhor apropriação do conhecimento histórico baseado em recortes selecionados do conteúdo, os quais serão integrados no conjunto do conhecimento (SCHMIDT, CAINELLI, 2009, p. 139)

O ensino de história local tem que ir além dos documentos oficiais, pois.

A “história oficial” consegue excluir, silenciar, ocultar os outros projetos e ações, mas não consegue eliminá-los da memória coletiva. As instituições e o próprio ensino de História não apenas ratificam, confirmam e impõem a memória e os valores dominantes. É preciso considerar os limites deste discurso historiográfico homogeneizador, do controle social exercido pelo Estado e dos seus instrumentos, no caso, os programas de ensino. É preciso considerar também as tensões internas vividas pelas escolas, e o fato de que a aprendizagem e a formação da consciência histórica não se dão apenas nestas instituições, mas no conjunto social. (FONSECA, 1993, p. 70)

E o professor precisa olhar para os habitantes comuns, fazer um história complexa com vários personagens.

A História local requer um tipo de conhecimento diferente daquele focalizado no alto nível de desenvolvimento nacional e dá ao pesquisador uma idéia muito mais imediata do passado. Ele a encontra dobrando a esquina e descendo a rua. Ele pode ouvir seus ecos no mercado, ler o seu grafite nas paredes, seguir suas pegadas nos campos (SAMUEL, 1989/1990, p. 220).

Uma possibilidade para isso é utilizar-se do que está próximo aos alunos e aos professores, ou seja, uma das possibilidades para essa superação é sua problematização a partir do que está próximo, do que é família na realidade do aluno:

[...] a história local tem sido indicada como necessária para o ensino por possibilitar a compreensão do entorno do aluno, identificando o passado sempre presente nos vários espaços de convivência – a escola, casa, comunidade, trabalho e lazer –, e igualmente por situar os problemas significativos da história presente (BITTERCOUNT, 2004, p. 168).

Não se trata só de restringir todo o estudo ao local, mas dialogar com o todo “[...] e sua abordagem pode seguir duas direções principais: a partir do local para as relações mais amplas, ou a partir do tema amplo para as especificidades do local” (GONÇALVES, 2012, p. 20).

É preciso destacar que a utilização da história local como estratégia pedagógica é uma maneira interessante e importante para articular os temas trabalhados em sala de aula. O uso dessa estratégia no trabalho com a história temática exige que estabeleça, de forma contínua e sistemática, a articulação entre os conteúdos da história local, nacional e da universal (SCHMIDT, CAINELLI, 2009, p. 139).

Há uma gama de possibilidades que o historiador pode trabalhar em suas aulas, como entrevistar as pessoas, buscar traços das memórias, fazer reconstituição das famílias, consultar jornais e boletins eleitorais antigos, casa por casa, ou utilizar informações obtidas de pessoas conhecidas na cidade, por exemplo, a mulher da vizinhança que era chamada quando as pessoas estavam doentes, quando o bebê estava para nascer, um corpo para velar, uma ajuda num enterro (SAMUEL, 1989/1990).

Se trata de entender o trabalho realizado naquele local, a história oral também pode ser utilizada para essa busca:

A História local não se escreve por si mesma, mas, como qualquer outro tipo de projeto histórico, depende da natureza da evidência e do modo como é lida. Tudo pode variar, desde a escolha do tema até os conteúdos dos parágrafos individuais. Toda a forma do trabalho pode ser determinada antes pela adoção de um método particular – reconstituição familiar, por exemplo, ou a derivação da “estrutura social” dos relatórios dos recenseadores. As perguntas com que o historiador começa, em grande parte, determinarão as respostas (SAMUEL, 1989/1990, p. 234).

Cabe alertar para a importância de escolher conteúdos disciplinares que alimentem as habilidades e as capacidades que venham a facilitar ou inibir o exercício da competência. Para que a História tenha como função social e individual, entende-se que a história local pode constituir-se em fator essencial à motivação para conteúdos e para o exercício da cidadania (ALVES, 2006).

Para um e outro caso, a localidade, seja na sua componente testemunhal seja na arquitetônica, pode constituir um exemplo privilegiado do nosso passado que aproxima o professor ao aluno, que o enraíza no seu espaço, que o forma criticamente no exercício da sua cidadania e que o aproxima do saber histórico (ALVES, 2006, p. 68).

Cerri (2008, p. 33) realiza algumas ponderações a respeito do ensino de história local:

Entendemos o estudo da História local, dialeticamente, como uma busca do particular e do diferente, daquilo que diverge e relativiza histórias e identidades mais amplas (como a nacional), simultaneamente com a demanda da universalidade humana naquilo que aparentemente é particular.

O local não é simplesmente o que tem uma proximidade geográfica. Por isso, a história local precisa ir além só dos referenciais físicos da cidade e sua História, precisa gerar um significado para o aluno, estar nas experiências dos indivíduos (CERRI, 2008).

Em sua experiência como professor de Estágio Supervisionado na UEPG, o autor afirma:

É nesse enfoque que as atividades de prática de ensino e de estágio esforçam-se para obter, indo além de uma História local que seja um mero localismo, uma reafirmação de valores e referências do extrato social imperante da cidade, uma repetição em escala local da lógica da História nacional usualmente estudada, que se presta, entre outros objetivos, à supressão da diversidade com o encaixe do diverso em uma narrativa unificadora, que reduz o múltiplo ao mesmo. Para isso, são abordados, sempre que possível, temas que têm a possibilidade de fugir de um enfoque tradicional da História da cidade, e atingir a História dos migrantes e imigrantes, dos trabalhadores rurais e urbanos; outro caminho é a releitura dos temas tradicionais da História local, propiciando uma abordagem crítica e alternativa, que se beneficia do enfrentamento entre a artificialidade da História construída e a da memória, isto é, a da experiência dos indivíduos (CERRI, 2008, p. 37).

Há uma determinada História que assume um papel subordinado à História Nacional:

O que ocorre é que há uma determinada História local que se abriga sem problemas debaixo da sombra da História nacional, assumindo seu papel subordinado em uma identidade planejada e executada de cima para baixo, que se centraliza em uma memória, antes que em uma História. Essa História local miniaturiza a tradição da História nacional e escolhe seus próceres, símbolos e espaços consagrados, e sincroniza o tempo de seus objetos locais com o tempo da História nacional, herdando os pressupostos e as limitações desta última. Compreende-se que simplesmente ensinar uma dada História local (a dominante) ao conjunto dos alunos significaria necessariamente contribuir com a alienação, no sentido de distanciamento entre o sujeito (o aluno) e o objeto (a cidade e o passado), alienação que seria marcada pelo fato de o indivíduo (CERRI, 2008, p. 39).

Com isso, o autor demonstra uma concepção de história debaixo da sombra da História nacional, isso acaba ocorrendo um distanciamento o sujeito (aluno) e o objeto (a cidade e o passado), onde o sujeito não se identifica mais com aquela identidade

Algumas contribuições muito importantes apontadas por pesquisas experientes no campo de pesquisa do ensino de história,

como definição curricular para o ensino, a história local traz uma maneira de pensar e fazer a História, em termos de aprendizagem e concepções, bastante problemática, à qual podem ser acrescidas questões como anacronismo, desenvolvimento de perspectivas etnocêntricas, reducionistas e localistas, bem como o perigo da identificação do local com o mais próximo e o mais conhecido, provocando assim, o estabelecimento de uma relação mecânica entre o próximo e o já conhecido (SCHMIDT, CAINELLI, 2009, p. 138-139).

Também é apontado alguns problemas relacionado ao uso da história local. Geralmente, as histórias das localidades não são escritas por historiadores, isso gera muitas críticas e descaso em relação a história local. Mesmo, que o relacionamento com a História aponte fatores

positivos, como a intenção de recuperar a história das sociedades e das pessoas comuns. (SCHMIDT, CAINELLI, 2009)

No entanto, uma supervalorização dessa perspectiva de ensino também foi alimentada, provocando a ilusão de que a realidade imediata é a única e importante fonte de motivação do conhecimento e desencadeadora de problematizações (SCHMIDT, CAINELLI, 2009, p. 137).

São apontadas duas questões importantes neste ensino, a priori ao olhar para uma localidade, ela não tem em si mesma a resposta para o todo. Mas, sim em processos históricos amplos. Entender a unidade do macro e micro, que necessitam caminhar juntos nesse processo de ensino, ambos contemplando as suas particularidades do local para o global, pois os fatos locais não podem se explicar em si mesmos. (SAMUEL, 1990).

A segunda questão, ao propor o ensino de história local relacionado a construção de identidade, é importante que tenha marcos conhecidos e situados, como o local, o latino-americano, o ocidental, o mundial. (SCHMIDT, CAINELLI, 2009)

## 2 HISTÓRIA LOCAL E OS DOCUMENTOS: O QUE REVELAM AS FONTES?

### 2.1 As mudanças curriculares no campo da historiografia

O objeto de estudo do presente capítulo são dois documentos curriculares da área da educação, quais sejam, a Proposta Curricular Nacional – PCN e o Projeto Pedagógico Curricular – PPC, o primeiro documento é orientador nacional da Educação, o segundo documento rege o Ensino Fundamental I do município de Guarapuava. Portanto, a análise será centralizada na concepção que esses currículos citados regulamentam o ensino de História, visa, em especial, inquirir sobre como esses currículos justificam a prática do ensino de história local e sobre qual é a concepção da aprendizagem histórica e consciência perpassada por esses documentos oficiais. Posteriormente, no 3º capítulo, esses dois questionamentos serão comparados com o currículo real, comparação a ser realizada mediante a questionários e entrevistas realizadas com os professores participantes da pesquisa.

Nesta seção, pretendo historiar sobre a concepção de conceitos básicos sobre o que é o currículo, na perspectiva de alguns autores.

A Grã-Bretanha foi uma das precursoras em discussões relacionadas a escola e currículo, especialmente no período que sucedeu-se entre 1960 a 1985.

Que se deve entender precisamente por “currículo”, “sociologia do currículo”, “teoria do currículo”? Sabe-se que este termo, “currículo”, não é muito aceito no vocabulário francês da educação e que se prefere geralmente o de “plano de estudos”, ou de “programa de estudos”. Esta equivalência é, entretanto, muito aproximativa: ela não dá conta da riqueza semântica e da multiplicidade de usos do termo inglês. Na verdade a palavra inglesa “curriculum” designa menos de uma categoria específica de objetos pertencentes à educativa (tais como os programas escolares, para os quais o inglês dispõe do termo mais técnico de “syllabuses”) do que uma abordagem global dos fenômenos educativos, uma maneira de pensar a educação, que consiste em privilegiar a questão dos conteúdos e a forma como estes conteúdos se organizam nos cursos. (FORQUIN, p. 22)

Podemos dividir o currículo, em oficial e oculto e definir o oculto.

O “currículo oculto” designará estas coisas que se adquirem na escola (saberes, competências, representações, papéis, valores) sem jamais figurar nos programas oficiais ou explícitos, seja porque ela realça uma “programação ideológica” tanto mais imperiosa quanto mais ela é oculta (como o sugerem por exemplo as abordagens “críticas radicais” zonas sombrias do currículo oficial. (FORQUIN, p. 23)

Portanto, podemos afirmar que o currículo oficial está baseado em documentos que regem o sistema educacional de ensino e geralmente propostas que o governo escreve. Entretanto, o currículo oculto está relacionado ao que acontece realmente na escola, as práticas que vão além do que está no papel.

“O currículo está no centro do empreendimento educativo”, escrevem P.H. Taylor e C. Richards (1979, p. 11), “é o meio pelo qual o ensino se cumpre. Sem um currículo o ensino não teria veículo nenhum através do qual transmitir suas mensagens, encaminhar suas significações, transmitir seus valores. “Para estes dois autores, é pelo currículo e enquanto currículo que o ensino se realiza como transmissão de alguma coisa, ao mesmo tempo que como programa de formação se dirige a alguém (FORQUIN, 1993, p. 24)

Nas Parâmetros Curriculares Nacionais, há a presença da ideia dos estudos do meio, utilizados como recurso pedagógico privilegiado.

## 2.2 A História Local nas propostas curriculares

Para entender sobre história local, ligado como um conteúdo, precisa-se entender as histórias das disciplinas escolares.

A História das disciplinas escolares passa a ser entendida como a renovação da História da Educação em relação à produção de um conhecimento das práticas de ensino que se realizam no interior da escola trazendo novas problematizações acerca dos saberes escolarizáveis, tentando enxergar vestígios, padrões de seleção e tratamento dos conteúdos a serem ensinados e que estão presentes até os dias atuais no currículo escolar. Então, a história das disciplinas escolares busca maior transparência das relações entre normas e práticas desenvolvidas pela escola na formação do cidadão e compreender a cultura escolar de um determinado tempo e espaço. A história das disciplinas escolares, neste sentido, se localizaria sob a influência da nova história cultural, na qual Chervel (1990), ressalta a acuidade de uma análise que implicaria um olhar sobre a instituição escolar com espaço não de reprodução ou de mera transposição de conhecimentos externos, mas de produção do saber. Não somente a produção do saber à cultura que se adquire na escola, mas à cultura que não se adquire fora dela. (SANTOS, MELO, p. 3).

A cultura escolar sempre foi marcada por muitos embates, uma complexa relação entre escola e sociedade, o jogo de interesses. Portanto, o campo das disciplinas escolares. “reside em sua capacidade de investigar a realidade interna e a autonomia relativa da escolarização, considerando a escola algo mais do que um simples instrumento de cultura da classe dominante” (GOODSON, 1995, p. 120). (SANTOS, MELO, p. 4)

Os conteúdos da história local na disciplina História é o reflexo dessa disputa quando se referimos ao currículo como conflito social que é estabelecido em variedade de campos e níveis onde ele é produzido, negociado e reproduzido, pois a história local foi forjando como importante no currículo ao longo da constituição da ciência História como saber escolar. As disputas ideológicas da inserção da história local perpassam ao longo do contexto histórico em que a disciplina História foi se materializando como oficial na escola básica. (SANTOS, MELO, p. 4)

Vamos analisar como a história local foi abordada em propostas curriculares. Com a Reforma Francisco de Campos, 1931, o Decreto 19.890, dava como sugestão que os alunos pudessem investigar além da sala de aula os fatos históricos. “Nessa perspectiva, pode-se



afirmar que a história local era entendida, então, como um recurso didático, como um meio para desenvolver os conteúdos de ensino.” (SCHMIDT, GARCIA, p. 1)

Na década de 1940 e 1970 as propostas não mencionam especificamente o estudo da localidade. (SCHMIDT, GARCIA). Na década de 1970, contexto em que o Brasil vivia a ditadura militar, esse período é dotado de uma vontade de transmissão de valores morais e cívicos. (FONSECA, 1993)

Com o golpe de 1964, o Estado passa a se preocupar enormemente com a necessidade de revigorar o ensino da educação cívicas sob a ótica da doutrina de Segurança Nacional, tendo como contrapartida a descaracterização e o esvaziamento do ensino de História nas escolas de 1º grau. (FONSECA, 1993, p. 36)

Foi um período em que a Educação tinha a visão da educação utilizada com a ideia de segurança nacional e de desenvolvimento econômico. (FONSECA, 1993, p. 19). Portanto neste, período é valorizado no decreto 68.065, de 1971.

Art. 3º. A Educação Moral e Cívica apoiando-se nas tradições nacionais como finalidade: O culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história; O aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade; O preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas, com fundamento moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando o bem comum; O culto da obediência à Lei da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade.

Em relação a história local, no parecer 853/71, a ênfase nos Estudos Sociais que substituiu História e Geografia, é abordado o estudo do meio.

Ao definir as metas do ensino de Estudos Sociais no lugar de História e Geografia, o Conselho tenta reduzir os propósitos do ensino destes dois campos do conhecimento ao ideário que norteava a “cruzada” cívica dentro das escolas. Em primeiro lugar, “ajustar” ao meio e não transformá-lo; em segundo, “viver e conviver” e não subverter. Os valores da ordem e da conservação na “perspectiva do desenvolvimento” estão presentes (FONSECA, 1993, p. 42).

O conhecimento histórico foi desvalorizado, utiliza-se conceitos genéricos, há uma dimensão doutrinadora, houve uma tentativa de ataque para destruição do ensino de história reflexivo, substituem por conceitos relacionados a moral e o civismo. “A preocupação do ensino de Estudos Sociais não é refletir sobre a história construída pelos homens, mas “localizar e interpretar fatos”, utilizando instrumentos das Ciências Sociais em geral e não da História especificamente” (FONSECA, 1993, p. 42).

Assim, no período estudado, sobretudo após 1968, o ensino de História tem afirmado sua importância como estratégia política, como instrumento de dominação, porque capaz de manipular dados que são variáveis importantes na correlação de forças e capaz de uma intervenção direta no social, através do trabalho com a memória coletiva. Nesse sentido, submetido à lógica política do governo (FONSECA, 1993, p. 43).

Esse ensino na década de 1970, em alguns estados do Brasil, especialmente Minas Gerais e São Paulo, tornou-se por um longo tempo um conteúdo universal do ensino de história

e Geografia para as séries iniciais. Porém, essa proposta é fragmentada, como se fossem espaços distantes um do outro e não próximos desconsiderando a totalidade. (FONSECA, 1993)

O objeto de estudo das quatro primeiras séries segue a ordenação: 1º série: a comunidade mais próxima, escola, família; 2º série: o bairro; 3º série: o município; 4º série: o estado. Os guias curriculares de vários estados da federação (nos anos 70) seguem o mesmo esquema, como, por exemplo, Rio de Janeiro, Bahia e demais estados do Nordeste. Os argumentos a favor desta sequenciação têm como referência Piaget, o desenvolvimento das noções de espaço/tempo. Vários estudos recomendam a ampliação e o aprofundamento destas noções a partir dos estudos da escola, da casa, da rua, para então se ampliar para o estudo do quarteirão, do bairro, da cidade, do estado e assim por diante (FONSECA, 1993, p. 65).

A história local não é algo novo na historiografia.

A abordagem sobre história local, no que se refere ao ensino de História foi alvo de grande debate entre historiadores no Brasil, que valorizaram esta abordagem por possibilitar novas visões sobre o processo de aprendizado da História e, a influência do meio em que o aluno e a escola estão inseridos. 21 Em nosso país, o tema de história local, já foi proposto pelo menos há duas décadas, com diferentes formas de abordagem, sendo que nas décadas de 1970 e 1980, as propostas curriculares foram organizadas em círculos concêntricos, com abordagem dos estudos sociais partindo da realidade mais próxima do aluno. Entre as décadas de 1980 e 1990, predominou-se a histórica temática, sendo a história local colocada como estratégia pedagógica, para garantir o domínio do conhecimento histórico (GERMINARI, BUCZENKO, 2012, p. 128).

Atualmente, a exigência do ensino de história local se encontra no documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, de 1997, em específico os PCNs referentes às quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. Primeiro precisamos entender o que são os PCNs:

Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual (BRASIL, 1997, p. 13).

A intenção da criação dos PCNs era que fosse uma proposta flexível e de acordo com as especificidades locais e regionais, há um núcleo comum obrigatório. Porém, ele busca contemplar o local, as especificidades. Por isso, tem autonomia para formular currículos de acordo com suas particularidades.

Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas (BRASIL, 1997, p. 13).

Em 1990 foi realizada a chamada "Conferência Mundial de Educação para Todos", em Jomtien, na Tailândia. Foi realizada por convocação da Unesco, da Unicef, do PNUD e do Banco Mundial. Nessa conferência foi assinada a "Declaração de Nova Delhi", que foi assinada pelos nove países em desenvolvimento de maior contingente populacional do mundo, numa

tomada de posições a respeito das necessidades básicas de aprendizagem para todos, tornando universal a educação fundamental e ampliando oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos (BRASIL, 1997).

Então, devido aos compromissos assumidos internacionalmente, o Ministério da Educação e do Desporto<sup>19</sup> coordenou a elaboração do "Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003)". Elaborado também em consonância com a Constituição de 1988, esse plano tinha os objetivos voltados para a escola fundamental e o constante aprimoramento. Essa proposta tinha um cunho importante, pois ela possibilitava que o Estado pudesse ter mais responsabilidade do poder público para com que a educação de todos:

O Plano Decenal de Educação, em consonância com o que estabelece a Constituição de 1988, afirma a necessidade e a obrigação de o Estado elaborar parâmetros claros no campo curricular capazes de orientar as ações educativas do ensino obrigatório, de forma a adequá-lo aos ideais democráticos e à busca da melhoria de qualidade do ensino nas escolas brasileiras (BRASIL, 1997, p. 15).

Ao encontro dessas reformas, em 1996 houve a Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, que priorizou “[...] o ensino fundamental, disciplinando a participação de estados e municípios no tocante ao financiamento desse nível de ensino”. E a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, aprovada em 20 de dezembro de 1996, que consolidou e ampliou “[...] o dever do poder público para com a educação em geral e, em particular, para com o ensino fundamental” (BRASIL, 1997).

A elaboração dos PCNs foi uma mistura de estudos das propostas curriculares de estados e municípios brasileiros, de uma análise da Fundação Carlos Chagas sobre os currículos oficiais e do contato com experiências em outros países, em decorrência de pesquisas, seminários, encontros, dados empíricos nacionais e internacionais. Participaram docentes de universidades públicas e particulares, técnicos de secretarias estaduais e municipais de educação, de instituições representativas de diversas áreas de conhecimento, especialistas e educadores. Houve muitas discussões e cerca de 77 pareceres para a elaboração desse documento (BRASIL, 1997).

O contexto anterior a essa legislação apresentava dados de expansão do acesso à escola nas décadas de 1970 e de 1980, porém, em contradição, havia altos índices de repetência e evasão (PCN, 1997).

---

<sup>19</sup> Em 1992, uma lei federal transformou o MEC no Ministério da Educação e do Desporto e somente em 1995 a instituição passou a ser responsável apenas pela área da educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/institucional/historia>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

O documento dos PCNs apresentou também alguns dados a respeito do analfabetismo e dos avanços obtidos na educação nesse nível. Algo interessante a respeito dos professores é que em 1994 foi realizado um levantamento, pelo Centro Educacional da quantidade de professores que atuavam no Ensino Fundamental. Do total de docentes apresentados nessa pesquisa (cerca de 1,3 milhão), 86,3% se encontravam na rede pública, mais de 79% estavam alocados na área urbana e 20,4%, na área rural. Apenas 10% das funções docentes eram desempenhadas sem o nível mínimo de formação exigido no todo, mas na área rural se concentravam 40% de docentes carentes da formação legal mínima. Esse estudo apontou a urgência de atuar na formação inicial de professores e das deficiências no sistema de ensino (BRASIL, 1997).

Além de uma formação inicial consistente, é preciso considerar um investimento educativo contínuo e sistemático para que o professor se desenvolva como profissional de educação. O conteúdo e a metodologia para essa formação precisam ser revistos para que haja possibilidade de melhoria no ensino. A formação não pode ser tratada como um acúmulo de cursos e técnicas, mas sim como um processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa. Investir no desenvolvimento profissional dos professores é também intervir em suas reais condições de trabalho (BRASIL, 1997, p. 30 e 31).

Os PCNs são uma referência nacional para o ensino fundamental, pois estabelecem uma meta educacional. A função deles é subsidiar a elaboração ou revisão curricular dos estados e municípios (BRASIL, 1997). Nele estão presentes orientações como a "caracterização das áreas", "objetivos", "organização dos conteúdos", "critérios de avaliação" e "orientações didáticas" (BRASIL, 1997). Trata-se de parâmetros flexíveis, pois, a respeito da sua relação com estados e municípios, consta:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais poderão ser utilizados como recurso para adaptações ou elaborações curriculares realizadas pelas Secretarias de Educação, em um processo definido pelos responsáveis em cada local (BRASIL, 1997, p. 37).

Ressalta-se, na proposta, a importância de a proposta ser concretizada em cada instituição escolar, nas escolas devendo haver reflexão e elaboração contínua. Segundo o documento:

Esse processo deve contar com a participação de toda equipe pedagógica, buscando um comprometimento de todos com o trabalho realizado, com os propósitos discutidos e com a adequação de tal projeto às características sociais e culturais de realidade em que a escola está inserida. É no âmbito do projeto educativo que professores e equipe pedagógica discutem e organizam os objetivos, conteúdos e critérios de avaliação para cada ciclo (BRASIL, 1997, p. 37).

Segue-se, portanto, que é necessário ser estabelecido um diálogo entre as propostas curriculares nacionais, a secretária municipal e a escola, para que esse currículo atenda às reais

necessidades dos alunos e à necessidade do professor para que disponha de atividades bem programadas (BRASIL, 1997).

A proposta pedagógica presente no documento:

[...] reconhece a importância da participação construtiva do aluno e, ao mesmo tempo, da intervenção do professor para a aprendizagem de conteúdos específicos que favoreçam o desenvolvimento de capacidades do aluno, processo em que os conteúdos curriculares atuam não como fins em si mesmos, mas como meios para aquisição e desenvolvimento dessas capacidades. Nesse sentido, o que se tem em vista é que o aluno possa ser sujeito de sua própria formação, em um complexo processo interativo em que também o professor se veja como sujeito de conhecimento (BRASIL, 1997, p. 44).

A divisão nos PCNs aponta tratamentos didáticos por área e por ciclo. No caso, o 1º ciclo se refere à 1ª e à 2ª série, o 2º ciclo se refere à 3ª e à 4ª série e assim por diante, apontando o que deve ser trabalhado e os objetivos pretendidos em cada um dos ciclos. Esses tratamentos se pautaram por análises de experiências no território nacional e por tendências científicas atuais. Os ciclos estão presentes desde a década de 1980, quando foram implementados para minimizar a repetência e a evasão escolar e, mesmo com variadas dificuldades, eles se mostraram efetivos:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais adotam a proposta de estruturação por ciclos, pelo reconhecimento de que tal proposta permite compensar a pressão do tempo que é inerente à instituição escolar, tornando possível distribuir os conteúdos de forma mais adequada à natureza do processo de aprendizagem. Além disso, favorece uma apresentação menos parcelada do conhecimento e possibilita as aproximações sucessivas necessárias para que os alunos se apropriem dos complexos saberes que se intenciona transmitir (BRASIL, 1997, p. 60).

Na perspectiva dos **Conteúdos**, a proposta dos PCNs é a seguinte: “[...] o que se propõe é um ensino em que o conteúdo seja visto como meio para que os alunos desenvolvam as capacidades que lhes permitam produzir e usufruir dos bens culturais, sociais e econômicos. [...]. Nesta proposta, os conteúdos e tratamento que a eles deve ser dado assumem papel central, uma vez que é por meio deles que os propósitos da escola são operacionalizados, ou seja, manifestados em ações pedagógicas” (BRASIL, 1997).

Na perspectiva da **Avaliação**, ela tem que ocorrer para além do entendimento tradicional que atribui notas aos alunos, ou seja, deve orientar a intervenção pedagógica, devendo acontecer por meio da interpretação qualitativa do conhecimento que o aluno construiu no processo: “Tomar a avaliação nessa perspectiva e em todas essas dimensões requer que esta ocorra sistematicamente durante todo o processo de ensino e aprendizagem, que contribui efetivamente para que a tarefa educativa tenha sucesso” (BRASIL, 1997).

É importante, nesse processo, haver uma avaliação inicial e final do trabalho, para entender se ocorreu aquilo que o professor propôs. A inicial inclui entender as ideias prévias do aluno e, a partir dessas ideias, propor atividades, e, no final desse processo, compreender situações de aprendizagem. É preciso detectar as ideias prévias, pois,

Mesmo que o professor acompanhe a classe de um ano para o outro, e tenha registros detalhados sobre o desempenho dos alunos no ano anterior, não se exclui essa investigação inicial, pois os alunos não deixam de aprender durante as férias e muita coisa pode ser alterada no intervalo dos períodos letivos. Mas essas avaliações não devem ser aplicadas exclusivamente nos inícios de ano ou de semestre; são pertinentes sempre que o professor propuser novos conteúdos ou novas seqüências de situações didáticas (BRASIL, 1997, p. 82).

A avaliação também deve ser realizada pelo professor a respeito da sua própria prática docente, considerando em especial as condições oferecidas aos docentes para que ocorra a aprendizagem. Segundo a mesma, BRASIL (1997, p. 84): “Avaliar a aprendizagem, portanto, implica avaliar o ensino oferecido – se, por exemplo, não há aprendizagem esperada, significa que o ensino não cumpriu com sua finalidade: a de fazer aprender”.

A proposta curricular para a História está organizada em duas partes. A primeira parte compreende: i) a caracterização da área de História, ii) aprender e ensinar História no ensino fundamental, iii) objetivos gerais de História para o ensino fundamental e iv) conteúdos de História: critérios de seleção. A segunda parte está dividida em 1º e 2º ciclos e as orientações didáticas.

Quanto à primeira parte, na caracterização da área de História, pretende historicizar a trajetória da História até a década de 1990. No item de aprender e ensinar História no Ensino Fundamental, primeiramente é abordada a distinção entre saber histórico como um campo de pesquisa e o saber histórico escolar, ou seja, o conhecimento produzido na escola, sabendo-se que ambos dialogam a fim de atingir seus objetivos junto com as representações sociais:

As “representações sociais” são constituídas pela vivência dos alunos e professores, que adquirem conhecimentos dinâmicos provenientes de várias fontes de informação veiculadas pela comunidade e pelos meios de comunicação. Na sala de aula, os materiais didáticos e as diversas formas de comunicação escolar apresentadas no processo pedagógico constituem o que se denomina saber histórico escolar (BRASIL, 1997, p. 35).

O saber histórico escolar, na relação com o saber histórico, delimita três conceitos fundamentais: o de fato histórico, o de sujeito histórico e o de tempo histórico. Esses três conceitos orientam a concepção histórica no ensino (BRASIL, 1997).

No item "Objetivos gerais de História para o ensino fundamental" são apresentadas sete competências que os alunos precisam ter<sup>20</sup>:

- identificar o próprio grupo de convívio e as relações que se estabelecem com outros tempos e espaços;
- organizar alguns repertórios histórico-culturais que lhes permitam localizar acontecimentos numa multiplicidade de tempo, de modo a formular explicações para algumas questões do presente e do passado;
- conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos sociais, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles;
- reconhecer mudanças e permanências nas vivências humanas, presentes na sua realidade e em outras comunidades, próximas ou distantes no tempo e no espaço;
- questionar sua realidade, identificando alguns de seus problemas e refletindo sobre algumas de suas possíveis soluções, reconhecendo formas de atuação política em instituições e em organizações coletivas da sociedade civil;
- utilizar métodos de pesquisa e de produção de textos de conteúdo histórico, aprendendo a ler diferentes textos escritos, iconográficos ou sonoros e
- valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos e dos indivíduos e como um elemento de fortalecimento da democracia.

No item "Conteúdos de História: critérios de seleção e organização",

A escolha dos conteúdos relevantes a serem estudados, feita neste documento, parte das problemáticas locais em que estão inseridas as crianças e as escolas, não perdendo de vista que as questões que dimensionam essas realidades estão envolvidas em problemáticas regionais, nacionais e mundiais. As informações históricas locais relevantes a serem selecionadas expressam, assim, a intencionalidade de fornecer aos alunos a formação de um repertório intelectual e cultural, para que possam estabelecer identidades e diferenças com outros indivíduos e com grupos sociais presentes na realidade vivida – no âmbito familiar, no convívio da escola, nas atividades de lazer, nas relações econômicas, políticas, artísticas, religiosas, sociais e culturais. E, simultaneamente, permitir a introdução dos alunos na compreensão das diversas formas de relações sociais e as perspectivas de que as histórias individuais se integram e fazem parte do que se denomina História Nacional e outros lugares (BRASIL, 1997, p. 43).

---

<sup>20</sup> Tabela presente na página 41 do PCN História.

Os conteúdos são escolhidos a partir da história local do cotidiano da criança e integrados ao contexto mais amplo, escolhidos a partir do tempo presente e que denunciam a presença de outros tempos.

A proposta privilegia, assim, no primeiro ciclo, a leitura de tempos diferentes no tempo presente, em um determinado espaço, e a leitura desse mesmo espaço em tempos passados. No segundo ciclo, sugere estudos sobre histórias de outros espaços em tempos diferentes. A predominância está voltada para as histórias sociais e culturais, sem excluir as questões políticas e econômicas (BRASIL, 1997, p. 44).

Eles podem ser alterados conforme as necessidades dos alunos, para que tragam mais significado mediante a adaptação à sua realidade local e regional. Os conteúdos<sup>21</sup> são esses:

- as relações de trabalho existentes entre os indivíduos e as classes por meio do conhecimento sobre como se processam as produções, as comercializações e a distribuição de bens, as desigualdades sociais, as transformações das técnicas e das tecnologias e a apropriação ou a desapropriação dos meios de produção pelos trabalhadores;
- as diferenças culturais, étnicas, de idade, religião, costumes, gêneros, sistemas econômicos e políticos;
- as lutas e as conquistas políticas travadas por indivíduos, por classes e por movimentos sociais;
- as relações entre os homens e a natureza, numa dimensão individual e coletiva, contemporânea e histórica, envolvendo discernimento quanto às formas de dominação e de preservação da fauna, da flora e dos recursos naturais;
- reflexões sobre a constituição da cidadania em diferentes sociedades e em diversos tempos com relação à saúde, à higiene, às concepções sobre a vida e sobre a morte, às doenças endêmicas e epidêmicas e
- as imagens e os valores em relação ao corpo relacionados à história da sexualidade, dos tabus coletivos, da organização das famílias, da educação sexual e da distribuição de papéis entre os gêneros nas diferentes sociedades historicamente constituídas.

A segunda parte está dividida em "1º e 2º Ciclo e Orientações Didáticas". O 1º Ciclo, de "Ensino e Aprendizagem de História", propõe atividades mediante as quais os alunos possam compreender semelhanças e diferenças no modo de vida social, cultural e econômico da sua

---

<sup>21</sup> BRASIL, p. 44 e 45.



localidade, no presente e passado. Nesse assunto cabe à escola interferir nas concepções de mundo dos alunos, tirando-os do senso comum. Nesse primeiro momento os alunos estão sendo alfabetizados, por isso se dá ênfase a fontes orais e iconográficas. Então, nesse ciclo:

O trabalho do professor consiste em introduzir o aluno na leitura das diversas fontes de informação, para que adquira, pouco a pouco, autonomia intelectual. O percurso do trabalho escolar inicia, dentro dessa perspectiva, com a identificação das especificidades das linguagens dos documentos – textos escritos, desenhos, filmes –, das suas simbologias e das formas de construção dessas mensagens (BRASIL, 1997, p. 49).

Espera-se que, ao final do 1º ciclo, os alunos tenham aprendido:

- comparar acontecimentos no tempo, tendo como referência anterioridade, posterioridade e simultaneidade;
- reconhecer algumas semelhanças e diferenças sociais, econômicas e culturais, de dimensão cotidiana, existentes no seu grupo de convívio escolar e na sua localidade;
- reconhecer algumas permanências e transformações sociais, econômicas e culturais nas vivências cotidianas das famílias, da escola e da coletividade, no tempo, no mesmo espaço de convivência;
- caracterizar o modo de vida de uma coletividade indígena, que viva ou que tenha vivido na região, distinguindo suas dimensões econômicas, sociais, culturais, artísticas e religiosas;
- identificar diferenças culturais entre o modo de vida de sua localidade e o da comunidade indígena estudada;
- estabelecer relações entre o presente e o passado e
- identificar alguns documentos históricos e fontes de informação, discernindo algumas de suas funções.

No item "Conteúdos de História para o primeiro ciclo", o eixo temático "História Local e do Cotidiano" é extremamente pertinentes para esta pesquisa, pois nessa etapa surge a necessidade do ensino de história local. Para isso:

Prevalecem estudos comparativos, distinguindo semelhanças e diferenças, permanências e transformações de costumes, modalidades de trabalho, divisão de tarefas, organizações do grupo família e formas de relacionamento com a natureza. A preocupação com os estudos de história local é a de que os alunos ampliem a capacidade de observar o seu entorno para compreensão de relações sociais e econômicas existentes no seu próprio tempo e reconheçam a presença de outros tempos no seu dia-a-dia (BRASIL, 1997, p. 51).

Os alunos precisam se tornar aptos a compreender os outros em suas diferenças e sem os julgar como evoluídos ou atrasados (PCN História, 1997). Referentemente ao primeiro ciclo, indica-se que,

Considerando o eixo temático “História local e do cotidiano”, a proposta é a de que, no primeiro ciclo, os alunos iniciem seus estudos históricos no presente, mediante a identificação das diferenças e das semelhanças existentes entre eles, suas famílias e as pessoas que trabalham na escola. Com os dados do presente, a proposta é que desenvolvam estudos do passado, identificando mudanças e permanências nas organizações familiares e educacionais (BRASIL, 1997, p. 52).

Outro aspecto afim que pode ser trabalhado é o de os alunos perceberem as modificações havidas nas comunidades indígenas que habitam ou que habitavam a mesma região (BRASIL, 1997). É tarefa importante dos professores<sup>22</sup>:

- fazerem recortes e selecionar alguns aspectos considerados mais relevantes, tendo em vista os problemas locais e/ou contemporâneos;
- desenvolverem um trabalho de integração dos conteúdos de História com outras áreas de conhecimento e
- avaliarem o seu trabalho ao longo do ano, refletindo sobre as escolhas dos conteúdos priorizados, as atividades propostas e os materiais didáticos selecionados, para replanejar a sua proposta de ensino de um ano para o outro.

Há algumas orientações<sup>23</sup> aos professores a respeito da história local e comunidade indígena, porém não iremos aqui nos focar nessas orientações a respeito das comunidades indígenas, apenas apresentá-las:

- levantamento de diferenças e de semelhanças individuais, sociais, econômicas e culturais entre os alunos da classe e entre eles e as demais pessoas que convivem e trabalham na escola;
- idade, sexo, origem, costumes, trabalho, religião, etnia, organização familiar, lazer, jogos, interação com meios de comunicação (televisão, rádio, jornal), atividades dos pais, participação ou conhecimento artístico, preferências em relação à música, à dança ou à arte em geral, acessos a serviços públicos de água e esgoto, hábitos de higiene e de alimentação;
- identificação de transformações e de permanências dos costumes das famílias das crianças (pais, avós e bisavós) e nas instituições escolares;

---

<sup>22</sup> BRASIL, 1997, p. 53, também presente para o 2º Ciclo nas páginas 66 e 67.

<sup>23</sup> BRASIL, 1997, p. 53, 54 e 55.

- número de filhos, divisão de trabalhos entre sexo e idade, costumes alimentares, vestimentas, tipos de moradia, meios de transporte e comunicação, hábitos de higiene, preservação da saúde, lazer, músicas, danças, lendas, brincadeiras de infância, jogos, os antigos espaços escolares, os materiais didáticos de outros tempos, antigos professores e alunos;
- levantamento de diferenças e de semelhanças entre as pessoas e os grupos sociais que convivem na coletividade, nos aspectos sociais, econômicos e culturais;
- diferentes profissões, divisão de trabalhos e de atividades em geral entre idades e sexos, origem, religião, alimentação, vestimenta, habitação, diferentes bairros e suas populações, locais públicos (igrejas, prefeituras, hospitais, praças, mercados, fêrias, cinemas, museus), locais privados (residências, fábricas, lojas), higiene, atendimento médico, acesso a sistemas públicas de água e esgoto, usos e aproveitamentos dos recursos naturais e fontes de energia (água, terra e fogo), locais e atividades de lazer, espaços de arte, diferentes músicas e danças;
- identificação de transformações e permanências nas vivências culturais (materiais e artísticas) da coletividade no tempo e
- diferentes tipos de habitações antigas que ainda existem, observação de mudanças no espaço, como reformas de prédios, implantação de estradas, de pontes e de viadutos, diferenciação entre produtos manufaturados e industrializados, mecanização da agricultura, ampliação dos meios de comunicação de massa, sobrevivência de profissões artesanais (ferreiros, costureiras, sapateiros, oleiros, seleiros), mudanças e permanências de instrumentos de trabalho, manifestações artísticas, mudanças e permanências de instrumentos de trabalho, manifestações artísticas, mudanças nas vestimentas, sistema de abastecimento de alimentos, técnicas de construção de casas e suas divisões de trabalho.

A proposta evidencia a importância do professor para que ocorra a aprendizagem nos conteúdos comuns às temáticas históricas, na busca de informações em diferentes fontes, análise de documentos de diferentes naturezas, troca de informação sobre os objetos de estudo, comparação de informações e perspectivas sobre um mesmo acontecimento, fato ou tema histórico, formulação de hipóteses e de questões a respeito dos temas, registro em diferentes

formas: textos, livros, fotos, vídeos, mapas, conhecimento e uso de diferentes medidas de tempo (BRASIL, 1997).

No item "Critérios de Avaliação de História para o primeiro ciclo", ao final do 1º ciclo pretende-se que os alunos reconheçam a diversidade de outros modos de vida em seus vários aspectos, na sua localidade e sejam capazes de estabelecer laços de identidade histórica com outros tempos, outros sujeitos, outros contextos (BRASIL, p. 1997).

No 2º ciclo, o item "Ensino e aprendizagem de História no segundo ciclo", os alunos já têm um domínio da escrita:

Valorizando os procedimentos que tiveram início no primeiro ciclo, a preocupação de ensino e aprendizagem no segundo ciclo envolve um trabalho mais específico com leituras de obras com conteúdos históricos, com reportagens de jornais, mitos e lendas, textos de livros didáticos, documentários em vídeo, telejornais (BRASIL, 1997, p. 61).

O professor tem o papel importante de fazer o confronto, perante os alunos, entre diferentes fontes, para que não vejam tudo como “verdades absolutas” (BRASIL, 1997).

Nas dinâmicas das atividades, propõe-se que o professor considere já citadas para o primeiro ciclo, e, ainda, selecione materiais com argumentos, opiniões e explicações diferentes, sobre um mesmo acontecimento atual ou do passado e promova debates, trocas de opiniões e sínteses coletivas (BRASIL, 1997, p. 62).

Espera-se que, ao final do 2º ciclo, os alunos tenham aprendido a:

- reconhecer algumas relações sociais, econômicas, políticas e culturais que a sua coletividade estabelece ou estabeleceu com outras localidades, no presente e no passado;
- identificar as ascendências ou as descendências das pessoas que pertencem à sua localidade, quanto à nacionalidade, etnia, língua, religião e costumes, contextualizando seus deslocamentos e confrontos culturais e étnicos em diversos momentos históricos nacionais;
- identificar as relações de poder estabelecidas entre a sua localidade e os demais centros políticos, econômicos e culturais em diferentes tempos;
- utilizar diferentes fontes de informação para leituras críticas e
- valorizar as ações coletivas que repercutem na melhoria das condições de vida das localidades.

Nos conteúdos de **História para o segundo ciclo** há o eixo temático "História das organizações populacionais". Neste eixo, como no primeiro há um enfoque dos estudos

comparativos para a percepção de semelhanças, diferentes, permanências e transformações da vida humana no tempo e no espaço, acrescenta-se as caracterizações e distinções de outras coletividades, outros espaços. Seu foco está nas diferentes histórias e relações entre a coletividade local e outras coletividades de outros tempos e espaços, diálogos entre presente e passado, espaços locais, nacionais e mundiais (BRASIL, 1997).

Na localidade onde as crianças moram, existem problemáticas que só podem ser entendidas na medida em que elas conhecem histórias de outros espaços e de outros tempos: populações que chegam de outros lugares, com outros costumes, outras línguas, outras religiões, em diferentes momentos; êxodos de pessoas de sua coletividade que ocorrem por diferentes razões; completo ou parcial desaparecimento de populações nativas, provocado por questões históricas nacionais e internacionais; modalidade de regime de trabalho e de divisão de riqueza que são comuns, também, em outras localidades e a outros tempos [...]. (BRASIL, 1997, p. 63).

A justificativa que a PCN História dá a respeito de relacionar as problemáticas locais com outras localidades,

Explica-se pelo fato de que, nos estudos históricos, é fundamental localizar o maior número possível de relações entre os acontecimentos e os sujeitos históricos, estabelecidas, também, além do seu próprio tempo e espaço, em busca de explicações abrangentes, que deem conta de expor as complexidades das vivências históricas humanas (BRASIL, 1997, p. 64).

Como no 1º ciclo, a proposta é que não seja uma história das origens ou homogênea do passado em direção ao presente e não se valorize o tempo numa perspectiva de evolução. Então, a proposta é que os assuntos possibilitem estudos críticos e reflexivos:

Cabe ao professor, ao longo de seu trabalho pedagógico, integrar os diversos estudos sobre as relações estabelecidas entre o presente e o passado, entre o local, o regional, o nacional e o mundial. As vivências contemporâneas concretizam-se a partir destas múltiplas relações temporais e espaciais, tanto no dia-a-dia individual, familiar, como no coletivo. Assim, a proposta é de que os estudos sejam disparados a partir de realidades locais, ganhem dimensões históricas e espaciais múltiplas e retornem ao local, na perspectiva de desvendá-lo, de desconstruí-lo e de reconstruí-lo em dimensões mais complexas (BRASIL, 1997, p. 65).

Assim, portanto, ainda nos conteúdos e nas sugestões ao professor, a história local deve estar muito presente também no 2º ciclo, mesmo que de uma forma relacionado a uma História mais ampla. Nesse ciclo, a proposta<sup>24</sup> é que os alunos estudem assuntos de história local, como alguns que vão relacionados a seguir:

- a procedência geográfica e cultural de suas famílias e as histórias envolvidas nos deslocamentos e nos processos de fixação;
- as migrações internas regionais e nacionais, hoje e no passado;

---

<sup>24</sup> PCN História, 1997, p. 65 e 66.

- as relações econômicas, sociais, políticas e culturais que a sua localidade estabelece com outras localidades regionais, nacionais e mundiais;
- as relações econômicas, sociais, políticas e culturais que a sua localidade estabelece ou estabeleceu com os centros administrativos nacionais, no presente e no passado e
- medições de tempo, calendários, quadros cronológicos, linhas de tempo e periodizações, para organizarem sínteses históricas das relações entre as histórias locais, regionais, nacionais e mundiais.

A respeito dos **Conteúdos comuns às temáticas históricas**, são estes que se referem à aprendizagem: busca de informações em diferentes tipos de fontes, análise de documentos de diferentes naturezas, troca de informações sobre os objetos de estudo, comparação de informações e perspectivas de um mesmo acontecimento, fato ou tem histórico, formulação de hipóteses, registros em diferentes formas (textos, livros, fotos, vídeos, etc.), uso de diversas temporalidades (BRASIL, 1997).

A respeito dos **Crítérios de avaliação de História para o segundo ciclo**, ao final do 2º ciclo se pretende que os alunos saibam detectar algumas semelhanças e diferenças que a sua localidade estabelece com outras de outros tempos e espaços, nos seus aspectos sociais, econômicos, políticos, administrativos e culturais. Reconhecer laços de identidade ou diferenças entre indivíduos, grupos e as classes no tempo de longa duração. E reconhecer algumas semelhanças, diferenças, mudanças, permanências no modo de vida de algumas populações de outras épocas e lugares (BRASIL, 1997).

Nas **Orientações Didáticas**<sup>25</sup> propostas ao professor consta que ele:

- valorize, inicialmente, os saberes que os alunos já possuem sobre o tema abordado, criando momentos de trocas de informações e de opiniões;
- avalie essas informações, identificando quais poderiam enriquecer seus repertórios e suas reflexões;
- proponha novos questionamentos, informe sobre dados e organize pesquisas e investigações;
- selecione materiais de fontes de informação diferentes para que sejam estudados em sala de aula;
- promova visitas e pesquisas em locais ricos em informações e

---

<sup>25</sup> PCN História, 1997, p. 75.

- promova que os estudos realizados se materializem em produtos culturais, como livros, murais, exposições, teatros, maquetes, quadros cronológicos, mapas, etc.

Nas **Orientações Didáticas Gerais** consta que é tarefa do professor orientar situações de aprendizagem, ensinar a dominar procedimentos que envolvam questionamentos, reflexões, análises, pesquisas, interpretações, comparações dos conteúdos históricos, além de que:

[...] o professor deve considerar, cotidianamente, a participação dos alunos nas decisões dos encaminhamentos das diferentes atividades, lembrando, contudo, que, inicialmente, é ele, como educador, quem define o tema de estudo, quem aponta as questões a serem investigadas, quem orienta e sugere onde e o que pesquisar, quem propõe questões e aprofundamentos, quem aponta as contradições entre as idéias, as práticas e as obras humanas. Participando e opinando, aos poucos, os alunos aprenderão como proceder de modo autônomo no futuro (BRASIL, 1997, p. 76 e 77).

Está nas orientações ao professor a necessidade da problematização histórica, do trabalho com documentos históricos, do trabalho com leitura e interpretação de fontes bibliográficas, de atentar ao tempo histórico e às suas concepções e os estudos do meio ambiente, para o que a escola deve promover passeios, excursões, viagens, estudos no espaço interno ou externo à escola:

O estudo do meio envolve uma metodologia de pesquisa e de organização de novos saberes, que requer atividades anteriores à visita, levantamento de questões a serem investigadas, seleção de informação, observações em campo, comparações entre os dados levantados e os conhecimentos já organizados por outros pesquisadores, interpretação, enfim, organização de dados e conclusões (BRASIL, 1997, p. 89 e 90).

No PCN o estudo do meio é deveras importante para a história local, pois é conhecendo pessoalmente casas, ruas e conversando com as pessoas que os alunos podem se sensibilizar para as fontes de pesquisa histórica: “O estudo do meio é, então, um recurso pedagógico privilegiado, já que possibilita aos estudantes adquirirem, progressivamente, o olhar indagador sobre o mundo de quem fazem parte” (BRASIL, 1997, p. 91).

Portanto, as diretrizes produzidas para orientar as propostas curriculares nas escolas brasileiras, na última década, apontam a História Local como conteúdo de ensino e como recurso didático ou, em outras palavras, como fim e como meio do ensino de História nas séries iniciais. Essa indicação dos documentos do governo federal, incorporadas nas propostas estaduais e municipais, têm produzido dificuldades para os professores que atuam nesse nível de ensino. De um lado, tais dificuldades são decorrentes do fato de que os professores que atuam nas séries iniciais não possuem formação específica em História; de outro lado, decorrem da inexistência de materiais de ensino produzidos a partir das referências locais. (SCHMIDT, GARCIA, p. 3)

Há uma crise econômica que intervém na educação, utilizando a citação de Michael Apple é necessário pensar o ano de sua produção, mas, a apropriação que podemos fazer dela pensando na atual situação brasileira.

Em sintonia com isso, nossas instituições políticas e educacionais vêm perdendo grande parte de legitimidade à medida que o próprio aparato do estado vê-se incapaz de responder adequadamente à presente situação econômica e ideológica. Aquilo que se tem chamado de a crise fiscal do estado tem surgido à medida que o estado vê-se impossibilitado de manter os empregos, os programas e os serviços que foram sendo conquistados pelo povo após anos de luta. (APPLE, 1989, p. 20)

### 2.3 O currículo do município de Guarapuava

A Proposta Pedagógica Curricular – PPC foi disponibilizada pela Prefeitura Municipal de Guarapuava em 2016 por meio de um ofício. O documento contém 159 páginas e nele consta a proposta bimestral das disciplinas<sup>26</sup> ministradas no Ensino Fundamental I, entre elas a disciplina que aqui interessa, que é a de História (GUARAPUAVA, 2016).

Já nas linhas iniciais o documento se refere à finalidade do ensino de história, mencionando a construção do conhecimento histórico sob a forma de consciência histórica. Então a finalidade é que o aluno desenvolva o conceito de identidade e, a partir da sua realidade, desenvolva a noção de sujeito e integrante da história. Reforçando essa ideia, o documento traz uma citação de Zamboni (1993), historiadora do ensino de história, sobre o papel da História na construção da identidade e afirma:

[...] o objetivo fundamental da História no ensino fundamental, é situar o aluno no momento histórico em que vive [...] O processo de construção da história de vida do aluno, de suas relações sociais, situado em contextos mais amplos, contribui para situá-lo historicamente em sua formação social, a fim de que seu crescimento social e afetivo lhe desenvolva o sentido de pertencer (GUARAPUAVA, 2016, p. 72).

Aponta-se, na proposta, a necessidade de o aluno construir uma reflexão crítica entre o grupo, o indivíduo e o mundo social, a relação do passado com o presente, uma abordagem local para o global, ressaltando a importância de trabalhar história local e regional nas séries iniciais do Ensino Fundamental, ainda mais sendo essa fase que ao longo dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, os conceitos históricos serão aprofundados (GUARAPUAVA, 2016).

A temporalidade é muito importante no trabalho do professor de História e o entendimento de sua disciplina está presente também:

As noções temporais é um processo de aprendizagem processual e constitui o primeiro passo para a compreensão da relação do passado com o presente, que, além de analisar mudanças e permanências, trazem à tona assuntos relacionados de quem somos e

---

<sup>26</sup> A proposta do município para a alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Arte e Educação Física.



quem fomos. É interessante que o aluno possa reedificar um tempo remoto vivido em outras épocas e converter o passado para o tempo presente e assimilar melhor a sua origem, o seu presente e planejar melhor o seu futuro (GUARAPUAVA, 2016, p. 72).

Isso significa que a PPC de Guarapuava traz a metodologia de partir do aluno, de seus conhecimentos prévios, utilizando-se de Vygotsky (2000) para afirmar isso. Para esse pensador, os conceitos dependem do meio social e da vida cotidiana de cada criança. Por isso é necessário levar em conta as experiências dos alunos (GUARAPUAVA, 2016).

Assim as aulas de História dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental devem ser trabalhadas de forma articulada com a realidade dos alunos, portanto, é preciso ir além de enunciados de datas e fatos, mas trabalhar de maneira que a construção da história do aluno contribua para a compreensão da sua vivência cotidiana e possa enfrentar situações em que ele tenha que tomar decisões, saber argumentar e contextualizar fatos. (GUARAPUAVA, 2016, p. 72).

E o professor tem papel importante que vai além de mera transmissão de saberes. Isso é ressaltado tanto no PCN História, tanto como no PPC. O professor tem o papel de articular os conteúdos oportunizando, nas suas práticas, diálogo, trocas, formulação de perguntas (GUARAPUAVA, 2016). A LDB de 1996 se baseia no conceito de que os conteúdos e as estratégias de trabalho escolares precisam ter vínculo com a prática social do aluno a fim de possibilitar uma postura cidadã.

Para a PPC, no ensino de história é necessário um estreitamente entre teoria e prática, de modo tal que os conteúdos contemplem tempos históricos, fatos e sujeitos históricos, relacionando a interdisciplinaridade (GUARAPUAVA, 2016). A PPC traz também a respeito do Saber Histórico Escolar, dividido o assunto em três conceituações:

**Sujeitos históricos:** estabelece novas relações com o fato e com o tempo histórico dos indivíduos, grupos ou classes sociais participantes de acontecimentos e em situações de luta por transformações ou permanências. **Tempos históricos:** remetem para ações realizadas por indivíduo, pela coletividade, envolvendo eventos políticos, sociais, econômicos e culturais. **Fatos históricos:** desenvolve nos alunos a capacidade criativa para que percebam e questionem como ocorreu a construção desses fatos e porque eles ficam marcados na história (GUARAPUAVA, 2016, p. 74).

Um item presente na proposta é a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, de acordo com a Lei Federal nº 10639/2003. Essa lei prevê o ensino obrigatório da História e da Cultura Afro-Brasileira, objetivando diminuir as diferenças entre culturas diferentes (GUARAPUAVA, 2016).

Outro aspecto abordado é a importância de valorizar a História inserindo o cotidiano dos alunos na sala de aula e a utilização de recursos didáticos e metodológicos (GUARAPUAVA, 2016). A proposta também apresenta os objetivos<sup>27</sup> em História, que são:

- perceber que estudar História é uma forma de se descobrir e de se situar no mundo, refletindo que a história e o processo de construção humana acontece de forma global e integrada, em diferentes épocas e espaços.
- conhecer a história da sociedade em que vive e a percepção de que o aluno está inserido na história de sua comunidade por meio de vários elementos, como a família, a religião, os costumes, a forma de lazer e outros;
- conhecer e identificar diferentes fontes históricas, reconhecendo sua importância para o estudo de História;
- comparar acontecimentos no tempo, tendo como referência anterioridade, posterioridade e simultaneidade;
- reconhecer algumas semelhanças e diferenças sociais, econômicas e culturais, de dimensão cotidiana, existentes no seu grupo de convívio escolar e na sua localidade;
- reconhecer algumas permanências e transformações sociais, econômicas e culturais nas vivências cotidianas;
- estabelecer relações entre o presente e o passado;
- identificar alguns documentos históricos e fontes de informações, discernindo algumas de suas funções;
- identificar as ascendências e as descendências das pessoas que pertencem à sua localidade, quanto à nacionalidade, religião e costumes, contextualizando seus deslocamentos e confrontos culturais e étnicos, em diversos momentos históricos nacionais;
- valorizar a diversidade étnica-racial, respeitando as diferenças e debater sobre igualdades sociais de nosso país.

No aspecto **Avaliação**, é importante o professor especificar as habilidades em cada conteúdo e acompanhar o desenvolvimento dos alunos (GUARAPUAVA, 2016). Após isso, os conteúdos estão divididos em tabelas por cada ano e bimestre, e os eixos, constituídos por sujeitos históricos, tempos/fatos históricos, conteúdos, habilidades e abordagem.

Verificando do 1º ao 5º, pode-se verificar que o 1º ano introduz a História da vida do aluno, a História da família, a História da escola, a História de Guarapuava, datas

---

<sup>27</sup> GUARAPUAVA, 2016, p. 76 e 77.

comemorativas, a temporalidade nos acontecimentos cotidianos e as culturas afro e indígena. No 2º ano, as documentações, História familiar, escola, diversidade cultural afro e indígena, grupos sociais e temporalidades. No 3º ano, os documentos, diversidade afro e indígena, gênero, datas comemorativas, bairros, profissões, história escolar, folclore, cidadania, e estatuto da criança e adolescente. No 4º ano História de Guarapuava, datas comemorativas, diversidade indígena, escravidão africana em Guarapuava. A organização política do município: três Poderes, Cidadania: respeito ao idoso, Imigrantes em Guarapuava, Símbolos Municipais: Hino, Bandeira e Brasão. No 5º ano consta ênfase em História do Brasil e do Paraná. Há um item orientador de introduzir, aprofundar e consolidar, dependendo de cada conteúdo, mas não aponta critérios para isso.

No 1º ano ao 4º há uma predominância maior de temas relacionados à história local. Especialmente no 1º ano são utilizadas temáticas pertinentes à vida do sujeito, de um âmbito mais próximo a ele, como História da Família e História da Escola. No 2º ano continua o trabalho com a História Familiar e Escolar. O 3º ano ao 4º ano centra-se mais atenção à História de Guarapuava e seus diversos aspectos. Também é possível perceber uma ênfase grande nas datas comemorativas, nos símbolos de Guarapuava.

A proposta precisa ter como prioridade as noções fundamentais para desenvolver competências no ensino de história, há uma valorização em noções de tempo, relação passado/presente, permanência/mudança. A respeito do espaço/temporal, há uma tentativa de integração, onde município, bairro, estado fazem parte de um todo. São propostos comemorações de datas cívicas, ressaltando a história de algumas cenas, dando ênfase a uma construção de determinados fatos.

Assim, portanto, o ensino de história nas séries iniciais é indispensável. Além da necessidade da sua presença no currículo, é possível identificar, nos PCNs, o direcionamento de que os alunos se sintam sujeitos da sua história, considerando suas histórias e valorizando o local e o mundo. Esse direcionamento visa que os alunos se compreendam inseridos numa realidade que é parte de um todo, ou seja, que suas histórias estejam em consonância com a sua presença no município.

Esse campo de ensino sofre alguns embates:

Os loucos que se aventuram são desprezados enquanto pesquisadores, principalmente por historiadores e pedagogos. Quando historiadores são questionados em sua competência pelos pedagogos (visto que as licenciaturas em História não habilitam para o magistério das séries iniciais do fundamental). Caso sejam pedagogos, as pedras são lançadas por historiadores (visto que a graduação em Pedagogia não aborda questões consideradas fundamentais para os historiadores) (OLIVEIRA, 2003, p. 264).

## 2.4 Currículo: Espaços de prática e relações de poder

Nesta seção pretendo discorrer sobre o currículo como um espaço de prática de relações e dotado de relações de poder. Em vista da perda de legitimidade, é possível recorrer ao questionamento presente na Introdução da "Apologia da História": “Papai, então me explica para que serve a história” (BLOCH, 2001, p. 41). Essa pergunta, a princípio, parece um tanto quanto dotada de ingenuidade, porém, segundo Bloch, ela é carregada de legitimidade histórica e muito vigente na sociedade atual, pois há uma carência de orientação das pessoas a respeito dela.

Cabe afirmar novamente a importância de ensinar História, ela é fundamental para a compreensão mundo atual, para perceber as mudanças sociais entre as épocas, os sujeitos, para desenvolver a análise crítica, análise e compreensão.

Advindos de todas as mudanças e de uma preocupação atual com o ensino, ainda é possível haver questionamentos, por parte dos alunos, sobre para que serve a História – como no caso de Bloch –, ainda mais questionamentos sobre para que estudar determinados conteúdos e sobre que diferença esse estudo faz na vida prática dos alunos?! Cabe aqui buscar uma base nos questionamentos de Guimarães – já que a educação em História é considerada tão importante! – sobre quais são os conteúdos que a História precisa difundir, em seus currículos:

Em outras palavras, quais elementos da cultura devem ser transmitidos? Como realizar uma seleção de conhecimentos “representativa” dos diversos setores e visões sociais que respeite e valorize as diferenças culturais dos alunos? O que vale a pena ser transmitido da cultura comum? Que conhecimento é responsabilidade da escola transmitir? Sem dúvida, aí reside uma grande disputa teórica e política existente em torno dos professores de elaboração de currículos, de livros e materiais didáticos que difundem o saber escolar, especialmente de História. Estamos permanentemente debatendo e indagando: o *que* da cultura, da memória, da experiência humana devemos ensinar e transmitir aos jovens em nossas aulas de História? O que é significativo, válido e importante de ser ensinado e apreendido da História do Brasil e do mundo? O que e como ensinar nas aulas de História? A busca de respostas a essas perguntas, entre nós, revela tensões e conflitos entre demandas e interesses expressos nas políticas públicas do Estado brasileiro (GUIMARÃES, 2012, p. 60).

Há uma série de perguntas a respeito disso, em especial sobre quais são os conteúdos significativos e sobre por que ensinar um determinado assunto e outro não? Como proceder no ensino de história para que seja significativo e profícuo? É um tema um tanto quanto complexo, então vamos buscar entender essa complexidade nos Currículos de História:

As reformas curriculares expressas nos debates acadêmicos e nos documentos produzidos no âmbito dos governos democráticos, tanto no nível federal quanto no

estadual e no municipal, são reveladoras de objetivos, posições políticas e teóricas que configuram não apenas o papel formativo da História como disciplina escolar, estratégica para a formação do cidadão, mas também os modos de pensar, construir e manipular o conhecimento histórico escolar (GUIMARÃES, 2012, p. 60-61).

Os currículos estão impregnados de escolhas, de relações de um poderio dominante.

A educação está profundamente implicada na política cultural. O currículo nunca é simplesmente uma montagem neutra de conhecimentos, que de alguma forma aparece nos livros e nas salas de aula de um país. Sempre parte de uma tradição seletiva, da seleção feita por alguém, da visão que algum grupo tem do que seja o conhecimento legítimo. Ele é produzido pelos conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo (APPLE, 2001, p. 53).

Ao analisar as propostas também é importante perceber que “[...] os currículos não poderão ser analisados independentemente dos órgãos que os produziram, pois é impossível analisar o discurso histórico independentemente da instituição em função da qual ele é organizado em silêncio (Certeau)” (ABUD, 2005, p. 29).

Segundo Abud:

Os currículos e programas constituem o instrumento mais poderoso de intervenção do Estado no ensino, o que significa sua interferência, em última instância, na formação da clientela escolar para o exercício da cidadania, no sentido que interessa aos grupos dominantes. Através dos programas divulgam-se concepções científicas de cada disciplina, o estado de desenvolvimento em que as ciências de referência se encontram e, ainda, que direção tomar ao se transformar em saber escolar. Nesse processo, o discurso do poder se pronuncia sobre a educação e define seu sentido, forma, finalidade e conteúdo e estabelece, sobre cada disciplina, o controle da informação a ser transmitida e da formação pretendida (ABUD, 2005, p. 28).

Os currículos são, pois, responsáveis por formar uma visão de História para a sociedade, difundir um modelo de educação homogêneo do que necessita ser ensinado: “Eles não relativizam a realidade e trabalham com a ausência de rupturas e resistências. As dificuldades e obstáculos presentes no cotidiano das escolas estão ausentes dos textos” (ABUD, 2005).

Assim, uma vez mais a forma e o conteúdo do currículo adquirem grande importância se se trata de ver os pesquisadores que estavam lidando quase exclusivamente com o problema da reprodução econômica estavam deixando de lado era a cultura preservada, transmitida e rejeitada no interior da instituição. A forma através da qual o currículo era organizado, os princípios em torno dos quais ele era elaborado e avaliado e, finalmente, o próprio conhecimento, tudo isto tornava-se crucialmente importante se a questão era entender como o poder era reproduzido. Com isto estou me referindo não somente ao poder econômico, mas ao poder cultural também, embora os dois estejam estreitamente entrelaçados (APPLE, 1989, p. 36 e 37).

Os currículos, assim como a História, são dotados de expressividades: “E o currículo, assim como a disciplina, não é um mero conjunto neutro de conhecimentos escolares a serem ensinar, apreendidos e avaliados” e Guimarães afirma mais:

A História ocupa um lugar estratégico no currículo do ensino fundamental, pois, como conhecimento e prática social, pressupõe movimento, contradição, um processo permanente de (re)construção, um campo de lutas. Um currículo de História é sempre

processo e produto de concepções, visões, interpretações, escolhas, de alguém ou de algum grupo em determinados lugares, tempos, circunstâncias. Assim, os conteúdos, os temas e problemas de ensino de História – sejam aqueles selecionados por formuladores das políticas públicas, pesquisadores, autores de livros e materiais da indústria editorial, sejam os construídos pelos professores na experiência cotidiana da sala de aula – expressam opções, revelam tensões, conflitos, acordos, consensos, aproximações e distanciamentos, enfim relações de poder (GUIMARÃES, 2012, p. 61).

Quem influencia esses currículos? A essa interrogação, a autora responde: “Essa organização dos currículos de História por temas e problemas é fruto do intenso debate curricular ocorrido no Brasil, nos anos 1980, em diálogo com experiências europeias” (GUIMARÃES, 2012).

Esse questionamento foi importante nos anos 1980: “[...] ao defender uma perspectiva multicultural, plural e temática, tem contribuído para a ampliação do debate historiográfico e a formação histórica dos jovens”. Ao que a autora acrescenta:

Portanto, os debates sobre os currículos para o ensino de história, no âmbito das políticas públicas do Estado brasileiro, desde os anos de luta contra a ditadura e mesmo durante os anos de inquietações, acho de movimentos anteriores, contribuíram para o alargamento das concepções sobre esse campo de ensino e aprendizagem. A despeito da força do poder diretriz dos currículos prescritos, as disciplinas não são meros espaços de vulgarização de saberes nem tampouco de adaptação, transposição das ciências de referência, mas produtos dos espaços, das culturas escolares. Os professores, mesmo aqueles que atuam em condições precárias para o exercício da docência, possuem autonomia (em alguns casos bastante relativa) ante as demandas do Estado e da sociedade. Assim, questionam, criticam, subvertem os saberes, as finalidades, as prescrições do cotidiano escolar (GUIMARÃES, 2012, p. 66 e 67).

Cabe neste ponto discutir algo da perspectiva do teórico Michel de Certeau. Embora haja um currículo oficial dotado de especificidades e de relações que advêm de demandas do Estado e da sociedade que buscam mobilizar ideias acerca do ensino de história, os sujeitos podem subverter tal currículo na sua prática, pois podem ir além das práticas impostas pela sociedade, para isso se utilizando de estratégias, de táticas e de conveniências no cotidiano escolar. Para Certeau (1994), no cotidiano estão presentes práticas que fogem ao padrão imposto pela sociedade, fogem mesmo que haja estratégias através de uma política normalizadora a respeito dos currículos. Segundo esse autor, a estratégia seria:

[...] o cálculo das relações de força que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável de um “ambiente”. Ela postula um lugar capaz de ser circunscrito como um próprio e, portanto, capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta [...] (CERTEAU, 1994, p. 46).

Na prática docente é possível subverter as normas, pois há a possibilidade de interpretar e de praticar os espaços, mesmo com as estratégias. A isso se chama de tática:

Denomino, ao contrário, “tática” um cálculo que não pode contar com um próprio, nem portanto com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível. A tática só tem por lugar o do outro. Ela aí se insinua, fragmentariamente, sem apreendê-lo por inteiro, sem poder retê-lo à distância. Ela não dispõe de base onde capitalizar os seus proveitos, preparar suas expansões e assegurar uma independência em face das circunstâncias. O “próprio” é uma vitória do lugar sobre o tempo. Sob o nosso ponto de vista, a tática seria uma resposta à estratégia imposta, uma forma de desviá-la, de escapar dela. Baseia-se na intuição e não na racionalidade, por isso demanda de um tempo curto (CERTEAU, 1994, p. 46).

A tática tenta encontrar brechas para não cumprir as estratégias presentes nos documentos oficiais, pois os professores podem não cumprir exatamente o que o poderio impõe:

As mudanças curriculares no ensino de história no interior das escolas são estratégicas não só na luta pelo rompimento com as práticas ou homogeneizadores e acrícticas, mas também na criação de novos saberes e práticas educativas em diálogo com os saberes e culturas não escolares. O objeto do saber histórico escolar é constituído de tradições, ideias, símbolos e significados que dão sentido às diferentes experiências históricas. No espaço da sala de aula é possível, ao professor de História – com sua maneira própria de pensar, agir, ser e ensinar – fazer emergir o plural, a memória daqueles que, tradicionalmente, não tiveram direito à história, unindo aos fios do presente o passado, num processo ativo de desalienação. Mas também pode, inconsciente ou deliberadamente, operar o contrário e perpetuar estereótipos sociais, mitos, fatos e heróis da memória dominante (GUIMARÃES, 2012, p. 67).

Segue-se, portanto, que o professor pode ir além das propostas oficiais e subverter sua prática, conforme as escolhas de sua trajetória.

Para a realização de um projeto educacional, um dos elementos mais importantes do processo é o professor. Este supostamente domina o saber, e a educação realiza-se através do seu trabalho no nível de planejamento e execução do processo de ensino, sendo investido de autoridade institucional. Evidentemente, os princípios de segurança nacional e desenvolvimento econômico chocam-se com o princípio de autonomia do professor e o Estado passa a investir deliberadamente no processo de desqualificação/requalificação dos profissionais da educação. (FONSECA, 1993, p. 25)

O Currículo oficial traz falas e silenciamentos de versões históricas vencidas ao longo da História, consideradas pertinentes, ou houve uma predominância de interesses a respeito de um certo grupo social

Os conteúdos da história local na disciplina História é o reflexo dessa disputa quando se referimos ao currículo como conflito social que é estabelecido em variedade de campos e níveis onde ele é produzido, negociado e reproduzido, pois a história local foi forjando como importante no currículo ao longo da constituição da ciência História como saber escolar. As disputas ideológicas da inserção da história local perpassam ao longo do contexto histórico em que a disciplina História foi se materializando como oficial na escola básica (SANTOS, MELO, p. 4)

Na análise dos currículos é importante compreender dois aspectos. O primeiro se refere ao conteúdo. Qual é? O que não faz parte desse conteúdo? Segundo Macherey os silêncios do texto para entender os interesses ideológicos. “Segundo Raymond Willians, chamei essa análise do material real do currículo de “tradição seletiva” (APPLE, 1989, p. 46)

Do mesmo modo, seguindo Raymond Willians (1961), Denis Lawton define o currículo escolar como o produto de uma seleção no interior da cultura de uma sociedade. “Alguns aspectos de nosso modo e valores são considerados, com efeito, como se revestindo da importância suficiente para que sua transmissão à geração seguinte seja deixada ao acaso em nossa sociedade, sendo, por isto, confiada a profissionais especialmente formados (os professores) no contexto de instituições complexas e onerosas (as escolas). Nem tudo o que constitui uma cultura é considerado como tal importância, e de todo modo dispõe-se de um tempo limitado; em consequência, uma *seleção* é necessária. Diferentes tipos de escolas podem fazer diferentes tipos de seleção no interior da cultura (FORQUIN, 1993, p. 25).

O segundo aspecto é a forma, como o conteúdo é reunido?

Examinemos aqui a forma mesma do material. A maior parte das atividades pedagógicas, curriculares e avaliativas mais importantes é planejada de tal modo que os alunos interagem com o professores apenas individualmente, não uns com os outros (exceto durante os “recreios”). O professor “gerencia” o sistema. Isto aumenta a eficiência quanto facilita a disciplina. Poderíamos perguntar: o que há de errado nisso? Não é essa a pergunta a ser feita, se estamos interessados na reprodução ideológica e em como a escola reage à crise. Uma pergunta mais adequada é: qual é a codificação ideológica presente no material? Como esse material organiza nossas experiências sob formas similares ao processo de consumo individual e passivo de bens e serviços pré-especificados, os quais foram submetidos à lógica da mercantilização, tão necessária para a contínua acumulação de capital? (APPLE, 1989, p. 46).

A teoria do currículo leva em conta toda sua produção, entrada, saída, o que acontece no seu interior de produção. “Uma teoria do currículo supõe, especificidades das instituições de ensino, a saber, o fato de serem por destinação lugares de transmissão e de aquisição de conhecimentos, de capacidades e de hábitos” (FORQUIN, 1993, p. 24).

## 2.5 Outras fontes sobre história local

Neste item pretendo discorrer sobre algumas fontes presentes nos questionários e entrevistas, por parte dos professores, o material mais citado os livros didáticos e utilizar com base, a dissertação *Senhores da História: representação e identidade na escrita e ensino da História de Guarapuava/PR.*, do historiador Diego da Luz Nascimento, desenvolvida em 2012, pela Universidade Federal de Pelotas, no programa de Pós-Graduação em História. Em sua pesquisa, ele trata da análise de uma “ideia de história”, de concepções e práticas acerca da mesma, lutas de representações e reafirmações da identidade, como a história de Guarapuava é construída através de livros didáticos e paradidáticos, dialoga com temáticas do ensino de história e história local, suas fontes são livros escritos entre 1986 e 2010, sobre história local do município, os livros foram produzidos para apoio educacional nas escolas.

A principal motivação para esta pesquisa surgiu a partir do contato com um livro didático intitulado “Nossa gente conta nossa história”, produzido e distribuído no ano de 1986. Este livro didático foi escrito a partir da colaboração de vários autores, tendo sido utilizado no ensino de 1ª a 4ª série no trabalho com a história de Guarapuava. A produção do material deu-se a partir de um projeto da secretaria municipal de educação e prefeitura municipal, sendo encabeçado por pesquisadores da área de



história. No entanto, a partir de alguns elementos levantados com a análise deste livro nos questionamos: como se deu a elaboração deste projeto? como foi distribuído? quem foram seus escritores? o que se pode concluir a respeito da “história” evidenciada neste manual? Essas questões nos levaram a perceber o delineamento de um processo de construção de uma “narrativa histórica local”; tal processo e os elementos a ele intrínsecos é que tentaremos discutir durante esta dissertação (NASCIMENTO, 2012, p. 15).

“Guarapuava: história de luta e trabalho” de 1998, escrito por Gracita Gruber Marcondes (livro paradidático); Neste livro é possível perceber um modelo de identidade guarapuavana, que predomina sobre os outros, de um determinado grupo social. O livro em questão foi elaborado e utilizado em sala de aula, feito sobre encomenda para esse feito.

Nossos questionamentos recaem sobre as fontes de maneira que percebemos na escrita desses livros uma proposta de identidade e seus processos. O tipo de discurso presente nos textos, nas lições (no caso do livro didático “Nossa gente conta nossa história, de 1986), nas imagens – que usa e que cria – diz respeito a uma história que elege determinados elementos, apresenta os “grandes fatos” da história local e seus respectivos “heróis”. Percebemos nesta pesquisa, ao analisar o conteúdo dos livros, que determinado modelo de identidade do guarapuavano se coloca a partir do trabalho das autoras, legitimando o grupo social a que pertencem. O interessante é perceber de que maneira isto está sendo colocado em um texto que é conteúdo de material didático, ou paradidático, como no caso das outras produções, para ser utilizado na pesquisa sobre a história de Guarapuava. A maneira de disseminar estas ideias de identidade, esse modelo de quem é o guarapuavano, ganha outros contornos, como a manutenção do status quo já estabelecido na estrutura social da cidade (NASCIMENTO, 2012, p. 26).

Portanto, essa dissertação demonstra que há uma espécie de identidade do guarapuavano, defendida nesses livros.

Trata-se de uma história elitista, não problematizada, que repete e cristaliza idéias a respeito dos processos históricos do município de Guarapuava, evidenciando apenas algumas das “personalidades” e “famílias” consideradas como “os guarapuavanos”. Isso nos faz pensar na discussão de Le Goff no sentido de que essa história na qual vemos defendida a identidade está sendo feita a partir de determinado lugar social, falando sobre ele e buscando defendê-lo enquanto modelo identitário e social. Esse grupo, ou determinada parcela social do local, é também o lugar de onde falam as autoras dos livros; a história que escrevem é também a história de suas famílias, e os “pioneiros guarapuavanos” são os seus antepassados (NASCIMENTO, 2012, p. 27).

A escolha do autor da dissertação mencionada foi trabalhar o conceito de representação, com base em Chartier (1990), onde personagens, corroboram com uma construção de identidade local. Porém, não é nossa intenção nessa dissertação, se apropriar e dialogar com o conceito de consciência histórica. Entretanto, é necessário abordar sua construção a acerca de seus conceitos e pesquisa na sua dissertação, por ser uma pesquisa direcionada a História de Guarapuava.

Nesse sentido, partilhamos das concepções de Chartier (1990) quando este afirma que as representações do mundo social são construídas dentro dos próprios grupos que nela se apresentam. Essas representações são discursos que visam ressaltar e impor uns em detrimento de outros, legitimando externamente a constituição de projetos de sociedade, ou justificando para os indivíduos partícipes deste próprio grupo, escolhas

e condutas. Essa representação é também uma forma de leitura de mundo e de construção daquilo que se quer evidenciar, é a maneira pela qual os indivíduos dão sentido, à medida que constroem seu mundo, a partir de estratégias e de lutas de representação, elemento de sua identidade. (NASCIMENTO, 2012, p. 29)

Essa visão acaba sendo legitimada no ensino de história local, ela se tornou a “verdadeira” história de Guarapuava, imposta de cima para baixo, esses livros em suma maioria não são escritos por profissionais especializados em história e sim o que podemos chamar de memorialistas.

O conteúdo do livro vem ao encontro com a idéia de história evidenciada pelo autor da mensagem, uma história que exalta o passado como grande fornecedor de exemplos para o presente e futuro, da mesma forma que deixa claro a importância da figura da pesquisadora para a história de Guarapuava. É nesse sentido que se dá o processo da construção da narrativa histórica local enquanto meio de legitimação de lugares na estrutura social, bem como define o que deve ser ensinado, como e por quem isso é pensado. (NASCIMENTO, 2012, p. 30).

Portanto, esses livros em seus textos apontam para uma ausência ou minimização da atuação negra ou indígena na historiografia guarapuavana, A história local é construída por intelectuais acadêmicos, mas, também amadores.

Estes últimos, conquanto, na maioria das vezes, não possuam formação universitária – e, diga-se de passagem, na área de História –, foram os responsáveis, desde a Europa dos séculos XVIII e XIX, por numerosos estudos sobre as localidades locais. Tidos como diletantes, intelectuais e amadores, são sujeitos que dedicaram parte de suas vidas à coleta de fontes e ao exercício da escrita de um texto histórico que na maioria das vezes, respondia aos anseios locais de uma determinada comunidade, interessada em conhecer aspectos do seu passado. Nobres, sacerdotes, letrados, políticos, técnicos e, dentre outros funcionários públicos são alguns desses pensadores, a quem, da parte de alguns historiadores acadêmicos mais conservadores, chegou-se a negar que produzissem, também, estudos da história. (MACEDO, 2017, p. 70 e 71).

Essas produções são da década de 1990, Gracita Gruber Marcondes (1998) e Nivaldo Krüger (1999) e essas fontes revelam a concepção de história que permeou aquele momento histórico.

A consciência histórica utiliza o passado como orientação do presente no tempo, desenvolvendo competências necessárias para isso, esses livros/manuais didáticos o que expressam para a consciência história? Na perspectiva de Jörn Rüsen a respeito do livro ideal, estabelece critérios para que um livro seja bom no ensino de história, que não pretendo analisar aqui, mas, que esses livros apresentam consciências históricas tradicionais e exemplares.

### 3 ANÁLISE DAS IDEIAS HISTÓRICAS DE PROFESSORES

#### 3.1 Fundamentos teóricos-metodológicos da investigação do campo de pesquisa

O presente capítulo tem como objetivo apresentar os caminhos realizados nessa pesquisa, as escolhas investigativas, o perfil dos professores, escolas, os dados, os questionários, as entrevistas, enfim, os procedimentos metodológicos.

Essa pesquisa teve como público-alvo professores da rede pública de ensino do município de Guarapuava/PR que trabalham desde o 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I. Para a amostragem da pesquisa, foi necessário proceder à aplicação de questionários exploratórios num primeiro momento. A respeito do questionários, foram distribuídos 90, em seis escolas houve um retorno apenas de 28 questionários.

Os questionários fazem parte da metodologia de pesquisa da cognição histórica situada, esses estudos ganharam um maior destaque na década de 1970, com influência de debates entre ciência histórica e didática da história, Rösen está inserido também nessa discussão. (GERMINARI, BARBOSA, 2012).

O estudo da cognição histórica situada distancia-se das análises da aprendizagem referenciadas nos princípios da psicologia científica, campo de estudo que elaborou uma categorização do pensamento em estágios de desenvolvimento cognitivo, os quais são caracterizados por determinadas atividades mentais que o indivíduo consegue realizar no decorrer das diversas faixas etárias do seu processo de desenvolvimento. Os estágios do desenvolvimento cognitivo fundamentados nas teorias psicológicas foram assim denominados: sensorio-motor (0 a 2 anos), pré-operatório (2 a 7 anos), operações concretas (7 a 12 anos), operações formais (12 anos em diante). Barca (2001) lembra que as fases do desenvolvimento cognitivo foram estabelecidas com base na estrutura de pensamento das ciências exatas, como a Física e a Matemática (GERMINARI, BARBOSA, 2012, p. 746).

Em vista disso, como já debatemos ao longo do texto a história fora vista, apenas para ser ensinada no estágio das operações formais, segundo Schmidt.

É necessário destacar o significado das teorias psicológicas e de suas categorias nos processos de aprendizagem de crianças e jovens, particularmente na importância que tais fundamentos têm para as mediações didáticas que ocorrem durante a relação entre ensino e aprendizagem em aulas de História. No entanto, é fundamental destacar que tais categorias não dizem respeito à específica cognição histórica, a qual pode ser designada de cognição histórica situada na ciência histórica. (SCHMIDT, 2009, p. 30)

Essa metodologia de pesquisa, é extremamente pertinente, pois ela dialoga especificamente com a ciência da história. A respeito, do questionários, apesar de haver dificuldade pelo fato das perguntas serem mais direcionadas, é um importante instrumento para colher dados individualmente. Portanto, aplicamos os primeiros questionários e depois, foram

necessários realizar entrevistas para aprofundar as respostas dos sujeitos que se evidenciaram nos questionários exploratórios.

Este estudo está, portanto, situado como uma pesquisa qualitativa e ocorre dentro do campo da educação histórica. Conseqüentemente, seus dados podem haver subjetividade, isso justifica, a escolha pela pesquisa qualitativa, a utilização de várias fontes e a coleta de dados. Essa abordagem, permite ter um olhar mais minucioso quanto aos dados, com métodos que encaixem melhor no perfil da pesquisa.

Podemos definir a pesquisa qualitativa como aquela que:

Considera que há uma relação dinâmica, particular, contextual e temporal entre o pesquisador e o objeto estudado. Por isso, carece de uma interpretação dos fenômenos à luz do contexto, do tempo, dos fatos. O ambiente da vida real é a fonte direta para a obtenção dos dados, e a capacidade do pesquisador de interpretar essa realidade, com isenção lógica, baseando-se em teoria existente, é fundamental para dar significado às respostas (MICHEL, 2009, p. 36-37).

Por este motivo, refletindo a interpretação do pesquisador, o primeiro questionário aplicado teve por objetivo exploratório entender as ideias dos professores, os seus saberes, as influências sofridas e os seus métodos. Consta no Anexo 1. Ele foi estruturado com 15 perguntas, além de perguntas sobre a formação, o tempo de serviço, o ano de conclusão, cópias do questionário foram deixadas com os pedagogos para os professores responderem e alguns foram respondidos na hora-atividade, com minha presença e orientação.

O andamento da pesquisa se deu da seguinte maneira: No período de março de 2018 fui ao endereço da Prefeitura Municipal de Guarapuava para me informar a respeito dos procedimentos para a pesquisa. Em conversas informais, expliquei o andamento da pesquisa e seus fins. Solicitaram-me que enviasse oficialmente o projeto de pesquisa e o questionário que eu pretendia aplicar aos professores das escolas municipais. Após isso, foi solicitado que eu preenchesse uma apresentação para a realização da pesquisa, com meus dados pessoais, os da instituição e os do meu orientador, com explicações mais detalhadas. Preenchi solicitando pesquisa na hora-atividade do professor e observação de algumas aulas, de acordo com a disponibilidade da escola. Foi-me solicitada também uma carta de apresentação da instituição e do meu orientador para dar parecer legal a respeito da pesquisa realizada.

Em seguida, encaminharam-me a quatro escolas<sup>28</sup>: i) a Escola Municipal "C. T. com 20 professores regentes, ii) a Escola "A. F.", com 11 professores regentes, iii) a Escola Municipal "L. P.", com 15 professores regentes e, por fim, iv) a Escola "D. K.", com 15 professores

---

<sup>28</sup> Não serão identificados os nomes das escolas e dos professores, que vão substituído por elementos fictícios para a preservação da identidade dos participantes, já que a identidade deles não é objeto da pesquisa.

regentes. Foram, portanto, 61 professores aos quais eu pretendia aplicar o questionário para colher dados da pesquisa. Por precaução imaginei, porém, que muitos poderiam não querer atender à solicitação, haja vista que participar não era obrigatório. Solicitei mais duas escolas para trabalhar na pesquisa. Então me indicaram a Escola Municipal "S. J.", com 29 professores regentes, e a Escola "S.", com 28 professores regentes.

Estive em todas as escolas e, por opção de poupar tempo, deixei cópias do questionário pedagógico para que os professores respondessem nas horas-atividades, ao que obtive o seguinte retorno: i) da Escola Municipal "Profa. L. P. " recebi 15 questionários preenchidos, ii) da Escola "D. K." recebi 3 questionários preenchidos, iii) da Escola Municipal "S. J." 3 questionários preenchidos, iv) da Escola Municipal "C. T.", 3 questionários preenchidos e da Escola "S.", 1 questionário preenchido. No total, recebi o retorno de 30 questionários preenchidos, sendo que 2 destes não foram autorizados a utilização na pesquisa. Enfim, análise foi realizada com 28 questionários.

### 3.2 Perfil das escolas e dos professores

As escolas utilizadas para a realização da pesquisa estão localizadas no município de Guarapuava, situado no centro-sul do Paraná<sup>29</sup>. O município conta com 43 escolas municipais, mas, para a pesquisa, utilizamos apenas 6, sendo as 6 escolas no perímetro urbano, 3 próximas ao centro e 3 afastadas. A respeito das escolas,

Elas ajudam a manter o privilégio por meios culturais, ao tomar a forma e o conteúdo da cultura e do conhecimento dos grupos poderosos e defini-los com um conhecimento legítimo a ser preservado e transmitido. Dessa forma, elas atuam como agentes daquilo que Raymond Willians chamou de "tradição seletiva". As escolas, portanto, são também agentes no processo de criação e recriação de uma cultura dominante eficaz. Elas ensinam normas, valores, disposições e uma cultura, que contribuem para a hegemonia ideológica dos grupos dominantes (APPLE, 1989, p. 58).

Em suma maioria, os professores são pedagogos e do gênero feminino. Aqui entra a necessidade de um diálogo estreito com os historiadores para um saber histórico efetivo. O professor tem papel fundamental na educação. Nos PCNs aponta-se a sua presença como mediador do conhecimento. Participaram da primeira fase da pesquisa 28 professores, de 1º ao 5º ano do ensino fundamental. A seguir vai uma especificação aproximada do perfil deles.

---

<sup>29</sup> Disponível em: <<http://www.guarapuava.pr.gov.br/turista/sobre-guarapuava/>>. Acesso em: dez. 2018.

Primeiramente, quanto ao tempo de serviço docente desses professores, conseguimos verificar, nas respostas aos questionários, os seguintes dados.

**Quadro 02.** Tempo de serviço docente

1 a 5 anos	1 professora
5 a 10 anos	8 professoras
10 a 15 anos	4 professoras
15 a 20 anos	4 professoras
20 a 25 anos	6 professoras
25 a 30 anos	3 professoras
40 anos	1 professora
Não responderam	2 professoras

Fonte: Dados do questionário

Há uma predominância de professoras, totalizando 8, com 5 a 10 anos de docência, em comparação com poucos professores; 1 professora com 1 a 5 anos de docência e 1 professora com 40 anos. Foi constatado também que 2 professoras não responderam a respeito do seu tempo de serviço. A respeito da formação, em predominância são formadas em Pedagogia. É uma obrigatoriedade as professoras terem ensino superior para a docência nas séries iniciais do ensino fundamental. Desses 28 questionários, 23 respondentes informaram serem formados em Pedagogia, 12 apenas em Pedagogia e 11 com outras formações além de Pedagogia. Houve também menção a outras formações, como apenas História, Magistério, Sociologia e Letras. Veja-se a tabela:

**Quadro 03.** Formação dos professores

Pedagogia	12 professoras
Magistério e Pedagogia	9 professoras
Magistério, Pedagogia e História	1 professora
Magistério e História	1 professora
Magistério	1 professora
História	1 professora

Sociologia	1 professora
Pedagogia e Letras	1 professora

Fonte: Dados do questionário

### 3.3. Estudo exploratório – Análise do questionário

O questionário, definido como estudo exploratório, composto de 15 perguntas, como já mencionado, ora recebe uma primeira análise das questões formuladas e explicitação dos dados. A primeira pergunta, em consonância com o campo da educação histórica, tenta entender o que essas professoras pensam acerca de História. Assim, portanto, perguntamos:

**Questão 1.** *Segundo a sua formação, o que você entende por História?*

Com base nas respostas, formuladas de forma aberta, obtivemos as conclusões abaixo, distribuídas em quatro grupos.

No primeiro grupo estão relacionadas as respostas que conceituam a História como ligada ao estudo das origens, do passado, portanto lidando com fatos e acontecimentos. Vejamos alguns exemplos:

#### Quadro 04. Categorização Origem

“História é o começo de tudo é onde aprendemos sobre a nossa cultura, nossa sociedade de onde viemos e sobre como chegamos até aqui, mostra que precisamos percorrer caminhos a fazer nossa história nos tornam críticos e pessoas cultas” (Professora 1, 6 anos de tempo de serviço, Sociologia).
“O registro de informações através dos tempos, o qual vem nos dando informações a respeito da nossa origem, do lugar de onde viemos, explicando nossa existência, são importantes esses registros antigos para a pesquisa, pois dão sentido e desenvolvimento” (Professora 9, 7 anos de tempo de serviço, Pedagogia).
Conjunto de conhecimentos relativos ao passado” (Professora 3, 3 anos de tempo de serviço, Pedagogia).
“É um conjunto de conhecimentos relativos ao passado da humanidade e sua evolução, estuda eventos passados com referência a um povo, país, período ou indivíduo específico” (Professora 21, 23 anos de formação, Pedagogia).

“É um conhecimento do passado e sua evolução” (Professora 26, 3 anos de formação, Pedagogia).

Fonte: Dados do questionário

Com esse entendimento, podemos identificar a História como narração da evolução, a História como orientadora de caminhos a seguir no futuro a partir das lições do passado. Mas, em diálogo com a consciência história, desmitificamos o conceito que a história lidaria apenas com o passado.

Ela é uma combinação complexa que contém a apreensão do passado regulada pela necessidade de entender o presente e de presumir o futuro. Se os historiadores vierem a perceber a conexão essencial entre as três dimensões do tempo na estrutura da consciência histórica, eles podem evitar o preconceito acadêmico amplamente aceito de que a história lida unicamente com o passado: não há nada a se fazer com os problemas do presente e ainda menos com os do futuro. (RÜSEN, 2011, p. 36 e 37)

As respostas acerca do passado apontam a história como uma disciplina que estuda o passado, algo que remete muito ao pensamento do senso comum.

No quadro 05, o grupo traz formulações ligadas as origens dos fatos. Na discussão dos fatos históricos, podemos dividir em dois grupos. 1. O fato-acontecimento, de duração efêmera e pontualmente citado no tempo e no espaço.

Predomina, nesse caso, o entendimento de que o objeto seja um fenômeno material, de opinião, é possível a existência de objetos a partir de algo que nunca efetivamente tenha ocorrido, ou ainda que, tendo existido, o valor atribuído a ele por um determinado grupo social não tenha correspondência na vida real (FAGUNDES, ANDRADE, 2017, p. 50).

2. O fato como único, singular, não repetível diferente das ciências exatas a história é formada por vestígios, que nunca são idênticos em seus detalhes, por exemplo: um experimento pode ser repetir e dar o mesmo resultado, diferente do acontecimento exatos (FAGUNDES, ANDRADE).

Para a História tradicional, os acontecimentos importantes (guerras, revoluções) e/ou pessoas importantes (ocupantes de cargos de alta hierarquia) seriam o alvo dos historiadores. Hoje, com o entendimento de que tudo tem historicidade e como tal pode ser objeto do conhecimento histórico, como fazer para que a atividade do historiador não venha a recair sobre temas banais e, assim, o seu reconhecimento social venha a ser diminuído? É obvio que todo historiador que se debruça perante um fato é porque ele (o historiador) lhe atribuiu importância. E se a importância atribuída a um determinado objeto não for unanimidade entre seus pares? É preciso ressaltar que um historiador não escreve, individualmente, a história para seu consumo próprio, mas, visando atingir um determinado público. (FAGUNDES, ANDRADE, 2017, p. 51 e 52).

Portanto, as escolhas do historiador são consentidas e legitimados pelo grupo que ele está inserido.



**Quadro 05.** Categorização Fatos

“Ter conhecimento dos fatos ocorridos” (Professora 12, 7 anos de formação, Pedagogia);
“É o passado e o presente, é parte de cada pessoa, informações, fatos e o acontecimentos” (Professora 9, 22 anos de formação, Pedagoga e Magistério);
“É o estudo dos fatos e acontecimentos por um povo, uma pessoa em um determinado tempo, espaço e lugar” (Professora 13, 14 anos de formação, Pedagogia e Magistério);
“É compreender e construir a sua história. É viajar no tempo e conhecer diferentes fatos importantes que construíram a história da humanidade” (Professora 14, 30 anos de formação, Pedagogia);
“É um narração dos fatos e acontecimentos podendo ser político, social e cultural, econômico de um local, de um povo em um tempo cronológico desses acontecimentos” (Professora 15, 6 anos de formação, Magistério e Pedagogia);
“São fatos importantes construídos pela sociedade política, social, econômica e cultural” (Professora 16, 25 anos de formação, Magistério e História);
“Disciplina que investiga e analisa fatos históricos, sua importância e influência na sociedade” (Professora 17, 21 anos de formação, Pedagogia);
“É o estudo dos fatos ocorridos num determinado período, tempo” (Professora 18, 27 anos de formação, Magistério e Pedagogia);
“É o registro de um acontecimento muito importante para a sociedade como um todo que possa ser lembrado em datas, tempo...” (Professora 20, 15 anos de formação, Pedagogia);
“O registro dos fatos vividos por civilizações” (Professora 24, 14 anos de formação, Pedagogia e Magistério);
“A meu entender história consiste no registro dos fatos ocorridos ao longo do tempo, registro esse que envolve o reconhecimento da evolução da humanidade desde a sua concepção” (Professora 11, 10 anos de formação, Pedagogia e Magistério).

No terceiro grupo vão relacionadas respostas que consideram a história orientadora da vida prática:

**Quadro 06.** História orientadora

“A História é uma ciência que estuda o passado, para poder-se entender o presente e até mesmo o futuro” (Professora 2, sem tempo de serviço, Pedagogia).
“História é o estudo do passado para entender o presente” (Professora 19, pedagogia);
“É um estudo dos acontecimentos do passado, com a influência no presente” (Professora 22, 16 anos de formação, Magistério e Pedagogia);
“Ciência que estuda o passado, objetivando um melhor entendimento do presente” (Professora 23, 16 anos de formação, Pedagogia e Letras).

Analisando as respostas das professoras, podemos ver que apenas uma delas aponta a relação entre passado, presente e futuro. Na perspectiva de Rüsen, a fim de conhecer o passado, compreender o presente e criar uma expectativa a respeito futuro. Mas, nota-se uma valorização do passado, para compreensão do presente.

**Quadro 07.** Categorização Tudo é História

“História é o começo da vida. Tudo em nossa volta tem uma história” (Professora 5, 23 anos de tempo de serviço, Pedagogia e Magistério).
“É tudo o que envolve a formação da sociedade, seu desenvolvimento e funcionamento caracterizado pelo estudo do homem” (Professora 6, 26 anos de tempo de serviço, Magistério, Pedagogia e História).
“História é todo o acontecimento, seja ele político, social, econômico, religioso...e que envolve a nossa vida, e que apresenta constantes transformações” (Professora 8, 25 anos de tempo serviço, História);
“Acontecimentos, tudo que acontece em nosso meio é História” (Professora 27, 6 anos de formação, Pedagogia);
“É uma ciência humana que estuda o homem, sua história no tempo e no espaço no qual está inserido” (Professora 25, 40 anos de formação, Magistério).

No terceiro grupo de respostas desponta a perspectiva de que tudo é História a partir da percepção suas transformações. Nesse mesmo entendimento ainda podemos verificar a perspectiva de História com transformações, não uma história estática.

Em relação aos três grupos de respostas houve uma predominância de questões que se referem à História como estudo do passado, isso com base em uma discussão de Maria Auxiliadora Schmidt na perspectiva de John Dewey<sup>30</sup>. Essa obra teve uma importância para o Brasil no contexto da Escola Nova dos anos 1930. As ideias de Dewey foram citadas em publicações para professores em instruções metodológicas visando reformas curriculares, conforme segue:

É no pensamento de J. Dewey que essas propostas encontrarão guarida para propor uma ruptura com a aprendizagem da História baseada no estudo do passado pelo passado. Como afirma este autor, se nós entendermos a História como o estudo dos fatos passados, é bem difícil legitimar sua presença nos programas escolares [...]. (SCHMIDT, 2011, p. 82).

Ele se preocupa numa aprendizagem que atenda às demandas do interesse da criança, rompendo o passado pelo passado, e sim estabelecendo conexões com o presente, a partir do presente gerando perguntas que possibilitassem a aprendizagem: “A partir da difusão das ideias de Dewey, a relação presente/passado foi instalada, definitivamente, como uma das principais e duradouras indicações para a metodologia do ensino de história no Brasil” (SCHMIDT, 2011). A autora aponta duas formas como o passado/história tem sido fundamentado:

1. A proposição de que a História é uma imagem “mimética” ou camuflada, de uma concatenação de acontecimentos, selecionados como fatos históricos, que poderiam ser mostrados tais como aconteceram efetivamente, idênticos à história ensinada sobre eles; 2. A compreensão de que a narrativa histórica da história ensinada é um meio de comunicação, empregada pelos professores, relacionada a um assunto ou tema que, na maior parte das vezes, é desconhecido pelo público aprendiz. Esses aprendizes são considerados incapazes de compreender historiograficamente como o passado é construído, ou como a História é produzida (SCHMIDT, 2011, p. 85).

Houve uma predominância de respostas relacionados à História como passado. Segundo Helenice Ciampi, de acordo com Nóvoa (2006), a reflexão sobre o ensino de história atualmente implica pensar o papel do professor e da escola, ambos em crise.

O excesso de missões que a sociedade atribuiu à escola acabou por sufocá-la, impedindo-a de “respirar”. Daí o paradoxo: de um lado, excesso de funções e, de outro, a fragilidade do estatuto docente. Desde a década de noventa do século XX reforçou-se uma série de processos de exclusão dos professores, ocasionando, em paralelo, uma redefinição das funções sociais e profissionais a eles tradicionalmente atribuídas. De um lado, ocorre a glorificação da sociedade do conhecimento e, de

---

<sup>30</sup> Publicou em 1913 a obra "A Escola e a Criança". É filósofo e educador americano (SCHMIDT, 2011).

outro, o desprestígio da profissão docente e de suas condições de trabalho. São paradoxos que precisamos enfrentar para tentar superá-los (CIAMPI, 2010, p. 1).

A educação está em transformação, especialmente desde o final do século XX e início do século XXI. Isso remete a uma nova ordem mundial, a uma revolução tecnológica, à grande mídia, às instituições em crise. Tudo isso obriga a que a educação se adapte, quer queira, quer não (CIAMPI, 2010).

Os professores puderam contribuir significativamente para identificar as diferentes visões de história, as suas concepções, os materiais didáticos utilizados, como articulam os conteúdos a respeito de história local. Ainda pretendo prosseguir as investigações empíricas, percebendo como concebem seus planejamentos e a sua prática em sala de aula.

**Questão 2.** *Foi oferecida, em sua formação docente, disciplina ou conteúdo sobre a História?*

Dos 28 professores pesquisados, 20 disseram que foi oferecida disciplina relacionada a conteúdos de História e 6 disseram que não, 2 não responderam.

#### Quadro 08. Disciplina de História

História da Educação	12
História do Brasil	4
História do Município	1
História do Estado	1
História Antiga	1
História Política	1
História Contemporânea	1
História Geral	1
Antropologia	1
Metodologia da História	1
Didática	1

Fonte: Dados do questionário

Como o quadro mostra, a maioria dos professores relaciona conteúdos de História com a História da Educação em sua formação, no total de 12 citações. Em segundo momento, 4 citam História do Brasil e, após isso, há citações direcionadas a outras temáticas.

**Questão 3.** *Qual é a importância de ensinar a disciplina de História nas séries iniciais do ensino fundamental?*

Neste item podemos perceber que tipo de importância as professoras atribuem à disciplina de História. Categorizando as respostas, em sua maioria, as 10 professoras responderam que a História é importante para a compreensão do presente por meio do passado, e com uma relação com o futuro:

#### **Quadro 09. História Orientadora**

“Para que a partir da própria história de vida do aluno ele realize a ligação entre passado e presente” (Professora 3, 3 anos de formação, Pedagogia);

“É que a mesma possibilita ao aluno compreender o passado e presente, para poder situar-se na sociedade atual” (Professora 2, (não informou tempo de docência), Pedagogia).

Nessa perspectiva é necessário como se refere “A incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado.” (BLOCH, 2011, p. 65). Por isso, esse pensamento demonstra a necessidade de entender o passado o presente, ambos, para gerar uma compreensão da sociedade atual.

A respeito do estudo para além da localidade, uma professora respondeu apontando um aspecto que abrange o geral também:

#### **Quadro 10. Além do local**

“É muito importante, pois aprendemos sobre a História do Município onde moramos e um pouco sobre a História do Brasil, é uma disciplina fundamental” (Professora 1, 6 anos de formação, Sociologia).

Duas respostas foram relacionadas à importância como as origens:

#### **Quadro 11. Origem**

- “Para que os alunos conheçam sua origem, onde nasceu, a história da sua vida, da sua cidade, as curiosidades, costumes” (Professora 4, 20 anos de tempo de serviço, Pedagogia).

A respeito de identidade, uma professora respondeu:

### Quadro 12. Identidade

“Valorização da identidade de cada indivíduo, do meio familiar, dos valores repassados e a correspondência entre passado e futuro” (Professora 22, 16 anos de formação, Pedagogia e Letras).

Houveram quatro professoras que apontaram a respeito da importância de o aluno ser crítico:

### Quadro 13. Aluno crítico

“Contribuir para a construção de um aluno crítico e que reflita sobre os fatos e acontecimentos da realidade em que vive” (Professora 7, 22 anos de tempo de serviço, Pedagogia e Magistério);

“Por que os estudantes precisam aprender a observar e a interpretar a realidade, apresentar a eles as possibilidades de interpretar o mundo e se inserir nele de maneira consciente” (Professora 14, 6 anos de formação, Magistério e Pedagogia).

Houve uma professora que apontou a respeito da História como uma evolução, ensinamento. Podemos refletir aqui nos termos latinos de História "Magister Vitae" (mestre da vida), com ensinamentos morais:

### Quadro 14. História Mestra da Vida

“Como a própria palavra fundamental diz, a história seria o fundamento. É necessário que se saiba de onde se veio e aonde se quer chegar” (Professora 10, 10 anos de formação, Pedagogia e Magistério).

### Quadro 15. Acontecimentos e fatos

“Para que as crianças saibam de acontecimentos e fatos” (Professora 16, 6 anos de formação, Pedagogia).

Também uma resposta, além de ligar a História aos fatos, relacionou como se os alunos não pudessem apreender, não estivessem aptos para tal:

### Quadro 15. História factual

“Vejo como importante se não fosse cobrado nota, crianças ainda não tem maturidade para guardar fatos históricos, mas a título de leitura é bem válido (naturalmente que 4 e 5 anos já conseguem registrar mais)” (Professora 23, 14 anos de formação, Pedagogia e Magistério).

E um aspecto interessante é que uma professora citou o trabalho com fontes:

Quadro.

“O conhecimento do passado, despertar o interesse pela história, viajar no tempo por meio de imagens e mapas localizando e relacionando fatos em diferentes momentos históricos” (Professora 15, 25 anos de formação, Magistério e História).

#### **Questão 4.** *Por que ensinar História Local? Para que serve a História Local?*

Nessa questão, tivemos respostas ligadas a origem. A relação do passado com o presente e futuro e a identificação de sujeitos históricos. Para perceber que a História está em constante mudança até hoje. Para despertar interesses pela História. Para não repetir os mesmos erros do passado.

#### **Questão 5.** *Você trabalha com História do município ou da região a que a escola pertence?*

A maioria das professoras respondeu que sim, totalizando 22 respostas "sim". Somente 2 responderam que não e outras 2 professoras não responderam a essa questão.

#### **Questão 6.** *Você conhece a história do município de Guarapuava?*

26 professoras responderam que "sim" e uma delas citou que conhece.

#### **Questão 7.** *Se sua resposta for "sim", onde acessou tais conteúdos?*

### Quadro 17. Fontes sobre História Local

Livros	15
Documentos oficiais	15
Internet	15
Jornais	5
Revistas	3
Livros didáticos	2

Palestras	1
Pesquisas de campo	1
Relatos de pessoas idosas	1
Apostilas	1
Semec	1

Fonte: Dados do questionário

Importante é ressaltar que, nessa coleta de dados, ficou ressaltada a grande maioria de respostas relacionadas a livros, documentos oficiais e internet, totalizando 15. Há um relato relacionado a memórias da infância: “Desde a infância aprendemos sobre a história do nome do município, na escola e em livros” (Professora 1, 6 anos de formação, Sociologia). E nas outras citações apontam-se os autores locais utilizados, que relatam a história de Guarapuava.

**Questão 8.** *Em que séries costuma trabalhar História Local?*

**Quadro 18.** Séries de trabalho sobre História Local

1º ano	9
2º ano	9
3º ano	14
4º ano	16
5º ano	9
Não responderam	1

Fonte: Dados do questionário

A predominância de estudo de história local está no trabalho com 3º e 4º ano.

**Questão 9.** *Que temáticas você utiliza para tratar desse assunto da História Local?*

As professoras apontam, segundo o quadro abaixo, para duas temáticas: i) "cultura", com 23 menções (temática mais mencionada) e ii) "sociedade", com 22 menções.

**Quadro 19.** Temáticas sobre História Local

Cultura	23
Sociedade	22
Família	21
Política	13
Religião	2



Economia	2
Identidade	1

Fonte: Dados do questionário

**Questão 10.** *Que recursos você utiliza para trabalhar o ensino de História Local?*

**Quadro 20.** Recursos para o ensino de História local

Livros	22
Fotografias	22
Visitas a museus	1
Músicas	16
Mídias	14
Arquivos familiares	13
Manuais didáticos	12
Monumentos	5
Manuais paradidáticos	4
Imprensa local	3
Laboratório de informática	1
Danças tradicionais.	1

Fonte: Dados do questionário

**Questão 11.** *Se você marcou com um x, mencione que manuais didáticos/paradidáticos e livros utiliza?*

**Quadro 21.** Manuais didáticos/paradidáticos/livros

Materiais didáticos/livros	Quantas vezes foi citado
Nivaldo Krüger foi citado seis vezes, com seus livros "Guarapuava Fases Históricas, Ciclos Econômicos" e "Guarapuava das Missões Jesuíticas".	Citado 6 vezes
A autora Gracita foi citada seis vezes por seus livros "Guarapuava, seu Território, sua	Citado 6 vezes

Gente” e "Guarapuava: história de luta e trabalho – 200 anos de uma caminhada histórica".	
As apostilas do SEMEC	Citado 1 vez
Georlim Cleve.	Citado 1 vez

**Questão 12.** *Fornece o município e/ou orienta um subsídio para esse trabalho?*

Nessa questão, 19 professoras apontaram que o município fornece subsídio sim para esse trabalho. Diferentemente, 5 professoras apontaram que não e 2 não responderam. Dessas professoras, 3 apontaram ter recebido formação continuada, 1 apontou que o município fornece pouco material, 5 apontaram terem recebido livros, apostilas de autores locais e que buscavam matérias na escola. E uma última apontou a Casa da Cultura, o seu acervo, além da internet.

**Questão 13.** *Você encontra dificuldades em trabalhar com História Local?*

Quanto a essa questão, 11 professoras disseram que sim, que encontram dificuldades, enquanto 14 professoras disseram que não e uma professora não respondeu à questão.

**Quadro 21.** Dificuldades

Falta de informação, de uma material lúdico e atualizado	6
Dificuldades com relação a transporte	4
Poucos materiais	1
Sem apoio	1
Bastante material	1

Fonte: Dados do questionário

Conforme podemos ver o quadro acima, as duas maiores dificuldades são a falta de material e a de levar os alunos para outros lugares, para fornecer novos tipos de aula. Em contraponto, apenas uma professora escreveu que há bastante material. Nesse caso, o nosso questionamento é: Que tipo de material é esse?

**Questão 14.** *Cite exemplos de trabalhos realizados por você a respeito de História Local.*

**Quadro 22.** Trabalhos sobre História Local

Lendas	7	Modelagem, maquete	2
Visita ao museu	6	Entrevistas	2
Textos	4	Livros locais	1
Fotografias	3	Entrevistas	1
Colonizadores	2	Internet	1
Teatro	2	Pintura	1
Música, dança	2	Diferentes temáticas	1
Vídeos	2	Documentos Históricos	1

Fonte: Dados do questionário

Nessa questão, no quadro acima apresenta por itens os assuntos mais abordados nas respostas das professoras. As lendas citadas são a da lagoa da catedral e a do lobo guará. A respeito de museu, realizaram visitas. As fotografias utilizadas, segundo elas, são antigas e atuais da cidade, sendo fotografias de pontos turísticos. A internet também é muito utilizada para pesquisas. Foram realizadas pesquisas com pais e familiares. O uso de vídeos foi apontado.

Uma professora relata: “Realizei um projeto com alunos do 3 e 4 anos sobre a história de Guarapuava. No final do projeto os alunos realizaram a música e a dança de Guarapuava” (Professora 5, 23 anos de formação, Pedagogia e Magistério). E também outro trabalho: “Pessoas da própria comunidade vieram para falar sobre o bairro e seu desenvolvimento, “contaram sobre a escola e a compararam com o que tem hoje na escola” (Professora 6, 26 anos de tempo de serviço, Magistério, Pedagogia e História).

Os trabalhos com modelagem foram feitos do bairro, com a moradia e teve encenação com lendas. Há relatos de utilização de textos para leitura, contos de História, uso de atividades escritas, interpretação de texto, leituras informativas.

Possível perceber resquícios dos Estudos Sociais nesse ensino, os símbolos, hino, bandeira ainda estão presentes nos currículos e são citados por vários professores, um ensino ainda extremamente tradicional, é possível identificar que

Durante o final dos anos 60 e início dos 70, o Governo Federal decretou uma série de leis nacionais instituindo comemorações cívicas em estabelecimentos de ensino e repartições pública. Em 1971, foi decretada a Lei 5700, constituída de quarenta e cinco artigos dispoendo sobre a forma e a apresentação dos símbolos nacionais, bem como as penalidades impostas a quem desrespeitasse a legislação referente aos símbolos. (FONSECA, 1993, p. 39 e 40).

Isso acontece devido o ensino de história, no Decreto 68.065/71, foi vinculado de uma forma sutil aos estudos de Educação Moral e Cívica, os conceitos estão inseridos nas disciplinas de Geografia e História, diminuindo também sua carga horária. (FONSECA, 1993)

As atividades cívicas extraclasse são instituídas legalmente dentro das escolas como o objetivo de garantir uma maior “eficiência” da prática educativa. Dentre as inúmeras atividades previstas em lei, os atos cívicos tornam-se presentes no cotidiano escolar. Nestes atos as crianças e jovens cultuavam os símbolos e os heróis nacionais através de homenagens ao Hino, à Bandeira, aos heróis já tradicionais e aos novos heróis e comemorações, tais como a do 150º ano da Independência do Brasil e da conquista do tricampeonato de futebol. (FONSECA, 1993, p. 38)

A construção de uma identidade local é comum, o culto aos sujeitos históricos e a glorificação de suas ações, estão presentes nas propostas curriculares. No caso de Guarapuava, esses adjetivos perpassam as séries iniciais. (Posso citar trabalhos sobre nas escolas). (FONSECA, 1993)

A inclusão destes conteúdos nos programas da década de 70 não constitui novidade na escola brasileira. Desde o século XIX, o ensino de História configura espaço privilegiado para a transmissão de noções tais como pátria, nação, igualdade, liberdade, bem com, para o culto dos heróis nacionais. O Estado, sem dúvida, utiliza-se dos currículos para uniformizar o passado, excluindo da memória oficial certa imagem do município, do Estado, da comunidade e da nação. Através das atividades escolares buscam a identificação, a legitimação e a homogeneização de uma determinada imagem, que nada mais é que a imagem que interessa à classe dominante e suas estratégias básicas de hegemonia (FONSECA, 1993, p 69).

O Parecer 853/71 fixa um núcleo comum para o 1º e 2º grau, presente na lei 5.692 de 11 de agosto de 1971.

No artigo 3º b) nos Estudos Sociais, ao ajustamento crescente do educando ao meio, cada vez mais amplo e complexo, em que deve não apenas viver como conviver, dando-se ênfase ao conhecimento do Brasil na perspectiva atual do seu desenvolvimento

Portanto, percebe-se a ênfase no estudo do meio, em relação a esse parecer a localidade era entendida de como o meio que o aluno vive e necessitaria ser utilizado nas suas atividades escolares.

Entendia-se que o ensino deveria privilegiar o meio mais próximo e mais simples, deslocando-se depois para o mais distante e mais complexo. Essa proposta curricular é denominada de “círculos concêntricos”, e permanece ainda hoje como influência em muitas propostas curriculares e materiais didáticos para as séries iniciais (SCHMIDT, GARCIA p. 2)

Na década de 1980 com o processo de redemocratização, após o longo e destrutivo governo ditatorial, ainda sobre a Lei 5692/71 iniciou-se uma série de reformulações curriculares, a partir disso os conteúdos de ensino começaram a ser definidos por vertentes progressistas. (SCHMIDT, GARCIA, p. 2)

Mantida a denominação anterior - Integração Social e Estudos Sociais - as propostas desse período indicavam o estudo do Bairro e do Município como conteúdos a serem desenvolvidos. A História Local estava presente nos currículos não mais como recurso de ensino, e sim como conteúdo, embora ainda numa perspectiva que não contemplava as relações com a História Regional e outros níveis mais amplos (SCHMIDT, GARCIA, p. 2).

Em 1986 a Integração Social foi substituída por História e Geografia, ambas separadas. Após isso, na década de 1990, foi produzido o PCN, como já mencionamos utilizou a história local, como um dos eixos temáticos. (SCHMIDT, GARCIA, p. 2)

### **3.4 Estudo principal – Análise das entrevistas**

Uma técnica escolhida nesta pesquisa foi a realização de entrevistas, foram realizadas com um número menor dentro da coleta dos dados dos questionários, conseguimos duas professoras para entrevistar. Esse processo ressaltou que foi árduo, inúmeras ligações até efetivamente conseguir.

As entrevistas permitem aprofundar as intervenções com o entrevistado e entrevistador, permitindo assim, aprofundar nas questões referentes. As questões, eram parecidas com as do questionário, porém, a fim de adentrar com mais afinco o campo das respostas, para melhor compreender a prática docente, optamos por não identificar os professores, utilizamos códigos que identificarão eles.

A nossa opção foi acerca da entrevista semi-estruturada, para direcionar as respostas que gostaríamos de obter, porém, durante a entrevista, conduzimos conforme os professores iam falando, o que permitiu novas perguntas e respostas, não deixando o instrumento tão fechado.

A entrevista semi-estruturada é uma técnica muito utilizada em pesquisas qualitativas, nosso objetivo era entender as concepções de história local presentes na fala das professoras. Em anexo, estão os roteiros, as entrevistas foram gravadas e a cada pergunta realizada, os entrevistados eram estimulados a falar mais sobre o assunto, ou algo que salientava dúvida na resposta dele, para que houvesse a maior clareza possível.

Por sua natureza interativa, a entrevista permite tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através de questionários, explorando-os em profundidade. A entrevista pode ser a principal técnica de coleta de

dados ou pode, como vimos, ser parte integrante da observação participante. Neste último caso, ela costuma ser, pelo menos de início, inteiramente informal. O pesquisador se aproxima do sujeito e diz, por exemplo: “Nós ainda não conversamos. Você tem um tempinho?” De um modo geral, as entrevistas qualitativas são muito pouco estruturadas, sem um fraseamento e uma ordem rigidamente estabelecidos para as perguntas, assemelhando-se muito a uma conversa. Tipicamente, o investigador está interessado em compreender o significado atribuído pelos sujeitos a eventos, situações, processos ou personagens que fazem parte de sua vida cotidiana (MAZZOTI, GEWANDSZNAJDER, 1968, p. 168)

A primeira professora entrevista é formada em pedagogia. Ocorreu no dia 30 de maio de 2019, com duração de 18 min e 45 segundos, minha pergunta inicial foi, a respeito da concepção de história local.

Professora, eu queria que você contasse um pouco mais sobre o que é a história local, o teu entendimento, a tua compreensão, na importância do trabalho com os alunos (Professora A, 2019)

A resposta dela para isso foi:

Então há gente, já tem um conhecimento sobre a história local quando já começa na idade escolar, na cidade onde há gente mora, eu nasci em Guarapuava, sou daqui, e a gente vai demonstrando mais um interesse, no curso de Pedagogia, a gente já teve um breve conhecimento que precisa trabalhar sobre a história local e compreender o espaço que há gente vive e trabalhar história local é isso compreender o espaço, você sabe, poder contar para as pessoas do local onde você está, você também mora, entender onde você mora, que tem um contexto, uma diversidade, na cultura, a história não é só falar do espaço, mas, ela fala das pessoas, da cultura, eu sempre achei interessante a disciplina de história, você buscar seus antepassados e valorizar o local que você está, conhecendo a história você consegue conhecer defender e valorizar o local, enquanto professor precisamos ter consciência desse trabalho (Professora A, 2019)

Nessa resposta, podemos identificar que ela teve um contato com a história local, desde a sua infância e ela supervaloriza, entender o meio onde está inserida, influenciada também na graduação, retomei essa questão na entrevista, sobre a influência que ela menciona,

Me formei em magistério e pedagogia, em 2012 em pedagogia, tive algumas disciplinas que trabalham as metodologias, metodologia de história, então a metodologia de história prepara a gente para como trabalhar na sala de aula a história, aí entra a história do local, está inserida, acabamos colocando em datas comemorativas, tem a data comemorativa falamos sobre o local (Professora A, 2019)

Ressalta que durante a graduação, ela teve metodologia de História, pesquisas sobre a história de Guarapuava, nos aspectos culturais e ela traz essa bagagem para suas aulas. Perguntei a ela acerca das experiências sobre história local.

Então, quando eu comecei trabalhando com artes e valores, na disciplina de valores, a gente trabalhou com eles, fez projetos de Guarapuava, principalmente os pontos turísticos, porque muitos ainda não conhecem, a escola que trabalhamos é um local mais afastado, muitos não tem acesso aos pontos turísticos, por isso, utilizamos a mídia, a sala de informática, trazemos vídeos. Fizemos projetos de levar eles ao museu, na casa da cultura, no centro cultural de artes, que tem algumas coisas, trabalhamos dessa forma, também conversando com o conhecimento que eles tem de casa. (Professora A, 2019)

A professora entrevistada também citou o arquivo familiar: “a tentativa de pedir aos alunos que trouxessem de casa, sua relação com a história de Guarapuava, dentro da cultura deles, utilizaram fotos de onde o papai e vovó trabalham, a fim de ampliar o horizonte dos alunos.” (Professora A, 2019). Ressaltando que os alunos tem seus conhecimentos prévios.

No primeiro ano, ela trabalha uma introdução sobre a História de Guarapuava, como ela é formada. No segundo ano se trabalha a cultura indígena como os primeiros povos da cidade de Guarapuava, algo que chamou a atenção nesse aspecto, foi a fuga desse olhar do colonizador, a professora é de família indígena, então, esse pertencimento influencia suas escolhas no ensino. No 5º ano ela utiliza mais teoricamente a História de Guarapuava, utiliza com muita frequência visitas ao Museu de Guarapuava, ao Parque das Araucárias.

Perguntei a ela, sobre o interesse dos alunos, a interação: “Eles se sentem sujeitos, percebo que além da nota e é uma forma de que eles não esqueçam a história” Questionei a professora sobre os materiais, ela mencionou a internet e os livros, dos memorialistas, especialmente, do Nivaldo Krüger. Ela ressaltou a importância dos alunos, compreenderem o passado, o seu presente e o seu futuro, para que se sintam sujeitos da sua própria história, que entendam a sua identidade, de onde eles são.

A segunda professora entrevistada é formada em pedagogia. Ocorreu no dia 17 de junho de 2019, com duração de 9 minutos e 34 segundos, novamente minha pergunta foi a respeito da concepção de história local, ela respondeu que para ela: “História local, é toda cultura, tradição, acontecimentos e fatos que estão inseridos no ambiente onde eu me encontro.” (Professora B, 2019). Ela busca trabalhar os alunos, numa perspectiva de seres que estão dentro da sua casa, família, bairro, elementos mais presentes no seu campo de experiência, ela entende que a disciplina de história precisa ser trabalhada com a história dos alunos, numa perspectiva micro, ela cita um trabalho em estado de arquivo familiar.

São registros deles, a linha do tempo, dos seus anos iniciais até os anos atuais. A gente faz também um projeto de leitura, então, eles precisam registrar a história deles, utilizamos de fotos, as famílias são prestativas quanto as atividades (Professora B, 2019).

A professora dá muita ênfase a história do aluno, como sujeito. A última questão a respeito foi a respeito da importância de trabalhar história local. A professora afirmou para valorização da família, do seu bairro, para ele ter possibilidades de melhorar a sua história e não repetir erros, que foram cometidos no meio onde ele está inserido, seja negativamente ou positivamente. Essa perspectiva da professora se insere nos currículos concêntricos, onde, há uma ênfase apenas em elementos locais, do meio onde o aluno está, não há um diálogo com o

a história além do local, isso acaba sendo uma perda grande para o processo de ensino, pois, ambas as duas tem elementos que se complementam no ensino aprendizagem.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação se insere no campo da educação histórica, um campo consolidado que se preocupa com o ensino de história, com ênfase central na concepção de história local, em várias fontes, no currículos, sendo eles, o nacional, o municipal, os manuais e as a ideias dos professores das séries iniciais, o objetivo era entender nessa pesquisa a suas concepções, fossem semelhantes ou divergentes. Nossa questão principal foi: Qual a concepção de história local, na disciplina de História no Município de Guarapuava?

No primeiro capítulo historiamos a respeito da educação histórica e seus principais conceitos, na busca de adentrar mais profundamente nesse campo de pesquisa. Portanto, foi possível identificar muitas pesquisas relacionadas a história local e educação histórica, é um campo em crescimento presente em muitos países, também podemos salientar o Brasil, há muitas universidades, especialmente a UFPR que tem nos influenciado para pesquisas em temáticas relacionadas ao ensino de história.

O resultado dessas diversas pesquisas pretende contribuir na relação da história local e a formação de consciência histórica, uma das temáticas extremamente pertinente para esse campo. Por isso, para pensar a consciência histórica, utilizamos os pressupostos de Rüsen, que é um dos historiadores renomados para investigar tal conceito, orientando outras pesquisas nessa área. Em relação da consciência histórica, em sua perspectiva se dá pela importância de compreender o passado para se orientar no presente, ela perspectiva a orientação temporal e prática das pessoas no tempo.

No segundo capítulo, a fim de conhecer melhor os documentos oficiais para entender o que se compreendia e suas concepções a respeito dos currículos, podemos afirmar que os currículos são estratégias, são construídos pelo poderio dominante, são dotados de relações de poder, compreendemos a importância dada por eles no ensino, a tentativa de sua legitimação. No PCN é refletido muito acerca da importância do estudo do meio, resquícios da Ditadura Militar.

Os manuais didáticos, não foram objeto com tanto enfoque nessa pesquisa, porém, percebeu que eles constroem uma memória coletiva durante anos na sociedade guarapuavana, especialmente, na dimensão escolar.

No terceiro capítulo utilizou de instrumentos de pesquisa, questionários e entrevistas, realizado em seis escolas, com vinte e oito professores, no município de Guarapuava – PR. Foi dividido em três momentos a investigação, a investigação exploratória para delimitação da temática, após isso a aplicação dos questionários, análise dos currículos e enfim as entrevistas

com professores e manuais didáticos, essa pesquisa teve um viés qualitativa, realizada em seis escolas municipais, com o retorno de 28 questionários.

A análise exploratória dos dados possibilitou um entendimento maior do perfil dos professores dessa pesquisa. Permitindo realizar alguns apontamentos, sendo estes: Em primeiro lugar, não há muita diferença na percepções dos professores com menos ou mais tempo de serviço, há uma certa similaridade, as suas concepções sobre História divergem, alguns apontamentos trazem para uma História ligada ao ídolo das origens, uma história com fundo moral e outras já permitem reflexões sobre as permanências, mudanças históricas, a importância do aluno se identificar como sujeito histórico.

A escrita da história tradicional, que é continuamente perpetuada pela elite, com a história local encontra-se muitas vezes distantes dos trabalhos acadêmicos, muitos dos que escrevem sobre elas, em suma maioria, memorialistas, que por interesses próprios acabam escrevendo sobre a história local, isso pode ser visto através dos discursos dos professores e em outra pesquisa sobre manuais didáticos.

Em uma das entrevistas a professoras citou a utilização de fontes históricas de arquivos familiares, no ensino de história local. Uma das considerações importantes a serem ressaltadas nessa pesquisa, é a utilização das ideias dos professores e como referência a educação histórica que visa entender as ideias de professores e alunos, em suma maioria das pesquisas o olhar se voltado ao aluno, mas, necessitamos também pensar e compreender esse professor, ele tem uma importância muito grande no processo de aprendizagem, neste caso, os professores pedagogos que trabalham com o ensino nas séries iniciais, porém, maiores dificuldades nas pesquisas com professores, pela disponibilidade, aceitação, constrangimento por parte deles, mesmo com isso, com todo cuidado ainda é extremamente pertinente pesquisas que respondam a essas carências.

Minha preocupação de investigação acerca das concepções da disciplina de história, na história local do município pode-se concluir, com base, nas discussões de todo campo da educação histórica e didática da história, que empreende-se na maioria das vezes uma concepção ainda extremamente tradicional, há uma tentativa de levar os alunos a uma reflexão e sentirem sujeitos históricos na orientação do tempo, porém, ainda faltam indícios de ideias históricas palpáveis.

A respeito da concepção podemos fazer dois apontamentos, especialmente no currículo municipal a história local é utilizada como ênfase nos conteúdos, esse fato ocorreu por termos sido influenciados pelos Estados Unidos, no período ditatorial, houve uma separação do ensino

de história nos anos iniciais, esta divisão curricular apontou, para conteúdos como podemos identificar no currículo municipal de Guarapuava, como história do bairro, do município.

Em relação aos professores, é possível identificar na maioria das suas falas, o uso de história local, como uma ferramenta metodológica no ensino para com os alunos, por exemplo: visitas a campo, idas ao museu, entrevistas, ou utilização de arquivos familiares. Também em alguns raros casos, houve uma tentativa de construção epistemológica em relação a ciência da história, nos currículos a presença da nomenclatura consciência histórica, sem uma definição precisa de qual autor estariam utilizando e com os professores falas direcionadas a utilização do passado, para compreensão do presente e uma orientação do futuro.

Nas entrevistas, podemos perceber uma ênfase grande para os alunos serem sujeitos da sua própria história. Porém, a história ainda ligada a datas comemorativas, a memorialistas, que se perpetuam ao longo dos anos, uma tradição em torno da história da Guarapuava, nos currículos concêntricos e também resquícios da história *magistra vitae*.

Gostaríamos de fazer uma defesa ainda da devida importância do ensino de história local, já que o currículo é um campo de diversas lutas de intenções de ensino, a presença da história local apenas nas séries iniciais é um grande exemplo a respeito disso, não podemos apenas utilizá-la como justificativa a presença do cotidiano, de algo próximo ao aluno, estamos vivendo a era da globalização, onde, tudo se tornou acessível com o uso da internet, embora, não podemos generalizar o seu uso, pois o Brasil, ainda é um país subdesenvolvido. Mas, buscamos afirmar, que devido aos avanços tecnológicos uma necessidade maior de conhecer o micro e o macro. A necessidade de novas pesquisas, sobre professores do ensino fundamental e médio, sobre trabalhar a história local de Guarapuava e as narrativas dos alunos, estudos comparativos entre cidades.

## REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTERCOUNT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 28-41.

ALVES, Luís Alberto Marques. **A história local como estratégia para o ensino da história**. Porto: Universidade do Porto, 2006. Disponível em: <<http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/8786/2/4880.pdf>>. Acesso em: set. 2018.

ALVES, MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZANJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**. São Paulo: Pioneira, 1998. Disponível em:<[http://gephisnop.weebly.com/uploads/2/3/9/6/23969914/0\\_metodo\\_nas\\_ciencias\\_naturais\\_e\\_sociais\\_-\\_pesquisa\\_quantitativa\\_e\\_qualitativa.pdf](http://gephisnop.weebly.com/uploads/2/3/9/6/23969914/0_metodo_nas_ciencias_naturais_e_sociais_-_pesquisa_quantitativa_e_qualitativa.pdf)>. Acesso em: jun. 2019.

APPLE, Michael. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

APPLE, Michael. **Política Cultural e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

BARCA, Isabel. Educação histórica: uma nova área de investigação. **Revista da Faculdade de Letras e História**, Porto, III Série, vol. 2, p. 13-21, 2001.

\_\_\_\_\_. Os jovens portugueses: ideias em História. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 381-403, jul./dez. 2004.

\_\_\_\_\_. Educação Histórica: uma nova área de investigação? In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DE ENSINO DE HISTÓRIA, 6. 2005, Londrina. **VI Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História**. Londrina: Atrito Art, 2005. p. 15– 25.

\_\_\_\_\_. Literacia e consciência histórica. In. **Educar**, Curitiba, p. 96–112, 2006.

\_\_\_\_\_. O papel da educação histórica no desenvolvimento social. In: CAINELLI, M.; SCHMIDT, M. A. **Educação histórica: teoria e pesquisa**. Ijuí, RS: Editora da Unijuí, 2011. p. 21-48.

\_\_\_\_\_. Ideias-chave para a educação histórica: uma busca de (inter)identidades. **Revista de História**, Goiânia/GO, v. 17, n. 1, p. 37-51, jan./jun. 2012. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/historia/article/view/21683>>. Acesso em: agosto de 2018.

\_\_\_\_\_. História e diálogo entre culturas: contributos da teoria de Jörn Rüsen para a orientação temporal dos jovens. **Intelligere, Revista de História Intelectual**, vol. 3, nº 2, p. 77-89, out. 2017.

BARROS, José D' Assunção. Espaço e história. In: \_\_\_\_\_. **A expansão da história**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 135-163.

\_\_\_\_\_. O lugar da história local. In: \_\_\_\_\_. **A expansão da história**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 165-187.

BRASIL, Ministério de Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_, Ministério de Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história e geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_, Parecer nº 853/71, de 12 de novembro de 1971, do CFE. Núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus. A doutrina do currículo na lei 5.692. In: **Documenta nº 132**, Rio de Janeiro, nov. 1971.

BITTENCOURT, Circe. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 11-27.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício de historiador**. Prefácio de Jacques Le Goff. Apresentação à edição brasileira de Lília Moritz Schwarcz. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BUCZENKO, Gérson Luiz. O ensino de história local e concepções de identidade histórica de professores: estudo de caso em uma escola de Campo Largo/PR. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Ciências Humanas, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2013.

CERRI, Luís Fernando. Cidade e identidade: região e ensino de História. In: ALEGRO, Regina Célia et al. (Org.). **Temas e questões: para o ensino de história no Paraná**. Londrina, PR: Editora da UEL, 2008.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 1 – Artes de fazer. Petrópolis: RJ: Vozes, 2007.

CIAMPI, Helenice. Os desafios da história local. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlete Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo Souza (Org.). **Ensino de história, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad, 2007. p. 199-214.

\_\_\_\_\_, Helenice. Ensinar história no século XXI: dilemas curriculares. **XX Encontro Regional da ANPUH – Seção São Paulo**, em Franca, em 10/9/2010, p. 1-14.

CORREA, Sílvio Marcos de Souza. História local e seu devir historiográfico. **Revista Metis: história & cultura** - v. 2, n. 2, p. 11-32, jul./dez. 2002. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/metis/article/view/1084/734>. Acesso em: 18/02/2014.

COSTA, Aryana Lima; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. O ensino de história como objeto de pesquisa no Brasil: no aniversário de 50 anos de uma área de pesquisa, notícias do que virá. **Saeculum – Revista de História**, João Pessoa, n. 16, p. 147-160, jan./jun. 2007.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Ensino de história, didática de história, educação histórica: alguns dados de pesquisa (2000-2005). **Educar em Revista**, UFPR, número especial, p. 1-21, 2006.

FONSECA, Selva Guimarães. Caminhos da História Ensinada. Campinas, SP: **Papirus**, 1993.  
FORQUIN, Jean Claude. Escola e Cultura. **As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GERMINARI, Geyso Dongley. Educação histórica: a constituição de um campo de pesquisa. **Revista HISTEDBR**, *on-line*, v. 42, p. 54-70, 2011.

\_\_\_\_\_, Geyso Dongley; BARBOSA, Marcos R. Educação histórica e consciência histórica: fundamentos e pesquisa. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba/PR, *on-line*, v. 9, p. 21-32, 2014.

\_\_\_\_\_, Geyso Dongley. BUCZENKO, Gerso. História local e identidade: um estudo de caso na perspectiva da educação histórica. **Rev. História & Ensino, Londrina**, v. 18, n. 2, p. 125-142, jul./dez. 2012. Disponível em <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view> Acesso em 15/02/2013.

GUARAPUAVA, Paraná, **Secretaria de Educação e Cultura. Proposta Pedagógica Curricular: Ensino Fundamental, anos iniciais**, 2016.

GUIMARÃES, Selva. Políticas públicas, currículos e ensino de História. In: \_\_\_\_\_. **Didática e prática de ensino de História**. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 55-72.

\_\_\_\_\_. Revisitando a história da disciplina. In: \_\_\_\_\_. **Didática e prática de ensino de História**. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 19-38.

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 3241-3252, 2007.

GONÇALVES, Nádia Gaiofato. Documentos de arquivos históricos escolares: possibilidades para o ensino de história. In: MOLINA, Ana Heloísa; CERRI, Luis Fernando; TOLEDO, Maria Aparecida Leopoldino; GONÇALVES, Nádia Gaiofatto (Org.). **Ensino de história e educação: olhares convergentes**. 1. ed. Ponta Grossa, PR: Editora da UEPG, 2012. p. 11-36 (Volume 1).

GONÇALVES, Márcia de Almeida. História Local: o reconhecimento da identidade pelo caminho da insignificância In: MONTEIRO, Ana Maria. M. F. C. et alii. **Ensino de História: Sujeitos, saberes e práticas** – Rio de Janeiro: Mauad X / FAPERJ, 2007. p. 175-183.

GOUBERT, Pierre, História Local. Trad. Marta M, Lago. **Revista Arrabalde**, Ano I, n. 1, maio/agosto de 1988. p. 69-82.

LAPEDUH. Laboratório de Pesquisas em Educação Histórica. Curitiba: **UFPR Programa de Pós-Graduação em Educação**. Disponível em: <<http://paginas.terra.com.br/educacao/lapeduh/>>.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. In: **Educar**, Curitiba, p. 131-150, 2006.

\_\_\_\_\_. Progressão da compreensão dos alunos em história. In: BARCA, I. (Org.). **Perspectivas em educação histórica**. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2001. p. 13-27.

MAGALHÃES, M. de S. (Org.). **Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas**. Rio Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007. p. 187-198.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

NASCIMENTO, Diego da Luz. **“Senhores da história”: representação e identidade na escrita e ensino da história de Guarapuava/PR**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pelotas – PPGH/UFPEL: 2012. Disponível em: <ich.ufpel.edu.br/ppgh/publicacoes/dissertacao-diego-luz.pdf>. Acesso em: dez. 2018.

NIKITIUK, Sônia Maria L. **A história local como instrumento de formação**. Disponível em: <<http://www.rj.anpuh.org/.../rj/.../2002/.../Nikitiuk%20Sonia%20M%20L.do...>>. Acesso em: set. 2018.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. O ensino de história nas séries iniciais: cruzando as fronteiras entre a História e a Pedagogia. **História & Ensino: Revista do Laboratório de Ensino de História**, Londrina: UEL, vol. 9, p. 259-272, out. 2003.

RAMOS, Marcia Elisa Teté; CAINELLI, Marlene. A Educação Histórica como campo Investigativo. **Dialógos (Maringá)**, v. 19, p. 11-27, 2015. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/3055/305538472002.pdf>>. Acesso em dezembro de 2018.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica e teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. Brasília: UnB, 2001.

RÜSEN, Jörn. **Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas**. Trad. Historiches Lernen. Curitiba, PR: WA Editores, 2012.

\_\_\_\_\_. **História viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico**. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília, DF: Editora da UnB, 2010.

\_\_\_\_\_. **Razão histórica: os fundamentos da ciência da história**. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília, DF: Editora da UnB, 2001.

\_\_\_\_\_. **Reconstrução do passado: teoria da história: os princípios da pesquisa histórica**. Trad. Estevão de Rezende Martins. Editora da UnB, 2007.

SAMUEL, R. Documentação – história local e história oral. **Rev. Bras. de Hist.**, v. 9, n. 19, p. 219-243, set. 1989 a fev. 1990. Disponível em: <[www.anpuh.org/arquivo/download?ID\\_ARQUIVO=3887](http://www.anpuh.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=3887)>. Acesso em: out. 2018.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel (Org.). **Aprender história: perspectivas da educação histórica**. 1. ed. Ijuí, RS: Editora da Unijuí, 2009a. p. 21-51 (Volume 1).

\_\_\_\_\_. O ensino de história local e os desafios da formação da consciência histórica. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, A. M.;

\_\_\_\_\_; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba, PR: Ed. UFPR, 2010.

\_\_\_\_\_; BARCA, Isabel; GARCIA, Tânia Braga — Introdução: significados do pensamento de Jörn Rüsen para investigações na área da educação histórica. In SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (orgs.) — **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Editora UFPR, 2011, p. 11-21.

\_\_\_\_\_; GARCIA, Tânia Maria Braga. Pesquisas em Educação Histórica: algumas experiências Research in Historical Education: some experiences. **Educar em Revista**, Curitiba-Paraná, v. 1, p. 11-31, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/nspe/nspeca02.pdf>>. Acesso em dezembro de 2018.

\_\_\_\_\_; GARCIA, Tânia Maria Braga. Contribuições para a discussão no campo da Didática: Análise de resultados do Projeto Recriando Histórias. Anpedh p. 1-19. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/sites/default/files/3\\_contribuicoes\\_para\\_a\\_discussao\\_no\\_campo\\_da\\_didatica.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/3_contribuicoes_para_a_discussao_no_campo_da_didatica.pdf)>. Acesso em setembro de 2019.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. A formação de alunos e professores e o cotidiano em aula de história. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005.

\_\_\_\_\_. O significado do passado na aprendizagem e na formação da consciência histórica de jovens alunos. In: CAINELLI, M.; SCHMIDT, M. A. **Educação histórica: teoria e pesquisa**. Ijuí, RS: Editora da Unijuí, 2011. p. 81-90.

TOLEDO, Maria Aparecida Leopoldino Tursi. História local, historiografia e ensino: sobre as relações entre teoria e metodologia no ensino de história. **Antíteses**, v. 3, n. 6, p. 743-758, jul./dez. 2010. Disponível em: <[http://www.dialnet.unirioja.es/servlet/fichero\\_articulo?codigo=3632463](http://www.dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=3632463)>. Acesso em: out. 2018.



**ANEXOS**

Meu nome é Hélen Karine Czarniéski, sou aluna da Pós-Graduação em História da UNICENTRO e desenvolvo atualmente uma pesquisa sobre o ensino de História Local, na Rede Municipal de Ensino de Guarapuava. Neste sentido, agradeço imensamente a sua colaboração no desenvolvimento da pesquisa.

Devo salientar que o seu nome e local de trabalho serão mantidos em sigilo. No entanto, preciso que responda se autoriza a utilização dos dados apresentados para fins de pesquisa e divulgação da mesma no formato de artigos, resumos expandidos, resumos e comunicações orais.

( ) autorizo a utilização dos dados. ( ) Não autorizo

Assinatura: \_\_\_\_\_

**Questionário**

Nome: \_\_\_\_\_

Escola em que atua: \_\_\_\_\_

Tempo de serviço como professor(a): \_\_\_\_\_

Formação: ( ) Magistério ( ) Pedagogia ( ) História ( ) Outro. Qual? \_\_\_\_\_

Ano de conclusão da formação: \_\_\_\_\_

1. Segundo sua formação o que você entende por História?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. Em sua formação foi oferecida disciplina ou conteúdo sobre a História?

( ) sim ( ) não

Qual?

\_\_\_\_\_

3. Qual a importância de ensinar a disciplina de História nas séries iniciais do Fundamental?

\_\_\_\_\_

---



---

4. Por que Ensinar História Local? Para que serve a História Local?

---



---

5) Você trabalha com a História do Município ou Região que a Escola pertence?

sim  não

6) Você conhece a história do Município de Guarapuava?

sim  não

7) Se sua resposta for sim, onde acessou tais conteúdos:

Documentos oficiais  Internet  Jornais  Outros.

Quais?

---

8) Em que séries você costuma trabalhar História Local?

1º ano  2º ano  3º ano  4º ano  5º ano

9) Quais temáticas você utiliza para tratar desse assunto?

Cultura  Sociedade  Política  Família  Outros.

Quais? \_\_\_\_\_

10) Quais os recursos você utiliza para trabalhar o ensino de História Local?

Manuais Didáticos  Manuais Paradidáticos  Livros  Arquivo Familiar

Imprensa local  Visita a museus  Fotografias  Músicas  Mídias

Monumentos  Outros

Quais? \_\_\_\_\_

11) Se você marcou com um (x) a utilização dos manuais didáticos/paradidáticos/livros.

Mencione quais \_\_\_\_\_

12) O município fornece e/ou orienta um subsídio para esse trabalho?

( ) sim ( ) não.

Quais?

---

13) Você encontra dificuldades em trabalhar com História Local?

( ) sim ( ) não.

Quais?

---

14) Cite exemplos de trabalhos realizados por você, a respeito de História Local.

---

---

---

15) Escreva uma narrativa, a respeito de como você ministraria sua aula a respeito da História de Guarapuava. Como seria sua abordagem?

---

---

---

---



Autorizo a divulgação integral deste trabalho no banco de dados do PPGH/UNICENTRO.

Autorizo apenas a divulgação do resumo e do *abstract* no banco de dados do PPGH/UNICENTRO.

Irati – PR, 30 de Julho de 2019.

  
Nome do Mestrando