

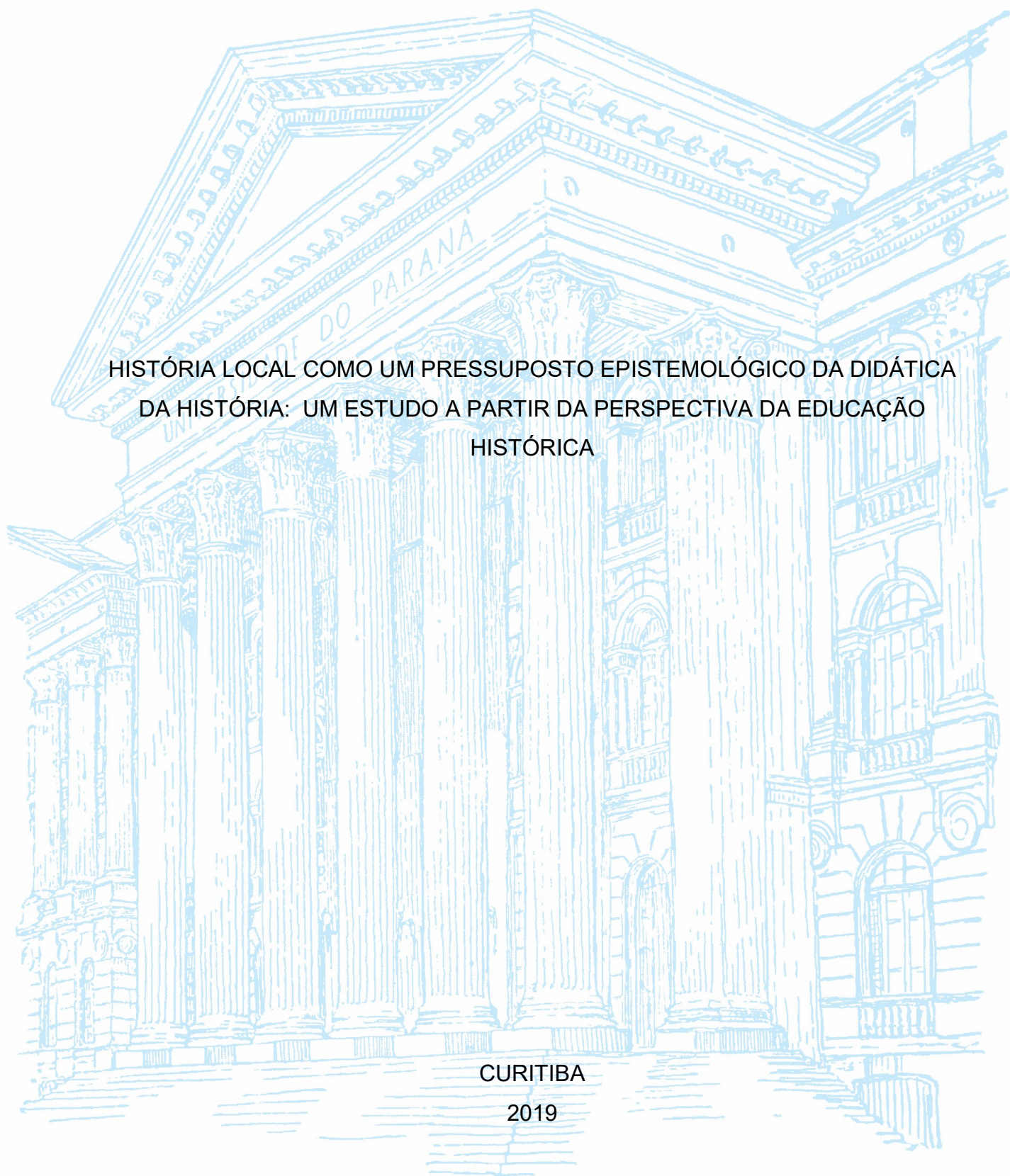
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

NIKITA MARY SUKOW

HISTÓRIA LOCAL COMO UM PRESSUPOSTO EPISTEMOLÓGICO DA DIDÁTICA  
DA HISTÓRIA: UM ESTUDO A PARTIR DA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO  
HISTÓRICA

CURITIBA

2019



NIKITA MARY SUKOW

HISTÓRIA LOCAL COMO UM PRESSUPOSTO EPISTEMOLÓGICO DA DIDÁTICA  
DA HISTÓRIA: UM ESTUDO A PARTIR DA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO  
HISTÓRICA

Dissertação apresentada à Banca Examinadora  
como requisito parcial à obtenção do grau de  
Mestre em Educação, no Curso de Pós-Graduação,  
em Educação, Setor de Educação, Universidade  
Federal do Paraná.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Claudia Urban

CURITIBA

2019

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de  
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças  
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Sukow, Nikita Mary.

História local como um pressuposto epistemológico da didática  
da história : um estudo a partir da perspectiva da educação  
histórica / Nikita Mary Sukow. – Curitiba, 2019.  
210 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná.  
Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.  
Orientadora: Profª Drª Ana Claudia Urban

1. História – Estudo e ensino. 2. História Local – Brasil . 3.  
Didática – História. I. Título. II. Universidade Federal do Paraná.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR SETOR DE EDUCACAO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -  
40001016001P0

## TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **NIKITA MARY SUKOW**, intitulada: **HISTÓRIA LOCAL COMO UM PRESSUPOSTO EPISTEMOLÓGICO DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA: UM ESTUDO A PARTIR DA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA**, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua aprovação no rito de defesa.

A outorga do título de Mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 25 de Março de 2019.

ANA CLAUDIA URBAN

Presidente da Banca Examinadora

MARIA AUXILIADORA MOREIRA DOS SANTOS

SCHMIDT

Avaliador Interno (UFPR)

GEYSA DONGLEY GERMINARI

Avaliador Externo (UNICENTRO)

Às professoras e aos professores que dedicam suas vidas à  
luta por uma educação justa, humana e emancipatória

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, em primeiro lugar, à minha família por todo o carinho, amor e paciência que compartilharam comigo em toda a vida e, em especial, nesse processo do mestrado. Aos meus pais, Zélia e José Augusto, por serem um exemplo de professores comprometidos com a educação pública. Como diria o poeta foram vocês que me deram a ideia de uma nova consciência e juventude. Obrigada pelos conselhos e pelas oportunidades que me deram na vida. Às minhas irmãs, Natalie e Maria Augusta, obrigada pelo apoio e pelos momentos de descontração que tornam meus dias mais leves. À minha avó Estela, agradeço pelo seu carinho e por seus ensinamentos de vida.

Ao meu companheiro Miguel, agradeço por compartilhar sua vida, seus sonhos e sua caminhada comigo. Por sempre me mostrar a luz no final do túnel nos momentos mais desesperadores. Com você eu aprendo dia-a-dia o que é amor e companheirismo. Obrigada por me apoiar da maneira mais carinhosa em todo esse processo. Te amo!

Às minhas amigas, obrigada por compreenderem meu estresse e minhas ausências. Apesar da distância, sempre soube que podia contar com vocês. Em especial, agradeço à Priscilla por todos os anos de amizade e por saber que sempre está por aí para compartilhar os momentos de angústia e de alegrias.

Aos companheiros e companheiras do LAPEDUH, muito obrigada pelas discussões e por contribuírem com minha formação como pesquisadora, professora e ser humano. Agradeço, sobretudo, às amigas e aos amigos que a Educação Histórica me trouxe: Camila e Cristina, por dividirem comigo o desespero e a alegria do mestrado; Geraldo, agradeço por toda sua boa energia e pela ajuda em todos os momentos; Solange e João, pelo carinho com os qual sempre me trataram; Thiago e Andressa, pelos momentos de risos, lágrimas e luta que compartilhamos. Ainda, agradeço à Adriane, Cláudia, Leslie e Fábio pelas palavras de incentivo, apoio e por sua amizade.

Agradeço à Professora Maria Auxiliadora e ao Professor Geyso que, graças às suas contribuições durante a banca de qualificação, deram um novo fôlego e um novo olhar para esta pesquisa. À Professora Maria Auxiliadora também agradeço por me apresentar, ainda na graduação, a Educação Histórica.

À minha orientadora, Professora Ana Cláudia, agradeço não só por suas contribuições teóricas e metodológicas, mas também por todo o carinho e doçura com o qual ajudou na construção deste trabalho.

Agradeço aos funcionários e professores(as) do PPGE que possibilitam a consolidação de nossas pesquisas.

À CAPES e ao povo brasileiro, agradeço por terem proporcionado as condições materiais necessárias para o desenvolvimento do meu trabalho. Espero retribuir-lhes lutando por uma educação pública justa e emancipatória.

Por fim, muito obrigada a todos os companheiros e companheiras que em momentos tão turbulentos estão ao meu lado nas trincheiras e que não soltam minhas mãos!

*Nada hay absoluto. Todo se cambia, todo se  
mueve, todo revoluciona, todo vuela y se va.*

*Frida Kahlo*



## RESUMO

Esta investigação tem por objetivo entender como a História Local está presente no ensino de História no Brasil e quais concepções de aprendizagem norteiam tal presença. De cunho qualitativo, apoia-se no referencial de Lessard-Hebert, Goyette e Boutin (1990) acerca dos quatro pólos que compõe esse tipo de pesquisa. No pólo epistemológico, ancora-se no domínio teórico da Educação História, o qual se debruça sobre a aprendizagem histórica e defende uma cognição histórica situada na ciência de referência. Autores (as) como Lee (2001, 2006), Barca (2018), Schmidt e Urban (2016a, 2016b, 2018) orientaram as reflexões propostas. No polo teórico e morfológico, dialoga com a teoria da didática da história de Rüsen (2001, 2006, 2015) e em suas reflexões acerca da consciência histórica em sua relação com o processo de aprendizagem histórico. No pólo técnico utiliza a análise documental como forma de responder aos questionamentos principais. Entende-se essa forma de coleta de dados a partir de Cellard (2010) para quem a Análise Documental deve centrar-se em cinco pontos: na análise do contexto histórico de produção do documento, na identidade e nas motivações dos sujeitos que expressam-se no documento; na análise da natureza, da autenticidade e da confiabilidade do documento; na análise da estrutura lógica e dos conceitos principais e na análise do conteúdo do documento. Para a análise empreendida, adotou dois conjuntos de documentos: as produções acadêmicas que tiveram como objeto de estudo a relação entre a História Local e o ensino de História, obtidas a partir de bases de dados online, e propostas curriculares brasileiras oriundas de diferentes contextos. Compuseram o segundo grupo: o Guia Curricular para as disciplinas do Núcleo Comum do Estado de São Paulo (1975), O Projeto Estudos Sociais a partir da Longa Duração (1976), Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997) e o Currículo para o Ensino Fundamental: 1º ao 9º ano de Curitiba (2016). Buscou-se entender, nesses documentos, qual papel atribuem à História Local na aprendizagem histórica. Além da análise documental, também realizou-se uma revisão bibliográfica acerca do próprio conceito de História Local na historiografia e no campo do ensino. Partiu-se das reflexões de Goubert (1988), Samuel (1980), Barros (2004, 2005), Amado (1990), Silveira (1990), Cousinet (1955), Garcia e Schmidt (2008), Nidelcoff (1980), Schmidt e Cainelli (2009), Bittencourt (2004), Nikitiuk (2002), Gasparello (1997) e Manique e Proença (1990). Levou, ainda, em consideração as percepções de Rüsen (1997) acerca da relação entre análises históricas macro e micro. Essa análise possibilitou entender como a História Local foi compreendida ao longo da trajetória da História enquanto disciplina escolar no Brasil. Também, a partir de tal referencial teórico e dos dados empíricos recolhidos, trouxe elementos para pensar a História Local enquanto um pressuposto epistemológico da Didática da História pela sua capacidade de relacionar vida prática e ciência.

Palavras-chave: História Local. Ensino de História. Estudos Sociais. Educação Histórica. Didática da História.

## ABSTRACT

This investigation aimed to understand how the Local History appears in Brazil's history teaching and which conceptions of learning guide's it. With a qualitative approach, the investigation was based on the writings of Lessard-Hebert, Govette e Boutin (1990) about the four poles that composed this research. In the epistemological pole, it's anchored in the theoretical domain of Historical Education, which focuses on historical learning and advocate an historical cognition situated in the reference science. Authors as Lee (2001, 2006), Barca (2018), Schmidt and Urban (2016a, 2016b, 2018) guides the proposed reflexions. In the theoretical and morphological pole, the research dialogues with Rüsen's (2001, 2006, 2015) Didactic of History and in his reflexions about the historical consciences in its relationship with the process of historical learning. In the technical pole, the investigation uses the documentary analysis as a way of answers the main questions. This data collect was based on Cellard (2010), for whom the Documental Analysis must be centred in five point: in the analysis of the historical context of production of the document; in the identity and in the motivations of the subjects that expressed in the document; in the analysis of the nature, the authenticity and the reliability of the document; in the analysis of the logical structure and the main concepts and the analysis of the documentary content. Two sets of documents were adopted for this investigation: the academic productions that had as object the relation between the Local History and the teaching of History, obtained from online databases; and, Brazilians curricular proposals from different contexts. It was analysed the Curricular Guide for the disciplines from the Common Base of the State of São Paulo (1975), the Social Studies Project from the Long Duration (1976), the National Curricular Parameters (NCP, 1997), and the Curriculum for the Elementary School: 1<sup>st</sup> to 9<sup>th</sup> year of Curitiba (2016). It was aimed to understand, in those documents, what role they attribute to Local History in the historical learning. Besides the documentary analysis, it was also executed a bibliographical review about the very concept of Local History in the historiography and in the field of teaching. It started with the reflexions of Goubert (1988), Samuel (1980), Barros (2004, 2005), Amado (1990), Silveira (1990), Cousinet (1955), Garcia and Schmidt (2008), Nidelcoff (1980) and Manique and Proença (1990). It was also considered Rüsen's (1997) reflexions about the relation between micro and macro historical analysis. This analysis permitted to understand how the Local History was being understood along the History trajectory as a school discipline in Brazil. Also, from such theoretical framework and empirical data gathered, brought elements to think Local History while an epistemological assumption from the Didactic of History for its capacity to relate practical life and science.

**Keywords:** Local History. Teaching of History. Social Studies. Historical Education. Didactic of History.

## RESUMEN

Esa investigación tuvo por intención entender cómo la Historia Local se presenta en la enseñanza de la Historia en Brasil. También, se buscó comprender cuáles son las concepciones de aprendizaje que guían esa presencia. Metodológicamente, se apoyó en la referencia de Lessard Hebert, Goyette y Boutin (1990) acerca de los cuatro polos que componen las investigaciones cualitativas. En el polo epistemológico, ancorase en el dominio teórico de la Educación Histórica por lo cual los investigadores se detienen sobre el proceso de aprendizaje histórico y defienden una cognición basada en la ciencia de referencia. Autores(as) tales como Lee (2001, 2006), Barca (2018), Schmidt y Urban (2016a, 2016b, 2018) guiaron las discusiones. En los polos morfológico y teórico, dialogó con la teoría de la Didáctica de la Historia de Rüsen (2001, 2006, 2015) y con sus reflexiones sobre la consciencia histórica en la relación con el proceso de aprendizaje histórico. En el polo técnico, adoptó el análisis documental. Se entendió esa manera de recolección de datos según Celard (2010), para quien el análisis documental debe centrarse en cinco puntos: el análisis del proceso histórico de construcción de los documentos, en la identidad y en las motivaciones de los sujetos que se expresan en el documento, en el análisis de la naturaleza, de la autenticidad y de la confiabilidad del documento, en el análisis de la estructura lógica y de los conceptos principales y, por fin, en el análisis del contenido del documento. Se adoptaron dos conjuntos de documentos en el análisis: las producciones académicas que tuvieron como objeto de investigación la relación entre Historia Local y enseñanza de la Historia, disponibles en las bases de datos en línea, y propuestas curriculares brasileñas originarias de distintos contextos históricos. Se analizó la Guía curricular para las disciplinas del núcleo común del estado de São Paulo (1975), el Proyecto Estudios Sociales a partir de la Larga Duración (1976), Los Parámetros Curriculares Nacionales (PCNs, 1997) y el Currículo para la enseñanza fundamental: 1º al 9º año de Curitiba (2016). Con eso, se buscó, entender cuál es el lugar que atribuyen a la Historia Local en el aprendizaje histórico. Además del análisis documental, se realizó una revisión de la bibliografía sobre el concepto de Historia Local en la historiografía y en el campo de investigación de la Educación. De esa manera, se utilizaron las reflexiones de Goubert (1988), Samuel (1980), Barros (2004, 2010), Amado (1990), Silveira (1990), Cousinet (1955), Garcia y Schmidt (2008), Nidelcoff (1980), Schmidt y Cainelli (2009), Bittencourt (2004), Nikitiuk (2002), Gasparello (1997) y Manique y Proença (1990). Se consideró la discusión de Rüsen (1997) sobre la relación micro y macro en los análisis históricos. Eso permitió entender como la Historia Local fue comprendida a lo largo de la trayectoria de la Historia como disciplina escolar en Brasil. Aún, la investigación trajo los elementos para pensar en la Historia Local como una presuposición epistemológica de la Didáctica de la Historia por su capacidad de relacionarse con la vida práctica y con la ciencia.

Palabras clave: Historia Local. Enseñanza de la Historia. Estudios Sociales. Educación Histórica. Didáctica de la Historia.

## **LISTA DE FIGURAS**

FIGURA 1 – OPERAÇÕES MENTAIS DA CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DE SENTIDO (2015) .....	164
FIGURA 2 – MATRIZ DISCIPLINAR DA CIÊNCIA DA HISTÓRIA (2015) .....	165
FIGURA 3 – MATRIZ DA AULA HISTÓRICA (2015) .....	167

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – ARTIGOS SOBRE HISTÓRIA LOCAL E ENSINO DE HISTÓRIA PUBLICADOS NO BRASIL A PARTIR DE 1990.....	49
QUADRO 2 – SISTEMATIZAÇÃO DAS CATEGORIAS.....	54
QUADRO 3 – ARTIGOS SOBRE CONCEPÇÕES E FINALIDADES DO ENSINO DA HISTÓRIA LOCAL .....	54
QUADRO 4 – ARTIGOS QUE DISCUTEM METODOLOGIAS DE TRABALHO COM A HISTÓRIA LOCAL EM SALA DE AULA.....	60
QUADRO 5 – ARTIGOS SOBRE HISTÓRIA LOCAL, MEMÓRIA E PATRIMÔNIO.....	63
QUADRO 6 – ARTIGOS QUE RELACIONAM HISTÓRIA LOCAL À FORMAÇÃO DAS IDENTIDADES.....	66
QUADRO 7 – DISSERTAÇÕES SOBRE HISTÓRIA LOCAL E ENSINO DE HISTÓRIA DEFENDIDAS EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL, PERÍODO 2006-2018.....	71
QUADRO 8 – TESES SOBRE A HISTÓRIA LOCAL E ENSINO DE HISTÓRIA DEFENDIDAS EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL, PERÍODO 2006-2018.....	73
QUADRO 9 – TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE PRÁTICAS EM HISTÓRIA LOCAL, DEFENDIDAS ENTRE 2006-2018 NO BRASIL.....	74
QUADRO 10 – TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE HISTÓRIA LOCAL ORIENTADAS PELA TEORIA DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA, DEFENDIDAS ENTRE 2006-2018 NO BRASIL.....	79
QUADRO 11 – ESTRUTURA TEMÁTICA DE ESTUDOS SOCIAIS NO GUIA CURRICULAR PARA AS DISCIPLINAS DO NÚCLEO COMUM DO 1º GRAU DO ESTADO DE SÃO PAULO (1975) .....	101
QUADRO 12 – CONTEÚDOS DO TEMA “A CRIANÇA E A SOCIEDADE E, QUE VIVE” .....	104
QUADRO 13 – RELAÇÃO CONTEÚDO E OBJETIVO PARA A HISTÓRIA DO MUNICÍPIO .....	105
QUADRO 14 – RELAÇÃO CONTEÚDO E OBJETIVO PARA O ESTUDO DA REGIÃO .....	106

QUADRO 15 – SELEÇÃO DOS CONTEÚDOS NO PROJETO ESTUDOS SOCIAIS A PARTIR DA LONGA DURAÇÃO (1976) .....	119
QUADRO 16 – QUADRO COMPARATIVO ENTRE AS DUAS PROPOSTAS CURRICULARES DE ESTUDOS SOCIAIS .....	125
QUADRO 17 – EIXOS TEMÁTICOS PCNs (1997) .....	130
QUADRO 18– NÍVEIS CONCEITUAIS SOBRE A PROVISORIEDADE DA EXPLICAÇÃO HISTÓRICA A PARTIR DE BARCA (2000) .....	146
QUADRO 19 - OBJETIVOS DA APRENDIZAGEM HISTÓRICA CORRESPONDENTES AO 3º,4º E 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL .....	173

## LISTA DE SIGLAS

AGB	– Associação dos Geógrafos do Brasil
ANPUH	– Associação Nacional dos Professores Universitários de História
BASE	– <i>Bielefeld Academic Search Engine</i>
BNCC	– Base Nacional Comum Curricular
CAPES	– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CERHUPE	– Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais
CHATA	– <i>Concepts of History and Teaching Approaches</i> – Conceitos de História e Abordagens de Ensino
CNPQ	– Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DEHIS/UFPR	– Departamento de História da Universidade Federal do Paraná
EMC	– Educação Moral e Cívica
EPB	– Estudo dos Problemas Brasileiros
FOP	– Formar Opinião em Sala de Aula
FURG	– Universidade Federal do Rio Grande
GTDN	– Grupo de Trabalho pelo Desenvolvimento do Nordeste
HICON I e II	– História e Consciência I e II
ONGs	– Organizações não-governamentais
LAPEDUH	– Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MOBRAL	– Movimento Brasileiro de Alfabetização
OSPB	– Organização Política e Social Brasileira
PABAE	– Programa de Assistência Brasileiro-Americana do Ensino Elementar
PCNs	– Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	– Programa de Bolsas de Iniciação à Docência
PISA	– <i>Programme for International Student Assessment</i> – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PPGE/UFPR	– Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná
PPP	– Projeto Político Pedagógico
PREMEN	– Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio
RME	– Rede Municipal de Ensino
SEED/PR	– Secretaria Estadual de Educação do Paraná

UDESC	– Universidade do Estado de Santa Catarina
UEAM	– Universidade do Estado do Amazonas
UEL	– Universidade Estadual de Londrina
UEM	– Universidade Estadual de Maringá
UEPG	– Universidade Estadual de Ponta Grossa
UESB	– Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UESC	– Universidade Estadual de Santa Cruz
UFAL	– Universidade Federal do Alagoas
UFC	– Universidade Federal do Ceará
UFES	– Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	– Universidade Federal Fluminense
UFMA	– Universidade Federal do Maranhão
UFPE	– Universidade Federal de Pernambuco
UFPB	– Universidade Federal da Paraíba
UFRJ	– Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	– Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSCAR	– Universidade Federal de São Carlos
UFSM	– Universidade Federal de Santa Maria
UFT	– Universidade Federal do Tocantins
UFU	– Universidade Federal de Uberlândia
UFV	– Universidade Federal de Viçosa
UNC	– Universidade do Contestado
USAID	– <i>United States Agency for International Development</i> – Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional
USP	– Universidade de São Paulo
UNIBAVE	– Centro Universitário Barriga Verde
UNICAMP	– Universidade Estadual de Campinas
UNIOESTE	– Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNISO	– Universidade de Sorocaba
UNIVALI	– Universidade do Vale do Itajaí
UNESP	– Universidade Estadual Paulista
UPF	– Universidade de Passo Fundo
UNOCHAPECÓ	– Universidade Comunitária da Região de Chapecó
UTP	– Universidade Tuiuti do Paraná



## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>19</b>
<b>2</b>	<b>A BUSCA PELA DEFINIÇÃO DO CONCEITO DE HISTÓRIA LOCAL.....</b>	<b>28</b>
2.1	A LOCALIDADE COMO UM PROBLEMA DA HISTÓRIA E DA GEOGRAFIA...28	
2.1.1	Novas perspectivas historiográficas e o debate sobre a História Local na historiografia brasileira.....	34
2.2	O ESTUDO DO MEIO E A HISTÓRIA LOCAL.....	40
<b>3</b>	<b>A HISTÓRIA LOCAL COMO OBJETO DE ESTUDO DAS PESQUISAS EM ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL.....</b>	<b>48</b>
3.1	ARTIGOS.....	49
3.1.1	Considerações sobre os artigos analisados.....	68
3.2	TESES E DISSERTAÇÕES.....	71
3.2.1	Considerações sobre as Teses e Dissertações.....	84
<b>4</b>	<b>A HISTÓRIA LOCAL EM PROPOSTAS CURRICULARES BRASILEIRAS...88</b>	
4.1	PERSPECTIVAS DA HISTÓRIA LOCAL NOS ESTUDOS SOCIAIS.....	90
4.1.1	Os Estudos Sociais: da origem estadunidense à consolidação no Brasil da ditadura civil-militar.....	90
4.1.2	A História Local no <i>Guia Curricular para as Disciplinas do Núcleo Comum do 1º grau do estado de São Paulo</i> (1975).....	99
4.1.3	Uma perspectiva braudeliana acerca da localidade: a História Local no <i>Projeto Estudos Sociais a partir da longa duração</i> (1976).....	108
4.2	A HISTÓRIA LOCAL NA VOLTA DA HISTÓRIA COMO DISCIPLINA AUTÔNOMA: UMA ANÁLISE DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (1997).....	127
4.2.1	A História Local entre os Estudos Sociais e a História: ruptura ou continuidade?.....	137
<b>5</b>	<b>A HISTÓRIA LOCAL NA PERSPECTIVA DO CURRÍCULO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: 1º AO 9º ANO DE CURITIBA (2016).....</b>	<b>140</b>
5.1	O QUE É EDUCAÇÃO HISTÓRICA?.....	141
5.1.1	<i>History Education</i> e a Educação Histórica em Portugal.....	142
5.1.2	A Didática da História alemã e as investigações em consciência histórica.....	148
5.1.3	Educação Histórica no Brasil – a trajetória do LAPEDUH.....	152

5.2	O <i>CURRÍCULO DO ENSINO FUNDAMENTAL: 1º AO 9º ANO DO MUNICÍPIO DE CURITIBA</i> (2016).....	155
5.2.1	Contexto histórico de elaboração e perspectivas de aprendizagem histórica.	155
5.2.2	A História Local no <i>Currículo para o Ensino Fundamental: 1º ao 9º ano de Curitiba</i> (2016).....	170
5.2.3	Considerações sobre a História Local enquanto um pressuposto epistemológico da Didática da História.....	178
6	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	183
7	<b>REFERENCIAS</b> .....	194

## 1 INTRODUÇÃO

Moradora de São José dos Pinhais, município da região metropolitana de Curitiba, os temas ligados à história da cidade sempre despertaram meu<sup>1</sup> interesse justamente por trazerem à tona elementos do meu cotidiano, como lugares pelos quais sempre passava e histórias de pessoas conhecidas. Tal interesse foi aumentando a medida em que avançávamos na graduação em História, somando-se a outros objetos e temas históricos que levantavam minha curiosidade.

Foi durante o último ano da graduação, na disciplina de Prática de Ensino, que tive contato com o campo das discussões em ensino de História, sobretudo com o campo da Educação Histórica. Nessa ocasião, desenvolvia o estágio supervisionado em uma escola situada na Barreirinha, bairro curitibano de origem imigrante. Estávamos em meados de 2015, quando questões relacionadas à temática da imigração estavam sendo muito discutidas na mídia, graças a chegada de muitos haitianos e sírios ao país e, também, à cidade de Curitiba. Naquele momento de ansiedade com o ingresso em sala de aula, senti a necessidade de elaborar uma proposta de intervenção didática que não só trabalhasse os conteúdos programáticos que me haviam sido designados, como que também levasse em conta as discussões que realizávamos na Universidade. Discussões essas que se propunham a pensar em um ensino de História que levasse em conta as carências de orientação dos alunos e as especificidades da racionalidade histórica, ancoradas nos autores ligados à Educação Histórica. A experiência e os resultados desse processo, me motivaram a seguir no campo de investigações em ensino de História e a ampliar meu contato com a Educação Histórica. Sobretudo porque notei o interesse dos estudantes em discutirem fontes que tratavam de processos históricos que haviam se desencadeado próximo aos lugares onde viviam e frequentavam (SUKOW, 2016).

Orientada por este percurso, ao ingressar no mestrado, minha intenção foi entender como as histórias que aconteciam a nível local estavam presentes na

---

<sup>1</sup> Por se tratar de um texto com caráter mais pessoal, o texto da Introdução está escrito em primeira pessoa – diferentemente do restante do trabalho, redigido em terceira pessoa.

consciência histórica dos alunos e de que maneiras elas chegavam até eles, ideias inspiradas pelas investigações de Germinari (2010) e Buczenko (2013).

As leituras iniciais que realizamos eram unânimes em apontar para o papel fundamental da História Local na aprendizagem histórica. A localidade aparecia como uma espécie de “novo ídolo” do ensino de História, como apontam Schmidt e Cainelli (2009), em especial em produções datadas do contexto da redemocratização e das novas configurações educacionais da década de 1990.

O historiador alemão Jörn Rüsen (1997), em texto onde discute as características da historiografia pós-moderna, oferece pistas para entender o porquê tal sobrevalorização das escalas micro-históricas em tempo de pós-modernidade. De acordo com o autor, no seu afã de contestar a lógica moderna do pensamento histórico, os(as) historiadores(as) pós-modernos(as) romperam com a ligação genética entre o passado, o presente e o futuro. Buscavam, assim, restituir ao passado sua dignidade, no sentido de restituir-lhe sua autonomia e seu sentido próprio<sup>2</sup>, “trata-se de uma resistência contra a integração de formas passadas da existência humana em um processo que conduz nossa própria forma de vida” (RÜSEN, 1997, p.91). Tal entendimento do passado visa romper com toda e qualquer ideia de evolução na História.

Como um dos principais representantes dessa perspectiva das concepções antigenéticas do pensamento histórico, Rüsen (1997) aponta para Walter Benjamin (1991) cuja metáfora do “bote do instante” interrompia qualquer encadeamento temporal dos acontecimentos do passado em favor do acontecimentos de natureza única. Nessa esteira de pensamento, a historiografia pós-moderna produz contraimagens (no alemão, *Gegenbilder*), ou seja, “cenários que contradizem a situação presente” (RÜSEN, 1997, p.91).

Por isso, afirma Rüsen, que as análises micro-históricas tem sido sobrevalorizada nestes tempos de pós-modernidade,

Ela é contraposta à macro-história como sendo a forma mais moderna de representar a história. Apresenta-se um indivíduo isolado como Menóquio, ao

---

<sup>2</sup> Segundo Rüsen (1997), *Eigensinn* corresponde à palavra alemã para isso que na tradução brasileira denominou-se autonomia/sentido próprio.

invés de uma sociedade ou classe, fala-se de um segmento biográfico ou apenas de alguns dias ao invés de uma época ou de uma longa evolução; analisa-se um dia ao invés de um século, uma pequena aldeia no lugar de um país ou reino. Esses são os objetos da historiografia pós-moderna (RÜSEN, 1997, p. 92-93)

Rüsen afirma que o problema desta sobre valorização das escalas de análise micro, quando pensadas de uma maneira desconectada da totalidade histórica, acabam fadadas ao relativismo total.

Voltando ao campo do ensino de História, em minhas leituras iniciais, a supervalorização da História Local era acompanhada de uma perspectiva fragmentada. Isso porque a maioria das produções acabava por aprisionar o estudo da História Local apenas nos anos iniciais. Ele aparecia, portanto, de maneira totalmente desconexa do ensino de História voltado para os anos finais. Tal tendência parecia ser recorrente no ensino de História brasileiro desde o início do século XX, como atestam Schmidt e Garcia (2011, p.133).

Nesse sentido, a medida que a investigação avançava, ficou cada vez mais evidente as lacunas que existiam sobre o próprio conceito de História Local e sua relação com o ensino de História. Não encontrei estudos sistematizados acerca da maneira como vinha sendo pensado nas discussões em ensino de História no Brasil, tampouco como as reflexões historiográficas acerca da localidade reverberavam nestas discussões. Esses questionamentos me levaram a redefinir o foco de meu objeto de pesquisa: antes de entender a relação entre consciência histórica e História Local, precisava entender seu papel no ensino de História como um todo e a maneira pela qual vinha sendo pensada. Dessa forma, cheguei ao seguinte problema de investigação:

**PROBLEMA:**

De que forma os debates sobre a História Local estão presente no ensino de História no Brasil? Quais e como as perspectivas teóricas de aprendizagem tem justificado e norteado seu papel no ensino de História?

A partir de tal problema, pude elencar os quatro objetivos principais da minha investigação:

**OBJETIVOS:**

- a) Entender como a História Local está presente no campo historiográfico e no campo de estudos do ensino e aprendizagem de História;
- b) Investigar quais tem sido as perspectivas predominantes no que tange ao ensino da História da Localidade;
- c) Elencar e analisar a produção acadêmica recente acerca da relação entre ensino de História e História Local;
- d) Analisar como a História Local está presente em propostas curriculares brasileiras.

Dessa forma, em um primeiro momento, a pesquisa debruçou-se sobre a análise da produção historiográfica acerca da História Local, levantando, também, algumas interlocuções desta com o campo de investigações do ensino de História. Após este levantamento bibliográfico, lancei-me ao segundo momento da investigação que consistiu na análise documental de dois conjuntos de documentos. O primeiro, diz respeito a **produção acadêmica** recente sobre a relação entre ensino de História e História Local, desenvolvidas no Brasil. O segundo, trata-se das **propostas curriculares** que orientaram o ensino de História brasileiro nas últimas décadas.

Sobre as propostas curriculares, selecionei documentos oriundos de diferentes momentos do ensino de História, de modo a esboçar um quadro amplo acerca de como a História Local foi sendo pensada a partir de perspectivas de ensino-aprendizagem históricas diversas. As propostas curriculares analisadas foram:

A) O *Guia Curricular para as Matérias do Núcleo Comum do 1º Grau* (1975) elaborado pela Secretaria de Educação de São Paulo, contendo orientações para o ensino dos Estudos Sociais;

B) O *Projeto Estudos Sociais a partir da Longa Duração* (1976) proposto por professores(as) ligados(as) ao Departamento de História da Universidade Federal do Paraná (DEHIS/UFPR);

C) Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs,1997) que estabeleceram os parâmetros que nortearam as elaborações curriculares do Ensino brasileiro após o retorno da História como disciplina autônoma para o país;

D) O *Currículo para o Ensino Fundamental de Curitiba* (2016) cuja perspectiva teórica leva em conta os estudos em aprendizagem histórica situados no domínio da Educação Histórica.

Dentre as inúmeras possibilidades que se apresentam para as investigações no campo de educação, a presente pesquisa optou pela metodologia qualitativa. Inseridas nas chamadas abordagens socioculturais da escola, as pesquisas qualitativas têm aprofundado as explicações acerca das relações de escolarização. Por essa perspectiva, surgida nas décadas de 1980 e 1990, a escola deixa de ser vista como um espaço homogêneo e uniforme, passando a ser entendida como um espaço de construção. Levam em conta, portanto, o contexto histórico e social no qual a escola está inserida, conferindo um papel central a categoria de cultura. Por essa ótica, as abordagens de cunho qualitativo possibilitam que as ações dos sujeitos sejam recuperadas de forma contextualizada, isto é, a abordagem qualitativa permite ao pesquisador(a) decifrar os sentidos e significados culturais das ações dos sujeitos relacionados com o contexto escolar (RIBAS et al., 2018, p. 52-53).

Sobre as investigações de natureza qualitativa no campo da Educação, Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1990) indicam que são essencialmente compostas por quatro pólos: o epistemológico, o teórico, o morfológico e o técnico. O pólo epistemológico corresponde ao nível onde a construção do objeto científico e as problemáticas da investigação se processam. Nesse, situam-se os paradigmas, os postulados ontológicos e as problemáticas da investigação. O pólo teórico e morfológico correspondem à “instância metodológica onde as hipóteses se organizam e em que os conceitos se definem” (LÉSSARD-HEBERT; GOYETTE e BOUTIN, 1990, p.21) e o lugar onde o objeto científico estrutura-se. Isto é, os pólos técnicos e

morfológico estão ligados às teorias, contextos e operações teóricas que orientam o trabalho do(a) investigador(a). Por fim, o pólo técnico corresponde às técnicas de recolha de dados e aos métodos de investigação empregados.

No primeiro, isto é, no pólo epistemológico, esta investigação orienta-se pelo domínio teórico da Educação Histórica, a qual tem por objeto de estudo a didática da História e as problemáticas relacionadas à aprendizagem histórica. O conceito de domínio teórico foi estabelecido a partir de Christopher Lloyd (1995) e refere-se, assim como as noções de “paradigma” e “campo”, às constelações extralógicas e historicamente variáveis pelas quais relacionam-se metodologias e explicações teóricas (LLOYD, 1995, p.48-55). Nesse sentido, dentro do campo de investigações do ensino-aprendizagem em História, a Educação Histórica apresenta-se como um domínio teórico por possuir uma tradição, um conhecimento historicamente produzido e um arcabouço teórico próprio e original (SCHMIDT e URBAN, 2018).

Seguindo o arcabouço teórico da Educação Histórica, no pólo teórico e morfológico a investigação pauta-se nas teorias de aprendizagem histórica delineadas pelo historiador alemão Jörn Rüsen (2001, 2013, 2015), aproximando-se, ainda, das discussões encabeçadas por Barca (2018), Lee (2001, 2006) e Schmidt (2009a). Para esses autores, a aprendizagem histórica deve direcionar-se para o desenvolvimento de competências cognitivas propriamente históricas, em especial a competência da atribuição histórica de sentido. A função do conhecimento histórico seria, segundo taç perspectiva, a formação da consciência histórica.

Para Rüsen (2001, 2015), a consciência histórica corresponde às operações mentais pelas quais os humanos interpretam o passado de modo a entender o presente e projetar o futuro. O pensamento histórico, por sua vez, enquanto uma articulação da consciência histórica, funciona a partir de uma lógica própria, que o distingue de outras formas de cognição: ele parte das carências de orientação da vida prática, complexifica-se a partir da elaboração de perguntas e de processos metodológicos, concretiza-se na narrativa histórica e retorna a vida prática sob a forma de orientação externa e interna (RÜSEN, 2015, p.73).

Na esteira deste pensamento, Lee (2001) desenvolve uma série de investigações que descartam as perspectivas de aprendizagem histórica ancoradas



nas teorias da psicologia e da pedagogia, muitas das quais relacionavam o desenvolvimento do pensamento histórico à idade. As investigações de Lee (2001), acerca da relação entre os “conceitos substantivos” – referentes aos conteúdos da História, como industrialização e revolução – e as “ideias de segunda ordem” – referentes às ideias que permitem a construção do raciocínio e da lógica histórica estabeleceram os parâmetros para a definição do conceito de literacia histórica, entendida como o conjunto de competências de interpretação do passado que possibilitaria uma leitura historicamente determinada do mundo (LEE, 2006).

Finalmente, quanto ao pólo técnico esta investigação baseia-se na análise documental. Esse método de recolha de dados possui, segundo Cellard (2010), cinco elementos principais: a) a análise do contexto histórico-social em que foi produzido o documento; b) a identidade e as motivações dos sujeitos que se expressam no documento; c) a análise da natureza, da autenticidade e da confiabilidade do documento; d) a análise da estrutura lógica e dos conceitos principais; e) a análise do conteúdo do documento.

Além da análise dos elementos de cunho técnico, relacionados à natureza/autoria/autenticidade, Cellard (2010) afirma que a análise do contexto histórico de elaboração do documento, atenta às conjunturas políticas, econômicas e sociais que propiciaram sua elaboração, é imprescindível para compreendê-lo em sua totalidade:

Pela análise do contexto, o pesquisador se coloca em excelentes condições até para compreender as particularidades da forma, da organização e, sobretudo, para evitar interpretar o conteúdo do documento em função de valores modernos. Essa etapa é tão mais importante, que não se poderia prescindir dela, durante a análise que se seguirá (CELLARD, 2010, p.300).

A análise documental, tomada por essa perspectiva, dialoga com as já mencionadas abordagens socioculturais da escola. Pois, pensar a História Local a partir de documentos historicamente contextualizados, possibilita a compreensão de como o ensino de História no país insere-se nos processos históricos de mudanças e continuidades. Indicam, assim, como um código disciplinar da História tem se construído no Brasil. Esse conceito, delineado por Fernandez Cuesta (1998),

corresponde ao conjunto de ideias e valores, constituídos historicamente, que legitimam a função educativa da História,

El código disciplinar comprende lo que se dice acerca del valor educativo de la Historia, lo que se regula expresamente como conocimiento histórico y lo que realmente se enseña en el marco escolar. Discursos, regulaciones, prácticas y contextos escolares impregnan la acción institucionalizada de los sujetos profesionales (los profesores) y de los destinatarios sociales (los alumnos) que viven y reviven, en su acción cotidiana, los usos de educación histórica de cada época (FERNÁNDEZ CUESTA, 1998, p. 8-9).

Tendo em vista o exposto, o presente trabalho está dividido em quatro partes. No primeiro capítulo, intitulado “A busca pela definição de um conceito de História Local”, como o próprio título sugere, busquei uma definição para o conceito de História Local, dialogando com autores ligados à historiografia, à geografia e ao campo da Educação. Pretendi, a partir disso, estabelecer um quadro das principais referências teóricas que delimitaram esta área de investigação de modo a criar subsídios para a análise documental que realizei nos capítulos posteriores.

No segundo capítulo, “A História Local como objeto de estudo das pesquisas em ensino de História no Brasil”, preocupei-me com a maneira pela qual a História Local tem sido entendida na produção acadêmica acerca do ensino de História no Brasil. Assim, realizei um levantamento de artigos, dissertações e teses publicados com esta temática no período posterior à publicação dos PCNs (1997), ressaltando quais matrizes teóricas tem guiado estas investigações e como elas tem se situado dentro das perspectivas de ensino.

O terceiro capítulo, “A História Local em propostas curriculares brasileiras”, dedicou-se à análise documental. A partir do *Guia Curricular para o Núcleo Comum do 1º Grau do Estado de São Paulo* (1975), do *Projeto Estudos Sociais a partir da longa duração* (1976) e dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1997) busquei compreender como a História Local tem sido entendida no código disciplinar da História no Brasil, localizando as principais tendências e alinhamentos teóricos dos documentos, bem como comparando as diferentes perspectivas de localidade no período dos Estudos Sociais e na volta da História como disciplina autônoma.

Por fim, no quarto e último capítulo, “A História Local na perspectiva do Currículo para o Ensino Fundamental: 1º ao 9º ano de Curitiba (2016)”, analisei como a História Local foi pensada em um currículo embasado por uma perspectiva de aprendizagem histórica diferente dos documentos anteriores, ou seja, pela perspectiva da Educação Histórica. Assim, a análise do *Currículo para o Ensino Fundamental de Curitiba* (2016) respaldou minha reflexão acerca das possibilidades de pensar o papel da História Local em uma aprendizagem histórica ancorada na ciência de referência.

## 2 A BUSCA PELA DEFINIÇÃO DO CONCEITO DE HISTÓRIA LOCAL

Antes de adentrarmos na discussão sobre a presença do ensino da História Local em propostas curriculares para o ensino de História no Brasil, é preciso que respondamos a um simples questionamento, que permitirá situarmo-nos dentro do campo de investigação: o que seria a História Local? Seria a História da região, do município, do bairro? Quando falamos em termos de História Local, nos referimos a determinados conteúdos históricos, a uma escola historiográfica ou, ainda, a uma modalidade de investigação historiográfica?

A resposta a essas perguntas oferecerá o subsídio teórico para entendermos de que maneira a História Local chega até as discussões sobre ensino de História, bem como quais elementos historiográficos defendem sua presença no currículo. Para tal, pretendemos, neste capítulo, oferecer um panorama dos debates historiográficos que se debruçaram sobre a História Local e sobre os temas ligados à localidade. Esta tarefa requer certo cuidado, isso porque, como boa parte das discussões levadas a cabo pelos(as) historiadores(as), não há um consenso acerca da delimitação deste conceito. Por exemplo, há aqueles que a partir da tradição francesa da segunda geração dos *Annales* entendem a localidade a partir de uma perspectiva estritamente geográfica, como assinala Pierre Goubert (1988) ou, mais recentemente, as interpretações que entendem-na enquanto um conceito culturalmente construído, sendo os agrupamentos humanos definidos não por limites geográficos, mas por costumes em comum (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2001).

Ainda, além das divergências no âmbito das discussões historiográficas, o debate acerca da localidade também passa por diversas interpretações quando nos voltamos para o campo da educação, em especial do ensino de História. Ainda que dediquemos um capítulo especial para essas discussões, neste primeiro momento pretendemos introduzir este debate que tem subsidiado os(as) pesquisadores(as) que se detém sobre a problemática da História Local no ensino de História.

### 2.1 A LOCALIDADE COMO UM PROBLEMA DA HISTÓRIA E DA GEOGRAFIA

O conceito de História Local lida não só com temas relacionados à História, se não com conceitos e definições de espaços que são oriundos da Geografia. De acordo com José D'Assunção Barros (2005), em meados do século XX, os historiadores ampliaram a definição da História como o *estudo do homem no tempo*<sup>3</sup>, tal qual proposta por Marc Bloch (1886-1944), acrescentando-lhe a categoria de espaço. Assim, a partir do entendimento da História como o *estudo do homem no tempo e no espaço* o debate com a geografia intensificou-se (BARROS, 2005). É nesse sentido, que a definição epistemológica de “História Local” passa necessariamente por uma discussão acerca de conceitos como “espaço”, “região” e “localidade” a partir de discussões engendradas por estudiosos do campo da Geografia. Portanto, antes de adentrarmos na análise das discussões historiográficas do conceito de “História Local”, entendemos ser necessário uma reflexão sobre a relação posta entre estas duas ciências.

Dentro do campo da Geografia, a concepção de “espaço” assume uma função basilar. É a partir desse que originam-se outros conceitos, em especial o de “região”. O entendimento sobre o “espaço” passou por diversas transformações, desde a concepção determinista da chamada Escola Alemã, que via o “espaço” natural como um fator determinante para a condição de vida e o desenvolvimento dos seres humanos, passando pela concepção possibilista da Escola Francesa, que pensava o espaço como condicionante e capaz de criar possibilidades para a sua transformação (BARROS, 2005)<sup>4</sup>. Por fim, mais recentemente surge a concepção da Geografia Crítica, que entende o “espaço” como um fato social resultante da ação humana (SILVEIRA, 1990).

<sup>3</sup> Ainda que utilize a categoria “homem”, é válido ressaltar que esta conceituação abrange todos os seres humanos.

<sup>4</sup> Em linhas gerais, a chamada Escola Geográfica Alemã tinha como pressupostos as teorias de Friedrich Ratzel (1844-1904). De orientação determinista, acreditavam na influência direta do meio sobre o destino humano. Por esta, a história era um elemento passivo, determinada pelas condições naturais. Em contraposição, a chamada Escola Francesa orientava-se pelas ideias de Vidal de La Blache (1845-1918). Também conhecida como Escola Possibilista, acreditavam na interferência dos fenômenos humanos nas transformações da natureza. Tomavam a relação Humanos-Natureza como objeto de estudo, o que acabou por influenciar as Escolas Historiográficas francesas do período. Cf SILVEIRA, Rosa M. Godoy. “Região e História: questão de método”. In: SILVA, Marcos A. (org.) **República em migalhas: história regional e local**. São Paulo: Marco Zero/ ANPUH, 1990, p. 17-42; BARROS, José D'Assunção. “História, região e espacialidade”. **Revista de História Regional**, Ponta Grossa, v. 1, n. 10, p. 95-129, dez./mar., 2005.

Foi a concepção possibilista, esboçada pelo geógrafo francês Vidal de la Blache (1845-1918) que permitiu o diálogo com a História, especialmente com os historiadores franceses ligados à *Escola dos Annales*. Esta aproximação data de 1905, quando La Blache escreveu um capítulo para a *História da França* de Ernest Lavisse (1842-1922), pelo qual se debruçou sobre o papel da geografia no desenvolvimento do país. Diferentemente da concepção determinista defendida por Ratzel e pelos geógrafos da Escola Alemã, o modelo de La Blache, ainda que não retirasse o meio geográfico do centro de análise, “buscava enfatizar as diversas possibilidades de respostas que podiam ser colocadas pelos seres humanos diante dos desafios do meio” (BARROS, 2005, p.102).

Essas reflexões foram adotadas por Lucien Febvre (1878-1956) na sua busca por entender a relação entre o meio físico e a sociedade na obra *A Terra e a evolução humana* (1922), preocupada com a organização do espaço no tempo. Mas, foi Fernand Braudel (1902-1985) e a sua preocupação com as macro-espacialidades que, no clássico, *O Mediterrâneo e o mundo mediterrâneo no tempo de Felipe II* (1945) aplicou estas noções a um objeto historiográfico de grande amplitude. Já no primeiro capítulo da obra, dedicado a estudar as transformações lentas e a longa duração, que o espaço geográfico aparece como ponto de partida para a análise historiográfica. Conforme Barros,

Oscilando entre a ideia de que o meio determina o homem, e a de que os homens instalam-se no meio natural transformando-o de modo a convertê-lo na principal base de sua vida social, Braudel termina por associar intimamente a “civilização” e a “macro-espacialidade” (BARROS, 2005, p.103).

A grande contribuição dessa discussão, de acordo com Barros, foi trazer o “espaço” para o primeiro plano das análises historiográficas, superando uma concepção que apenas o enxergava enquanto cenário ou um teatro de operações (BARROS, 2005). Dessa forma, foi possível uma análise em termos de uma longa duração, que abrangeria a totalidade da relação entre o Humano e o Espaço, a qual prepararia o terreno para a média duração, correspondente às estruturas, os estados, os sistemas econômicos, e para a curta duração, o tempo dos acontecimentos.

Contudo, para Silveira (1990), essa humanização da geografia ainda entendia o espaço como um produto apenas da ação humana e não dos processos sociais. Nesse sentido, corresponderia mais a uma Geografia Humana do que a uma ciência social (SILVEIRA, 1990).

Além da conceituação de “espaço”, La Blache também se debruçou sobre a questão da “região”. Para o autor, o conceito significa tanto uma unidade de análise geográfica, funcionando como um instrumento teórico de pesquisa, quanto uma forma de os humanos organizarem o espaço terrestre, nesse sentido funcionando como um dado da realidade (SILVEIRA, 1990).

A partir destas concepções, na década de 1950, alguns historiadores, posteriores a Braudel, dedicaram-se ao estudo dos microespaços, “em muitos sentidos dotados de uma homogeneidade bem maior do que os macroespaços que haviam sido examinados” (BARROS, 2005, p.107). Dessa forma, surgiu a *História Local*, ou História regional como seria denominada posteriormente, como uma forma de lançar luz sobre os detalhes que haviam escapado das grandes explicações engendradas até então.

Segundo Pierre Goubert (1988), um dos principais nomes da História Local e responsável por desenvolvê-la como metodologia de investigação na França, esta se refere a uma ou poucas aldeias, a uma cidade pequena ou média ou a uma delimitação geográfica não maior que uma unidade provincial comum, como um *county* inglês ou um condado italiano. Assim, o local como o espaço abrangeria não mais do que a caminhada de um dia (GOUBERT, 1988). Nesse momento da historiografia, duas eram as características principais dos estudos sobre a localidade: a) as unidades de investigação coincidiam com as áreas administrativas/políticas; b) as fronteiras dos espaços analisados eram estáveis (BARROS, 2005). Nas monografias originadas da *Escola dos Annales*, até a década de 1960, era comum a Introdução Geográfica apresentar-se previamente, seguida da História, da organização social e, finalmente das ações humanas.

Tal entendimento das questões regionais/locais sofreu críticas posteriormente. Isso porque o modelo blachiano apresentava um quadro não-operacional de Região, “as regiões vinham definidas previamente, como que

estabelecidas de uma vez por todas, e bastava o historiador ou geógrafo escolher a sua para depois trabalhar nela com suas problematizações específicas” (BARROS, 2005, p. 109). Por essa concepção, abandonava-se a ideia de que uma delimitação espacial é arbitrária e não pré-determinada. Outro ponto diz respeito a falta do entendimento de que a relação Humano/Espaço modifica-se ao longo do tempo. Em outras palavras, a delimitação regional/local de um período poderia não funcionar para outro. Isso ficava evidente em estudos sobre a América Latina colonial, por exemplo, onde as regiões geográficas eram pouco ou quase nada fixas (BARROS, 2004).

Argumentando nesse sentido, Silveira (1990) indica que tanto a concepção determinista de espaço, quanto a concepção possibilista blachiana acabaram por retirar a historicidade dos lugares. Mesmo que por esta última a temporalidade exerça uma influência sobre o espaço, as mudanças não são suficientemente explicadas, trazendo como resultado um Espaço fixo e esvaziado de historicidade (SILVEIRA, 1990).

A partir da década de 1960, os conceitos de “espaço” e “região” passam a assumir diferentes significados proporcionados pelos debates dentro da chamada Geografia Crítica. Yves Lacoste e sua obra, *A Geografia serve, antes de mais nada, para fazer a guerra* (1977) são tidos como os pioneiros nesta crítica à Geografia Positivista. Nesse momento, ela passa a assumir seu conteúdo político e a enxergar-se como um instrumento para a transformação da sociedade, enquanto que as formas espaciais passam a ser vistas como resultados dos *processos sociais*,

Os conceitos do materialismo histórico penetram na análise espacial e se processa uma mudança qualitativa completa na ciência geográfica em termos de fundamentação teórica e de procedimentos metodológicos: elabora-se uma distinção conceitual entre meio e meio geográfico; o elemento humano passa a ser focado como preponderante sobre o elemento físico na construção do espaço; estabelecem-se as correlações entre Modo de Produção e organização do espaço (SILVEIRA, 1990, p.27).

No Brasil, essas discussões tomaram contornos significativos. Isso porque um dos principais expoentes da vertente crítica foi o geógrafo brasileiro Milton Santos (1926-2003) quem enxergava o espaço como um fato social e como um produto da ação humana. Por tal concepção, a natureza socializada interfere no processo social



tanto pela carga de historicidade vivida, quanto pela carga de historicidade passível de ser vivida, “na medida em que é instância de determinação no movimento do real, de transformação deste último, em outras palavras, de determinação na história a ser construída” (SILVEIRA, 1990, p. 28).

De acordo com Santos, a espacialidade é determinada socialmente pelo modo de produção, ou em outras palavras, pela forma como os humanos relacionam-se com a natureza. Assim, cada modo de produção, em cada tempo, acarretaria em um modo de organização peculiar do espaço. A relação espaço-tempo indica a carga de historicidade presente nessa concepção, “é apenas dentro da formação sócio-econômica específica que as formas adquirem um papel social efetivo” (SANTOS, 1977, p.41).

Dentro desta interpretação, “região” corresponde a uma questão de escala, representando a singularidade da totalidade, “o espaço total e o espaço local são aspectos de uma única e mesma realidade – a realidade total – à imagem do universal e dos particulares” (SANTOS, 1978 citado por SILVEIRA, 1990, p.31). Enquanto fragmento de uma totalidade espacial historicamente construída, essa concepção de região a entende como o resultado da interveniência de fatores políticos, econômicos e sociais que lhe são externos, como salienta Neves (2008),

Nesta perspectiva, a ideia de região como parte ou parcela, orienta-se pela noção de totalidade (histórica, geográfica, econômica, social, política) à qual ela integra e, desse modo, fica a depender da totalidade tomada como referência e dos fatores intervenientes considerados na sua definição (NEVES, 2008, p. 28)

Posto este diálogo com os conceitos geográficos que influenciaram as primeiras discussões historiográficas no âmbito da História Local, as transformações na própria ciência da História contribuíram para a ascensão deste debate, principalmente na década de 1970. Até então, a História Regional/ Local era vista como um “recurso desprezível da pesquisa histórica, uma solução para registros de memórias” (NEVES, 2008, p.29) ou uma modalidade de pesquisa histórica “muito circunscrita a um grupo de entusiastas” (SAMUEL, 1990, p.219).

### 2.1.1 Novas perspectivas historiográficas e o debate sobre a História Local na historiografia brasileira

Com o desenvolvimento dos processos de investigação histórica, através das pesquisas universitárias e das novas reflexões epistemológicas, somadas ao que Neves (2002) denominou de experiências heterogêneas e reflexões críticas, as temáticas em termos de História Local e Regional ampliaram-se, muito influenciadas pela interdisciplinaridade e pelos novos debates historiográficos e metodológicos da ciência histórica (NEVES, 2002).

Como exemplo, podemos citar a História Social e o resgate pelas histórias das pessoas comuns quando a História passa a ser entendida, conforme afirmava Edward Thompson em *A Miséria da Teoria* (1981), como o estudo da experiência de todos os seres humanos no tempo. A História Local, dentro desse contexto de politização do fazer histórico favorecido por vertentes da historiografia inglesa, passa a ser vista como uma força política, devido à sua forte conexão com a experiência de pessoas comuns. De acordo com Hobsbawn (1998), – outro historiador ligado a Nova Esquerda Inglesa – os estudos que priorizavam “os de baixo” surgiram ligados à questões de natureza política e científica. O movimento da descoberta das pessoas comuns pelos historiadores dá-se paralelamente ao momento histórico em que esses homens e mulheres passam a assumir seu papel nas decisões e acontecimentos políticos. No Ocidente, dada transformação acontece no contexto das Revoluções do final do Século XVIII.

É por isso que historiadores franceses, como Jules Michelet e Georges Lefebvre, motivados pelos acontecimentos da Revolução Francesa passam a conferir um papel central para os movimentos populares em seus escritos – fato inédito até então (HOBBSAWN, 1998, p.218). Em outros países, a ascensão do movimento operário impulsiona o interesse dos autores ligados à interpretações marxistas pelas classes populares. Para Hobsbawn, “ao rememorar a história da gente comum, não estamos meramente tentando conferir-lhe um significado político retrospectivo que nem sempre teve; estamos tentando, mais genericamente, explorar uma dimensão desconhecida do passado” (HOBBSAWN, 1998, p.219).

Na esteira desse pensamento, Raphael Samuel (1990), historiador inglês de tendências marxistas, destacou a força popular da História Local, tanto como atividade de investigação, quanto como uma expressão literária,

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

Paralelamente, na Itália, autores ligados à micro-história em seu diálogo com a História Cultural e a História das mentalidades começam a defender investigações históricas que estivessem baseadas em outras escalas de análise. Dentro do Paradigma Indiciário, tal qual definido por Carlo Ginzburg (1990), o historiador passou a buscar os vestígios mais escondidos do passado a fim de construir suas explicações<sup>5</sup>.

Embora as discussões no âmbito da micro-história tenham favorecido novas perspectivas de investigação, que levavam em conta escalas de análise mais reduzidas, e esta noção aproxime-se da ideia de “região” apontada por geógrafos ligados à vertente crítica, cabe ressaltar que História Local/ Regional e micro-história não são conceitos coincidentes. Apoiando-se em Giovanni Levi (1992), um dos principais autores ligados à essa corrente historiográfica, Neves (2002) ressalta a característica da micro-história como escala de observação, isto é, um procedimento de microanálise que pode ser aplicado em qualquer espaço e independe das dimensões do objeto, referindo-se mais à forma pela qual o historiador enxerga as fontes do que ao recorte espacial da análise (NEVES, 2002). Em outras palavras, a micro-história refere-se à redução da escala de observação e à microanálise, “fundamentando-se no princípio de que a observação microscópica pode revelar fatores não observados previamente em outras proporções” (NEVES, 2002, p.47).

---

<sup>5</sup> O Paradigma Indiciário foi adotado na historiografia a partir das contribuições de Carlo Ginzburg e sua defesa de um método de investigação histórica que privilegiasse os indícios e os fenômenos marginais. Cf GINZBURG, Carlo. **Sinais: Raízes de um Paradigma Indiciário**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

No Brasil, o interesse pelo regional foi impulsionado pelo Grupo de Trabalho para Desenvolvimento do Nordeste (GTDN) em meados da década de 1950. Liderado por Celso Furtado, correspondia a um dos muitos Grupos de Trabalho do Plano de Metas estabelecido por Juscelino Kubitschek. Esses estudos regionalistas, contudo, ainda ficavam muito circunscritos a grupos de geógrafos e economistas.

Foi nas décadas finais do século XX que as monografias sobre história regional e local desenvolveram-se, debruçando-se, principalmente, na análise do cotidiano de uma ou mais comunidades. Segundo Amado (1990), são quatro os fatores que explicam essa mudança: a) a transformação do conceito de região por parte dos geógrafos ligados à vertente crítica, b) o esgotamento das macroabordagens, c) a descentralização dos cursos de pós-graduação no Brasil, o que permitiu às universidades instaladas fora dos grandes centros desenvolverem pesquisas comprometidas com as temáticas locais e d) as mudanças econômicas na história do Brasil que transformaram a organização espacial do país (AMADO, 1990). A essa ideia, Neves (2008) acrescenta que

A aceitação acadêmica e a qualificação metodológica da história regional e local, não decorreram, pois, do reconhecimento de eventuais méritos dos cronistas e eruditos locais, mas da instituição e subsequente generalização dos estudos pós-graduados em história, em todo o hemisfério ocidental, e da consequente evolução dos métodos da elaboração historiográfica (NEVES, 2008, p.30).

Duas mesas de discussão em eventos acadêmicos ocorridas no final do século XX ressaltam o aumento da preocupação com as questões regionais no período, algo que também refletir-se-ia nas investigações e debates acerca do ensino de História, como veremos no próximo capítulo. A primeira mesa deu-se em 1985, em Águas Claras (SP). Organizada pelo Núcleo de Estudos Regionais e Centro de Memória da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), teve como discussão central a relevância da História Regional para as Ciências Sociais.

A segunda mesa deu-se em 1990, em Curitiba, e fez parte do XIII Simpósio da Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH). As discussões engendradas na mesa “História Regional” foram elencadas na obra *História em Migalhas* (1990) e ressaltaram a preocupação com a teorização deste

campo de estudos, bem como a necessidade do diálogo com a Geografia para as investigações que adotam essa abordagem. Percebemos que, nesse momento, existia uma necessidade dos historiadores regionalistas legitimarem-se enquanto campo de estudos válido, por isso a preocupação com uma definição de local/região e com o reforço da importância dos estudos regionais para uma história múltipla e plural, como podemos perceber já no texto de Apresentação, de autoria de Janaína Amado (1990).

Para a autora, a ideia de região está intimamente ligada à ideia de espaço,

O conceito de região surgiu da necessidade do Homem entender e ordenar as diferenças constatadas no espaço terrestre e, desde então, vem procurando dar conta, segundo os conhecimentos e a compreensão próprios de cada época histórica, exatamente da diversidade da organização espacial existente no planeta (AMADO, 1990, p.10).

Ressaltando a necessidade do diálogo com a Geografia, problema apontado recorrentemente em outros autores, Amado (1990) questiona-se sobre o que seria a totalidade falada pelos geógrafos e como essa questão, ligada aos modos de produção, contribuiria para as investigações historiográficas. Seria justamente a definição de região ligada aos meios de produção uma das maiores polêmicas no campo das Ciências Humanas, o que acarretaria em uma das principais problemáticas das discussões em História Local e sobre a qual nos preocupamos em discutir no presente capítulo, qual seja o da definição de região e localidade.

Como um exemplo destas discrepâncias acerca do conceito de região, Amado cita a tese de Francisco de Oliveira (1977) e o clássico artigo de Henrique Martins (1990)<sup>6</sup> sobre o Nordeste e a questão regional. Enquanto que para o primeiro o conceito de região se tornaria inócuo em áreas de predomínio do capital monopolista devido à sua capacidade de homogeneizar o espaço, para Martins o predomínio do capital monopolista no Brasil em meados do século XX não significou o desaparecimento das regiões, mas sim uma mudança radical em suas bases, dada a

---

<sup>6</sup> Cf MARTINS, Paulo H. N. "Estado, Espaço e região: novos elementos teóricos". In: GERBARA, Ademir et al. **História Regional: uma discussão**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1987; OLIVEIRA, Francisco de. **Elegia para uma re(li)gião**: SUDENE, Nordeste, planejamento e conflito de classes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

inexistência de uma ruptura entre a burguesia monopolista e as elites dominantes regionais, “o que existe é apenas um reordenamento desta relação, com a criação de novas alianças e a mudança do conteúdo das já existentes” (AMADO, 1990, p.10).

Por outro lado, Durval Muniz de Albuquerque (2001) propõe um entendimento de região que se afasta do conceito de espaço, trazendo para as discussões regionalistas as categorias de cultura e poder. Para o autor, a ideia de região aproxima-se mais da espacialização das relações de poder do que de fronteiras naturais, representando uma visão estratégica do espaço. A partir dessa perspectiva, seria possível “pensar historicamente região como emergência de diferenças internas de qualquer nação, no que concerne ao exercício do poder, como recortes espaciais que surgem do enfrentamento de diferentes grupos sociais” (NEVES, 2002, p.59).

Albuquerque propõe, então, uma problematização da invenção do conceito de região, argumentando que não passaria de uma ilusão referencial. Os historiadores costumam utilizar o conceito de região, dentro de uma perspectiva estritamente geográfica, como ponto de partida para o início de uma discussão historiográfica. Ou seja, eles utilizam-se de uma região geográfica para fundarem uma região epistemológica. O conceito de região, tal qual o conceito de nação, não seriam suficientes para fundar um campo epistemológico. Assim, o autor ressalta que as chamadas identidades regionais devem ser encaradas enquanto resultado de um processo histórico e repletas de pluralidade, sendo a História Regional o produto de uma certa perspectiva e imperativos adequados para a sua reprodução (ALBUQUERQUE, 2001).

Ainda no âmbito da problemática da definição do que seria História Regional e Local, há autores que defendem que ambos não se tratam de conceitos coincidentes. Para Erivaldo Neves (2002), apoiando-se no historiador português Gomes Barbosa (1991), um espaço local está inserido numa região, relacionando-se, portanto, a um espaço físico. Dessa forma, embora varie conforme as intenções da investigação e do pesquisador, o conceito de localidade possui uma delimitação geográfica coincidente na geografia, na economia e no povoamento. Por sua vez, no conceito de região a noção espacial se dilui, constituindo-se somente a partir do autorreconhecimento cultural de um grupo (NEVES, 2002).

A definição de História Regional proposto por Barros (2010) também argumenta a favor de uma distinção com a História Local. Segundo essa, História Regional corresponderia a um modo de fazer História que apoiar-se-ia nas fontes e nas problemáticas regionais. “Região” aqui não é entendida como um recorte estritamente geográfico, correspondendo também a recortes antropológicos, sociais e culturais, variando conforme o interesse do(a) pesquisador(a). O ponto de partida dessa modalidade de investigação é a observação dos espaços regionais, bem como das relações sociais que se dão especificamente em seu interior, ainda que os resultados destas investigações sejam comparados às realidades de outras regiões ou com o universo maior (nacional, mundial) (BARROS, 2010).

Por sua vez, a História Local se diferenciaria da História Regional justamente pela questão da comparação, na medida em que a História Local estudaria “a realidade microlocalizada por ela mesma” (BARROS, 2010, p.153). Nessa perspectiva, caberia aos historiadores profissionais o estudo da História Regional, enquanto que a História Local seria uma preocupação dos memorialistas.

Para Samuel (1990), além da pouca diversidade das fontes, as problemáticas na definição do que seria localidade têm transformado a História Local em um meio de pesquisa pouco atrativo, sem vida e repetitivo. É comum a localidade figurar como uma entidade distinta e separada, como um fenômeno único, com sua própria periodização e leis de crescimento, “que pode ser estudada como um conjunto cultural” (SAMUEL, 1990, p.227). A própria noção de “comunidade” que normalmente aparece associada ao estudo da localidade é problemática, de acordo com o autor. No que diz respeito à história urbana, o termo comunidade seria uma ilusão conveniente para as celebrações cívicas. Já na História rural, a noção de comunidade é mais ampla, pois estaria muito mais ligada ao grupo social de cada indivíduo do que ao espaço geográfico. Nesses casos, o historiador precisa levar em conta que “é possível morar no mesmo lugar enquanto se habita mundos diferentes” (SAMUEL, 1990, p.228).

Assim, uma das soluções apontadas seria a superação da ideia da localidade por si mesma como objeto de investigação. Caberia ao(a) historiador(a) escolher algum elemento da vida, limitado no tempo/espaço, que serviria de janela para o

mundo (SAMUEL, 1990). Samuel também insere a categoria da memória na discussão sobre a localidade, a partir de uma reflexão sobre a História Oral. Por meio da memória e dos testemunhos, a história dos lugares entrelaçar-se-ia com a história das pessoas,

A evidência oral torna possível escapar de algumas das falhas dos documentos, pelo menos até onde interessa aos termos recentes, e o testemunho que traz é pelo menos tão importante quanto o das cercas vivas e campos, embora um não deva excluir o outro (SAMUEL, 1990, p.230).

Diferentemente da perspectiva indicada por Barros, que transforma a História Local como que em um braço da literatura, destituindo-a de toda cientificidade, Samuel a entende como um modo de fazer história. No próprio campo de pesquisas em Educação, a História Local acaba sendo percebida como mais “fácil” do ponto de vista da aprendizagem. Tais visões, ainda que contemplem elementos da discussão historiográfica indicados até aqui, aproximam-se mais de ideias e concepções de aprendizagem externas à ciência da História, como veremos nos capítulos seguintes.

## 2.2 O ESTUDO DO MEIO E A HISTÓRIA LOCAL

Uma definição de História Local também perpassa a discussão sobre como tem sido entendida por investigadores ligados ao campo do ensino de História. Tal qual acontece na historiografia, a História Local é confundida com outros métodos de investigação e, no campo da Educação, aparece correntemente associada aos Estudos do Meio.

As primeiras elaborações teóricas acerca desse método de ensino aprendizagem remontam aos clássicos da pedagogia, como o *Emílio* de Jean Jacques Rousseau que estudava o entorno sem se dar conta. Mesmo seus seguidores, como Pestalozzi e Salzman, apontavam que o estudo do meio e sua história seriam o método pedagógico mais idôneo de ensino de História (PRATS, 2001). Nesse sentido, cabe uma reflexão acerca do que seriam os “Estudos do Meio” indicando sua relação com a História Local.



Entre os historiadores de língua francesa, fortes influenciadores da pedagogia e do ensino de História no Brasil, a noção de “estudo do meio” foi introduzida em 1925, quando uma estudante escocesa apresentou sua tese à Universidade de Montpellier, denominada *Utilisation du milieu géographique* (1925). Por esta, Mabel M. Barker, entendia “estudo do meio” como a estratégia pedagógica pela qual o estudante adquire conhecimento acerca do país que o rodeia, desde todos os pontos de vista: histórico, geográfico, artístico, cultural,

Es necesario estudiar la propia región no sólo en sus particularidades, sino en su conjunto, observarla como una verdadera escena en la cual tiene lugar el drama de la vida de sus habitantes. Pero tampoco hay que detenerse allí. Es preciso que ese drama entre en nuestro estudio, no sólo desde el punto de vista del lugar, sino también desde el punto de vista del tiempo, es decir, de la historia... Consideramos nuestra región como un microcosmos, un pequeño mundo de un interés sin límites, e infinito en sus posibilidades (BARKER citado por COUSINET, 1955, p.36)

Isso se daria, tal qual apontava Rousseau, a partir da observação. Porém, a essa, a autora acrescia a necessidade da consulta à outras fontes de informações, principalmente, aos documentos ou o que denominava de estudos prévios que dirigiriam o trabalho com o meio. Apesar da preparação prévia e orientação do professor, o “estudo do meio” possuiria *a priori* uma motivação psicológica e biológica. Isso porque corresponderia apenas ao prolongamento e à utilização pedagógica de uma atividade já naturalizada nas crianças enquanto seres vivos, “facilmente se compreende que la educación de un pequeño debe comenzar por la exploración de su medio... Probablemente tengamos razón al suponer que un niño pequeño no puede concebir nada que no pueda experimentar por sí mismo” (BARKER citado por COUSINET, 1955, p.37).

Em resposta a essa tese, em 1955 o historiador e pedagogo Roger Cousinet publicou um ensaio sobre o seu entendimento de “estudo do meio”. O primeiro ponto que discute é a diferença entre a observação de objetos e de fatos, ou seja, uma criança desenvolveria suas faculdades mentais a partir da experiência que vive em sua casa, seu jardim, sua escola. Mas, o mesmo não acontece na observação de fatos históricos. Isso, estaria ligado ao segundo ponto de crítica à obra de Barker. Para o

autor, o meio natural, onde a criança desenvolve-se biologicamente, não coincide necessariamente com o meio real. Os elementos são resultado da interação com outros meios, como o cinema, os jogos, a literatura e, portanto, variam de criança para criança,

Así pues, si se quiere organizar en la escuela un estudio del medio fundado sobre una base psicológica, será necesario que el maestro descubra y reúna todos esos elementos (que, digámoslo una vez más, pueden variar de un alumno a otro) y ayude a los niños a tomar una más clara conciencia de ellos, a observarlos con mayor precisión, a descubrir sus relaciones. Y este ya no es un programa de estudio del medio, sino el programa de toda una educación. (COUSINET, 1955, p.39).

Na mesma direção, Cousinet contesta as afirmações de que o “estudo do meio” possibilitaria ao aluno o amor e o respeito à terra natal conforme a conhecesse de maneira mais aprofundada. Isso seria uma ilusão, pois as crianças não iriam obter essas informações e esses conhecimentos de maneira natural, como o Emílio, mas de maneira fabricada. Dessa forma, o “estudo do meio” não teria um valor pedagógico superior à uma visita ao museu ou a uma biblioteca.

Finalmente, o autor distingue outra confusão por parte daqueles que defendiam o valor pedagógico do “estudo do meio”, afirmando que seria um objeto e uma disciplina interessante para os alunos. A isso, Cousinet aponta que não existem objetos interessantes, mas sim objetos que correspondem a interesses. Ou seja, não necessariamente algo interessante para um aluno seria também para outro e, especialmente, para o professor, “eso implica, una vez más, que el estudio del medio real, del medio local, de la región, sólo intervendrá en la medida en que esté condicionado por los estudios escolares, y que ese estudio no puede constituir una disciplina porque no tiene valor en sí” (COUSINET, 1955, p.42). Se levarmos em conta a perspectiva esboçada por Cousinet, “estudo do meio” diz respeito a uma compreensão mais geral da realidade. Assim, estaria composto pela história da localidade, mas não estaria reduzido à ela.

A defesa do “estudo do meio”, manteve-se forte na França até o final do século XX. Para seus defensores, os estudos históricos deveriam diluir-se durante o período do ensino fundamental, constituindo um conteúdo a mais do que conheciam

por *Estudos Sociais*. Baseavam-se, para tal, nas teorias pedagógicas de Jean Piaget sobre o desenvolvimento intelectual da criança. Para o pedagogo francês, nesta idade as crianças encontrar-se-iam no *estágio de desenvolvimento concreto* e, portanto, deveriam ter uma aprendizagem histórica baseada na localidade, mais palpável e próxima do que a aprendizagem de conceitos abstratos.

En el terreno de la metodología, se consideraba la historia del medio como el procedimiento ideal para trabajar aspectos como las capacidades de inferencia, formulación de hipótesis, de verificación y de síntesis del conocimiento, etc. El aprendizaje se basaba en la experiencia directa, considerada como el punto de partida de cualquier adquisición de nuevos conocimientos y como criterio más válido para comprobar la teoría (PRATS, 2001, p.74)

Assim, pela perspectiva dos Estudos Sociais, o “meio” e a realidade seriam o ponto de partida para a aquisição de novos conhecimentos. No Brasil, os Estudos Sociais chegaram pela perspectiva estadunidense, trazidos pelos autores ligados ao movimento da Escola Nova<sup>7</sup>. Opondo-se à visão tradicional da escola, que presumia que a base da educação seria a transmissão de conhecimentos, esse movimento defendia um ensino que preparasse para a vida cotidiana.

Apoiavam-se, dentre outros em John Dewey (1859-1952) para quem a história era “um instrumento para analisar-se a urdidura da presente vida social e para tornar conhecidas as forças que criaram seus padrões. A significação moral da história está no seu poder de cultivar uma inteligência socializada” (DEWEY citado por SCHMIDT, 2012). Nesta linha de raciocínio e dialogando com autores da pedagogia clássica, como Rousseau, Salzman e Pestalozzi, afirmava que as crianças, ainda no estágio inicial de formação, só possuíam capacidade intelectual de conhecer fatos próximos e positivos e, portanto, o ensino da História Local deveria ser a atividade fundamental do ensino de História, “o que interessa, acima de tudo, à criança, é a maneira de viver

---

<sup>7</sup> O movimento da Escola Nova, também conhecido como Escola Ativa ou Escola Progressiva, surge na suíça em finais do século XIX, chegando ao Brasil no início do século XX. Ganha notoriedade em 1932, no contexto da primeira onda de desenvolvimento industrial do país, com a publicação do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, encabeçado por Anísio Teixeira. Propunham uma sociedade progressista, na qual todos deveriam ter oportunidades igualitárias – por isso defendiam a educação pública universal e gratuita. Seguiam uma linha pedagógica construtivista pela qual o estudante era um ser autônomo e apto para construir o saber, sendo o professor(a) o mediador desse processo.

dos seres humanos (...) a vida dos homens com os quais ela está diariamente em relação” (DEWEY citado por GARCIA E SCHMIDT, 2011, p.134).

Anísio Teixeira, um dos principais educadores ligado ao movimento escolanovista no Brasil, em 1934 introduziu a disciplina de Estudos Sociais na reforma do ensino primário, após um breve contato com o sistema educacional estadunidense que tinha nos Estudos Sociais um conteúdo curricular desde o século XVIII, “seu conteúdo era mais funcional que contemplativo e mais prático do que teórico, sugerindo a adaptação do cidadão à sociedade e não a compreensão histórica da sociedade e possível questionamento do meio em que vive” (ABUD, 2014, p.60). O *Programa de Ciências Sociais para a escola elementar*, elaborado por Teixeira, teve várias edições sucessivas até 1955. Apesar de todos esses debates, a inclusão dos Estudos Sociais não logrou êxito até a década de 1970, com a Reforma Curricular de 1971<sup>8</sup>.

Dentro da perspectiva dos Estudos Sociais a História Local aparece como ponto de partida para a aprendizagem histórica e como parte integrante das metodologias de “estudo do meio”. Mesmo em autores(as) ligados à perspectivas críticas, a importância do estudo da localidade, no contexto dos Estudos Sociais, gira em torno da sua aproximação com a realidade concreta do aluno. Maria Teresa Nidelcoff (1980), pedagoga argentina, argumenta que a função da escola é permitir aos alunos ver e compreender a realidade, expressá-la e expressar-se e, a partir disso, descobrir seu papel como elemento da mudança. Para tal, o primeiro passo seria a criança conhecer a realidade mais imediata: a dos humanos que a rodeiam. Isso seria possível através do “estudo do meio” como um método de análise da realidade, que levasse em conta a história da localidade mais imediata do aluno (NIDELCOFF, 1980, p.12).

O papel do estudo do meio e da História Local também foi levantado por Antônio Manique e Maria Cândido Proença (1990). Para esses autores, o conhecimento histórico tem uma importância fundamental para a construção das

---

<sup>8</sup> Sobre a Reforma Curricular de 1971 e o entendimento de Estudos Sociais da década de 1970, ver capítulo 4.

identidades. Sendo que o caminho principal para tal gira em torno do conhecimento e da compreensão da pluralidade de tempos e culturas,

Uma identidade constrói-se a partir do conhecimento da forma como os grupos sociais de pertença viveram e se organizaram no passado, mas também da verificação da forma como se estruturaram para fazer face aos problemas do presente, tendo uma componente que aponta para o futuro, pelo modo como este se prepara através da fixação de objetivos comuns (MANIQUE e PROENÇA, 1994, p.24).

Os autores destacam a importância pedagógico-didática de se levar em conta a memória, sobretudo, uma pedagogia da memória que priorize a diferença e a pluralidade de tempos e culturas.

Assim, a ideia da História Local aparece associada a esta perspectiva fundamentada pelos princípios da diversidade. De um lado, sob um ponto de vista pedagógico, contribuiria para a formação da identidade e de uma pedagogia da memória responsável por combater os problemas do desenraizamento. De outro lado, por uma perspectiva científica, “a história local e regional evita o erro grosseiro de se considerar o nacional como um todo homogêneo, o que, em termos de investigação científica, produz uma percepção desfocada e distorcida da dinâmica das sociedades” (MANIQUE e PROENÇA, 1994, p.25).

Além disso, destacam, o trabalho com o local e com o estudo do meio atuam como motivadores dos estudantes, contribuindo também para o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao *métier* histórico: como análise de fontes – fundamentada na heurística, na crítica e na síntese – e concretiza a interdisciplinaridade.

A problemática da interdisciplinaridade, sobretudo com a geografia, esteve no centro do debate das mudanças curriculares da década de 1990, após o declínio dos Estudos Sociais e a volta do ensino de História. Nesse contexto, a História Local começa a ser discutida separadamente do “estudo do meio”. Alguns investigadores aproximam-se dos debates oferecidos pela geografia crítica, propondo, então, um outro conceito, qual seja o de *História do Lugar*.

Arlene Gasparello (1996) indicou a importância do ensino da História Local como uma forma do aluno entender-se como sujeito histórico. Além de um diálogo com a Nova História, a autora aponta que o novo currículo de história deveria ser

composto por uma visão interdisciplinar com a geografia. Contudo, não nos moldes apresentados nos Estudos Sociais ou na Reforma Curricular de 1971, mas dentro de uma perspectiva temática e problematizadora.

Assim, apoia-se na conceituação do espaço advinda da Geografia Crítica e sua visão enquanto fato social resultante da ação humana e, portanto, dotado de historicidade,

A concepção de meio geográfico é revista, situando-se não mais como condição para o desenvolvimento da sociedade humana, mas num complexo global de condições materiais do desenvolvimento histórico: na problemática espacial, a ação humana e a ideia de movimento são vistos numa perspectiva dialética, não linear (GASPARELLO, 1996, p.83).

É a partir dessa concepção que admite o termo “História do Lugar” como um princípio metodológico que permitiria ao aluno a compreensão do tempo histórico, a partir da “percepção dos movimentos lentos sob a aparente imutabilidade das estruturas” (GASPARELLO, 1996, p.90) e o consequente desenvolvimento da consciência dos ritmos da mudança temporal.

Seguindo a mesma perspectiva, Circe Bittencourt (2004), direciona a discussão sobre a História Local para dois eixos. O primeiro, diz respeito à sua relação com a memória e o segundo com o conceito de espaço/lugar advindo da Geografia Crítica. Sobre este último tópico, aponta para a ausência de discussões aprofundadas por parte dos historiadores acerca desses conceitos oriundos da geografia. Recorre, assim, à conceituação de espaço proposta pelo geógrafo Milton Santos que entende o lugar a partir de uma visão dialética sobre os meios de produção, percebendo-o como uma construção histórica e como uma fração da totalidade. Propõe uma História do Lugar que adquira contornos tanto temporais, quanto espaciais

Não se trata, portanto, ao se proporem conteúdos escolares da história local, de entendê-los apenas na história do presente ou de determinado passado, mas de procurar identificar a dinâmica do lugar, as transformações do espaço, e articular esse processo às relações externas, a outros “lugares” (BITTENCOURT, 2004, p.172)

Embora entenda-se a localidade de diferentes perspectivas, existe um consenso no que diz respeito à sua importância para trazer à tona a história de mulheres e homens comuns, vivendo em seus cotidianos. Se no início do século XX a História Local era vista como um ponto de encontro entre a história e a geografia e uma forma de dar profundidade às discussões historiográficas ancoradas na perspectiva da longa duração, com o advento da História Social e da historiografia inglesa ela passa a ser entendida como uma forma de democratizar e pluralizar o fazer histórico. A História Local aproxima-se, assim, da categoria de experiência e adquire um papel de fundamental importância na vida prática.

Essa tendência foi reforçada na perspectiva dos pensadores ligados ao ensino de História, especialmente no contexto da redemocratização, alavancada pela expansão desta modalidade de pesquisa dentro dos Departamentos de História, como indicou Amado (1990). Entender esse panorama é crucial para situarmos as pesquisas em ensino de História cuja expansão coincide com a anterior. Tal movimento revela como a produção no campo historiográfico alimenta as produções do campo educacional e vice-versa. Dinâmica que também pode ser percebida na análise das propostas curriculares, pois permite enxergarmos como elas alimentam-se daquilo que é produzido na Academia.

Apesar de termos delimitado alguns pontos desta discussão, em especial a perspectiva que diferenciou a História Local do Estudo do Meio, se pretendemos entender como este debate chega ao campo das pesquisas em educação é preciso que aprofundemos a análise, buscando compreender quais as perspectivas de localidade encontradas e, principalmente, como relacionam-na ao ensino e aprendizagem de História.

### 3 A HISTÓRIA LOCAL COMO OBJETO DE ESTUDO DAS PESQUISAS EM ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL

O debate que propusemos no presente capítulo, que considera a ideia de localidade e a sua relação com o ensino de História, alicerça-se nas ideias elencadas anteriormente. Assim como as discussões epistemológicas acerca da História Local apresentam pontos de vista nem sempre convergentes, no campo da educação a falta de consenso permanece. Contudo, é possível identificarmos algumas tendências. Visando compreender em que estado encontram-se essas reflexões, procuramos elencar e analisar as produções acadêmicas, desenvolvidas no Brasil, que tiveram como preocupação central a relação entre História Local e ensino de História.

A pesquisa foi realizada a partir de Bases de Dados *on-line*, como explicitaremos mais adiante, tomando como parâmetro estudos que trabalharam com essa metodologia de investigação. Destacamos, especialmente, o *Catálogo Seletivo de Teses e Dissertações*, elaborado por Schmidt et al. (2018) no qual estabelecem critérios para localização, identificação e classificação das produções acadêmicas disponibilizadas nessas bases de dados. Partindo de um diálogo com a *Grounded Theory*<sup>9</sup>, as autoras da obra mencionada estabelecem como critérios para a elaboração de análises em produções acadêmicas, “a construção de códigos e categorias analíticas a partir dos dados e não de hipóteses pré-concebidas; a utilização do método comparativo de forma sistemática e simultânea e a revisão bibliográfica” (SCHMIDT et al., 2018, p.33)

Ainda, baseando-nos em Schmidt e Urban (2016a) entendemos que uma sistematização de dados deve levar em conta os seguintes passos: quem fala, de onde fala, o que fala, quais os procedimentos metodológicos utilizados, principais referenciais teóricos e resultados (SCHMIDT e URBAN, 2016a, p.18).

---

<sup>9</sup> *Grounded Theory*, ou Teoria Fundamentada, foi delineada pelos sociólogos Barney Glaser e Anselm Strauss na obra *The Discovery of Grounded Theory* (1967). Por esta, defendem o desenvolvimento de teorias a partir dos dados recolhidos na investigação, em detrimento da dedução de hipóteses analisáveis a partir de teorias existentes *a priori*. Assim, pela *Grounded Theory*, cabe ao pesquisador a construção das teorias e categorias referentes ao objeto de estudo, partindo dos dados obtidos no processo da investigação Cf. CHARMAZ, Kathy. **A Construção da Teoria Fundamentada: Guia prático para análise qualitativa**. Porto Alegre: Bookman/ Artmed, 2009.



Diante do exposto, nossa análise levou em conta os seguintes elementos: a) data de publicação; b) trajetória acadêmica dos autores; c) concepções de História Local; d) tipo de relação que estabelece entre a História Local e o ensino/aprendizagem histórico; e) diálogo com outros autores.

Dividimos as produções em duas categorias: a primeira trata dos artigos publicados em Periódicos brasileiros após 1990 e a segunda debruça-se sobre as Teses e Dissertações defendidas em Programas de Pós-Graduação no Brasil, no período compreendido entre 2006-2017.

### 3.1 ARTIGOS

Para a sistematização dos artigos analisados utilizamos a base de dados BASE (*Bielefeld Academic Search Engine*)<sup>10</sup> operada pela biblioteca da Universidade de Bielefeld na Alemanha. Essa é uma das bases de dados com a maior quantidade de informação de pesquisas acadêmicas de acesso aberto do mundo. Conta com mais de 120 milhões de documentos oriundos de 6000 fontes diferentes<sup>11</sup>.

A busca pelo termo “História Local”<sup>12</sup> retornou 141 resultados em língua portuguesa. Desses, restringimos a busca aos artigos completos referentes à área “Educação”, que tivessem acesso aberto (*open access*). Após a leitura dos resumos, selecionamos apenas artigos publicados em periódicos brasileiros, que se debruçaram sobre o ensino de História e que contivessem o termo “História Local” no título ou nas palavras-chave. Obtivemos, assim, 29 resultados, elencados a seguir:

QUADRO 1 – ARTIGOS SOBRE HISTÓRIA LOCAL E ENSINO DE HISTÓRIA PUBLICADOS NO BRASIL A PARTIR DE 1990

AUTOR	ORIGEM	ANO	LOCAL DE PUBLICAÇÃO	TÍTULO
<b>FERNANDES, José</b>	UFPB/ UFC	1995	Ensino em Re-Vista (UFU)	Um lugar na escola para a História Local

<sup>10</sup>Também consultamos o Portal de Periódicos da CAPES. Porém, como o número de resultados foi inferior e os resultados obtidos foram coincidentes com os da BASE, optamos por restringir a análise aos artigos elencados por este último.

<sup>11</sup> Disponível em <https://www.base-search.net/about/en/index.php> acesso em 03 de setembro de 2018.

<sup>12</sup>Como o termo buscado é composto, optamos pela utilização do recurso “entre aspas” (“ ”) de maneira a recuperar resultados mais específicos.

<b>NEVES, Joana</b>	UFPB	1997	Saeculum (UFPB)	História Local e construção da identidade social
<b>LIMA, Raquel</b>	UFV	2001	História & Ensino (UEL)	O ensino de História e a História Local: experiências de pesquisas desenvolvidas por alunos do ensino médio na cidade de Viçosa (MG)
<b>SANTOS, Joaquim</b>	USP	2002	História, ciências, saúde – Manguinhos (RJ)	História do lugar: um método de ensino e pesquisa para as escolas de nível médio
<b>BARBOSA, Vilma</b>	UFPB	2006	Saeculum (UFPB)	Ensino de História Local: redescobrimos sentidos
<b>FONSECA, Selva</b>	UFU	2006	História Oral (UFPE)	História Local e fontes orais: uma reflexão sobre saberes e práticas de ensino de história
<b>PAIM, Elison; PICOLLI, Vanessa</b>	UNOCHAPECÓ	2007	História & Ensino (UEL)	Ensinar História Regional e Local no Ensino Médio: desafios e experiências
<b>HADLER, Maria Sílvia</b>	UNICAMP	2007	Cadernos da CEOM (UNOCHAPECÓ)	Trabalhando História Local: possíveis abordagens
<b>CORREA, Nanci; STEINKE, Rosana</b>	UEM	2008	Portal Dia-a-Dia Educação (SEED/PR)	O museu histórico da cidade de Cruzeiro do Oeste: uma discussão de História Local e Educação Patrimonial
<b>TOLEDO, Maria Leopoldina</b>	UEM	2010	Antíteses (UEL)	História Local, historiografia e ensino: sobre as relações entre teoria e metodologia no ensino de História
<b>GERMINARI, Geyso; BUCZENKO, Gerson</b>	UTP	2012	História & Ensino (UEL)	História Local e identidade: um estudo de caso na perspectiva da Educação Histórica
<b>PERINELLI NETO, Humberto; PAZIANI, Rodrigo;</b>	UNESP – São José do Rio Preto	2012	Educação: Teoria e Prática (UNESP)	Prática de ensino em (micro) História e linguagem cinematográfica: o curta metragem como 'outra'

<b>MELLO, Rafael de</b>					narrativa histórica no e do local
<b>AMORIM, Roseane; SANTOS, Ângela dos</b>	UFAL	2013	História & Ensino (UEL)		O ensino da História Local e itinerários da disciplina Tópicos de História da Educação em Alagoas: diálogos possíveis
<b>ASSIS, Elisabete; BELLÉ, Kássia; BOSCO, Vânia</b>	UNIVALI-SC	2013	Revista de Divulgação Interdisciplinar (UNIVALI)		O ensino da História Local e sua importância
<b>CASSOL, Francielle</b>	UFP	2013	Revista Latino-americana de História (UNISINOS)		O filme nacional e a História Local: possibilidades para o ensino de História
<b>PIERI, Maria Julia; MACCARI, Ide; DONADEL, Beatriz</b>	UNIBAVE	2013	Recôncavo: Revista de História da UNIABEU		O ensino de História Local: comparando resultados de intervenção tradicional e intervenção lúdica, no município de Orleans, em Santa Catarina
<b>MENDES, Anderson</b>	UFF	2013	Revista Tema Livre (online)		Ensino e vivências: as apreensões da História Local no cotidiano da sala de aula
<b>MUMBACH, Sandi; SOARES, Débora</b>	UFSM	2013	Revista Latino-americana de História (UNISINOS)		Caixa de história: recuperando e valorizando a História Local através do uso de fotografias
<b>PRADO, Daniel; MACEDO, Sabrina</b>	FURG	2013	Revista Latino-americana de História (UNISINOS)		Reflexões acerca do ensino de História: a História Local e a consciência histórica
<b>RIZZARDO, Fabiane; SANTOS, Rodrigo dos</b>	UNISINOS	2013	Revista Latino-americana de História (UNISINOS)		"Deixados à beira do caminho": a abordagem da História Indígena Local na região do Vale do Rio dos Sinos
<b>SCHIAVON, Carmem; SANTOS, Tiago dos</b>	FURG	2013	UDESC em ação		Educação patrimonial: um caminho à discussão sobre a cidadania a partir da História Local
<b>BIANCHEZZI, Clarice et al</b>	UEAM	2014	História & Ensino (UEL)		História Local e o ensino de História nos

				anos iniciais do Ensino Fundamental
<b>LIMA, Idelsuite</b>	UNICAMP	2014	Cadernos da Ceom (UNOCHAPECÓ)	Ensinar, aprender, defender, preservar: ensino de História Local e Educação Patrimonial
<b>RAMOS, Eliane; KNEBEL, Rosemeri</b>	UEPG	2014	Ateliê da História (UEPG)	Relato de experiência: aplicação de material didático sobre História Local e Educação Patrimonial no 4º ano do curso formação de docentes
<b>LIMA, Raquel</b>	UNC	2015	História & Ensino (UEL)	História e memória: pesquisa-ação-participativa no ensino da História Local
<b>GERMINARI, Geyso</b>	UNICENTRO	2016	Quaestio (UNISO)	O ensino de História Local e formação da consciência histórica: possibilidades para educação do campo
<b>PINTO, Liliane</b>	UFMA	2016	Ensino & Multidisciplinaridade (UFMA)	Educação Patrimonial e ensino de História na escola: um estudo de caso
<b>DANTAS, Robson</b>	UESC	2017	Escritas (UFT)	Entre livros e jornais: ampliando a autonomia didática dos professores com a História Local
<b>TRISTÃO, Isabela; SILVA, Adriana da</b>	UFPE	2018	Educação Básica Revista (UFSCAR)	História Local e Educação Patrimonial: a experiência do PIBID na escola estadual de Paulista

Fonte: a autora, 2019.

Em relação à origem dos pesquisadores, os artigos selecionados indicam uma preponderância da região sul (14 artigos), seguida da região nordeste (6 pesquisas), sudeste (5 pesquisas), centro-oeste (3 pesquisas) e norte (1 pesquisa). Esses dados refletem uma tendência apontada por Amado (1990), ainda no início da década de 1990, sobre como a expansão dos Programas de Pós-Graduação no Brasil, principalmente nos centros fora do eixo Rio-São Paulo ampliaram as investigações em História Local.

Podemos, inclusive, perceber uma produção significativa de trabalhos em universidades situadas em outras cidades que não as capitais dos estados, como a UNOCHAPECÓ, UEM, UNIVALI, UPF, UNIBAVE, FURG, UNISINOS, UEPG, UNESP, UNICAMP, UNC e UNIOESTE.

Sobre o recorte temporal, destacamos a grande concentração de trabalhos nos últimos dez anos. Ao observarmos o recorte entre 2008-2018, chegamos ao resultado de 21 artigos publicados. Em comparação, o período entre 1995-2007, revela o total de 8 artigos. Novamente podemos associar este fator ao aumento de investimentos em pesquisa e na expansão dos cursos de Graduação e Pós-Graduação no país, no contexto do movimento de crescimento da produção acadêmica sobre ensino de História<sup>13</sup>,

Inserida no bojo da expansão dos Programas de Pós-Graduação, bem como da abertura de editais específicos das agências financiadoras para a área de investigação em Ciências Humanas, esse crescimento é visível na criação de Linhas de Pesquisa Específicas sobre ensino de História, com diferentes enfoques e abordagens, no aumento da produção bibliográfica como a criação de periódicos na área e a expansão das publicações de artigos em periódicos especializados, na consolidação dos eventos da área, como Perspectivas do Ensino de História e Encontro Brasileiro de Pesquisadores do Ensino de História (SCHMIDT et al., 2018, p.6).

Nesse sentido, programas como o PIBID (Programa de Bolsas de Iniciação à Docência) da CAPES e os voltados para a formação continuada, foram responsáveis por alguns dos resultados publicados. Outra tendência que podemos perceber é a quase que total ausência de reflexões sobre a relação entre ensino de História e História Local antes da publicação dos PCNs (1997), quando esta passou a ser uma preocupação dos pesquisadores envolvidos com os anos iniciais.

Para discutirmos as concepções de História Local estabelecidas pelos artigos, bem como a maneira pela qual se aproximam do debate sobre o ensino de História,

---

<sup>13</sup>Para análises mais aprofundadas sobre a área de investigação em ensino de História no Brasil Cf. ZAMBONI, Ernesta. "Panorama de pesquisas no ensino de História". **Saeculum – Revista de História**, João Pessoa, n.67, p. 105-117, jan./dez. 2000/2001; COSTA, Aryana Lima; OLIVEIRA, M. Margarida Dias de. "O Ensino de História como objeto de pesquisa no Brasil: no aniversário de 50 anos da área de pesquisa, notícias do que virá". **Saeculum – Revista de História**, João Pessoa, n.16, p.147-160, 2007.

criamos quatro categorias a partir das temáticas encontradas nas palavras-chave e nos resumos, sistematizadas a seguir.

QUADRO 2 – SISTEMATIZAÇÃO DAS CATEGORIAS

CATEGORIA	DESCRIÇÃO	TOTAL DE TRABALHOS
<b>Concepções e finalidades do ensino da História Local</b>	Artigos que discutem as diferentes concepções acerca do ensino da História Local, explorando suas finalidades e justificativas	14
<b>Metodologias para o trabalho com a História Local</b>	Artigos que se propõem a indicar metodologias e estratégias para o trabalho com a História Local em sala de aula	6
<b>História Local, memória e patrimônio</b>	Artigos que pensam a relação entre memória, patrimônio e o trabalho com a História Local em sala de aula	7
<b>História Local e identidade</b>	Artigos que abordam a relação entre História Local e a formação das identidades sociais ou individuais	2

Fonte: a autora, 2019.

A primeira categoria abrange os artigos que se detiveram sobre as concepções de História Local, bem como as finalidades do ensino de História que discute as questões da localidade; a segunda categoria corresponde aos artigos que apresentaram metodologias para o trabalho com a História Local em sala de aula; a terceira categoria elencou os artigos que pensaram a relação com o patrimônio e, por fim, a quarta categoria agrupou os artigos que tiveram como foco principal a relação entre História Local e identidade.

*a) Concepções e finalidades do ensino da História Local*

QUADRO 3 – ARTIGOS SOBRE CONCEPÇÕES E FINALIDADES DO ENSINO DA HISTÓRIA LOCAL

AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE
<b>FERNANDES, José</b>	Um lugar na escola para a História Local	-
<b>LIMA, Raquel</b>	O ensino de História e a História Local: experiências de pesquisas desenvolvidas por alunos do ensino médio na cidade de Viçosa (MG)	Ensino de história História local Pesquisa
<b>SANTOS, Joaquim</b>	História do lugar: um método de ensino e pesquisa para as escolas de nível médio	História e educação Metodologia da história

		História e identidade no subúrbio carioca Escola e comunidade Ensino público médio e fundamental
<b>BARBOSA, Vilma</b>	Ensino de História Local: redescobrimos sentidos	Ensino de História História Local Conteúdos curriculares
<b>PAIM, Elison; PICOLLI, Vanessa</b>	Ensinar História Regional e Local no ensino médio: desafios e experiências	História Local História Regional Ensino de História
<b>TOLEDO, Maria Leopoldina</b>	História Local, historiografia e ensino: sobre as relações entre teoria e metodologia no ensino de História	História Local Ensino de História Metodologia do ensino de História
<b>AMORIM, Roseane; SANTOS, Ângela dos</b>	O ensino da História Local e itinerários da disciplina tópicos de história da educação em Alagoas: diálogos possíveis	Educação Ensino de História História Local
<b>ASSIS, Elisabete; BELLÉ, Kássia; BOSCO, Vânia</b>	O ensino da História Local e sua importância	História Local Livro didático Comunidade
<b>MENDES, Anderson</b>	Ensino e vivências: as apreensões da História Local no cotidiano da sala de aula	-
<b>PRADO, Daniel; MACEDO, Sabrina</b>	Reflexões acerca do ensino de História: a História Local e a consciência histórica	Ensino de história Educação Histórica História Local
<b>RIZZARDO, Fabiane; SANTOS, Rodrigo</b>	“Deixados à beira do caminho”: a abordagem da História Indígena Local na região do Vale do Rio dos Sinos	História indígena Imigração alemã Ensino de história
<b>BIANCHEZZI, Clarice; et al</b>	História Local e o ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental	Formação de professores Ensino de história nos Anos Iniciais História Local Pesquisa
<b>HADLER, Maria Sílvia</b>	Trabalhando História Local: possíveis abordagens	-
<b>GERMINARI, Geyso</b>	O ensino de História Local e formação da consciência histórica: possibilidades para educação do campo	Consciência Histórica História Local Educação do campo

Fonte: a autora, 2019.

A primeira é a categoria mais abrangente, já que agrupa quase metade (14) dos artigos selecionados. Essas produções, em grande parte, dedicaram-se a discutir

a importância pedagógica da História Local. Os artigos de **José Fernandes** (1995), **Raquel Lima** (2001), **Joaquim dos Santos** (2002), **Elison Paim e Vanessa Picolli** (2007), **Amorim e Santos** (2013), **Elisabete Assis et al.** (2013), **Clarice Bianchezzi et al.** (2014) e **Maria Sílvia Hadler** (2014) indicam uma visão bastante similar acerca da História Local, mantendo uma interpretação que predominou no começo da década de 2000, alinhada à perspectiva dos PCNs. Funcionando como estratégia pedagógica, a História Local é vista como uma forma de aproximar os alunos do método de pesquisa e do conhecimento histórico.

A reflexão de **José Fernandes** (1995), elaborada antes mesmo da publicação dos PCNs, justifica a presença e o ensino da História Local nas séries iniciais a partir do método indutivo do ensino, o qual partiria de uma realidade mais concreta para uma abstrata. Fato que indica a influência da psicologia construtivista no seu trabalho. Entende, também, que esse tipo de estratégia pedagógica seria uma forma de trazer à escola a pluralidade étnica brasileira, contrapondo-se, assim, à uma interpretação homogênea da História.

Conforme mencionamos, assim como outros estudos que elencaremos a seguir, esta visão acompanha parte da interpretação da História Local encontrada nos PCNs e mantém uma perspectiva de investigação em ensino de História datada da década de 1970, quando do início das investigações sobre compreensão histórica. Para Fuentes (2002), os primeiros estudos em compreensão histórica de crianças baseados na teoria piagetiana dividiram-se em dois grupos. De um lado, aqueles que, como Hallan (1970), indicavam que o pensamento abstrato em História se daria em um estágio mais tardio ao observado em Matemática e Ciências e, portanto, seria uma matéria mais difícil de ser aprendida por estar fora da realidade concreta dos alunos. De outro, autores que garantiam a aprendizagem histórica de crianças desde que se dessem a partir de técnicas adequadas que propiciassem a compreensão histórica dos alunos,

Essas técnicas seriam fundamentadas em metodologias ativas e que incitassem a utilização do pensamento dedutivo pelos alunos, despertando o interesse pelo passado, indicando que a relação deles com o conhecimento histórico era menos uma questão de maturidade do que de adequação do ensino (SCHMIDT e URBAN, 2016a, p.21).



O artigo de Fernandes (1995) é permeado por esta reflexão, o que atesta que ainda em meados da década de 1990 a perspectiva de História Local acercava-se às discussões encetadas pelos defensores dos Estudos Sociais, ancorados em reflexões oriundas da psicologia construtivista.

A defesa da História Local como estratégia de ensino mantém-se até trabalhos mais contemporâneos. Contudo, a perspectiva encontrada nos estudos posteriores à virada do milênio já levam em consideração as contribuições de Bittencourt (2004) e Schmidt e Cainelli (2009).

Circe Bittencourt (2004) defende o ensino da História Local como uma forma de articular as histórias individuais dos alunos com a história coletiva, associando o ensino da História da localidade ao ensino da História do Cotidiano, a partir da percepção indicada por autores marxistas como Edward Thompson e Agnes Heller e autores ligados à história cultural, como Carlo Ginzburg.

Por sua vez, Schmidt e Cainelli (2009) entendem a História Local como um recurso e uma estratégia didática para o ensino de História. A obra *Ensinar História* (2009), manual voltado para professores do ensino básico e superior e estudantes de licenciatura em História, apresenta as principais discussões acerca da metodologia e prática do ensino de História. Nela, as autoras, Schmidt e Cainelli (2009), salientam a importância do ensino da História Local como uma estratégia para auxiliar na transposição didática do conteúdo escolar. Aproximam-se, ainda, das discussões que enxergam a História Local enquanto um conteúdo que permite um ensino de História mais plural e promotor das identidades individuais.

Ancorados nestas perspectivas, **Elison Paim e Vanessa Piccolli** (2007) apontam a História Local como uma forma de superar uma visão única da História – corroborando, em partes, com a tendência delineada por Fernandes. À essa ideia, acrescentam que uma abordagem que opta pela História Local seria responsável pela construção de uma Pedagogia da Memória, tal qual propõem Manique e Proença (1994), na medida em que possibilitaria o enfrentamento dos problemas relacionados à falta de identidade e à falta de diversidade racial e cultural. O artigo ainda propõe trabalhar a localidade como ponto inicial para discussões sobre a História Regional,

Nacional e Global. A partir do método comparativo, concluem, evitar-se-iam visões fragmentadas da História.

Na mesma esteira de reflexões, a importância da História Local para **Raquel Lima** (2001) e **Joaquim dos Santos** (2002) gira em torno de dois aspectos. Por um lado entendem que aproximaria os alunos, a escola e a comunidade à História. Por outro, enquanto estratégia metodológica, como conceitua Lima (2001) ou, enquanto método de investigação, tal qual propõe Santos(2002), a História Local teria a característica de aproximar os alunos do método de investigação histórico. Na mesma ótica, **Maria Sílvia Hadler** (2014) afirma que a História Local possibilitaria aos alunos sentirem-se como sujeitos da História, enquanto **Clarice Bianchezzi et al.** (2014) entendem este tipo de abordagem como significativo para os alunos, já que dinamizaria as aulas de História.

Tanto **Roseane Amorim e Ângela Santos** (2013), quanto **Elisabete Assis et al.** (2013) caminham na mesma direção. Apoiam-se nas ideias de Schmidt e Cainelli (2009), apontando a História Local como uma ferramenta importante na inserção dos alunos no método da investigação histórica. Ainda, esses artigos apresentam-se como um eco das reflexões propostas por **Paim e Piccoli** (2007), posto que indicam este tipo de abordagem como capaz de aproximar o conhecimento histórico dos alunos e dinamizar as aulas de História, desde que tomados sob uma perspectiva comparada e não fragmentada.

Por sua vez, **Vilma Barbosa** (2006) e **Anderson Mendes** (2013) apontam para as potencialidades do ensino da História Local no sentido de uma educação transformadora e comprometida com uma pedagogia social, apoiando-se nas discussões de Paulo Freire (1987). **Barbosa** (2006) entende a História Local como uma estratégia pedagógica que possibilitaria a transformação do saber histórico acadêmico em saber histórico escolar, dialogando com a perspectiva de Bittencourt (2004). Contudo, apesar de realçar a potencialidade pedagógica e transformadora da História Local, aponta para alguns problemas da abordagem, principalmente a visão fragmentada dos conteúdos e a falta de condições materiais e teóricas para os professores abordarem este assunto, o que resultaria em uma perspectiva localista e que sobrevalorizaria as conquistas das elites locais. A perspectiva de **Mendes** (2013)

concentra-se nas contribuições formativas do ensino de História Local, entendendo-o como uma ferramenta de aproximação dos alunos com o conhecimento histórico e com a realidade. Para o autor, esta seria uma forma de proporcionar o autoconhecimento e o conhecimento da realidade. Apenas assim, conclui, seria possível transformá-la. A História Local, então, contribuiria para um conhecimento histórico vivo e revolucionário.

Ainda que coincidam em alguns pontos com os debates elencados anteriormente, as discussões levantadas por **Daniel Prado e Sabrina Macedo** (2013) e **Geyso Germinari** (2016) somam estas reflexões à perspectiva da Educação Histórica e da teoria da consciência histórica esboçada por Jörn Rüsen (2001,2006). **Prado e Macedo** (2013) indicam, a partir de Ivo Mattozzi (2012), a História Local como um importante elemento da cultura histórica, o que acarretaria em uma aprendizagem histórica mais próxima e palpável para os estudantes. Segundo o raciocínio dos autores, ao compreender a historicidade da sua localidade o aluno sentir-se-ia como participante do processo histórico e responsável por ele.

**Germinari** (2016), por sua vez, discute a História Local como uma estratégia para a formação da consciência histórica, elencando os referenciais teóricos de uma pesquisa em andamento, como Rüsen (2001,2006), Forquin (1991), Williams (2003), Schmidt e Garcia (2008). Como resultados preliminares, o autor aponta para a inadequação dos materiais didáticos sobre a História Local somado à falta de condições materiais e formação dos professores para este tipo de discussão.

**Fabiane Rizzardo e Rodrigo dos Santos** (2013) preocupam-se com a História Indígena Local da região do Vale do Rio dos Sinos, indicando como resultados a quase inexistência de discussões sobre o tema nas aulas de História da Região as quais frequentemente priorizam ideias de senso comum sobre a presença indígena, enaltecendo apenas a história das elites locais e a imigração europeia para a região. Para os autores, é latente a necessidade de discussões, no campo da historiografia e do ensino de História, sobre o protagonismo de outros grupos sociais na construção da História da localidade e do Brasil.

**Maria Leopoldina Toledo** (2010) entende a História Local como uma modalidade de estudos históricos que opera em diferentes escalas de análise,

contribuindo para a construção de processos interpretativos sobre como os atores sociais constituem-se historicamente. Embora admita sua possibilidade de auxiliar a História tradicional e superar os Estudos Sociais na medida em que permite romper com a prática de transposição de conteúdos pré-estabelecidos, a autora aponta para a necessidade de estudos acadêmicos específicos sobre essa abordagem da História e como relaciona-se com o ensino escolar. O que é História Local? Quais são as bases teóricas que delimitam este campo? Quais as justificativas epistemológicas da presença deste conteúdo nos currículos dos anos iniciais? São lacunas que, de acordo com Toledo, ainda não foram respondidas pelos investigadores. Assim, entende que uma reflexão sobre a localidade deve levar em conta os debates oriundos da geografia e da historiografia, de maneira a ultrapassar reflexões que apenas justifiquem a presença da História Local nos anos iniciais por suas virtudes pedagógicas.

*b) Metodologias para o trabalho com a História Local*

QUADRO 4 – ARTIGOS QUE DISCUTEM METODOLOGIAS DE TRABALHO COM A HISTÓRIA LOCAL EM SALA DE AULA

AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE
<b>FONSECA, Selva</b>	História Local e fontes orais: uma reflexão sobre saberes e práticas de ensino de história	História Local História Oral Ensino de História
<b>PERINELLI NETO, Humberto; et al</b>	Prática de ensino em (micro) história e linguagem cinematográfica: o curta metragem como 'outra' narrativa histórica no e do local	Prática de ensino em história Cinema Narrativa Curta metragem Micro-história
<b>CASSOL, Fabiane</b>	O filme nacional e a História Local: possibilidades para o ensino de História	Ensino de História História Local Filme
<b>PIERI, Maria Júlia de; et al</b>	O ensino de História Local: comparando resultados de intervenção tradicional e intervenção lúdica, no município de Orleans, em Santa Catarina	História Local Atividades lúdicas Aprendizagem
<b>MUMBACH, Sandi; SOARES, Débora</b>	Caixa de história: recuperando e valorizando a História Local através do uso de fotografias	Educação do Campo Ensino de História Local Fotografias

**DANTAS, Robson**

Entre livros e jornais: ampliando a autonomia didática dos professores com a História Local

Ensino de História  
Iniciação à pesquisa  
Desenvolvimento de  
habilidades cognitivas

Fonte: a autora, 2019.

Nesta categoria, embora discutam a relevância pedagógica e os problemas da abordagem com a História Local em sala de aula, o foco principal das discussões girou em torno de metodologias de trabalho. Todas as reflexões partiram de experiências empíricas realizadas pelos investigadores, tendo como sujeitos da investigação tanto professores da rede básica, como é o caso de **Selva Fonseca** (2006) e **Robson Dantas** (2017), quanto alunos, como **Humberto Perinelli Neto et al** (2012), **Maria Júlia de Pieri et al.** (2013), **Fabiane Cassol** (2013), **Sandi Mumbach e Débora Soares** (2013).

**Selva Fonseca** (2006) entende que o local e o cotidiano como ponto de partida da formação da memória são ricos em possibilidades educativas. A partir de um diálogo entre o entendimento de História Local proposto por Raphael Samuel (1990) e a Pedagogia da Memória esboçada por Manique e Proença (1994), a autora indica esse tipo de abordagem como uma forma de enfrentar os problemas de identidade e pertencimento. Contudo, afirma que o trabalho com a História Local traz consigo alguns problemas, como a fragmentação do conhecimento histórico e a preponderância de elementos da história política que trariam como consequência a manutenção da história das elites locais. Como forma de superar tais dificuldades e a partir da sua experiência com cursos de formação de professores, a autora sugere uma abordagem a partir da História Oral de maneira a não perder de vista os diversos aspectos da realidade histórica. Somado a isso, indica o trabalho com o meio do aluno e a localidade como ponto de partida para a discussão de outras dimensões, podendo-se partir do entorno para desenvolver o interesse em problemas que o transcendem.

De maneira similar, **Humberto Perinelli Neto et al.** (2012) embora entendam a História Local como uma forma de desnaturalização da realidade social dos alunos, capaz de promover um ensino de História transformador, apontam para o problema da fragmentação deste tipo de abordagem. Assim, a partir da experiência realizada com alunos da rede básica, os autores sugerem o trabalho com fontes audiovisuais,

associado à perspectiva metodológica da micro-história, como uma possibilidade de superação dessas dificuldades. **Fabiane Cassol** (2013) também discute a utilização de tecnologias audiovisuais como uma ferramenta de trabalho com a História Local. A partir dos resultados de uma intervenção didática com alunos e embasando-se em Schmidt e Cainelli (2009) a autora concluiu que a História Local, enquanto estratégia pedagógica, possibilitou o desenvolvimento de atitudes investigativas e aproximou os alunos ao conhecimento histórico.

**Maria Júlia de Pieri et al.** (2013) dialogam com o entendimento de localidade proposto por Raphael Samuel (1990) na medida em que veem a História Local como uma maneira de pluralizar o conhecimento histórico, oferecendo uma perspectiva distinta da História nacional. A investigação empírica consistiu na aplicação de uma mesma atividade, sobre conteúdos ligados à História Local, em duas turmas dos anos iniciais. Na primeira utilizaram uma metodologia lúdica e na segunda, uma tradicional. De acordo com os autores, os resultados foram mais satisfatórios com a metodologia lúdica o que os levou a concluir que a História Local por si só não teria a capacidade de motivar os alunos na aprendizagem histórica, necessitando diferentes metodologias de trabalho que a tornem significativa para os estudantes.

Metodologias lúdicas para o trabalho com a História Local também foram adotadas na pesquisa de **Sandi Mumbach e Débora Soares** (2013). Os investigadores apontaram os resultados obtidos a partir de uma intervenção pedagógica utilizando a “Caixa de História”, contendo fotografias antigas da cidade de Santa Maria, desenvolvida por alunos do PIBID. Relacionando-os com a perspectiva de Agnes Heller (2008) e de Paulo Freire (1987), concluíram que esse tipo de metodologia motivou os alunos a conhecerem a História Local, aproximando o ensino de História de suas realidades cotidianas. Entendendo-a tanto como uma ferramenta para a valorização dos patrimônios culturais locais, quanto como uma estratégia para proporcionar aos alunos o entendimento de que são sujeitos da história, motivando-os a preservarem a identidade, a cultura e a tradição dos lugares em que vivem.

Os apontamentos de **Robson Dantas** (2017) são resultado de seu trabalho com a formação de professores. A partir de dados recolhidos, ressaltou a dificuldade esboçada pelos docentes no trabalho com fontes e temas históricos que fugissem do

eixo Rio de Janeiro e São Paulo, consequência das carências nas suas formações iniciais e na quase total ausência de material para o trabalho com tal abordagem. O artigo apresenta, então, os resultados obtidos em uma experiência com professores da educação básica e o trabalho com fontes jornalísticas. Conclui, então, que o uso da História Local permite à professores e alunos trabalharem os níveis de compreensão que têm de sua realidade, possibilitando-lhes alçarem outros tempos e outros espaços a partir do referencial local.

*c) História Local, memória e patrimônio*

QUADRO 5 – ARTIGOS SOBRE HISTÓRIA LOCAL, MEMÓRIA E PATRIMÔNIO

<b>AUTOR</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>PALAVRAS-CHAVE</b>
<b>CORREA, Nanci; STEINKE, Rosana</b>	O museu histórico da cidade de Cruzeiro do Oeste: uma discussão de História Local e Educação Patrimonial	História Local Memória Educação Patrimonial
<b>SCHIAVON, Carmem; SANTOS, Tiago dos</b>	Educação Patrimonial: um caminho à discussão sobre a cidadania a partir da História Local	Cidadania Educação Patrimonial História Extensão
<b>LIMA, Idelsuite</b>	Ensinar, aprender, defender, preservar: ensino de História Local e Educação Patrimonial	História Local Ensino Educação Patrimonial
<b>RAMOS, Eliane; KNEBEL, Rosimeri</b>	Relato de experiência: aplicação de material didático sobre História Local e Educação Patrimonial no 4º ano do curso formação de docentes	Ensino de História Material didático História Local Educação Patrimonial
<b>LIMA, Raquel</b>	História e memória: pesquisa-ação-participativa no ensino da História Local	Ensino de História História Local Memória histórica
<b>PINTO, Liliane</b>	Educação Patrimonial e ensino de História na escola: um estudo de caso	Educação Patrimonial Patrimônio Cultural Ensino de História
<b>TRISTÃO, Isabela; SILVA, Adriana da</b>	História Local e Educação Patrimonial: a experiência do PIBID na escola estadual de Paulista	Educação Patrimonial História Local História Oral

Fonte: a autora, 2019.

A relação entre memória, patrimônio e História Local concentra uma parte considerável dos artigos analisados. Ao todo, oito (8) foram os autores que centralizaram seus textos nessa discussão. Assim como nos casos anteriores, as reflexões são resultados de trabalhos empíricos com alunos, a partir da aplicação de questionários ou de intervenções pedagógicas.

Dentre os trabalhos resultantes de intervenções didáticas, **Nanci Correa e Rosana Steinke** (2008) partem de um estudo de caso que analisou o uso de fotografias e o museu local nas aulas de história. Dialogando com Ricardo Oriá (2005) e Schmidt e Cainelli (2009), concluem que a História Local como uma forma de estimular os alunos à preservação do patrimônio e da memória coletiva são condições indispensáveis para a construção da cidadania, isso porque poderia inserir o aluno na comunidade a qual pertence. Ainda que concordem com Bittencourt (2004) sobre a relação entre História Local, memória e realidade, não a veem como a única forma de motivar a aprendizagem histórica.

**Eliane Ramos e Rosimeri Knebel** (2014) relatam a experiência que tiveram no uso de materiais didáticos de História Local, enquanto um anexo da Educação Patrimonial, com estudantes do magistério. Para as autoras, tais discussões possibilitariam a formação da identidade dos jovens. Ainda, a partir de Assis et al. (2013) concluem que o trabalho com a História Local nas aulas de História favorece os sentimentos de pertencimento, levando à posturas de respeito pelo local.

Após uma intervenção em Educação Patrimonial, na qual foram utilizados fontes oriundas do patrimônio cultural da cidade de Nova Lima-MG, com alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, **Liliane Pinto** (2017) concluiu que a Educação Patrimonial e a História Local carregam consigo a possibilidade de um aprendizado histórico crítico na medida em que possibilitam aos alunos a construção de seu próprio conhecimento histórico e a se relacionarem com a formação de suas identidades culturais.

A mesma discussão é esboçada por **Carmem Schiavon e Tiago dos Santos** (2013) e **Idelsuite Lima** (2014) quando entendem a História Local e a Educação Patrimonial como pontos centrais para o desenvolvimento da cidadania na escola. A partir de Horta (2000), **Schiavon e Santos** (2013) afirmam que a Educação



Patrimonial possibilita uma apropriação no processo de construção do conhecimento, já que proporciona uma interação direta com a cultura local fortalecendo o pertencimento àquela comunidade. Enquanto um exercício de ressignificação cultural, possibilitaria o processo da construção das identidades, fomentando também a alteridade.

Por sua vez, **Idelsuite Lima** (2014) postula a História Local como um elemento da Educação Patrimonial que possibilitaria ao aluno sentir-se parte do patrimônio cultural. Fato crucial para a autora que, a partir de Chauí (2006), entende a cultura como um dos direitos básicos do cidadão. Assim, o ensino patrimonial é visto como uma forma de desenvolver a relação com a memória, a história e o cotidiano, dado que o patrimônio cultural, entendido à moda de Walter Benjamin (1992), seria uma forma de colocar em sintonia o presente e o passado. Para o autor alemão, o ensino de História Local possibilitaria entender o processo histórico da localidade sob uma perspectiva crítica pois permite elucidar o passado público, o viver cotidiano e a pluralidade de culturas. Lima conclui seus apontamentos com Joana Neves (1997), indicando o local como o espaço onde se faz a história.

A discussão estabelecida por **Raquel Lima** (2015) também preocupou-se com a relação entre a História Local e a memória. Para a autora, esta metodologia teria como vantagem a aproximação da história com as experiências cotidianas dos alunos, permitindo a eles enxergarem-se como sujeitos históricos. Lima desenvolve sua análise a partir de um projeto aplicado com alunos de Ensino Médio de uma escola em Três Barras – SC. A investigação apoiou-se em metodologias lúdicas, no trabalho com a História Oral e em investigações de artigos locais para preparar uma peça teatral que relatou a história da evolução do município. De acordo com a autora, além de aproximar e motivar o ensino da História, o trabalho com a História Local e com as metodologias utilizadas, teria tornado as aulas de História mais prazerosas.

**Isabela Tristão e Adriana da Silva** (2017) comentam o percurso e os resultados do diálogo entre bolsistas do PIBID e professores da rede pública de Paulista-PE, que culminou em um projeto de intervenção pedagógica realizado com alunos do Ensino Fundamental. Apontam, estabelecendo uma discussão com Santos (2002), a História Local como ponto de partida para as aprendizagens em História, o

que poderia contribuir metodologicamente para o processo de ensino e aprendizagem, articulada à Educação Patrimonial. Diante disso, afirmam que este tipo de intervenção tem a vantagem de aproximar os alunos tanto da História, quanto da escola e da comunidade, levando-os a se enxergarem como agentes e construtores da História Local.

*d) História Local e identidade*

QUADRO 6 – ARTIGOS QUE RELACIONAM HISTÓRIA LOCAL À FORMAÇÃO DAS IDENTIDADES

AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE
<b>NEVES, Joana</b>	História Local e construção da identidade social	-
<b>GERMINARI, Geyso; BUCZENKO, Gerson</b>	História Local e identidade: um estudo de caso na perspectiva da Educação Histórica	Educação Histórica História Local Identidade Histórica

Fonte: a autora, 2018.

Embora figure como protagonista em apenas dois (2) trabalhos, a relação entre História Local e identidade figura em boa parte das produções elencadas, especialmente por ser uma das justificativas encontradas nos PCNs(1997) para a sua presença no ensino de História. Ligando-se à ideia que relaciona memória e formação de identidades, discussões presentes em obras clássicas sobre o ensino de História Local, como é o caso da obra de Manique e Proença (1994). Para os autores, a identidade constrói-se a partir do conhecimento sobre as formas de organização dos grupos sociais do passado, “mas também da verificação da forma como se estruturam para fazer face aos problemas do presente, tendo uma componente que aponta para o futuro, pelo modo como este se prepara através da fixação de objetivos comuns” (MANIQUE e PROENÇA, 1994, p.24).

Ambos os artigos elencados nesta categoria dialogam com essas concepções, enquanto **Joana Neves** (1997) oferece uma reflexão construída sob forma ensaística, **Geyso Germinari e Gerson Buczenko** (2012) discutem a questão a partir de uma investigação empírica com professores dos anos iniciais.

Para **Neves** (1997), História Local corresponde ao processo histórico, à historiografia e à ciência da História tomados desde uma perspectiva local, podendo ser tanto objeto quanto referência para o conhecimento. Na medida em que a relação entre História e ação se dá a partir da relação passado e presente, a importância do ensino da História Local torna-se latente especialmente porque o local é o espaço da ação e do fazer histórico. A superação de problemas como o bairrismo, o localismo e a fragmentação dos conteúdos históricos acarretariam, segundo a autora, na construção de um conhecimento histórico que tem como objetivos a formação da identidade social. Além disso, continua, a centralidade do ensino de História na vivência e no local, além de entender o presente como ponto de partida, seria a melhor forma de separar a falsa dicotomia entre a produção/transmissão do saber e entre a pesquisa/ensino. Concluindo, Neves aponta a política, enquanto forma de agir dos seres humanos em sociedade, como o elo de ligação entre a História Local e a identidade social.

A investigação de **Geyso Germinari e Gerson Buczenko** (2012) é um dos exemplos de reflexões que oferecem subsídios para uma perspectiva sobre o ensino-aprendizagem da História Local para além da perspectiva oferecida pela psicologia cognitiva ou perspectivas alinhadas com as propostas oriundas dos Estudos Sociais. Os pesquisadores debruçaram-se sobre as concepções de identidade histórica presentes na prática de professoras da 3ª série do Ensino Fundamental de uma escola da região metropolitana de Curitiba-PR. Entendem História Local como a História circunscrita à pequenos e médios municípios estabelecendo uma debate com Goubert (1998), Germinari e Horn (2010). No que tange ao ensino de História, entendem-na como uma forma de compreensão múltipla da história e como uma estratégia de aprendizagem, a partir de Schmidt e Cainelli (2009); como uma modalidade de estudos históricos, dialogando com Toledo (2010) e como um ponto de partida para o aluno compreender as diferentes construções identitárias, apoiando-se em Alves (2006). Com Nikitiuk (2002) e Bittencourt (2004) argumentam que a História Local deve ser pensada dentro da relação micro e macro-história, não significando, portanto, uma oposição à história nacional.

Tendo em vista tal embasamento teórico e os resultados coletados, argumentam que a História Local, quando utilizada como estratégia de ensino/aprendizagem de História para os anos iniciais do Ensino Fundamental, possibilita relações específicas entre passado/presente/futuro e a construção de determinadas identidades históricas. As professoras entrevistadas percebem que, como metodologia de ensino, a História Local estimula descobertas, propiciando uma relação mais significativa dos alunos com o conhecimento histórico. Ainda, pela perspectiva da Educação Histórica e da teoria da consciência histórica, entendida a partir de Rüsen (2001, 2006) o ensino da História Local permite a construção de identidades históricas.

### 3.1.1 Considerações sobre os artigos analisados

A partir da revisão da produção acerca do ensino da História Local podemos levantar algumas conclusões. Primeiramente, o tema específico da História Local é revelador do próprio movimento das discussões em ensino de História no Brasil. Se em um primeiro momento, as pesquisas ancoram-se em perspectivas oriundas unicamente da psicologia construtiva e indicam uma tendência nas pesquisas em ensino de História, as pesquisas mais recentes tendem a aproximarem-se de outras perspectivas, como é o caso da Teoria da História de Rüsen.

Outro ponto, diz respeito às problemáticas que moviam as investigações elencadas. No contexto imediatamente posterior à publicação dos PCNs (1997), era o conceito de cidadania que justificava a presença do ensino de História no currículo básico. Isso fez com que boa parte da produção se debruçasse sobre esta temática. Em seguida, há um período de grande preocupação com as discussões relacionadas à Educação Patrimonial. Atualmente, ao que parece, os debates tem se concentrado na relação da História Local com a memória e com a consciência histórica – algo ainda mais explícito quando se tratam das Teses e Dissertações – o que indica que as investigações em ensino de História no país tem caminhado para tal perspectiva.

Em segundo lugar, devemos destacar que, ainda que existam autores que relacionem a História Local à problemas no ensino, como a falta de fontes e de

formação dos professores, há um consenso sobre a relevância do trabalho com a localidade no ensino de História. Seja por uma perspectiva mais prática, a de que tornaria o ensino de conceitos históricos mais palatável já que trataria da realidade próxima do aluno, seja por uma perspectiva que ressalta sua função para o desenvolvimento de valores cidadãos, para o comprometimento com a mudança social ou com uma visão mais plural da história.

Perspectiva que aparece já nas primeiras reflexões acerca do ensino da História Local, especialmente por Sônia Nikitiuk (2002), autora de uma das primeiras sistematizações acadêmicas e de fôlego acerca da História Local no ensino de História. Em trabalho discutido no X Encontro Regional de História, no Rio de Janeiro, Nikitiuk (2002) procurou indicar como o resgate da História Local seria fundamental para o fortalecimento das identidades, bem como para o desenvolvimento de metodologias participativas que contribuíssem para a formação continuada destas professoras e a consequente produção de conhecimento escolar.

Nikitiuk (2002) lançou mão de um diálogo com a micro-história, ao propor uma metodologia que pensasse a relação micro e macro numa perspectiva dialética, aproximando-se das discussões de Jacques Revel para quem o ensino de História Local significaria a busca da singularidade na totalidade. Nesse sentido, sua defesa do ensino da História Local coincide com a defesa dos PCNs(1997), ao que denomina de “projeto cidadão”, o qual estaria buscando a defesa de uma história reflexiva, problematizadora e transformadora em sua proposta do ensino da localidade. Para Nikitiuk, “reconstruir a história da localidade era preciso pois, só quem conhece a história é capaz de lutar, de ser gente, de se sentir sujeito, de transformar” (NIKITIUK, 2002, p.5). O aluno, ao entender o movimento dialético entre o todo e o específico, enxergar-se-ia como sujeito histórico, evitando a compartimentalização ocasionada pelo processo da globalização.

A partir do trabalho com professores, inserindo-os em uma metodologia que procurava a historicização da realidade, a autora entende que a História Local enquanto uma estratégia pedagógica promoveria uma maior inserção do aluno na comunidade, situando professores e alunos dentro da História,

A junção da história local como eixo curricular à história local como estratégia pedagógica só traz vantagens e amplia a compreensão de diferentes formas do conhecer, do trabalho com o vivido e da reflexão sobre as atividades cotidianas. A relação histórico-pedagógica é vital para pensar em um projeto educativo que articule generalizações e particularidades, preocupando-se com a formação de conceitos como um processo de criação da consciência e da memória histórica permitindo ao ser humano comunicar-se e vivenciar o processo constante da interlocução. Conclui-se que a formação continuada pela via da história local leva a historicizar a vida, presentificar o tempo, ressignificar o cotidiano e exercitar a cidadania (NIKITIUK, 2002, p.8).

Neste ponto, notamos uma aproximação com os ideais indicados nos PCNs (1997), o que ressalta sua influência da produção acerca do ensino da História Local nos anos subsequentes à sua publicação. Assim, as preocupações de boa parte dos investigadores até esse momento, girava em torno do debate do desenvolvimento das identidades e da cidadania, em substituição à preocupação com as identidades nacionais e com o nacionalismo presente até então nos currículos de História.

Recuperar a obra desta autora indica como as reflexões acerca da importância da História Local, e salvo algumas exceções, tem girado em torno das mesmas preocupações nos últimos anos. Nesse sentido, os apontamentos de Toledo (2010) adquirem concretude na medida em que apontam que a importância da História Local ainda aparece relacionada ao seu valor enquanto estratégia pedagógica da Transposição Didática<sup>14</sup>. Nos artigos analisados, são poucos os que se referem a autores oriundos da Teoria da História ou mesmo da historiografia. Isto é, ainda que exista um consenso de que a História Local facilita a compreensão do entorno e da realidade do aluno,

Tal perspectiva pedagógica, entretanto, não permite verificar se é extraída dos esforços investigativos da produção de conhecimentos construída pelos historiadores ou daquilo que ela é, enquanto conhecimento produzido com normas e padrões de cientificidade, capaz de explicar do passado socialmente vivido (TOLEDO, 2010, p.748).

A análise do artigos revela, portanto, que pouco se avançou nas discussões acerca da História Local quando se tem em mente uma cognição ancorada na ciência

---

<sup>14</sup>Sobre Transposição Didática ver capítulo 4.

de referência ou perspectivas de aprendizagem histórica alicerçadas na epistemologia da História.

### 3.2 TESES E DISSERTAÇÕES

A seleção das Teses e Dissertações seguiu um processo similar ao da escolha dos artigos. Partindo de uma busca do Banco de Teses e Dissertações da CAPES, foram selecionadas as produções que contivessem no título ou nas palavras-chave o termo “história local”, defendidos em Programas de Pós-Graduação em Educação e ensino de História. No total, obtivemos treze dissertações (13) e seis teses (6). Apesar das primeiras produções datarem do início da década de 1990, apenas os trabalhos posteriores à 2006 foram disponibilizados *on-line* o que nos levou a estabelecer o recorte temporal a partir dessa data, chegando a um total de oito (8) dissertações e quatro teses (4)<sup>15</sup>, elencadas a seguir:

QUADRO 7 - DISSERTAÇÕES SOBRE HISTÓRIA LOCAL E ENSINO DE HISTÓRIA DEFENDIDAS EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL, PERÍODO 2006-2018

AUTOR	INSTITUIÇÃO	ANO	TÍTULO
CAVALCANTI, Francielle	UFPE	2007	A História Local no currículo do Ensino Fundamental II da Rede Municipal de Ensino do Recife: a construção teórica e as interferências nas práticas docentes

<sup>15</sup>Resultados encontrados e não disponibilizados on-line: LUCENA, C. R. P. de T. **Memória, escola, localidade: a escola como centro recriador da História Local**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1991; SOUSA, V. de L. B. de. **Construção da História Local: Proposta de Ensino de História para Classe Trabalhadora**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 1998; LIMA, I. de S. **Ensino de História Local e Currículo: ideias, dizeres e práticas no fazer educativo escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2000; SILVEIRA FILHO, H. B. da. **Educando com a História Local: marcas da formação de professoras no fazer escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003; TOSO, C. E. I. **Histórias do Ensino de História - A História Ensinada nas Séries Iniciais em Santo Augusto**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2003; NIKITIUK, S. M. L. **Um processo coletivo de formação continuada pelos caminhos da história local**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001; SOUSA, V. de L. B. de. **Contribuições para pensar, fazer e ensinar a História Local**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

<b>SOUSA, Israel de</b>	UFPB	2008	O ensino de história e os movimentos sociais: práticas de História Local nos assentamentos do Conde
<b>ARAÚJO, Márcia Moreira de</b>	UFES	2010	Educação Ambiental numa simbiose com a tradição e a História Local na formação de professores
<b>BUCZENKO, Gerson</b>	UTP	2013	O ensino de História Local e concepções de identidade histórica de professores: estudo de caso em uma escola de Campo Largo-PR
<b>SANTOS, Flávio dos</b>	UEL	2014	O ensino de História Local na formação da Consciência Histórica: Um estudo com alunos do Ensino Fundamental na cidade de Ibaiti-PR
<b>SILVA, Giane</b>	UEL	2014	Educação Histórica: os sentidos atribuídos por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental ao conhecimento histórico sobre História Local
<b>LAURENTINO, Eliana</b>	UERJ	2016	História Local, Patrimônio e Culturas Afro Brasileiras em Duque de Caxias (2000-2014)
<b>MORAIS, Marciglei</b>	UESB	2016	A História Local e a consciência histórica de alunos da Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista – BA

Fonte: a autora, 2019.

Em relação às investigações de mestrado, notamos novamente a preponderância de trabalhos defendidos em regiões afastadas do eixo Rio-São Paulo, em especial em universidades da região Nordeste e em universidades paranaenses. Ainda, notamos a pouca quantidade de trabalhos de investigação mais aprofundados sobre a temática da História Local e do ensino de História. Enquanto a produção de artigos e experiências pedagógicas tem sido significativo, nos últimos dez anos poucos foram os investigadores que se detiveram sob esta questão dentro dos Programas de Pós-Graduação.

Conforme os números indicam, a partir de 2013 a temática da História Local tem levantado o interesse por parte de pesquisadores (as), especialmente na sua relação com a Educação Histórica e com as pesquisas em consciência histórica. Pesquisas motivadas, em parte, por reflexões encetadas por autores como Schmidt e Cainelli (2009) e Germinari (2010), que investigou a relação entre História da Cidade, Consciência Histórica e identidade.



Esse fato pode ser explicado tanto pela expansão das investigações em Educação História e em Consciência Histórica, como atestam as reflexões de Schmidt et al. (2018) e Schmidt e Urban (2016<sup>a</sup>, 2016b), quanto pelo aumento do interesse nas temáticas locais/regionais como apontam o levantamento realizado por Gerson Buczenko (2013) acerca da participação de investigadores interessados nestas temáticas nos encontros sobre ensino de História no Brasil (Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História e Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História).

TABELA 8 – TESES SOBRE A HISTÓRIA LOCAL E ENSINO DE HISTÓRIA DEFENDIDAS EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL, PERÍODO 2006-2018

<b>AUTOR (A)</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>	<b>ANO</b>	<b>TÍTULO</b>
<b>FAGUNDES, José</b>	UFRN	2006	História Local e seu lugar na História: histórias ensinadas no município de Ceará-Mirim
<b>SOUSA, Israel</b>	UFPB	2015	Educação popular e ensino de História Local: cruzando conceitos e práticas
<b>CAVALCANTI, Ana Paula</b>	UFRN	2016	Um jogo de lembranças: gênero, cultura e história local na prática educativa de Julieta Pordeus Gadelha (1950-2000)
<b>DAMAZIO, Rosiane</b>	UDESC	2017	Entre cultura histórica e historiográfica: a construção da história local como saber escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Fonte: a autora, 2019.

Sobre as produções em âmbito de doutorado, percebemos a preponderância das investigações na região Nordeste, em especial no estado do Rio Grande do Norte o que pode ser explicado pelo pioneirismo das investigações sobre História Local na UFRN, especialmente após as produções de Vilma de Lourdes Barbosa de Sousa (1998, 2005). A partir da pesquisa empreendida no mestrado e no doutorado, a autora ofereceu uma das primeiras sistematizações, juntamente com Nikitiuk (2002), acerca do que seria a História Local e como poderia contribuir para a formação dos estudantes.

Tanto nas dissertações, quanto nas teses a problemática principal têm sido as práticas específicas de ensino de História Local. Sobre o recorte temporal, notamos uma concentração de trabalhos em anos mais recentes, indicando a possibilidade de

ser um campo de investigação que voltou a despertar a preocupação dos(as) estudiosos (as) do tema.

Para as análises, dividimos as teses e dissertações em duas categorias. A primeira agrupou os trabalhos que se detiveram sobre práticas em História Local e a segunda os que se preocuparam com a relação entre História Local e consciência histórica.

*a) Teses e Dissertações sobre Práticas em História Local*

QUADRO 9: TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE PRÁTICAS EM HISTÓRIA LOCAL, DEFENDIDAS ENTRE 2006-2018 NO BRASIL

AUTOR	NÍVEL	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE
<b>CAVALCANTI, Luciana</b>	Mestrado	A História Local no currículo do Ensino Fundamental II da Rede Municipal de Ensino do Recife: a construção teórica e as interferências nas práticas docentes	História Local Currículo Ensino de História Prática Docente - docentes
<b>SOUSA, Israel de</b>	Mestrado	O ensino de história e os movimentos sociais: práticas de História Local nos assentamentos do Conde	Ensino de História Movimentos sociais Memória Identidade Coletiva
<b>LAURENTINO, Eliana</b>	Mestrado	História Local, Patrimônio e Culturas Afro Brasileiras em Duque de Caxias (2000-2014)	Baixada Fluminense Culturas Afro Brasileiras Patrimônio
<b>FAGUNDES, José</b>	Doutorado	História Local e seu lugar na História: histórias ensinadas no município de Ceará-Mirim	Ensino-fundamental História Local Historiografia Ensino de História Ceará-Mirim
<b>SOUSA, Israel de</b>	Doutorado	Educação popular e ensino de História Local: cruzando conceitos e praticas	Ensino de História Educação Popular História Local Projeto Didático
<b>CAVALCANTI, Ana Paula</b>	Doutorado	Um jogo de lembranças: gênero, cultura e história local na prática educativa de Julieta Pordeus Gadelha (1950-2000)	Julieta Pordeus Gadelha Prática Educativa História Local

---

<b>DAMAZIO, Rosiane<sup>16</sup></b>	Doutorado	Entre cultura histórica e historiográfica: a construção da história local como saber escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental
--	-----------	---

---

Fonte: a autora, 2019.

As investigações elencadas nesta categoria deram conta da análise de práticas de professores(as) acerca do Ensino da História Local. Além de compartilharem dos mesmos objetos e sujeitos, esses(as) pesquisadores(as) guardam em comum o trabalho com metodologias de investigação qualitativa e discussões ancoradas em autores discutidos anteriormente.

A dissertação de **Luciana Cavalcanti** (2007) preocupou-se em analisar o ensino de História do Recife enquanto disciplina escolar autônoma e quais as suas contribuições para a prática escolar docente. Para isso, analisou a prática de professores somadas à entrevistas e narrativas cedidas pelos mesmos. A autora partiu do referencial teórico das pesquisas em ensino de História e da Teoria Curricular, bem como de debates em torno das configurações espaciais e das espacialidades enquanto elementos de subjetividade e identidade social.

No que diz respeito à História Local, é entendida como uma forma dos alunos compreenderem-se enquanto parte da história, apoiando-se em Höfling (2003), para quem os alunos deixariam de ver a história como algo fragmentado no qual não têm participação,

Tais possibilidades de compreensão da História Local carregam novas perspectivas de organização do ensino, pois ao colocar em destaque a importância do “local” como espacialidade estratégica para o envolvimento de todos no ensino e aprendizagem da História escolar, não se está simplesmente optando por um recorte espacial para fins de didatização dos conteúdos de ensino (CAVALCANTI, 2007, p.62).

Cavalcanti, ainda, aproxima as discussões sobre História Local e estudo do meio, dialogando com a perspectiva de Cusiuc (1986) sobre como tais abordagens de ensino contribuem para motivar a aprendizagem e proporcionar a autonomia dos

---

<sup>16</sup>Até o momento da investigação, a tese de Damazio (2017) não foi disponibilizada no acervo da UDESC.

estudantes. Pesem todas as vantagens apontadas para o ensino da História Local, a autora conclui que as abordagens utilizadas em sala de aula ainda prezam por uma perspectiva pitoresca e curiosa da história da cidade. O que seria um reflexo da condição de disciplina-apêndice do currículo do Estado. Por fim, aponta-se a ausência de reflexões que problematizem a questão da espacialidade e que ultrapassem uma referenciação de “lugar” construída a partir da perspectiva do zelo e do amor ao lugar.

**Israel de Sousa** (2008), na sua investigação de mestrado, a partir do referencial freireano, analisou a prática de História Local de professoras do 3º ano do Ensino Fundamental de escolas de assentamentos do município de Conde-PB. A intenção foi estabelecer a relação entre a História Local, a memória e a identidade social a fim de apreender as possibilidades de uma prática libertadora. Nesta, defende, a História Local apresenta-se como uma possibilidade de reconstruir e recontextualizar os sujeitos históricos e os grupos sociais que foram marginalizados pela história – no caso específico da investigação, os movimentos sociais rurais. Como recurso metodológico, a História Local contribuiria para a construção da relação entre o ensino de História e a identidade social local.

Se por um lado, conclui o autor, o currículo brasileiro permite a descentralização dos conteúdos, respeitando, em tese, as diferenças regionais, por outro, essa prática necessita ser repensada devido à falta de condições materiais para se realizar conforme o planejado. A pesquisa ressalta a dificuldade dos professores em trabalharem com os conteúdos da História Local, tanto pela falta da formação inicial e continuada, quanto pela falta de material didático oferecidos pela secretaria de educação o que acaba resultando em um trabalho fragmentado do conteúdo. O autor aponta, ainda, para a necessidade de revisão do ensino de História atual de modo que aproxime o professor da comunidade e a escola da realidade dos alunos.

As reflexões estabelecidas na dissertação foram retomadas na tese de doutorado, defendida por **Israel de Sousa** (2015). Mantendo a discussão acerca da relação entre História Local e Educação Popular, tomada pelo referencial freireano, o autor parte de um projeto de intervenção pedagógica, caracterizada como Pesquisa-Ação, aplicado com alunos do Ensino Médio em uma escola pública de João Pessoa-PB. A potencialidade emancipadora, problematizante e significativa da História Local

é retomada na investigação do doutorado, acrescida das contribuições de Sharpe (1992) acerca da localidade trazer à tona a *história vista de baixo*, superando, assim, as visões eurocentradas e nacionalistas.

Nesse sentido, conclui a investigação apontando para a necessidade de um ensino de História que trabalhe com a dicotomia dos conceitos individual/local e global, sem hierarquizá-los, de maneira a superar visões homogeneizantes das identidades. Assim, a partir dos dados coletados com a pesquisa empírica, Sousa afirma que a História Local,

(...) se constitui como uma concepção teórica e prática válida para efetivação de um ensino de História mais dialógico e que, além de familiarizar os alunos com a aventura da pesquisa, considera suas vivências e abarca seus territórios como espaços importantes para o cenário urbano local, nacional e mundial (SOUSA, 2015, p.185).

Acrescida à perspectiva da Educação Popular, a História Local contribuiria para a construção de memórias coletivas e para possibilitar aos alunos entenderem-se enquanto agentes históricos, de forma a adquirirem consciência de si mesmos dentro do coletivo, contraindo o sentimento de pertencimento ao lugar e de respeito ao patrimônio. Dessa forma, conclui:

A relação entre História Local e Educação Popular apresenta-se como forte aliada na implementação de uma educação cidadã, que não se caracteriza, exclusivamente, como formadora de ideias, mas como uma concepção crítica, que valoriza as vivências e contribui na formação das identidades coletivas locais dos alunos e no sentimento de pertencimento dos mesmos ao lugar em que vivem, sem perder de vista suas relações com a Nação (SOUSA, 2015, p.186).

A dissertação de **Eliana Laurentino** (2016) traz contribuições específicas sobre as associações e Instituições de Duque de Caxias-RJ. A autora investigou como a rede de memória e história da região se entrelaça com a temática da cultura afro-brasileira e como são influenciadas pelas políticas públicas. A partir da perspectiva gramsciana, foram analisadas a produção bibliográfica acerca da cidade e um projeto local denominado *Museu Vivo do São Bento*, entendido como um espaço de resistência e de preservação da História Local. A intenção foi identificar a imbricação

entre os sujeitos que percebiam a escrita da História Local e sua presença em agências de educação patrimonial.

Como conclusões, a autora apontou as ações promovidas pelo Museu como parte de uma rede de memória na região, “preocupada em promover uma mediação com a comunidade para a promoção de representação simbólica, estabelecendo um sentido e um diálogo entre o presente e o passado que permita reconstruir identidades” (LAURENTINO, 2016, p.199). Os investimentos e patrocínios de instituições nesse âmbito, como ONGs e a Petrobrás, indicam uma preocupação com a valorização e com a divulgação das culturas brasileiras, inclusive em esferas locais.

A tese de **José Fagundes** (2006) preocupou-se com a prática de ensino e as formas de abordagem da História Local nos anos finais do Ensino Fundamental, partindo de uma investigação qualitativa realizada com entrevistas. Tomando como base a noção de localidade esboçada por Raphael Samuel (1990) e dialogando com as perspectivas de Rosa Maria Silveira (1990) e Janaína Amado (1990) acerca das novas possibilidades de abordagem da localidade possibilitadas pela geografia crítica, Fagundes entende a História Local como um novo método de abordagem histórica que consiste em mostrar as singularidades do lugar, bem como os pontos de conexão com a realidade de outros lugares,

Essa forma de conceber e fazer história permite, no ambiente escolar, uma relação contínua entre os sujeitos e o objeto de estudo, uma vez que esses sujeitos – o aluno e o professor – fazem parte da comunidade e das múltiplas relações aí contraídas, o que facilita na identificação das características do processo histórico local e possibilita a percepção da heterogeneidade cultural aí existente (FAGUNDES, 2006, p.93).

A partir da análise dos resultados, o autor conclui que ainda prepondera uma concepção linear da História, influenciada pelos paradigmas historiográficos da modernidade. Sobre a História Local, permanecem práticas docentes que subjugam-na à História Geral ou à História do Brasil, aproximando-se assim das conclusões estabelecidas pelos autores elencados anteriormente. Nas práticas analisadas, há um predomínio da perspectiva da Transposição Didática, sendo os conteúdos determinados pelos livros didáticos nos quais a História Local assume um papel coadjuvante: ela aparece ou fragmentada, apenas na data do aniversário do

município, ou como ilustração dos conteúdos da história nacional. Políticas que promovessem a autonomia do professor, conclui, transformariam o ensino da História Local em algo significativo e próximo à realidade dos alunos.

A tese de **Ana Paula Cavalcanti** (2016) aproxima-se do campo da História da Educação, isso porque debruçou-se sobre a prática educativa da escritora e professora Julieta Pordeus Gadelha (1950-2000), de Sousa-PB. A partir do acervo documental obtido com a família da professora, bem como as obras que escreveu, a investigação teve como objetivo trazer à tona o legado e as memórias deixados por Gadelha. A História Local aparece como uma metodologia da investigação, a partir de autores como Bittencourt (2004), associada à Nova História Cultural, especialmente no conceito de representação de Roger Chartier. As conclusões giram em torno de considerações sobre a produção multifacetada de Gadelha, bem como seu significado para a prática educativa do município.

*b) Teses e Dissertações relacionando História Local e Consciência Histórica*

QUADRO 10 – TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE HISTÓRIA LOCAL ORIENTADAS PELA TEORIA DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA, DEFENDIDAS ENTRE 2006-2018 NO BRASIL

AUTOR	NÍVEL	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE
<b>BUCZENKO, Gerson</b>	Mestrado	O ensino de História Local e concepções de identidade histórica de professores: estudo de caso em uma escola de Campo Largo-PR	Educação Ensino de História História Local Identidade Histórica Consciência Histórica
<b>SANTOS, Flávio</b>	Mestrado	O ensino de História Local na formação da Consciência Histórica: Um estudo com alunos do Ensino Fundamental na cidade de Ibaiti-PR	Ensino de História Consciência histórica História Local Narrativa
<b>SILVA, Giane da</b>	Mestrado	Educação Histórica: os sentidos atribuídos por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental ao conhecimento histórico sobre História Local	Consciência Histórica Educação Histórica Ensino de História Aprendizagem Histórica Narrativa Histórica
<b>MORAIS, Marciglei</b>	Mestrado	A história local e a consciência histórica de alunos da Rede	Educação Histórica

Municipal de Ensino de Vitória da Conquista – BA	Consciência Histórica História Local Formação do pensamento histórico
---	--

Fonte: a autora, 2019.

Os trabalhos elencados acima tomam como ponto de partida a Teoria da consciência histórica esboçada por Rüsen (2001, 2006, 2015) e propõem um diálogo com o domínio teórico da Educação Histórica. Segundo esses autores, todo pensamento histórico, inclusive a ciência da História, seriam uma articulação da consciência histórica, correspondente “a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (RÜSEN, 2001, p.57).

Conforme Schmidt e Urban (2016a, 2016b), as discussões que adotam essa teoria têm se preocupado com a definição, a elaboração, as funções, as condições e as consequências das ideias históricas na cultura escolar. Adotando como referência as investigações realizadas no Laboratório de Educação Histórica (LAPEDUH/PPGE/UFPR), as autoras agruparam os trabalhos que se preocupam com a questão da consciência histórica em: a) trabalhos que versam sobre a relação entre as finalidades do ensino de História e a formação da consciência histórica; b) investigações acerca da consciência histórica, ensino de História e formação de professores; c) discussões sobre a aprendizagem dos conceitos substantivos e a formação da consciência histórica; d) pesquisas no âmbito da aprendizagem dos conceitos de segunda ordem e formação da consciência histórica. Dada classificação pode ser assumida como um parâmetro para a reflexão das pesquisas que relacionam o ensino/aprendizagem da História Local com a consciência histórica. Até o momento, as investigações têm focado nas finalidades do ensino de História, principalmente no que tange a formação das identidades históricas e sua relação com a consciência histórica e, também, na aprendizagem da História Local, enquanto conteúdo substantivo, e a sua função na formação da consciência histórica.



No primeiro grupo, **Gerson Buczenko** (2013) investigou a relação entre identidade, ensino de História Local e consciência histórica voltando o olhar para a prática de professoras dos anos iniciais. A pesquisa qualitativa partiu da observação e da coleta de questionários e entrevistas semiestruturadas realizados com professoras do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola de Campo Largo – PR. O autor oferece uma concepção de História Local fundamentada na perspectiva de Pierre Goubert (1988) e Raphael Samuel (1990). Ainda, a partir de Edgardo Ossana (1994), entende-a como uma forma do aluno perceber-se como participe da construção do conhecimento escolar e inserir-se na comunidade da qual faz parte, o que possibilitaria a aproximação com o método histórico, tal qual estabelecem Garcia e Schmidt (2011). Dessa forma, para Buczenko (2013), a História Local funcionaria como uma estratégia da transposição didática.

Tomando como parâmetro a classificação de narrativas históricas proposta por Rüsen (2001), o autor conclui que predomina uma concepção tradicional de história manifestada nas narrativas tradicionais acerca da História Local que as professoras levavam para a sala de aula. Os conhecimentos históricos elencados, afirma, “são vistos de forma a preservar os atuais modos de vida, onde a identidade se dá pela afirmação de determinados padrões culturais de autocompreensão” (BUCZENKO, 2013, p.92).

Já as investigações de **Giane da Silva** (2014), **Flávio dos Santos** (2014) e **Marciglei Moraes** (2016) preocuparam-se em discutir a aprendizagem da História Local enquanto um conceito substantivo e suas contribuições para a formação da consciência histórica.

A dissertação de **Giane da Silva** (2014) pesquisou qual o sentido atribuído para a História Local, partindo das narrativas históricas produzidas por estudantes do último ano do Ensino Fundamental de uma escola de Londrina - PR. Adotou-se, nessa investigação, uma concepção de História Local enquanto estratégia pedagógica ou de aprendizagem do ensino de História, tomada pela mesma ótica de Schmidt e Cainelli (2009). Segundo essa lógica, a localidade traria como vantagem a aproximação com a história dos alunos e com a discussão sobre o patrimônio. Silva indica, também, que investigar e promover o ensino da História Local possibilitaria ao aluno ver-se como

sujeito da história (OSSANA, 1994) já que a aproximaria da ideia de interesses da vida prática de Rüsen (2001).

Baseando-se nas teorias de Rüsen e da cognição histórica situada (SCHMIDT, 2009a), a autora, Silva, observou que o ensino de História que toma como ponto de partida a experiência e a interpretação possibilita aos alunos o reconhecimento de marcos e elementos da história da cidade. Sentimentos de identidade e de pertença são construídos para além dos processos de escolarização, mas é na escola que estes têm a oportunidade de serem aprofundados. Assim, a partir dos resultados obtidos, Silva notou que o ensino de História fundamentado na experiência e interpretação do ensino de História Local, possibilita o reconhecimento de situações e marcos para a história da cidade de Londrina. Contudo, critica a visão tradicional do passado londrinense, ainda baseada na memória coletiva dos vencedores, ressaltando que trata-se de uma ideia ultrapassada que deve ser superada,

(...) E isso é uma tarefa dos professores de História, que no ambiente escolar podem - por meio de constructos próprios da natureza da História como ciência - promover uma reflexão, a partir dos conteúdos substantivos, dos conteúdos de segunda ordem e de narrativas históricas que desenvolvam nos jovens uma perspectiva de autonomia (SILVA, 2014, p.158).

A relevância e o significado dos conteúdos trabalhados em sala de aula para a vida prática dos alunos, em especial a História Local e a sua função na formação da consciência histórica, foram temas da investigação de mestrado realizada por **Flávio dos Santos** (2014). A História Local figura, por sua perspectiva, como uma forma de aliar a particularidade do lugar a de outros lugares, contribuindo para o processo de interrelação entre os sujeitos. A experiência do local possibilitaria o desenvolvimento de análises sobre determinadas situações esboçando processos simbólicos de explicação histórica para os eventos estudados. Assim, dialogando com Schmidt e Cainelli (2009), o autor entende a História Local como uma estratégia de ensino que possibilitaria ao estudante a inserção no processo de conquista de identidades, facilitando a criação de problemas e a inserção no método histórico. Por fim, a História

Local seria responsável por vivificar as experiências diversas e caracterizar o tempo de cada lugar.

Partindo das teorias rüsenianas da consciência histórica e das ideias de aprendizagem histórica elaboradas por pesquisadores ligados à Educação Histórica, o autor observou a predominância de ideias fragmentadas na exposição dos acontecimentos. Ademais, apontou para uma similaridade entre os modos de narrar a História Nacional e a História Local, notando uma predominância de narrativas que apresentam a dimensão político-social da História, que enfatizam as origens da cidade e da nação – descobrimento e emancipação política – e que indicam que os marcadores temporais obedecem a mesma lógica para ambos. Dessa forma, conclui que tanto os estudos da História Nacional, quanto de História Local cumprem um papel no processo de aprendizagem histórica, ressaltando:

A possibilidade de se inserir no contexto do Ensino Fundamental, anos finais, a História local como um princípio epistemológico no ensino de História. Essa inserção é possível uma vez que o pensamento histórico se concretiza tanto em ambientes globais como locais, como observado nas produções narrativas desenvolvidas pelos sujeitos da pesquisa (SANTOS, 2014, p.119).

Seguindo a mesma lógica desenvolvida por Santos (2014), **Marciglei Morais** (2016) buscou identificar em que medida a aprendizagem da História do local contribui para a formação da consciência histórica, partindo da observação e de uma intervenção pedagógica, por meio da Aula-Oficina (BARCA, 2004), em uma escola em Vitória da Conquista - BA. A partir de Maria de Almeida Gonçalves (2000) e Maria Auxiliadora Schmidt (2007), a autora situa a História Local como um recorte específico da realidade, circunscrita a fronteiras espaciais e culturais que possibilitaria estratégias para a compreensão de conceitos históricos e para proporcionar ao aluno o sentimento de ser um sujeito histórico. Também, relaciona o ensino da História Local à formação das identidades pela sua capacidade de promover uma maior aproximação com o passado. Nesse sentido, Morais, dialogando com Simon (2011) aponta a História Local como um *lócus* privilegiado do ensino de História, tanto pela possibilidade de motivar a reflexão sobre o meio e o fazer social que o circundam,

quanto pelo fato de estar inserido no quadro proposto pela regulação formal do ensino brasileiro.

Classificando os dados coletados no processo da investigação e partindo de marcadores temporais, espaciais e históricos, a autora identificou que o conhecimento de História Local dos alunos é pouco significativo para a construção de explicações históricas acerca da História da cidade. Semelhante ao identificado por Santos (2014), os estudantes investigados associam a História Local a eventos políticos, restringindo suas explicações a eventos e datas comemorativas da cidade. Segundo a autora, isso se deve aos respaldos do projeto pedagógico institucionalizado na cidade somado à quase ausência total de estudos que dizem respeito ao ensino de História Local nos cursos de formação de professores, o que acarreta na falta de instrumentalização para a abordagem deste conteúdo. Para Moraes,

O que os alunos apresentaram é um indicativo importante visto que a ausência do estudo da história local ou a realização deste estudo em momentos pontuais também corrobora para a construção de uma memória reproduzindo o distanciamento desse passado do presente, perpetuando a invisibilidade de importantes sujeitos desta história, comprometendo a formação do pensamento histórico destes alunos (MORAIS, 2016, p.134).

### 3.2.1 Considerações sobre as Teses e Dissertações

Quando comparamos os resultados encontrados na análise das Teses e Dissertações e dos artigos chegamos a algumas conclusões. No que tange as concepções de localidade, as produções permanecem na mesma tendência, isto é, seguem a esteira de pensamento de historiadores como Samuel (1990). Assim, há uma predominância da perspectiva que entende a História Local como referente a um espaço circunscrito e que carrega consigo a possibilidade de dar voz aos que, muitas vezes, são deixados de lado na escrita da História.

Em relação à aprendizagem e ensino de História, quase a totalidade das pesquisas tomam como referencial as reflexões de Schmidt e Cainelli (2009) – fato que também pode ser observado nos artigos – cujas concepções de localidade também ancoram-se em perspectivas oriundas da História Social. Dentre as possibilidades com este tipo de abordagem, as autoras ressaltam que,

O trabalho com a história local pode produzir a inserção do aluno na comunidade da qual faz parte, criar a historicidade e a identidade dele; O estudo com a História Local ajuda a gerar atitudes investigativas, criadas com base no cotidiano do aluno, além de ajuda-lo a refletir acerca do sentido da realidade social; Como estratégia pedagógica, as atividades com a história local ajudam o aluno na análise dos diferentes níveis da realidade: econômico, político, social e cultural; O trabalho com espaços menores facilita o estabelecimento de continuidades e diferenças com as evidências de mudanças, conflitos e permanências; O trabalho com a história local pode ser instrumento idôneo para a construção de uma história mais plural, menos homogênea, que não silencie a multiplicidade de vozes dos diferentes sujeitos da História (SCHMIDT e CAINELLI, 2009, p.139).

Assim, quase que a totalidade dos trabalhos, em especial os elencados na primeira categoria, entendem a História Local como uma estratégia pedagógica do ensino que possibilitaria a inserção dos estudantes no método histórico, bem como os aproximaria de uma formação histórica mais plural. Contudo, como nem tudo são flores, as autoras levantam alguns problemas desse tipo de abordagem, em especial, o endosso a discursos xenófobos e anacrônicos. O que pode ser evitado quando a localidade é entendida a partir da sua relação com outras espacialidades, pois,

A realidade local não contém, em si mesma, a chave de sua própria explicação, pois os problemas culturais, políticos, econômicos e sociais de uma localidade explicam-se, também, pela relação com outras localidades, outros países e, até mesmo, por processos históricos mais amplos (SCHMIDT e CAINELLI, 2009, p.138).

Justamente estes elementos problemáticos da localidade são um dos pontos que diferem os apontamentos indicados nas teses e dissertações daqueles esboçados nos artigos. Talvez pela ausência da possibilidade de estudos mais aprofundados, os artigos predominantemente conferem à História Local apenas características positivas, enquanto as investigações de mestrado e doutorando exploram o viés das dificuldades encontradas no ensino das questões locais nas aulas de História. Seja pelas questões materiais ou pela ausência de formação continuada, as conclusões esboçadas por Cavalcanti (2007), Fagundes (2006), Sousa (2008, 2015) e Laurentino (2016) indicam a necessidade de um olhar mais atento para as práticas e as condições de ensino da História Local. Quando olhamos para os resultados das investigações, a

perspectiva que entende a localidade como uma das principais formas de aproximar os alunos do pensamento histórico passa a ser questionada. A História Local deixa de ser, por si só, uma maneira para superar os vícios de um ensino de História tradicional. Pois, depende da forma pela qual é trabalhada em sala de aula e das condições para que tal trabalho se realize.

Ainda, se por um lado os artigos sistematizados indicam poucas discussões que aprofundem a História Local a partir de uma perspectiva oriunda da Teoria da História, quando se tratam das teses e dissertações percebemos como o campo tem avançado nos últimos anos. A relação entre estudos da localidade e consciência histórica é uma discussão que foi levantada, no Brasil, após as investigações levadas a cabo por Schmidt (2005) e Germinari (2010).

Tomando como base a experiência com o projeto *Recriando a História*<sup>17</sup>, Schmidt (2005) aponta as possibilidades dos trabalhos adotando a História Local como estratégia de ensino. Assim, promovendo o contato de professores e alunos com o trabalho de coleta de fontes – em arquivos familiares, museus, patrimônios artísticos – o projeto forneceu importantes aspectos teórico-metodológicos para o desenvolvimento da consciência histórica, como revela a autora. Primeiramente, porque possibilitou, para a comunidade escolar, o entendimento de que a história está presente em todos os lugares e que todos somos agentes históricos. Em segundo lugar, porque promoveu o contato com os vestígios do passado nas mais diferentes formas, seja em documentos oficiais, seja em entrevistas com os mais velhos. E, por fim,

Um terceiro princípio deriva do entendimento de que a experiência humana apreendida, nessa perspectiva indiciária, possui uma dupla dimensão, aquela das experiências individuais e familiares do presente e do passado, e aquela identificada e articulada com as experiências de outras pessoas, de outras épocas e de outros lugares (SCHMIDT, 2005, p.195).

---

<sup>17</sup>Os resultados do projeto foram sistematizados na obra *Recriando Histórias de Araucária*, de autoria de Schmidt e Garcia (2008). Trazendo como referências as discussões de Jorn Rüsen e de autores que trabalham com arquivos em estado familiar e com as metodologias da história oral, o livro trouxe fac-símiles das atividades elaboradas pelos alunos, bem como as histórias obtidas com os participantes, dividindo-se em eixos temáticos: 1) Histórias de pessoas que vivem em Araucária; 2) Histórias de Trabalho; 3) Histórias de Escolas; 4) Histórias de usos; 5) Histórias de Lazer Cf. SCHMIDT, M. A; GARCIA, T. **Recriando Histórias de Araucária**. Curitiba: Núcleo de Pesquisas em Publicações Didáticas da UFPR, 2008.

Ainda que adote o termo história da cidade, a tese de Germinari (2010) foi uma das pioneiras na investigação acerca da consciência histórica em sua relação com o ensino-aprendizagem de temas ligados à localidade. A partir do conceito de identidade delimitado por Denis Martucelli (2007) e das teorias rüsenianas (2001, 2006), o autor investigou como a identidade de jovens escolarizados de Curitiba – PR expressam a consciência histórica sobre a cidade. Assim, apontou que as identidades sobre a cidade de Curitiba no presente, construídas a partir da cultura escolar e da cultura histórica dos jovens investigados, determinam suas idas ao passado.

Investigações como essas têm possibilitado situar a posição da História Local na aprendizagem histórica para além das perspectivas centradas na psicologia construtivista. Sem deixar de lado seu significado quando se pensa em um ensino de História democrático, as pesquisas que adotam as teorias oriundas da Filosofia da História permitem superar a sobrevalorização do ensino da História Local como principal ferramenta de inserção dos estudantes no ensino de História. Como veremos no capítulo a seguir, essa ideia tem sido predominante não só nas produções acadêmicas, mas também no currículo brasileiro de História desde o período dos Estudos Sociais. As investigações que tomam como referencial a Educação Histórica oferecem elementos para romper com tal lógica e contribuem para suprir uma lacuna apontada por Toledo (2010) no que tange às reflexões acerca do papel da localidade na aprendizagem histórica. Isto é, elas contribuem para justificar a presença da História Local no currículo a partir de seu valor epistemológico.

#### **4 A HISTÓRIA LOCAL EM PROPOSTAS CURRICULARES BRASILEIRAS**

Nos capítulos anteriores, procuramos indicar como a História Local foi sendo pensada no meio acadêmico brasileiro, tanto na produção historiográfica, quanto no campo da educação e ensino de História. Dessa forma, foi possível percebermos como o entendimento de tal conceito foi tornando-se cada vez mais complexo. Vimos, assim, como as mudanças na percepção historiográfica da localidade foram influenciando a maneira como ela era pensada no campo do ensino de História. Ao mesmo tempo, as reflexões no campo educacional retroalimentavam as discussões historiográficas ao reforçar a noção da História Local como uma maneira de superar uma História homogênea. Tais debates, contudo, não ficaram restritos ao campo acadêmico. Eles chegaram ao campo das políticas educacionais influenciando a maneira pela qual a História Local era e é pensada nas propostas curriculares brasileiras.

No Brasil, o ensino de História passou por diversos processos, debates e momentos de ruptura. Tendo isso em mente, Schmidt (2012), propõe uma periodização do código disciplinar da História no país em quatro etapas. A primeira corresponde ao seu período de construção, entre 1838-1931. A segunda, que prevalece até 1971, foi marcada pela sua consolidação enquanto disciplina escolar. A Reforma Educacional de 1971 e a implantação dos Estudos Sociais marcou o período da crise do código disciplinar da História, o qual só se recuperaria após o processo de redemocratização. Assim, desde 1984 até os dias atuais, vivenciamos o período da reconstrução do código disciplinar da História no país.

Essa periodização revela como os contextos históricos influenciam na maneira pela qual as disciplinas escolares são pensadas. Como aponta Forquin (1993), o ensino escolar não transmite toda a cultura de uma sociedade, ele realiza uma seleção daquilo que será ensinado. Tal seleção cultural se dá em contextos históricos específicos, sendo orientada pelos grupos de poder de cada um deles. De acordo com o autor, “conforme os países, as épocas, as ideologias políticas ou pedagógicas dominantes, os públicos de alunos aos quais se dirige, os critérios da seleção cultural irão variar ou se contradizer” (FORQUIN, 1993, p.16).



Da mesma forma, Fernández Cuesta (1998), ao analisar o percurso do ensino de História na Espanha, esboçou o conceito de *código disciplinar* o qual representa uma tradição social historicamente constituída, composta pelos conjuntos de ideias, valores e práticas que legitimam a função educativa da História (FERNANDEZ CUESTA, 1998, p.8). Estes elementos compõem-se, de um lado, pelos *textos visíveis*, representados pela legislação, manuais didáticos, currículos, e, de outro lado, pelos *textos invisíveis*, relacionados à prática do professor e às relações estabelecidas no processo de ensino-aprendizagem.

Como as concepções de História Local aparecem vinculadas às diferentes perspectivas de aprendizagem, a análise de documentos de períodos e concepções distintas contribui para formarmos um quadro conceitual bastante amplo acerca da presença da localidade no currículo brasileiro da história. Assim como fizemos na análise da produção acadêmica e historiográfica sobre a localidade, poderemos entender como a sua percepção vem se transformando (ou não) ao longo do tempo e como dialogam com as mudanças de perspectiva que vêm se desenvolvendo na Academia. Para tal, o presente capítulo irá se debruçar sobre a análise da História Local em três documentos:

- A) O *Guia Curricular para as disciplinas do Núcleo Comum do 1º grau para o estado de São Paulo*, publicado em 1975;
- B) Os relatórios do *Projeto Estudos Sociais a partir da longa duração*, elaborados entre 1976 e 1977 por intelectuais da UFPR;
- C) Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs), publicados em 1997.

Os dois primeiros, oriundos do período dos Estudos Sociais, são reveladores de uma concepção de aprendizagem na qual o estudo do meio assume um papel fundamental, tanto pela sua capacidade de integrar as diferentes ciências humanas, quanto pela sua função de ajustar o estudante à ordem. Enquanto o documento elaborado em São Paulo apresentava uma concepção de Estudos Sociais mais alinhada às perspectivas estadunidenses desta disciplina, a proposta elaborada pelos(as) professores(as) UFPR era orientada pela perspectiva braudeliana da

integração das ciências sociais. Seleccionamos essas duas perspectivas tanto por evidenciarem concepções de aprendizagem distintas, revelando como a implantação dos Estudos Sociais não se deu de forma homogênea no país, quanto porque o documento paranaense apresenta um referencial-teórico ancorado na própria teoria da história.

Os PCNs (1997), por sua vez, foram um marco da volta do ensino de História como disciplina autônoma e influenciaram as diretrizes curriculares em vários estados e municípios. Ainda, como indicamos no capítulo anterior, foram responsáveis pela explosão das pesquisas em História Local e ensino de História, oferecendo um referencial para boa parte das produções desenvolvidas.

Diante de todos estes critérios, o presente capítulo estará dividido em três momentos. O primeiro trata da concepção da localidade nas propostas curriculares datadas do período dos Estudos Sociais. O segundo discute sua presença em uma proposta curricular oriunda do período da volta da História como disciplina autônoma. Por fim, no terceiro momento, realizamos uma síntese entre os elementos que encontramos nas análises, problematizando-os à luz do referencial teórico que norteia nossa pesquisa e nossa concepção de aprendizagem histórica.

#### 4.1 PERSPECTIVAS DA HISTÓRIA LOCAL NOS ESTUDOS SOCIAIS

Ainda que os Estudos Sociais no Brasil sejam frequentemente associados ao período pós golpe de 1964, a sua presença no projeto educacional brasileiro data já do início do século XX. Portanto, para adentrarmos no debate ao qual nos propusemos, é necessário oferecermos um panorama de tal discussão, indicando como se deu o processo que culminou na extinção da História e da Geografia como disciplinas autônomas, bem como suas origens teórico e epistemológicas. Assim, compreenderemos como os documentos selecionados situavam-se frente a esta área do conhecimento.

##### 4.1.1 Os Estudos Sociais: da origem estadunidense à consolidação no Brasil da ditadura civil-militar

Segundo Elza Nadai (2014), a expressão Estudos Sociais (*Social Studies*) foi provavelmente usada pela primeira vez em 1938, no *Report of the Committee of Ten of the National Education Association*, quando passam a ser relacionados à pedagogia estadunidense. Nesse contexto, marcado pelo projeto político de recuperação e reforma dos EUA, levado a cabo pelo *New Deal* e pelo governo de Franklin D. Roosevelt, três projetos marcaram a discussão dos Estudos Sociais (NADAI, 2014).

O primeiro, aproximava-os do ensino de Ciências Sociais, tendo como objetivo a divulgação do conteúdo das Ciências Humanas, “nesse período, a liderança dos Estudos Sociais esteve predominantemente com a História, daí a ênfase na memorização dos fatos e datas importantes” (NADAI, 2014, p.193). O segundo projeto era ausente de conteúdos definidos *a priori*, isso porque estava ligado à tradição de ajustar a escola à vida em contraposição à visão que defendia uma escola ajustada às chamadas Artes Liberais – preocupadas com a divulgação do conhecimento da herança cultural da humanidade. Assim, o conteúdo dos Estudos Sociais seria selecionado a partir dos problemas dos alunos, tendo como objetivo a superação dos mesmos.

O terceiro projeto, que inspirou os debates acerca dos Estudos Sociais no Brasil na primeira metade do século XX, foi marcado por uma espécie de síntese entre as perspectivas anteriores pelo qual se buscava a formação de cidadãos(ãs) preparados para a vida democrática. Síntese caracterizada por uma ampla variedade e abrangência dos temas que compunham o currículo.

Uma característica importante a ser salientada diz respeito a maneira pela qual o currículo era organizado segundo tal perspectiva. Embora o destaque maior fosse dado aos ditos “homens ilustres”, construtores da nação e dos elementos da história nacional estadunidense, o ambiente imediato da criança era tomado como ponto de partida para a aprendizagem dos conteúdos (NADAI, 2014) – elemento que estaria presente nas propostas curriculares brasileiras, como é o caso dos documentos que serão analisado adiante. Essa perspectiva acentuou-se no final da década de 1950 com o advento das teorias de Jérôme Bruner, em especial as ligadas à estrutura da matéria, isto é, aos conceitos fundamentais e métodos específicos

utilizados pelos cientistas na sua elaboração. Para Bruner, “aprender estrutura, em suma, é aprender como as coisas se relacionam (...) O ensino e a aprendizagem da estrutura, mais do que simples domínio de fatos e técnicas, estão no centro do clássico problema da transferência (...)” (BRUNER citado por NADAI, 2014, p.195).

Hilda Taba, teórica do currículo estadunidense, em *Curriculum Development* (1962), também contribuiu para o desenvolvimento das discussões acerca dos Estudos Sociais na década de 1960. Segundo a autora, os humanos são como sistemas de energias que procuram manter equilibrados outros sistemas de energias pelos quais “interatua através de seus órgãos sensoriais e que este sistema de energia abarca todo o seu ser, inclui suas respostas aos estímulos, suas motivações, seus sentimentos e os processos racionais” (SCHMIDT, 2014, p.184). O conceito de sistemas de energia encaixava-se perfeitamente com as angústias dos pesquisadores em educação do período, na medida em que lidava com as problemáticas da capacidade intelectual ao mesmo tempo em que discutia sentimentos, valores e motivações sociais da aprendizagem.

Para a autora, ainda, entender o processo pelo qual as ideias são formadas seria mais importante do que entender os fatos particulares que servem a esses processos. Nesse sentido, relaciona-se à ideia de Bruner, ao defender que o domínio dos processos garantiria o domínio da estrutura conceitual de cada ciência. Surgem, assim, investigações que buscavam aos conceitos básicos dos Estudos Sociais. A tendência, como aponta Nadai (2014), valorizava mais o domínio cognitivo que o domínio prático. Ainda que se preservassem os objetivos ligados à formação da cidadania, a preocupação era oferecer aos alunos condições de estudarem por si mesmos.

Os currículos de Estudos Sociais, então, eram marcados pela noção de ciência integrada, sendo os conteúdos apenas instrumentos para a elaboração de ideias e para o desenvolvimento de habilidades mentais (SCHMIDT, 2014). Outra característica diz respeito à organização do currículo a partir de uma forma sequencial de níveis de pensamento que se tornariam mais complexos ao longo da escolaridade, “a passagem por esses níveis de pensamento implicaria na aquisição de habilidades mentais. O conhecimento da estrutura da área e a aquisição de habilidades mentais

são os objetivos a serem atingidos pelo aluno no processo educativo” (SCHMIDT, 2014, p.185).

No Brasil, a discussão chega no início da década de 1930 no contexto da industrialização e urbanização do país. Nesse momento, buscava-se uma renovação metodológica e programática. Norteada pelas ideias estadunidenses, surgem as primeiras reflexões acerca dos Estudos Sociais. Em 1934, sob a orientação de Anísio Teixeira foi elaborado o *Programa de Ciências Sociais para a Escola Elementar* que, após inúmeras revisões e edições sucessivas, reaparece com o título de *Estudos Sociais na Escola Elementar* em 1955. Essas discussões, ligadas aos objetivos defendidos pelo movimento escolanovista, tomariam força após a queda do Estado Novo, em especial nos finais da década de 1950.

Foi em 1961 com a Lei nº 4024, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Básica, que os Estudos Sociais foram incluídos entre as disciplinas optativas sugeridas para o Ensino Médio. Mas, antes disso, algumas experiências educacionais apontadas como inovadoras surgiram no país. Visando romper com as perspectivas conteudistas defendidas até então, essas experiências foram as primeiras a adotarem os Estudos Sociais no currículo. É o caso dos Ginásios Vocacionais Paulistas, criados pela Lei nº 6.052 de 3 de fevereiro de 1961, e do PABAE (Programa de Assistência Brasileiro-Americana do Ensino Elementar), que vigorou entre 1953 e 1956.

A criação dos Ginásios Vocacionais tinha como objetivo a realização de uma permanente renovação educacional no Estado de São Paulo. Nesses Ginásios, conforme indica Neves (2014), vigoravam práticas didático-pedagógicas extremamente sofisticadas quando comparadas com as adotadas nas escolas não experimentais. Os Estudos Sociais, entendidos enquanto uma área do conhecimento, eram o núcleo do currículo e, como tal, tinham responsabilidade na definição dos temas a serem trabalhados em cada série já que a organização do currículo se dava de forma temática e tinha a integração como um dos seus objetivos. Nessa experiência, eram os executantes, ou seja, os professores e a equipe pedagógica que planejavam as atividades, sendo a área de Estudos Sociais uma espécie de espaço de construção pedagógica.

Por sua vez, o PABAE propunha novos objetivos para o ensino de Ciências Humanas a partir do desenvolvimento de uma experiência de ensino integrada. Dentro da proposta dos Estudos Sociais, a preocupação era o estudo dos mecanismos das relações humanas (SCHMIDT, 2014). Tinham como diretrizes as ideias do estadunidense John Michaelis (1956), quem definia Estudos Sociais como “estudos concernentes às pessoas e sua interação com o seu meio físico e social” (citado por SCHMIDT, 2014, p.179) cujos objetivos eram a compreensão dos fatos e situações da vida e o ajuste dos estudantes ao meio.

Para Schmidt (2014), a partir da experiência do PABAE os Estudos Sociais, na medida em que entendem a aprendizagem como um processo de mudança no comportamento do indivíduo, passam a enxergar na aquisição de habilidades um dos principais aspectos do processo de aprendizagem, “o que se observa, na proposta do PABAE é a eliminação da linha conteudista e a ênfase no adestramento e treinamento de habilidades na criança, influência marcante das teorias comportamentalistas da psicologia” (SCHMIDT, 2014, p.181).

Por essa lógica, a aprendizagem de habilidades ficava marcada, por um lado, pela prontidão da criança e, por outro, pelo método da instrução. Baseadas nas teorias da psicologia estadunidense, a desigualdade entre os alunos era entendida como resultante de processos psicológicos, mais do que sociais. Assim, garantidas as situações de aprendizagem através de métodos e experiências inovadoras, a aprendizagem de todos os alunos também estaria garantida.

Ainda que, como indica Nadai (2014), o discurso sobre Estudos Sociais encetados no Brasil a partir da década de 1930 até os finais da década de 1960 fossem completamente diferentes do discurso que passaria a vigorar após o endurecimento da Ditadura Militar, a experiência do PABAE é salutar para compreendermos as perspectivas dos Estudos Sociais que seriam impostas nas décadas seguintes, de orientação marcadamente estadunidense. Esse Programa consistia em um órgão conjunto do governo Federal do Brasil, do governo de Minas Gerais e do governo dos EUA que tinham como objetivos: o aperfeiçoamento de professores para as escolas normais do Brasil; a produção e/ou adaptação de materiais didáticos para serem usados no treinamento de professores e a seleção de

professores competentes para o enviá-los aos EUA para um curso de educação elementar (SCHMIDT, 2014).

Nesse sentido, fica nítido que o projeto de Estudos Sociais levado a cabo nos anos seguintes foi algo construído ao longo de um largo período e indica de onde saíram as matrizes orientadoras da educação brasileira nos períodos subsequentes e a quais interesses estavam alinhadas.

Após a consolidação da Ditadura civil-militar implantada no Brasil em 1964, um novo projeto educacional foi desenvolvido no país. Tal projeto estava alinhado com duas das características mais marcantes do novo governo: o viés desenvolvimentista, ancorado na abertura ao capital estrangeiro e na modernização, e o ideário da Segurança Nacional, responsável pela perseguição aos subversores da ordem, isto é, a qualquer pessoa que fazia oposição ao governo.

Como indica Fonseca (2008), na educação tais elementos eram representados pelas políticas privatistas do ensino público, somadas às políticas de desvalorização dos profissionais da educação, ao alinhamento com entidades internacionais como o USAID (*United States Agency for International Development* – Agência para o Desenvolvimento Internacional dos Estados Unidos) e às perspectivas de aprendizagem e objetivos da educação presentes nas reformas curriculares.

Em dezembro de 1961 é sancionada a Lei nº 4024, ou, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Por essa, facilitava-se o caminho para a ampliação das escolas privadas por meio da descentralização da educação, ficando, a partir de então, a cargo dos estados e municípios a responsabilidade pelo financiamento da educação pública. Essa lei seguia a mesma lógica da Constituição de 1967 que desvinculava a porcentagem de verbas destinadas à educação do orçamento da união, retirando do Estado a obrigação do financiamento do ensino. A LDB de 1961, para Fonseca (2008), representou uma vitória dos setores do empresariado ligado à educação e da Igreja Católica, “a concepção privatista de educação vinculada ao ideário de desenvolvimento e segurança nacional embasa todo o processo de reformas e mudanças ocorridas no período” (FONSECA, 2008, p.21).

Essa lei também foi responsável pelo processo de desvalorização dos profissionais da educação que marcou o período. A LDB de 1961 previa a contratação

de profissionais não formados nas áreas das licenciaturas. Bastava apenas a aplicação de um exame de suficiência. No ensino de História, tal fato era ainda pior, pois abria a possibilidade de qualquer pessoa assumir a disciplina conquanto fosse capaz de narrar fatos com clareza, entusiasmo e riqueza de detalhes,

Advogados, padres ou seminaristas, eram modelos reconhecidos desse tipo de narrador que tendo o conhecimento histórico “de cabeça” exigia que os alunos aprendessem “de cor” as longas listas de “nome, fato, data” que repetidas corretamente, nas sabatinas, provavam que o estudante tinha aprendido “história” (NEVES, 2014, p.25).

Aprofundando ainda mais a desvalorização dos profissionais formados em licenciatura, em 1969 o Decreto-lei nº 547 autorizava o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração, de modo a suprir as carências do mercado de trabalho. Esses cursos alinhavam-se perfeitamente à perspectiva educacional defendida no período, isto é, atendiam à lógica do mercado pois possibilitavam a formação de um maior número de professores(as) de forma mais barata (FONSECA, 2002). Dessa forma, favorecia-se a proliferação das instituições superiores de ensino privado onde se formava uma espécie de “Professor Polivalente” capaz de ministrar aulas de Estudos Sociais. A grade básica desses cursos era constituída pela História, Geografia, Ciências Sociais, Ciência Política, Filosofia, Organização Política e social brasileira (OSPB), Educação Física, Estudos dos Problemas Brasileiros (EPB) e matérias do campo pedagógico.

Tais cursos proliferaram-se ainda mais com a Portaria nº 790 de 1976, a qual autorizava apenas os profissionais formados em Estudos Sociais a ministrarem aulas da disciplina, ficando os formados em História e Geografia excluídos da possibilidade de darem aulas no 1º grau. Após os movimentos de resistência dos profissionais da educação e das entidades de ensino superior, como a ANPUH e a AGB (Associação dos Geógrafos do Brasil) organizadas no *Fórum de Debates sobre Estudos Sociais*, o governo recua da portaria. Pelo Parecer 7.678/76, os Estudos Sociais são mantidos no currículo, mas ficava permitido aos licenciados em História e Geografia ministrarem aulas tanto de suas disciplinas, quanto de Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica (EMC) e OSPB.



As tendências privatistas e tecnicistas da educação do período ainda podem ser apontadas pela criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) em 1967 e pela Reforma Universitária de 1968<sup>18</sup> que enfatizavam a relação entre escolas e empresas, bem como a crescente necessidade de formação de mão-de-obra, como indica Abud (2014, p.58). Tais elementos estão, ainda, interconectados à influência dos acordos assinados entre o MEC e o USAID, visando o melhor desempenho da educação brasileira. Dentre os acordos, previa-se a criação de espaços de treinamento para os professores brasileiros e a fundação de órgãos que assessoravam – ou intervinham – no ensino superior do país<sup>19</sup>.

Mas, um dos acontecimentos mais representativos da concepção de educação adotada neste período data de 1971. Sob o governo de Emilio Garrastazu Médici, é implantada a Lei nº 5692/71, que modifica elementos da LDB de 1961 e pela qual decreta-se a Reforma Educacional do ensino de 1º e 2º graus. Essa, transformava de maneira significativa o sistema educacional brasileiro. Os antigos primário e ginásial, com quatro anos de duração, seriam incorporados para formar o primeiro grau com duração de oito anos. O colegial transformava-se em segundo grau, com duração de três anos, que a partir de então corresponderia, obrigatoriamente, a uma formação profissionalizante (ABUD, 2014). Ainda, os Estudos Sociais são transformados em conteúdo obrigatório no currículo de 1º e 2º grau.

Somado a essas, o Parecer nº 853/71 imposto pelo Conselho Federal de Educação apontava que o currículo de 1º grau deveria conter um núcleo comum e uma parte diversificada,

---

<sup>18</sup>O MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) era um órgão do governo brasileiro, vinculado ao Ministério da Educação e Cultura. Era o responsável pelo Plano de Alfabetização Funcional e Educação Continuada de Adolescentes e Adultos, que objetivava promover a alfabetização em jovens e adultos com mais de 15 anos, projeto que substituiu o método de alfabetização de adultos levado à cabo por Paulo Freire. A Reforma Universitária de 1968 teve como principal objetivo a racionalização administrativa das universidades. Além de incentivar a privatização do Ensino Superior, essa Reforma criou a departamentalização, acabando com o sistema de cátedras. Adotou-se, ainda, o vestibular unificado e classificatório e a instituiu-se a tríade da universidade brasileira, isto é, por ela afirmava-se a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão. Essas Reformas estavam de acordo com a chamada Teoria do Capital Humano, segundo a qual o sistema educacional teria como função o preparo adequado da força de trabalho.

<sup>19</sup>Sobre o acordo MEC-USAID Cf. PINA, Fabiana. **O acordo MEC-USAID: ações e reações** (1966-1968). Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2011.

O núcleo comum passa a ser constituído de Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências, além de Educação Moral e Cívica (obrigatória desde 1969), Educação Artística, Educação Física, Programa de Saúde e Ensino Religioso. As disciplinas História e Geografia passam a fazer parte de outra “matéria”, qual seja, Estudos Sociais. (FONSECA, 2008, p.41).

Assim, os conteúdos desta “matéria” seriam tratados sob a forma de: a) Atividades, a partir da denominação “Integração Social” para a 1ª a 4ª séries; b) Área de Estudo, a partir da denominação “Estudos Sociais” para a 5ª a 8ª séries; c) Disciplinas específicas apenas no 2º grau (SCHMIDT, 2012). Além de descaracterizar o ensino de História e Geografia no 1º grau, a Reforma permitia o ensino de ambas no 2º grau, desde que diminuísse a duração e a intensidade, “pois as disciplinas de formação especial deveriam ter duração superior às disciplinas de formação geral” (FONSECA, 2008, p.41).

A ideia de Estudos Sociais presente nos documentos é indicativa dessa concepção educacional e dos objetivos traçados para a educação brasileira: a disciplina, Estudos Sociais, deveria buscar o “ajustamento crescente do educando ao meio cada vez mais amplo e complexo, em que deve não apenas viver mas conviver dando-se ênfase ao conhecimento do Brasil na perspectiva atual do seu desenvolvimento” (BRASIL, 1971 citado por FONSECA, 2008, p.41-42).

A partir de uma análise dos termos, fica evidente qual era a preocupação do governo federal naquele momento: o(a) estudantes deveria ajustar-se ao meio ao invés de transformá-lo, conviver no lugar de subverter. Dessa forma, além de rechaçar a especificidade do objeto do conhecimento histórico, a preocupação dos Estudos Sociais gira em torno da localização e interpretação de fatos, mais do que em reflexões sobre a história,

Os avanços da historiografia e a introdução da formação de professores, por intermédio de estudos de nível superior, foram diluídos e ignorados nesse processo, assim como as tentativas de um estudo histórico capaz de contribuir para um conhecimento maior da realidade brasileira e com um sentido de formação intelectual mais consistente para os jovens, esboçados nos anos 60 (BITTENCOURT, 2005, p.197).

Em meio a esse contexto, a localidade passa a ser entendida enquanto sinônimo de comunidade, tornando-se uma referência para o ensino de Integração Social, já que carregaria consigo a possibilidade de proporcionar ao estudante o amor ao meio em que vivia (GARCIA e SCHMIDT, 2011, p.136).

#### 4.1.2 A História Local no *Guia Curricular para as Disciplinas do Núcleo Comum do 1º grau do Estado de São Paulo* (1975)

Após as mudanças na legislação educativa, sobretudo a diminuição de investimentos e a descentralização do financiamento da educação, o governo federal jogava nas mãos dos estados a responsabilidade de lidar com a falta de preparo dos profissionais ligados à educação básica. Neves (2014) afirma que uma das soluções encontradas pelas Secretarias Estaduais de Educação para resolver tais problemas, foi a produção de materiais didáticos que eram entregues prontos aos professores(as), “multiplicaram-se Guias Curriculares com todas as indicações de que os professores necessitavam para elaborar seus planejamentos, com objetivos, conteúdos, técnicas de estudo e avaliações” (NEVES, 2014, p.27).

Assim, ancorada legalmente pela Reforma de 1971, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo elaborou, em 1975<sup>20</sup>, o *Guia Curricular para as Disciplinas do Núcleo Comum do 1º grau*<sup>21</sup>, dentre as quais encontrava-se a disciplina de Estudos Sociais. O Verdão, como ficou conhecido nos meios escolares devido a cor da capa em edição barata (NEVES, 2014), foi desenvolvido sob a responsabilidade do Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais Professor Laerte Ramos de Carvalho (CERHUPE). Dentre as responsáveis técnicas, figuravam grandes nomes da pesquisa em ensino de História no Brasil, como é o caso de Elza Nadai, Joana Neves, Suria Abucarma e Delma Conceição Carchedi. Vale ressaltar que as duas primeiras eram as principais responsáveis pela parte concernente à História e

---

<sup>20</sup>Existe uma segunda versão do documento, publicada em 1977 pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), denominada *Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Estudos Sociais para o 1º grau – 5ª a 8ª séries*. Nesta investigação, adotaremos apenas a primeira versão do documento.

<sup>21</sup>No restante do texto, nos referiremos ao documento como “*Guia...*”.

carregavam consigo a experiência docente nos Colégios Vocacionais de São Paulo, onde, conforme mencionamos, já se propunha uma perspectiva integrada de ensino.

No campo teórico, o documento seguia as mesmas orientações do currículo nacional, em especial a ideia de estrutura da matéria, tal qual delineada por Jerome Bruner, e a teoria curricular de Ralph Tyler<sup>22</sup> que tiveram grande peso na sua organização. A própria estruturação nos dá pistas acerca de seu alinhamento teórico, dividindo-se em: Introdução, Objetivos Gerais, Temas Gerais, Tema I, Tema II, Tema III e O desenvolvimento de habilidades em Estudos Sociais.

Neste documento, a ideia de integração entre as Ciências Humanas é balizada pela legislação. Como indicam:

Porque de soluções muito questionadas, vale recorrer às posições declaradas nos instrumentos legais: objetivos dos Estudos Sociais “é a integração espaço-temporal e social do educando em âmbitos gradativamente mais amplos. Os seus componentes básicos são a Geografia e a História, focalizando-se na primeira a Terra e os fenômenos naturais referidos à experiência através dos tempos”. (Parecer 853/71 – CFE). Se a esses componentes básicos se acrescentam outros elementos derivados das demais Ciências Humanas – Economia, Política, Sociologia, Antropologia – todos se referindo a uma realidade, como realidade indecomponível, tem-se o campo dos Estudos Sociais (SÃO PAULO/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 1975, p. 64).

Além da integração dos conteúdos, podemos destacar dois elementos significativos na elaboração de tal documento: a) a organização curricular pensada, pela primeira vez, sob a forma de eixos temáticos ordenadores dos conteúdos (ABUD, 2014); b) o método retrospectivo do conteúdo, “isto é, do hoje para o ontem, do contemporâneo para o antigo, a fim de que se visualize no presente as implicações do passado” (SÃO PAULO/ SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 1975, p.64). Ambas

---

<sup>22</sup>Dentro das chamadas teorias tecnocráticas do Currículo, a Teoria de Tyler (1949) procurou desenvolver os eixos de organização de desenvolvimento como pontos basilares do currículo. O autor defendia que os objetivos da educação podem ser buscados na vida contemporânea, nos alunos e nas contribuições das diversas disciplinas. O modelo curricular proposto deveria responder à quatro perguntas: a) Quais são os objetivos? b) Que experiências podem ser oferecidas? c) Como organizar as experiências educacionais? d) Como verificar a aprendizagem? Além disso, foi um modelo influenciado pela Filosofia Social e Educacional e pela Psicologia da Aprendizagem Cf. SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às Teorias do Currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

tendências repetir-se-iam em orientações curriculares posteriores, como é o caso dos PCNs (1997).

Essas características ficam evidentes na organização dos temas e conteúdos a serem trabalhados, organizados em três eixos principais: a) A criança e a sociedade em que vive; b) Fundamentos da cultura brasileira; c) A sociedade atual: análise e processo de formação. Sendo que, conforme aponta o próprio documento, os dois últimos temas já estariam contemplados no primeiro, mas seriam aprofundados ao longo da trajetória escolar. Além dos temas, o *Guia...* subdivide-se em subtemas, distribuídos de acordo com o quadro abaixo:

QUADRO 11 – ESTRUTURA TEMÁTICA DE ESTUDOS SOCIAIS DO *GUIA CURRICULAR PARA AS DISCIPLINAS DO NÚCLEO COMUM DO 1º GRAU DO ESTADO DE SÃO PAULO* (1975)

TEMA	SUBTEMAS	SÉRIES
<b>A criança e a sociedade em que vive</b>	A criança e sua comunidade	1ª e 2ª
	O Estado em que a criança vive	3ª e 4ª
<b>Fundamentos da cultura brasileira</b>	O processo de ocupação do espaço brasileiro	5ª
	Os elos de sua integração	6ª
<b>A sociedade atual: análise e processo de formação</b>	Configuração de um mundo agrário	7ª
	Configuração de um mundo industrial	8ª

Fonte: a autora (2019), elaborado a partir do *Guia Curricular para as Disciplinas do Núcleo Comum do 1º grau do Estado de São Paulo* (1975).

A seleção de conteúdos, por sua vez, é definida a partir do seu valor para a aquisição de habilidades sociais e habilidades específicas. Por habilidades sociais, entende-se a formação moral e política dos estudantes, priorizando-se conteúdos que promovam a formação cívica. As habilidades específicas referem-se às informações, conhecimentos e conceitos ligados à área. Novamente, percebemos a influência das concepções de aprendizagem estadunidenses, principalmente daquelas ligadas ao desenvolvimento de valores cívicos e cidadãos, como anuncia o documento na Introdução,

O cultivo de valores sociais, intelectuais, estéticos, morais, cívicos e econômicos que se constitui no destino, por excelência, dos Estudos Sociais, relacionados entre os objetivos gerais, porque objeto de permanente atenção, não se explicita particularmente para nenhuma das unidades programadas. Todavia, todas elas devem por eles ser orientadas (SÃO PAULO/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 1975, p.65).

Quanto aos objetivos a serem alcançados ao final dos oito anos de escolaridade, o documento agrupa-os em cinco. O primeiro diz respeito ao *Conhecimento e Compreensão de algumas categorias básicas das Ciências Humanas*, de maneira a utilizá-las como forma de compreensão da realidade. Trata-se, portanto, de um objetivo ligado à área de desenvolvimento cognitivo.

O segundo grupo refere-se aos desenvolvimentos das *Atitudes e comportamentos propícios à assunção das responsabilidades sociais e cívicas*, propondo objetivos ligados, dentre outros, ao ajustamento ao meio, ao respeito às diversidades, à responsabilidade frente aos deveres do Estado, a valorização e o respeito ao patrimônio cultural, e à valorização do trabalho como elemento de autorrealização e de alavanca para o progresso.

Os outros objetivos giram em torno da aplicação dos *instrumentos e habilidades* adquiridos com os Estudos Sociais: *Capacidade para aplicar o raciocínio científico no estudo da realidade social e cultural e Habilidades no utilizar os instrumentos dos Estudos Sociais* – habilidades de cunho bastante tecnicista, como o manuseio de materiais de leituras, de mapas ou a capacidade de elaborar relatórios.

Por fim, o último grupo de objetivos reforça a ideia dos Estudos Sociais como uma forma de desenvolvimento de noções cívicas e que promovam o convívio em comunidade já que trata das *Habilidades Gerais* desenvolvidas com as atividades referentes aos estudos, que seriam habilidades de ação em grupo, de tomadas de decisão, de participação e de estudo. A análise dos objetivos reforça o entendimento de que a preocupação central do currículo analisado, além da vertente tecnicista, era a formação do cidadão ideal para a construção do país, privilegiando-se a formação cívica.

A organização dos conteúdos segue a lógica dos *círculos concêntricos*, isto é, parte da realidade mais próxima do aluno, para a mais distante, tanto no tempo quanto no espaço. Nesse sentido, a distribuição dos temas dá-se a partir do estudo da

comunidade da criança, seguido do estudo da realidade do seu estado, do país e terminando com análises acerca da sociedade como um todo.

Fonseca (2008) e Prats (2001) indicam que os argumentos favoráveis a essa sequência encontram respaldo nas ideias piagetianas acerca do desenvolvimento cognitivo da criança e do desenvolvimento das noções de tempo/espço. Segundo essa perspectiva, para a criança das séries iniciais – que se encontram no estágio do desenvolvimento operacional concreto – defendia-se uma aprendizagem baseada na História e Geografias locais, o que lhes permitiria compreender a ligação entre as coisas concretas, conhecidas e próximas com a aprendizagem dos conceitos,

Era la historia que el niño tenía más próxima porque se encontraba en su propio ambiente y en el paisaje. En el terreno de la metodología, se consideraba la historia del medio como el procedimiento ideal para trabajar aspectos como las capacidades de inferencia, formulación de hipótesis, de verificación y de síntesis del conocimiento, etc. El aprendizaje se basaba en la experiencia directa, considerada como el punto de partida de cualquier adquisición de nuevos conocimientos y como criterio más válido para comprobar su teoría (PRATS, 2001, p.74).

Desse período datam estudos, como os de Zamboni (1986), que recomendam a ampliação e o desenvolvimento das noções de tempo e espaço a partir da escola, da casa, da rua, do bairro e assim por diante. Segundo Fonseca (2008), esse esquema tornou-se uma espécie de “conteúdo universal” do ensino de História e Geografia nas séries iniciais, sendo encontrado em guias curriculares de outros estados na década de 1970, como é o caso de Minas Gerais, Bahia e Rio de Janeiro,

É um fato anterior, inclusive à década de 70, e que persiste como um conteúdo pretensamente objetivo, neutro, insubstituível. A partir deste “esquema” já dado, preconcebido e irreduzível, surgem as confirmações de conteúdos e interpretações (FONSECA, 2008, p. 65).

Assim, os conteúdos relativos à temática da localidade como um todo e, especificamente, da História Local aparecem nos subtemas “A criança e sua comunidade” e “O Estado em que a criança vive”, indicados para as quatro primeiras séries da escolarização. Note-se que a ideia da realidade mais próxima do aluno, ou da História Local, aparece associada ao conceito de “comunidade”. Reforçando uma

tendência que podia ser encontrada em outras propostas curriculares do período ditatorial. Como podemos ver na tabela relativa à organização dos conteúdos, esse é um conceito que assume um papel central.

QUADRO 12 – CONTEÚDOS DO TEMA “A CRIANÇA E A SOCIEDADE EM QUE VIVE”

<b>A CRIANÇA E SUA COMUNIDADE</b>
<b>CONTEÚDOS:</b> A comunidade das pessoas Pessoas com as quais a criança se relaciona Atividades das pessoas com as quais a criança se relaciona Elementos do meio natural da comunidade Caracterização do meio natural (localização, orientação, relevo, vegetação, clima, hidrografia) Caracterização dos reinos da natureza (mineral, vegetal, animal) O homem: espécie animal, distinta dos demais animais As necessidades básicas do homem As necessidades vitais (alimentação, sono, vestuário, higiene, habitação) A criança, sua vida diária As demais necessidades humanas (segurança, comunicação, expressão, organização) A atividade humana como instrumento de satisfação das necessidades Os setores socioeconômicos Relações entre os setores-econômicos e o meio: aproveitamento do meio
<b>A CRIANÇA E O ESTADO EM QUE VIVE</b>
<b>CONTEÚDOS:</b> O município Aspectos socioeconômicos da zona urbana e da zona rural Delimitação geográfica do município Integração: zona urbana e zona rural Esboço da história do município (origens, evolução) Região a que pertence o município Relações econômico-sociais entre municípios O quadro social da região O Estado: coordenação entre os municípios Aspectos político administrativos Aspectos físicos: pontos cardeais e limites As bases econômicas do Estado As diversificações regionais O processo de ocupação do Estado de São Paulo O Estado de São Paulo no contexto brasileiro Relações do Estado com outros Estados Relações do Estado com a União

Fonte: a autora (2019), elaborado a partir do *Guia Curricular para as Disciplinas do Núcleo Comum do 1º grau do Estado de São Paulo* (1975).

As relações sociais desencadeadas no interior do espaço denominado “comunidade” são apresentadas como relações humanas, destituídas de qualquer



hierarquia de poder ou de divisões sociais. Esboçava-se, dessa maneira, uma noção de sociedade harmônica, onde prevalecia a cooperação e o respeito entre todos e todas.

Apenas após a apresentação do meio natural e geográfico, isto é, do cenário onde dão-se os acontecimentos, que a História do município e da região finalmente são inseridos no ensino dos Estudos Sociais. Nesse sentido, é como se os conteúdos históricos estivessem subordinados às determinações “objetivas” conferidas pela natureza (FONSECA, 2008). Isto é, o espaço aparece como o fator determinante, ou ao menos limitador, dos acontecimentos históricos, como em *Os Sertões* (1902), quando Euclides da Cunha primeiro apresenta o espaço, em seguida os atores e, por fim, o acontecimento. Essa perspectiva indica o predomínio de concepções oriundas da Geografia positivista e, mesmo, lablachiana.

É no segundo subtema, “A criança e o estado em que vive”, que elementos da História Local passam a figurar, ligados à História do Município e da Região. De acordo com os *Objetivos* indicados para o tema, seria por meio do levantamento dessa História que os alunos inserir-se-iam no método da pesquisa histórica. Esse é o único objetivo que liga-se especificamente ao campo da História, sendo os outros ligados ao desenvolvimento de aspectos cognitivos do campo dos Estudos Sociais, como por exemplo, o desenvolvimento da capacidade de indicar elementos da zona urbana ou rural, ou ao desenvolvimento de noções cívicas, como o reconhecimento de símbolos nacionais.

QUADRO 13 – RELAÇÃO CONTEÚDO E OBJETIVOS PARA A HISTÓRIA DO MUNICÍPIO

CONTEÚDO	OBJETIVOS
<b>1.4 Esboço da História do município.</b> <b>-origens</b> <b>-evolução</b>	-identificar as causas do surgimento da sua cidade e/ou município -identificar a origem da população do município -reconhecer as principais linhas da sua evolução -estabelecer relações de semelhança e diferença entre aspectos antigos e modernos da vida do município -situar anos, décadas, quartel, século -localizar a origem da sua cidade (ou município) na linha do tempo

Fonte: a autora (2019), elaborado a partir do *Guia Curricular para as Disciplinas do Núcleo Comum do 1º grau do Estado de São Paulo* (1975).

Nota-se, além da influência da teoria dos círculos concêntricos, uma perspectiva bastante fragmentada no que diz respeito à seleção dos conteúdos. Após o tópico referente à História do município, o *Guia...* sugere o trabalho com os elementos da região, seguida do Estado. Contudo, como podemos ver na tabela abaixo, privilegiam-se novamente aspectos ligados à Geografia ou a elementos estritamente políticos. Não se propõe uma continuidade dos estudos da localidade, de maneira a se integrarem com as outras dimensões espaço-temporais:

QUADRO 14– RELAÇÃO CONTEÚDO E OBJETIVOS PARA ESTUDOS SOBRE A REGIÃO

CONTEÚDOS	OBJETIVOS
<b>2. Região a que pertence o município</b>	-identificar os aspectos culturais (educacional, lazer, de trabalho, de assistência médico-hospitalar, político-administrativo...) que revelem interdependência dos municípios da mesma região
<b>2.1. Relações econômico-sociais entre municípios</b>	-identificar e nomear os recursos produzidos pelo município -identificar a origem dos produtos consumidos no município -identificar os produtos intercambiados entre o município e os municípios vizinhos
<b>2.2. O quadro social da região:</b> <b>-caracterização do meio físico</b> <b>-inter-relação dos meios físicos com o homem</b> <b>-aproveitamento do meio pelo homem</b>	-identificar a região social onde se localiza o município -nomear e localizar dados e fatos relativos aos elementos naturais existentes no espaço da região -discriminar e reconhecer a ocupação do espaço e sua consequência -nomear e localizar no município e na região os pontos de interesse turístico -identificar as normas para a conservação dos recursos naturais existentes na região

Fonte: a autora (2019), elaborado a partir do *Guia Curricular para as Disciplinas do Núcleo Comum do 1º grau do Estado de São Paulo* (1975).

Essa fragmentação, ao que Prats (2001), denominou de “sopa de anedotas” traz como consequência a dificuldade do estudante em entender as relações entre as várias esferas que compõem o social, levando-os a uma interpretação a-histórica e a-temporal dos acontecimentos. Como apontam Schmidt e Cainelli (2009), uma abordagem fragmentada da História Local pode levar a discursos xenófobos – pelos quais apenas a realidade estrita do aluno é considerada a ideal – e etnocêntricos, inclusive caindo em respostas anacrônicas aos problemas. Isso porque,

A realidade local não contém, em si mesma, a chave de sua própria explicação, pois os problemas culturais, políticos, econômicos e sociais de uma localidade explicam-se, também, pela relação com outras localidades,

outros países e, até mesmo, por processos históricos mais amplos (SCHMIDT e CAINELLI, 2009, p.138).

Além disso, ao analisarmos os objetivos indicados para esses conteúdos, duas questões ficam evidentes. A primeira refere-se à perspectiva evolucionista da História indicada pelo documento, especialmente quando se fala em “estágios de evolução da cidade”. A segunda, gira em torno de um problema levantado por pesquisadores que analisam o ensino da História Local, qual seja, o do prevalecimento dos conteúdos ligados aos aspectos político-econômicos, preocupados com o enaltecimento dos grandes acontecimentos e heróis. Ambas características estão interligadas e revelam a perspectiva predominante acerca da História,

Esta concepção de história, baseada nos princípios das “leis científicas e racionais” que regem a sociedade, exclui a ação histórica das diferentes classes que nela atuam, as experiências e os projetos diferenciados, tornando sujeitos históricos aqueles que invariável e “naturalmente” conduzem os destinos da nação e da comunidade. Ao mesmo tempo, legitimam os condutores do momento e realizam um simulacro da participação de todos pela lógica da identidade (FONSECA, 2008, p.69).

Diante dos elementos apresentados, podemos inferir algumas questões relativas à perspectiva de História Local. A primeira relaciona-se à ideia de círculos concêntricos, sendo a localidade o ponto de partida para o ensino de História graças à sua capacidade de facilitar a compreensão dos alunos. Tal ideia aparece relacionada também à noção encontrada nos objetivos do subtema “A criança e o estado em que vive”, isto é, ao uso da História Local como um **instrumento** para a inserção das crianças no método histórico. Essa noção não é inaugurada por este documento e encontra suas raízes nas discussões de estudo do meio levadas à cabo na França do início do século, como já vimos em capítulos anteriores.

Embora tal visão instrumental da História Local tenha grande peso na forma como se apresenta no documento, ela não aparece sozinha. A ideia de localidade aparece, também, relacionada ao estudo da realidade, justificado pela necessidade do estudante conhecer o seu entorno para melhor adaptar-se a ele – fato que seria garantido pelo estudo de uma História linear, homogênea e que privilegiaria os

grandes feitos. Nesse sentido, a localidade, estudada em sua dimensão espacial e temporal, assume uma **função política** estritamente vinculada à perspectiva educacional defendida durante o período ditatorial.

Tal função da História Local não aparece apenas no documento em questão. Diversas interpretações derivam de tal ideia. Por exemplo, citamos as discussões de Nidelcoff (1980) para quem o estudo do entorno tem um pressuposto revolucionário: apenas conhecendo a realidade seremos capazes de transformá-la. A função política da História Local também pode ser encontrada em outras propostas curriculares, como é o caso dos PCNs(1997), e em um grande número de investigações que a tomam sob a perspectiva do ensino de História, sobretudo, naquelas responsáveis por relacionarem-na à ideia de cidadania.

#### 4.1.3 Uma perspectiva braudeliana acerca da localidade: a História Local no *Projeto Estudos Sociais a partir da longa duração* (1976)

Pensado por um grupo de intelectuais ligados ao Departamento de História (DEHIS) da UFPR, encabeçados pela Professora Cecília Westphalen, O *Projeto Estudos Sociais a partir da longa duração* (1976) apresentou-se como uma alternativa teórico-metodológica para a abordagem dos Estudos Sociais na cidade de Curitiba.

Nesse período, uma das preocupações centrais das gestões do município relacionava-se ao desenvolvimentismo e modernização da cidade – confrontados com o rápido processo de expansão pelo qual passavam após as ondas migratórias da década de 1970. Necessitavam, assim, de políticas pedagógicas que atendessem tais necessidades, sem se contrapor às políticas educacionais do período ditatorial (VIANA, 2006).

A educação assumia um papel fundamental nessa lógica. Além do novo contingente populacional com o qual tinham de lidar, fazia-se necessária a criação de um novo projeto educacional fundamentado nos preceitos desenvolvimentistas. Somado a isso, com a Reforma de 1971, o ensino de 1º grau passa a ser responsabilidade das prefeituras o que em Curitiba representou um aumento significativa das matrículas na Rede Municipal de Ensino (RME). Se em 1964-1966,

ela era quase inexistente<sup>23</sup>, contando com apenas 563 alunos, em 1978, após a implantação da Reforma, o município já contava com 23.902 estudantes matriculados.

Assim, de um lado o governo municipal necessitava de estratégias técnicas para lidar com a rápida expansão da rede, e, de outro, precisava de uma orientação pedagógica capaz de preparar os estudantes para os processos de industrialização e modernização. Dentre os objetivos propostos para a educação municipal, no ano de 1972, destaca-se a necessidade de “racionalizar o trabalho estabelecendo um sistema de controle e avaliação permanente da situação funcional” (CURITIBA, 1972, p.66 citado por VIANA, 2006, p. 39).

Dessa época, datam os três Planos de Educação da Cidade de Curitiba. O primeiro, lançado durante a primeira gestão de Jaime Lerner (1971-1974), começa a discutir as mudanças iniciais resultantes da implantação da Lei nº 5692/71. O segundo Plano (1975), composto de três volumes, foi lançado durante a gestão de Saul Raiz (1975-1979). Orientado pelos critérios da racionalidade e eficiência, justificava-se pelo rápido crescimento demográfico da cidade e pela necessidade do planejamento da educação voltada às regiões mais periféricas. O volume três do plano versava sobre o currículo das escolas da cidade. Instituiu, também, um calendário único e testes unificadas para cada série. Por fim, o terceiro Plano Educacional esteve em vigor de 1979 a 1983. Esse, considerou o levantamento da situação demográfica e socioeconômica das escolas da cidade para planejar estratégias de melhoria do ensino básico.

As propostas eram marcadas pela linguagem da eficiência e da produtividade, que alinhavam a preocupação com o ideal desenvolvimentista da cidade à visão pedagógica do período ditatorial, marcada pelo ajustamento ao meio e pela necessidade da formação de mão-de-obra qualificada. Dentro dessa lógica, alguns elementos podem ser destacados. O primeiro, apontado por Viana (2006), relaciona-se à sua tendência higienista. Isto é, dado o contexto da chegada de novos habitantes à cidade, havia a necessidade de adequá-los ao *habitus* social da capital paranaense,

---

<sup>23</sup> A Escola Municipal Papa João XXIII, localizada no bairro Portão, foi criada em 1963, sob a gestão de Ivo Arzua Pereira – último prefeito da cidade eleito pelo voto popular antes do golpe militar de 1964. Trata-se da primeira escola municipal de Curitiba e representa o início da Rede Municipal de Ensino da cidade.

A escola assumia uma função social que incorporava, além da transmissão dos conteúdos específicos das disciplinas ou matérias escolares tradicionais, alguns saberes concernentes à educação sanitária e à promoção social, consolidando a orientação de uma “educação comunitária”, mais pragmática e voltada aos sentidos utilitários da vida cotidiana, no contexto da modernização conservadora (VIANA, 2006, p.44).

Outro ponto digno de destaque diz respeito à sua característica centralizadora, marcada pelo sistema avaliativo único – fazia-se apenas um teste para todas as escolas. Essas tendências centralizadoras eram aliadas da visão tecnicista que predominava nas políticas educacionais brasileiras de então. Supervalorizava-se o planejamento e o controle dos currículos, “ênfatizando-se os objetivos comportamentais e a adoção de procedimentos “científicos” de avaliação” (VIANA, 2006, p.51).

Ainda, os planos educacionais evidenciavam a necessidade do aprimoramento pedagógico na capital paranaense. Dentro dessa preocupação, portanto, que são criados o *Plano Curricular Municipal* (1975), correspondente ao terceiro volume do II Plano Educacional, e o *Projeto Estudos Sociais a partir da Longa Duração* (1976). O primeiro, funcionava como o currículo oficial da cidade, mantendo as características da Escola Nova e fundamentando seus preceitos teóricos nos princípios de John Dewey, Carl Rogers e Jerome Bruner. Dessa forma, aproximava-se das tendências que haviam norteado a elaboração do *Guia Curricular do Estado de São Paulo* (1975), tanto nas concepções de ensino-aprendizagem, quanto nos objetivos e finalidades do ensino básico,

Paralelamente a esse período, em 1973, o Ministério da Educação, por meio do *Seminário de Estudos Sociais para o Ensino de Primeiro Grau* realizado em Brasília, convoca os universitários das áreas de Ciências Humanas a darem sua contribuição para a implantação dos Estudos Sociais no Brasil. A preocupação com perspectivas modernas de ensino-aprendizagem aliava-se, assim, às necessidades do governo federal. Estavam criadas às condições para a criação do *Projeto Estudos*

*sociais a partir da Longa Duração* (1976)<sup>24</sup>, coordenado, em um primeiro momento pelos professores Cecília Wetphalen e Sérgio Nadalín<sup>25</sup>.

Além do DEHIS/UFPR, o *Projeto ...* envolvia o MEC e o Departamento de Bem-Estar Social da cidade de Curitiba. Contava, ainda, com o financiamento do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (PREMEN)<sup>26</sup> e funcionava como uma espécie de currículo paralelo ao *Plano Curricular* oficial da cidade, sendo aplicado em apenas quinze escolas do município<sup>27</sup>. O material de apoio, tais como livros e textos para os professores, foram elaborados pelos próprios alunos(as) da graduação em História da Universidade.

O *Projeto Estudos Sociais a partir da Longa Duração* (1976) tinha uma dupla característica. De um lado, orientava-se pelos mesmos objetivos e pressupostos da educação defendida pela legislação do governo ditatorial. De outro lado, do ponto de vista teórico-metodológico, inovava ao inserir a perspectiva da ciência de referência, representada pela teoria da multiplicidade do tempo de Fernand Braudel. Tais características ficam evidentes ao considerarmos os objetivos listados abaixo:

Integrar os conteúdos programáticos da área de Estudos Sociais; Hierarquizar os pré-requisitos e as situações de aprendizagem de acordo com a concepção “braudeliana” de História, para atender aos ditames do Parecer no 853/71, do Conselho Federal de Educação; Permitir aos educandos uma visão mais próxima da realidade em que vivem, em relação aos conteúdos de Estudos Sociais; Fazer ver aos discentes que as Ciências do Homem se distinguem tão somente pelo objeto formal de seu estudo; Permitir uma

<sup>24</sup>No restante do texto, nos referiremos ao documento como “*Projeto...*”.

<sup>25</sup>Nadalín abandonou a coordenação do projeto quando mudou-se para a França durante o doutorado. Contudo, ainda auxiliou Westphalen no desenvolvimento das atividades e dos relatórios. Sobre a relação de ambos Cf. MACHADO, Daiane Vaz. “‘Perspectivas braudelianas’ para o ensino: Cecília Westphalen e o projeto estudos sociais, a partir da longa duração”. **Revista Interfaces da Educação**, Paranaíba, v.8, n.32, pp. 8-32, 2017.

<sup>26</sup>O Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (PREMEM) foi criado pela Lei n. 63.914 de 1968. Tinha como objetivos incentivar o desenvolvimento quantitativo, a transformação estrutural e o aperfeiçoamento do Ensino Médio. Estava baixo a alçada da Equipe de Planejamento do Ensino Médio (EPEM) criada para assessorar os estados na implementação dos acordos MEC-USAID.

<sup>27</sup>Escolas integrantes do Projeto: U.E.F. Omar Sabagg, U.E.F. Papa João XXIII, U.E.F. Albert Schweitzer, E.F.M. Júlia Amaral di Lenna, E. 1º Grau Nossa Senhora da Luz, E. 1º Grau Eny Caldeira, E. 1º Grau Foz do Iguaçu, E. 1º Grau São Mateus do Sul, E. 1º Grau Jaguariaíva, E. 1º Grau São Miguel, E. 1º Grau Graciliano Ramos, E. 1º Grau Arapongas, E. 1º Grau Júlio Moreira, E. 1º Grau Monteiro Lobato, E. 1º Grau Paranavaí, E. 1º Grau Nova Esperança, E. 1º Grau Piratini, E. 1º Grau Cerro Azul, E. 1º Grau Bela Vista do Paraíso, E. 1º Grau Vila Aurora. Ainda, como aponta Viana (2006), existem menções sobre terem sido dezenove (19) as escolas participantes do Projeto. Contudo, não existem registros que possam identificar as escolas faltantes.

aplicação funcional dos instrumentos de ação propostos, ou seja, a da ordenação dos centros de interesse; o homem como centro de qualquer programa de Estudos Sociais; a concepção “braudeliana” de História que não vê fronteira entre as Ciências Sociais (UFPR/DEHIS, 1976, p.29 citado por VIANA, 2006, p.121)<sup>28</sup>.

Além disso, mais do que a preocupação com o ajustamento ao meio, o documento anunciava como necessário a compreensão deste. Superavam, assim, a noção de que a principal função dos Estudos Sociais era a formação de cidadãos. Como afirmavam, o ensino dessa área deveria buscar o desenvolvimento cognitivo dos estudantes de tal forma que pudessem manejar os instrumentos metodológicos, contribuindo para a formação da sua identidade histórica,

O presente Projeto considerou, em sua aplicação, a possibilidade de interpretar a vivência cotidiana dos alunos das escolas abrangidas, em função de um amplo contexto social. A amplitude da interpretação foi viabilizada através do respeito às dimensões do tempo e do espaço: a vida cotidiana dos homens tem apresentado, através do tempo e em diferentes locais, as mesmas necessidades básicas. Entretanto, a essas necessidades básicas o homem responde de diferentes maneiras. As respostas culturais do homem às suas necessidades básicas representam não só a matéria de Estudos Sociais, mas também todo o acervo de conhecimentos com que o aluno entra em contato, na sua aprendizagem escolar. (...) A aplicação do modelo permite exatamente a realização de um papel mais complexo: a conscientização, pelo indivíduo, de sua posição de “infinitésimo” agente da vida social da humanidade, através do tempo (UFPR/ DEHIS, 1977, p.98 apud VIANA, 2006, p.104).

Segundo Viana (2006), esses intelectuais viram uma oportunidade de levarem ao ensino básico uma séries de discussões que estavam acontecendo na Universidade, sobretudo, aquelas orientadas pela escola dos *Annales*,

A representação dos intelectuais sobre sua própria participação no contexto da reforma municipal era caracterizada como uma intervenção progressista, colocando em “experimentação” mais ampla um referencial teórico-metodológico que até então estava restrito à academia (VIANA, 2006, p.85).

---

<sup>28</sup>Como não tivemos acesso aos documentos originais, nossa análise estará baseada na sua transcrição, disponibilizada nos “Anexos” da tese de doutorado de Iêda Viana (2006), intitulada “*Artes de fazer” na reforma escolar: o projeto estudos sociais a partir da longa duração*. Cf. VIANA, I. “**Artes de fazer” na reforma escolar: o projeto estudos sociais a partir da longa duração** – Curitiba (décadas de 1970-1980). Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.



Dessa forma, apresentavam um referencial teórico-metodológico original quando comparado a outras propostas curriculares de então, orientado por umas das tendências historiográficas que estava em voga no DEHIS/UFPR (MARCHI et al., 1992/1993).

Escola dos *Annales* é o nome atribuído ao grupo de intelectuais que se reuniu em torno da *Revue des Annales*. Destacou-se por ter sido uma das escolas historiográficas que auxiliou na expansão dos objetos de pesquisa da História, contribuindo também para a utilização de novas fontes e metodologias de investigação no campo historiográfico. Objetivando uma suposta renovação historiográfica, que superaria a ênfase no acontecimento (*événement*) e na História estritamente política, Marc Bloch e Lucien Febvre, em 1929, criam a revista *Annales d'histoire économique et sociale* (Anais da História Econômica e Social). Além da renovação historiográfica, uma das preocupações da revista era ressaltar a interação entre as diferentes ciências humanas, em especial a História, a Sociologia e a Geografia.

Segundo Burke (1992), a Escola dos Annales, teve três momentos primordiais. A primeira fase, de criação da revista e fortalecimento do grupo ao redor dela, é marcada pela defesa de uma nova abordagem histórica, a história-problema, que visava superar uma historiografia denominada “positivista”. Nesse primeiro período, as pesquisas tinham como foco a história das mentalidades, proposta por Lucien Febvre, a partir de aproximações com a sociologia durkheimiana e o conceito de representações coletivas, e uma história econômica e social (BURKE, 1992). A segunda geração, encabeçada principalmente por Fernand Braudel no pós-Segunda Guerra Mundial, mantém a vocação interdisciplinar do grupo. Braudel propõe, nesse momento, a sua teoria da dialética das durações, a saber, a curta, a média e a longa duração, além de também defender uma geo-história e a história demográfica (AGUIRRE ROJAS, 2013). Por fim, a terceira geração, identificada após a chegada do historiador Jacques Le Goff na direção da revista, teve como foco os estudos culturais, além de estudos centrados em outros agentes ao longo da história, como os estudos de História das Mulheres de Michelle Perrot.

A relação e a influência dessas perspectivas no Brasil datam de 1935 quando diversos intelectuais franceses, como os historiadores Fernand Braudel e Henri

Hauser e o antropólogo Claude Lévi-Strauss, em missão diplomática, chegam à recém-fundada USP para auxiliar na criação da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Esses vieram através do *Institut Franco-Brésilien de Haute Culture*, situado no Rio de Janeiro e em São Paulo. Influenciando, dessa forma, os rumos que as ciências humanas teriam no país. No caso da História, a influência dos *Annales* foi sentida no Brasil, com a vinda tanto de Braudel, para a Universidade de São Paulo, como de Hauser, para a Universidade do Distrito Federal (predecessora da Universidade de Brasília), ambos ligados àquela revista (FERREIRA, 2005).

Por sua vez, durante a década de 1960 e 1970, o curso de História da UFPR destacava-se pela forte influência que sofria do grupo dos *Annales*. Como apontam Marchi et al. (1992/1993), isso se devia ao fato de muitos de seus professores(as) terem estudado em instituições francesas, em especial, Cecília Westphalen e Sérgio Nadalín, principais idealizadores do *Projeto*.... Além da influência na elaboração dessas ideias, o contato com a historiografia francesa orientava a maior parte das produções acadêmicas do Departamento na época. Predominavam estudos sobre a História Demográfica e Econômica focadas, sobretudo, no Paraná (MARCHI et al., 1992/1993).

A recusa à História metódica-historicista tradicional, suas preocupações com o acontecimento e com a História Política eram uma das características principais encontrada no *Projeto*... Para Cecília Westphalen, a maneira pela qual os Estudos Sociais estava sendo implantado no país apresentava uma visão fragmentada das matérias referentes ao Núcleo Comum, afastando-se, assim, da ideia de integração das ciências sociais proposta pelos *Annales*, sobretudo por Braudel (WESTPHALEN et al., 1976 citado por MACHADO, 2017, p.11). Além disso, diferentemente do que anunciavam os mentores dos Estudos Sociais no país, a maneira pela qual as propostas oficiais encaravam a integração das Ciências Humanas não rompia com as ideias tradicionais do ensino de História. Conforme afirmavam:

O ensino, em geral, está mal informado. (...) E porque o ensino está ligado ainda a concepções superadas das Ciências Sociais, é que não tem sido possível realizar a filosofia abrangente dos Estudos Sociais. O ensino fundamental não se renovará enquanto não se renovar a “démarche” de base, a partir de novas posições conceituais e metodológicas, abertas ao diálogo

construtivo e às conquistas científicas e tecnológicas do mundo contemporâneo (UFPR/ DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA, n.1, 1976, p.13-14 citado por VIANA, 2006, p.236).

Tendo em vista a preocupação com a interdisciplinaridade, entendida à moda dos *Annales*, que a proposta curricular do Projeto constituía-se a partir de três pressupostos principais: a) a teoria da multiplicidade do tempo social, orientada pela perspectiva de Fernand Braudel; b) a aproximação das Ciências Humanas; c) a teoria do currículo e da aprendizagem (VIANA, 2006).

O primeiro e o segundo pressupostos orientam-se pela teoria braudeliana da longa duração e da interdisciplinaridade entre as ciências humanas. Essas ideias ficaram amplamente conhecidas após a publicação, em 1958, do artigo “História e Ciências Sociais: a Longa Duração”, na *Revue des Annales. Économies, sociétés, civilisations* (Revista dos Anais, Economia, Sociedade, Civilização)<sup>29</sup>. Nesse, o autor indicou a importância de se levar em conta as diferentes durações do fenômeno estudado. A história da curta duração, ou a mais enganosa das durações como afirmava, simbolizava os acontecimentos e as transformações rápidas. Braudel defendia que o tempo do acontecimento era o tempo, por excelência, do cronista.

Para o autor, a grande contribuição da historiografia do final do século XIX e início do século XX foi a superação dessa história *événementielle*, fundamentada no acontecimento. Ao superarem a curta duração e revolucionarem a concepção tradicional do tempo histórico, os historiadores começam a olhar para as mudanças que acontecem de uma forma mais lenta,

O tempo era uma soma de dias. Mas uma curva de preços, um aumento demográfico, o movimento dos salários, as variações da taxa de juros, o estudo (mais sonhado que realizado) da produção, uma análise severa da circulação reclamam medidas muito mais largas (BRAUDEL, 2011, p.266).

---

<sup>29</sup>Após a Segunda Guerra Mundial, Fernand Braudel assume a direção da revista, modificando seu nome. A palavra “Histoire” é excluída, enfatizando a preocupação de Braudel com a interdisciplinaridade.

Assim, impulsiona-se a história das conjunturas sociais e econômicas ou o tempo da média duração. Tratava-se do tempo que caracterizava as diferentes gerações humanas e o tempo dos ciclos econômicos.

Mas, ainda faltava uma abordagem mais ampla, capaz de dar conta de durações ainda mais longas. É nesse ponto que Braudel insere a categoria da longa duração. O tempo da longa duração, a história quase imutável, correspondia, de modo geral às estruturas, representadas, por exemplo, pela relação entre os humanos e o meio ambiente e pelas mentalidades,

Para nós, historiadores, uma estrutura é, sem dúvida, um conjunto, uma arquitetura, mas é mais ainda uma realidade que o tempo usa mal e veicula demoradamente. Certas estruturas, por viverem muito tempo, tornam-se elementos estáveis de uma infinidade de gerações: embaraçam a história, incomodam-na, e assim comandam seu fluxo. Outras estão mais prontas a serem destruídas. Mas todas são, por sua vez, sustentáculos e obstáculos. Como obstáculos, elas se marcam como limites (envoltórios no sentido matemático), dos quais o homem e suas experiências não podem libertar-se (BRAUDEL, 2011, p.268).

Somente a partir da relação entre as três temporalidades, na qual a longa duração assume papel fundamental, que o historiador daria conta de entender a totalidade da história.

O rompimento com a perspectiva de tempo linear aparece pela primeira vez na sua tese de doutorado, defendida em 1947 e publicada em 1949. Em *O Mediterrâneo e o mundo mediterrânico na época de Filipe II* (1949), Braudel dedicava-se à análise da relação entre o Mediterrâneo e o rei Filipe II. De maneira a desvencilhar-se da história puramente factual, a relação entre o homem e o meio natural ocupou o lugar principal. A relação entre ambos já tinha sido objeto de preocupação de Lucien Febvre, principal mentor intelectual de Braudel, anos antes, como vimos no segundo capítulo.

Denominada por Braudel de *tempo geográfico*, a interação humanos-ambiente era descortinada na primeira parte do livro, seguida da análise da dinâmica da mudança da estrutura econômica, social e política a qual simbolizava o *tempo social*. A história dos acontecimentos políticos do reinado de Filipe II, por fim,

representava o *tempo individual*. Observamos, então, como a divisão tripartite de Braudel configurou-se a partir de uma análise empírica.

Com a teoria da longa duração, o autor procurava responder às críticas que a História recebia dos antropólogos estruturalistas, sobretudo de Claude Lévi-Strauss para quem a História estudava apenas os fenômenos do mundo empírico, ignorando os elementos inconscientes da vida social. Para o antropólogo francês, apenas a etnologia, por meio da linguística, seria capaz de compreender esses fenômenos sendo, portanto, a única ciência capaz de dar conta de entender as estruturas sociais em sua totalidade.

Ao inserir a categoria da *duração*, Braudel procurava encontrar o que de mais elementar uniria as ciências humanas, “quer se trate do passado, quer da atualidade, uma consciência nítida desta pluralidade do tempo social é indispensável a uma metodologia comum das ciências do homem” (BRAUDEL, 2011, p.262). A longa duração aparece, então, como o caminho mais útil para uma reflexão comum à todas ciências sociais. Apenas a partir dela, seria possível compreender a totalidade da vida social.

Justamente essa perspectiva orienta a organização da proposta curricular do *Projeto...* A partir do referencial braudeliano, os autores propunham uma visão integrada das ciências humanas – seguindo, também, as orientações indicadas pela Reforma Educacional e pelo Parecer nº 853/71. Diferentemente da proposta de São Paulo, a História aparecia como protagonista desse currículo, já que era a mais habilitada para lidar com as temporalidades, especialmente com a longa duração.

Somados a esses dois pressupostos decorrentes da teoria braudeliana, o terceiro pressuposto do *Projeto...* deriva da noção de que a organização curricular deveria seguir as orientações da teoria do currículo e da teoria da aprendizagem. Priorizavam, assim, a estrutura da matéria (“o que” ensinar), o desenvolvimento do(a) aluno(a) (“como” se ensina e se aprende) e a consciência social necessária (o “porquê” ensinar). Para Viana (2006), a partir da análise dos relatórios do *Projeto*,

Em relação à primeira perspectiva de natureza pedagógica [“o quê”], a proposta de Estudos Sociais, através da metodologia da longa duração, apresenta um conteúdo interdisciplinar, no campo das Ciências Humanas,

integrando tal conteúdo em função das estruturas de permanência no tempo. Na segunda [“o como”], considera os processos desenvolvidos na aprendizagem de Estudos Sociais, segundo a teoria psicogenética, a qual estuda os esquemas de pensamento que o aluno apresenta, construindo sobre essa estrutura as novas aprendizagens. Na terceira [“o porquê”], a opção é “humanista” e considera a área de Estudos Sociais como sendo a vida do homem em sociedade, através do tempo (VIANA, 2006, p.118).

A proposta dividia-se, então, em um eixo temático central – “o homem vivendo em sociedade” –, em matrizes geradora e operacionalizadora. Atendendo ao objetivo principal dos Estudos Sociais, qual seja o de compreender a vida em sociedade, e a perspectiva braudeliana do tempo, o eixo principal da proposta curricular elaborada pelos intelectuais do DEHIS/UFPR abrangia todos os aspectos da vida humana e social, como o cotidiano, os costumes e, até mesmo, a religião. Esse eixo principal dedicava-se, então, a estudar:

Os homens e as cousas que vem da noite do tempo – os gestos repetidos, as histórias silenciosas e como que esquecidas, as realidades elementares que resistem aos séculos, cujo peso é imenso e o ruído apenas perceptível. O cotidiano inconsciente. Onde estão os homens, quem são eles e quantos são, as cousas: a alimentação, a habitação, o vestuário, os instrumentos, as moedas, as técnicas. As estruturas geográficas, os quadros do campo e da cidade Tudo o que serve ao homem. Outras necessidades: o mistério do infinito, o prazer da criação, a aspiração do belo, etc. (UFPR/DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA, 1976-1977 citado por VIANA, 2006, p.219).

Em relação à organização dos conteúdos, assim como nos outros currículos do período, levava em conta a teoria dos estágios de desenvolvimento cognitivo de Piaget e a lógica do currículo por espiral de Bruner,

A integração de conteúdo e processo se efetiva nas operações. Em primeiro lugar, o professor faz com que o aluno venha a agir sobre o conteúdo. Em seguida, o aluno relaciona a substância do aprendido à estrutura cognitiva que já possui. Por fim, o aluno deve transformar o significado de aprendizagem em algo maior do que quando começou. É assim que se realiza o que Piaget chama de operação, incluindo a etapa que Bruner considera fundamental na aprendizagem, ou seja, ir além da informação: aprender não deve apenas levar-nos até algum lugar, mas permitir-nos ir além, da maneira mais fácil. Para Piaget, esta é a total acomodação de uma nova estrutura cognitiva (UFPR/ DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA, 1977, p.79).

Assim, uma das peculiaridades da proposta era a mescla entre as teorias da aprendizagem oriundas da pedagogia com uma perspectiva temporal discutida no campo da História. Devido ao alinhamento com o referencial braudeliano, as matrizes curriculares eram desenvolvidas de maneira a borrar as fronteiras entre as disciplinas, cabendo à História o papel de estruturar os currículos a partir das três temporalidades. As matrizes curriculares e os temas dividiam-se da seguinte maneira:

QUADRO 15 – Seleção dos Conteúdos no *Projeto Estudos Sociais a partir da Longa Duração* (1976)

<b>EIXO PRINCIPAL: O HOMEM VIVENDO EM SOCIEDADE</b>		
<b>Série</b>	<b>Matriz Base</b>	<b>Matriz Operacionalizadora</b>
<b>1ª</b>	A Vida de todos os dias	1) Os seres vivos e o mundo que os cerca 2) Os homens e as coisas que eles criam 3) O mundo social dos homens
<b>2ª</b>	A Vida em Sociedade I	1) O meio em que vivem os homens 2) Como o homem organiza sua vida 3) A vida na cidade e no campo
<b>3ª</b>	A Vida em Sociedade II	1) A sociedade e seus valores 2) A organização social e política do homem 3) As necessidades espirituais do homem
<b>4ª</b>	Necessidades básicas dos homens. Respostas culturais do homem brasileiro	1) Estruturas etnoculturais da sociedade brasileira 2) Estruturas geográficas 3) A estrutura da mesa 4) A estrutura da habitação
<b>5ª</b>	As sociedades	1) A população do mundo 2) A divisão do trabalho 3) Regime senhorial e feudalidade no Ocidente 4) A sociedade industrial
<b>6ª</b>	O trabalho e as técnicas	1) As primeiras técnicas 2) Da renovação medieval à Revolução Industrial 3) A renovação mecânica 4) Novas técnicas a aceleração da produção
<b>7ª</b>	Os espaços, as economias e as trocas <sup>30</sup>	-
<b>8ª</b>	As ciências	1) Crenças e heranças da noite do tempo 2) Explicações gerais da ciência ocidental 3) Industrialização e ciência 4) Interação entre ciência e técnica

Fonte: a autora (2019), adaptado de UFPR/DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA, 1976 citado por Viana, 2006, p.219-226.

<sup>30</sup> Esta matriz base figura sem matrizes operacionalizadoras.

Dessa forma, os conteúdos relativos à História Local estavam presentes apenas nos quatro primeiros anos da escolarização, mesclados aos conteúdos oriundos da geografia – tal qual era a proposta dos Estudos Sociais.

Na primeira série, a matriz base repetia a proposta do Eixo Principal (“A Vida de todos os dias”) e, portanto, as matrizes operacionais giravam em torno desse elemento. Nesse momento, as crianças iniciariam o ensino de Estudos Sociais a partir das características naturais e geográficas do mundo que cerca os seres humanos, partindo, em seguida, para suas necessidades vitais. Por fim, estudariam tudo aquilo que nos diferencia dos animais, isto é, a vida cultural. Em “Os homens e as coisas que eles criam” e “O mundo social dos homens” é sugerido o trabalho com aspectos relativos à cultura, tais como lendas, costumes, folclore, e à vida em comunidade.

Dentre os temas recomendados para a segunda série, encontramos inicialmente discussões ligadas à geografia. Como matriz base aparece a “Vida em Sociedade I”, sendo as matrizes-geradoras “O meio em que vivem os homens”, “Como o homem organiza sua vida” e “A vida na cidade e no campo”. Aqui, discute-se a paisagem geográfica, bem como as alterações realizadas pelos humanos, os interesses culturais e os quadros diferenciais da vida do campo e da cidade.

Na terceira série, inserem as questões políticas da vida em sociedade, orientadas pelo eixo base “A vida em Sociedade II”. Nessa etapa, discutem-se questões relacionadas à moral e à ética (“A sociedade e seus valores”), à “Organização Social e Política do Homem” e à religião (“As necessidades espirituais do Homem”). Vale ressaltar, dentro desses eixos fala-se em “bem comum, respeito às leis e amor ao trabalho” (UFPR/DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA, 1976 citado por VIANA, 2006, p.221). Isto é, ainda que do ponto de vista metodológico, tal proposta apresente características inovadoras, ainda tratava-se de um currículo determinado pelo Parecer nº 853/71 e alinhado aos objetivos da educação propostos para o período ditatorial.

Já na quarta série, as características específicas dos brasileiros são ressaltadas no eixo base “Necessidades básicas dos Homens. Respostas culturais do Homem Brasileiro”. Assim, discutem as necessidades básicas dos seres humanos enquanto seres vivos e a partir da cultura. Nesse sentido, propõe temas relacionados



às “Estruturas Etnoculturais da sociedade brasileira”, “Estruturas geográficas”, “Estruturas da mesa” (influências relacionadas aos hábitos alimentares brasileiros, tanto do ponto de vista histórico, quanto do ponto de vista econômico e geográfico) e “Estrutura da habitação”.

Na quinta série, ressaltam-se algumas formas de divisão da sociedade e do trabalho. Sob o eixo base “As sociedades”, desdobram-se os eixos operacionais “A população do mundo”, que abrangem as mudanças populacionais e suas causas ao longo da história, “A divisão do trabalho”, “Regime senhorial e regime feudal” e “A sociedade industrial” que debruçam-se sobre aspectos relativos às transformações no mundo do trabalho.

As matrizes da sexta série mantém o foco da análise nas questões relacionadas ao trabalho. “O trabalho e as técnicas” corresponde à matriz base a partir da qual se originam as matrizes operacionais que se relacionam nas mudanças ocorridas na sociedade a partir das mudanças ocorridas nas formas de organização do trabalho.

Na sétima série, apenas a matriz base é delimitada: “Os espaços. As economias e as trocas”. Nesse momento, discute-se tanto aspectos geográficos da vida econômica dos seres humanos, quanto aspectos relativos às trocas econômicas:

As civilizações são espaços”. Imagens, paisagens, realidades de muito longa duração que se erguem de tempos anteriores e posteriores, mesmo do tempo atual. Penínsulas, mares, montanhas, planícies, desertos, campos, cidades que fixam condições gerais de vida cotidiana dos homens. Nessas paisagens, eles vivem e trocam. A vida econômica é filha das trocas, dos transportes, das estruturas diferenciadas, dos mercados. O jogo monetário é um instrumental, uma estrutura, uma regularidade de toda a vida de trocas. A moeda, velha realidade, velha técnica, inquietante e misteriosa, um dos meios preciosos e indicadores da vida dos homens, de todas as suas atividades, mesmo das mais humildes (UFPR/DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA, 1976 citado por VIANA, 2006, p.225).

Por fim, a matriz da oitava série corresponde à história das mentalidades, denominada de “As ciências”. Nesta matriz, indicam:

A cada época corresponde uma determinada concepção do mundo e das cousas. Uma mentalidade coletiva predominante que anima e penetra a massa global da sociedade. Cada época possui o seu instrumental mental.

Essa mentalidade determina atitudes e decisões, arraiga preconceitos (UFPR/DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA, 1976 citado por VIANA, 2006, p.226).

As matrizes operacionalizadoras giram em torno das questões religiosas, em “Crenças e heranças da noite do tempo”, e científicas, relacionando-as às mudanças na sociedade a partir das matrizes operacionais: “Explicações gerais da ciência ocidental”, “Industrialização e ciência” e “Interação entre ciência e técnica”.

Antes de analisarmos os elementos presentes no documento que relacionam-se com a História Local, é preciso discutirmos a noção de Fernand Braudel acerca do cotidiano. Noção essa fortemente relacionada à sua principal teoria, isto é, a sua divisão tripartite do tempo histórico.

Em 1967, Braudel lança um livro intitulado *Civilização material e capitalismo – O possível e o impossível: os homens frente à sua vida cotidiana* o qual foi relançado, em 1979, com o nome: *Civilização Material, economia e capitalismo – séculos XV-XVIII*. Nessa primeira versão, o autor apropria-se, novamente, de uma divisão tripartite do tempo, tomando como objeto a Europa em sua relação com os outros continentes visando criar uma história econômica do mundo.

Para explicar como a economia tinha se desenvolvido ao longo da história, Braudel esboçou a teoria da “casa econômica”: no térreo, localizava-se a vida material ou a civilização material, representada por uma economia baseada no valor de uso; no primeiro andar, a economia fundamentada no valor da troca na qual desenvolvera-se o capitalismo multinacional; finalmente, no segundo andar, localizavam-se os sistemas econômicos mundiais, isto é, as economias-mundo.

Para nossa análise, nos interessa suas reflexões acerca do nível térreo da casa, organizadas no primeiro volume, denominado “As estruturas do cotidiano”. Trata-se de uma revisão do Livro I da edição de 1967, publicado pouco antes da elaboração do *Projeto...*, no qual Braudel discute os aspectos da vida cotidiana do século XV ao XVIII quando a maioria da população mundial, de 80% a 90% segundo indicava, era de origem rural. Dentre os conteúdos tratados, figuram os relacionados à doenças da população, hábitos alimentares, técnicas de fontes de energia e metalurgias, moedas utilizadas, moda, habitações, etc.

Essas realidades, elementares e cotidianas, seriam as respostas humanas às diferentes pressões da base geo-histórica,

Essas “soluções elementares”, vindas da noite dos tempos, construíram o mundo material cotidiano das diferentes civilizações humanas. Reconhecendo-as através de seu conceito da civilização material, Fernand Braudel é capaz de nos reconstruir toda paisagem multiforme e diversa, denominada por Marx de sistema das necessidades humanas e das distintas figuras do consumo (AGUIRRE ROJAS, 2013, p.94-95).

Para Braudel, esses aspectos da vida material representam a longa duração, “ocupam uma temporalidade que lhes é dada pela condição de estruturas” (ROCHA, 1995, p.245). A vida material ou civilização material seria composta por três campos: o meio ambiente das sociedades, as bases materiais do cotidiano – alimentação, vestuário e moradia – e as técnicas.

Essas mesmas categorias compõem a lógica por trás dos elementos da organização curricular proposta pelos intelectuais do DEHIS/UFPR. Em primeiro lugar, para que os estudantes compreendam os acontecimentos, necessitam saber como se organiza a longa duração – funcionando como uma espécie de cenário onde se desenrolariam os eventos políticos que agitam a sociedade. Conforme afirmavam os autores, “essa compreensão das ‘permanências’ será um dos objetivos do ensino de primeiro grau” (UFPR/DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA, 1976, p.43).

É por isso que nos primeiros anos da escolarização (da 1ª a 4ª séries) encontram-se os conteúdos relativos à descrição do espaço físico e a sua relação com os seres humanos. Correspondendo ao tempo da longa duração, das mudanças quase imperceptíveis, o primeiro momento da escolaridade deve debruçar-se sobre o cenário onde se desenvolve a vida, ou o meio ambiente da sociedade, e as suas bases materiais, como a habitação e os hábitos alimentares.

Em seguida, nos temas propostos para os anos finais (5ª a 8ª séries), ainda se estudam os elementos da longa duração – como o uso da técnica – mas, já figuram-se elementos referentes ao tempo da conjuntura, fatos que preparariam o terreno para o estudo dos acontecimentos ou do tempo da curta duração. Cabe ressaltar que, embora o ensino de 2º grau não fosse de competência das Prefeituras Municipais, o *Projeto...* foi pensado de forma a abarcar todo o processo de escolarização. Enquanto

que na matriz do 1º grau o eixo principal era a “Vida em sociedade”, na matriz do 2º grau era indicado o “Homem e suas relações”, indicando-se que os temas poderiam ser desdobrados a partir dos níveis anteriores.

E onde situar-se-ia a História Local dentro dessa perspectiva? Para Braudel, é no local, nas distâncias curtas, onde se realiza o cotidiano, perpassado pela vida material (ROCHA, 1995). Assim, o olhar para esse nível possibilita entender onde situam-se as permanências, isto é, o cotidiano possibilita compreender a “as regularidades da vida humana na longa duração” (VIANA, 2006, p.126). Vale ressaltar que Braudel não acreditava que o cotidiano era imutável, mas que as transformações davam-se de forma muito lenta.

No *Projeto...*, portanto, a História Local aparece vinculada ao estudo do cotidiano e da comunidade (novamente, a expressão comunidade aparece para exprimir o espaço onde se dão as relações sociais). Na primeira série, a matriz operacionalizadora, sugere o estudo da “Vida no lar, na escola e suas interrelações com a comunidade. Estrutura de enquadramento: a família, a comunidade local” (UFPR/ DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA, 1976 citado por VIANA, 2006, p.219). Já na segunda série, o estudo da paisagem geográfica da localidade é indicado.

Por essa análise, a localidade aparece, então, relacionada à ideia de *permanência* da longa duração. Para Braudel, uma análise da sociedade exige uma pesquisa histórica que opere em um tempo mais lento, pois os “fenômenos que se manifestam dentro desses campos são marcados pelas regularidades, permanências, continuidades e repetições, isto é, ultrapassam o curto intervalo de tempo ocupado pelo acontecimento singular” (ROCHA, 1995, p.243).

Portanto, podemos inferir aqui que, diferentemente da proposta de Estudos Sociais do estado de São Paulo, não se trata de uma organização curricular que segue apenas a lógica dos círculos concêntricos, mas propõe relacioná-la a uma Teoria da História. Dessa forma, a História Local aparece com essa dupla função. Por um lado, representava um **conteúdo** da História, relacionada às ideias de cotidiano e de comunidade. Por outro, esse conteúdo aparecia com uma **função estratégica**, pois contribuiria para o desenvolvimento das noções básicas da longa duração, já que estava mais próximo dos alunos.

Ao fim e ao cabo, apesar de atribuir-lhe alguns elementos que dialogavam com as tendências historiográficas, a perspectiva de localidade durante o período dos Estudos Sociais mantinha-se inalterável. Permanecia, ainda, a lógica dos currículo por círculos concêntricos ancorada nos referências da pedagogia. Embora avançassem no sentido de trazerem para o campo dos Estudos Sociais reflexões que estavam sendo desenvolvidas no âmbito da própria ciência de referência, o *Projeto ...* não se preocupava em entender como o pensamento histórico se desenvolvia nos estudantes.

Os autores apropriavam-se de uma discussão que estava sendo desenvolvida no campo da teoria e apenas lançavam-na para a construção de uma proposta curricular, sem uma devida compreensão sobre como tal concepção de tempo operava na aprendizagem histórica dos alunos. Como aponta Schmidt (2014), no campo do currículo, a ideia da longa duração aparecia como um espaço que podia ser “recheado” com os conteúdos das ciências sociais, sem levar em conta a lógica própria de aprendizagem que cada uma delas carregava consigo.

A análise dessas duas propostas diferentes de Estudos Sociais indicam como sua implantação não se deu de forma homogênea no país. Como podemos perceber pelo QUADRO 16, algumas semelhanças e diferenças podem ser destacadas em uma análise comparada das propostas:

QUADRO 16– Comparação entre as duas propostas de Estudos Sociais

	<b>GUIA CURRICULAR DAS DISCIPLINAS DO NÚCLEO COMUM DO ESTADO DE SÃO PAULO (1975)</b>	<b>PROJETO ESTUDOS SOCIAIS A PARTIR DA LONGA DURAÇÃO (1976)</b>
<b>Perspectiva de aprendizagem</b>	Ancorada na estrutura da matéria de Jérôme Bruner, na teoria curricular de Ralph Tyler e nas teorias piagetianas do desenvolvimento cognitivo das crianças.	Ancorada nas teorias do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget e na estrutura da matéria de Jérôme Bruner.
<b>Organização</b>	Eixos temáticos, subtemas e conteúdos.	Eixo principal, matriz geradora e matriz operacionalizadora.

<b>Lugar conferiam História</b>	<b>que à</b>	Os conteúdos históricos apareciam após a apresentação dos elementos geográficos.  Figurava como um componente anexo ao currículo de Estudos Sociais.	A História, pela sua capacidade de lidar com as temporalidades e com a longa duração, aparecia como a ciência estruturante do currículo da qual derivariam as outras ciências humanas.
<b>Integração das ciências humanas</b>	<b>das</b>	Ancoradas nas teorias estadunidenses que respaldavam a legislação da década de 1970 (Parecer nº853/71).	Por meio da noção braudeliana de longa duração, entendida pelos autores do currículo como único caminho para entender a totalidade da vida social.
<b>Função do ensino de Estudos Sociais</b>	<b>de</b>	Desenvolver habilidades sociais – formação moral e política dos estudantes (busca pelo ajustamento ao meio) – e desenvolver habilidades específicas – informações, conhecimentos e conceitos ligados à área.	Permitir aos estudantes uma visão mais próxima de sua realidade.  Compreender o meio em que vivem.  Possibilitar ao estudante entender-se enquanto agente social da vida do tempo – desenvolvimento da identidade histórica.  Desenvolver a cognição dos estudantes de maneira que pudessem manejar os instrumentos metodológicos.
<b>Conteúdos da História Local</b>	<b>da</b>	Apresenta-se a partir da lógica dos círculos concêntricos, aparecendo como um <b>conteúdo</b> dos anos iniciais.  Priorizam-se os fatos e personagens ligados à história política do município.  Aparece de forma fragmentada, isto é, não existe uma continuidade entre os conteúdos da História Local e de outras escalas de análise (estadual, nacional, global).  Função instrumental: figura como uma <b>estratégia didática</b> que introduziria o estudante no método histórico.  Relaciona-se, também, a uma <b>função política</b> : conhecer o meio para adaptar-se e ajustar-se a ele.	Apresenta-se a partir da lógica dos círculos concêntricos, aparecendo como um <b>conteúdo</b> dos anos iniciais.  Relaciona-se aos conteúdos da história do cotidiano, que seriam a melhor forma de indicar aos alunos as permanências da longa duração.  <b>Função instrumental:</b> aparece como uma forma de introduzir os alunos nas noções da longa duração.

Fonte: a autora, 2019.

Por este quadro, fica nítida a ideia de que a História Local, no período, figurava quase que exclusivamente como um conteúdo dos anos iniciais, fato que pode ser explicado pelas teorias de aprendizagem discutidas até então. Apesar disso, a maneira pela qual ela estava sendo pensada na historiografia influencia as discussões que chegavam ao campo de construção dos currículos. Tal dinâmica da relação entre as escolas e as universidades também podem ser constados ao examinarmos propostas curriculares mais recentes, como é o caso dos PCNs (1997).

#### 4.2 A HISTÓRIA LOCAL NA VOLTA DA HISTÓRIA COMO DISCIPLINA AUTÔNOMA: UMA ANÁLISE DOS *PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS* (1997)

A saída do Brasil da ditadura civil militar, em meados dos anos 1980, e o contexto de redemocratização amplificaram as críticas direcionadas aos Estudos Sociais desde sua consolidação em 1971. Segundo Schmidt (2012), o movimento pela volta do ensino de História à escola básica foi composto por professores da rede básica de ensino e por professores do ensino superior, amplamente liderada pela Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH). A partir de grupos de discussões situados em diversos estados brasileiros, foram elaboradas vinte e três propostas curriculares de ensino de História.

Esse período, a quem Schmidt (2012) denomina de período de reconstrução do código disciplinar da História, foi marcado pela elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Encaminhados pelo Ministério da Educação em 1997 e 1998, objetivavam estabelecer os parâmetros para a área de educação, atuando como base para a construção das Diretrizes Estaduais, Municipais e do Projeto Político Pedagógicos das Escolas (PPPs).

Embora o foco da análise seja a concepção de História Local presente no documento, é importante destacarmos o contexto histórico-cultural de sua elaboração, bem como sua relação com as discussões historiográficas que estavam sendo realizadas no período de sua elaboração.

Conforme assinala Bittencourt (2004), o período de reformulação curricular da década de 1990 não foi um fenômeno observado apenas no Brasil. Países do Mercosul, Portugal e Espanha também sofreram mudanças em seus currículos oficiais cujas terminologias e estrutura organizativa assemelham-se ao formato dos PCNs (1997) brasileiros, de inspiração francesa no que diz respeito ao ensino de História.

A mudança curricular esteve alinhada ao novo modelo econômico mundial, que objetivava submeter todos os países à lógica do mercado (BITTENCOURT, 2004). Assim, a agenda educacional brasileira foi fortemente influenciada e financiada por organismos internacionais. Sintomático desse fato, foi a participação brasileira na *Conferência Internacional Educação para Todos*, convocada pelo Banco Mundial e outros organismos internacionais e realizada na Tailândia. A partir dessa, o Brasil propunha-se a erradicar o analfabetismo até o final do século XX.

Visando a superação do atraso educacional do país frente aos países do chamado primeiro mundo, uma série de medidas foram tomadas. Dentre as quais, destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) promulgada em dezembro de 1996 e atrelada ao Plano Decenal de Educação, conforme determina a Constituição de 1998 (SÁNCHEZ, 2015).

No contexto de busca por um plano curricular que atendesse às demandas internacionais para um país em fase de “desenvolvimento”, elaboraram-se os PCNs (1997). Tal preocupação fica evidente já no documento introdutório, que parte do pressuposto de que os fracassos escolares ressaltavam a necessidade da elaboração de uma concepção de ensino-aprendizagem que gerasse uma maior interação do aluno com a realidade.

O documento é dividido em dez volumes: um volume Introdutório, contendo as orientações e os objetivos gerais para o ensino fundamental, e nove volumes contendo as contribuições e orientações específicas de cada ciência. O Volume 5 trata dos Parâmetros Curriculares para o ensino de História e Geografia. No que diz respeito ao ensino de História, o documento divide-se em duas partes: a primeira trata



dos objetivos e questões mais abrangentes relacionadas ao ensino de História no geral e a segunda, trata das questões específicas de cada ciclo<sup>31</sup>.

Na primeira parte, é apresentado um breve histórico da História enquanto disciplina escolar, as características e a importância social do ensino de História, bem como a concepção de saber histórico assumida pelo documento. Em relação a este último item, o saber histórico escolar é diferenciado do saber histórico científico. Isto é, entendem que o conhecimento histórico produzido no campo dos historiadores deve ser reelaborado para atender aos objetivos gerais propostos para o ensino de História. Dentre os objetivos do ensino de História escolar destacam-se,

Identificar o próprio grupo de convívio e as relações que 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; reconhecer mudanças e permanências nas vivências humanas, presentes na sua realidade e em outras comunidades, próximas ou distantes no tempo e no espaço; valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos e indivíduos e como um elemento de fortalecimento da democracia (BRASIL/ PCN, 1997, p. 33).

Ainda, o saber histórico relacionar-se-ia com o saber histórico escolar a partir de três conceitos: o de fato histórico, o de sujeito histórico e o de tempo histórico. Essa perspectiva, conforme delinea Sanches (2015), ressalta a concepção de aprendizagem histórica presente no documento, a qual viria a romper com as perspectivas apresentadas anteriormente no currículo brasileiro, responsáveis pelo “esvaziamento epistemológico da História” resultante do período dos estudos sociais (NADAI citado por SANCHES, 2015, p.98).

Assim como no *Guia Curricular de São Paulo* (1975), a proposta para o ensino de História é estruturada a partir de Eixos Temáticos, dentre os quais a História Local é tratada como um eixo temático referente ao 1º ciclo do Ensino Fundamental: “História local e do cotidiano”. O conceito está presente de forma significativa também nas orientações propostas para o 2º ciclo: “História das organizações populacionais”;

---

<sup>31</sup> O primeiro ciclo corresponde a primeira e segunda série do Ensino Fundamental, o segundo ciclo à terceira e quarta série, o terceiro ciclo quinta e sexta série e o quarto ciclo a sétima e oitava série. No ano de elaboração do documento, o EF era composto por oito anos denominados séries iniciais e finais.

QUADRO 17 – EIXOS TEMÁTICOS PCNS (1997)

<b>CICLO</b>	<b>EIXO TEMÁTICO</b>	<b>SUBTEMAS</b>
<b>1º</b>	História Local e do Cotidiano	a) Localidade b) Comunidade Indígena
<b>2º</b>	História das organizações populacionais	a) Deslocamentos populacionais b) Organização e lutas de grupos sociais e étnicos c) Organizações políticas e administrações urbanas d) Organização histórica e temporal
<b>3º</b>	História das relações sociais, da cultura e do trabalho	a) As relações sociais e a natureza b) As relações de trabalho
<b>4º</b>	História das representações e das relações de poder	a) Nações, povos, lutas, guerras e revoluções b) Cidadania e cultura no mundo contemporâneo

Fonte: a autora, 2019. A partir dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1997).

Sanches (2015) aponta que, a partir destes elementos, em especial os objetivos, fica nítida a presença de uma Didática da História específica para os anos iniciais, marcada pela distinção entre o conteúdo, o método e a finalidade da História ensinada para as crianças.

Dentre os objetivos indicados para o ensino de História do primeiro ciclo, destacamos:

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 (BRASIL/PCN, 1997, p.39-40)

São justamente esses objetivos que justificam a presença da História Local no primeiro momento da escolarização. A intenção de romper com a concepção de História advinda do período ditatorial, de maneira a valorizar as pessoas ditas “comuns” como agentes históricos, superando as perspectivas lineares e simplistas do tempo histórico, confere à História Local um papel central nesta perspectiva. Ao mesmo tempo que possibilitaria trazer esses temas para a discussão, aproximaria o conhecimento histórico escolar da realidade dos alunos,

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/ PCN, 1997, p. 41).

O documento analisado aponta para o fato das séries iniciais serem o momento do primeiro contato do aluno com uma coletividade que ultrapassa as relações familiares. Sendo assim, a História Local seria indicada como uma estratégia para a inserção no ensino de História escolar. Sugere-se que até mesmo o histórico da classe ao qual o aluno está inserido seja abordado nas aulas como um ponto de partida que será ampliado até as explicações sobre as relações sociais estabelecidas na sua localidade.

A possibilidade do trabalho com estudos comparativos tendo como base a história da localidade é ressaltada frequentemente no texto, estando presente em outro tópico significativo do Eixo Temático que dizem respeito à propostas de trabalho com grupos indígenas da região. A intenção desse tipo de abordagem está ligada, principalmente, ao desenvolvimento da noção de que existem diferenças entre os grupos indígenas presentes no território brasileiro, além de possibilitar, novamente, a comparação entre costumes de diferentes momentos em um mesmo espaço,

O conhecimento sobre os costumes e as relações sociais de povos indígenas possibilita aos alunos dimensionarem, em um tempo longo, as mudanças ocorridas naquele espaço onde vivem e, ao mesmo tempo, conhecerem costumes, relações sociais e de trabalho diferentes do seu cotidiano (BRASIL/ PCN, 1997, p. 41).

Nesse ponto, fica evidente a preocupação com o rompimento das perspectivas oriundas dos currículos anteriores. Aonde antes se valorizava a identidade nacional, única e patriota, agora a preocupação passa a ser com a diversidade sócio-cultural brasileira, estando de acordo com um dos três conceitos fundamentais da nova concepção de aprendizagem histórica, qual seja, a noção de sujeito histórico, “seriam aqueles que, a partir de seus contextos sociais e temporais,

atuaram como protagonistas nas transformações da sociedade de forma individual ou coletiva” (SANCHES, 2015, p. 98-99).

Como metodologia de trabalho, a proposta é a utilização de fontes históricas oriundas da família, da escola e do entorno. Sugere-se o trabalho com documentos, fotografias e utensílios. O que reforça a intenção que permeia todo o documento: a de estudar o passado a partir de dados recolhidos no presente.

Conhecendo as características dos grupos sociais de seu convívio diário, a proposta é de que ampliem estudos sobre o viver de outros grupos da sua localidade no presente, identificando as semelhanças e as diferenças existentes entre os grupos sociais e seus costumes; e desenvolvam estudos sobre o passado da localidade, identificando as mudanças e as permanências nos hábitos, nas relações de trabalho, na organização urbana ou rural em que convivem (BRASIL/ PCN, 1991, p. 41).

Essa perspectiva da História Local, como uma forma de aproximar os alunos do conhecimento histórico graças a possibilidade de ensinar o passado a partir do presente, esteve presente em boa parte da produção acerca dos estudos da localidade, como ficou nítido no capítulo anterior.

Autores como Neves (1997), apoiando-se em Jean Chesneaux, para quem “o conhecimento do passado é tributário do mundo em que vivemos” (CHESNEAUX citado por NEVES, 1997), defendiam o aprofundamento do nosso domínio do presente, responsável pelo nosso direcionamento ao passado, de tal forma que conduzam a ação humana de modo a intervir no processo histórico de uma forma politicamente comprometida. O ensino de História centrado no presente e na localidade seriam uma forma de superar os problemas com a aprendizagem histórica e com a falsa dicotomia entre a produção e a transmissão do saber.

No segundo ciclo, o documento mantém a perspectiva de partir dos estudos do entorno, relacionando-os, agora, a outros tempos e espaços,

Prevalecem, como no primeiro ciclo, os estudos comparativos para a percepção das semelhanças e das diferenças, das permanências e das transformações das vivências humanas no tempo, em um mesmo espaço, acrescentando as caracterizações e distinções entre coletividades diferentes, pertencentes a outros espaços (BRASIL/ PCNS, 1997, p. 46).

Nesse momento, ressalta-se a necessidade dos estudos comparados entre as localidades, indicando a preocupação com um ensino não fragmentado da História Local, de maneira a encontrar explicações abrangentes que sejam capazes de explicar “as complexidades das vivências históricas humanas” (BRASIL/ PCNS, 1997, p. 46). Caberia ao(a) professor(a), através do trabalho pedagógico, integrar os estudos ancorados nas diferentes espacialidades. A proposta do documento é tomar a localidade como ponto de partida para entender os problemas históricos. Após uma ampliação desses a partir das comparações com outros tempos e espacialidades, o conhecimento retornaria ao local, procurando desvendá-lo, desconstruí-lo ou reconstruí-lo. Isto é, o conhecimento teria o local como ponto de partida e de chegada.

Se no primeiro momento da escolarização o foco seria a localidade por si mesma, nessa fase a preocupação central esboçada pelos PCNs é a relação entre o local e as demais espacialidades. Assim, propõe-se que os alunos estudem:

(...). 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 (...) (BRASIL/ PCN, 1997, p. 48).

Ainda, sugere-se os estudos dos deslocamentos populacionais, a partir do estudo do histórico familiar do aluno e, reforçando novamente a preocupação com outros sujeitos da história, sugere-se a investigação sobre grupos étnicos e movimentos sociais de âmbito local, sempre os relacionando ao contexto regional e nacional.

A análise da presença da História Local nos PCNs precisa levar em conta dois aspectos importantes. Conforme indicamos no Capítulo 2, o primeiro aspecto diz respeito à revalorização do tema na historiografia, principalmente após o advento da História Social e da micro-história – correntes historiográficas que impulsionaram os estudos dos homens e mulheres comuns – priorizando elementos que até então eram deixados de lado no currículo básico. Isso ressalta a preocupação em romper com as antigas concepções “doutrinárias” de História e a aproximação com outras perspectivas do conhecimento histórico. A partir desse fato, entende-se a concepção

de História Local como um **conteúdo** do currículo, já que teria a capacidade de apresentar uma História plural e menos homogênea.

Já o segundo aspecto possui um peso mais significativo quando pensamos a partir da perspectiva do ensino da História Local, isso porque o código disciplinar da História no Brasil não foi constituído apenas a partir de critérios historiográficos. O próprio documento indica que devem considerar-se as contribuições pedagógicas e psicológicas, que defendem trabalhos de natureza interdisciplinar (BRASIL/ PCN, 1997). Apoiado nisso, Sánches (2015) ressalta que a configuração dos PCNs aproximou-se mais dos debates pedagógicos e psicológicos do que dos debates realizados na ciência de referência. Nesse sentido, a noção de aprendizagem histórica presente no documento é elucidativa para entender as concepções acerca do ensino de História Local.

Na primeira parte dos PCNs ensino de História, é explicitada a diferença entre o saber histórico escolar e o saber histórico científico, ressaltando-se a necessidade de adaptar e aproximar o conteúdo produzido no âmbito acadêmico à realidade vivida pelos estudantes,

Considera-se que o saber histórico escolar reelabora o conhecimento produzido no campo das pesquisas dos historiadores e especialistas do campo das Ciências Humanas, selecionando e se apropriando de partes dos resultados acadêmicos, articulando-os de acordo com seus objetivos. Nesse processo de reelaboração, agrega-se um conjunto de “representações sociais” do mundo e da história, produzidos por professores e alunos. As “representações sociais” são constituídas pela vivência dos alunos e professores, que adquirem conhecimentos dinâmicos provenientes de várias fontes de informações veiculadas pela comunidade e pelos meios de comunicação (BRASIL/ PCN, 1997, p. 29).

De acordo com Sanches (2015), a aproximação entre os campos da História e da Educação, ocorrido nos anos 1980, ocupou-se em distinguir estes dois tipos de saberes, “a distinção entre saber histórico científico e saber histórico escolar proposta pelo documento pode ser entendida como uma tentativa de aproximar o conhecimento histórico científico do processo de ensino-aprendizagem” (SÁNCHEZ, 2015, p. 97). Essa discussão toma como princípio o conceito de Transposição Didática, tal qual proposto pelo matemático francês Yves Chevallard a partir da obra *La trasposición*

*didáctica – del saber sábio al saber enseñado* (1985). Dado conceito discute a importância da transformação do saber sábio, isto é, o saber produzido em âmbito acadêmico, em saber ensinado,

Un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces [de las necesidades de la enseñanza] un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los *objetos de enseñanza*. El “trabajo” que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado la *transposición didáctica* (CHEVALLARD, 2005, p. 45 – grifos do autor).

A proposta da Transposição Didática está inserida dentro de uma ciência a que Chevallard denomina Didática da Matemática, a qual, aproxima elementos da ciência da matemática e das ciências pedagógicas. O sistema didático, para o autor, estaria dotado de características próprias. A principal delas seria seu caráter ternário que envolve três variáveis: o professor – o saber – o aluno. Essa é uma das grandes contribuições da obra de Chevallard para a ciência da educação pois, contrariamente à visão que entendia a didática como a relação professor-aluno, introduz a discussão sobre os “saberes”, diferenciando as diferentes formas que assumem sem hierarquizá-los.

Para que o funcionamento didático desse mecanismo ternário que propõe seja efetivado, é necessário que esse saber – nascido no interior das academias e, portanto, o saber sábio – sofra deformações para que se torne apto a ser ensinado,

[La Transposición Didáctica] es uno de los instrumentos de la *ruptura* que la didáctica debe ejercer para constituirse en su propio dominio; es aquel por el cual la entrada del saber en la problemática de la didáctica pasa de la potencia al acto: en la medida en que el “saber” deviene para ella *problemático* puede figurar, en adelante, como un término en el enunciado de problemas (nuevos o simplemente reformulados) y en su solución. (CHEVALLARD, 2005, p. 16 – grifos do autor).

Cabe ressaltar que o movimento de Transposição Didática não é iniciado pelos professores na sua prática docente. Mas, no que Chevallard denomina de *noosfera*, a esfera onde se relacionam os representantes do sistema de ensino (professores militantes, eleitos ou não, elaboradores de currículos) e os representantes da sociedade para pensar o funcionamento didático. A partir dessa

elaboração, e para se efetivar, o saber a ser ensinado tem que ser, ao mesmo tempo, suficientemente próximo do saber acadêmico e suficientemente distante do saber de senso comum.

A ideia da Transposição Didática e da separação entre diferentes saberes, motivou boa parte das discussões em torno do ensino de História durante a década de 1990<sup>32</sup> e está bastante evidenciada nos PCNs, na medida em que enfatizam a diferença entre o saber histórico acadêmico e o saber histórico escolar. Conforme consta no próprio documento, a concepção de aprendizagem histórica ultrapassa as contribuições oriundas da historiografia e da Teoria da História, recorrendo às contribuições da psicologia da aprendizagem construtivista, aproximando-se de conceitos elaborados por Piaget, Vygotski e Ausubel.

Tomando como parâmetro essa perspectiva, a História Local aparece associada a uma ideia de **estratégia** do ensino da História, pois carrega consigo a capacidade de inserir os alunos no método histórico. Isso porque seria um conteúdo mais facilmente apreendido dada a sua proximidade com a realidade dos alunos. Explica-se, assim, a opção pelo ensino da História Local logo nos primeiros momentos da escolarização, revelando um alinhamento centrado em contribuições oriundas da pedagogia e da psicologia, mais do que da ciência de referência (SCHMIDT, 2009b).

Ainda, há um terceiro elemento que cabe ressaltarmos. Se nos documentos da década de 1970 a História Local tinha uma função política relacionada à ideia de ajustamento ao meio, nos PCNs (1997) ela aparece vinculada às preocupações democráticas que balizavam a concepção de ensino até então. Ao justificar sua presença no currículo pelo seu potencial de auxiliar no desenvolvimento da cidadania e das identidades históricas, mediado pela relação que mantém com a memória e com a realidade próxima ao aluno, os PCNs (1997) também indicam a **função política** da História Local. Contudo, tal função aparece com uma importância menor quando comparada a seu papel enquanto estratégia da Transposição Didática, o que pode ser

---

<sup>32</sup> Sobre a discussão entre a relação da Transposição Didática e o ensino de História Cf. MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **Professores de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007; URBAN, Ana Cláudia. **Didática da História: contribuições para a formação de professores**. Curitiba: Juruá, 201, pp.75-83; SANCHES, Tiago Costa. **Percursos da Didática da História para os anos iniciais do Brasil**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015, p. 63-67.



atestado pelo fato da História Local estar relegada ao ensino de História apenas dos anos iniciais.

A forma como a História Local aparece nas análises curriculares funciona como uma espécie de sintoma da maneira pela qual o ensino de História tem sido pensado no Brasil. A partir dos elementos que elencamos, podemos afirmar que poucas alterações foram observadas na transição dos Estudos Sociais para a História como disciplina, sobretudo quando se trata dos anos iniciais e de questões relacionadas ao campo da localidade (LIMA, 2001). Além da manutenção da lógica dos círculos concêntricos – a qual parece ser uma tendência quase que naturalizada no ensino de História no país – a própria finalidade do ensino de História é mantida. Isto é, ainda que, nos PCNs (1997), sejam acrescentadas perspectivas democráticas e de tendências progressistas, de respeito à diversidade por exemplo, a aprendizagem histórica permanece vinculada à ideia de formação do cidadão. Algo que já era caro às propostas dos Estudos Sociais, como enuncia John Michaelis (1963), para quem os Estudos Sociais “constituem o núcleo para o desenvolvimento das aprendizagens sociais necessárias à vida democrática” (MICHAELIS, 1963, p. 5).

#### 4.2.1 a História Local entre os Estudos Sociais e a História: ruptura ou continuidade?

A análise acerca da presença da História Local nas propostas curriculares nos permite levantar algumas observações quanto ao seu lugar no código disciplinar da História no Brasil. Embora apresente características específicas em cada caso, variáveis conforme o contexto histórico e as perspectivas orientadoras, a concepção de localidade pode ser vinculada à três categorias.

Na primeira categoria, a História Local aparece com uma **função conteudista**, restrita aos anos iniciais: no *Guia...* ela aparece, sob a forma de história do bairro, da comunidade e do município, subordinada aos elementos geográficos, como se fosse uma consequência deles; no *Projeto ...* está vinculada à ideia de cotidiano e de permanências da *longa duração*; já nos PCNs, a História Local, enquanto *eixo temático* e *conteúdo*, relaciona-se à ideia da diversidade e da necessidade de um ensino de História que leve em conta outros atores sociais. Dessa

forma, percebemos como a noção de História Local como conteúdo é fortemente influenciada pelas tendências historiográficas que marcam os períodos em que são elaboradas.

Mas, enquanto conteúdo direcionado às séries iniciais, a História Local também relaciona-se a uma **função instrumental**, atuando como uma estratégia didática do ensino de História. Seja como uma forma de inserir o aluno no método da pesquisa histórica, ou como caminho para o entendimento da longa duração nos anos iniciais, seja funcionando como uma estratégia da Transposição Didática, tal concepção da história da localidade aparece vinculada à influência das teorias de aprendizagem piagetianas no ensino de História, assim como às ideias pedagógicas que datam desde a escola nova e as concepções de aprendizagem histórica de Dewey.

Nesse tocante, poucas foram as mudanças observadas ao longo do tempo. É por isso que a História Local mantém-se como um conteúdo dos anos iniciais em todas as propostas curriculares o que reforça o argumento de Sánches (2015) sobre a existência de uma Didática da História específica para os anos iniciais.

Esse aprisionamento da História Local nos anos iniciais entra em contradição com a última função que lhe atribuem. Trata-se de uma **função política**, presente também nas concepções de localidade oriundas da historiografia e do campo do ensino de História. Na década de 1970, a necessidade de conhecer o meio, espacial e temporalmente, vincula-se à ideia de ajustamento. Por sua vez, a abertura política e a preocupação com a cidadania, que marcou o campo educacional da década de 1990, aproximam à História Local ao campo da memória, do patrimônio e da diversidade, intermediados pela noção da escola como o espaço de formação do(a) cidadão(a). Ora, se a História Local possui uma função tão importante no desenvolvimento das identidades e da cidadania, porque seu ensino fica relegado apenas aos anos iniciais? A resposta a essa pergunta está associada, justamente, às concepções de aprendizagem histórica presentes nos documentos. Por esta, a relação da História Local com a vida prática é tomada apenas de uma perspectiva instrumental e utilitarista: a sua proximidade à realidade dos alunos, tornaria o

conteúdo histórico mais palatável facilitando o processo de aquisição das competências e habilidades.

Mas, ao trazermos a perspectiva de uma aprendizagem histórica situada na ciência de referência, tal perspectiva torna-se bastante reducionista e desconsidera todo o processo de cognição histórica dos alunos. Para Rüsen (2013), a aprendizagem histórica parte da vida prática e, após passar pelos processos metódicos de elaboração do conhecimento, retorna a ela com uma função orientadora, tanto externa, quanto interna. Por essa perspectiva, se a História Local, pela sua relação com a memória, com o patrimônio, pela sua capacidade de mobilizar os sentimentos (SAMUEL, 1990) está no campo da vida prática, ela pode sim ser entendida como o lugar de partida da aprendizagem histórica. Mas não da forma reducionista como os currículos analisados a entendem.

Pela ótica da Educação Histórica, a finalidade da aprendizagem histórica não pode restringir-se à aquisição de competências definidas *a priori*, mas ela tem de estar vinculada a uma ideia de formação humana (OLIVEIRA, 2017). Nesse sentido, seguindo a linha de pensamento rüseniano, aprender história significa aprender a atribuir um sentido histórico aos fatos do passado, isto é, significa aprender a interpretar os fatos do passado de modo a entender o presente e perspectivar o futuro (RÜSEN, 2013).

Neste capítulo, oferecemos algumas pistas que podem ajudar a compreender o lugar da História Local dentro de uma aprendizagem histórica ancorada na ciência de referência. Mas, é preciso trazermos elementos que aprofundem ainda mais esta discussão. Para tal, no capítulo seguinte, por meio da análise de um Currículo ancorado no referencial teórico-metodológico da Educação Histórica, buscaremos elementos para entender as possibilidades de pensar a História Local dentro de uma perspectiva que toma como parâmetro a própria ciência de referência.

## 5 A HISTÓRIA LOCAL NA PERSPECTIVA DO CURRÍCULO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: 1º AO 9º ANO DE CURITIBA (2016)

No capítulo anterior pudemos perceber como a História Local foi sendo pensada na educação brasileira. Os documentos analisados pautavam suas concepções de ensino-aprendizagem histórica em discussões ancoradas no campo da psicologia educacional e da pedagogia. Dessa forma, a perspectiva que orientava suas compreensões do papel da História Local no ensino de História, levava em conta estas considerações.

Contudo, existe uma diversidade de perspectivas teóricas que orientam a compreensão de aprendizagem histórica. Em artigo publicado em 2007, Costa e Oliveira (2007), anunciavam, como um dos exemplos dessas, a Educação Histórica. Até aquele momento, ela figurava como uma novidade no campo do ensino-aprendizagem da História no Brasil. Mais de dez anos depois, o campo consolidou-se e difundiu-se em todo o país. Os trabalhos realizados por pesquisadores alemães, ingleses, portugueses, canadenses e brasileiros na área da Educação Histórica têm investigado os processos de escolarização, bem como as relações entre os sujeitos e as formas de conhecimento. Para tal, fundamentam suas pesquisas principalmente no campo da teoria e da filosofia da História, bem como nos estudos culturais, na nova sociologia da educação francesa, na sociologia da experiência e, ainda, na pedagogia proposta por Paulo Freire (SCHMIDT, BARCA e GARCIA, 2013).

A Educação Histórica e seu arcabouço teórico foi a perspectiva adotada pelos (as) responsáveis pela elaboração do *Currículo para o Ensino Fundamental: 1º ao 9º ano* (2016) do município de Curitiba no que tange ao ensino de História. Esse documento foi elaborado entre 2013 e 2016 por integrantes da Secretaria Municipal de Educação. Vale ressaltar que se trata de um Currículo, diferentemente dos documentos anteriores que se tratavam de Parâmetros ou Diretrizes Curriculares<sup>33</sup>.

---

<sup>33</sup>Os parâmetros curriculares são recomendações de normas para que sejam criados os currículos nos estados e municípios. Já as Diretrizes curriculares são normas que orientam o planejamento curricular dos estados, municípios e escolas. Essas, são elaboradas pelo Conselho Nacional da Educação (CNE) e têm uma função estrutural. Diferentemente dos Parâmetros, as diretrizes são reforçadas pela lei. Além disso, os primeiros contêm referências e orientações curriculares, enquanto que as segundas concentram-se nas metas e objetivos a serem seguidos.

A orientação por uma outra perspectiva de aprendizagem histórica é, justamente, o que nos levou à análise do documento. Isto é, para criarmos um quadro geral do entendimento de História Local no Brasil, faz-se necessário termos uma compreensão multiperspectivada acerca do tema.

Diante disso, organizamos o capítulo em três partes. A primeira apresenta um panorama do domínio da Educação Histórica enquanto campo de investigações, abordando as diferentes tradições e influências teórico-metodológicas que contribuíram para a sua consolidação no Brasil. O segundo momento consiste na crítica ao documento, ou seja, apresenta seus referenciais teóricos como um todo e seu contexto de elaboração. Ainda, nos debruçamos sobre a parte específica da disciplina de História, esmiuçando seus conceitos de ensino-aprendizagem e o arcabouço teórico de sua elaboração. Por fim, encerramos o capítulo com a análise da presença da História Local no currículo e como ela tem sido pensada na Educação Histórica.

## 5.1 O QUE É EDUCAÇÃO HISTÓRICA?

Como anunciam Schmidt e Urban (2018), em livro publicado, a Educação Histórica pode ser entendida como um recorte específico do campo de ensino-aprendizagem da História, com uma tradição e um arcabouço teórico próprio e original. Envolve, ainda, um conhecimento historicamente produzido (SCHMIDT e URBAN, 2018, p.10). Na organização desta seção, tivemos em mente tal afirmação. Nossa preocupação não foi apenas apresentar o campo de estudos em suas variadas perspectivas, mas oferecer um resgate histórico de como as pesquisas têm se desenvolvido até chegarem ao momento atual.

Optamos por restringir nossa análise às produções inglesas e portuguesas devido ao fato de serem as principais influências do campo brasileiro, como indica Waiga (2018). Além disso, entendemos que um dos elementos do arcabouço teórico da Educação Histórica, sobretudo no Brasil, relaciona-se estritamente ao campo da Didática da História na Alemanha. Separamos, portanto, um subitem para tratarmos dessa questão.

Com isso buscamos, de um lado, situar e familiarizar a pesquisa com o campo da Educação Histórica e, de outro, oferecer subsídios para entendermos alguns elementos presentes no *Currículo de Curitiba* (2016), especialmente no tocante à sua compreensão de aprendizagem histórica.

#### 5.1.1 *History Education* e a Educação Histórica em Portugal

As pesquisas em Educação Histórica, ou em cognição histórica, encontram suas origens na década de 1970 na Inglaterra. Desde então, têm se expandido para diversos países europeus e americanos, como Portugal, Espanha, Canadá, Colômbia, México e Brasil. Tomando como pressuposto teórico a própria racionalidade do conhecimento histórico, as investigações levadas à cabo por Peter Lee, Rosalyn Ashby e Alarick Dickinson romperam com a perspectiva que investigava a cognição e a aprendizagem históricas a partir do referencial da Psicologia da Educação.

Desde a década de 1960, os(as) estudantes ingleses sinalizavam para o abandono da disciplina História. Com um currículo descentralizado, as disciplinas ligadas à matemática e às chamadas ciências do núcleo duro eram as selecionadas pelos estudantes que preferiam conhecer as histórias veiculadas nos meios de comunicação ou nos livros literários, em detrimento do conhecimento substantivo sobre o passado (LEE, 2001). Nesse contexto, surge o Projeto 13-16. Coordenado por Denis Shemilt em sua última fase, tinha como foco o ensino de História a partir de termos históricos. Segundo Lee (2001), o projeto trouxe como resultado o aumento do interesse na disciplina de História, sendo que um terço das escolas inglesas passaram a segui-lo. O sucesso alcançado levantou questionamentos acerca do processo de aprendizagem histórica, sobretudo, em relação às ideias que as crianças traziam para a disciplina de História.

Tendo isso em mente, em 1978, Peter Lee e Alaric Dickinson publicam o estudo “*Understanding and research*” (Compreensão e pesquisa), apontado por Barca (2018) como o grande marco das investigações na área da cognição histórica. Nesse estudo, desenvolvido com jovens de 12 a 18 anos, os autores reforçam as críticas às investigações anteriores, problematizando, sobretudo, a noção piagetiana dos

estágios do desenvolvimento cognitivo. Ainda, a partir dos dados recolhidos, Lee estabeleceu um modelo de progressão das ideias baseado na natureza da explicação histórica. Modelo que seria aprofundado em 1984 a partir do estudo “*Making Sense of History*” (Construindo o sentido da História), desenvolvido com crianças dos 8 aos 18 anos.

Nesse, os autores constataram que crianças de 8 a 12 anos apresentavam o mesmo desempenho no desenvolvimento de tarefas que os jovens dos 12 aos 14 anos. Concluía, assim, que o desenvolvimento do pensamento histórico independe da idade,

Os investigadores observaram nos alunos uma progressão irregular, parecendo desenvolver-se gradualmente mas com oscilações, desde os níveis mais simples até aos mais sofisticados. Os resultados sugerem que os alunos apresentam desde imagens caóticas ou fragmentadas do passado, considerando as acções dos agentes históricos como ininteligíveis, até noções históricas mais ou menos elaboradas, com níveis intermédios expressando ideias de uma perspectiva de senso comum (umas estereotipadas, outras com base no quotidiano real) (BARCA, 2018, p.34).

Tais ideias e escalas de progressão do pensamento histórico foram aprofundadas em outro estudo bastante significativo para a consolidação do campo de investigações em Educação Histórica. O projeto CHATA (*Concepts of History and Teaching Approaches* – Conceitos de História e Abordagens de Ensino) investigou as ideias históricas de 320 alunos, entre 6 e 14 anos, oriundos de 3 escolas primárias e 6 escolas secundárias. Os instrumentos de investigação eram ancorados na própria ciência da História, girando em torno de questões sobre a compreensão de causalidades, narrativa, evidência histórica e objetividade da pesquisa histórica. A título de exemplo, um dos estudos realizados apresentava duas narrativas diferentes sobre um mesmo fato histórico, questionando aos alunos sobre “como podia haver diferenças ao contar-se a mesma história?” (LEE, 2001, p.16).

Dentre os resultados, Lee (2001) reafirma a ideia de que a aprendizagem histórica ocorre em termos de uma progressão que pouco ou nada se relaciona com a idade das crianças e jovens,

As crianças de 7 e 8 anos pensam de forma diferente das de 14 anos e vice-versa. Mas há alunos de 7 anos que já pensam como os de 14 anos. Há crianças que já sabem que as histórias não são cópias do passado, elas são construídas (LEE, 2001, p.20).

O modelo de progressão<sup>34</sup> sugerido por Lee (2001) partia, então, do pressuposto de que a aprendizagem histórica deveria ocorrer não só pela compreensão dos conceitos históricos substantivos, mas ela deveria passar também pela compreensão dos conceitos de segunda ordem – conceitos que dariam “consistência à disciplina”. Para o autor, “é importante investigar as ideias das crianças sobre estes conceitos, pois se tiverem ideias erradas acerca da natureza da História elas manter-se-ão se nada se fizer para as contrariar” (LEE, 2001, p.15).

Outro conceito importante para o grupo inglês da Educação Histórica diz respeito à *literacia histórica*, entendida como o conjunto de competências de compreensão/ interpretação que possibilitaria uma leitura histórica do mundo. Já no início do século XXI, Lee (2006) apontava para a necessidade de se definir um conceito aplicável de literacia histórica, objetivo que seria alcançado por meio das investigações em cognição histórica que levassem em conta justamente a lógica própria do pensamento histórico,

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 falso. 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 – grifos do autor).

Segundo o autor, aprender história significa apropriar-se de uma forma qualitativamente diferente de ver o mundo. Para tal, é necessário que os estudantes compreendam as ideias-chave que possibilitam o conhecimento do passado,

---

<sup>34</sup>A escala de progressão da empatia histórica em Lee (2001), divide-se em sete níveis em sentido progressivo: Nível 1 – tarefa explicativa não alcançada; Nível 2 – Confusão; Nível 3 – Explicação por meio de assimilação e déficit; Nível 4 – Explicação por meio de papéis e/ou estereótipos; Nível 5 – Explicação em termos da lógica da situação vista à luz do cotidiano/presente; Nível 6 – Explicação em termos do que as pessoas naquele tempo pensavam – empatia histórica; Nível 7 – Explicação em termos de um contexto material e de ideias mais amplo.



A preocupação com o desenvolvimento das ideias-chave ou categorias do pensamento histórico, tais como: evidência, orientação temporal, empatia, relevância histórica, pluricausalidade, interpretação e narrativa, como orientadoras da metodologia do ensino está presente em investigações de autores de diversos países (SCHMIDT e URBAN, 2018, p.14).

Esse conceito pressupõe que o ponto de partida e de chegada da aprendizagem histórica é a consciência histórica, de forma que, para Lee, aprender história significa apropriar-se das ideias históricas de maneira a complexificá-las. Nesse ponto, o conceito de literacia histórica desenvolvido por Peter Lee (2006) dialoga com pressupostos de aprendizagem histórica oriundos do campo da Didática da História alemã.

As conclusões obtidas com as pesquisas desenvolvidas na Inglaterra ecoou em vários países, como nos Estados Unidos, com as investigações de Linda Levstik, acerca do papel da literatura e das emoções na aprendizagem histórica e em Portugal. É justamente sobre o caso português que nos debruçaremos na presente discussão, haja visto sua influência no desenvolvimento das investigações em Educação Histórica levadas a cabo no Brasil.

Como destaca Barca (2018), “no domínio da Educação Histórica, em Portugal, tem-se desenvolvido sobretudo uma linha de análise das ideias dos alunos segundo o modelo de progressão conceptual proposto por Lee e Shemilt” (BARCA, 2018, p. 179). Nesse país, destacam-se os projetos FOP (Formar Opinião na Aula de História) que se debruçou sobre o níveis de argumentação de estudantes entre 11 e 12 anos e os projetos História e Consciência I e II (HICON I e II), realizados com estudantes do 9º ano de países lusófonos, como Portugal, Moçambique, Cabo Verde e Brasil. Como apontam Kmiecik e Ferreira (2018), “os resultados dessas pesquisas apresentam exemplos de “narrativas” de jovens brasileiros e portugueses, contribuindo para a compreensão de especificidades e convergências encontradas na estrutura narrativa” (KMIECIK e FERREIRA, 2018, p.30-31).

Do grupo português da Educação Histórica, destacam-se as investigações desenvolvidas pela professora Isabel Barca, importante referência para os estudos desenvolvidos no Brasil. Já em sua tese de doutorado, intitulada *O pensamento histórico dos jovens – Ideias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação*

*histórica*, defendida em 1996 na Universidade de Londres e publicada em português no ano de 2000, a pesquisadora portuguesa buscou responder questões sobre as ideias que os alunos possuem acerca da provisoriedade da explicação histórica e quais critérios utilizam na escolha das explicações históricas (BARCA, 2000). Alinhando-se à filosofia e a teoria da História, a investigação contribuiu significativamente para a compreensão das ideias de plausibilidade, evidência e objetividade histórica. O que evidencia o significado e a importância das pesquisas inglesas para o avanço das investigações em cognição histórica.

Dentre os resultados, a autora conclui que entre os jovens portugueses predomina a ideia de uma história explicativa e multifatorial, que se desenvolve pela descoberta progressiva das fontes e alheia às preocupações com a validade das narrativas produzidas sobre o passado. Ainda, existem jovens que destacam o ponto de vista do autor e os contextos culturais como fatores determinantes para a diversidade de perspectivas, o que ameaçaria a objetividade. E, por fim, poucos alunos percebem a presença de diferentes perspectivas da explicação histórica como um fator intrínseco à natureza histórica. A partir desses dados, a autora criou uma categorização em cinco estágios acerca da provisoriedade da explicação histórica. De elaboração crescente, como destaca a autora, os níveis mantinham um diálogo com os modelos de progressão já defendidos pelos ingleses da *History Education*:

QUADRO 18– NÍVEIS CONCEITUAIS SOBRE A PROVISORIEDADE DA EXPLICAÇÃO HISTÓRICA A PARTIR DE BARCA (2000)

<b>A Estória</b>	Os alunos apresentam respostas em modo descritivo ou explicativo restrito. O raciocínio centra-se na informação, não apreendendo diferenças de pontos de vista nas várias versões consideradas
<b>A Explicação Correta</b>	Os alunos apresentam respostas em modo explicativo restrito ou pleno. Os critérios das explicações apresentadas são a nível de senso comum: as explicações podem ser corretas ou incorretas.
<b>Quanto mais fatores melhor</b>	Os alunos apresentam respostas em modo explicativo pleno. Distinguem fontes e explicação, sem confundirem conceitos de explicação e evidência. A soma ou interligação de fatores é condição essencial para uma boa explicação histórica.
<b>Uma explicação consensual?</b>	Os alunos apresentam respostas em modo explicativo pleno. A evidência (a partir das fontes) é encarada como verificação da verdade da explicação. A neutralidade absoluta do historiador é valorizada, numa postura positivista.

**Perspectiva**

Os alunos apresentam resposta em modo explicativo pleno, em narrativa normalmente elaborada. A evidência (a partir das fontes) é encarada como confirmação ou refutação da verdade da explicação.

Fonte: adaptado de Barca, 2000.

Partindo dessas conclusões, as investigações em Portugal têm se concentrado em questões cruciais para o desenvolvimento do pensamento histórico, tais como, multiperspectiva, explicação, narrativa, evidência, significância, empatia, mudança e consciência histórica, conforme destaca Barca (2018).

Ainda, segundo autora, existem dois pressupostos teóricos aos quais as investigações portuguesas têm dado mais atenção, ambos já explorados pelos pesquisadores ingleses. O primeiro, entende que a exploração empírica das ideias dos alunos acerca dos conceitos históricos é uma condição fundamental para as mudanças na aprendizagem. Segundo a autora,

A exemplo do que se foi concluindo na investigação em ensino das ciências, o fator idade será muito menos relevante para a evolução do raciocínio histórico do que é considerado dentro do quadro teórico de desenvolvimento etapista; a familiaridade dos conceitos, os métodos, as tarefas e tipos de interação utilizados nas aulas são fatores importantes de aprendizagem. (BARCA, 2018, p. 183).

O segundo pressuposto diz respeito ao aparato conceitual de referência das investigações em Educação Histórica, que devem ser consentâneas com o da natureza da História nas suas manifestações atuais, “dado que se pretende uma formação exigente, de acordo com as complexidades do presente, e não a cristalização em saberes escolares ingênuos, desligados da criatividade investigativa” (BARCA, 2018, p.183). A autora destaca, portanto, a importância de se levar em conta as reflexões desencadeadas no campo da Filosofia Analítica da História como base teórica na análise dos dados empíricos coletados.

Com o avançar das pesquisas em cognição histórica, sobretudo a partir da perspectiva brasileira, algumas das conclusões obtidas nas investigações inglesas e portuguesas têm sido questionadas. Principalmente no que diz respeito às noções de aquisição e progressão de competências. Como levanta Oliveira (2017), as pesquisas brasileiras fundamentam-se na Educação Histórica em seu diálogo com a Teoria e a

Didática da História alemãs. Dessa forma, a partir de dados empíricos recolhidos na sua investigação de doutorado, o autor anuncia que, mais do que competências instrumentais previamente estabelecidas, foram as carências e demandas resultantes da vida prática que mais contribuíram para a formação histórica, como apontaram os estudantes investigados (OLIVEIRA, 2017, p. 401).

#### 5.1.2 A Didática da História alemã e as investigações em consciência histórica

Enquanto as pesquisas em cognição histórica oriundas da tradição inglesa e portuguesa contribuíram para a consolidação desse campo de investigação, delimitando a lógica das investigações e rompendo com perspectivas anteriores, o arcabouço teórico da Educação Histórica tal qual vem sendo pensado no Brasil também alimentou-se da filosofia e teoria da História alemãs, sobretudo do conceito de consciência histórica.

Conforme pontuam Ribas et al. (2018), dentro do campo da teoria e da filosofia da História alemãs as considerações elaboradas por Rüsen (2011, 2015) a respeito da Didática da História têm sido um dos alicerces teóricos da Educação Histórica. Isso porque preocupam-se com o ensinar e aprender a história. Não apenas em âmbito escolar, mas também em outros lugares de aprendizado e até mesmo em elementos da cultura,

De certa maneira incumbe à didática da história retomar os resultados da teoria da história no desempenho da consciência histórica. Não se trata então da constituição do pensamento histórico, mas sim de como esse pensamento pode ser aprendido. Tudo isso pressupõe o entendimento de sua constituição. Nessa perspectiva, a didática da história depende da teoria da história (RÜSEN, 2015, p. 253).

Isto é, para Rüsen (2015), enquanto a teoria da História debruça-se sobre os procedimentos da constituição histórica de sentido, a análise dos procedimentos de aprendizado histórico é tarefa da Didática da História.

Em artigo publicado em 1987 e traduzido para o português em 2006, o autor delimitou as preocupações básicas da Didática da História, bem como seu percurso histórico na Alemanha. Nesse, supera a perspectiva da Didática da História como a

disciplina que mediará o conhecimento histórico acadêmico e o conhecimento histórico escolar, ou a disciplina que treinaria os professores na arte do “saber ensinar história”. Para o autor, o foco das preocupações da Didática da História devem ser as formas pelas quais se pensa a história, suas origens na natureza humana e seus usos para a vida prática (RÜSEN, 2011).

Contudo, destaca, nem sempre foi esse o entendimento dominante. O processo de cientificização e institucionalização da História, no século XIX, foram os responsáveis por esvaziá-la de suas preocupações didáticas. A preocupação principal dos historiadores deixa de girar em torno das necessidades que orientariam a vida dentro da estrutura temporal – preocupação representada pela célebre frase *historia vitae magistral* – para se concentrar nas metodologias da pesquisa histórica. Durante esse processo, os propósitos e as finalidades da história foram limitados, “a ‘cientificização’ da história excluiu da competência da reflexão histórica racional aquelas dimensões do pensamento histórico inseparavelmente combinadas com a vida prática” (RÜSEN, 2011, p. 25). Assim, na esteira dessas percepções, a Didática da História surge na Alemanha como uma disciplina que auxiliaria nos problemas práticos de treinamentos dos professores de história.

Essa tendência permaneceu até a década de 1970 quando ocorreu um movimento ao qual Rüsen (2011) denominou de mudança de paradigma. Nesse contexto, determinados grupos de estudiosos alemães passaram a criticar o conceito de estudos históricos, entendendo a história como uma ciência social muito próxima a outras ciências sociais, de forma a levantar questionamentos quanto à lógica da cognição histórica. Tratava-se de um momento de reorientação cultural no país. Paralelamente às novas perspectivas, a história enquanto disciplina escolar passa por um momento de crise, recebendo inúmeros questionamentos quanto ao seu papel no ensino básico.

Assim, quando a legitimidade da História é posta em xeque tanto no âmbito acadêmico quanto escolar, os historiadores passam a reconfigurar o campo da Didática da História. A relação da História com a vida prática, com a educação e, sobretudo, sua lógica cognitiva própria passam a retomar o centro dos debates dos

historiadores. A Didática da História, então, estabelece-se como uma disciplina específica, com concepções teórico-metodológicas próprias.

Em um primeiro momento, durante os anos 1970, as necessidades da disciplina ligavam-se aos problemas relativos às mudanças curriculares, de forma que seu lugar não estava especificado no campo dos estudos históricos. Para Rüsen (2011), a Didática da História atuava como uma espécie de auxiliar da Didática Geral, aproximando-se mais das preocupações encetadas no campo da pedagogia.

Contudo, esse ponto de vista não era unanimidade entre os historiadores. Havia aqueles que se opunham a essas perspectiva, defendendo a originalidade e a lógica própria do pensamento histórico. Tal movimento foi responsável por uma autorreflexão histórica que acabou por expandir o campo da Didática da História, de maneira que passou a se preocupar tanto com o ensino/aprendizagem históricos quanto com os processos e funções da consciência histórica. Em síntese, “a didática da história analisa agora todas as formas e funções do raciocínio e conhecimento histórico na vida cotidiana, prática” (RÜSEN, 2011, p.32).

Chegando às discussões contemporâneas, essa característica principal da Didática da História tem guiado quatro temas de discussão: a) a metodologia de instrução; b) as funções e os usos da história na vida pública; c) o estabelecimento de metas para a educação histórica nas escolas e a verificação se estas têm sido atingidas; d) a análise geral da natureza, função e importância da consciência histórica.

Consciência histórica, tal qual define Rüsen (2001), consiste em uma forma de orientação para a vida prática. Enquanto condição antropológica, isto é, enquanto condição inerente a existência humana e culturalmente construída, a consciência histórica constitui-se a partir da experiência e interpretação do tempo, ao que Rüsen denomina de situações genéricas e elementares da vida prática dos homens, “elas são fenômenos comuns ao pensamento histórico tanto no modo científico quanto em geral, tal como operado por todo que qualquer homem, e geram determinados resultados cognitivos (RÜSEN, 2001, p. 54)”.

As carências de orientação da vida prática impõem questionamentos ao passado, os quais serão respondidos por meio da consciência histórica. Assim, a

interpretação das mudanças temporais, a partir das relações de continuidade entre passado-presente-futuro, atuaria de forma a dar sentido à realidade vivida, possibilitando a construção das identidades e a orientação do agir humano (RÜSEN, 2015).

A aprendizagem histórica, por sua vez, viria a ser um processo da consciência histórica. É justamente dentro desse raciocínio que diversos pesquisadores preocupados com o ensino de História passaram a investigar a consciência histórica de estudantes do ensino básico. Segundo Jung e Staehr (1998),

Los años 80 se caracterizaron por un acercamiento entre los didactas de la historia más progresistas y los más conservadores. Esta aproximación cristalizó en la aceptación generalizada de la categoría de 'consciencia histórica' como categoría central de la didáctica de la historia (JUNG e STAEHR, 1998, p. 138 citado por SCHMIDT e URBAN, 2016a, p.26).

Essas investigações podem ser subdivididas em dois grupos, conforme aponta Oliveira (2017): as de cunho quantitativo e as de cunho qualitativo. No primeiro grupo, a pesquisa pioneira e que constituiu um marco das investigações em Didática da História foi realizada por Magne Agvik e Bodo Von Borries entre 1994 e 1995, sendo os resultados publicados em 1997. Por essa, realizaram um estudo comparativo intercultural que tinha como objetivo investigar a consciência histórica de jovens de diversos países por meio da análise de questionários abertos e fechados e de narrativas históricas. O projeto *Youth and History* contou com a colaboração de cerca de 32.000 jovens entre 14 e 15 anos oriundos de diferentes países europeus, mais Israel e Palestina. Dentre os resultados, verificou-se que as ideias dos jovens eram como espelhos da mentalidade de seus países, indicando que a consciência histórica é culturalmente variável. Ainda no âmbito do projeto, em Portugal, José Machado Pais, aplicou um inquérito para 1200 jovens do 9º ano. Sistematizados na obra *Consciência Histórica e Identidade: Os Jovens Portugueses num Contexto Europeu* (1999), como o título sugere, os resultados indicaram a relação entre a consciência histórica e a identidade destes jovens escolarizados.

No que tange às investigações quantitativas em consciência histórica, Oliveira (2017) destaca, também, as produções de Joaquin Prats (2001) levadas a cabo na

Espanha e a investigação de Baron (2016) desenvolvida com jovens entre 15 e 16 anos da América do Sul (Brasil, Paraguai, Argentina, Chile e Uruguai). Essa pesquisa realizou um levantamento sobre a consciência histórica, a cultura política e as percepções de aprendizagem de 3246 jovens e 267 professores.

Já no grupo das investigações de cunho qualitativo, Schmidt e Urban (2016) destacam algumas pesquisas já mencionadas, como é o caso das desenvolvidas em Portugal por Barca (2000) e pelo grupo da *History Education*, em especial o Projeto 13-16. Dentro desse grupo, as produções desenvolvidas no Brasil, sobretudo pelo Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica da Universidade Federal do Paraná (LAPEDUH/UFPR) têm se destacado, como assinalam as autoras. É justamente sobre essas produções e a especificidade da Educação Histórica no Brasil que nos debruçaremos a seguir.

### 5.1.3 Educação Histórica no Brasil – a trajetória do LAPEDUH

Ainda que outros grupos e laboratórios de pesquisa em Educação Histórica tenham tido significativa importância no desenvolvimento desse domínio teórico no Brasil, nossa discussão se concentrará no Grupo de Educação Histórica da Universidade Federal do Paraná. Tal escolha relaciona-se ao fato do *Currículo de Curitiba para o Ensino de História* (2016) ter sido desenvolvido por professoras(es)-pesquisadoras(es) oriundas(os) desse grupo de investigação, como explicitaremos adiante.

Fundado em 2003, a trajetória do LAPEDUH confunde-se muitas vezes com a trajetória da própria Educação Histórica no Brasil. Isso porque, conforme mencionam Evangelista e Triches (2006), a partir de informações colhidas no Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento científico e Tecnológico (CNPQ), os primeiros grupos de pesquisa em Educação Histórica no Brasil surgem no mesmo período que contempla o início da década de 2000.

O fator dominante para a fundação do Laboratório foi a investigação de Pós-Doutorado da professora Maria Auxiliadora Schmidt (2002), uma de suas fundadoras. Realizado na Universidade de Lisboa, em Portugal, a autora aproximou o conceito de



juventude à categoria de consciência histórica, dentro do contexto escolar. Acompanhando os estudantes e através de questionários e entrevistas, a pesquisa procurou identificar a relação dos jovens com o conhecimento histórico, “interrogando-os sobre as relações entre estes conhecimentos e sua própria vida” (SCHMIDT, 2002, p.185). Diante dos resultados obtidos, a autora constatou uma discrepância entre os interesses dos jovens e as práticas escolares do ensino de História, o que acarretaria em um choque cultural entre ambos,

De um lado, há preocupação pela busca da construção de uma identidade pessoal, orgânica, profissional, social, identificada com a própria vida; de outro, a presença de uma identidade legitimada pela própria sociedade, como a escola e os meios de comunicação, cujo vetor principal seria o conteúdo tradicional da história política (SCHMIDT, 2002, p. 195).

Embora tenham se inspirado inicialmente nas pesquisas portuguesas, o grupo brasileiro da Educação Histórica guarda algumas especificidades, conforme destaca Waiga (2018). Essas especificidades estão relacionadas, dentre outros fatores, à linha de pesquisa ao qual o grupo pertence. A linha Cultura, Escola e Ensino do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPR preocupa-se com as dimensões da experiência escolar, buscando aproximações com o processo de escolarização. O foco nos processos de escolarização acaba sendo justamente uma das características marcantes das investigações desenvolvidas pelo LAPEDUH. Para tal, Schmidt e Urban (2016a) destacam que, além da influência de autores ligados à epistemologia do conhecimento histórico e à Educação Histórica, encetam diálogos com referências ligadas à sociologia da experiência, como Bernard Charlot e François Dubet, e autores próximos às ciências da Educação, sobretudo com Paulo Freire.

Essas pesquisas são marcadas, também, pela metodologia de investigação qualitativa na área educacional. Orientando-se a partir de dois pressupostos: a) baseiam-se na chamada indagação qualitativa de Eisner (1998), metodologia que pretende elencar o quê, como e em quais grupos trabalham professores e alunos; b) está relacionado com a “construção social da escola” (ROCKWELL, 2011) pela qual “a escola passa a ser considerada o lugar de onde partem as perguntas iniciais das atividades e investigações” (SCHMIDT e URBAN, 2016a, p.30).

Segundo Sobanski e Caraméz (2018), outra característica que torna o grupo original está relacionada à aproximação que promovem entre a Universidade e os professores(as) da rede básica. Antes mesmo de sua fundação oficial, já na década de 1990, experiências realizadas pelo grupo de investigadores(as) da Linha de Pesquisa junto à professores(as) de escolas públicas anunciavam tal fato. Um exemplo que pode ser citado é o projeto “*Recriando a História*” desenvolvido a partir de 1995 que tinha como objetivo a formação continuada dos(as) professores(as) do ensino fundamental.

O pressuposto da consciência histórica como o lugar da aprendizagem tem orientado as discussões e investigações que vêm sendo desenvolvidas no âmbito do grupo da UFPR, como salientam Schmidt e Urban (2016). Para as autoras,

As investigações têm tido a preocupação com questões que envolvem a definição, a conceituação, a elaboração, investigar as funções, abordar as condições, forças motrizes e consequências das ideias históricas presentes na cultura escolar, seja nas ideias de professores e alunos, seja em outros lugares da cultura escolar, como os manuais didáticos (SCHMIDT e URBAN, 2016a, p.29).

Além das investigações que se debruçaram sobre a relação entre aprendizagem e consciência histórica, categorizadas Schmidt e Urban (2016a) em quatro grupos<sup>35</sup>, outras problemáticas tem despertado o interesse dos e das professores (as) - pesquisadores (as) integrantes do laboratório. Dentre a vasta produção do LAPEDUH podemos citar, a título de exemplo, as investigações sobre os conceitos substantivos, como os temas controversos da história brasileira (RIBAS, 2016), as pesquisas sobre conceitos de segunda ordem (BECKER, 2017), reflexões sobre aprendizagem histórica de crianças (OLIVEIRA, 2013), dentre outros. Não pretendemos aqui realizar um inventário das produções desenvolvidas pelo laboratório, tarefa já realizada em outros momentos por autores como Schmidt et al. (2018), Schmidt e Urban (2016a, 2016b) e Waiga (2018). Nossa intenção foi delimitar as tendências e os diálogos estabelecidos pelos(as) pesquisadores(as). Tendências

---

<sup>35</sup> Esta categorização foi anteriormente apresentada no capítulo 3.

que nos auxiliam a compreender as perspectivas de aprendizagem e as propostas delimitadas no Currículo analisado.

## 5.2 O *CURRÍCULO DO ENSINO FUNDAMENTAL: 1º AO 9º ANO DO MUNICÍPIO DE CURITIBA* (2016)

### 5.2.1 Contexto histórico de elaboração e perspectivas de aprendizagem histórica

Entre os anos de 2013 e 2016 um grupo de professoras e professores da Rede Municipal de Ensino (RME) da cidade de Curitiba reuniu-se para a construção de um novo currículo para o município. Sob a gestão do prefeito Maurício Fruet e com a orientação da Secretaria Municipal de Educação, o documento foi lançado em 2016 contendo 5 volumes. O primeiro, contemplava os Princípios e os Fundamentos norteadores e os outros quatro, contemplavam áreas do conhecimento, respectivamente: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas.

Como indica Forquin (1993), todo currículo é uma “seleção cultural” e corresponde aos anseios e objetivos de determinado contexto histórico, político e social. Dessa forma, ainda que nosso enfoque não seja uma análise geral do currículo, e sim a maneira pela qual enxerga a História Local, é importante que façamos uma breve discussão acerca do momento histórico no qual o documento foi elaborado – tanto em termos gerais, quanto em termos específicos do campo da Educação.

Se no começo da década de 2010 o Brasil passava por um período de forte crescimento econômico, desenvolvimento industrial, tecnológico e social, a partir de meados da década a situação começa a mudar radicalmente. Trata-se de um período politicamente conturbado, quando o país passa por uma intensa crise política e econômica. Todo esse processo teve reflexos no que estava sendo proposto dentro do campo das políticas públicas para a educação.

No contexto da publicação do documento, uma série de medidas de cunho neoliberal foram adotadas no campo econômico e, também, no campo educacional.

O que pode ser exemplificado pela MP 746/16, transformada na Lei nº 13.415/17 incorporada à LDB,

Nesta reforma estão previstas mudanças em relação à carga horária, passando para o tempo integral, totalizando sete horas diárias, ignorando a realidade brasileira que conta com aproximadamente 2 milhões de jovens de 15 a 17 anos que estudam e trabalham, a divisão do currículo entre uma Base Nacional Curricular Comum e itinerários formativos, onde a formação básica passa a ser ofertada na metade do tempo em que era oferecida e o estudante escolhe um itinerário a seguir sendo eles Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas ou Formação Técnico-profissional (LOURENÇATO, 2017, p.25).

Além disso, no texto inicial, a MP retiraria a obrigatoriedade das disciplinas de Educação Física, Artes, Filosofia e Sociologia. Contudo, durante a apreciação do texto na Câmara dos Deputados, uma emenda parlamentar as devolveu ao currículo. Não como disciplinas específicas, mas sob o formato de “estudos e práticas”. Conforme ressalta Lourençato (2016), as alegações de que o currículo brasileiro já está sobrecarregado de disciplinas, justifica a retirada destas disciplinas e diminui a carga horária da História e da Geografia. Dadas mudanças assumem a ideia de que a função da escola pública é a formação de mão-de-obra especializada, em detrimento da perspectiva da escola como o lugar de socialização do saber.

Somada a essas mudanças da legislação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), desde a sua primeira versão, publicada em 2015, até a mais recente, publicada em 2017, tem anunciado uma série de mudanças de caráter neoliberal na educação brasileira. O primeiro problema já aparece no processo de elaboração do documento, realizado de forma unilateral sem a consulta aos profissionais e pesquisadores(as) do campo educacional – fato bastante discutido por entidades ligadas às áreas de pesquisa, como a ANPUH, e pelas universidades. Outro ponto a ser questionado, em especial quando se trata da terceira versão da BNCC (2017), relaciona-se à forte influência da pedagogia das competências e seu alinhamento com os propósitos das avaliações internacionais, mediadas por organismos como o PISA (*Programme for International Student Assessment* – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes). Tais características podem ser identificadas em uma breve

consulta ao documento, já que estão contidas, até mesmo, na sua organização estrutural.

Quando comparada aos PCNs(1997), a BNCC (2017) ainda se mantém orientada pela pedagogia das competências. Os componentes curriculares, agora denominados de objetos do conhecimento, também se assemelham. A diferença, segundo Bittencourt (2017), refere-se à substituição dos objetivos de aprendizagem por uma lista de habilidades a serem adquiridas ao final do processo de escolarização. Dessa forma, “a versão final da BNCC é composta por delimitações de conteúdos curriculares por área de conhecimento e por etapa de escolarização e explicita todos os resultados de aprendizagem pretendidos, certamente com o intuito de que possam ser mais diretamente avaliados” (BITTENCOURT, 2017, p.565).

Muitos outros elementos poderiam ser levantados aqui sobre a BNCC, procuramos destacar esses aspectos justamente para ressaltar como órgãos internacionais permanecem influenciando as perspectivas e objetivos de aprendizagem da educação brasileira. Ainda que nos últimos anos tenhamos vivenciado avanços em questões relacionados à economia e à melhor distribuição de renda, no que tange ao campo educacional pouca coisa mudou. O cenário é ainda mais avassalador quando olhamos para a atual administração do país. A tendência crescente de transformação da escola pública em espaço de formação de mão-de-obra qualificada parece estar acentuando-se ainda mais nos últimos anos.

Paralelamente a esse avanço neoliberal, no que tange à educação, os últimos anos da década de 2010 tem vivenciado um forte avanço do conservadorismo, simbolizado, em parte, pela chamada Escola Sem Partido ou “Lei da Mordaza”<sup>36</sup>. Nesse sentido, o campo do ensino da História tem passado por um momento de crise e sua autonomia enquanto ciência novamente está ameaçada. Sobretudo quando se fala em agregar novamente todas as ciências humanas sob um mesmo eixo disciplinar.

---

<sup>36</sup>Sobre o avanço do conservadorismo na educação brasileira nos últimos anos da década de 2010 Cf. MOURA, Fernanda Pereira de. “**Escola sem partido**”: relações entre Estado, educação e religião e os impactos no ensino de História. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

Embora o contexto histórico brasileiro da última década tenha se aproximado de tendências neoliberais e neoconservadoras, tanto em contextos gerais como no campo da educação, o *Currículo de Curitiba* nada na contramão desse movimento. Especialmente quando se trata do ensino de História. Chevronica Junior (2018), entendendo o currículo como um espaço de poder, aponta que esse fato é decorrente das disputas políticas que acontecem no município, sobretudo a eleição do prefeito Gustavo Bonato Fruet (2012-2016) do Partido Democrático Trabalhista (PDT), partido de tendência progressistas no campo político brasileiro. Publicado apenas em 2016, ao final do mandato, o currículo começa a ser pensado já no primeiro ano da gestão Fruet. Segundo Chevronica Junior,

A adoção de um currículo com um cerne mais progressista nos permite compreender a dimensão que o currículo pode possuir como um espaço de disputas de poder (...) podendo ser um espaço de *monumentalização* para os políticos vigentes no período (CHEVONICA JUNIOR, 2018, p. 47 – grifos do autor).

Ressaltando tais tendências, já no início do primeiro volume que trata dos princípios e dos fundamentos, duas questões chamam a atenção na análise do Currículo para o Ensino Fundamental de Curitiba (2016). A primeira, diz respeito à defesa que empreendem em favor da educação pública, gratuita e de qualidade como função do Estado, tal qual indica a Constituição Federal do 1988. A segunda questão trata do conceito da BOA ESCOLA que, segundo afirmam, “está ancorada nos princípios da democracia, da equidade, do trabalho coletivo, da autonomia e do interesse público, operados por instrumentos de participação social” (CURITIBA/SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2016a, p.6). Ambas perspectivas norteiam toda a concepção de escola, de currículo e de ensino-aprendizagem encontradas no documento.

Sobre o primeiro ponto, entendem que a função social da escola é a produção do conhecimento, bem como a promoção de condições para a sua aquisição, “esse conhecimento é o saber sistematizado, produzido pela humanidade ao longo do processo histórico, cultural e social. Portanto, o conhecimento a ser ensinado pela escola é o conhecimento científico, cultural e das práticas sociais” (CURITIBA/

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2016a, p.8). Ainda, o documento ressalta que o trabalho com o conhecimento escolar não exclui os conhecimentos prévios já trazidos pelos estudantes. Mas, como a função social da escola é justamente a promoção da aprendizagem, cabe a ela criar condições que permitam a superação do senso comum em direção à saberes elaborados, “toma-se como ponto de partida a prática social, mas não se desconsidera o conhecimento escolar a ser trabalhado naquele determinado ano do ciclo” (CURITIBA/SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2016a, p.11). Caso contrário o conhecimento ensinado na escola cairia em uma perspectiva utilitarista e imediatista.

Apoiando-se em Sforzi (2016 citado por CURITIBA/SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO, 2016a), o documento acredita que a apropriação dos saberes elaborados por meio do processo de ensino-aprendizagem possibilitaria a realização de ações mentais e da humanização. Por esse motivo, adotam o termo *ensino-aprendizagem*, entendendo que correspondem a dois processos que guardam especificidades, mas que acontecem de forma articulada e indissociável. Por sua vez, as ações que guiarão este processo serão projetadas e desenvolvidas por meio do currículo. Apresentado como o “coração da escola”, ele tem como elemento central o conhecimento escolar,

O Currículo do Ensino Fundamental foi produzido atendendo as nossas necessidades de uma maior definição dos conteúdos, objetivos de aprendizagem e critérios de avaliação a serem trabalhados em cada ano do ciclo. Destacamos que a opção pelo trabalho com os conteúdos por ano se insere numa perspectiva integradora do conhecimento. A análise dos documentos curriculares precisa, portanto, compreender as relações entre as suas restrições e possibilidades de ação, ou seja, o que é viabilizado ou dificultado a partir deles (CURITIBA/SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2016a, p.11).

Dentre as características deste currículo, destacam-se a divisão do ensino a partir de ciclos de aprendizagem, tal qual os PCNs (1997) analisados no capítulo anterior, a perspectiva da Educação Integrada e o alinhamento com a noção de Educação em Direitos Humanos. O conceito de Educação Integrada baseia-se na concepção da formação integral dos seres humanos. Para isso, o Currículo defende que as escolas promovam ações de ensino-aprendizagem por meio da ampliação do

tempo e do acesso a diferentes experiências educativas. Incluem-se nestas os projetos educacionais desenvolvidas nas escolas da RME, como Arte e Cultura, Direitos Humanos e Cidadania, Esporte e Lazer entre outros.

Já a noção de Educação em Direitos Humanos permeia toda a concepção do documento,

A educação em Direitos Humanos assume dimensões específicas no favorecimento da emancipação de sujeitos sociais historicamente excluídos, no reconhecimento do(a) educando (a) com agente ativo na modificação da mentalidade de seu grupo, sendo protagonista na construção de uma sociedade plural e igualitária (CURITIBA/ SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2016a, p. 35).

É nesse sentido que a preocupação com um ensino pautado pelas noções de cidadania e diversidade permeiam não apenas o Volume referente aos Princípios e Fundamentos, como o volume referente à Área de Ciências Humanas e as perspectivas encontradas no Currículo de História. Assim, preocupam-se com discussões que promovam o respeito a igualdade de gênero, de raça e etnia e do respeito a diversidade de culturas.

Essa apresentação do Currículo pretende oferecer subsídios para algumas análises que apresentaremos em relação ao currículo específico de História. Isso porque, ainda que tenham sido elaborados por grupos diferentes de professores(as)-pesquisadores(as), algumas noções norteadoras podem ser encontradas quando nos deparamos com a parte específica do ensino de História.

Conforme já mencionado, esta encontra-se no Volume 5 do documento, juntamente com os Currículos de Geografia, Ensino Religioso e Práticas de Educação Ambiental – a última, relacionada à Educação em Ensino Integral. O documento pouco discute sobre a organização ou objetivos dessa área do conhecimento. Na apresentação da área, apenas uma citação do Ministério da Educação delineia o que se pretende com o ensino-aprendizagem das disciplinas de Ciências Humanas,

(...) nos componentes curriculares Geografia, História e Ensino Religioso, em ações integradas com os demais componentes e áreas, contribuem com processos diversos de letramento, de desenvolvimento das linguagens e de raciocínios matemáticos, sistematizando percepções de espaços em



diferentes tempos históricos e escalas geográficas, ampliando o entendimento sobre pessoas, culturas e grupos sociais em relações de produção, de poder e de transformação de si mesmas e do mundo (BRASIL, s/d citado por CURITIBA/SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2016a, p.44).

A organização do currículo de História segue a mesma lógica dos currículos das outras disciplinas. Assim, em um primeiro momento discute-se o alinhamento teórico do documento, em seguida, por meio de uma tabela, são elencados os objetivos, os conteúdos e os critérios de aprendizagem de cada ano e ciclo.

A elaboração ficou a cargo dos então coordenadores da área de História da Secretaria Municipal de Educação, isto é, pelas Professoras Doutoras Lilian Costa Castex e Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd – professoras da rede básica de Curitiba, doutoras em Educação pela UFPR e vinculadas ao LAPEDUH/UFPR – e pelo professor Rudimar Gomes Bertotti – também professor da rede básica de Curitiba e, até o momento da escrita do presente trabalho, doutorando em Educação pela PUC-PR. Como consta nas páginas finais da disciplina História, na subdivisão relacionada à listagem dos autores, o documento contou com a colaboração e participação de alguns(mas) professores(as) da rede básica de Curitiba. Por fim, a Professora Doutora Maria Auxiliadora Schmidt, coordenadora do LAPEDUH, atuou como consultora na elaboração do currículo.

Diante dessas informações, fica bastante nítida a participação do grupo de Educação Histórica na elaboração do documento. Sobretudo, sua influência teórica, conforme é ressaltado pelos(as) autores(as) logo no início da discussão, quando apontam que o objeto da aprendizagem histórica seriam as formações sociais e as relações que nelas se estabelecem,

Formações sociais podem ser compreendidas como as sociedades que se constroem historicamente, num processo dinâmico e contraditório. As relações sociais devem ser entendidas como as ações dos sujeitos, tanto individuais como coletivas, apreendidas em sua diversidade, conflituosidade e multiperspectividade (CURITIBA/ SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2016b, p.5).

Essa percepção já estava presente nas Diretrizes Curriculares de 2006<sup>37</sup>, assim como outros elementos, em especial o trabalho com fontes e os eixos articuladores do Currículo. Contudo, como levanta Chevonica Junior (2018), ainda que o documento de 2006 trouxesse conceitos da Educação Histórica, era pautado na História Crítica com elementos instrumentais da Transposição Didática (CHEVONICA JUNIOR, 2018, p.45). Já no Currículo de 2016, a perspectiva da Educação Histórica, da Didática da História e da teoria da consciência histórica são os referenciais teórico-metodológicos principais. Os fatores para este novo direcionamento, conforme afirma Rosi Gevaerd (2018) em entrevista concedida à Chevonica Junior (2018), foram o avanço das investigações em consciência histórica e o contato com as produções rüsenianas.

A partir dessa perspectiva, o documento elenca duas questões que norteariam a concepção da aprendizagem histórica, pautados pela Teoria e Filosofia da História de Rüsen. A primeira decorre do fato da história ser a história de toda humanidade e dela ser construída por todos os seres humanos. Portanto, segundo os autores, o conhecimento histórico deve fazer sentido para quem o aprende. A segunda questão relaciona-se ao significado da aprendizagem histórica, “aprender história significa temporalizar a nossa própria história na história da humanidade” (CURITIBA/SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2016b, p.5). Assim, um dos pressupostos básicos do ensino de História diz respeito à interpelação do passado a partir das nossas carências de orientação ou interesses do presente.

Essas duas questões estão diretamente relacionadas à teoria da História que permeia toda a concepção de ensino-aprendizagem do documento, a qual já é anunciada na página de abertura do *Currículo de História*. Logo após o título do capítulo, nos deparamos com uma epígrafe de Jörn Rüsen, retirada da obra *A Razão Histórica* (2001), onde afirma:

‘História’ é exatamente o passado sobre o qual os homens<sup>38</sup> têm de voltar o olhar, a fim de poderem ir à frente em seu agir, de poderem conquistar seu

<sup>37</sup> É válido ressaltar que a autoria dos documentos de 2006 e 2016, no que tange à disciplina História, ficou a cargo do mesmo grupo.

<sup>38</sup> Embora na tradução brasileira a palavra “homem” tenha sido utilizada na construção do texto, é válido ressaltar que referem-se a todos os seres humanos, não apenas aos do sexo masculino.

futuro. Ela precisa ser concebida como um conjunto, ordenado temporalmente, de ações humanas, no qual a experiência do tempo passado e a intenção com respeito ao tempo futuro são unificadas na orientação do tempo presente (RÜSEN, 2001, p. 74).

A operação mental responsável por essa interpretação do passado como forma de orientar o presente e perspectivar o futuro é, conforme já delineamos anteriormente, a consciência histórica. Essa representa, nas palavras de Rüsen (2001), “o trabalho intelectual realizado pelo homem para tornar suas intenções de agir conformes com a experiência do tempo. Esse trabalho é efetuado na forma de interpretações das experiências do tempo” (RÜSEN, 2001, p. 59). A tal operação mental, inerente a todos os seres humanos, Rüsen também denomina de constituição de sentido da experiência no tempo.

Em obra mais recente, o autor elencou as quatro operações mentais responsáveis pela constituição de sentido: experiência ou percepção, interpretação, orientação e motivação. Esses componentes, embora independentes, estão interligados e podem ser descritos a partir de uma sequência temporal:

A geração histórica de sentido é posta em movimento, inicialmente, pela *experiência* de uma mudança temporal. Essa mudança põe em questão o ordenamento da vida dos sujeitos humanos e carece, por conseguinte, em uma segunda etapa, de *interpretação*. Essa interpretação se insere, em uma terceira etapa, na *orientação* cultural da existência humana, em seu ordenamento. No quadro dessa orientação, a irritação, causada pela experiência das mudanças temporais perturbadoras, pode ser controlada. Da experiência interpretada do tempo podem surgir, no quadro mesmo da orientação, *motivações* para o agir humano (RÜSEN, 2015, p. 43 – grifos do autor)

A conexão interna destes quatro elementos, tal qual representado na FIGURA 1, constituiria o sentido histórico:

FIGURA 1 – OPERAÇÕES MENTAIS DA CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DE SENTIDO (2015)



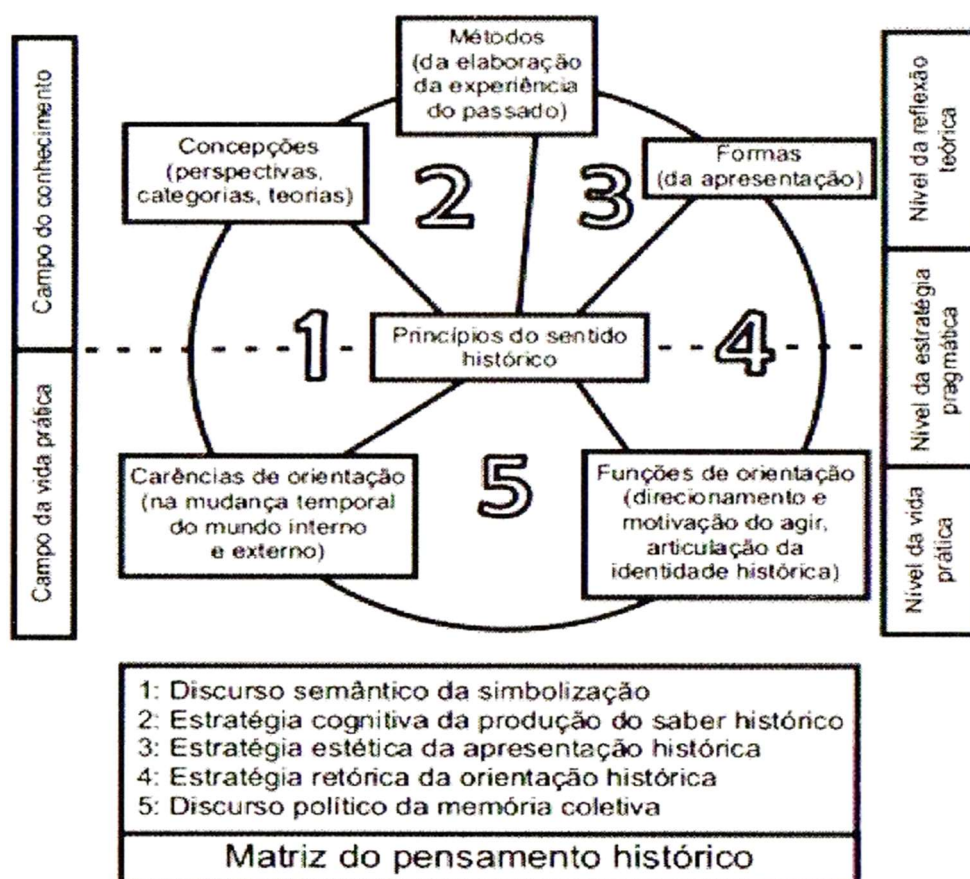
Fonte: RÜSEN, 2015, p. 42.

A lógica da constituição histórica de sentido pode ser encontrada sob diversas formas, por exemplo, na arte, no mito, na religião e nas formas ideológicas de saber. Contudo, quando se trata da História como ciência, existem procedimentos que regularizam o pensamento histórico,

Com essa regulação, ela reivindica validade própria para os resultados de sua pesquisa, e para as histórias em que esses resultados são inseridos. A regulação metódica da obtenção científica do conhecimento se dá com o fito de assegurar-lhe validade (RÜSEN, 2015, p.60).

De maneira a delinear os procedimentos intelectuais do pensamento histórico em sua dimensão cognitiva, Rüsen (2015) criou uma *matriz disciplinar* que enfatiza o caráter processual do conhecimento histórico. A História como ciência nada mais é que uma forma específica de racionalização do pensamento histórico (RÜSEN, 2015, p.75). Conforme destaca o autor, nessa, a dinâmica da relação entre ciência e vida prática são expressadas – como pode ser constatado a partir de sua representação gráfica (FIGURA 2):

FIGURA 2 – MATRIZ DISCIPLINAR DA CIÊNCIA DA HISTÓRIA (2015)



Fonte: RÜSEN, 2015, p. 73.

Assim como a lógica do processo de constituição histórica de sentido, os cinco fatores que compõem a matriz disciplinar podem ser entendidos a partir de uma sequência. No gatilho do pensamento histórico, estão as carências de orientação da vida humana prática, “o conhecimento histórico é disparado pelas experiências da divergência temporal e precede toda pensabilidade científica, a que serve de fundamento” (RÜSEN, 2015, p.75). Essa categoria situa-se entre o campo da ciência e da vida prática justamente porque as carências têm origem no tempo presente, isto é, as perguntas que os historiadores e as historiadoras fazem ao passado não estão desvinculadas de suas experiências presentes. A forma pela qual eles e elas lidarão com as carências é o que separa o pensamento histórico em suas mais variadas formas do pensamento histórico científico. Para Rüsen (2015), a evolução das

carências históricas de orientação para interesses de conhecimento é justamente a base do pensamento histórico científico.

Dentro do processo de satisfação mental, o indivíduo transforma as carências em perspectivas de interpretação do passado. Elas podem ser elaboradas na forma de perguntas, concepções, hipóteses diretoras de pesquisas, conjecturas que fornecem as informações sobre aquilo que se quer saber. Por meio dessas, entendidas pelo autor como a porta de entrada do campo da pesquisa histórica, “o passado – mediado pelos testemunhos de sua documentação empírica – é visto e tornado presente pelo pensar” (RÜSEN, 2015, p. 77).

No quadro das perspectivas, os conteúdos experienciais concretos, ou os dados, são inseridos, “o processo em que isso ocorre de maneira especificamente científica chama-se: pesquisa. O princípio dominante desse processo é o método” (RÜSEN, 2015, p. 78). Essa etapa da matriz corresponde ao caminho percorrido para se chegar à resposta da pergunta. Caminho composto por procedimentos regrados que proporcionarão o saber histórico. Depois de ser obtido nesse processo, o saber, acerca daquilo que aconteceu no passado, é apresentado de forma historiográfica. É então que o saber histórico é constituído: a partir da sua forma narrativa.

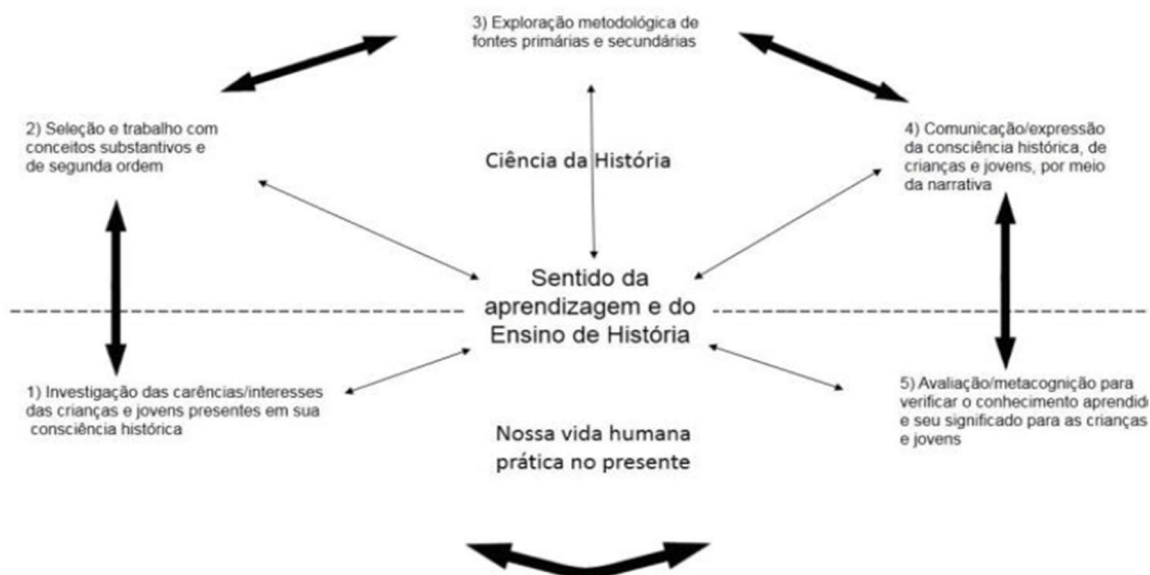
Nesse ponto, cabe ressaltar o que diferencia a narrativa histórica de outras formas narrativísticas ou de outras formas de apresentação do conhecimento. Para Rüsen (2015), uma narrativa só se torna histórica a partir do momento em que articula, com sentido e significado, presente, passado e futuro, “uma forma narrativa é histórica quando exprime o contexto temporal que articula sistematicamente a interpretação do passado com um entendimento do presente e as expectativas de futuro” (RÜSEN, 2015, p.81). A narrativa histórica é, ainda, a forma de expressão da consciência histórica e, portanto, ela fundamenta tanto o pensamento histórico, quanto o conhecimento histórico científico (RÜSEN, 2001, p.61).

Por fim, o saber histórico, formatado, retorna ao campo da vida prática para fins de orientação cultural. Externamente, o saber histórico motiva o direcionamento das ações. Internamente, o saber histórico proporciona o desenvolvimento das identidades individuais e coletivas,

Sem esse aspecto funcional, o pensamento histórico não pode ser suficientemente entendido. É aqui que reside sua “situação na vida”. Se fosse ignorado, não se entenderia o que busca: o tempo referido à experiência é interpretado de modo a poder ser inserido na perspectiva de orientação do agir e do sofrer humanos, ou ao menos a ser relacionado a ela (RÜSEN, 2015, p.82).

Embora explicita o processo da construção do pensamento histórico científico, a matriz de Rüsen não se detém especificamente sobre o processo de aprendizagem histórica em contextos de escolarização. Por isso, na esteira desse pensamento e inspirada por tais ideias, Schmidt (2015 citado por CURITIBA/SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2016b, p.7) ofereceu uma proposta de matriz da Aula Histórica (FIGURA 3). Nessa, os processos delimitados por Rüsen são reelaborados de forma a contemplarem o contexto da aprendizagem histórica escolar. Além da perspectiva da teoria da História alemã, a matriz da Aula Histórica também contempla reflexões desenvolvidas no âmbito da Educação Histórica, tais como o papel do trabalho com as fontes na produção do conhecimento histórico, o lugar dos conceitos de primeira e segunda ordem durante o processo, a produção de narrativas históricas e a avaliação que se dá de forma contínua através de um exercício de metacognição.

FIGURA 3 – MATRIZ DA AULA HISTÓRICA (2015)



Fonte: RÜSEN, 2001, p. 35 adaptado por SCHMIDT, 2015.

Seguindo o modelo rüseniano, as carências de orientação dos jovens estudantes aparecem como o ponto inicial do trabalho com os conteúdos históricos, cabendo ao (a) professor(a) investigá-las. O passo seguinte é a seleção dos conceitos de primeira e segunda ordem a serem trabalhados, bem como as fontes que serão utilizadas. Note-se, nesse momento, a importância conferida ao trabalho com fontes na construção do aprendizado histórico em sala de aula. Se o conhecimento histórico científico não acontece sem as evidências, o mesmo pode ser assumido quando se fala em termos da aprendizagem histórica. Isso porque o conhecimento histórico trabalhado em sala de aula não deixa de ser científico.

Exatamente por esse fator que o terceiro passo da matriz diz respeito à organização metodológica do trabalho com as fontes em sala de aula, cabendo ao (a) professor (a) criar situações de aprendizagem que possibilitem à interpretação das fontes sob a luz do presente. Em seguida, as interpretações, problematizações e explicações históricas originadas pelo trabalho com as fontes são explicitadas sob o formato de uma narrativa histórica, “importante ressaltar que a referência às fontes e ao uso de marcadores temporais podem ser considerados importantes indícios de que a narrativa das crianças e dos jovens tem uma natureza histórica” (CURTIBA/SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2016b, p. 8).

O último passo corresponde à avaliação contínua e sistematizada do processo de aprendizagem dos alunos. Esse processo é orientado pela perspectiva da metacognição, isto é, do processo mental pelo qual os sujeitos adquirem consciência sobre aquilo que aprenderam desde o momento da percepção de suas carências de orientação até o processo da apresentação em formato narrativístico. Isso possibilita aos estudantes a percepção de seus próprios processos cognitivos.

A matriz disciplinar da ciência da História reelaborada sob a forma de matriz disciplinar da Aula Histórica é justamente o princípio teórico-metodológico que guia a construção do *Currículo de Curitiba*, conforme destacam os autores,

A aula, nessa perspectiva, propicia o acompanhamento sistemático do percurso individual e coletivo da aprendizagem das crianças e dos jovens, bem como a observação por parte dos(as) professores(as) sobre as carências e interesses apresentados no decorrer do processo de escolarização. Com isso, possibilitamos às crianças e aos jovens olhar os



conteúdos de forma diferenciada, construindo novas questões, levantando hipóteses, dialogando com os sujeitos, em diferentes tempos e espaços históricos, a partir das evidências disponíveis (CURTIBA/ SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2016b, p.9).

Devido à influência de tais pressupostos, questões como as carências de orientação, atribuições de sentido, fontes históricas e a preocupação com a narrativa assumem um papel central na apresentação das orientações teórico-metodológicas da disciplina. Os autores enfatizam tanto a importância do trabalho com as fontes em sala de aula, fato que pode ser constatado nos objetivos e nos conteúdos propostos para cada ciclo, quanto a criação de situações de aprendizagem que permitam aos jovens estabelecerem relações entre as experiências dos sujeitos no tempo.

Dessa forma, afirmam, a aprendizagem histórica torna-se mais significativa para os estudantes, de maneira que possibilita às ideias históricas tornarem-se mais complexas. Citando Lee (2006), Schmidt e Cainelli (2009), os autores enxergam que este seria o caminho para alcançar a literacia histórica, ou, o processo de alfabetização histórico significativo. Além disso, dialogando com Barca (2004), indicam que os procedimentos da Aula Histórica propiciariam a aquisição de competências propriamente históricas, tais como:

Interpretação de fontes – saber ler fontes diversas a partir de suportes diversos e que contenham mensagens diversas; compreensão contextualizada – procurar entender as experiências humanas em diferentes tempos e espaços; comunicação – expressar a sua interpretação e compreensão das experiências humanas ao longo do tempo, utilizando a diversidade de meios de comunicação atualmente disponíveis (CURITIBA/SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO, 2016b, p. 8).

Essas concepções de aprendizagem dialogam com os conteúdos escolhidos. De acordo com o documento, articulados em três eixos, tais conteúdos contribuiriam para a construção do conhecimento histórico. O primeiro eixo trata da *cultura* como um modo específico e historicamente construído de viver e pensar das pessoas. Por meio da cultura, os significados são compartilhados. O segundo eixo seria a *consciência histórica*, assumida pela perspectiva que explicitamos anteriormente. Por fim, o terceiro eixo articulador dos conteúdos diz respeito às *identidades* em sua relação com o conceito de diversidade cultural. Tal qual esboçado no Volume que se

detém sobre os Princípios e Fundamentos do Currículo para o Ensino Fundamental de Curitiba, a preocupação com a diversidade perpassa toda a seleção dos conteúdos propostos. Assim, modos de vida e processos históricos de grupos indígenas, quilombolas e sujeitos sociais, muitas vezes esquecidos pela historiografia tradicional, são tratados como conteúdos curriculares.

Finalizando a parte teórica do Currículo de História, os autores afirmam que o trabalho com os eixos articuladores de conteúdos deve ser realizado tendo em mente uma Educação Histórica para a cidadania humanista moderna, “definida a partir da ideia de que as pessoas não são cidadãs só com o nascimento, mas se tornam cidadãs no processo de construção histórico e social” (CURITIBA/ SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2016b, p. 12).

#### 5.2.2 A História Local no *Currículo para o Ensino Fundamental: 1º ao 9º ano de Curitiba* (2016)

Em se tratando da História Local, percebemos dois pontos, em termos estruturais, que diferenciam este documento em relação aos analisados anteriormente. Primeiramente, não existe uma reflexão teórica sobre a localidade, que explicita quais são as perspectivas e/ou entendimentos acerca do tema. Em segundo lugar, o próprio termo “História Local” não é encontrado no documento, o que por si só excluiria a possibilidade de mantermos a mesma perspectiva de análise das propostas curriculares anteriores. Assim, a análise do *Currículo de Curitiba* será realizada levando em conta a maneira pela qual posicionam os conteúdos e objetivos relativos à história da cidade de Curitiba, bem como das espacialidades mais próximas ao universo dos alunos, tais como o bairro e a vizinhança.

Tais elementos são encontrados, assim como nos PCNs(1997), nas propostas para os Ciclos I e II, os quais compreendem os anos relativos à primeira fase do Ensino Fundamental. Nesse sentido, concentraremos nossa análise nessa parte do documento.

A organização das propostas se dá em três partes: objetivos, conteúdos e critérios de ensino-aprendizagem, obedecendo à lógica encontrada em todas as

outras disciplinas. Outro ponto digno de nota diz respeito aos Princípios e Fundamentos do Currículo, encontradas no Volume I. Dentre os objetivos propostos, as questões da diversidade, da Educação para os Direitos Humanos e a preocupação com a formação cidadã ficam evidentes. Assim, conteúdos relacionados à legislação infantil, símbolos municipais, estaduais e nacionais, bem como conteúdos relativos à participação política e à lutas travadas pelos movimentos sociais são contemplados.

Seguindo o modelo encontrado nas propostas anteriores, o *Currículo de Curitiba* sugere que o ensino de História parta do conhecimento da própria identidade da criança e dos grupos sociais com os quais convive. Assim, para o primeiro ano da escolarização, os objetivos são:

Interpretar informações sobre si mesmo (a) e sobre outras crianças na sociedade contemporânea, a partir de identificação de diferentes fontes; interpretar a si e a outras crianças nas relações que se estabelecem nos diferentes grupos sociais com os quais convive, percebendo as diferenças e semelhanças; explicar a existência de diferentes modos de morar, brincar, estudar, alimentar-se, comunicar-se, locomover-se, dela e de outras crianças em diferentes tempos e espaços; explicar seus direitos e responsabilidades, bem como de diferentes crianças, a partir do trabalho com diferentes fontes (CURITIBA/SME, 2016b, p. 15 e 16).

Para tal, os conteúdos giram em torno de questões relativas à identidade da criança, tanto como indivíduo, quanto como grupo social. Dessa forma, enfatiza-se o trabalho com os diferentes modos de vida das crianças do mundo. Ainda, desde o primeiro objetivo, o trabalho com diferentes fontes é colocado como conteúdo. Isso ressalta a característica apontada já na apresentação da disciplina de História, isto é, a centralidade do uso das fontes históricas no trabalho em sala de aula. A preocupação com a diversidade de identidades e culturas também já pode ser percebida neste momento, bem como a questão da cidadania que aparece sob a forma dos conteúdos relativos aos direitos e deveres. Vale repetir, tudo isso mediado pela exploração de diferentes fontes históricas.

Tendência que também se repete nos objetivos e conteúdos do segundo ano, quando o tema da diversidade e pluralidade, identidade, direitos dos cidadãos(ãs) aparece novamente vinculado ao trabalho com as fontes históricas. Não apenas os

modos de vida de diferentes espaços são ressaltados, mas também os de diferentes tempos:

Orientar-se, temporalmente, a partir de informações obtidas sobre si e sobre outras crianças, tendo como referência o trabalho com diferentes fontes, em diferentes tempos e espaços; Explicar a pluralidade de diferentes modos de morar, brincar, estudar, alimentar-se, comunicar-se e locomover-se, em diferentes tempos e espaços; Explicar a organização de diferentes grupos; Explicar seus direitos e suas responsabilidades e de outras crianças, a partir de fontes oficiais, na sociedade brasileira (CURITIBA/SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2016b, p. 17 e 18).

Nesse momento, chama a atenção um dos conteúdos propostos. Trata-se do trabalho com a noção de passado. Antes visto como um conteúdo demasiado abstrato para o trabalho com crianças pequenas, como demonstramos nos capítulos anteriores, a noção de passado e a localização temporal de diferenças/semelhanças com o tempo presente é indicada no *Currículo*. Sugere-se, assim, que essas noções sejam exploradas a partir de atividades que levistem o passado da criança e das pessoas que a cercam. Essa é uma característica que demonstra como as investigações recentes em aprendizagem histórica infantil tem contribuído para romper com paradigmas anteriores. Trabalhos como o de Oliveira (2013) possibilitaram um novo entendimento sobre como noções históricas antes consideradas abstratas já estão presentes na consciência histórica de crianças pequenas e, portanto, não podem ser excluídas do ensino de História dos anos iniciais.

Os conteúdos e os objetivos relativos ao ensino de História da cidade de Curitiba, o que assumimos como referentes à História Local, concentram-se nos três anos seguintes: no terceiro ano, aparecem de forma isolada de outros contextos geográficos, como o estadual e/ou nacional; já os objetivos do quarto ano, tratam das questões referentes à História do Paraná; por fim, no quinto ano, os acontecimentos e processos históricos que acontecem a nível municipal, estadual, nacional e, até, internacional aparecem conectados. Para efeito de comparação, organizamos os objetivos citados na tabela seguir:

QUADRO 19 – OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM HISTÓRICA CORRESPONDENTES AO 3º, 4º E 5º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

<b>ANO:</b>	<b>OBJETIVOS:</b>
<b>3º</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Problematizar informações sobre a cidade de Curitiba, a partir do trabalho com diferentes fontes;</li> <li>-Explicar diferentes momentos da ocupação e do povoamento da cidade de Curitiba, a partir do trabalho com diferentes fontes;</li> <li>-Interpretar significados das ações dos diferentes grupos que construíram e constroem a ocupação e o povoamento da cidade de Curitiba;</li> <li>-Explicar, definindo, a partir de diferentes fontes, as formas de organização dos direitos e das responsabilidades instituídas para a convivência da diversidade de grupos na cidade de Curitiba.</li> </ul>
<b>4º</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Problematizar diferentes fontes históricas para construir questões que possibilitem relacionar a história do Paraná com a história do Brasil;</li> <li>-Explicar diferentes momentos da ocupação e do povoamento do Paraná, a partir do trabalho com diferentes fontes;</li> <li>-Interpretar as ações dos diferentes grupos que construíram e constroem a ocupação e o povoamento do Paraná;</li> <li>-Explicar as formas de organização dos direitos e das responsabilidades instituídas para a convivência da diversidade de grupos da história do Brasil e do Paraná, a partir de diferentes fontes.</li> </ul>
<b>5º</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Explicitar, relacionando o contexto histórico brasileiro com as causas que motivaram a ocupação e o povoamento do Paraná, a partir de diferentes fontes;</li> <li>-Explicitar os movimentos sociais, políticos, econômicos e culturais do Paraná, constitutivos da história da formação social brasileira;</li> <li>-Interpretar o significado dos movimentos sociais, políticos e culturais do Paraná como constitutivos das lutas históricas da sociedade brasileira;</li> <li>-Construir evidências, a partir de diferentes fontes, sobre o significado do patrimônio local e regional como patrimônio nacional.</li> </ul>

Fonte: a autora, 2019 – adaptado de CURITIBA/SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2016b, p. 19-28.

Acerca dos conteúdos e critérios de ensino-aprendizagem, no terceiro ano aparecem relacionados aos primeiros processos de ocupação de Curitiba. São enfatizados os movimentos de chegada dos portugueses e imigrantes europeus, dos africanos escravizados e, ainda, a presença dos povos indígenas originários. Esses processos são indicador como os responsáveis pela formação das cultura e dos modos de vida do município cuja importância é ressaltada no documento.

O ato de narrar/contar como se sucederam tais processos a partir de diferentes fontes, localizando-os temporalmente, são os critérios de ensino-aprendizagem elencados para este ciclo. A diversidade cultural consequente ao povoamento aparece como outro dos critérios de ensino-aprendizagem esperados para o terceiro ano,

(...) Produz narrativas, localizando temporalmente, como ocorreu a ocupação e povoamento da cidade de Curitiba a partir da vinda dos bandeirantes, utilizando informações de diferentes fontes; Produz narrativas, localizando temporalmente a ocupação e o povoamento da cidade de Curitiba, a partir da vinda dos negros, utilizando informações de diferentes fontes; Produz narrativas, localizando temporalmente a ocupação e o povoamento da cidade de Curitiba, a partir da vinda dos imigrantes, utilizando informações de diferentes fontes; Narra/conta a diversidade cultural da cidade de Curitiba como resultado das ações dos povos originários que constituíram e constituem a ocupação e povoamento da cidade de Curitiba, a partir de diferentes fontes; Narra/conta a diversidade cultural da cidade de Curitiba como resultado das ações dos portugueses que constituíram e constituem a ocupação e o povoamento da cidade de Curitiba, a partir de diferentes fontes; Narra/conta a diversidade cultural da cidade de Curitiba como resultado das ações dos africanos que constituíram e constituem a ocupação e o povoamento da cidade de Curitiba, a partir de diferentes fontes; Narra/conta a diversidade cultural da cidade de Curitiba como resultado das ações dos povos imigrantes que constituíram e constituem a ocupação e o povoamento da cidade de Curitiba, a partir de diferentes fontes; Interpreta, a partir de diferentes fontes, o significado, para si mesma e para outras pessoas, as formas de organização dos direitos e das responsabilidades para a vida na cidade de Curitiba (CURITIBA/SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2016b, p. 19-21).

Por fim, são apontados aqueles conteúdos relacionados à formação dos cidadãos(ãs) como umas das propostas norteadoras do Currículo da cidade, estabelecidas no Volume I. Destacam-se a necessidade do trabalho com os direitos e responsabilidades a partir da legislação do município e os símbolos municipais, de forma que os alunos possam interpretá-los.

No quarto ano, já correspondente ao II Ciclo de aprendizagem, a mesma lógica da organização dos conteúdos referentes à Curitiba são mantidos no que tange ao estado do Paraná. Assim, priorizam-se os conteúdos referentes à ocupação do território e à formação cultural do estado, a partir da diversidade dos povos, representados pelos portugueses, espanhóis, indígenas, africanos escravizados e imigrantes europeus. Novamente, são reforçados os conteúdos relativos à legislação, em termos de direitos e responsabilidades, e símbolos estaduais.

Conceitos de segunda ordem como explicação, interpretação e produções de narrativas são tomados como os critérios de ensino-aprendizagem, direcionados, neste momento, para a História do Paraná no contexto de sua formação política, social e cultural.

São nas orientações para o quinto ano, que os conteúdos relativos à formação de Curitiba e do Paraná aparecem conectados com o contexto brasileiro. Dessa forma, sugere-se que os processos históricos que aconteceram no Brasil tiveram impacto na história do estado e do município e vice-versa. A ocupação do estado, bem como seu processo de expansão, devem ser trabalhados como consequências de episódios que aconteceram a nível nacional, como é o caso do tropeirismo e dos processos migratórios do século XIX. O mesmo acontece com episódios políticos de grande impacto no estado, como é o caso do Contestado (1912-1916) e da Revolução Federalista (1893-1895).

Vale ressaltar que dentre os movimentos políticos, econômicos e sociais que aparecem como constitutivos da formação social brasileira, e como fatores da ocupação do espaço, não figuram apenas episódios temporalmente distantes. Episódios mais recentes da história brasileira, como a explosão migratória da década de 1970, que reconfigurou a organização geográfica tanto do Paraná, quanto de Curitiba, e os embates que ocorreram durante o período da Ditadura Civil-Militar também são contemplados neste momento – sempre realizando o diálogo entre o contexto local, regional e nacional.

Seguindo o modelo dos anos anteriores um dos objetivos relaciona-se a preocupação com a formação cidadã – preceito indicado como um dos pressupostos básicos do *Currículo de Curitiba*. Mas, no quinto ano, de forma inédita, a preocupação com os valores cidadãos aparece relacionada ao estudo dos patrimônios nacionais e locais. O documento aponta, como critérios de ensino-aprendizagem: “[o estudante] Interpreta o significado do patrimônio local e regional como patrimônio nacional, a partir de argumentos construídos e de diferentes fontes; constrói narrativa, a partir de diferentes fontes, a respeito dos símbolos nacionais (CURITIBA/SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO, 2016b, p. 28)”. Dessa forma, o documento segue uma tendência das investigações em ensino de História, qual seja a de associar a Educação Patrimonial à formação cidadã, como vimos com os trabalhos de Schiavon e Santos (2013), Lima (2014), Lima (2015) e Tristão e Silva (2017). Essa preocupação também aparece em referenciais ligados à Educação Histórica, como é o caso do manual *Ensinar a História* (2009) elaborado por Schmidt e Cainelli. Nessas produções,

os estudos da localidade aparecem relacionados à preocupação com o patrimônio e com o desenvolvimento das identidades, sobretudo, em sua relação com a memória social.

Elencadas as características e elementos do documento, podemos, então, levantar algumas considerações acerca da disciplina de História como é apresentada no *Currículo de Curitiba* para o Ensino Fundamental (2016). Em primeiro lugar, este currículo diferencia-se dos documentos analisados anteriormente no que diz respeito à compreensão da História Local enquanto uma estratégia da Transposição Didática. Isso se deve, sobretudo, a seu alinhamento teórico com a Educação Histórica. Perspectiva que assume que saber e aprender História, significa dar um *sentido* aos conteúdos históricos, em contraposição a outros pontos de vista que associam a aprendizagem histórica à aquisição de um certo número de conteúdos. Para Urban (2011a),

Na perspectiva da Educação Histórica, a mediação, que ocorre por meio dos conhecimentos prévios de quem aprende, pode significar mais do que um tratamento didático, mas uma relação com o ensino que pode não estar cerceado por um documento, pois leva em conta a experiência e a forma de pensar historicamente tanto de quem está na condição de quem ensina como na condição de quem aprende e essa experiência pode evidenciar uma racionalidade que não é aquela prescrita pelos documentos oficiais (URBAN, 2011a, p.102).

Assim, como apoiam-se no referencial teórico-metodológico da Aula Histórica, os autores do documento entendem que todo o processo de aprendizagem histórica deve partir das carências de orientação e interesse dos alunos, os quais devem ser analisados pelos(as) professores(as) de modo que tenham autonomia para escolherem como e quais temas serão abordados em sala de aula. Nesse sentido, o *Currículo de Curitiba* apresenta uma perspectiva não prescritiva. Isto é, diferentemente de outras propostas curriculares, como é o caso da analisadas anteriormente, os autores não se preocupam em determinar o “como fazer” ou o “como chegar a determinados objetivos”.

Contudo, ainda que rompa com alguns pontos encontrados nas análises anteriores, existem alguns aspectos em que todos os documentos analisados se



aproximam. Um deles, como já esboçamos anteriormente, relaciona-se ao fato dos conteúdos e objetivos referente aos contextos locais serem elencados apenas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, não sendo retomados no período que cobre do sexto ao nono ano da escolarização – quando são abordados os conteúdos relativos à História Nacional e Geral. Ainda que essa relação entre os diferentes contextos seja esboçada no quinto ano, a proposta é abandonada nos anos subsequentes.

Contudo, vale ressaltar, que o *Currículo de Curitiba* não explicita que essa opção relaciona-se a perspectivas oriundas da psicologia construtiva baseada na lógica dos círculos concêntricos. Assim, como a perspectiva teórico-metodológica anunciada no documento rompe com este entendimento, afirmações que relacionassem um fato a outro não passariam de especulação. Essa é uma tendência encontrada nos PCNs (1997), fato que pode explicar dada ordem de distribuição de conteúdos, já que o primeiro serve de referência nacional para a elaboração dos currículos a nível estadual e municipal.

Como nos casos anteriores a História Local aparece, novamente, relacionada aos conteúdos formadores dos(as) cidadãos(ãs) e às preocupações concernentes à problemática da diversidade. Mas, sem ser uma exclusividade deste conteúdo, já que a preocupação com estas questões aparecem nos conteúdos relacionados à História Geral e Nacional também. Essa característica relaciona-se ao papel social da escola e às preocupações sócio-políticas que marcam a orientação do documento como um todo, como apontamos no segundo subitem deste capítulo.

Outro ponto de convergência diz respeito a maneira pela qual o documento entende o papel da História Local no ensino. A partir da análise documental realizada, podemos afirmar que o *Currículo de Curitiba* a compreende como um **conteúdo** do ensino de História, tal qual um dos entendimentos que podem ser encontrados no PCNs (1997). A partir desses elementos podemos afirmar que, no documento mantém-se, ainda que de uma forma não explicitada, uma perspectiva que fragmenta os conteúdos e o trabalho com os anos iniciais em relação ao trabalho dos anos finais. Isto é, o trabalho com a história mais próxima aos estudantes continua sendo uma exclusividade dos anos iniciais. Nesse sentido, acabam por se afastar da perspectiva de aprendizagem fundamentada pela matriz rüseniana e veremos o porquê.

### 5.2.3 Considerações sobre a História Local enquanto um pressuposto epistemológico da Didática da História

Para Rüsen (2012, 2013), a aprendizagem histórica pode acontecer de duas maneiras. A primeira acontece quando a experiência das mudanças temporais não atendem aos padrões de interpretação temporal estabelecidos até então. As “discrepâncias entre o tempo interno e o externo” colocam em movimento a aprendizagem histórica, “entre expectativa e experiência são processados os novos padrões de interpretação” (RÜSEN, 2012, p.76). A segunda maneira está relacionada ao fascínio que a diversidade do passado exerce nos seres humanos, “um pedaço do próprio ambiente de vida (por exemplo, uma fachada de edifício velho, uma catedral medieval no centro da cidade) se destaca por sua alteridade, pela qual mostra um tempo diferente, condições de vida diferentes” (RÜSEN, 2012, p.76). Essas diferenças do passado em relação ao presente criam um tipo de dissociação de orientação, “uma discrepância que pode ser trabalhada em uma ordenação histórica da percepção na orientação cultural da vida prática” (RÜSEN, 2012, p. 77).

Por sua vez, a competência narrativa, isto é, a capacidade de orientar a vida prática por meio da narrativa histórica,

(...) Dá ao tempo, que desafia e problematiza a vida prática, um sentido para orientá-la. As narrativas tornam compreensíveis as atuais experiências da mudança temporal das circunstâncias da vida humana, na medida em que interpreta essas experiências por recurso ao tempo vivido e preservado na memória, de modo que a vida humana concreta seja possibilitada e orientada a cada tempo presente afetivo (RÜSEN, 2012, p.75).

Já vimos anteriormente, que a narrativa histórica é resultante de um processo que parte das carências de orientação e necessidades da vida prática. Sendo assim, a vida prática e as carências de orientação dos alunos são o ponto de partida também da aprendizagem histórica. Mas, ela não pode acontecer apenas no campo da vida prática. Elas devem ser elaboradas e respondidas, por meio do acesso aos vestígios do passado, no campo da ciência. Retornando à vida prática sob a forma de orientação. Tal esquema foi exemplificado, conforme já mencionamos, pela matriz

disciplinar de Rüsen (2015). Nesse sentido, a aprendizagem histórica deve acontecer entre o campo da vida prática e da ciência, esse é o pressuposto epistemológico básico da Didática da História.

Voltemos agora à História Local. Como vimos no primeiro capítulo, com a historiografia social inglesa, a História Local assume um lugar na vida prática, ao lidar com questões relacionadas à memória, ao patrimônio e, ainda, ao desenvolvimento das identidades. Conforme aponta Samuel (1990), a História Local leva consigo um potencial político, porque está presente na vida cotidiana das pessoas e pode ser encontrada ao descer a rua ou ao dobrar a esquina. Ainda, no campo da educação Nidelcoff (1980) também aponta para o potencial revolucionário do conhecimento sobre a realidade. Outros autores(as), como Fonseca (2006), relacionam a História Local a uma formação democrática, pois carrega consigo a capacidade de lidar com a memória de diferentes pessoas,

O trabalho pedagógico em sala de aula pode contribuir para melhor inserção dos alunos na comunidade, identificando seus problemas, suas características, as mudanças e permanências do local, a construção da identidade, da cultura, a participação dos sujeitos, suas inserções e relações com o Brasil e o Mundo. (...) Assim, torna-se um trabalho de compreensão da formação da identidade plural do lugar onde vivem. A história deixa de ser única e homogênea, deixa de privilegiar as vozes dominantes a favor da multiplicidade de outras vozes e sujeitos históricos que construíram e constroem a história local (FONSECA, 2006, p.134).

Na historiografia, também, vimos que a História Local pode ser entendida como uma metodologia de investigação. Segundo a perspectiva de Goubert (1988), por exemplo, a História Local, ampliando o diálogo entre a história e a geografia, lançaria luz sobre aspectos nem sempre tratados pela História Geral. Tal característica é ressaltada nas colocações de Amado (1990),

O estudo regional oferece novas óticas de análise ao estudo de cunho nacional, podendo apresentar todas as questões fundamentais da História (como os movimentos sociais, a ação do Estado, as atividades econômicas, a identidade cultural, etc.) a partir de um ângulo de visão que faz aflorar o específico, o próprio, o particular. A historiografia nacional ressalta as semelhanças, a regional lida com as diferenças, a multiplicidade (AMADO, 1990, p.12).

Também no campo da educação, ela aparece como um método de ensino da História. Desde Cousinet (1955), a História Local, por meio do estudo do meio, era entendida como uma estratégia de ensino, já que possibilitaria a inserção do aluno no método histórico. Outros autores ligados ao campo do ensino de História debruçaram-se sobre essa mesma função metodológica da História Local. Nikitiuk (2002), Schmidt e Cainelli (2009), Ossana (1994) reforçam o papel metodológico da História Local ao aproximar os alunos do trabalho com fontes históricas mais facilmente encontradas. O projeto *Recriando Histórias* (2011), foi revelador de como o trabalho com a documentação local, mais especificamente com arquivos familiares, possibilita gerar atitudes investigativas nos estudantes (SCHMIDT e GARCIA, 2011, p.140).

Por fim a História Local que se aprende na escola, na vivência cotidiana, na cultura histórica também retorna à vida prática sob a forma de orientação, ao relacionar-se à identidade histórica dos alunos. Como vimos na análise dos artigos, no capítulo três, Neves (1997) explorou essa característica de um ponto de vista teórico, e Germinari e Buczenko (2013) levaram a reflexão para a investigação empírica. Esses autores concluem que,

A História Local, quando utilizada como estratégia de ensino/aprendizagem de História para os anos iniciais do Ensino Fundamental, possibilita relações específicas entre o passado, o presente e o futuro, e, portanto, a construção de determinadas identidades históricas, as quais precisam ser investigadas (GERMINARI e BUCZENKO, 2013, p.138).

A relação da História Local com a formação das identidades também é encontrada na tese de Germinari (2010) pela qual procurou entender quais elementos da história da cidade estavam presentes na consciência histórica dos jovens estudantes. Ainda, identificou de que maneira esses elementos contribuem para a constituição de identidades, buscando compreender a relação entre identidade e consciência histórica.

Partindo do diálogo entre Rüsen (2001) e Martuccelli (2007), Germinari entende que a identidade, como prática antropológica, tem uma função orientadora: a de evitar que os humanos se percam no fluxo do tempo (GERMINARI, 2010, p.64). Tal qual a consciência histórica, ela está ligada ao contexto histórico e cultural onde

se inserem os seres humanos e é balizada pelas suas experiências individuais e coletivas.

Esse pressuposto, somado aos dados empíricos recolhidos no processo de investigação, permitiu ao autor concluir que a imagem da cidade de Curitiba como capital modelo, forjado pelos governos da década de 1990, influenciou na formação das identidades dos jovens da capital paranaense. Orientando, como consequência, a forma pela qual esses jovens interpretam o passado,

Considerando que a experiência dos jovens no presente é marcada pela tensão entre a consciência histórica e as identidades de pertencimento a cidade, a sua ida ao passado da cidade está marcada pela ideia de uma história construída em função de consolidar um determinado projeto de cidade, identificado com o discurso da cidade modelo (GERMINARI, 2010, p.161).

Dessa forma, Germinari (2010) revela como os conteúdos de História Local presentes no processo de escolarização, relacionam-se diretamente à formação da consciência histórica dos alunos, e, por consequência, das identidades.

Ora, se a História Local está situada no campo da vida prática, se ela carrega consigo um potencial metodológico e se o trabalho com ela em sala de aula está relacionado à formação das identidades individuais e coletivas, ela tem a capacidade de articular vida prática e ciência. Encarada de uma perspectiva rüseniana, portanto, a História Local torna-se um princípio constitutivo da Didática da História, isto é, um pressuposto epistemológico da Didática da História.

Enquanto um pressuposto epistemológico, que articula o andar de cima (ciência) e o andar de baixo (vida prática) da matriz de Rüsen (2001, 2015), a História Local não pode reduzir-se a um conteúdo dos anos iniciais. Se ela está no campo da vida prática, ela também está nas carências de orientação dos alunos, e, portanto, ela precisa estar presente em todo o processo de escolarização. Caso contrário, corre-se o risco de permanecermos na tradição dos círculos concêntricos e de uma Didática da História específica dos anos iniciais (SÁNCHEZ, 2015).

Com isso não queremos dizer que a História Local, por si só, seja o caminho para uma aprendizagem histórica significativa. Como salienta Rüsen (1997), as análises micro não carregam sozinhas a capacidade de explicar a realidade histórica.

O autor indica que devemos sim admitir que existe uma multiplicidade de histórias e não a história como entidade de fato. Contudo, é necessário elaborarmos uma representação mental da unidade da experiência histórica, caso contrário, estaríamos fadados ao relativismo total. Ainda,

Necessitamos de uma concepção de história que corresponda à experiência atual do mundo uno, que se integra cada vez mais (ênfasis a micro-história enquanto vivemos em meio a um processo macro-histórico soa como se quiséssemos reprimir uma experiência ameaçadora, ao invés de enfrentá-la com ajuda da interpretação histórica) (RÜSEN, 1997, p. 95).

E como produzir uma concepção da universalidade da evolução histórica que, ao mesmo tempo, admita a existência de várias histórias diferentes, ou seja, que aceite o multiperspectivismo histórico? Para o autor, essa unidade só será alcançada por meio dos valores admitidos como universais no procedimento metódico da interpretação histórica. Sistema que reconheceria as diferenças entre as culturas humanas. Somente um valor universal, afirma, reconheceria a multiplicidade de perspectivas e a diferença, “penso no princípio normativo do reconhecimento recíproco da diferença na vida humana” (RÜSEN, 1997, p. 96).

A partir dessa ideia, chega-se à síntese entre a micro-história e a macro-história. É fundamental que tenhamos em mente, indica Rüsen (1997), que ambas não se excluem. Ao contrário, elas se complementam e são interdependentes, “uma micro-história convincente deve referir-se a condições macro-históricas, caso contrário tenderá a deshistoricizar seu objeto” (RÜSEN, 1997, p. 96). Em síntese, para Rüsen (1997), a ideia de que o universal está contido no particular – lugar onde são possíveis as identidades, a memória, etc. – é o pressuposto epistemológico que contrapõe-se à crítica pós-moderna à história universal.

Ao possibilitar a articulação entre vida prática e ciência e tomada por uma perspectiva que busca encontrar o que de universal carrega o particular, a História Local aparece como um importante elemento para um ensino de História focado na formação humana. Nesse sentido, sua presença no currículo passa a ser justificada mais pelo seu papel na epistemologia da Didática da História do que por uma função instrumentalista ou utilitarista.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa nasceu da nossa experiência pessoal como moradora de uma cidade pequena somada à experiência com a prática de ensino, que nos proporcionou o contato tanto com a Educação Histórica, como com a relação entre a História Local e o ensino de História. Buscando elementos para entender tal relação, nos deparamos com a investigação de Germinari (2010) a partir da qual desenvolvemos um projeto de pesquisa que pretendia analisar quais elementos da História Local de São José dos Pinhais-PR estavam presentes na consciência histórica dos estudantes. A medida em que a investigação caminhava, mais dúvidas iam surgindo, em especial no que diz respeito ao papel da História Local no ensino de História. Não conseguíamos encontrar elementos para responder a essa questão. Decidimos, então, nos debruçar sobre ela. Foi assim que encontramos nosso objeto principal.

Antes de partirmos para as análises empíricas, precisávamos entender como a História Local vinha sendo pensada na historiografia e no campo de estudos ao qual se encontra o nosso objeto, isto é, o campo do ensino de História. Assim, no primeiro capítulo percorremos a trajetória da História Local na historiografia. Apontamos como, desde seu aparecimento enquanto recorte historiográfico, relacionava-se à Geografia. Decidimos, portanto, discutir a relação entre ambas, visando criar um pano de fundo para as primeiras discussões em História Local.

Se em um primeiro momento, com autores como Goubert (1988), ela aparecia no campo da intersecção entre a História e a Geografia, com a História Social e com a historiografia da Nova Esquerda inglesa, a História Local passa a ser entendida dentro de seu potencial político. Isso porque a entendem como impregnada de experiência, carregando consigo a capacidade de promover uma história mais plural, dado seu foco nas pessoas comuns e em seus cotidianos. Nesse contexto, Samuel (1990) publica um dos mais conhecidos escritos sobre a localidade. Para o autor,

A História Local tem também a força popular, tanto como uma atividade quanto como uma forma literária (...) Frequentemente, o historiador local estará utilizando a reflexão acumulada sobre sua experiência de vida e não é acidental que tantas Histórias de vilas e paróquias tenham sido escritas por homens e mulheres ativamente engajados em eventos locais, desde clérigos

e advogados no passado até ativistas de movimentos comunitários de hoje (...) (SAMUEL, 1990, p. 221).

Achamos pertinente, ainda, apresentar como tal campo de estudos históricos desenvolveu-se no Brasil, principalmente no final dos anos 1980 e 1990. Mostramos, nesse momento, como a noção de História Local passa por diversos entendimentos. Para alguns, diferentemente de Samuel (1990), a História Local não contém elementos suficientes para corresponder a um campo epistemológico (ALBUQUERQUE, 2001), para outros ela diferencia-se da História Regional (BARROS, 2010), sendo uma perspectiva de estudos muito mais ligada à memória do que a um campo científico consolidado. Ainda, destacamos as discussões que indicam a peculiaridade da História Local e da micro-história.

Nessa revisão bibliográfica, pudemos perceber, portanto, como no campo da historiografia a História Local foi se constituindo de forma pouco homogênea. Mas, a maneira como foi sendo pensada na historiografia já indicava como a localidade, inserida na relação com a categoria da experiência, ligava-se a uma ideia que a situava no campo da vida prática, pela sua relação com a memória, com o patrimônio e com o cotidiano.

Ainda no capítulo 2, apresentamos as primeiras discussões acerca da presença da localidade no campo do ensino de História. Em um primeiro momento, aparecia associada à ideia de estudo do meio, impulsionada por teorias pedagógicas francesas (COUSINET, 1955; DEWEY, s/d citado por GARCIA e SCHMIDT, 2011). Dessa forma, indicamos como ela chega ao Brasil no bojo das discussões escolanovistas que a relacionavam aos Estudos Sociais graças ao seu potencial de motivar o diálogo entre a História e a Geografia. Tal perspectiva aprofundar-se-ia com a implantação definitiva dos Estudos Sociais durante o período ditatorial.

O retorno da História como disciplina autônoma somado às preocupações com a formação de uma escola mais democrática, característica da década de 1990, transformam a perspectiva acerca da História Local. A partir de então, indicamos como ela passa a ser vista como uma espécie de “novo ídolo” do ensino de História (SCHMIDT e GARCIA, 2011). Isso porque representava uma das principais ferramentas capazes de formar o cidadão(ã) crítico e consciente (MANIQUE e



PROENÇA, 1990; GASPARELLO, 1996). Com essa discussão, indicamos a historicidade do campo de estudos da História Local, reafirmando uma noção já percebida no campo historiográfico, isto é, a de que o conceito de localidade de forma alguma é homogêneo.

Após mapearmos as diferentes definições de localidade e compreendermos como ela chega ao ensino de História, decidimos buscar a maneira pela qual tais teorias e concepções estavam sendo pensadas no campo acadêmico. Para tal, nos lançamos à análise de artigos, teses e dissertações que pensaram a História Local no ensino de História no Brasil. Utilizando bases de dados on-line, mais especificamente, a *BASE* e o *Banco de Teses e Dissertações da CAPES*, identificamos todas as produções que contivessem os termos “História Local” no título ou nas palavras-chave.

Sobre os artigos, identificamos 29 produções, divididas em categorias desenvolvidas durante o processo da investigação: a) concepções e finalidades do ensino da História Local (14 artigos); b) Metodologias para o trabalho com a História (6 artigos); c) História Local, memória e patrimônio (7 artigos); d) História Local e identidade (2 artigos). Identificamos, assim, que existe um consenso acerca da importância do ensino da História Local, muito relacionado ao seu papel no desenvolvimento da noção de uma história plural e diversa. Tais discussões, como vimos no primeiro capítulo, encontram respaldo em autores(as) que engajaram-se no debate do ensino de História no princípio da década de 1990 (GASPARELLO, 1996; NIKITIUK, 2002).

Na análise dos artigos percebemos, ainda, que existe uma tendência marcante de indicar a importância da História Local como uma maneira de aproximar os alunos do conhecimento histórico, já que estaria próxima às suas realidades. Apontamos como tal ideia dialoga com perspectivas de aprendizagem histórica que se ancoram em teorias oriundas da psicologia cognitiva e dos estudos piagetianos, que defendem que as crianças não possuem um desenvolvimento cognitivo capaz de lidar com conceitos abstratos e, portanto, deveriam iniciar seus estudos históricos a partir de elementos mais próximos a sua realidade. Essa tendência também pode ser

verificada na análise das propostas curriculares, o que indica que existe um diálogo entre a produção acadêmica e as políticas públicas para o ensino.

Em relação às teses e dissertações, chegamos a um total de 12 produções (8 dissertações e 4 teses), que foram divididas em duas categorias: a) Teses e Dissertações sobre práticas em História Local; b) Teses e Dissertações relacionando História Local e consciência histórica. No primeiro grupo, concentramos as discussões que acompanharam e analisaram a prática de História Local em diferentes espaços, tais como assentamentos e museus. Novamente, indicamos como existe um consenso quanto à importância da História Local para uma formação cidadã e quando a uma forma de inserir os estudantes no método histórico. Contudo, as teses e dissertações elencadas revelam os problemas relacionados ao ensino da História Local em sala de aula. A insuficiência na formação inicial e continuada dos(as) professores(as), somada a falta de acesso à fontes e a materiais apropriados acabam por reduzir à História Local a uma história dos personagens e figuras importantes do município.

Por sua vez, no segundo grupo, as produções que analisam a relação entre História Local e consciência histórica indicam como é um campo que vem se desenvolvendo no Brasil. Essas discussões apoiam-se nas teorias rüsenianas e buscam entender como e quais elementos da localidade estão presentes na consciência histórica dos alunos. Mostramos como essas reflexões desenvolvem-se na esteira do pensamento de Germinari (2010) e revelam como a História Local ensinada durante o processo de escolarização colabora para a construção da identidade histórica dos alunos.

Esse exercício de sistematização, mapeamento e categorização além de contribuir para nosso amadurecimento como pesquisadora, nos permitiu entender a relação entre ensino de História e História Local como um objeto de investigação científica necessário. Ainda, possibilitou uma visualização de como o movimento das pesquisas em História Local tem acompanhado o avanço das discussões em ensino de História como um todo. Percebemos, nesse sentido, que em um primeiro momento, a importância da História Local no currículo aparece relacionada ao seu papel na formação cidadã o que indica que a preocupação do ensino de História como um todo

era a cidadania. Mais tarde, ela aparece associada à formação da consciência e da identidade históricas, indicando que as próprias finalidades da formação histórica tem sido repensadas, como argumenta Oliveira (2017). Assim, apesar desta não ter sido a nossa intenção principal, entender como a História Local tem se constituído como um objeto de pesquisa abre um campo de reflexões acerca da própria construção do ensino de História enquanto campo de pesquisa científica. Além disso, reforçamos a perspectiva de que não existe um único entendimento da localidade. Por fim, com esse capítulo pudemos entender o panorama teórico que orienta as concepções de localidade, elemento fundamental para nossa análise das propostas curriculares.

Tal análise empreendemos nos dois últimos capítulos do presente trabalho. No quarto capítulo analisamos propostas oriundas do período dos Estudos Sociais e do contexto da volta da História como disciplina autônoma, e no quinto capítulo nos dedicamos à análise de uma proposta curricular teórico-metodologicamente orientada pela Educação Histórica. Tratando-se de análises documentais, nosso estudo levou em consideração o contexto histórico, as ideias político e pedagógicas que orientam os documentos e, por fim, a perspectiva pela qual pensam a História Local.

Assim, iniciamos o quarto capítulo discutindo os Estudos Sociais no Brasil. Embora seja recorrentemente associado ao período ditatorial, apontamos como a ideia de integração da História e da Geografia sob uma nova disciplina é algo que remonta ao início do século XX e tem origem em discussões pedagógicas estadunidenses. As principais referências teóricas, bem como o contato com os intelectuais da Escola Nova, foram descortinadas de tal forma a criarmos um pano de fundo para a discussão das duas propostas curriculares oriundas deste período, inseridas na Reforma Curricular de 1971 e legitimadas pelo Parecer nº853/71 que instituiu os Estudos Sociais.

O primeiro documento que analisamos foram os *Guias Curriculares para as disciplinas do núcleo comum do estado de São Paulo* (1975). Trata-se de um dos primeiros documentos oficiais posteriores a Reforma de 1971 pelo qual alguns elementos presentes em outras propostas curriculares seriam mantidos, como a organização dos conteúdos através dos círculos concêntricos e por eixos temáticos. A História Local, nesse documento, aparece associada aos conteúdos da história do

município, indicada para o trabalho com as crianças da primeira e segunda série do ensino fundamental. Notamos que sua presença se dá de forma fragmentada, isto é, está presente apenas nos anos iniciais e aparece desconexa em relação a outras escalas de análise. Também, predominam os fatos políticos, em detrimento dos culturais e sociais.

Identificamos, também, que a História Local é vista como uma estratégia didática do ensino da História, e como um conteúdo dos anos iniciais. A ideia de estratégia didática está ligada às perspectivas de J. Dewey acerca da aprendizagem histórica. Também, relaciona-se às tendências da pedagogia construtivista. Indicamos como tais elementos, norteadores do documento, acabam por aprisionar a História Local aos anos iniciais, fugindo de uma racionalidade ancorada na ciência de referência. Ainda, percebemos nesse currículo uma função política da História Local. Isso porque ela aparece relacionada às ideias de ajustamento ao meio e de promoção de valores cívicos. Tal função política era destacada na historiografia sobre a História Local e nos autores ligados ao campo do ensino de História, embora defendessem perspectivas políticas mais progressistas e revolucionárias (NIDELCOFF, 1980; BITTENCOURT, 2004).

O *Projeto Estudos Sociais a partir da longa duração* (1976) foi o segundo documento analisado. Também oriundo do período dos Estudos Sociais, esse documento tinha uma peculiaridade em relação ao primeiro. No lugar das teorias estadunidenses acerca da integração das ciências humanas, os autores – intelectuais ligados ao DEHIS/UFPR – apoiavam-se nas ideias braudelianas da integração das ciências sociais. A partir disso, usavam a categoria da longa duração para estruturar todo o documento. Para Braudel (2011), apenas uma análise ancorada nessa perspectiva seria capaz de dar conta de todo o social. Isso porque possibilitava a análise das estruturas a partir de uma perspectiva temporal. Somada a essa teoria da História, o *Projeto ...* também apoiou-se em teorias de aprendizagem de Piaget e na teoria dos currículo em espiral de Bruner.

Por sua vez, apresentamos como a História Local nesse currículo aparece associada a ideia braudeliana de civilização material e cotidiano. Segundo tal teoria,

a forma mais fácil de entender a longa duração seria a partir dos rituais, vestígios e costumes do cotidiano.

Levando em consideração tal perspectiva, entendemos que, nessa proposta, a História Local aparecia com uma dupla função. De um lado, correspondia a um conteúdo dos anos iniciais, relacionado à ideia das permanências do cotidiano. De outro, tinha uma função estratégica, já que possibilitaria aos alunos desenvolverem a noção de longa duração. Apesar de ser uma proposta ancorada em uma teoria da História, em se tratando da lógica da aprendizagem histórica seguiam as mesmas perspectivas do *Guia*... Isto é, ainda aprisionavam a História Local nos anos iniciais.

A análise conjunta dos documentos nos permitiu entender a forma como a História Local estava sendo pensada durante o período dos Estudos Sociais. Embora indiquem como a implantação desta disciplina não se deu da mesma forma no território brasileiro, eles revelam que, em se tratando da História Local predominava uma perspectiva que a entendia enquanto uma estratégia didática, muito relacionada as discussões do estudo do meio, e um conteúdo dos anos iniciais. No primeiro caso, era um conteúdo que aparecia subordinado ao contexto geográfico – o que dava a entender que a História era determinada pela condições naturais – e, no segundo caso, aparece relacionado ao contexto mais próximo e a uma ideia de cotidiano.

Após essa análise, acreditamos ser pertinente entender como a História Local foi pensada em um currículo propriamente da disciplina História. Escolhemos, para tanto, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1997) por ser um documento simbólico da volta da História enquanto disciplina autônoma e, também, por serem uma referência para a elaboração dos currículos a nível estadual e municipal.

Iniciamos a discussão do documento por uma análise do contexto histórico do seu processo de elaboração, apontando sua relação com o alinhamento da educação brasileira a organismo internacionais. Analisamos também o referencial pedagógico, sobretudo a separação que realizam entre o saber acadêmico e o saber escolar, e as finalidades que propõem para a educação, muito centradas na formação dos(as) cidadãos(ãs) dentro do contexto da democratização do país.

Tais perspectivas orientam a forma como a História Local é entendida no conteúdo. Ela aparece como um eixo temático e um conteúdo do primeiro ciclo da

escolarização, relacionada à ideia de uma história que leve em conta a diversidade, focada na história das pessoas comuns, em detrimento dos grandes fatos políticos. Indicamos, ainda, que sua presença nos anos iniciais é fundamentada também pela sua função de estratégia didática. Como a História Local é aquela que mais se aproxima dos estudantes, ela seria uma excelente ferramenta para a Transposição Didática, já que tornaria os conteúdos históricos mais palatáveis. Por fim, assim como no *Guia...*, ela aparece relacionada a uma função política, qual seja a de promover valores cidadãos, de amor ao patrimônio e de pertencimento ao lugar. Essa tendência, como vimos, marcou boa parte da produção acadêmica acerca da História Local o que revela como era uma concepção marcante neste momento.

Ao apresentarmos esse panorama das percepções acerca da localidade em diferentes propostas curriculares, pudemos entender como ela tem sido entendida no ensino de História no Brasil. Percebemos que existe uma tendência, seja na produção acadêmica, seja nas propostas curriculares, de encaixarem a História Local como um conteúdo dos anos iniciais – ideias estas que encontram respaldos em Dewey e, até mesmo em Rousseau, como demonstramos no capítulo inicial. Nesse sentido, pouca coisa mudou em relação aos Estudos Sociais. Tal constatação reforça a teoria de Sanches (2015) de que existe uma Didática da História específica dos anos iniciais e a História Local é um forte elemento desta.

Além disso, essas propostas, assim como a produção acadêmica que analisamos, atribuem um papel político fundamental à História Local. Esse é consequência de sua relação com a vida prática, marcada pela sua aproximação com a memória e com o patrimônio. Mas, nas propostas analisadas até então, a relação entre a História Local e a vida prática é tomada apenas por uma perspectiva utilitarista. O fato dela aparecer como ponto de partida da aprendizagem histórica está ligada a perspectivas de aprendizagem alheias à ciência de referência. Isto é, a História Local aparece como ponto de partida da aprendizagem histórica não porque está nas carências de orientação de vida prática dos alunos, mas porque é um conteúdo mais facilmente aprendido pelas crianças pequenas. É como se depois do amadurecimento da cognição histórica dos alunos, a História Local perdesse totalmente a importância.

A partir desse ponto, nos questionamos sobre como a História Local pode ser pensada em uma perspectiva de aprendizagem histórica centrada na própria ciência de referência, ou seja, em uma perspectiva de aprendizagem que leve em conta a lógica do pensamento histórico. O capítulo final buscou elementos para responder a esse questionamento. Primeiro, pensamos ser pertinente entender o que é Educação Histórica e como a ideia de uma cognição histórica ancorada na ciência de referência foi se constituindo no Brasil. Em seguida, nos debruçamos sobre a análise de uma proposta curricular que adotou o referencial teórico-metodológico da Educação Histórica. Dessa forma, teríamos elementos para ampliar nosso panorama das perspectivas de História Local no ensino de História, ao mesmo tempo em que estaríamos respondendo a um imbróglio que esteve presente em toda a nossa reflexão: como a Educação Histórica entende a História Local?

Iniciamos o capítulo, portanto, apresentando a Educação Histórica enquanto um domínio teórico, com uma tradição historicamente construída de investigações e um arcabouço teórico original. Apresentamos desde as primeiras investigações desenvolvidas pelo grupo inglês da *History Education*, representados pela produção de Peter Lee (2001, 2006) e a sua influência no desenvolvimento da Educação Histórica em Portugal. Também, trouxemos para o diálogo as contribuições da Didática da História alemã, sobretudo a teoria e a filosofia da História de Rüsen. Finalmente, terminamos o primeiro momento do capítulo indicando como a Educação Histórica tem se configurado no Brasil, discutindo mais precisamente as produções e perspectivas do LAPEDUH/UFPR.

Optamos por esse recorte por dois motivos. O primeiro diz respeito à nossa relação com as produções do grupo, que orientam boa parte das discussões que levantamos na nossa investigação. O segundo, relaciona-se ao fato do documento analisado no capítulo, *O Currículo para o Ensino Fundamental de Curitiba* (2016), ter sido desenvolvido por professores(as) ligados(as) ao LAPEDUH/UFPR.

Partimos, após o esboço do panorama da Educação Histórica, para a análise do currículo. Compreendemos que a perspectiva de aprendizagem histórica contida no documento relacionava-se com matriz disciplinar proposta por Rüsen (2001, 2015) e a sua adaptação através da Aula Histórica (SCHMIDT, 2015 citado por

CURTIBA/SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2016b, p.7). Quanto à História Local, o documento analisado apresentava-a, tal como os anteriores, como um conteúdo direcionado aos anos iniciais. Nesse sentido, afastava-se da perspectiva da matriz disciplinar de Rüsen. Isso porque, levando em conta a matriz proposta pelo autor, a História Local pode ser entendida como um pressuposto epistemológico da Didática da História, graças a sua capacidade de relacionar a vida prática à ciência.

Assim, como vimos ao longo do trabalho, a História Local está na vida prática pela sua capacidade de se relacionar à memória, ao patrimônio, à experiência (SAMUEL, 1990; BITTENCOURT, 2004). Ela também foi entendida como uma metodologia de pesquisa (AMADO, 1990) e de ensino de História (COUSINET, 1955; SCHMIDT e CAINELLI, 2009). E, por fim, a História Local, com Germinari (2010), Germinari e Buczenko (2013) e Neves (1997) apareceu como uma forma de orientação da identidade histórica. Todos esses elementos contribuíram a favor da nossa argumentação da História Local enquanto um pressuposto epistemológico da Didática da História. E, como tal, ela não pode ser uma exclusividade dos anos iniciais ou aparecer de forma fragmentada em relação a outros contextos. Com Rüsen (1997), argumentamos que uma perspectiva da História como ciência deve levar em conta a relação entre as análises micro e macro, buscando o que de universal existe no particular.

Com essa investigação, portanto, trouxemos subsídios que contribuem para repensarmos o papel da História Local no ensino de História. Como aponta Toledo (2010) ainda existem lacunas no que tange às investigações acerca da relação entre a localidade e o ensino de História, especialmente que levem em conta o papel epistemológico da História Local.

Essas lacunas demonstram como os estudos em História Local não estão mortos e/ou não são uma moda ultrapassada, mas indicam como ainda existe uma série de discussões a serem realizadas, sobretudo que descortinem a relação que ela estabelece entre vida prática e ciência.

Não como uma forma de encerrar a discussão, pretendemos, com nosso trabalho, trazer para o debate elementos iniciais que argumentem a favor da História Local como um pressuposto epistemológico da Didática da História, acompanhando o



esforço investigativo já realizado por Santos (2014). Ressaltamos, nesse sentido, a necessidade de aprofundamento dessa questão, sobretudo a partir de pesquisas empíricas com professores(as) e estudantes.

Pela nossa perspectiva, a presença da História Local no currículo passa a ser justificada, então, não por elementos generalistas ou que são respaldados fora da ciência da História. Em tempos onde a autonomia do ensino de História enquanto disciplina escolar está constantemente ameaçada, é preciso que encontremos maneiras de defender sua importância na formação dos alunos. A História Local em específico e a História como um todo não devem estar no currículo unicamente pelo seu papel na formação de cidadãos(ãs). Esta é uma ideia generalista, pois, ao fim e ao cabo, a presença de qualquer disciplina pode ser justificada por essa perspectiva. A História Local, bem como a História, devem estar no currículo pelas características epistemológicas que a diferenciam das outras ciências. Isto é, sua presença no ensino de História escolar deve ser justificada pelo seu papel na formação da consciência histórica, já que está nas carências de orientação dos estudantes.

## 7 REFERENCIAS

ABUD, Kátia M. “O Ensino de História no contexto da Ditadura Militar: ajustamento e convivência”. In: SCHMIDT, M. Auxiliadora; ABUD, Kátia M. **50 Anos de Ditadura Militar** – Capítulos sobre o ensino de História no Brasil. Curitiba: W & A Editores, 2014, p. 53-69.

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval M. de Albuquerque. **A invenção do Nordeste e outras artes**. 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

AMADO, Janaína. “História e Região: Reconhecendo e construindo espaços” In: SILVA, Marcos A. (org.) **República em migalhas: história regional e local**. São Paulo: Marco Zero/ ANPUH, 1990, p. 7-15.

AMORIM, Roseane M.; SANTOS, Ângela M. dos. “O ensino da História Local e itinerários da disciplina Tópicos de História da Educação em Alagoas: diálogos possíveis”. **Revista História & Ensino**, Londrina, v.19, n.1, pp. 143-162, jan./jun. 2013.

ASSIS, Elisabete X.; BELLÉ, Kássia; BOSCO, Vânia D. “O Ensino da História Local e sua importância”. **Revista de divulgação interdisciplinar do Núcleo de Licenciaturas**. Itajaí: Editora da UNIVALI, 2013.

AGUIRRE ROJAS, Carlos Antonio. **Fernand Braudel e as ciências humanas**. Londrina: EDUEL, 2013.

BARBOSA, Vilma de Lurdes. “Ensino de História Local: redescobrimos sentidos”. **Revista de História Saeculum**, João Pessoa, v.15, p.57-85, jul./dez. 2006.

BARCA, Isabel. “Educação Histórica: uma nova área de investigação”. OLIVEIRA, Thiago Augusto Divardim de (org.). **Pensamento histórico e consciência histórica: teoria e prática**. Curitiba: Editora W&A, 2018, p. 31-44.

BARCA, Isabel. “Investigação histórica em Portugal: Esboço de uma síntese”. In: OLIVEIRA, Thiago Augusto Divardim de (org.). **Pensamento histórico e consciência histórica: teoria e prática**. Curitiba: Editora W&A, 2018, p. 171-186.

BARCA, Isabel. “Marcos de consciência histórica de jovens portugueses”. **Currículo sem Fronteiras**, v.7, n.1, p.115-126, 2007.

BARON, Wilian C. “As publicações do projeto jovens e a história (2007-2014): metodologia, conceitos, temáticas, abordagens e algumas conclusões”. **História & Ensino**, Londrina, v. 22, n.1, p.71-90, jan./jun. 2016.

BARROS, José D’Assunção. “Abordagens”. **O campo da História – Especialidades e Abordagens**. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 132-179.

BARROS, José D’Assunção. “História, região e espacialidade”. **Revista de História Regional**, Ponta Grossa, v. 1, n. 1o, p. 95-129, dez./mar., 2005.

BECKER, Geraldo. **Consciência Histórica e atribuição de sentidos: perspectivas de jovens estudantes do Ensino Médio em relação à história da cidade de Curitiba**. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

BIANCHEZZI, Clarice; COELHO, Arlete M.; SILVA, Denise C. da; SOUZA E SOUZA, Érica. “Vestígios e memórias: História Local e o ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental”. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 20, n.2, p. 191-209, jul./dez. 2014.

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

BITTENCOURT, Circe. “Identidade nacional e ensino de história do Brasil”. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 185-204.

BITTENCOURT, Jane. “A Base Nacional Comum Curricular: uma análise a partir do ciclo de políticas”. **Anais do XII Congresso Nacional de Educação, IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação e VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente**. Curitiba: 2017. Disponível em: [http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24201\\_12678.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24201_12678.pdf) acesso em 14 de fevereiro de 2019.

BRASIL. MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História**. Brasília: 1997.

BRAUDEL, Fernand. “História e Ciências Sociais. A longa duração”. In: NOVAIS, Fernando; SILVA, Rogério Forastieri (org.). **Nova História em Perspectiva**. Volume 1. São Paulo: Cosac & Naify, 2011.

BUCZENKO, Gerson Luis. **O Ensino de História Local e Concepções de Identidade Histórica de Professores: Estudo de Caso em uma Escola de Campo Largo – PR**. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2012.

BURKE, Peter. **A Revolução Francesa da historiografia: a Escola dos Annales, 1929-1989**. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

CASSOL, Francielle M. “O filme nacional e a História Local possibilidades para o ensino de História”. **Revista Latino-americana de História**, São Leopoldo, v. 2, n. 6, p. 903-917, Ago. 2013.

CAVALCANTI, Ana Paula M. R. **Um jogo de lembranças: gênero, cultura e História Local na prática educativa de Julieta Pordeus Gadelha (1950-2000)**. 196f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

CAVALCANTI, Luciana A. **A História Local no currículo da Educação Básica**. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

CELLARD, André. “A análise documental”. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CHAUÍ, Marilena. **Cidadania cultural: o Direito à cultura**. São Paulo: Perseu Abramo, 2006.

CHEVALLARD, Yves. **Transposición Didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. 3 Ed. Buenos Aires: Aique, 2005.

CHEVONICA JUNIOR, Paulo. **Educação Histórica na prática dos professores: o processo de ensino e aprendizagem a partir dos cursos de formação continuada na SME de Curitiba**. 136f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Programa de Pós Graduação em Ensino de História, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018.

CORREA, Nanci E.; STEINKE, Rosana. **O Museu histórico da cidade de Cruzeiro do Oeste: uma discussão de História Local e Educação Patrimonial**. Curitiba: Secretaria Estadual de Educação – Programa de Desenvolvimento dos Educadores, 2008. Disponível <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2406-8.pdf> acesso em 25 de setembro de 2018.

COSIUC, Paulo. “Estudo do Meio em Belo Horizonte e Cidades Históricas de Minas Gerais”. In: CEDES. **A prática do ensino de História**. Cadernos CEDES, v. 10 – 2ª reimpressão. São Paulo: Cortez, 1986.

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”. **Revista Saeculum** – Revista de História, João Pessoa, n.16, p.147-160, jan./jun. 2007

COUSINET, Roger. **La clase. El estudio del medio**. Buenos Aires: Ed. Nova. 1955.

CURITIBA. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Currículo do Ensino Fundamental 1º ao 9º ano** – Princípios e Fundamentos. Volume 1. Curitiba: 2016a.

CURITIBA. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Currículo do Ensino Fundamental: 1º ao 9º ano**. Volume 5. Curitiba: 2016b.

GARCIA, Tânia Maria F. Braga; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Recriando Histórias a partir do olhar das crianças**. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

DAMAZIO, Rosiane M. Antônio. **Entre cultura histórica e historiografia: à construção da História Local como saber escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

DANTAS, Robson. "Entre livros e jornais: ampliando a autonomia didática dos professores com a História Local". **Revista Escritas**, Araguaína, v.9, n.2, p. 27-38, 2017.

EISNER, E. W. **El ojo ilustrado**. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa. Barcelona: Paidós, 1998.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. "Ensino de História, Didática da História, Educação Histórica: alguns dados de pesquisa (2000-2005)". **Educar em Revista**, Curitiba, v. 22, n. especial, p. 33-55, 2006.

FAGUNDES, José E. **A História Local e seu lugar na História**: histórias ensinadas em Ceará-Mirim. 195f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

FERNANDES, José R. Oriá. "Um lugar na escola para a História Local". **Ensino em Re-vista**, Uberlândia, v.4, n.1, p. 43-51, jan./dez. 1995.

FERNANDEZ CUESTA, Raimundo. **Clío en las aulas** – la enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas. Madrid: Akal, 1998.

FERNANDEZ CUESTA, Raimundo. **Sociogénesis de una disciplina escolar**: la Historia. Barcelona: Pomares-Corredor, 1997.

FERREIRA, Marieta de Moraes. "Os professores franceses e a redescoberta do Brasil". **Revista Brasileira** (Academia Brasileira de Letras), v. 1, n. 43, p. 227-245, 2005.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada**. 10ª Ed. Campinas: Papirus, 2008.

FONSECA, Selva Guimarães. "História local e fontes orais: uma reflexão sobre saberes e práticas de ensino de História". **História Oral**, v.9, n. 1, p. 125-141, jan-jun. 2006.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FORQUIN, Jean Claude. “Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais” In: **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n.5, p. 28-49, 1992.

FRANCO, Maria P.B. **Análise de Conteúdo**. Brasília 2 Ed: Líber Livro, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FUENTES, Concha. “La visión de la historia por los adolescentes: revisión del estado de la cuestión en Estados Unidos y el Reino Unido”. **Enseñanza de las ciencias sociales. Revista de Investigación**, Barcelona, n. 1, p. 55-68, Mar. 2002.

GARCIA, Tânia Maria F. Braga; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Recriando Histórias a partir do olhar das crianças**. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

GASPARELLO, Arlete M. “Construindo um novo currículo de História”. In. NIKITIUK, Sônia L. (org.) **Repensando o Ensino de História**. São Paulo: Cortez, 1996. P. 77-92.

GERMINARI, Geyso D. **A história da cidade, consciência histórica e identidades de jovens escolarizados**. 188f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

GERMINARI, Geyso. “Educação histórica: a constituição de um campo de pesquisa”. **HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 42, p. 54-70, 2011.

GERMINARI, Geyso. “O ensino de História Local e formação da Consciência Histórica: possibilidades para a educação do campo”. **Revista Quaestio**, Sorocaba, v. 18, n.3, p.761-776, nov. 2016.

GERMINARI, Geyso; BUCZENKO, Gerson. “História Local e Identidade: Um Estudo de Caso na Perspectiva da Educação Histórica”. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 2, n.18, p. 125-142, jul/dez. 2012.

GERMINARI, Geyso; HORN, Geraldo B. **O Ensino de História e seu currículo: teoria e método**. São Paulo: Vozes, 2010.

GONÇALVES, Márcia de Almeida. “História Local: o reconhecimento da identidade pelo caminho da insignificância”. In: MONTEIRO, Ana Maria F. C.; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Orgs.). **Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

GOUBERT, Pierre. “História Local”. In: **Revista Arrabaldes**, Petrópolis. Ano 1, n.1, p.69-82, maio/agosto, 1988.

HADLER, M. Sílvia Duarte. “Trabalhando História Local: possíveis abordagens”. **Cadernos do CEOM**, Campinas, v.20, n.26, p. 295-307, 2007.

HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História**. 7ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

HOBSBAWN, Eric. “A história de baixo para cima”. In: **Sobre História**. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2011, p.216-231.

HOFLING, M. Arlete Zuzke. **As Páginas de História**. Cadernos CEDES, Campinas, v. 23, n. 60, 2003.

HORTA, Maria de Lourdes P. “Fundamentos da Educação Patrimonial”. **Ciências & Letras**, Porto Alegre, n.27, p.13-35, 2000.

KMIECIK, Daniele Sikora; FERREIRA, Fábio. “Educação Histórica: uma tradição construída”. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN, Ana Claudia. **O que é educação histórica**. Curitiba: Editora W&A, 2018, p.23-40.

LAURENTINO, Eliana S. da Silva. **História Local, Patrimônio e culturas Afro-Brasileira em Duque de Caxias (2000-2014)**. 222f. Dissertação (Mestrado em Educação, Comunicação e Cultura em Periferias Urbanas) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Comunicação e Cultura em Periferias Urbanas, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2016.



LEE, Peter. “Em Direção a um Conceito de Literacia Histórica” In: **Educar em Revista**, Curitiba, n. Especial, p. 131-150, 2006.

LEE, Peter. “Progressão da compreensão dos alunos em História”. In: Barca, I. (Org.). **Perspectivas em Educação Histórica**. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Universidade do Minho, p. 13-29, 2001.

LESSARD-HÉBERT, Michelle ; GOYETTE, Gabriel; BOUTIN, Gérald. **Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas**. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

LIMA, Idelsuite de Sousa. “A abordagem do ensino de História Local nos livros didáticos das séries iniciais”. **IV Seminário Perspectivas do Ensino de História**, 2001, Ouro Preto. Anais do IV Seminário Perspectivas do Ensino de História - caderno de Resumos. Ouro Preto: UFOP/Unicentro Newton Paiva, 2001.

LIMA, Idelsuite de Sousa. “Ensinar, aprender, defender, preservar: ensino de história local e educação patrimonial”. **Cadernos do CEOM**, Chapecó, v.20, n. 26, p. 223-236, jun. 2007.

LIMA, Raquel dos Santos. “O ensino de História e a História Local: experiências de pesquisas desenvolvidas por alunos do Ensino Médio na cidade de Viçosa (MG)”. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 7, p. 103-122, out.2001.

LIMA, Soeli R. “História e memória: pesquisa-ação-participativa no ensino da História Local”. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 21, n.1, p. 149-172, jan./jun. 2015.

LOURENÇATO, Lidiane Camila. **A juventude frente a história: embates entre as propostas de documentos oficiais para o ensino médio e o significado da história como disciplina escolar**. 266f. Tese (Doutorada em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

MACHADO, Daiane Vaiz. “**Perspectivas braudelianas’ para o ensino: Cecília Westphalen e o projeto estudos sociais, a partir da longa duração**”. Interfaces da Educação, Parnaíba, v.8, n.22, p.8-32, 2017.

MANIQUE, Antônio Pedro; PROENÇA, Maria Cândida. **Didáctica da História. Património e História Local**. Lisboa: Texto, 1994.

MARCHI, Euclides et al. “**Trinta anos de historiografia: um exercício de avaliação**”. Revista Brasileira de História, v.13, n.25/26, p.133-141, set.1992/ ago. 1993.

MATTOZZI, Ivo. “Una epistemología y una metodología de la Historia para la Didáctica”. **REDUH** – Revista de Educação Histórica, Curitiba, v.1, p.215-232, 2012.

MENDES, Anderson F. M. “Ensino e vivências: as apreensões da História Local no cotidiano da sala de aula”. **Revista Tema Livre** [online], 2015. Disponível em <http://revistatemalivre.com/anderson09-html> acesso em 26 de setembro de 2018.

MORAIS, Marciglei Brito. **A história local e a consciência histórica de alunos da Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista – Ba.** 158f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2016.

MUMBACH, Sandi; SOARES, Débora S. Vaz. “Caixa de histórias: recuperando e valorizando a História Local através do uso de fotografias”. **Revista Latino-americana de História**, São Leopoldo, v.2, n.6, p.582-592, ago.2013.

NADAI, Elza. “Estudos Sociais no 1º Grau” In: SCHMIDT, M. Auxiliadora; ABUD, Kátia M. **50 Anos de Ditadura Militar** – Capítulos sobre o ensino de História no Brasil. Curitiba: W & A Editores, 2014, p.191-214.

NEVES, Erivaldo F. “História e Região: tópicos de História Regional e Local”. **Revista Ponta de Lança**, São Cristóvão, v.1, n. 2, p. 25-36, abr.-out./2008.

NEVES, Erivaldo F. **História regional e local: fragmentação e recomposição da história na crise da modernidade.** Salvador: Arcádia, 2002.

NEVES, Joana. “História Local e construção da identidade social”. **Revista Saeculum**, João Pessoa, n.3, p.13-27, jan./dez. 1997.

NEVES, Joana. “O Ensino de História nos 50 anos de Golpe Militar – Estudos Sociais sob a ditadura” In: SCHMIDT, M. Auxiliadora; ABUD, Kátia M. (org.) **50 Anos de**

**Ditadura Militar** – Capítulos sobre o ensino de História no Brasil. Curitiba: W & A Editores, 2014, p. 13-40.

NIKITIUK, Sônia. “A História local como instrumento de formação”. **Anais do X Encontro Regional de História da ANPUH**. Rio de Janeiro: 2002. Disponível em [www.rj.anpuh.org/resouces/rj.../Nikitiuk%20Sônia%20M%20L.doc](http://www.rj.anpuh.org/resouces/rj.../Nikitiuk%20Sônia%20M%20L.doc). Acesso em 22 de setembro de 2017.

NIDELCOFF, M. Teresa. **A Escola e a compreensão da realidade**. 2ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1980.

OLIVEIRA, Andressa Garcia Pinheiro de. **Aprendizagem histórica na Educação Infantil: possibilidades e perspectivas da Educação Histórica**. 219f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

OLIVEIRA, Thiago Augusto Divardim de. **A Formação Histórica (*Bildung*) como princípio da Didática da História no Ensino Médio: Teoria e Práxis**. 444f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

OLIVEIRA, Thiago Augusto Divardim de (org.). **Pensamento histórico e consciência histórica: teoria e prática**. Curitiba: Editora W&A, 2018

ORIÁ, Ricardo. “Memória e ensino de História”. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2005. p.128-148.

OSSANA, Edgardo. “Uma alternativa en la enseñanza de la historia: o enfoque desde el local, lo regional”. In: VAZQUEZ, Josefina Zoraida. **Enseñanza de la historia**. Buenos Aires: Interamer, 1994.

PAIM, Elison Antonio; PICOLLI, Vanessa. “Ensinar história regional e local no ensino médio: experiências e desafios”. **História & Ensino**, Londrina, v. 13, p. 107-126, set.2007.

PERINELLI NETO, Humberto; PAZIANI, Rodrigo R.; MELLO, Rafael Cardoso de. “Prática de ensino em (micro) história e linguagem cinematográfica: o curta metragem como ‘outra’ narrativa da história no e do local”. **Revista Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 22, n.39, p.56-79, jan./abr.2012.

PIERI, M. Julia de; MACCARI, Ide M. S.; DONADEL, Beatriz D’Agostin. “O ensino da História Local: comparando resultados de intervenção tradicional e de intervenção lúdica, no município de Orleans, em Santa Catarina”. **Revista Recôncavo**, Belford Roxo, v.3, n.4, p.161-178, jul./ 2013.

PINTO, Liliane Faria C. “Educação Patrimonial e ensino de História na escola: um estudo de caso”. **Revista Ensino & Multidisciplinaridade**, São Luís, v.2, n.2, p.72-83, jul./dez. 2016.

PRADO, Daniel P.; MACEDO, Sabrina M. “Reflexões acerca do ensino de História: a História Local e a Consciência Histórica”. **Revista Latino-americana de História**, São Leopoldo, v.2, n.6, p.1197-1206, ago.2013.

PRATS, Joaquim. “El estudio de la historia local como opción didáctica ¿destruir o explicar la historia? In: **Enseñar Historia: notas para una didáctica renovadora**. Mérida: Junta de Extremadura, 2001.

RAMOS, Eliane N.; KNEBEL, Rosemeri L. “Relato de experiência: aplicação de material didático sobre História Local e Educação Patrimonial no 4º ano do curso de formação de docentes”. **Revista Ateliê de História**, Ponta Grossa, v.2, n.2, p.39-50, 2014.

RIBAS, Cristina Elena. “Conflitos mundiais: um olhar sobre as mulheres e as crianças”. **REDUH – Revista da Educação Histórica**, Curitiba, n.12, p.25-34, mai./ago. 2016.

RIBAS, Cristina Elena Taborda; LOOS, Jucilmara Viera; CASTEX, Lilian; SUKOW, Nikita Mary. “Fundamentos da Educação Histórica”. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN, Ana Claudia. **O que é educação histórica**. Curitiba: Editora W&A, 2018, pp.41-58.

RIZZARDO, Fabiane M.; SANTOS, Rodrigo L. “‘Deixados à beira do caminho’: a abordagem da História indígena local na Região do Vale do Rio dos Sinos”. **Revista Latino-americana de História**, v.2, n.6, p.331-341, ago. 2013.

ROCHA, Antônio Penalves. “F. Braudel: tempo histórico e civilização material. Um ensaio bibliográfico”. **Anais do Museu Paulista**, São Paulo, v.3, p.239-249, jan./dez. 1995.

ROCKWELL, Elsie. **La experiencia etnográfica**. Historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós, 2011.

RÜSEN, Jörn. “A história entre a modernidade e a pós-modernidade”. **História Questões & Debates**, Curitiba, v.14, n.26-27, p.80-101, jan./dez. 1997.

RÜSEN, Jörn. **Aprendizagem Histórica: fundamentos e paradigmas**. Curitiba: W&A, 2012.

RÜSEN, Jörn. “Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão”. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão Chaves de (org.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Editora da UFPR, 2011, p.23-40.

RÜSEN, Jörn. **História viva: Teoria da História – Formas e Funções do Conhecimento**. Brasília: Editora da UnB, 2010.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica: Teoria da História - Fundamentos da Ciência Histórica**. Brasília: UnB, 2001.

RÜSEN, Jörn. **Reconstrução do passado**. Teoria da História – Os Princípios da Pesquisa Histórica. Brasília: Editora da UnB, 2007.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da História: Uma Teoria da História como Ciência**. Curitiba: Editora da UFPR, 2015.

SAMUEL, Raphael. “Documentação – história local e história oral”. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 9, n. 19, p. 219-243, set. 1989/fev. 1990.

SANCHES, Tiago Costa. **Percursos da Didática da História para os anos iniciais do Brasil**. 165f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

SANTOS, Flávio Batista dos. **O ensino de história local na formação da consciência histórica**: um estudo com alunos do ensino fundamental na cidade de Ibaiti-PR. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

SANTOS, Joaquim J. M. dos. “História do Lugar: um método de ensino e pesquisa para as escolas de nível médio e fundamental”. **Revista História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 9, n.1, p. 105-124, jan.-abr. 2002.

SANTOS, Milton. “A totalidade do diabo”. **Revista Contexto**, São Paulo, n. 4, pp. 31-43, nov./1977.

SÃO PAULO. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Guia Curricular para o Ensino de 1º Grau**. São Paulo, 1975.

SCHIAVON, Carmem G. B.; SANTOS, Tiago F. dos. “Educação Patrimonial: um caminho à discussão sobre a cidadania a partir da História Local”. **Cidadania em Ação – Revista de Extensão e Cultura**, Florianópolis, v.5, n.1, s/p, 2011.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; ABUD, Kátia M. **50 Anos de Ditadura Militar** – Capítulos sobre o ensino de História no Brasil. Curitiba: W & A Editores, 2014.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. “Cognição história situada: que aprendizagem história é esta?” **Anais do XXV Simpósio Nacional de História da ANPUH**. Fortaleza: 2009a. Disponível em <http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S25.0659.pdf> acesso em 16 de novembro de 2017.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. “Concepções de aprendizagem histórica presentes em propostas curriculares brasileiras”. In: **História Revista**, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 203-213, jan./jun. 2009b.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão Chaves de (org.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Editora da UFPR, 2011.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. “Jovens brasileiros e europeus: identidade, cultura e ensino de história (1998-2000)”. **Revista Perspectiva**. Florianópolis, v. 20, n. Especial, p. 183-208, jul./dez. 2002.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. “História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização” In: **Revista História da Educação**, Porto Alegre, v.16, n.37, p.73-91, maio/agosto 2012.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. “O ensino de história local e os desafios da formação da consciência histórica”. In: MONTEIRO, Ana Maria F. C.; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Orgs.). **Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. “O porquê dos Estudos Sociais: implicações histórico-sociais, políticas e econômicas” In: SCHMIDT, M. Auxiliadora; ABUD, Kátia M. **50 Anos de Ditadura Militar** – Capítulos sobre o ensino de História no Brasil. Curitiba: W & A Editores, 2014, p. 175-190.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora et al. **Aprendizagem Histórica**: Catálogo seletivo de teses e dissertações brasileiras e portuguesas. Curitiba: W.A. Editores, 2018.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Braga. “História e educação: diálogos em construção”. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria F. Braga; HORN, Geraldo Balduino (Orgs.). **Diálogos e perspectivas de investigação**. Ijuí: Unijuí, 2008.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Braga. **Recriando Histórias de Araucária**. Curitiba: Núcleo de Pesquisas em Publicações Didáticas da UFPR, 2008.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN, Ana Cláudia. “Aprendizagem e formação da consciência histórica: possibilidades de pesquisa em Educação Histórica” In: **Revista Educar**, Curitiba, n.60, p.14-42, abr/jun. 2016a.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN, Ana Claudia. **O que é educação histórica**. Curitiba: Editora W&A, 2018.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN, Ana Cláudia. “Pesquisas em Educação Histórica – teoria e método no contexto do Programa de Pós graduação e do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica do PPGE/UFPR”. In: HAGEMEYER, Regina Cely de C. et al. **Diálogos epistemológicos e culturais**. Curitiba: W&A editores, 2016, p.21-38.

SILVA, Giane de Souza. **Educação histórica**: os sentidos atribuídos por alunos do 9º ano do ensino fundamental ao conhecimento histórico sobre história local. 2014. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

SILVA, Marcos A. (org.) **República em migalhas**: história regional e local. São Paulo: Marco Zero/ ANPUH, 1990.

SILVEIRA, Rosa M. Godoy. “Região e História: questão de método”. In: SILVA, Marcos A. (org.) **República em migalhas**: história regional e local. São Paulo: Marco Zero/ ANPUH, 1990, p. 17-42.

SIMON, Cristiano Biazzo. “História Local, Regional e Ensino de História. In: ALEGRO, Regina Célia et al. **Paraná memórias**: histórias locais e ensino de história – Projeto contação de histórias do Norte do Paraná. Londrina: Eduel, 2011, p. 49-69.

SOBANSKI, Adriane de Q.; CARAMEZ, Cláudia S. “Educação Histórica e o professor como investigador social”. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN, Ana Claudia. **O que é educação histórica**. Curitiba: Editora W&A, 2018, pp. 119 -138. 2018.

SOUSA, Israel S. de. **Educação Popular e ensino de História Local**: cruzando conceitos e práticas. 240f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

SOUSA, Israel S. de. **O Ensino de História Local e os movimentos sociais**: práticas de História Local nos assentamentos do Conde. 149f. Dissertação (Mestrado em



Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.

SUKOW, Nikita M. “Abordando o conceito substantivo imigração com estudantes do 8º ano: um relato de experiência”. **REDUH- Revista da Educação Histórica**, Curitiba, n.15, p.66-80, mai./ago. 2016.

TOLEDO, M. Leopoldina Tursi. “História Local, historiografia e ensino: sobre as relações entre teoria e metodologia no ensino de História”. **Revista Antíteses**, Londrina, v.3, n.6, p.743-758, jul./dez.2010.

TRISTÃO, Isabela N. N.; SILVA, Adriana M. Paulo da. “História Local e Educação Patrimonial: a experiência do PIBID na escola estadual de Paulista”. **Educação Básica Revista**, São Carlos, v.4, n.1, p.83-93, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de História. **Estudos Sociais a partir da longa duração**. UFPR/DEHIS. Curitiba, 1976.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de História. **Estudos Sociais a partir da longa duração. Relatório nº 2**. UFPR/DEHIS. Curitiba, 1977.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de História. **Estudos Sociais a partir da longa duração. Relatório nº 3**. UFPR/DEHIS, Curitiba, 1977.

URBAN, Ana Cláudia. **Didática da História** – Contribuições para a formação de professores. Curitiba: Juruá, 2011a.

URBAN, Ana Cláudia. “Manuais de didática de estudos sociais como fontes para o código disciplinar da história”. **Encontro Nacional De Pesquisadores Do Ensino De História**, 9, 2011, Florianópolis. Anais... Florianópolis: UFSC, 2011b.

VIANA, Ieda. “**Artes de fazer**” na reforma escolar: o projeto estudos sociais a partir da longa duração – Curitiba (décadas de 1970-1980). 236f. Tese (Doutorado em

Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

WAIGA, Juliano Mainardes. **Educação Histórica e ciências da educação**: diálogos epistemológicos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

WILLIAMS, Raymond. **La Larga Revolución**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2003.

ZAMBONI, Ernesta. “Desenvolvimento das noções de espaço e tempo na criança”. **Caderno CEDES**, São Paulo, n.10, p.63-71, 1986.