

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

GEOVANE GONÇALVES DE OLIVEIRA

ENSINO DE HISTÓRIA DO PARANÁ: “AS AUSÊNCIAS A PARTIR
DO EXCESSO DE PRESENÇAS”

CURITIBA

2024

GEOVANE GONÇALVES DE OLIVEIRA

ENSINO DE HISTÓRIA DO PARANÁ: “AS AUSÊNCIAS A PARTIR
DO EXCESSO DE PRESENÇAS.”

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, no Setor de Educação, na Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Auxiliadora
Moreira dos Santos Schmidt

CURITIBA

2024

Ficha Catalográfica

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Oliveira, Geovane Gonçalves de.

Ensino de história do Paraná : "as ausências a partir do excesso de presenças" / Geovane Gonçalves de Oliveira – Curitiba, 2024.

1 recurso on-line : PDF.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Auxiliadora dos Santos Schmidt

1. Educação – Estudo e ensino. 2. História – Estudo e ensino. 3. História do Paraná. I. Universidade Federal do Paraná. II. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Bibliotecária: Maria Teresa Alves Gonzati CRB-9/1584



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

ATA Nº623

ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE DOUTORADO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE DOUTOR EM EDUCAÇÃO

No dia trinta de agosto de dois mil e vinte e quatro às 15:00 horas, na sala 218, 2º pavimento, Edifício Teixeira Soares, Campus Rebouças da Universidade Federal do Paraná, rua Rockefeller, 57, bairro Rebouças, Curitiba, Paraná, foram instaladas as atividades pertinentes ao rito de defesa de tese do doutorando **GEOVANE GONÇALVES DE OLIVEIRA**, intitulada: **ENSINO DE HISTÓRIA DO PARANÁ: AS AUSÊNCIAS A PARTIR DO EXCESSO DE PRESENÇAS**, sob orientação da Profa. Dra. MARIA AUXILIADORA MOREIRA DOS SANTOS SCHMIDT. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná, foi constituída pelos seguintes Membros: MARIA AUXILIADORA MOREIRA DOS SANTOS SCHMIDT (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), SOLANGE MARIA DO NASCIMENTO (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ), JOÃO LUIS DA SILVA BERTOLINI (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ), MAX LANIO MARTINS PINA (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS), GEYSO DONGLEY GERMINARI (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE). A presidência iniciou os ritos definidos pelo Colegiado do Programa e, após exarados os pareceres dos membros do comitê examinador e da respectiva contra argumentação, ocorreu a leitura do parecer final da banca examinadora, que decidiu pela APROVAÇÃO. Este resultado deverá ser homologado pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais definidos pelo programa. A outorga de título de doutor está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, MARIA AUXILIADORA MOREIRA DOS SANTOS SCHMIDT, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos demais membros da Comissão Examinadora.

CURITIBA, 30 de Agosto de 2024.

Assinatura Eletrônica

06/09/2024 15:26:56.0

MARIA AUXILIADORA MOREIRA DOS SANTOS SCHMIDT
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

24/10/2024 15:35:55.0

SOLANGE MARIA DO NASCIMENTO

Avallador Externo (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO
PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

11/09/2024 10:47:09.0

JOÃO LUIS DA SILVA BERTOLINI

Avallador Externo (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO
PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

05/09/2024 10:35:22.0

MAX LANIO MARTINS PINA

Avallador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS)

Assinatura Eletrônica

06/09/2024 08:04:43.0

GEYSO DONGLEY GERMINARI

Avallador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE)

Rockefeller nº 57 ? Rebouças - CURITIBA - Paraná - Brasil

CEP 80230-130 - Tel: (41) 3535-6255 - E-mail: ppge.academico@ufpr.br

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 394664

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://siga.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp>
e insira o código 394664



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
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 EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **GEOVANE GONÇALVES DE OLIVEIRA** intitulada: **ENSINO DE HISTÓRIA DO PARANÁ: A S AUSÊNCIA S A PARTIR DO EXCESSO DE PRESENÇA S**, sob orientação da Profa. Dra. MARIA AUXILIADORA MOREIRA DOS SANTOS SCHMIDT, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutor 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, 30 de Agosto de 2024.

Assinatura Eletrônica

06/09/2024 15:26:56.0

MARIA AUXILIADORA MOREIRA DOS SANTOS SCHMIDT
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

24/10/2024 15:35:55.0

SOLANGE MARIA DO NASCIMENTO

Avallador Externo (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO
PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

11/09/2024 10:47:09.0

JOÃO LUIS DA SILVA BERTOLINI

Avallador Externo (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO
PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

05/09/2024 10:35:22.0

MAX LANIO MARTINS PINA

Avallador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS)

Assinatura Eletrônica

06/09/2024 08:04:43.0

GEYSO DONGLEY GERMINARI

Avallador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE)

Rockefeller nº 57 ? Rebouças - CURITIBA - Paraná - Brasil

CEP 80230-130 - Tel: (41) 3535-6255 - E-mail: ppge.academico@ufpr.br

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 394664

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://siga.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp>
e insira o código 394664

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a minha família e seu apoio incondicional nesta jornada. Os meus pais sempre me apoiaram, fazendo com que eu tivesse o privilégio de poder estudar e realizar meus sonhos. Minha esposa, Milena, que desde a graduação sempre me incentivou a realizar o mestrado e, posteriormente, o doutorado, sempre acreditando em mim, quando eu mesmo duvidava, me segurando em cada dúvida ou momento difícil e comemorando e celebrando os momentos de conquista.

A minha orientadora, Dolinha, Maria Auxiliadora Schmidt, referência que eu já admirava antes de ser orientando, quando estudava seus textos na graduação, e hoje admiro ainda mais como uma excelente professora e uma pessoa excepcional.

Ao professor Geysso Dongley Germinari, meu orientador de mestrado e professor da graduação, que me apresentou o campo da Educação Histórica. Ele tornou-se uma referência de profissional que um dia almejo ser. Estendo o agradecimento a toda a banca que leu meu trabalho, contribuindo para que ele melhorasse: Professora Rosi Gevaerd, Max Lanio Pina, Solange Nascimento e João Bertolini.

Ao Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH), que sempre contribui com suas falas nos encontros de quinta e nas inúmeras produções que contribuíram para a pesquisa.

Às professoras, que forneceram um pouco do seu tempo contribuindo para a elaboração desta pesquisa.

Às escolas, à equipe de professores e gestores com quem trabalhei no período do doutorado como PSS, contratado e, por fim, concursado: Escola São Pedro Canísio, Escola Municipal João Paulo II (CAIC), Escola Municipal Vilma Rossa Bartiechen e Escola Municipal Maria Olívia Alves Pontarolo.

Aos meus colegas de orientação, cujas contribuições sempre me ajudaram a crescer e desenvolver um trabalho melhor.

Enfim, agradeço a todas essas pessoas que ajudaram neste trabalho, pois, sem dúvida, existe uma parte de cada um nele.

RESUMO

O trabalho tem como objeto a problemática das relações entre historiografia, narrativas e a aprendizagem histórica, tendo como recorte a investigação de um estudo de caso sobre a História do Paraná no Ensino Fundamental 1. Neste sentido, busca-se explicitar as narrativas históricas sobre a História do Paraná utilizadas por professores do Ensino Fundamental 1, mais precisamente em turmas de 4º ano de escolas municipais de Irati-PR. Do ponto de vista teórico, buscou-se discutir o caráter narrativista da história e a utilização de narrativas ligadas ao ensino de História do Paraná. Tomou-se como pressuposto o fato de que a narrativa histórica está presente na construção de comunidades imaginadas, estabelecendo em uma narrativa histórica mestra princípios como mitos fundadores e heróis nacionais. Isso tem propiciado a construção de princípios identitários comuns, nem sempre significativos para os grupos comunitários. A pesquisa é de caráter qualitativo, e a metodologia utilizada é a de análise de conteúdo, pesquisando a narrativa da História do Paraná em seus múltiplos aspectos: no currículo, nas bibliotecas escolares e, por fim, nas ideias das professoras. Assim, investigou-se por meio de questionários o que as professoras de 4º ano que ministram aulas entendem sobre História do Paraná e que conteúdos consideram importantes para serem aprendidos pelos alunos. Consideramos que, com a pesquisa, foi possível compreender de que forma as professoras utilizam a narrativa histórica, estabelecendo categorias como personagens, relações de causalidade, consequências, relações entre presente, passado e futuro e atribuições de significados.

Palavras-chave: aprendizagem histórica; narrativa histórica; História do Paraná, narrativa mestra, educação histórica.

ABSTRACT

The work focuses on the issues surrounding the relationships between historiography, narratives, and historical learning, specifically investigating a case study on the History of Paraná in Elementary Education. In this sense, it aims to clarify the historical narratives about the history of Paraná used by teachers in Elementary Education, particularly in 4th-grade classes at municipal schools in Irati-PR. From a theoretical perspective, the discussion centers on the narrative character of history and the use of narratives related to the Teaching of History in Paraná. It is assumed that historical narrative plays a role in the construction of imagined communities establishing within a master historical narrative principles such as founding myths and national heroes. This has facilitated the construction of common identity principles, which are not always significant for community groups. The research is qualitative in nature, and the methodology used is content analysis, exploring the narrative of the History of Paraná in its multiple aspects, including the curriculum, school libraries, and finally, the teachers' ideas. Through questionnaires, the research investigates what 4th-grade teachers understand about the History of Paraná and which content they consider important for students to learn. We believe that this research has made it possible to understand how teachers utilize historical narrative, establishing categories such as characters, causal relationships, consequences, connections between the present, past, and future, and attributions of meaning.

Keywords: historic knowledge; historic narrative; Parana history, master narrative, historical education.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 CARACTERÍSTICAS DEFINIDORAS DA ANÁLISE DE CONTEÚDO.....	14
FIGURA 2 MATRIZ DA ATRIBUIÇÃO DO SENTIDO PELA NARRATIVA HISTÓRICA	62
FIGURA 3 AS QUATRO OPERAÇÕES MENTAIS DA CONSTITUIÇÃO DE SENTIDO SEGUNDO JÖRN RÜSEN	66
FIGURA 4 MATRIZ DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA DE JÖRN RÜSEN.....	67

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: QUALIDADES DA NARRATIVA	32
TABELA 2: AUTORES QUE FALAM SOBRE NARRATIVA HISTÓRICA.....	35
TABELA 3: AS TIPOLOGIAS NARRATIVAS DE RÛSEN.....	43
TABELA 4: NARRATIVAS PRESENTES E AUSENTES.....	50
TABELA 5: NARRATIVA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA E NARRATIVA HISTÓRICA NA FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA.....	70
TABELA 6: CREP HISTÓRIA 4º ANO.....	87
TABELA 7: CREP HISTÓRIA 4º ANO.....	88
TABELA 8: CREP HISTÓRIA 4º ANO.....	89
TABELA 9: BIBLIOGRAFIA DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE IRATI.....	93
TABELA 10: QUE LIVROS VOCÊ CONHECE DE HISTÓRIA DO PARANÁ?.....	95
TABELA 11: O QUE É HISTÓRIA DO PARANÁ?	101
TABELA 12: O QUE VOCÊ LEMBRA DE TER APRENDIDO SOBRE A HISTÓRIA DO PARANÁ?.....	108
TABELA 13: QUE MÉTODOS VOCÊ UTILIZA PARA ENSINAR A DISCIPLINA DE HISTÓRIA?.....	112
TABELA 14: QUAIS CONTEÚDOS DEVEM SER CONTEMPLADOS NA HISTÓRIA DO PARANÁ? QUAL É O ANO IDEAL PARA TRABALHAR ESSE CONTEÚDO?.....	117
TABELA 15: DÊ UM EXEMPLO DE COMO VOCÊ ELABORARIA UMA AULA DE HISTÓRIA DO PARANÁ.....	124
TABELA 16: O QUE É SER PARANAENSE?.....	129

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	8
1.1 METODOLOGIA DE PESQUISA	11
1.2 ESTRUTURA DA TESE.....	15
2. NARRATIVA: A HISTÓRIA ACADÊMICA E A HISTÓRIA ESCOLAR.....	20
2.1 NARRATIVA: DIÁLOGOS ENTRE A NARRATIVA HISTÓRICA E A NARRATIVA ESCOLAR	23
2.2. NARRATIVAS E HISTÓRIA ESCOLAR.....	443
2.3. NARRATIVAS MESTRAS: AS PRESENCAS E AUSÊNCIAS	46
3. ENSINO DE HISTÓRIA E A NARRATIVA HISTÓRICA.....	51
3.1 NARRATIVA HISTÓRICA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	52
3.2 Narrativa Histórica: Formação da consciência histórica.....	57
3.2.1 <i>A Educação histórica e a consciência histórica</i>	59
3.3. EDUCAÇÃO HISTÓRICA E NARRATIVA HISTÓRICA.....	67
3.4 Educação Histórica e Narrativas: o que dizem as pesquisas.....	70
4. A NARRATIVA DA HISTÓRIA DO PARANÁ	73
4.1. A NARRATIVA HISTÓRICA DO PARANÁ PELOS PARANISTAS.....	77
4.2 A NARRATIVA HISTÓRICA DO PARANÁ NAS ESCOLAS	82
4.2.1. <i>A Narrativa Histórica do Paraná na Cultura Escolar</i>	82
4.2.2. <i>A narrativa Histórica do Paraná no Currículo Estadual do Paraná</i>	86
4.2.3 <i>A Bibliografia da História do Paraná nas Escolas</i>	92
4.4 Que livros você conhece de História do Paraná?.....	95
5. A NARRATIVA HISTÓRICA DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE IRATI-PR.....	98
5.1. O QUE É HISTÓRIA DO PARANÁ?.....	99
5.2 O QUE VOCÊ LEMBRA DE TER APRENDIDO SOBRE HISTÓRIA DO PARANÁ?	106
5.3 QUE MÉTODOS VOCÊ UTILIZA PARA ENSINAR A DISCIPLINA DE HISTÓRIA?	94
5.4. QUAIS CONTEÚDOS DEVEM SER CONTEMPLADOS NA HISTÓRIA DO PARANÁ? QUAL É O ANO IDEAL PARA TRABALHAR ESSE CONTEÚDO?	110
5.5. DÊ UM EXEMPLO DE COMO VOCÊ ELABORARIA UMA AULA DE HISTÓRIA DO PARANÁ	115
5.6. O QUE É SER UM PARANAENSE?.....	127
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	137
7. REFERÊNCIAS.....	139

1. Introdução

A preocupação estabelecida nesta pesquisa é resultado de uma carência de orientação, que remonta aos meus anos como aluno e professor da rede municipal de Irati - PR. Apesar de a presente pesquisa ter passado por várias reformulações durante a sua escrita, certos aspectos sempre ficavam latentes quanto a essa carência de orientação. Durante o mestrado, na Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), sob a orientação do professor Geysy Dongley Germinari, desenvolvi uma investigação acerca das histórias em quadrinhos nos livros didáticos de História, com a dissertação intitulada “Histórias em quadrinhos e a construção de uma literacia histórica nos livros didáticos presentes na cultura escolar”. Nesse ponto, fui apresentado ao campo da Educação Histórica e pude me aprofundar em conceitos que supriam minhas carências de orientação, incluindo as mais antigas, que remontavam a minha posição enquanto aluno da rede municipal de Irati.

A aproximação com o campo da Educação Histórica e a prática do professor de escolas municipais foi gerando dúvidas em minha vida profissional. Procurei, então, entender o ensino de História na prática de professores do Ensino Fundamental, anos iniciais, pois notava, enquanto professor, que aspectos ligados à História do Paraná não tinham foco na sala de aula. A partir dessas e de outras questões, foi elaborado este trabalho, que busca sanar algumas dúvidas existentes ainda em minha consciência.

O título do trabalho tem como referência a questão fundamental do ensino da História do Paraná. Explica, particularmente, o seu significado como conhecimento escolar no contexto das diferentes correntes da historiografia paranaense. Esse título visa contemplar as questões trabalhadas nesta tese a partir da ideia de que a ênfase em várias presenças, como a dos imigrantes, organizadas como narrativas mestras, geraram um conjunto de ausências.

Assim, a relação entre a narrativa histórica do Estado do Paraná e o ensino de História dos anos iniciais é o objeto desta pesquisa. Neste trabalho, buscou-se compreender que paradigma narrativista está presente na história do Estado e de que forma podemos entender essas tipologias narrativas no âmbito da historiografia do Paraná. Dessa forma, se faz necessário olhar para a narrativa histórica do território paranaense para compreender sua construção, realizar sua desconstrução e, posteriormente, perspectivar uma reconstrução dessas narrativas.

A história da Unidade Federativa do Paraná tem sua presença nos currículos escolares amparada pela Lei nº 9401-04/10/90 e, também pela Lei 13.381/2001 que:

Torna obrigatório um novo tratamento, na Rede Pública Estadual de Ensino, dos conteúdos da disciplina História do Paraná, no Ensino Fundamental e Médio, objetivando a formação de cidadãos conscientes da identidade, potencial e valorização do nosso Estado.

Desde então, a história do Estado tem se manifestado nas escolas das mais variadas formas. Todavia, nos últimos anos, essa presença tem sido cada vez menos recorrente, dando lugar a outros conteúdos. Apesar do atual cenário exposto durante o decorrer deste trabalho, a História do Paraná, oficialmente, ainda é presente no currículo do Estado, o CREP, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O conteúdo é proposto para ser trabalhado no 4º ano e também está presente no 5º ano. Nos anos anteriores (1º, 2º, 3º), a História é trabalhada de forma breve a partir de conceitos como família, documentos, ambiente em que se vive, entre outros conteúdos mais voltados para identidade e cidadania.

A discussão presente nesta pesquisa é pertinente, uma vez que observamos no ambiente escolar a carência de encaminhamentos dos alunos e professores sobre a História do Paraná. A ausência de orientação é evidente, quando se nota o distanciamento entre a narrativa histórica do Paraná das demais, caracterizando algo sintomático na cultura escolar paranaense, que separa o Estado do restante do país, como se fosse um lugar à parte, o que pode gerar problemas de identidade (Rüsen, 2012). Ademais, apesar de se ter uma noção sobre alguns conteúdos, predominam as narrativas em torno do povoamento e da presença do imigrante e a exclusão da população afrodescendente e indígena. Desta forma, justifica-se o trabalho, buscando entender na escola como se dá o processo narrativo do ensino de História do Paraná no contexto escolar e como a presença de determinados sujeitos exclui a de outros, fazendo com que eles sejam ausentes do processo histórico.

Para entender melhor esse contexto, compreendemos o caráter narrativista da história, e essa narrativa pode ser responsável por desenvolver a consciência histórica das crianças e dos jovens. A narrativa histórica está presente também na construção de comunidades imaginadas (Anderson, 1983), estabelecida dentro de uma narrativa mestra (Anderson, 2017), por meio de princípios como mitos fundadores, heróis nacionais para que, dessa forma, a comunidade construída tenha princípios identitários que estejam de acordo com o grupo dominante. Parte-se do pressuposto de que esses princípios podem ser observados na narrativa histórica do Paraná.

No decorrer da pesquisa, buscou-se investigar, entre outros fatores, como a narrativa histórica do Paraná esteve por muito tempo nas mãos de paranistas e memorialistas¹, que construíram uma narrativa regionalista do Estado, até hoje presente nos bancos escolares. Porém, até mesmo essas narrativas que estão cristalizadas na cultura escolar têm sido suprimidas, assim como as narrativas que buscam um viés mais próximo da ciência da História, fazendo com que, aos poucos, o ensino de História do Paraná seja deixado de lado na sala de aula.

Elementos da história do Estado estão presentes na identidade dos sujeitos e na forma como eles se relacionam entre si e com a sociedade. Deste modo, a questão da pesquisa torna-se:

Quais são as narrativas históricas do Paraná presentes na cultura escolar no Ensino Fundamental 1 das escolas municipais de Irati?

Para responder a esse problema de pesquisa, alguns objetivos são estabelecidos. De forma geral, é compreender como os elementos da narrativa histórica estão presentes nas aulas de História do Paraná. Esse objetivo é alcançado através da pesquisa de certos pontos narrativos no paradigma da ciência da História, e aplicar-se-á, em forma de análise, como acontece esse processo na sala de aula.

De forma mais precisa, são estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- Entender que a História possui um paradigma narrativista, estabelecendo um diálogo com os teóricos que discutem o conceito de narrativa histórica. Esse objetivo vai buscar na teoria da História o caráter narrativista da historiografia e pensar as formas com que são desenvolvidas as narrativas históricas.

¹ Paranismo foi um movimento de criação da identidade regionalista paranaense, com base em Romário Martins (1995).

Sobre memorialistas: “Entendemos como memorialistas escritores que utilizam diversas ferramentas e fontes em seus textos - às vezes resultando em textos de cunho autobiográfico, nos quais o autor utiliza, a sua experiência de vida e a tradição oral, da cidade sobre a qual escreve, para construir a narrativa histórica -, sem que para isso se utilizem das normas metodológicas e teóricas da escrita acadêmica sobre história.” (Domingues, 2011, p. 2).

- Compreender o diálogo da Educação Histórica com a narrativa histórica na cultura escolar. Esse objetivo é necessário para inserir a atual pesquisa nessa área, demonstrando que se trata de uma contribuição para algo que já vem sendo discutido, e debater sobre a relação entre a narrativa enquanto metodologia e a narrativa histórica como uma formadora de consciência histórica.
- Entender a relação dos professores do Ensino Fundamental 1, mais especificamente do 4º ano, com as narrativas históricas do Paraná, percebendo qual identidade tem sido desenvolvida com essa base.

Para alcançar esses objetivos, foi utilizada uma pesquisa de âmbito documental, bibliográfica e de campo nas escolas centrais do município de Irati-PR. Ela tem esse caráter multifacetado, pois, devido à sua natureza, fez-se necessário observar os documentos oficiais que ditam quais serão os conteúdos trabalhados em sala. Isso posto, para que possamos compreender qual a narrativa sugerida pelos documentos oficiais, no caso desta pesquisa, o CREP, foi preciso, através da investigação dos livros presentes nas escolas, compreender como esse conteúdo está inserido na cultura escolar através das bibliotecas. Na pesquisa de campo, o intuito foi entender como os professores demonstraram o que entendiam sobre História do Paraná e como isso afetava sua identidade e sua metodologia. Para isso, foi utilizada a coleta de informações com base em questionários (Apêndice A).

1.1 Metodologia de pesquisa

O trabalho possui diferentes momentos de análise, começando por uma pesquisa documental realizada no CREP e da bibliografia de História do Paraná presente na escola e uma investigação, realizada por meio de questionários respondidos pelos professores do 4º ano do Ensino Fundamental. Para realizar a análise multifacetada, optou-se por trabalhar com a metodologia conhecida como análise de conteúdo, visto que o que conecta todos esses pontos de análise são os conteúdos da História do Paraná e as narrativas ligadas a eles. Essa metodologia é muito rica na questão do quê e como analisar, pois ela desenvolve os discursos presentes nos conteúdos, os significados e a forma como eles são apresentados no material analisado.

Para compreender melhor, pontuam-se as preocupações que o pesquisador precisa ter quando se trata de análise de conteúdo

Cada vez mais, porém, a análise de conteúdo passou a ser utilizada para produzir inferências acerca de dados verbais e/ou simbólicos, mas, obtidos a partir de perguntas e observações de interesse de um determinado pesquisador. Observa-se, então: uso crescente da utilização da análise de conteúdo; crescente interesse por questões teóricas e metodológicas; aplicação de análise de conteúdo a um espectro mais amplo de problemas, especialmente àqueles relativos aos antecedentes e efeitos da comunicação, das mensagens e dos discursos; uso crescente de testar hipóteses em oposição a pesquisas meramente descritivas; maior diversidade no que se refere aos materiais a serem estudados; uso em conexão com outras técnicas de pesquisa; utilização de computadores para análise de conteúdo, principalmente mediante o recurso a programas computacionais. (Franco, 2005, p. 11).

A análise passa por quase todas essas observações, a única que nesta pesquisa não acontece é a de utilização de computadores para a análise de conteúdo ou a utilização de programas. Isso não acontece devido à natureza dos objetos analisados. De qualquer forma, a atual pesquisa se enquadra nessas observações quando falamos da aplicação da análise em questões de discursos e mensagens.

Esse processo surge de forma muito simbólica, diante da análise do movimento paranista que foi construído com base em discursos e mensagens, a fim de atingir seu objetivo nacionalista. Nessa análise, observa-se como tais discursos aparecem nos livros presentes nas escolas e, inclusive, quando mantemos um diálogo com a análise historiográfica desse tema, relacionando-o com o que é realizado na escola. Nesse caso, observamos que o discurso da narrativa carrega um caráter nacionalista e é replicado pelos docentes que lecionam esse conteúdo.

Nos outros momentos, fez-se necessário analisar o currículo, observando os conteúdos elencados para serem lecionados na etapa do 4º ano do Ensino Fundamental e perspectivar a ideia que é construída com base nesses conteúdos presentes. A análise possibilitou compreender a forma como esses conteúdos estão dispostos para os professores, bem como o volume e aprofundamento que têm em sala, visto que a aula de História tem uma presença muito tímida no currículo.

Também é realizada uma análise dos discursos presentes nos questionários, que revelam muito sobre o conteúdo trabalhado pelas professoras e o que se consegue compreender da mensagem que chega à sala de aula. Essa análise ocorreu em um questionário semiestruturado que foi ganhando mais perguntas conforme ia se desenvolvendo a devolutiva

das professoras, pois suas respostas traziam muitos questionamentos acerca dos discursos e conteúdos analisados.

Essa metodologia é útil também na hora de testar hipóteses. Através da análise preliminar de certos conteúdos vistos no material analisado, já foi possível entender alguns pontos que estavam somente no campo das ideias e que num primeiro momento já surgiram. Além disso, outros foram deixados de lado à medida que as análises foram ocorrendo, mostrando que essa opção metodológica foi a escolha certa em relação ao material. A diversidade de material analisado é um dos principais motivos por trás da escolha dessa metodologia. Nesta pesquisa, essa diversidade é necessária, já que o percurso metodológico é o seguinte: entendendo que a narrativa História do Paraná está presente nos conteúdos de História do 4º ano do Ensino Fundamental 1, uma simples análise com um elemento só não seria produtiva em relação ao problema de pesquisa.

Por isso, a pesquisa configura-se em analisar o CREP, para compreender o conteúdo exigido nesse documento oficial para ser trabalhado em sala de aula. Com essa primeira análise, um terreno já começa a surgir para ver onde está inserida a problemática envolvendo a narrativa histórica do Paraná. Seguindo isso, o olhar volta-se para a bibliografia presente nas escolas, que compreendia mediante o currículo a necessidade de entender o conteúdo. Também foi preciso perceber que ferramentas as professoras analisadas têm à disposição para trabalhar a narrativa que a pesquisa busca entender. Por fim, acontece a análise com os questionários semiestruturados respondidos pelos professores que estão trabalhando esse conteúdo na sala de aula.

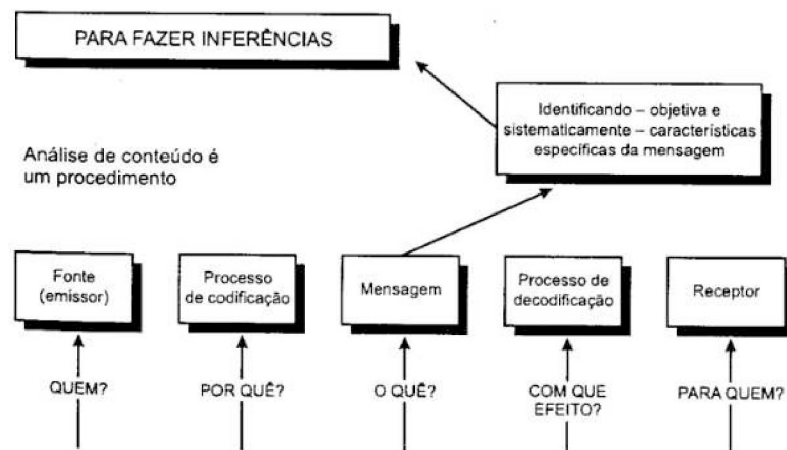
Justifica-se também o uso dessa metodologia devido ao fato de promover uma conexão com o uso de outras técnicas de pesquisa, por exemplo, as análises bibliográfica e documental, as quais estão presentes nesta pesquisa. Sendo assim, a análise de conteúdo se mostra muito ampla e efetiva nos objetivos presentes.

O ponto inicial das pesquisas de análise de conteúdo é a mensagem:

[...] o ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Necessariamente, ela expressa um significado e um sentido. Sentido que não pode ser considerado um ato isolado, pois, “os diferentes modos pelos quais o sujeito se inscreve no texto correspondente a diferentes representações que tem de si mesmo como sujeito e do controle que tem dos processos discursivos textuais com que está lidando quando fala ou escreve. (Franco, 2005, p. 13).

O que a autora coloca como início dessa análise é perceptível durante o percurso da atual pesquisa. Quando analisamos narrativas, a ideia do sentido aparece muitas vezes, fato esse que mostra os pontos que estão externalizados, revelados e presentes, mas também demonstra o ponto silenciado. Essa análise da mensagem contribui para entendermos o conteúdo em seu contexto político e ativo e as intencionalidades nas presenças e nas ausências das narrativas utilizadas para explicá-lo. Para realizar a análise de conteúdo, ela precisa ter certas características apostadas no seguinte esquema (Figura 1):

Figura 1: Características definidoras da análise de conteúdo



Fonte: Franco (2005).

Assim como na imagem, durante nossa pesquisa utilizamos esses caminhos, compreendendo o emissor e o receptor como uma relação entre a pesquisa e o pesquisado, e dessa forma entendermos as ideias como mensagem, e ideias do pesquisado, para que assim seja mais bem compreendida a ideia das professoras pesquisadas. Essas características estão presentes neste trabalho, uma vez que as perguntas têm as suas respectivas respostas apresentadas nesta pesquisa. O porquê pode ser respondido pelo fato de que as narrativas históricas do Paraná estão sob essa ótica funcional da presença desse conteúdo na escola, para depois entender sua mensagem e compreender os efeitos que isso tem nas escolas, mais precisamente, no trabalho docente. Analisando esses pontos, é possível responder à pergunta fundamental da pesquisa e, com isso, fazer inferências e extrair aquilo que é necessário desse conteúdo.

1.2 Estrutura da Tese

O trabalho está organizado em seis capítulos que passam por um percurso teórico metodológico, buscando explicar melhor as questões, levantando perguntas e perspectivando respostas que elucidem melhor a proposta da pesquisa. Cada capítulo tem em sua organização uma forma de responder às questões levantadas pela pesquisa. No primeiro capítulo ocorre a introdução do assunto da pesquisa e sua organização, o relato de como é pensada e perspectivada a pesquisa, bem como o percurso para chegar ao trabalho final. Sendo assim, o primeiro capítulo trata-se da introdução da pesquisa, sua estrutura e perspectivas.

Dando sequência, no segundo capítulo são abordadas as relações entre a narrativa e a História e sua presença no conhecimento escolar. É aprofundada a distinção entre a História Acadêmica e a História Escolar, demonstrando que esses dois elementos possuem diferenças, mas muitas vezes também uma relação mútua. Para compreender melhor essa ideia, foi pensado como são os diálogos entre a História Escolar e a Acadêmica, as várias visões de autores como Carretero (2007), que trabalha a ideia das três representações da História, que são acadêmica, escolar e cotidiana, e que são pensadas de forma diferente por indivíduos e instituições. Para continuar esse diálogo entre a Narrativa Histórica e Escolar, em outro capítulo é debatido o que é narrativa e a sua presença na cultura histórica.

Também serão revisitadas questões que envolvem a narrativa e seus meios de agir, ou seja, a narrativa com base na ideia, que é o fato acontecido, a forma como ela é passada para o ouvinte, e, por fim, como ela é recebida por quem está ouvindo, lendo e consumindo aquela narrativa de alguma forma. Sendo assim, nesse momento abordaremos questões como representação, que é a forma como a narrativa é mostrada e disseminada, e interpretação, que é a forma como a narrativa é compreendida, pontos fundamentais quando se pensa em narrativas. Elas estão nas funções estabelecidas por esse conceito e são parte do ponto final, que seriam as construções de sentido e identidade promovidas pelas narrativas históricas.

O segundo item do capítulo busca entender a narrativa e sua forma de ensinar e aprender. Para isso são analisadas as qualidades narrativas de Rüsen (2010), para dar um panorama sobre como a narrativa histórica estabelece a identidade nos produtores e ouvintes de narrativas. Compreendendo essas qualidades, é possível entender a funcionalidade da narrativa e sua base historiográfica.

Nesse mesmo item são analisados os autores que trabalham com a ideia de uma narrativa na ciência da História. Eles nos dão uma diversidade de conceitualizações e modelos sobre narrativa histórica que enriquecem a discussão, pois a análise faz uso desses vários conceitos de narrativas históricas e modelos, para compreender como as professoras da rede municipal de Irati compreendem a Narrativa Histórica do Estado do Paraná. Essa revisão bibliográfica realizada, buscando compreender o que os autores entendem e pensam sobre narrativa, busca esclarecer na pesquisa muitas visões acerca desse tema.

Em outro momento buscou-se entender as narrativas mestras (Rüsen, 2012) nas construções de identidades nacionais (Carretero *et al.*, 2012). Por narrativas mestras entende-se que é algo semelhante à narrativa tradicional, pois ela ministra sentidos construídos politicamente através de narrativas ditas oficiais, ou seja, são acontecimentos que têm como princípio narrativo aquilo que é aceito por governos, entidades, empresas ou por qualquer elemento que detenha o poder para contar sua versão da história.

As narrativas mestras estão ligadas a princípios tradicionais, como mitos de origem, que são histórias contadas pelos povos que constroem um passado glorioso para se inspirar, criando, assim, uma sociedade construída com princípios ligados a essa narrativa, e que muitas vezes busca a ligação entre um passado ideal e um presente caótico ligado a questões contemporâneas. Com base nesses princípios ligados à narrativa mestra e com suporte de autores que já refletiram sobre essas ideias, como Rüsen, Schmidt, Lopez e Carretero, Gevaerd, entre outros, buscou-se entender o conceito de identidade nacional, que retorna no 4º capítulo para mostrar a ideia das construções identitárias do Paraná.

Para continuar o pensamento acerca da narrativa, buscamos compreender a relação da construção desse conceito com as ideias de sentido (Rüsen, 2011). O autor nos dá suporte para pensar as experiências e tipologias referentes à narrativa, atribuindo uma forma de pensar acerca de cada modalidade que acontece em uma explicação histórica. A partir desse ponto, é desenvolvido um trabalho de retomada teórica acerca das teses por meio de narrativas e como elas são utilizadas pela historiografia. Para compreender melhor essas ideias, é possível entender que através da estrutura da narrativa é possível categorizar as intencionalidades que ela carrega, seja para construir uma consciência histórica do tema, sendo tradicional, exemplar, crítica ou genética (Rüsen, 2012).

A narrativa tradicional carrega uma carga ancestral e procura afirmar certas narrativas a partir de conceitos relacionados à origem e elevação de nações, buscando cristalizar

momentos históricos presentes na narrativa-mestra. A narrativa exemplar segue aquele ponto em que se olha para o passado para entender o que se deve e o que não se deve fazer. Ela usa o passado como parâmetro para moldar comportamentos presentes e, assim, ir construindo identidades com base nesses princípios passados. A crítica faz uma desconstrução da narrativa, colocando-a em xeque com certos pontos que antes eram intocáveis. A forma narrativa genética possui aspectos de continuidade e perspectiva, essa é a forma narrativa que se reconhece do passado, e se busca na estrutura temporal uma forma de estabelecer suas relações temporais.

Por fim, é realizada uma investigação acerca da ligação entre a narrativa e a História Escolar, que busca entender a relação da primeira com a cultura escolar, sendo um lugar em que ideias são propagadas e perspectivadas. Nesse momento é possível compreender como a escola usa da narrativa para enraizar pensamentos e discursos oficiais, seja esse movimento realizado pelos participantes da escola, ou por órgãos externos, como esferas governamentais ou curriculares.

No quarto momento é realizado um diálogo sobre as narrativas-mestras: presenças e ausências, quando nosso olhar se volta para a historiografia e para refletir sobre aspectos que são permanentes e que continuam nos currículos e nas narrativas, e aqueles que são colocados de escanteio, suprimidos nos discursos. Esse item finaliza o capítulo compreendendo como a narrativa histórica e a escolar podem ser construtoras de identidade e de narrativas mestras, criando uma ideia de presença ausência.

No terceiro capítulo, buscamos entender as relações entre ensino de História e a narrativa histórica, procurando, a partir de pesquisas, entender como a narrativa histórica está presente na cultura escolar. Para desenvolver esse capítulo, no primeiro momento, foi investigada a narrativa histórica como prática pedagógica. Para esse exercício foi utilizado o texto de Cunha (2005), no qual o autor faz uma análise da função metodológica da narrativa nas salas de aula e na prática dos professores de História. Nessa visão, a narrativa assume uma função de transmissora do conhecimento, não tendo como objetivo a formação da consciência histórica.

Na sequência procura-se entender o outro lado, que é a narrativa histórica e a formação da consciência histórica. Para realizar essa análise, primeiro foi desenvolvida uma explicação sobre a Educação Histórica, pois esse campo compreende a narrativa histórica como uma prática humana de desenvolvimento de consciência e identidade histórica. Para tanto, essa explicação se divide em duas partes: a Educação Histórica e a consciência histórica. Essa

relação é explanada com um diálogo com os autores e seus argumentos, que constituem as pesquisas nesse campo acerca da consciência histórica, e o segundo momento é a relação desse campo com a narrativa histórica, finalizando essa explicação demonstrando a distinção da narrativa como prática pedagógica e a narrativa histórica enquanto formadora de consciência histórica.

Para finalizar esse capítulo, são investigadas pesquisas do campo da Educação Histórica já utilizadas no Laboratório de Educação Histórica (LAPEDUH) e a diversidade analítica do conceito narrativo nesses trabalhos, compreendendo a narrativa como uma geradora de sentido e de formação de identidade.

O quarto capítulo é o momento em que a narrativa histórica do Paraná é colocada em análise. Primeiramente, é feito um levantamento sobre pontos identitários na narrativa do Estado, através de leitura de livros sobre o tema, sendo eles escritos por paranistas ou por historiadores. O objetivo desse primeiro recorte do capítulo é demonstrar como é entendida a narrativa do Estado em sua historicidade.

No segundo momento, aborda-se a narrativa histórica do Paraná pelo olhar dos paranistas, um movimento regionalista que buscava criar uma identidade paranaense. Esse ponto é focado na obra de Romário Martins (2016) para entender esse movimento. Esse autor foi o idealizador desse conceito, e seu livro ainda é muito utilizado nas escolas. Desta forma, um foco na sua obra se fez necessário para entender qual narrativa estava sendo construída acerca da História do Paraná.

No decorrer do capítulo haverá um momento em que o olhar se voltará para o ensino de História do Paraná, primeiro tentando entender como se articula a sua relação com a cultura escolar, conforme a Lei nº 9401-04/10/90, que oficializa a obrigatoriedade do ensino do Estado do Paraná nas escolas estaduais e municipais. Desta forma, é possível olhar os documentos oficiais, como o CREP, que possui, em seus conteúdos elencados, a História do Paraná presente no 4º ano de forma razoavelmente expressiva, e em alguns momentos no 5º ano.

Através da análise desse currículo, é possível seguir em frente e analisar a bibliografia presente nas escolas, para que dessa forma seja possível entender o que os professores que estão na sala de aula podem usar de referência. Nessa análise foi possível constatar vários livros escritos por paranistas e memorialistas, bem como livros historiográficos, didáticos e paradidáticos.

No capítulo 5, é realizada a análise de questionários enviados às escolas para entender que narrativa os professores que lecionam no 4º ano do Ensino Fundamental estavam trabalhando com seus alunos. Nesse questionário, buscou-se compreender o que esses profissionais entendem por História do Paraná, quais conteúdos se elencam como mais importantes e, por fim, a metodologia utilizada e a identidade formada por suas aulas de História do Paraná. Nesse capítulo, também é exposto como a narrativa histórica do Paraná se enquadra no conceito de narrativa suprimida, considerando que mesmo as narrativas cristalizadas, repetidas vezes pelos memorialistas, estão cada vez mais sumindo dos bancos escolares. Elas têm sido somente mostradas e raramente ensinadas de fato, acontecimento confirmado pelos próprios professores analisados.

Para finalizar esse capítulo, desenvolvem-se algumas categorias, entre elas: personagens, entendendo a quem essas professoras se referem em suas narrativas; relações de causalidade, compreendendo a ideia de causa e consequência; relação entre presente, passado e futuro e atribuição de significado nas narrativas desenvolvidas com as professoras. Além disso, também abordamos o aspecto quantitativo das respostas, entendendo o conjunto com os excessos de presença.

Finalizamos a tese com as considerações finais, entendendo o conjunto como sendo uma consciência possível desenvolvida por essas professoras e estimando a continuidade da pesquisa, por exemplo, compreendendo como se dá em diferentes contextos, e também a visão dos alunos acerca dessa narrativa. Nas considerações finais, é possível entender o caminho percorrido por essa pesquisa e a forma como ela foi desenvolvida.

2 Narrativa: a História Acadêmica e a História Escolar

Este capítulo aborda diferentes relações entre a narrativa e a História, bem como sua presença no conhecimento histórico escolar, ou seja, é realizado um percurso que conceitualiza a narrativa histórica no campo da historiografia acadêmica e escolar. Nesse primeiro momento, busca-se compreender alguns princípios constitutivos da História acadêmica e da História escolar.

No decorrer do capítulo, são estabelecidos diálogos e conceptualizações tanto sobre a História acadêmica como a História escolar, mas, nesse momento, é preciso estabelecer o que se entende por esses conceitos. Primeiramente, busca-se explicitar as três representações do passado, que são a História acadêmica, escolar e cotidiana, entendidas de forma diferente pela sociedade, pelo próprio indivíduo e pelas instituições (Carretero, 2007). Essa multiplicidade representativa pode conter conflitos e contradições e, embora o indivíduo experimente uma relação entre elas durante sua formação acadêmica e cidadã, seu efeito na formação de sua identidade é diferente.

Carretero (2007) destaca 3 níveis de estruturação da narração e sua inter-relação, que moldam diferentes formas de subjetividade. Esses domínios são:

[...] a) os esquemas conceituais, causais e temporais; b) a emotividade (ambos se relacionam com a articulação narrativa do sentimento de identidade coletiva na história escolar); c) a produção comum da realidade (tanto em codificação do sentido da atualidade e na forma da história cotidiana, que inclui pontos importantes com a comunicação midiática e com novos dispositivos da informação), e d) a construção do saber em relação com a instituição da história acadêmica (fundada na relação entre teorias, datas, registros objetivos e possíveis interpretações).

No primeiro nível, entendemos a estrutura da narração na temporalidade da História, em questões envolvendo causa e consequência de um tempo para o outro, já que o passado modifica o presente, e o presente modifica o futuro. Esse nível pode ser encontrado tanto na História escolar como na acadêmica, mas a abordagem que se segue sobre os dois é distinta, uma vez que, quando relacionamos com a História escolar, no quesito formação de identidade nacional, a causa e a consequência têm um efeito diferente. Ela busca gerar um sentimento em torno daquele acontecimento. Quando se é pensado do ponto de vista acadêmico, a causa e a consequência têm outros objetivos, mais voltados para a elucidação daquele problema, para compreendê-lo e depois pensar sobre os efeitos causados na identidade dos sujeitos.

O segundo nível entende as questões envolvendo a emoção em relação narrativa, gerando identidades coletivas. Nesse ponto, Carretero (2021) relaciona a identidade como sendo algo construído na escola, com os conteúdos escolares. A emoção seria o combustível que cria a relação entre o conteúdo aprendido na escola e sua absorção para fazer parte da vida cotidiana. Seria como a ideia de ter um acontecimento que gere uma comoção coletiva, que faz com que as pessoas se unam em uma identidade muito próxima uma da outra.

O outro nível faz pensar sobre a produção comum da realidade, ou seja, formas narrativas que aparecem nos cotidianos, e compreender como se dá esse sentido na ideia narrativa que as pessoas consomem nos seus cotidianos. Podemos incluir aqui as narrativas consumidas através das mídias sociais, que desenvolvem outros tipos de sentido.

Entende-se que os três níveis conversam entre si e criam uma relação intersubjetiva entre as três formas da História: escolar, acadêmica e cotidiana. Para a sequência lógica do trabalho, neste momento, vamos pensar na historicidade e a relação entre a História escolar e acadêmica mais precisamente, buscando entender a posição que a História ocupa na escola, bem como seus objetivos e funções.

A História escolar e sua função narrativa remonta ao século XIX, em alguns casos antes. Quando se pensava na ideia de ensinar História, pensava-se também em criar uma História nacional, que atendesse aos desejos de criação de um Estado-Nação. Carretero (2021) aponta que as tentativas iniciais da História escolar foram “verdadeiras cruzadas que criaram o perfil e a aparição do cidadão como sujeito legal, regulado por um sistema de códigos escritos que determinaram o campo da sua identidade histórica, junto com seus deveres e direitos.” (Carretero, 2021, p. 40).

Em outras palavras, a História enquanto matéria escolar, conforme essa ideia, é como uma construtora de identidade individual e coletiva, pensando na criação de um cidadão ideal.

Quando se pensa sobre o papel da História escolar e a relação entre esses dois conceitos, História e escola, para a instituição escola, a História é um conteúdo pragmático que está incluso numa lista de saberes que os alunos precisam adquirir até o final de sua jornada escolar. Embora a escola busque entender a História enquanto forma e conteúdo, e esses elementos sendo os construtores de narrativas que geram identidades, esse conteúdo pode ser compreendido nas memórias da própria sociedade que compõe a escola, gerando assim uma História escolar própria.

Nesse pensamento, pode-se remontar à ideia de História escolar com uma função que ocupa um duplo sentido, pois, por um lado, entende-se que a História precisa construir de forma organizada e crítica seu pensamento, mas, por outro lado, deve consolidar uma memória coletiva que desenvolva uma identidade nacional (Carretero, 2021). Todo esse movimento que remonta ao século XIX é pensado de forma diferente hoje em dia. Apesar dos ecos desse pensamento que ainda são encontrados em muitas escolas, atualmente busca-se um diálogo entre História acadêmica, História escolar e História do cotidiano, pois compreende-se que a História é muito mais que uma disciplina acadêmica. Para Carretero (2021, p. 40), a História é: “uma ferramenta cultural organizadora da experiência temporal da vida e capaz de fixar identidades”. Sendo assim, ela se torna uma construtora de identidade, formada a partir dos princípios ligados à História acadêmica, ainda pensando na ideia de formar narrativas que estão ligadas aos princípios da História escolar.

Esse uso nacionalista da História possui certas críticas, pois se compreende o caráter estratégico da propagação de certas narrativas. A construção de identidade em relação ao conteúdo ministrado é entendida nesse plano, pois as nações criadas por essas formas narrativas mestras são, na verdade, “ficções historiográficas” (Carretero, 2021, p. 42). A História escolar do século XX possui uma postura voltada para o segmento do patriotismo, muito voltado para uma “Reprodução ideológica do Estado” (Carretero, 2021, p. 42).

A História voltada para princípios nacionalistas é presente em discursos há décadas, mas ainda é muito comum nos anos iniciais da escolarização. Carretero (2021, p. 45) aponta como a presença do conteúdo de História: “constitui um espaço crucial para a transmissão de valores na escola quando a educação humanista se torna patriótica” e mesmo que o autor fale de outro contexto, seu texto se relaciona com o caso brasileiro, quando ele coloca:

Com efeito, a história era gravada na mente das crianças, construída de acordo com certos padrões que deviam continuar vigentes na vida adulta. E, embora é certo que antes do ensino da história nacional, a história antiga deve desempenhar um importante papel moralizante – de acordo com, o virtuoso modelo dos clássicos, que elevava o posto de *magister vitae*-, esta propiciava uma identidade universal, cujo espírito devia se dissolvido. (Carretero, 2021, p. 45).

Esses princípios abordados pelo autor demonstram que a História, nesse cenário, possui diversas abordagens que são pedagogizantes. Destaca-se o princípio de ensinar valores, dando a ideia de que o agir presente deve ser guiado pelo exemplo do passado, gerando uma identidade em que todos se encontram e pertencem ao mesmo grupo, dispõem dos mesmos

costumes. Esses princípios diluem o espírito como coloca o autor e também a identidade individual, que pode ser gerada por um olhar mais crítico da História nacional, compreendendo que ela tem objetivos próprios que podem ser questionados.

Em consonância com as reflexões de Carretero, a historiadora Elza Nadai, em um texto clássico publicado em 1993, afirma que no Brasil: “a constituição da História como matéria de pleno direito ocorreu no interior dos mesmos movimentos de organização do discurso laicizado sobre a história universal” (Nadai 1993, p. 145).

A seguir é aprofundado o diálogo entre a narrativa escolar e a narrativa histórica e os pontos em que elas se encontram. Também serão aprofundadas ideias sobre a cultura escolar e como ela pode ser construtora e propagadora de narrativas históricas. O diálogo entre as duas formas narrativas elucida alguns pontos levantados sobre a ideia de conflitos e contradições que existem entre os dois conceitos, mas também como um pode fornecer subsídios para o outro nas relações internas da instituição escolar e acadêmica.

2.1 Narrativa: diálogos entre a narrativa histórica e a narrativa escolar

Para estabelecer o diálogo entre a narrativa histórica e a narrativa escolar, precisamos voltar o olhar para a cultura, tanto histórica, própria de cada sociedade, como escolar, específica dos processos de escolarização, uma vez que a narrativa é uma ferramenta fundamental em qualquer comunidade cultural. Para aprofundarmos esse assunto, é necessário conceitualizar o termo cultura, e na sequência construir um diálogo que desenvolva melhor esse conceito.

Primeiramente, entende-se que a cultura:

[...] evidencia a mudança geral das maneiras e características de pensar acerca da vida diária: acerca de nossas instituições sociais, políticas e econômicas; dos propósitos que essas instituições estão destinadas a concretizar; e das relações que essas instituições e propósitos mantêm com as nossas atividades no campo do saber, do ensino e da arte. (Williams, 1968, p. 15).

A cultura, portanto, é uma forma de organizar características relacionadas com as pessoas e suas instituições, conhecimentos e formas de agir. Dessa forma, tanto a cultura histórica quanto a cultura escolar são formas de estabelecer relações do agir humano em relação com o ambiente e o contexto temporal em que está inserido. Por meio da cultura, encontramos

formas de organizar nosso agir dentro do caos cotidiano, sendo ele escolar, familiar ou qualquer outro.

A cultura, como coloca Williams (1968), se estabelece a partir da forma como as pessoas vivem, trabalham e entendem seu cotidiano. A ideia de cultura é algo muito relacionável com a cultura escolar, pois ali também faz parte não só do cotidiano, como também da maneira como as pessoas veem o mundo.

Para entender as categorias da cultura escolar e histórica, precisamos defini-las. Por cultura histórica entende-se:

[...] a manifestação da consciência histórica na sociedade em diversas formas e procedimentos. Inclui o trabalho cognitivo dos estudos históricos, bem como as atitudes da vida cotidiana voltadas para a compreensão do passado e a conceitualização histórica de nossa própria identidade; e não podemos nos esquecer dos museus, nem as apresentações do passado nas diversas mídias ou na literatura. (Rüsen, 2015, p. 24).

Assim, a cultura histórica é o sentido que os sujeitos atribuem ao passado, quando estabelecem uma relação temporal com as suas experiências no presente, compreendendo tradições e costumes previamente postos. Assim, a cultura histórica se torna uma busca de sentido (temporal, cultural), sendo uma forma de interpretar as consequências passadas com o cotidiano dos sujeitos. Sendo assim, é uma produtora e consolidadora de identidades, na medida em que as pessoas desenvolvem uma relação com o passado e o relembram em lugares de memória ou simplesmente por tradições passadas de geração para geração.

A cultura histórica é construída através e a partir da memória de um povo. Essa forma cultural tem como base a rememoração histórica, que é uma seleção de algo do passado que deve ser lembrado, em detrimento de algo que deve ser esquecido. Esses questionamentos na própria cultura histórica sobre a escolha da rememoração são de certo modo pensados através de vários questionamentos, por exemplo:

A rememoração histórica (a recordação) pode ser induzida? O que se esqueceu, foi esquecido por razões culturais? Estes questionamentos quanto aos conteúdos substantivos, esquecidos, não abordados em detrimento de outros, trazem para dentro da cultura histórica essas discussões. (Bertolini, 2018, p. 39).

A cultura histórica, por essa perspectiva, é seletiva. Compreende-se que existe uma escolha de conteúdos escolhidos e outros suprimidos para serem absorvidos culturalmente. O conteúdo escolhido passa por crivos que podem ser ligados à classe dominante, o que deve ser repassado é de certa forma escolhido para ser lembrado pelas futuras gerações.

A cultura histórica está intimamente ligada com a consciência histórica dos sujeitos. Sendo assim, a seleção cultural que acontece na sociedade é consequência da forma como os indivíduos se identificam historicamente. Entre as dimensões² da cultura histórica, Jörn Rüsen inclui a dimensão cognitiva, que se caracteriza pelo saber e pelo conhecimento sobre o passado humano, e tem como critério decisivo de sentido a questão da verdade (Rüsen, 2015, p. 231). Essa forma de entender a cultura histórica está muito presente na História como disciplina acadêmica, pois o que é ensinado para os alunos é dentro dessa escolha, que se entende como aquilo que é julgado como mais importante e que deve permanecer no imaginário cultural da sociedade.

Na cultura histórica, a consciência histórica atua de diversas formas e, segundo Rüsen (2014), existem três modos, que também podem ser chamados de níveis de atuação e efeito: o funcional, o reflexivo e o pragmático. Na forma funcional:

[...] a consciência histórica é um fator da realidade social, ela está embutida nas instituições e nos procedimentos que constroem, que dão a marca, o cunho social aos seres humanos. Aqui a história faz parte das condições das circunstâncias, das premissas sob as quais se busca conscientemente e objetivamente na interpretação a representação do passado. A história é uma grandeza orientadora da práxis vital. (Rüsen, 2014, p. 100–101).

Esse modo funcional é o ponto que liga a cultura histórica à realidade, e é com ela que a identidade é construída. Nesse ponto, a História busca formas de ser vista, interpretada. Essa funcionalidade da cultura histórica é o que relaciona a História com a vida social dos sujeitos. Sendo assim, o próximo é o modo reflexivo, em que a consciência histórica está relacionada com o posicionamento do sujeito em relação ao tempo. A História é formada pela ação da consciência histórica na experiência do passado na memória coletiva de uma sociedade (Rüsen, 2014, p. 101).

No modo seguinte, o pragmático: “a história torna-se parte da realidade social à qual se refere, na forma de monumentos, memórias ou de museus históricos, por exemplo” (Rüsen,

² Jörn Rüsen estabelece cinco dimensões da cultura histórica: cognitiva, estética, política, moral e religiosa. Ver: RÜSEN, J. *Teoria da história*. Uma teoria da história como ciência. Curitiba: Editora da UFPR, 2015, p. 229.

2014, p. 101). A História é visível, ela possui uma representação física que traz para os sujeitos uma retomada do passado, uma ponte de reflexão acerca do seu passado.

Compreendendo então a ideia do que é a cultura histórica, precisamos agora entender a cultura escolar enquanto uma formadora de identidade. Para isso, entendemos que a cultura escolar pode ser definida como:

Um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos, normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas sociopolíticas ou simplesmente de socialização). (Juliá, 2001, p. 10).

Assim, a cultura escolar é a forma como os integrantes da comunidade escolar se relacionam com seu cotidiano. Ela pode vir da cultura transmitida pelas disciplinas escolares, mas também estabelece suas regras próprias, fundamentadas nas normas diárias que os pertencentes a essa cultura devem seguir. A cultura escolar é múltipla e diversa, pois ela leva em conta o contexto geográfico e temporal em que está inserida. Assim como a cultura externa vai sendo mudada por interferências políticas e sociais, a cultura escolar passa pelo mesmo movimento, sendo alvo de disseminação e educação cultural.

Portanto, a cultura escolar pode ser considerada como um conjunto de outras formas culturais que existem na sociedade e que orbitam em torno da instituição escolar, mas que são inseridas nas escolas, tendo como base interferências externas, como política, religião ou convívio social. Com base nisso, a escola estabelece regras, as quais são debatidas e estruturadas pelos participantes dessa cultura, levando em conta seus próprios interesses.

Dentro dessas práticas, com base em Rockwell (2011), a cultura escolar, tanto escrita como vivida, constitui-se através de regras implícitas em seu ambiente. Nela existem normas escritas e não escritas, reforçadas através de discursos práticos, os quais trazem à tona normas de conduta que nos ajudam a compreender a cultura escolar, normas que não são escritas, ou seja, apenas faladas, e tendem a ter um forte efeito, principalmente em contextos escolares, como as regras estabelecidas através de combinados e tratados.

A cultura escolar é manifestada também através do discurso, que parte da experiência cultural da própria instituição. Essas práticas discursivas são construídas ao longo do tempo de existência da escola; e a própria defesa de algumas posições e regras por parte dos docentes em seus discursos é reprodução de padrões já estabelecidos no passado. O discurso escolar tem

força modificadora nas regras que tangem a manifestação cultural na escola, pois os alunos orientam sua compreensão com base naquilo a que estão submetidos. Essas práticas discursivas orientam e constituem o cotidiano escolar, dando voz à parte da massa cultural existente naquele ambiente.

Estando definidos esses dois conceitos, deve ficar claro que, apesar de heterogêneos, eles não são excludentes e podem apresentar uma relação entre si que é desenvolvida tanto no meio acadêmico quanto no ambiente escolar. A divisão entre a História escolar e a História acadêmica acontece após o século XIX, pois foi gerada uma discussão sobre quem ensinava e quem pesquisava História, causando, assim, atritos entre o meio acadêmico e escolar. Como menciona Bertolini (2018, p. 62): “A incorporação de um discurso de apropriação dos meios da produção da História por parte dos historiadores das Faculdades, Institutos e Universidades, relegou a escola um papel secundário de repasse das informações produzidas pelos ‘especialistas’”. Essa ideia do lugar produtor de conhecimento e do lugar reprodutor de conhecimento encontra adeptos até os dias de hoje, em que se acredita que o historiador professor que está em sala não produz ciência, simplesmente reproduz o que historiadores pesquisadores produziram primeiro, transmitindo esses conhecimentos com base nos livros didáticos.

Essa separação é ainda mais reforçada no meio público e político. Schmidt (2012) aponta uma dissonância na dimensão cognitiva da cultura histórica.

Esse deslocamento provocou a separação entre quem pesquisa – os historiadores; e quem ensina – “os outros”. (...) a desconexão da disciplina de História de um sentido prático, se por um lado ofereceu-lhe o status de disciplina erudita, por outro gerou o vazio da função de ensino de História na escola. Constata-se, gradativamente, que a separação entre a Didática da História e a História acadêmica, foi contribuindo para a formação de um “código disciplinar” próprio da História, o que empurrou as questões do ensino e aprendizagem da História tendencialmente para o âmbito da cultura escolar e foi a partir desse reajustamento que a dimensão cognitiva passou a se articular com a dimensão política da cultura histórica. Nesse processo, as questões relacionadas à aprendizagem histórica e, portanto, ao seu ensino, saíram da pauta dos historiadores e entraram, prioritariamente, na pauta das teorias educacionais e, portanto, das formas e funções da escolarização, identificadas com as relações de poder presentes nas políticas educacionais de cada momento histórico. (Schmidt, 2012, p. 98).

Essa separação entre quem ensina e quem pesquisa causa tensões em ambas as áreas, pois se cria a ideia de que a História acadêmica é um lugar unicamente ligado ao desenvolvimento científico da área, enquanto a escola deve ficar com as questões didáticas, causando uma ideia de que quem ensina somente reproduz e quem pesquisa é quem detém os

processos de produção do conhecimento de forma original. Essa separação faz parecer que a escola deve ter sua disciplina de História balizada na e pela cultura escolar, mas separando a ideia da História e seu ensino. Entende-se que a aprendizagem histórica é uma função de terceiros que detêm as disciplinas de didática, como é o exemplo dos profissionais da Pedagogia que ministram essa matéria em inúmeras universidades do país.

Novas pesquisas que têm surgido demonstram que na escola também se produz ciência e se exige um conhecimento por parte tanto dos professores como dos alunos.³ O professor também é um produtor de conhecimento, quando desenvolve os processos de formação da consciência histórica em seus alunos. Assumindo seu papel na cultura escolar, a cultura histórica muitas vezes utiliza, no cotidiano escolar, uma narrativa do passado bem estruturada, que tende a levar o aluno a desenvolver uma determinada relação com o passado.

No entanto, se a escola for entendida não somente como reprodutora, mas também como espaço de produção do conhecimento, pode-se recuperar um diálogo entre a cultura histórica e a cultura escolar. Segundo Schmidt (2012), deve-se estabelecer um diálogo entre a cultura escolar e a cultura histórica, mas sem deixar de lado a cultura dos sujeitos que estão inseridos na relação ensino e aprendizagem da História.

Essa relação entre a cultura escolar e a cultura histórica:

[...] assume que o objeto e o objetivo da aprendizagem histórica é o desenvolvimento de uma consciência histórica e isto presume que se tome a cultura experiencial dos sujeitos como categoria mediadora entre a sua condição e a consciência histórica, articulando-a com os superávits de sentido do agir humano viabilizadores da utopia de uma cidadania revolucionária. (Schmidt, 2012, p. 102).

Na perspectiva da autora, as pesquisas que visam conhecer as relações entre a cultura escolar e a cultura histórica devem levar sempre em consideração o sujeito e suas experiências, na ideia da formação da consciência histórica. Essas experiências devem ser entendidas conforme a ação que os sujeitos promovem no tempo como sendo reveladoras de mudanças. Nesse sentido, o professor não pode assumir uma postura simplista de ser um reprodutor de conhecimento, e nem o aluno ser um depósito de conteúdos repetidos à exaustão. O professor precisa ter no seu fazer profissional clara a relação entre o ensino e a pesquisa (Schmidt, 2012).

Entendendo que a cultura escolar e a cultura histórica são conceitos que dialogam entre si, sugere-se que a separação que ocorre entre a História acadêmica e a História escolar seja

³ Ver SOBANSKI, Adriane. *Educação Histórica: pesquisa e produção de conhecimento na docência*. Curitiba: WASedições, 2021.

prejudicial e que há demandas de articulações entre esses dois polos pertencentes à dimensão cognitiva da cultura histórica. Tais pressupostos indicam a possibilidade de se compreender e estabelecer relações entre a narrativa de natureza historiográfica e a narrativa histórica escolar.

2.2 Historiografia: narrativa acadêmica

Entendemos a narrativa como uma das formas de ensinar e aprender História, assim, para Ricoeur (1994, p. 2): “[...] é a narrativa que torna acessível a experiência humana do tempo, o tempo só se torna humano através da narrativa”. É a maneira como é transmitido o conhecimento histórico adiante, colocando-o de alguma forma que faça sentido para o interlocutor. A narrativa é constituída através do sentido (Rüsen, 2001), é ela que norteia o que está sendo contado e de que forma isso ocorre.

O percurso percorrido pelo conhecimento histórico para construir uma consciência histórica é um fator determinante para entendermos o conceito de narrativa. Pensando nisso, devemos nos ater às formas como é repassado o conhecimento histórico, considerando que cabe ao historiador a difícil missão de entender as formas de se pesquisar e repassar o conhecimento histórico. Assim, a narrativa é utilizada pelos historiadores como fonte e como forma de expor e desenvolver aquilo que ele busca dentro do seu fazer científico.

Ressalta-se que a História possui como ciência um ponto fundamental, que é a narrativa. Se compreendermos que narrativa é um dos modelos para pensar a própria cientificidade da História, podemos entender essa função narrativa na atualidade da seguinte forma: “Atualmente retorna o interesse pela forma narrativa da História e há autores que afirmam que a História a mais nomológica jamais abandonou a narração. Esses autores sustentam que a forma própria do discurso histórico é e sempre foi a arte da narrativa (Reis, 2003, p. 132).

A narrativa histórica busca formas de representar o que ocorreu no passado, seja na forma de aulas, artigos, livros, ou de autores que trabalham com História tendo em mente esse princípio narrativo. O discurso histórico, por sua vez, possui esse caráter, mesmo que muitas vezes o ato de narrar possa estar ligado, de forma errônea, aos princípios narrativos da ficção, fazendo com que a narrativa histórica por vezes possa parecer um movimento óbvio, mas, como

veremos no decorrer do capítulo, são tantas camadas e formas narrativas que é algo intrínseco ao agir historicamente.

No entanto, para analisarmos melhor as questões envolvendo a narrativa, entendemos que o ato de narrar é,

[...] uma atividade genérica e fundamental do espírito humano com a qual este confere sentidos a eventos. Não se diz, com isso, que a narrativa seja a única forma de conferir sentido à experiência dos acontecimentos. Sempre se pode interpretá-la como casos particulares de uma regularidade universal. Em tal interpretação, todavia, desaparece sua peculiaridade temporal concreta, de que se deve justamente abstrair quando se fala em regularidade universal. O narrar recorre igualmente ao construto mental de um contexto geral de eventos. (Rüsen 2015, p. 50).

O que o autor nos apresenta é uma reflexão sobre a atividade narrativa, colocando um ponto fundamental da discussão, que é a construção mental nos contextos em que ocorre a narração. Podemos entender que a narrativa objetiva facilitar alguns pontos no desenvolvimento do que é trabalhado, por exemplo, na historiografia, que aprofunda o uso da narrativa na sua literatura.

Assim, podemos supor que a História tem, em sua base, formas narrativas de construir um suporte de explicação, usando os arcabouços teóricos e seu arsenal cultural para que, dessa forma e com base no seu contexto, o agente narrativo possa expressar aquilo que quer contar. Na historiografia, esse uso também possui essas bases, muito mais fundamentadas que a ficção, cujo intuito é contar aquela história do ponto de vista historiográfico, através de fontes e de um método científico.

Entende-se que, para a historiografia, a narrativa histórica está ligada à ideia da escrita da História, de como desenvolver um pensamento lógico sobre determinado assunto de forma que o faça compreensível e que siga uma cadência de eventos que façam sentido. Ora, as coisas acontecem de forma caótica na sociedade e na própria História, então pensar formas de organizar os acontecimentos torna-se parte da discussão da historiografia.

Segundo Jörn Rüsen (2001), a história possui um paradigma narrativista, que ele assim pontua:

O pensamento histórico, em todas as suas formas e versões, está condicionado por um determinado procedimento mental de o homem interpretar a si mesmo e a seu mundo: a narrativa de uma história. Narrar é uma prática cultural de interpretação do tempo, antropológicamente universal. A plenitude do passado cujo presente se deve a uma atividade intelectual a que chamamos de “história” pode ser caracterizada, categoricamente, como narrativa. A “história” como passado tornado presente

assume, por princípio, a forma de uma narrativa. O pensamento histórico obedece, pois, igualmente por princípio, à lógica narrativista. (Rüsen, 2001. p. 148).

Esse pensar de forma narrativa já sugere um suporte para pensar as formas como a História se dá. Entendemos que com esse paradigma a própria historiografia desenvolve várias categorias de narrativas, sejam elas acadêmicas ou não, de forma que cada indivíduo desenvolve uma forma de explicar sua própria identidade através da narrativa, dando sentido à explicação de “quem sou” e “por que eu sou”. Essa natureza narrativa da História é moldada através de causa e consequência no contar uma História: quando se está desenvolvendo uma forma narrativa se conta algo, para alguém e por uma razão específica.

A narrativa histórica nesse processo é aquilo que dá sentido ao tempo, ela organiza os acontecimentos de forma que eles possam ser transmitidos, compreendidos em um enredo das experiências do tempo. Essa busca por sentido então se constitui como narrativa. Compreendemos como coloca Wertsch (2004, p. 1):

Uma ousada versão desse tipo de aproximação que eu tenho em mente pode ser encontrado em Alasdair MacIntyre (1984, filósofo), para quem “o homem em suas ações e práticas, assim como em suas ficções, é essencialmente um animal contador de histórias”. MacIntyre contribui para essa reivindicação argumentando que indivíduos não criam essas histórias do nada, assim como numa espécie de total originalidade ou ato criativo.

Esse “animal contador de histórias” constrói a ideia da narrativa como sendo algo intrinsecamente pertencente aos atos humanos de recontar sua memória. A narrativa faz parte de como podemos compreender ideias como identidade e autoconhecimento. Seixas e Peck (2004) abordam um debate no qual Roger Simon confronta Jörn Rüsen sobre as ideias envolvendo as ligações entre a narrativa e a consciência histórica. Além disso, com a ideia de memória, podemos entender que a memória também é uma representação narrativa. O uso na construção de como recontar uma memória entra em um aspecto que constitui a História como ciência. Isto é, a interpretação do que foi vivido pode fornecer argumentos e explicações do ocorrido anteriormente e construir um sentido histórico para o presente. Esse recontar a memória através da narrativa pode dar subsídios para desenvolvermos o conceito na prática historiográfica da escrita da História.

Podemos pensar no grande conceito da narrativa, em como ela nos guia através das experiências temporais, pois a narrativa é um produto do tempo e uma forma de passar o acontecido adiante. Dessa maneira, faz-se necessário pontuar a diferença entre narrativa e

narrativa histórica. A conceitualização da narrativa histórica é um ponto de discussão dos historiadores em incontáveis debates através do tempo. Se pararmos para pensar sobre essa separação entre a narrativa ficcional e a narrativa histórica, podemos entender que “nem toda a narrativa é histórica” (Rüsen, 2010, p. 96).

Por meio da interpretação do texto de Shakespeare, Rüsen (2010), mais uma vez, nos traz uma contribuição sobre isso. Para realizar essa distinção, podemos sintetizar três qualidades da narrativa histórica, conforme Quadro 1.

Quadro 1 - Qualidades da narrativa histórica

Narrativa Histórica	O que faz?	Como faz?
Ligada ao ambiente da memória.	Mobiliza a experiência no tempo passado, a qual está gravada nos arquivos da memória.	Faz com que a experiência do tempo presente se torne compreensível e a experiência do tempo futuro, possível.
Organiza a unidade interna em três dimensões do tempo por meio de um conceito de continuidade.	Ajusta a experiência real do tempo às intenções e às expectativas humanas.	Contribui para que a experiência do passado se torne relevante para a vida presente e influencie a configuração do futuro.
Estabelece a identidade de seus autores e ouvintes.	Determina se um conceito de continuidade é plausível ou não.	Pode ser capaz de convencer os ouvintes de suas próprias permanências e estabilidades na mudança temporal de seu mundo e de si mesmo.

Fonte: Adaptado de Rüsen (2010, p. 47).

A primeira qualidade apontada pelo autor tem como base a memória. Essa experiência do tempo e como ele é relatado tem a função de explicar o passado, com o objetivo de entender o presente, e, com isso, perspectivar o futuro. Nesse ponto, a narrativa em conjunto com a memória tem um caráter de busca de sentido, e esse sentido dá significado ao tempo e aos

acontecimentos passados. Para Rüsen (Seixas; Peck, 2004), a representação da memória é narrativa, e a narrativa histórica é a resposta para uma questão, ou seja, aquilo que é levantado pela memória se vê respondido pela narrativa histórica.

Essa experiência, tendo como suporte a memória, torna acessível o modo como pensamos a História, pois é dela que a narrativa começa a ganhar forma, fazendo assim com que a experiência no tempo ganhe um caráter didático. Todavia, no sentido que rememora o passado, o absorve e com isso cria uma expectativa com base nas consequências daquela memória do acontecimento histórico.

Na segunda qualidade, Rüsen nos convida a pensar sobre a narrativa histórica e sua força organizacional. Pensar nessa ideia de continuidade transforma a História em algo que tem como base causa e consequência. Mas não em um sentido narrativo ficcional, e sim histórico, fazendo com que o contar algo, criar ligações, seja uma forma de relatar uma história. Essa ideia de continuidade, de antepassados, traz à tona uma aplicabilidade do passado no presente, ou seja, uma maneira de entender por que algo acontece no tempo presente com base num suporte de algo que ocorreu no passado.

Na terceira qualidade, Rüsen nos chama a atenção para a questão da identidade, seja do ouvinte ou do autor. Isso é de suma importância quando pensamos em questões envolvendo a narrativa, pois é evidente que ela parte de alguém para alguém. Esse ponto de partida tem ligação com o lugar do mundo do autor, seu ponto de vista, classe social e posição diante do objeto narrado. O leitor tem uma função semelhante, ele consome aquela narrativa de uma maneira que aquilo lhe traga sentido e supra suas carências sobre determinado objeto narrado. Essa identificação modifica a maneira como o autor e o leitor se relacionam com a ideia de continuidade presente na narrativa, e, dependendo dos aspectos citados, ele pode estabelecer uma aplicabilidade à ideia de continuidade, se ela é ou não presente naquele objeto narrado.

Pensando nessas qualidades, podemos realizar uma trajetória no pensamento de alguns autores, filósofos e historiadores que trazem contribuições contundentes às discussões acerca da História e sua função narrativa. Para esse momento, serão explicitados certos pontos que alguns autores levantam em suas obras e, a seguir, essa discussão é posta no Quadro 2, com uma proposta de síntese com o que cada autor contribui acerca da discussão envolvendo narrativas.

Analisando a lógica específica da História, Reis (2003) apresenta o que chama de “modelos” que a história tem instituído para dizer o real. Entre esses modelos, destacam-se o

“modelo nomológico”, destacado por Karl Hempel com sua obra “A função das leis gerais em história” (1942), uma tentativa de aplicar ao conhecimento histórico as leis das ciências em geral, e o historiador só é capaz de explicar porque descobre leis gerais e que não há diferenças entre a História e as Ciências Naturais. Nesse aspecto, um dos seus maiores críticos foi William Dray, particularmente em seu livro *Law and explanation in history* (1957). Apesar de ainda estar próximo ao modelo nomológico, segundo Reis (2003), Dray admite a existência de leis em História, mas elas devem ser detalhadas, e não vagas e gerais. Esse autor defende a inteligibilidade do passado por meio de explicações racionais, da noção de narrativa significativa, em que são construídas conexões causais entre os acontecimentos, por meio de uma seleção de fatores causais, de “por causa” e de “porquês” (Reis, 2003, p. 112).

A adesão da história e narrativa nasceu, segundo Ricouer (1994), da crise do modelo nomológico e de uma reavaliação da narrativa de suas fontes de inteligibilidade. Uma das contribuições em defesa da narrativa pode ser considerada na obra *Filosofia Analítica da História*, de Arthur C. Danto, publicada em inglês, em 1965. Na ideia da “frase narrativa” sugerida pelo autor, estão contidas “três posições temporais: a do acontecimento descrito, a do acontecimento em função do qual o primeiro é descrito (ambos referentes ao enunciado da narrativa), e a do narrador, que produz a enunciação da narrativa” (Ricoeur, 1994, p. 209). Outra contribuição importante pode ser considerada a obra de Walter Bryce Gallie, *Filosofia e Compreensão Histórica* (1964). Uma de suas reflexões importantes é a preocupação com a análise científica e a defesa de que as narrativas repousam em evidências, como relatos e explicações que são os veículos do entendimento histórico, pois fornecem o fundamento da inteligibilidade. Para ele, pensar historicamente significa o controle consciente do estudo sobre as mudanças na vida humana. As discussões em torno do fundamento da inteligibilidade podem conduzir às reflexões de William Walsh, para quem a tarefa dos historiadores é:

[...] construir não apenas uma narrativa seca daquilo que aconteceu no passado, mas aquilo a que eu dou o nome de narrativa significativa. Por essa expressão entendo eu uma narrativa que, em certo sentido, se explique a si própria; que nos permita ver não só a ordem dos acontecimentos, mas também as suas conexões. Numa narrativa deste gênero, os acontecimentos diferenciam-se de acordo com a sua importância, distinguindo-se uns por terem exercido uma influência vital sobre evoluções subsequentes ou por terem antecipado de modo significativo o que viria a suceder, apresentando-se outros como consequência natural daquilo que os precedera. Uma narrativa desta espécie é indispensável se tivermos de responder às perguntas que os professores de história põem aos seus alunos, ou às que a si próprios põem todos aqueles que independentemente se interessam por este assunto; perguntas como: Que importância teve para a política de determinado personagem político inglês o fato dele

ter sido um alto membro do clero? Ou: “Qual foi o significado da carreira de determinado personagem? (Walsh, 1995, p. 361).

O autor sinaliza que um dos interesses dos historiadores deveria residir em narrar as ações dos seres humanos, no que diz respeito aos seus objetivos, intenções, métodos e fins. Enfatiza, no entanto, que isso deve levar em consideração a localização no contexto, mostrando que ele coaduna com acontecimentos anteriores e posteriores. Um historiador deveria pretender construir uma narrativa que revele as conexões e sequências entre os acontecimentos, pois “Explicar é tornar inteligível; é encontrar sentido e razão de ser em material que inicialmente parecia não ter sentido nem razão de ser. Uma coisa é procurar sentido na história, outra, procurar o sentido da história”. (Walsh, 1995, p. 364-367).

O historiador e filósofo francês, Paul Ricoeur (1994) introduz na estrutura da narrativa o caráter da lógica temporal: “ele reinsere a temporalidade na história”. Para ele, a História não é uma intriga apenas lógica, pois quer se referir ao vivido. A inteligibilidade histórica não pode excluir o vivido (Reis, 2003). Com Ricoeur (1994), o tempo torna-se tempo humano quando é narrado. A narrativa tem sentido quando organiza a experiência temporal. A seguir no Quadro 2, para dar uma sequência lógica nos pensamentos dos autores, temos as suas contribuições para os pensamentos em torno da narrativa.

Quadro 2: Autores que falam sobre narrativa histórica

Autores	O que falam sobre narrativa histórica
Karl Hempel	Modelo Nomológico (A História deve seguir as leis da ciência).
William Dray	Defende a inteligibilidade do passado por meio de explicações racionais, da noção de narrativa significativa, em que são construídas conexões causais entre os acontecimentos, por meio de uma seleção de fatores causais, de “por causa”, de “porquês”.

Arthur C. Danto	Surge da crise do Modelo Nomológico. A defesa da narrativa é a Filosofia Analítica, que pensa na ideia da frase narrativa em três posições: a do acontecimento descrito, a do acontecimento em função do qual o primeiro é descrito (ambos referentes ao enunciado da narrativa), e a do narrador, que produz a enunciação da narrativa.
Walter Bryce Gallie	Defesa da análise científica e de que a narrativa tem como base evidências que são o veículo do entendimento histórico.
William Walsh	Narrativa significativa: “Numa narrativa deste gênero, os acontecimentos diferenciam-se de acordo com a sua importância, distinguindo-se uns por terem exercido uma influência vital sobre evoluções subsequentes ou por terem antecipado de modo significativo o que viria a suceder, apresentando-se outros como consequência natural daquilo que os precedera” (Walsh, 1995, p.361).
Paul Ricouer	Narrativa do caráter da lógica temporal. Para ele, o que humaniza a lógica temporal é a narrativa criada pelos sujeitos.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Entendendo esses objetivos, a narrativa histórica pode ser múltipla, e sua intenção também é variada e diversificada. Sobre isso, Rüsen (2012) ainda nos traz outra contribuição sobre diversas formas de narrativa que podemos encontrar na escrita e no ensino de História, mesmo sendo categorias abertas que podem facilmente transitar entre elas mesmas. Ele divide em quatro as formas de narrativa histórica: Narrativa Tradicional, Narrativa Crítica, Narrativa

Exemplar e Narrativa Genética. Abordaremos ao longo deste texto cada uma dessas tipologias, mas neste momento desenvolvemos melhor a narrativa tradicional.

Por narrativa tradicional, Rüsen (2012, p. 44) entende que “[...] é uma reminiscência das origens que fundamentam as relações das condições de vida atuais; prevê a continuidade como permanente, renova as ordens da vida fundada originalmente e avalia a identidade por meio de afirmações e definições prescritas”.

Esse entendimento do que é originário e o que cria identidades nacionais oficiais, por assim dizer, é aquilo que é apontado como um molde da origem de algo que deve ser perpetuado com o passar do tempo. É aquela narrativa que se constrói no imaginário desde o começo do desenvolvimento cognitivo histórico do indivíduo. É um conjunto de elementos que precisam ser seguidos em determinado lugar com o argumento de que existe uma historicidade no seu agir e que remonta a algum costume e que precisa ser preservado.

A constituição da narrativa tradicional remete, como exemplifica Rüsen (2012, p. 44), aos: “mitos de origem, as histórias em sintonia com o propósito de legitimação tradicional; as histórias em que as comunidades religiosas reatualizam a sua fundação no presente; as histórias escritas ou contadas por ocasião de jubileus”. Essa ideia de que as narrativas servem a esses papéis retoma muito a outra ideia de narrativa que compartilha de princípios semelhantes, que é a mestra, a qual trabalharemos mais à frente.

Percebe-se, desse modo, que a narrativa tradicional constrói um conhecimento histórico a partir das ideias presentes nas relações culturais de determinada sociedade, construindo com essa base a identidade do sujeito, num sentido de autocompreensão. O sentido histórico estabelecido pela narrativa histórica tradicional está na ideia da cristalização do passado e na interpretação do eterno. Essa ideia de manter o passado em um pedestal de algo intocado diz respeito a um olhar que engrandece aquilo que já passou, sobrepondo-se ao próprio conceito do que é ser humano no tempo. Esse passado é algo que deve ser mantido em contato e deve desenvolver comportamentos com base no que se entende que deve ser preservado da sua história pregressa. Sobre isso, podemos retomar o que Reis (2003, p. 104) fala quando discute as três atitudes negativas em relação ao passado, propostas por Nietzsche:

[...] a antiquária, que consiste em venerar o passado em todos os seus detalhes. Esse espírito colecionador cataloga fatos e mais fatos. Arquivos, preservação de relíquias de museus, preservam o passado enquanto passado. O risco é a mumificação de um passado que o presente não anima mais, não inspira mais. A vida não deve ser preservada, mas aumentada em potência. Os mortos enterram os vivos.

Essa é a ideia do passado enquanto algo que deve ser sempre celebrado como o melhor dos tempos, e como algo que deve ser referenciado a todo momento. Esse fato demonstra que a pessoa que faz uso e consome esse tipo de narrativa pode desenvolver alguns problemas para se entender no tempo. Quando o autor aponta para o fato da mumificação do passado, ele está sugerindo que o passado fica estático, somente para que as pessoas lembrem como foi e sigam a tradição para fundamentar sua consciência histórica.

Outras formas de narrativa presentes em Rüsen podem ser consideradas. No que concerne à narrativa exemplar, trata-se de:

[...] uma reminiscência de exemplos, que concretiza as relações de vida contemporâneas, e coloca a continuidade como validação destas regras para abranger as diferentes ordens temporais da vida, e confere validade à identidade por meio da generalização do tratamento da experiência do tempo (ou seja uma regra de competência). Essa narração não apresenta alterações na duração e permanece como um fator de ação orientadora, mas abre para mudanças de âmbitos com diferentes aplicações das mesmas regras de ação. (Rüsen, 2012, p. 45).

Essa forma de narrativa apontada pelo autor compreendemos como uma funcionalidade para o narrar histórico. Quando se faz uso dessa narrativa, atribui-se ao conhecimento histórico uma aplicabilidade próxima da ideia de que se no passado ocorreu algo, deve ser olhado com base em manter o que é bom e modificar aquilo que não deu certo. Mesmo tendo seu valor, essa forma de narrativa, quando sozinha, pode ser complicada, pois cada evento ocorre de acordo com o seu contexto. Utilizar exemplos narrativos passados para aplicá-los no presente pode ser equivocado.

O uso da narrativa exemplar pode estar associado muitas vezes para tentar explicar a ideia de causa e consequência, podendo se entender uma função didática. Assim, o aprender torna-se uma forma de atribuir sentido ao que se vive cotidianamente. Como fala Rüsen (2012, p. 45), quando se dirige a essa forma de narrativa: “Por meio da narrativa exemplar, o tempo é espacializado com um sentido”. O autor ainda coloca esse sentido histórico quando menciona que nesse tipo de narrativa “predomina em todas as histórias que seguem o lema ‘história magister vitae’”. Dá a entender que o saber parte de entender a experiência, a fim de que seu sucesso ou seu fracasso direcione o tempo presente.

Ainda sobre a narrativa exemplar, podemos acentuar seu caráter regulamentador, ou seja, a predisposição de criação de regras para entender o agir, como se guiados por códigos de condutas previamente estabelecidos que regem o agir, mesmo com a diversidade temporal das

narrativas. Sendo assim, entende-se a narrativa e o conhecimento histórico como parte de uma receita de elementos a se seguir para compreender tal acontecimento do passado.

Essa forma narrativa pode ser efetiva na construção de uma identidade através de generalizações factuais de eventos passados, transformando esses acontecimentos em regras cristalizadas no tempo, que todos devem seguir. O sentido histórico gerado através dessas formas narrativas acontece através da ideia de extensão temporal, que trabalha a ideia da causalidade e repetição, em um pensamento próximo da chamada História cíclica.

Na perspectiva da narrativa exemplar, podemos retomar o que Reis (2003) elabora sobre o pensamento de Nietzsche em relação às três atitudes negativas de acordo com o passado, mas neste momento focaremos na relação monumental:

[...] consiste em se referir ao passado e procurar nele exemplos, modelos para ação. Essa atitude valoriza o grande e o magnífico, protesta contra a fuga do tempo e a precariedade do ser. Só o grande homem e só ele é exemplar e pode inspirar a imitação dos homens. A história é mestra da vida, pois sugere essa imitação. O risco dessa atitude é fazer o passado um ideal e desqualificar o presente e a possibilidade de futuro. Os mortos enterram os vivos. (Reis, 2003, p. 104).

Podemos notar, então, a problemática de enxergar a História e a de narrar de forma exemplar. Os indivíduos regem sua vida com base no passado, imitando e repetindo gestos e acreditando na História cíclica. Isso pode gerar certas carências dificilmente supridas, e essa forma de narrativa não leva em conta a passagem do tempo, entendendo que certos comportamentos são frutos da sua época e não podem significar no presente o mesmo que significavam no passado.

É perceptível que essa forma narrativa tem um problema significativo na construção da consciência histórica. Isso ocorre porque é quebrado o ciclo que cria a relação entre o presente e o passado e a perspectiva de futuro, pois entende-se que o futuro será como o passado, e este repetirá as mesmas funções e usará o passado como exemplo. Nessa perspectiva, entende-se o passado como algo puro, algo que foi bom e que deve voltar como uma nostalgia constante, ignorando que aquele passado é fruto de um conjunto de acontecimentos que tiveram como consequência aquele fato. E que o presente é consequência do passado e não uma nova chance de fazer de forma diferente. Essas qualidades narrativas são formas de compreender a ideia de narrativa histórica. Em escritos mais recentes, Rüsen (2012) observa essas formas narrativas como necessárias para mudanças entre as demais, não como um nível, e sim como o elemento que possibilita a mudança de uma para outra.

Outra forma de narrativa que o autor contempla é a narrativa crítica:

[...] lembra os desvios que colocam em xeque as atuais condições de vida; dá continuidade à alteração do tempo dado durante as apresentações e fornece identidade pela negação da formação identitária de padrões de interpretação da experiência do tempo, assim como poder dizer não à validade. É dominante nas narrativas opostas que quebram as ideias anteriormente sustentadas ao longo do tempo, dando-lhes tempo para ligar-se a experiências contraditórias do passado. (Rüsen, 2012, p. 45).

Essa forma narrativa confronta o passado e coloca contrapartes para explicá-lo, de forma que busque entender como a continuidade temporal se manifesta, mas negando alguns padrões estabelecidos pelo tempo. Nessa narrativa, podemos enxergar uma forma bem clara de tentar compreender o passado através da percepção do presente, pois se compreende o que foi o passado, porém são necessários argumentos para discuti-lo.

A narrativa crítica leva os sujeitos que fazem uso dela, tanto de forma didática quanto de leitor ou ouvinte, a questionarem a sua identidade, seja usando-a para reafirmar, modificar ou relacionar o passado com fatos presentes. O tempo, como estabelece Rüsen (2012), nesse tipo de narrativa é considerado como sentido, busca significância constante no que ocorreu no passado de modo que possa questioná-lo ou refutá-lo. Nessa narrativa o que aconteceu é posto à prova, muitas vezes é nela que podemos analisar as carências de orientação, que podem guiar o trabalho para desenvolver a narrativa. A curiosidade, científica ou não, pode estimular o desenvolvimento de pensamentos sobre o que ocorreu anteriormente.

A narrativa histórica crítica tem como base a problematização dos modos de vida vigente, entendendo a continuidade temporal como algo que precisa ter sua ideia alterada, negando os padrões de identidade. O tempo nessa forma narrativa ganha aspectos que serão julgados para tentar compreender o sentido temporal estabelecido por essa forma narrativa. Ao analisarmos a forma da narrativa crítica, faz-se necessário retomar novamente Reis (2003), quando debate sobre as três atitudes negativas em relação ao passado. Ele também faz seu comentário acerca da forma crítica de encarar o passado:

[...] a crítica, que coloca o passado diante do tribunal da Razão. Essa é a atitude da ciência moderna. Sua instância é a razão crítica e seu lema é: Seja a verdade, pereça a vida. O ideal objetivista da história científica estuda não exemplos ou lições da história, mas fatos despidos de toda subjetividade. O risco é que os mortos enterrem os vivos. (Reis, 2003, p. 104).

Nesse ponto, a crítica pondera o passado sob um olhar contemporâneo. O risco dessa forma narrativa é pensar através de um olhar carregado de anacronismos e julgar o passado com

perspectivas atuais. O ponto de olhar o passado sob uma perspectiva crítica é necessário sim, mas esse olhar precisa ser lapidado, para que não esteja carregado de juízos de valores, e sim de argumentos e bases para que esse passado seja compreendido e narrado da melhor forma possível.

A narrativa histórica passa por todas essas tipologias de modo que uma pode desencadear na outra. No cotidiano escolar, podemos olhar como os alunos interpretam tal e qual narrativa, que meios eles usam para compreendê-las. Assim, criam-se questionamentos sobre qual é a função narrativa utilizada pela historiografia. Nesse caso, a historiografia deve buscar uma narrativa que compreenda o tempo vivo, a organicidade temporal que o cotidiano possui, e entender essas transformações é o que Rüsen (2012) chama de narrativa genética que:

[...] lembra as transformações que levam a outras relações de vida no presente; apresenta a continuidade como desenvolvimento, na qual a ordem da vida muda a si mesma (dinâmica), para fornecer a continuidade de uma identidade por meio da medição e da mudança no tempo, como uma validade do processo (de ensino). Essa narrativa é uma reminiscência de mudanças estruturais de um sistema entendido como uma condição necessária para que possa surgir uma continuidade no fluxo do tempo. Mudanças temporais podem ser interpretadas como modos de continuação de si mesmas; o horror de ser diferente é visualizado como uma oportunidade de ser o único que se queria ter sido o tempo todo. (Rüsen, 2012, p. 46).

Essa narrativa mencionada pelo autor nos leva a pensar sobre a ideia de continuidade e em como os elementos do tempo presente têm seu início no passado. Essa afirmativa pode parecer um tanto quanto óbvia, mas, quando olhada atentamente, é um pouco mais complexa. Ela não apenas lembra o passado como na narrativa tradicional ou estabelece uma relação regulamentada do tempo como na narrativa exemplar, e nem apenas questiona como na narrativa crítica, mas ela reconhece o passado e busca na estrutura temporal uma forma de estabelecer suas relações temporais.

A complexidade da narrativa genética está na ideia de compreender a continuidade do tempo dentro dele mesmo, ou seja, estabelece o dinamismo interpretativo (Rüsen, 2012). Além disso, percebe as engrenagens mudando e modificando as ações humanas. Essas mudanças são estabelecidas como aquilo que faz o tempo se mover, ou seja, é a sucessão de acontecimentos e motivos que vão desencadeando outros (Quadro 3).

Quadro 3: As tipologias narrativas de Rüsen

Narrativa Histórica	O que é?	O que faz?
---------------------	----------	------------

Tradicional	É uma reminiscência das origens que fundamentam as relações das condições de vida atuais.	Prevê a continuidade como permanente, renova as ordens da vida fundada originalmente e avalia a identidade por meio de afirmações e definições prescritas.
Exemplar	É uma reminiscência de exemplos.	Concretiza as relações de vida contemporâneas e coloca a continuidade como validação dessas regras para abranger diferentes ordens temporais da vida do tempo (ou seja, uma regra de competência).
Crítica	Lembra os desvios que colocam em xeque as atuais condições de vida.	Dá continuidade à alteração do tempo dado durante as apresentações e fornece identidade pela negação da formação indenitária de padrões de interpretação da experiência do tempo, assim como poder dizer não à validade.
Genética	Lembra as transformações que levam a outras relações de vida no presente.	Apresenta a continuidade como desenvolvimento, na qual a ordem da vida muda a si mesma (dinâmica), para fornecer a continuidade de uma identidade por meio da medição e da mudança no

		tempo, como uma validade do processo de ensino.
--	--	---

Fonte: Adaptado pelo autor de Rüsen (2012, p. 45-46).

Em resumo, a narrativa histórica genética reconhece nos tipos de memórias a ideia de transformação, seja na identidade, nos modos de vida, e reconhece essa diversidade dos vários modos de vida presentes na sociedade. Ela também compreende que a vida tem um ritmo dinâmico, e isso pode ser visto através da narrativa, mostrando assim essa construção constante da identidade. Ademais, entende o sentido histórico como um ganho de tempo, vendo a continuidade constante nas formas de lidar com a história.

2.2 Narrativas e História escolar

Narrar é um procedimento de interpretar e atribuir sentido, e vai muito além do uso acadêmico, como estamos abordando neste capítulo. A narrativa histórica é fruto do contexto, ela pode estar presente em várias formas de articular o presente e o passado para torná-lo compreensível. E, por fim, além da conceitualização de narrativa histórica, podemos também aferir que ela tem como função estabelecer uma relação de identidade com seus leitores, alunos ou ouvintes. Ela deve ter um ponto de usabilidade para eles, conseguindo desenvolver uma relação passado, presente e futuro.

As narrativas mestras, usualmente presentes no ensino de História, partem do ponto das histórias repassadas através de uma tradição e estão organicamente relacionadas às narrativas tradicionais elencadas por Rüsen (2012). Um ponto de partida para começarmos a refletir sobre as narrativas mestras está no seu objetivo, que muitas vezes é o de reforçar um ponto presente em certa prática ou conduta existente em uma formação de identidade de determinada cultura. Assim, a narrativa mestra encontra na cultura escolar um solo fértil para propagar suas ideias. Considera-se, segundo Forquin (1993), que haja uma relação entre cultura e educação:

[...] como acumulação e cristalização de toda experiência humana, à concepção da educação como recepção de novas gerações no interior do mundo “sempre já velho”, tradição ativa e transmissão de uma herança, a consciência moderna opõe sua experiência e exigência histórica da mudança. (Forquin, 1993).

No contexto da cristalização da experiência humana levantada pelo autor, a narrativa mestra presente na história escolar pode ser entendida como uma forma de conservar uma tradição em uma cultura, a tradição como sendo esse algo sempre “velho” que mantém dentro das narrativas um aspecto que é passado de geração para geração na forma de uma herança, e que é sempre transmitida através dos discursos. Assim, pode-se sugerir que a narrativa histórica escolar tem sido utilizada para cristalizar as narrativas mestras no ensino de História e, com isso, contribuído para perpetuar certos discursos.

Reforçamos a compreensão de que por narrativas mestras podemos entender algo muito próximo das narrativas tradicionais, apontadas por Rüsen (2012). Destacamos o fato de que esse autor vai além quando defende a narrativa tradicional sob o aspecto da particularidade da permanência de uma ideia em determinado povo. É nela que são encontrados os: “[...] mitos de origem, as histórias em sintonia com o propósito de legitimação tradicional: as histórias em que as comunidades religiosas reatualizam a sua fundação presente; as histórias escritas ou contadas por ocasião de jubileus”. (Rüsen, 2012, p. 44).

Essa forma narrativa é muito utilizada para perpetuar discursos e exaltar acontecimentos marcantes de determinado povo. Ela cristaliza uma imagem de um passado muitas vezes heroico, destacando figuras que, pela sua simples vontade, mudaram o curso da história. Ora, por mais glorioso que seja possuir um passado quase que mitológico, essa narrativa pode ter em seu arcabouço alguns problemas no desenvolvimento da consciência histórica.

A ligação entre narrativa e consciência histórica é intrínseca, pois, por meio daquilo que é ouvido ou lido sobre determinado acontecimento, desenvolve-se uma consciência sobre o passado, muitas vezes repassado através de um professor, um filme ou um livro. A ligação entre esses dois conceitos está conectada através da atribuição de sentido. Compreendemos sentido como:

[...] uma configuração concreta da interpretação de si e do mundo, pelo homem, tornada uma forma de vida, uma determinada grandeza dos grupos sociais. Ela surge em construtos comparáveis entre si, como ideologia, cosmovisão, religião e critério de orientação. Ela sintetiza diversas práticas culturais (como, por exemplo, a arte, a religião e a ciência). (Rüsen, 2015, p.103).

Essa atribuição de sentido é muito importante para compreendermos como se constrói a narrativa mestra. Observamos que a narrativa é a atribuição e construção de sentido sobre

determinado fato, para que esse seja transmitido adiante. Dessa maneira, notamos que os sentidos são atribuídos através de várias formas e nos mais variados ambientes, por meio de diferentes tipos de narrativas. Com isso, ligamos os sentidos que as narrativas mestras criam, sendo elas para estabelecer uma ideologia ou para construir um mito originário de uma nação ou religião.

A narrativa mestra, portanto, está ligada às ideias de valores e de noções morais, que buscam estabelecer uma identidade nacional criada na representação de um cidadão supostamente íntegro que tem seu comportamento construído através de atitudes do passado. Com base nesses argumentos, podemos também destacar na narrativa mestra as identidades nacionais.

As identidades nacionais possuem certos apelos construídos através da narrativa mestra e que, geralmente, é a narrativa nacional. Ela estabelece princípios como, por exemplo, quem é o indivíduo, de onde vêm seus comportamentos e de que forma isso está ligado ao passado nacional de seu país. Carretero *et al.* (2012, p. 146) nos falam sobre como as identidades são: “[...] fenômenos complexos e multifacetados que estão em constante mudança e nunca são permanentes ou exclusivos”. A narrativa mestra nos mostra o contrário, pois, quando desenvolvida em um âmbito nacional, a identidade parte de um ponto de vista mais mítico, que busca origens no passado para explicar o comportamento presente, mas de forma genérica.

Pensando na identidade nacional, elaborada pela narrativa mestra, Anderson (2017 p. 23) “conclui que anterior à identidade nacional, como uma extensão figurativa da nação imaginada, é fictícia”, afirmando que “os membros da menor nação nunca conhecerão a maioria de seus companheiros, os conhecerão ou mesmo ouvirão deles, mas na mente de cada um vive a imagem de sua comunhão”. Dessa forma, entendemos que a narrativa mestra tem um potencial de exclusão já que, quando os membros de uma nação se veem ligados através de uma conexão com o passado, este é colocado em uma categoria que os afasta uns dos outros, fazendo com que alguns sejam deixados de lado e suprimidos.

Em nosso trabalho, a ideia de identidade nacional é pensada através da ideia de identidade regional. Trabalhamos com esses mesmos princípios que permeiam o conceito de identidade nacional, mas levamos para a ideia regional, pois se trata de uma análise sobre a história do Estado do Paraná, não de uma nação no geral, e sim de algo muito mais local e regional. Dessa forma, compreendemos como se estabelece essa relação entre o regional e o

nacional, essa identidade que precisa ser conjunta, porém é mais localizada na ideia de identidade regional.

Devemos pensar então em como esse passado se faz tão ausente, mesmo estando presente nas narrativas. Fato é que a narrativa mestra engole certos aspectos da história que, mesmo presentes no discurso, estão ausentes na narrativa geral, e escondidos em comentários breves em narrativas que buscam dar um sentido mais amplo a certas identidades e certas pessoas. Dito isso, no próximo item entenderemos melhor sobre o presente ausente.

2.3. Narrativas mestras: as presenças e ausências

Neste capítulo, temos refletido sobre a ideia de narrativa histórica, sobre quais são as funções identitárias, científicas, culturais e sociais. Um ponto que tem que ser destacado neste trabalho é que as narrativas partem de uma escolha e têm um objetivo. Não é necessário nesse momento tratar sobre a imparcialidade, pois, quando se trata de uma narrativa, esse princípio é inexistente. Quando alguém narra algo por um motivo e para alguém, de alguma forma parte da sua visão de mundo, ou seja, inclui em determinadas escolhas o que é presente e o que é ausente.

As escolhas do que é narrado partem de quem domina as formas narrativas. Muitas vezes, a narrativa é usada pela classe dominante para destacar sua suposta presença hegemônica durante os anos, bem como para relatar que as classes dominadas estavam ali, mas com uma presença tão silenciada, que sua ausência é gritante, deixando muitas vezes buracos narrativos em vários acontecimentos históricos. Essa presença ausente pode ser destacada nas narrativas mestras, já que elas elevam o vencedor e silenciam o vencido, estabelecendo uma ideia de que a história é construída pelo suor dos vencedores.⁴

Na proposta da presente tese, procurei discutir como se constituiu a presença ausente de determinados sujeitos da História do Paraná, a partir da construção de narrativas mestras pela historiografia paranaense.

Como mencionado, as narrativas mestras possuem certos aspectos favoritos quando selecionam e constroem a ação dos sujeitos. Seus focos são quase sempre as ações de líderes e

⁴O livro “1930: O silêncio dos vencidos”, do historiador brasileiro Edgar de Decca, publicado pela Editora Brasiliense em 1981, mostra como a narrativa historiográfica brasileira acerca da chamada Revolução de 1930 excluiu/ocultou a luta dos trabalhadores durante e após esse acontecimento, fazendo com que o discurso do vencedor fosse elevado à condição de única memória histórica.

supostos heróis e têm um objetivo muito claro de formar a opinião pública com base nesses direcionamentos. Essas escolhas podem muito bem estar relacionadas com as construções de comunidades imaginadas, que possuem em seu fundamento aspectos que fornecem presenças pungentes, lembradas durante anos, e seus feitos celebrados em feriados e monumentos. Esses elementos são pilares de uma sociedade construída com base no seu passado tradicional.

Quando olhamos a Independência do Brasil (Cirino, 2020), por exemplo, as presenças são muito claras. Observamos ali uma elite desesperada por autonomia política e uma população que assiste àquele acontecimento bestializado. Temos nessa narrativa alguns elementos que podem ser destacados, a figura de um herói nacional, D. Pedro I, que numa perspectiva tradicional, gentilmente, declarou independência, livrando-se da servidão de Portugal. Nesse princípio, temos uma presença forte, um herói, uma elite, e o povo que estava lá para assistir à história sendo feita.

Quando analisamos fora dessa perspectiva mestra, podemos encontrar algumas lacunas e pontos ausentes. Primeiramente, o ato em si da Independência demonstra um feito ancorado como heroico, mas por trás há interesses que desviam da noção tradicional de um feito desse. Segundo, outro elemento que pode ser apontado é a participação quase nula da população, pois, quando o relato de forma mestra é narrado, o elemento popular, como os escravizados e nativos, torna-se um aspecto menor e suprimido.

Essa presença na narrativa mestra tem como finalidade elaborar a ideia da identidade como um ponto de resistência a mudanças. Portanto, a construção de identidade nessa narrativa e nas presenças elencadas como importantes tem como base a ideia de que: “Passado e futuro são fundidos numa corrente contínua de regras eficazes de vida que são removidos ao serem levados pelo fluxo do tempo e da transitoriedade” (Rüsen, 2012, p. 44). Isso impede que a identidade seja formada com base numa vivência contínua, eliminando bases como mudança, continuidade e construções identitárias fora desse fluxo mencionado.

O ponto desse item reside na ideia de que existem múltiplas presenças, as quais têm um objetivo, seja ele identitário, político ou pessoal. Essa escolha vai fazer com que algo seja lembrado e outro seja esquecido. Desse modo, a história a ser preservada vai ser aquela que, no embate político, os vencedores vão preferir colocar nos manuais didáticos e nos currículos oficiais. Entendendo isso, agora iremos pensar um pouco mais sobre as ausências nas narrativas, pois a narrativa mestra é muito fixada nas ausências, considerando o processo em que aquilo

que é selecionado como importante é elevado, enquanto aquilo que jugam irrelevante é tornado ausente.

Nesse momento, será relatada a ausência nas narrativas históricas, pois nas narrativas mestras muito se é silenciado, quais temas são silenciados, por quais motivos e qual é o efeito disso na identidade histórica dos sujeitos. Para iniciar, é preciso deixar alguns pontos bem claros para desenvolver o tema. Primeiro, a ideia de ausência, nesse ponto, não se trata de somente temas ignorados pelos currículos, e sim de elementos que estão presentes na escola, porém sua presença é ignorada ou suprimida por outros temas. Em segundo lugar, o fato de estar ausente vai ao encontro de uma série de fatores, por isso, para completar essa ideia, serão utilizados termos próximos do conceito de história difícil. Esses temas muitas vezes batem com o que é considerado ausente.

Essa ausência tem vários motivos, ela pode surgir em pequenos temas, os quais, quando analisados de forma mais ampla, criam buracos narrativos, ou seja, lacunas que não são preenchidas pelas narrativas habituais, que são determinantes quando surgem carências de orientação. Esse parece ser um problema mundial e não somente brasileiro, pois, quando investigamos trabalhos que tratam da exclusão de certos temas, podemos observar discussões em vários países.

Em conferência proferida no XI Seminário Internacional de Educação Histórica, realizado em Curitiba, em novembro de 2018, o historiador Ivo Mattozzi considera que a maneira como a História Geral tem sido abordada em propostas curriculares e manuais didáticos, a partir de visões canônicas que excluem temas contemporâneos e articulações com a história local, contribuiu para torná-la um dos temas da "história difícil" do ensino e aprendizagem histórica dos jovens alunos. Uma das principais razões apontadas é a exclusão de temas significativos da história mundial, nacional e local, relacionados com a história traumática dos diferentes grupos. (Schmidt; Cainelli; Miralles, 2018, p. 2).

Ivo Mattozzi (1988) já aponta problemas centrais nessas ausências, pois temas contemporâneos são deixados de lado em detrimento de temas considerados clássicos e, nesse ponto, a história local é colocada como um ponto à parte. Isso se torna evidente quando olhamos para o próprio tema desta pesquisa e entendemos que a História do Paraná é colocada como uma história separada da História do Brasil. Não existe essa articulação entre o local e o nacional, visto que ocorre uma exclusão de temas regionais, apontando para uma história que preza por temas mais canônicos.

Um questionamento que pode ser levantado quando pensamos nas ausências seriam os motivos por trás delas. Quando olhamos as questões envolvendo a *Burdening History* (História

Difícil), podemos encontrar alguns motivos que os autores pontuam para que algo esteja ausente. “Caminhando em direção a uma definição do que é a *“burdening history* – “história pesada” – Bodo von Borries (2011) afirma que essa perspectiva inclui sentimento de culpa, responsabilidade, vergonha e luto, mas que essas questões necessitam ser apreendidas, levando-se em conta determinados problemas.

A ideia de culpa pode estar associada à ausência de algum conteúdo, como é o exemplo da escravidão, novamente trazendo na perspectiva da História do Paraná, que é um tema ausente. Existe no Estado o discurso da ausência da escravidão, dessa vez privando o sentimento de culpa, que é tão necessário neste caso, pois pode causar uma proximidade deste tema e fazer com que seja olhado de forma mais humana. Sobre o sentimento de culpa, Schmidt, Caineli e Miralles (2018, p. 2) assim entendem:

No que diz respeito ao sentimento de culpa, este não pode ser considerado como algo que envolva punição individual ou coletiva, mas um dar-se conta em relação a determinados feitos do passado, sem que ocorra uma transferência de culpa e envolvimento de pessoas ou gerações futuras, pois isto pode ser considerado algo ilógico e arcaico.

Essa ideia é bem relacionável com o conteúdo da escravidão paranaense, pois a ideia de culpa não é como algo transferível, mas como um reconhecimento do conteúdo. Esse fato não pode ser silenciado e nem ausentado, pois ele faz parte da construção identitária de parte da população, e ignorar esse conteúdo pode causar lacunas identitárias no presente e nas gerações futuras. Quando é mencionada aqui a ideia de que a culpa poderia aparecer como uma forma de o indivíduo se relacionar com o conteúdo, não quer dizer que ele tenha que transferir a culpa daqueles que estiveram no passado para ele. Mas que ele que entenda que está envolvido em um processo decorrente daquele acontecimento, dessa forma, as ideias de privilégio ou até mesmo a falta deles podem ser compreendidas.

Essa ideia de entender-se frente ao acontecimento ausente pode estar relacionado com a ideia de responsabilidade, tanto para o agredido por aquele acontecimento quanto para o agressor. O fato de a responsabilidade ser um fator determinante de histórias difíceis é demonstrado por Schmidt, Cainelli e Miralles (2018, p. 3-4):

Com relação ao sentimento de responsabilidade, isto não significa que membros de gerações posteriores, que nasceram em países onde foram cometidos crimes contra a humanidade, estejam desconectados de alguma especial relação com o passado, ou não estejam envolvidos, diferentemente de outras pessoas no mundo. Para o autor, mesmo

que ninguém possa herdar a culpa por um crime, ele ou ela podem herdar as consequências, os custos do crime. Isto pode ser chamado de responsabilidade.

Desse modo confirma-se a ideia de que o sentimento de culpa deve ser entendido com base na consequência daquele ato, não necessariamente no ato em si. Descendentes não herdam a culpa, mas a responsabilidade de agir sobre aquele ato. Levando em consideração o caso do Paraná, não existe necessariamente um sentimento de culpa pelo ato de ausentar a escravidão dos currículos, mas aqueles que fazem isso ainda se utilizam do seu privilégio gerado por esse acontecimento. Portanto, tal ausência deve ser reparada e sair desse lugar silenciado.

Outro sentimento a ser trabalhado é o da vergonha. Esse sentimento, ligado à História difícil, é o mais próximo da ideia daquilo que se esconde quando se trata da narrativa. A vergonha é um sentimento humano difícil de aguentar e de explicar, portanto, é algo ligado a coisas que as pessoas geralmente escondem e das quais não falam. Dessa forma, retornamos uma vez mais a Schmidt, Cainelli e Miralles (2018, p. 4) para entender a ideia de vergonha.

A vergonha é um sentimento muito forte e desconfortável e a tentação de escapar da vergonha é também forte e isto inclui aproximações e distanciamentos, ao mesmo tempo, na relação presente e passado. Outro sentimento decisivo, no caso da história carregada ou pesada, é o luto e há que se perguntar que elementos constituem o sentimento do luto, no caso da história. Bodo von Borries cita o exemplo do Holocausto, a quem os jovens alemães contemporâneos lamentam e estão de luto. Inclui temas como o assassinato de judeus e escravos – ou a honra, a autoimagem, o território dos seus antepassados, perdidos. Uma das importantes perguntas a ser feita é - O que e quem é lamentado?

Esses sentimentos tão diversos externalizados pelos autores podem ser uma resposta para entender algumas ausências. Muitas delas estão ligadas a ideias que podem soar pesadas, difíceis de digerir em uma narrativa. Assim sendo, são escondidas e trancadas para que dessa forma não estraguem a suposta história padrão construída pela narrativa mestra, que foge de polêmicas, foge de problemas e busca somente uma história moralista e com pontos que elevem alguns grupos em detrimento de outros. Dessa forma, nota-se que a história difícil está ligada até mesmo a sentimentos com as ausências que surgem durante as narrativas. Por esse viés, podemos entender a ausência e a presença de certos conteúdos por meio da sua ligação com as formações de identidade (Quadro 4).

Quadro 4: Narrativas presentes e ausentes

Presença (finalidades)	Ausência (resultado)
-------------------------------	-----------------------------

Líderes e supostos heróis nacionais	O elemento popular como os escravizados e nativos torna-se um aspecto menor e suprimido.
A ideia da identidade como um ponto de resistência a mudanças	Impede que a identidade seja formada com base numa vivência contínua, eliminando bases como mudança, continuidade e construções identitárias fora desse fluxo mencionado.
Eleger um povo vencedor da história	Causar lacunas identitárias no presente e nas gerações futuras, suprimindo os povos vencidos e marginalizados.
Temas considerados clássicos e relevantes politicamente	Temas contemporâneos não são aprofundados.
Uma história universal (ou nacional).	Separação e silenciamento de narrativas regionais, como é o caso da história local.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Neste capítulo foi possível entender a narrativa historiográfica, a narrativa enquanto construtora de identidade, e as narrativas mestras com suas presenças ausentes, e que dessa forma vão constituindo um ponto de interesse para darmos sequência à discussão desta tese. No capítulo seguinte, é explicada a relação entre a Educação Histórica e a narrativa histórica.

3. Ensino de História e a Narrativa Histórica

Neste capítulo, abordamos as relações entre o ensino de História e narrativa, a partir de caminhos já percorridos com pesquisas, e de que forma a narrativa histórica pode estar presente na cultura escolar. Usaram-se como referência textos que fundamentaram a área da Educação Histórica, um diálogo entre os estudos envolvendo narrativas, e os processos de desenvolvimento da consciência histórica que ocorrem em sala de aula.

Ademais, buscou-se entender de que forma o ensino de História compreende as ideias narrativas. Nas pesquisas analisadas, também se buscou entender quais são as bases e como

elas transmitem o conhecimento do passado do Paraná. Com base nessa estrutura, buscou-se analisar onde se encaixa a atual pesquisa e qual é a contribuição que ela reivindica para a área. Outro ponto importante nessa discussão é o fato de a relação entre a narrativa e o ensino de História estarem presentes na construção da consciência histórica e, por sua vez, na construção das identidades.

Portanto, neste capítulo, mostramos as relações que estabelecem os conceitos bases da narrativa histórica com seus objetos de pesquisa, trazendo luz para algumas discussões norteadoras. Neste momento serão investigados dois pontos distintos de abordagem da narrativa histórica no ensino de História. A problemática da narrativa no ensino de História foi abordada neste capítulo a partir de duas perspectivas. Primeiramente a narrativa escolar como uma prática pedagógica no processo de ensino-aprendizagem, posteriormente a narrativa histórica como formadora de sentido.

3.1 Narrativa histórica como prática pedagógica

O uso da narrativa escolar pode ter diferentes abordagens, mas neste momento nos aprofundamos em uma delas, que compreende a narrativa como uma prática pedagógica. Essa forma entende a narrativa como metodologia que os professores de História utilizam em sala de aula para desenvolver a transposição do conhecimento (Cunha, 2005).

Sobre a narrativa histórica, Cunha (2005, p.50) entende como “[...] uma delimitação dentro do saber histórico escolar [...]”. Para o autor, essa forma narrativa é algo pertencente às narrativas escolares, que os professores reinventam dentro de unidades discursivas para realizar a transferência do saber histórico. Essa narrativa enquanto uma metodologia não permite compreender a narrativa histórica fora da relação escolar, ela limita esse saber para a sala de aula. Nas unidades discursivas mencionadas por Cunha (2005), podemos entender uma delimitação do que se compreende mitologicamente como categorias narrativas dentro da sala de aula.

Cunha (2005) pontua que as narrativas encontradas em suas pesquisas em sala de aula, ele as busca nas unidades discursivas das narrativas históricas. Ele menciona primeiramente uma narrativa positivista encontrada na escola, marcada por um olhar tradicional.

[...] remete muito mais a uma apropriação de saberes tradicionais ou tradicionalmente transpostos do que propriamente uma “narrativa tradicional”, no sentido de trazer em seu bojo todas as características heroicas nacionalistas, factuais e de centralidade aspectos políticos. (Cunha, 2005, p. 51).

Essa definição proposta pelo autor nos faz refletir sobre essa ideia da didática referente ao que é tradicional; como mencionado no capítulo anterior, a tradição narrativa encontra objetivos dentro da proposta escolar. Nas pesquisas realizadas por Cunha (2005), ele considera ausente o estado puro de uma narrativa tradicional, porém podemos destacar que existe uma distinção no que o autor compreende como narrativa e tradição com o que temos trabalhado nos capítulos anteriores. Para esse autor a narrativa trata de uma transposição de algo proposto academicamente, transportado pelo professor para o fazer escolar do ensino de História. No caso da tradição, ele entende que elas encontram na escola uma sobrevida. É importante salientar que o autor realizou sua pesquisa no contexto da rede municipal do Recife, com o 3º e 4º ano do Ensino Fundamental, representando, assim, um contexto distinto da nossa pesquisa.

Outra colocação que o autor faz quando pensa sobre a ideia de narrativas escolares é a ideia da matriz de referência nomeada de Narrativas Marxistas Escolares. O autor entende que essa unidade discursiva está no aspecto metodológico escolar quando o professor de História aponta “[...] a centralidade do aspecto econômico não mais político administrativo. Os sujeitos do processo não são figuras de destaque, personalidade heroicas relacionadas ao Estado Nacional, mas um ente abstrato, uma categoria teórica, que são as classes”. (Cunha, 2005, p. 53).

Nessa perspectiva, o que se pode compreender é a ideia do direcionamento do protagonismo narrativo, em que os sujeitos pertencem a uma classe social, assumindo o seu papel social, dessa vez não seria somente como um telespectador reativo da ação de um herói, mas sim como um membro participante da perspectiva econômica social. O autor direciona esse olhar sobre a forma de encarar a narrativa, entendendo que ela deva ser usada pelo professor para explicar a História na perspectiva marxista, compreendendo ideias como a infraestrutura passando para a superestrutura e o papel do burguês e do proletariado nessa relação.

Um ponto destacado é essa forma de compreender o processo narrativo histórico escolar, uma vez que se entende que a reinvenção de narrativas realizadas pelos docentes mobiliza saberes práticos e teóricos, colocando uma vez mais as ideias narrativas como parte de procedimentos didático-pedagógicos. Esse procedimento é gerado, segundo essa perspectiva:

[...] os sujeitos se servem do repertório de saberes adquiridos em espaços diversos, como o da formação e do fazer docente. Ao que parece, o processo de apropriação não exige fidelidade a uma determinada matriz historiográfica, seguindo uma lógica pragmática na qual os saberes são chamados a participar do triangulo didático na medida que são considerados úteis para aquele momento. (Cunha, 2005, p. 54).

Para realizar essa narrativa histórica escolar, o docente utiliza múltiplos saberes para realizar sua reinvenção, e, conseqüentemente, sua transferência de conhecimento, uma vez que compreendemos, segundo essa perspectiva, que a forma metodológica que o professor encontra para repassar seu conteúdo é amparado pelo seu próprio repertório acadêmico, ou o conhecimento histórico, bem como as narrativas vão além da relação de aluno e professor, podendo ter outros fatores que influenciam na hora de reinventar alguma narrativa: os conhecimentos prévios tanto de alunos quanto de professores devem ser levados em conta.

A importância que a narrativa escolar marxista encontra nessas narrativas vistas por Cunha (2005) pode ser compreendida na forma como os sujeitos se reconhecem dentro do sistema do qual fazem parte. O professor que estabelece uma relação entre a narrativa histórica escolar e sua vivência enquanto indivíduo pertencente à classe trabalhadora realiza uma reinvenção focada no seu contexto.

Sob a perspectiva que encontra a narrativa histórica como uma metodologia, temos também Monteiro (2007), que, quando pensa a forma narrativa que os professores utilizam em sala, entende que ocorre uma reinvenção, não sendo estritamente fiel aos modelos predefinidos. Segundo ela, a História como conteúdo é reinventada em cada aula, dependendo do contexto e da cultura de cada um, mas, nesse modelo, quem atribui sentido à narrativa escolar é o professor, apesar de ele ser somente uma parte, ainda que muito importante, da consolidação da narrativa escolar, sendo que ela ocorre tanto para o professor quanto para o aluno.

Segundo a ideia sobre narrativa histórica escolar, mais precisamente a narrativa marxista escolar, os pesquisadores compreendem que a presença dessa narrativa em forma de “categorias, conceitos e noções do marxismo” (Cunha, 2005, p. 55), e essa apropriação para a narrativa escolar pode se apresentar sob três aspectos, que formam as narrativas marxistas escolares. “A presença de transições de saberes cunhados em suas fronteiras; do enredo ou trama narrativa marcadamente marxista e das categorias, conceitos e noções que integram esse referencial teórico” (Cunha, 2005, p. 55).

Ao continuar a sua investigação, os autores que buscam as ideias de uma narrativa enquanto metodologia foram pensando aquelas que envolvem categorias. Temos a já citada presença das narrativas escolares marxistas, mas, quando investigadas ausências e presenças

narrativas, numa busca por escolas historiográficas, nota-se que durante a formação acadêmica os professores de História investigados por Cunha (2005) possuíam um repertório ancorado na Nova História, mas não se utilizavam dela de forma prática na sala de aula, realizando o que o autor chama de estruturas mistas, provenientes de uma forma híbrida de várias outras formas narrativas. Sobre isso o autor escreve:

Identificamos diversas narrativas em que sua estrutura lógica apresentava elementos característicos de mais de uma matriz de referência. A partir dessa constatação forjamos duas categorias empíricas para abrigá-las. A primeira delas foi denominada de *narrativas híbridas*. A noção do hibridismo remete à ideia de criação peculiar que, derivada de entes diferentes, não corresponde às partes que a engendram. Representa não uma síntese do sentido da dialética hegeleana, mas uma terceira posição. Originada das duas primeiras, não pode ser reduzida a elas. (Cunha, 2005, p. 60).

A chamada narrativa híbrida mencionada pelo autor trata-se de uma narrativa composta por vários elementos de origens teóricas diferentes. Ele vai realizando composições de termos como aquela que ele chama de “Tradicional-Marxista” (Cunha, 2005), em que a lógica das duas matrizes de referência é evocada, gerando uma ressignificação do conteúdo transposto para os alunos. Pensando nessas estruturas híbridas, o autor salienta que a produção dessa forma de narrativa

[...] não ocorre no vácuo, representando um fenômeno que possui sua gênese na noosfera. Em momentos assim é que pode ser percebida a validade da contribuição da categoria “transposição didática” em nosso marco de referência. É a obra iniciada por Chevallard que nos permite perceber a autonomia relativa da apropriação dos saberes pela prática pedagógica de professores, remetendo à concepção de seu trabalho transpositor como conectado a outras esferas. Ao realizar a transposição interna, esta já havia iniciado em outras instâncias, sem necessariamente participação direta do docente. (Cunha, 2005, p. 61).

Na prática pedagógica, o docente vai realizando o diálogo entre as matrizes de referência, fazendo com elas tenham um significado posterior durante o ato que o autor coloca como sendo um trabalho “transpositor”, ou seja, o ato de repassar o conteúdo. Quando o autor vai sugerindo que essas narrativas são fluidas, podendo transitar na prática, nota-se que esse pensamento limita o fluxo narrativo na prática escolar, pois a narrativa possui uma relação que sofre outras interferências, não somente tendo matrizes de referências e dialogando entre si, mas narrativas que partem do fazer cotidiano e da atribuição de sentido dos sujeitos participantes da cultura escolar.

Em suas pesquisas, o autor menciona ter encontrado outro tipo de estrutura mista nas salas de aula, porém com a diferença de que nesses casos não ocorre a fusão de narrativas, gerando uma narrativa nova, e sim narrativas ecléticas (Cunha, 2005, p. 62), que se trata de

narrativas unidas, porém com seu campo demarcado. O autor cita o exemplo de narrativas que traziam a referência do Marxismo e da Nova História, porém na narrativa cada ponto pode ser distinguido separadamente, sem que ocorra uma narrativa objetivo, como é no caso das narrativas híbridas. Segundo o autor, essas estruturas: “[...] se aproximam do que seria uma mistura heterogênea no campo da química; apesar de construir um sistema, sua diversidade é perceptível a “olho nu” (Cunha, 2005, p. 63). Ou seja, são pontos que podem coexistir, mas não se misturam de fato, pois, segundo essa perspectiva, o professor não tem um comprometimento acadêmico com fidelidades teóricas, e sim possui uma prática coerente.

Mas o professor ainda sob essa perspectiva não ignora o saber acadêmico, e sim o utiliza como uma fonte de saberes que vão ajudar a realizar diferentes olhares sobre determinada narrativa, não se preocupando necessariamente com qual matriz de referência ele deve partir naquele momento, e sim qual terá os melhores subsídios para auxiliar em sua prática.

Cunha (2005) nos traz outra reflexão sobre sua perspectiva em relação às narrativas. Quando vai se aprofundando no uso de matrizes acadêmicas nos bancos escolares, ele pontua que os professores têm sim em sua formação uma base acadêmica que lhes dá subsídio para realizar tanto as narrativas híbridas quanto as ecléticas, porém ele ressalta ter encontrado mais uma forma narrativa, que ele chama de “narrativa deleite” (Cunha, 2005). Ele pontua:

Sua inserção no triângulo didático, caminha muito mais no sentido de despertar a curiosidade, mobilizar a atenção dos alunos e alunas, aparentemente distrair, fornecendo entretenimento e prazer aos ouvintes. Este é um papel que não deixa ter sua importância, na medida em que contribui significativamente para o manejo do grupo-classe, para proporcionar uma interação que poderá levar a momentos de aprendizagem.

Ele salienta essa narrativa como sendo importante para chamar a atenção dos alunos, em momentos que realmente precisam cativar o público, porém na sequência o autor já relata alguns problemas em suas pesquisas. Quando ele se deparou com a narrativa deleite, ele observou que muitas vezes não eram aprofundados os saberes em sala de aula, em alguns momentos deixando de lado grupos marginalizados.

Essa perspectiva de Cunha (2005) nos traz uma visão diferente acerca do tema da narrativa histórica escolar. Ele conclui em seu texto que as narrativas históricas dos professores foram supostamente interferidas por sua formação inicial e acadêmica marxistas, que foi formando sua forma de enxergar a história. Entretanto, o autor em todo momento trata a narrativa histórica como sendo uma metodologia pedagógica. Algumas ausências podem ser

sentidas nessa conceitualização, como a falta da atribuição de sentido, que aparece muito timidamente, e quando mencionada seria no sentido atribuído à narrativa acadêmica. A narrativa histórica é algo mais amplo, que sofre interferências múltiplas, sejam elas escolares e acadêmicas sim, mas que vão além disso, sofrendo mudanças a partir da vida prática do sujeito e de como ele se relaciona com aquele conteúdo histórico.

Apesar de não ser a proposta do autor quando perspectiva a narrativa enquanto metodologia, a ausência do aluno e a narrativa que ele traz para a aula foram sentidas, o termo transposição demonstra muito um sentido de valorização narrativa acadêmica, e aparentemente sendo aquele levado para a escola para desenvolver o conhecimento histórico. Os sujeitos também pertencentes às camadas sociais teriam sua visão sobre determinado conteúdo e narrativa.

Na sequência, é pensada a outra forma de encarar a narrativa, que é a narrativa histórica no processo de formação da Consciência Histórica proposta pela Educação Histórica. Nesse item, é possível compreender a distinção da narrativa não só enquanto uma mera ferramenta pedagógica, mas sim uma importante parte do processo de formação de identidade e do conhecimento histórico.

3.2 Narrativa histórica: formação da consciência histórica

No item anterior, a narrativa é vista como uma metodologia pedagógica utilizada pelos professores, seja usando a partir das matrizes de referência, ou até mesmo como uma forma de envolver o aluno naquele conteúdo, gerando interesse pela forma como ele é abordado. Naquela perspectiva, a narrativa tem como intuito a transposição de conteúdos escolares através da narrativa, para que ocorra dessa forma uma assimilação por parte dos alunos. Nesse momento, aprofundamo-nos em uma outra perspectiva mais próxima do objetivo desta pesquisa, que é entender a narrativa histórica como uma formadora da consciência histórica.

Para entendermos mais sobre essa forma de compreender o ensino de História, bem como a narrativa histórica como uma prática humana de desenvolvimento de consciência e identidade histórica, precisamos revistar o campo que investiga essas relações, denominado Educação Histórica. Várias pesquisas nesse campo nos dão subsídio para compreender a forma como a narrativa histórica é um elemento essencial na formação do pensamento histórico.

O campo da Educação Histórica é consequência de pesquisas iniciadas em Cognição Histórica na década de 1970, desenvolvidas em múltiplos países, entre eles Inglaterra, Estados Unidos e Canadá e também em Portugal, Espanha e Brasil, seguindo essa mesma linha. Nesses países, foram debatidas estratégias e tipologias de aprendizagem da História, que têm servido de base para historiadores que pensam em aspectos referentes ao ensino-aprendizagem de História, exigindo um conhecimento sistemático das ideias históricas a serem desenvolvidas nos alunos (Germinari, 2011).

A Educação Histórica tem como objeto a aprendizagem histórica que ocorre na escola. As pesquisas relacionadas com esse campo buscam compreender, com o suporte da filosofia da História, as ideias históricas de professores e alunos. Essa área visa entender os métodos utilizados pelos professores para promover a aprendizagem histórica, quais documentos eles utilizam, que currículo eles têm em mãos para trabalhar com seus alunos, entre outros direcionamentos.

Para definir esse objeto, precisamos retomar a ideia que constrói o campo, que é a aprendizagem histórica. Diante de vários desafios, os historiadores buscaram por anos uma forma de compreender como os indivíduos aprendiam os conteúdos históricos. A Pedagogia tinha sua forma de encarar essa aprendizagem, porém ainda carecia de elementos provenientes da ciência da História. Foi em 1972 que os historiadores começaram a entender a necessidade de se encarar a aprendizagem histórica em um caráter mais qualitativo, respeitando a essência do saber histórico.

A escola, por sua vez, também é alvo de pesquisa, visto que é onde a relação aluno-professor acontece. Assim, compreendemos, com base em Barca (2001, p. 20), que precisa haver: “[...] uma promoção de uma educação histórica que responda às exigências do conhecimento atual e de uma sociedade de informação que só poderá processar-se com professores conscientes de tais problemáticas”. É nesse ponto que esta pesquisa está inserida, buscando compreender como os professores trabalham e têm consciência da disciplina de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental com foco na História do Paraná.

As discussões em torno da Educação Histórica estão inseridas na Didática da História, mas de um modo que explicita métodos e teorias próprias. Assim, podemos analisar que a preocupação específica da Educação Histórica é sobre a função da aprendizagem histórica com a formação da consciência histórica.

Podemos observar como pontuam Schmidt e Barca (2014, p. 21):

Em primeiro lugar, as pesquisas sobre aprendizagem histórica precisam ser fundamentadas na teoria da História e, por isso, uma das principais questões que se colocam em relação a essa temática é como deve ser levado em conta o papel da teoria da História nos processos investigativos relacionados à Educação Histórica porque, como afirma Rüsen (2014, p. 266), “todo conhecimento acerca do que seja a aprendizagem histórica requer o conhecimento do que seja história, daquilo em que consiste a especificidade do pensamento histórico e da forma científica moderna em que se expressa. (Schmidt; Barca, 2014, p. 21).

Essa base científica fundamentada na teoria da História dá para a Educação Histórica um suporte que auxilia a compreender o conhecimento histórico objetivado pela aprendizagem histórica. Além disso, o historiador que faz pesquisa em Educação Histórica precisa levar em conta alguns aspectos, como a fundamentação daquilo que ele pesquisa e qual suporte a teoria da História dá àquele conteúdo, de que lugar o saber histórico está sendo construído, e qual a experiência e orientação que serão gerados por aquele conhecimento.

O conhecimento histórico é amplo e contínuo. A teoria da História é a base do conteúdo da História, sendo assim, o ato de ensinar História torna-se um ato próximo do fazer do historiador. A aprendizagem histórica deve ser construída de forma científica e acurada teoricamente, pois ela precisa fazer sentido no ensino de História. O sentido atribuído à História pelos pesquisadores em Educação Histórica é estabelecer aquilo que faz a História se concretizar em sua própria função teórica, social e educacional, que seria estabelecer relações entre o passado, o presente do aluno e, com isso, perspectivar o futuro a partir daquela realidade, moldando, assim, uma noção de temporalidade.

3.2.1 A Educação Histórica e a consciência histórica

A aprendizagem histórica, objetivo da Educação Histórica, tem como lugar a consciência histórica. Rüsen (2012), quando busca definir esse conceito, o compreende sob a perspectiva do processo de aprendizagem, que visa a: “desenvolver suas estruturas e funções de abordar suas condições, forças, matrizes e resultados para a análise dos processos e resultados empíricos (Rüsen, 2012, p. 94).

Para tentar superar alguns questionamentos em torno da ideia da passagem da ideia teórica para a empírica, momento delicado e presente nas pesquisas em Educação Histórica, ele pensa três perspectivas que podemos analisar neste momento para ir tentando compreender e definir o campo da Educação Histórica:

Heuristicamente – porque deve-se levar em conta os enunciados da consciência histórica que podem ser identificados e pesquisados, ou seja, entender o desempenho da aprendizagem; *Analicamente*- porque a investigação tem de elaborar critérios necessários à avaliação e análise de conteúdo material dos enunciados da consciência histórica; *Interpretativamente*- porque a investigação deve partir de hipóteses formuladas acerca das correlações empíricas entre os diferentes fatores da consciência histórica, sobre seu desenvolvimento e sobre as condições de tais relações. (Schmidt; Barca, 2014, p. 23).

Por essas três abordagens, podemos analisar a ideia do campo com seu objeto de estudo. Compreendemos que esses enunciados tratados pelas autoras na abordagem heurística devam ser pensados no impacto da aprendizagem. Os enunciados e as intenções por trás do que é pesquisado têm como ponto de desenvolvimento a consciência histórica. A abordagem analítica tem em sua preocupação central a ideia dos critérios de avaliação e análise, de forma que pode tratar o material pesquisado visando entender de que forma ele pode desenvolver a consciência histórica. E interpretativamente, deve-se ao fato de entendermos que a consciência histórica deve estar conectada com as hipóteses formuladas por esse assunto, e essas hipóteses, para serem analisadas pela pesquisa em questão, devem partir da sua relação com os pressupostos da consciência histórica.

Através dessas abordagens, Rüsen (2012) elucida alguns fatos sobre onde pode ser revelada a consciência histórica. Ele aponta a questão da linguagem, visto que os enunciados linguísticos muitas vezes são alvos de investigações da área da Educação Histórica. Alguns trabalhos, como os de Gevaerd (2009) e Gago (2016) giram em torno de compreender de que forma a consciência histórica demanda ponto de partida e de chegada da aprendizagem histórica investigando empiricamente enunciados linguísticos. Isso ocorre mediante a análise de acervos do saber histórico, conceitos substantivos⁵, tendo um papel importante na aprendizagem histórica, sendo uma forma de adquirir competências interpretativas em uma relação com a experiência do tempo.

Para entender essa relação, os pesquisadores da área da Educação Histórica têm como preocupação analisar a relação entre a aprendizagem e o ensino de História, buscando entender de que forma os conteúdos e as metodologias adotadas em sala de aula desenvolvem a consciência histórica dos sujeitos. Através dos estudos de Rüsen, como aponta Fronza (2012,

⁵ Por conceitos substantivos entendemos com base em Peter Lee (2006) [...] conteúdos históricos. Eles são parte do que podemos chamar de substância da história e, então, é natural chamá-los de conceitos substantivos. Tais conceitos pertencem a muitos tipos diferentes de atividade humana – econômica, política, social e cultural (Lee, 2006, p. 28).

p. 77): “é possível investigar o aprendizado histórico como uma das dimensões da consciência histórica, onde a didática da história deveria conceituar e explicar esta consciência, dando sentido de orientação vinculado ao processo de aprendizado”.

A conversa entre o campo da Educação Histórica e a consciência histórica traz uma busca por sentido, elemento essencial nas pesquisas que encontramos nesse campo. Essa busca por sentido está em destaque quando pensamos na utilização prática do conceito de consciência histórica.

Que os homens tenham consciência da história baseia-se, afinal, no fato de que seu próprio agir é histórico. Como usam intencionalidade, os homens inserem, pois, seu tempo interno [...] no contato com a natureza externa, na confrontação com as condições e as circunstâncias de seu agir, nas suas relações com os demais homens e com si mesmos. Com isso, o agir humano é, em seu cerne, histórico. E ‘histórico’ significa aqui, simplesmente que o processo temporal do agir humano pode ser entendido, por princípio, como não natural, ou seja: um processo que supera sempre os limites do tempo natural. (Rüsen, 2001, p. 79).

Esse agir histórico é o que podemos interpretar da forma como compreendemos a vivência histórica dos indivíduos. A relação entre o homem e o tempo cronológico exprime o que ele entende dentro do seu próprio agir, tendo aplicado no meio dessa perspectiva intencionalidades que identificam um entender-se no tempo, gerando questões como identidade, pensamento coletivo e temporal.

A consciência histórica é fundamental para reconhecer a aplicabilidade da área da História com a vida prática dos sujeitos, ou seja, construção de sentido histórico para a vida deles. Esse sentido é uma das formas como podemos entender a ideia da consciência histórica e as objetividades da disciplina, e apontar uma forma de entender esse sujeito histórico compreendendo o tempo ao seu redor.

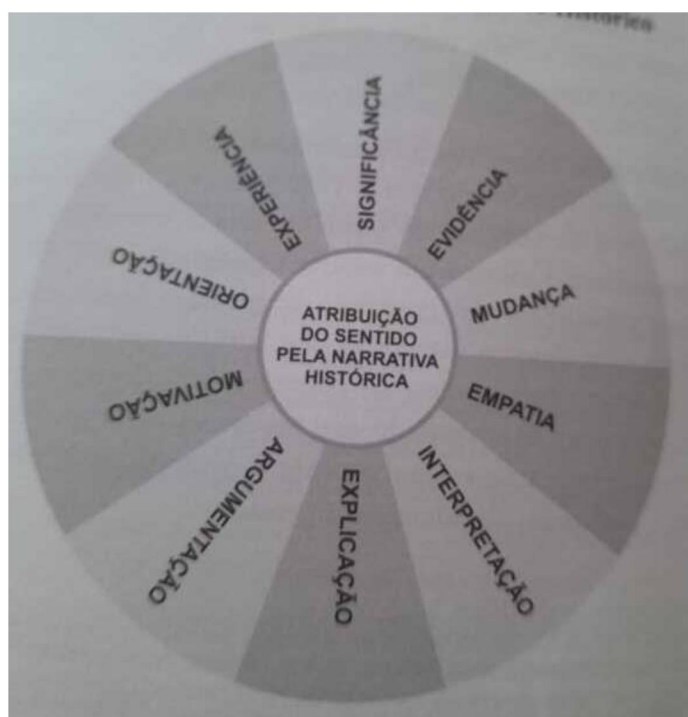
Entendemos com base na matriz de Rüsen (2015), adaptada por Schmidt (2019), as atribuições de sentido que são produzidas pela narrativa histórica na relação entre as categorias do pensamento histórico. Por intermédio de Schmidt (2020), vemos que esse movimento acontece através da argumentação, significância, evidência, mudança, empatia, interpretação, explicação, motivação, orientação e experiência. Para compreender a ideia de sentido, precisamos entender que, para que ocorra a aprendizagem histórica, construir as atribuições de sentido mediante a narrativa histórica é algo necessário. Para tanto, iremos analisar cada uma das categorias do pensamento histórico para entender esse processo.

Uma forma de entender a Educação Histórica na construção de sentido é perceber de que forma podemos buscar construir esse conhecimento histórico. Dito isso, o sentido histórico pode ser entendido com a matriz disciplinar de Rüsen.

Para Rüsen (2015) a constituição de sentido passa por algumas operações mentais. São elas: Motivação, Orientação, interpretação e Percepção. A motivação é aquilo que mobiliza o sentido, movimenta e traz para a discussão da teoria do ensino de História um ponto de partida. Com isso, o sentido também se faz presente na orientação e interpretação, pois dá uma forma de os sujeitos se orientarem no tempo e compreenderem através da narrativa o mundo ao qual pertencem, desenvolvendo uma percepção de mundo muito própria dessa área do conhecimento.

Essas operações mentais, somadas ao ato de escrever a História, vai desenhando um quadro um tanto quanto amplo para discutirmos de que forma é repassado o conhecimento histórico dentro da aprendizagem histórica. Todo e qualquer exercício explicativo requer sentido, para estabelecer relações, formas de entender aquele passado como algo aplicável e compreensivo dentro do horizonte do tempo (Figura 2).

Figura 2: Matriz da atribuição do sentido pela narrativa histórica



Fonte: Adaptado por Schmidt (2019) de Seixas e Pek (2004), Lee (2005) e Rüsen (2015).

A primeira categoria trata-se da argumentação, que para Schmidt e Sobanski (2020, p. 29) tem:

[...] como finalidade geral dar voz aos personagens sujeitos da História, observando-se sempre quem argumenta e para quem. A construção da argumentação está relacionada às perguntas que se faz ao passado, partindo das próprias experiências do próprio passado ou do presente, indo em busca das experiências do passado. A partir das perguntas busca-se elementos nas fontes para construir explicações baseadas nas estruturas e contextos e/ou nas ações dos sujeitos, inferindo razões para explicar por que a História aconteceu de uma forma e não de outra, entrelaçando particularidades com totalidades.

A argumentação é um ponto de início bem efetivo, pois vai logo tratar da ideia de entender os sujeitos históricos. Para isso, ocorre uma ida ao passado para buscar o que aconteceu, elaborando perguntas e, obviamente, argumentos para que sejam construídas explicações daquilo que ocorreu. Nesse movimento, desenvolve-se a construção de uma narrativa, ou seja, de um enredo do que ocorreu no passado com pontos essenciais, como personagens, perguntas de como esses personagens agiram, e, claro, de que forma esse passado atinge o presente. Com base na experiência e consequência desse acontecimento no tempo, seu impacto vai sendo sentido na vida daquele que consome a narrativa e, portanto, vai construindo sentido com base nela.

Sendo a argumentação um elemento tão essencial para a narrativa, faz-se necessário abordar o outro elemento, que é a significância, que: “Permite distinguir entre o que é historicamente significativo e o que é trivial. Aprender a explicar o que tem a ver com a própria vida, a vida do outro, a relação da própria vida com a vida do outro e o contrário” (Schmidt, 2020, p. 29). Na questão da significância, o uso da narrativa torna-se certo, pois busca o significado e mais propriamente o sentido daquilo que está sendo narrado. É nesse momento que uma escolha é feita. O que é significativo para um indivíduo é aquilo que ele traz consigo de experiência no tempo e a sua relação com o mundo a sua volta, e também, como a própria autora coloca, na sua individualidade e na sua coletividade.

A evidência é a categoria seguinte, trata-se da: “[...] capacidade de elaborar informações a partir do uso de fontes (vai além de aprender o uso de fontes). As evidências fornecem argumentos para o pensamento reconstruir o passado por meio de narrativas propriamente históricas.” (Schmidt, 2020, p. 29).

A categoria da evidência é um pilar do saber histórico, é ela que traz subsídios para que a narrativa histórica ocorra, é através da evidência que podemos elaborar hipóteses do que ocorreu no passado e, assim, dar pontos efetivos sobre como ocorre a narrativa histórica.

A mudança é o próximo passo na atribuição de sentido pela narrativa histórica, pois é a mudança que nos ajuda a: “aprender a relacionar como se estruturam as permanências e continuidades a partir de diferentes contextos” (Schmidt, 2020, p. 29). A mudança é, então, nessas relações, o ponto que faz a narrativa demonstrar o que ocorreu no passado e pensar no futuro, ideias de continuidade e permanência ocorrem após um aprofundamento narrativo do saber histórico.

O anacronismo nas atribuições de sentido deve ser evitado, e isso podemos entender na competência da empatia, presente na matriz. Ela aponta o fato de que devemos: “Saber diferenciar valores das sociedades atuais com as sociedades do passado, percebendo que são diferentes perspectivas de diferentes sujeitos” (Schmidt, 2020, p. 30). Portanto, a narrativa histórica tem que ter valores empáticos para que sejam compreensivos certos elementos como presentes numa cultura passada, como decorrentes das diferentes experiências no tempo.

A interpretação mencionada na matriz é o ato de: “Desenvolver a capacidade de responder questões de forma retrospectiva, perspectivada, seletiva, sequenciada, particularizada, comunicativa e argumentativa” (Schmidt, 2020, p. 30). A interpretação trata do entender a narrativa, ou seja, atribuir sentidos através da forma como aquele elemento se apresenta. A interpretação é a forma que faz com que o indivíduo absorva o conteúdo e com ele crie argumentos, sentidos e ações geradas por essa relação com a narrativa proposta.

Dando continuidade às categorias presentes na matriz, temos a explicação que trata de: “Aprender a construir relações de causalidade, intercaladas e temporalizadas, de forma descritiva, genética, estrutural, definitiva e/ou pluricausal” (Schmidt, 2020, p. 30). A explicação nada mais é do que a narrativa histórica didatizada de uma forma que seja palpável, mas ao mesmo tempo que entenda a ideia do que causou aquele evento narrado, tendo em mente o contexto, os participantes e que, dessa forma, seja compreensível.

A seguir temos a motivação que significa: “Aprender a inferir e relacionar a história com a atuação/experiência dos sujeitos, personagens individuais e coletivos. A partir delas, eleger formas de agir no presente” (Schmidt, 2020, p. 30). A motivação é entender a causa dos acontecimentos e pensar através da vivência dos indivíduos estudados, e com isso gerar motivações para se agir no presente.

A orientação citada na matriz é o ato de:

Aprender a se orientar temporalmente. Pode ser interna (identidade) e/ ou externa (práxis). Aprender os vários níveis de orientação: 1. Da experiência do tempo (antes, depois, mudança, contingência); 2 da experiência da mudança ocorrida no próprio passado; 3 das perspectivas utilizadas para interpretar as experiências do passado (ex. periodizações); 4. Da compreensão perspectivada das mudanças que ocorrem no passado; 5 do nível dos significados atribuídos à mudança temporal (conceito de curso do tempo). (Schmidt, 2020, p. 30).

A orientação é uma função básica do ensino de História, que é compreender e agir na experiência do tempo. É a ideia de compreender o que ocorreu através da narrativa. Com a narrativa orientada em todos os seus níveis, é possível compreender a experiência no tempo e, portanto, todas as formas de entender o narrado, as ideias de mudança, perceber o que permanece e o que muda e o motivo por trás da mudança. E, claro, atribuir sentido para que seja próximo do indivíduo que consome aquela narrativa histórica, pois, por mais distante que um conteúdo possa parecer, ele ainda é sobre humanos agindo no tempo.

E o último tópico das competências envolvendo a matriz é da experiência que trata de um:

[...] pensamento pautado na experiência possui um caráter pré-narrativo (ex.: recordações individuais, a facticidade do narrado antes da relação com as fontes). É importante aprender a expandir qualitativamente e quantitativamente as experiências em relação ao passado. (Schmidt, 2020, p. 30).

A experiência, então, é a elaboração pré-narrativa, ou seja, é a construção dessa narrativa, é a forma com que ela é montada e elaborada. E o essencial disso tudo é a formação do sentido em relação com a narrativa, pois esse é ponto central da matriz e é a forma pela qual ela ocorre, é realizada com o auxílio de todas essas categorias.

Compreendendo o sentido em relação com a narrativa, podemos entender esse conceito como:

Sentido é a quinta-essência de interpretação humana do mundo e de si mesmo. Os seres humanos precisam interpretar seu mundo e entender a si mesmos em relação com outros para poder viver. Esse feito interpretativo faz do mundo e do ser humano uma formação de sentido que, enquanto quadro orientador, torna o sofrimento compreensível e determina o agir. (Rüsen, 2014, p. 180).

A produção de sentido vem para agregar a consciência histórica. O sentido organiza a aprendizagem, e, sem enxergar esse sentido, a identidade dificilmente é formada. Na

aprendizagem histórica, a atribuição de sentido faz com que os indivíduos se relacionem com o passado, isso porque a interpretação parte do presente, da vida prática, para estabelecer ligação – por meio da aprendizagem histórica – entre passado e presente (Figura 3).

Figura 3: As quatro operações mentais da constituição de sentido segundo Jörn Rüsen



Fonte: Jörn Rüsen (2015, p. 42).

Segundo Schmidt (2020, p. 15): “Revela-se, assim, um dos fundamentos do paradigma da aprendizagem histórica situada na teoria da consciência histórica. Trata-se do princípio de que não existe compreensão histórica sem o entendimento do sentido da mudança temporal”. O sentido, portanto, é uma das formas essenciais da teoria da consciência histórica, e ele parte de uma das formas utilizadas para compreendermos a narrativa histórica. Com base no que compreendemos sobre Educação Histórica e atribuições de sentido, pensamos então como a aprendizagem histórica pode desenvolver a consciência histórica. Dito isso, seguimos no próximo item buscando compreender justamente como ocorre essa relação narrativa histórica e Educação Histórica.

3.3 Educação Histórica e Narrativa Histórica

Com base no que discutimos até então, o pensamento histórico construído pela aprendizagem histórica é a base da Educação Histórica. A atribuição de sentido como sendo um ponto fundamental para compreendermos a relação entre a consciência histórica e a Educação Histórica também serve de base para construirmos uma relação entre a narrativa e a Educação Histórica. Assim, neste item, discorreremos sobre essa relação, as possibilidades construídas no trato narrativo do ensino de História, e claro, a função da narrativa histórica na operação mental interpretativa que ocorre pela narrativa durante a explicação histórica. Dando sequência ao pensamento da atribuição de sentido, podemos pensar no ponto de vista da construção da aprendizagem histórica. Para isso, podemos analisar a seguinte matriz que traz esse pensamento acerca da narrativa histórica na Figura 4.

Figura 4: Matriz da didática da História de Jörn Rüsen



Fonte: Rüsen (2015).

A narrativa, segundo essa matriz, em concordância com a Educação Histórica, parte da forma que entendemos a aprendizagem na sua essência, ou seja, de que forma as pessoas aprendem História. A percepção didática, que é uma das formas em que podemos gerar sentido pela narrativa histórica, parte das teorias da aprendizagem histórica, da base teórica que sustenta o modo como as pessoas constroem a narrativa e, com isso, conseqüentemente, geram a consciência histórica.

Quando pensamos nos métodos de pesquisa, é importante estarmos atentos à motivação por trás daquele estudo da narrativa. Podemos estudá-la e entendê-la por múltiplos olhares, seja para entender de que forma ela está presente naquele contexto, ou que narrativa é utilizada naquele ambiente escolar, por exemplo, se ela é gráfica, audiovisual ou oral. Além de estabelecer a relação entre a narrativa e aquele que vai aprender a partir dela, perceber que potencialidades aquela narrativa está ou não gerando é uma das questões que norteiam a metodologia desses trabalhos. Nesse ponto pode ser analisado de que forma ocorrerá a produção do conhecimento. Segundo Schmidt (2020, p. 22): “[...] o trabalho com fontes torna-se fundamental, como princípio do método de ensino”, ou seja, a escolha metodológica em como desenvolver a narrativa no ensino é fundamental para alcançar os objetivos de aprendizagem.

As formas de organizar o ensino-aprendizagem é um ponto de referência quando analisamos as formas que a narrativa é apresentada e o papel de quem narra e de quem consome aquela narrativa. Schmidt (2020) fala sobre o estatuto narrativismo que se estabelece nesse momento, é dessa forma que o que é narrado faz sentido à vida prática dos sujeitos, é a forma de entender a potencialidade e efetividade daquela narrativa, é o momento em que se volta a atenção para a vida prática e, com isso, traz significância aos envolvidos na relação ensino-aprendizagem.

No que diz respeito à consolidação do movimento realizado pela matriz, que seria o autoconhecimento, configura-se importante quando tratamos da aprendizagem, pois, quando temos esse autoconhecimento, questões envolvendo o sentido com conceitos como identidade individual e coletiva podem ser levantadas para a discussão. É nesse processo que a aprendizagem tem um efeito no mundo prático; com o autoconhecimento, o indivíduo também reconhece o outro, e com isso pode gerar a empatia e até mesmo mudanças significativas no mundo prático.

O conceito de sentido, portanto, é a base da teoria da ciência da História. Como define Rüsen (2015, p. 103):

Uma concepção de sentido pode ser definida da seguinte maneira: é um contexto significativo do mundo, da experiência e da vida, reflexivo, plausível e confiavelmente controlado. Serve para explicar o mundo, para fornecer orientação, para construir identidade e para dirigir a ação para um fim. (...) Concepções de sentido consistem, pois, em saberes conectados, em explicações abrangentes do mundo, em determinações normativas do direcionamento e de metas do agir no tempo e no espaço, na unidade entre a explicação do mundo e intenções do agir e, por fim, na formação da identidade e diferença, de pertencimento e demarcação.

A concepção de sentido é aquilo que dá uma orientação para a narrativa, sustenta e dá base e certa veracidade àquilo que está sendo contado. A aprendizagem histórica tem um compromisso com o sentido histórico, ou seja, ela entende a função orientadora da narrativa e abarca em sua metodologia formas que podem contribuir com a narrativa ouvida e produzida pelos alunos (Quadro 5).

Quadro 5: Narrativa como prática pedagógica e narrativa histórica na formação da consciência histórica

Narrativa como prática pedagógica	Narrativa histórica e formação da consciência histórica
A categoria narrativa histórica é vista como uma delimitação no saber histórico escolar.	Atribuição de sentido pela narrativa histórica.
A narrativa é vista enquanto unidades discursivas.	A narrativa histórica é vista como parte do fazer na formação da consciência histórica.
A narrativa é um elemento de transposição.	A narrativa histórica é um elemento essencial da aprendizagem histórica.
As narrativas são reinventadas pela prática pedagógica.	A narrativa histórica tem como parte fundamental a interpretação.
Apropriação de saberes históricos escolares através da prática do ensino.	O narrado faz sentido à vida prática dos sujeitos.
Estruturas narrativas mistas, híbridas e ecléticas.	A narrativa histórica leva em consideração as mudanças e permanências em diferentes contextos.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

O Quadro 5 demonstra os temas debatidos neste item. Finalizamos demonstrando as diferenças nos usos da narrativa como metodologia e como formadora de uma consciência histórica. Essas duas abordagens são necessárias para compreender em capítulos posteriores a posição das professoras pesquisadas em relação à narrativa que adotam, pois com esse quadro é possível definir as características de cada forma narrativa.

3.4 Educação Histórica e narrativas: o que dizem as pesquisas

Essa geração de sentido passa por um exercício epistemológico envolvendo os interesses em aprendizagem. O que motiva aquela aprendizagem? De que forma ela está relacionada às carências de orientação do ouvinte ou leitor daquela narrativa? Esse ponto na formação de sentido é um elemento que pode estar em evidência. Ele é a motivação que encontramos no quadro anterior, movimentando e gerando sentido.

A narrativa como uma forma de compreender as competências do pensamento histórico é algo que podemos pensar na área da Educação Histórica, de tal forma que, se olharmos os trabalhos que são base e orientam a área, percebemos múltiplas abordagens que visam compreender essa relação. No Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH), essa temática tem sido alvo de várias pesquisas. Podemos analisar no trabalho dos autores dessa área várias formas de se pensar o caráter narrativista da História, para compreender múltiplas facetas da aprendizagem histórica.

A Educação Histórica, devido ao seu objetivo, que é a aprendizagem histórica, tem como base que as pesquisas dessa área sejam as mais diversas, e na Narrativa Histórica não é diferente. A narrativa tem sido alvo de diversas pesquisas que buscam compreender desde a forma como elas são manifestadas até mesmo a categoria em que ela se insere. Esse interesse narrativo se dá pelo fato de as competências da narrativa histórica passarem por vários fatores, por exemplo, quem é o interlocutor: ouvinte ou leitor? Qual é o objetivo daquela narrativa? Entre outras questões. Como mencionado, a História possui um paradigma narrativista, dessa forma, a Educação Histórica faz uso em sua metodologia de formas narrativas de desenvolver seu conteúdo.

O próprio caso do Paraná, presente nesta tese, já foi visitado por outro olhar no paradigma narrativista. A tese de doutorado de autoria de Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd nos traz esse encontro entre a Educação Histórica e a narrativa da História do Paraná, no texto intitulado: “A Narrativa Histórica como uma maneira de Ensinar e Aprender História: O Caso da História do Paraná”, em que a autora investiga o ensino da história do Estado e as formas como ela está presente nos materiais, na fala dos professores e na legislação. Esse trabalho é um claro exemplo de como compreender a forma como o conteúdo de História do Paraná está sendo trabalhado, o aporte legal e a narrativa que vem sendo trabalhada sobre esse tema.

Neste trabalho, assim como em outros, o uso da narrativa como um meio de estabelecer uma relação do conteúdo e da forma como ele é apresentado faz com que a compreensão desse conteúdo pelos ouvintes ocorra de forma efetiva e contundente. Além da forma narrativa que é utilizada pelos professores, a pesquisadora faz uma busca na legislação do Paraná para entender o suporte legal que esse conteúdo carrega e como são as intenções governamentais por trás da narrativa escolhida para pertencer aos bancos escolares.

Outros trabalhos, porém, seguem outra abordagem, por exemplo, buscar na metodologia utilizada pelos professores funções de narrativa em outras pesquisas, como é o caso da tese de Marcelo Fronza, envolvendo o uso didático das histórias em quadrinhos. Ele analisou essa forma narrativa, e com ela conseguiu compreender como os jovens aprendiam através desse material. Outros ainda utilizaram a questão da literatura, da fotografia e da música como formas de aprender História e com isso compreender uma narrativa nesses materiais.

Neste momento, são abordadas as inúmeras possibilidades encontradas pela área da Educação Histórica acerca do tema narrativa histórica e como ele pode ser importante para entender certos objetos de pesquisa. Primeiramente, o foco nos trabalhos realizados pelo LAPEDUH presente na Universidade Federal do Paraná (UFPR), visto o grande volume de pesquisas que são produzidas pelo laboratório, que é referência no campo da Educação Histórica.

Os trabalhos mencionados buscam exemplificar alguns usos do conceito de narrativa no campo, mas os trabalhos não serão aprofundados, pois essa não é a intenção desta pesquisa. Somente será demonstrado como esse conceito está sendo utilizado pelos pesquisadores. As pesquisas aqui mencionadas trata-se de teses de doutorado. Foram encontradas no arquivo do laboratório três teses com abordagens diferentes: metodologia, análise bibliográfica e a comparativa, que busca entender a diferença entre a narrativa histórica e a ficcional.

A metodologia, essa é uma possibilidade presente na tese já citada de Gevaerd (2009), que busca entender a narrativa histórica como uma forma de ensinar em sala de aula, ou seja, uma metodologia didática. Ela aponta o seguinte fato que é interessante destacar para compreender a narrativa junto da área.

[...] a contribuição desta investigação para a área da educação histórica está, primordialmente, no fato de que ela destaca a necessidade e importância de se levar em conta o tipo de narrativa que está sendo veiculado nas propostas curriculares, nos manuais didáticos, nas aulas da professora, assim como a necessidade de incluir o trabalho de narrativas como um dos elementos do ensinar e aprender história. (Gevaerd, 2009, p. 293).

A autora pontua como a narrativa certa facilita praticamente todo o fazer pedagógico, estando presente em documentos, no discurso da sala de aula, na forma como os alunos aprendem História. A narrativa é essencial nas pesquisas que investigam certos conteúdos presentes em sala de aula, de forma que construam a consciência histórica com base na narrativa.

Outra possibilidade encontramos na tese de João Luís da Silva Bertolini (2018), que busca em manuais didáticos entender a narrativa histórica sobre o Islã. Entendemos aqui uma outra abordagem, visto que esse autor quer entender a narrativa abordada nos manuais. Diferentemente de Gevaerd, o autor busca a narrativa em um elemento específico, enquanto a autora buscava na escola as formas em que ocorriam a narrativa, ou seja, na relação professor-aluno. O autor está mais preocupado na análise desses manuais, em entender como a narrativa do povo islâmico está presente no material didático e como ela é construída no decorrer das páginas. Notamos a forma como o autor utilizou o conceito narrativo quando nas considerações finais ele coloca:

Os autores dos manuais brasileiro e português utilizam um tipo de narrativa que tenta criar um modelo interpretativo para tornar inteligível o conteúdo, o que coloca essa narrativa sobre o Islã dentro do que Rüsen (2015a) chama de estratégia política de memória coletiva, na primeira das três dimensões da constituição histórica de sentido. Na estratégia política os códigos metódicos das combinações no e sobre o pensamento histórico, segundo Rüsen (2015a) se desfazem no discurso da memória coletiva. (Bertolini, 2018, p. 227).

O autor busca nos materiais entender o que a narrativa cria em relação àquele conteúdo, em como está postado nos materiais escolares, e busca também ver as ideias de sentido que esse movimento gera. De fato, esse trabalho demonstra outra forma de encarar a narrativa na Educação Histórica.

Outro trabalho destacado trata-se da tese de Solange Maria do Nascimento (2021), que visa entender a narrativa histórica e a narrativa ficcional pela perspectiva dos professores. Nessa tese, já encontramos outra abordagem em relação à narrativa, uma vez que essa autora quer entender essas duas modalidades de narrativas e sua presença nas ideias dos professores. Nesse caso, a autora entende a narrativa ficcional como uma fonte histórica, obviamente trabalhada sob a perspectiva de entender o objeto estudado e, com isso, elaborar a narrativa histórica sobre determinado conteúdo.

Outras teses também trabalham com o conceito de narrativa, mas não de uma forma tão enfática, isso quer dizer justamente que a questão narrativa se trata de um ponto estruturante para entender o problema desses pesquisadores. Sendo assim, é necessário agora entender a História do Paraná e sua narrativa, mas, antes disso, é preciso olhar no campo metodológico a metodologia utilizada para analisar as fontes utilizadas no processo de trabalho.

4. A Narrativa da História do Paraná

O capítulo aborda a narrativa historiográfica e a narrativa histórica escolar do Paraná, com base na historiografia e na construção de mitos fundadores, buscando compreender que conteúdos são privilegiados nos currículos. Para isso são analisadas obras historiográficas, planejamentos e o currículo Estadual do Paraná, que é utilizado pelo município investigado, procurando demonstrar de que forma tem sido trabalhado e está presente o conteúdo da História do Paraná na escola.

O capítulo propõe a seguinte divisão: primeiramente, será dissertado sobre a historiografia do Estado do Paraná, na perspectiva da configuração política e social, passando por memorialistas e historiadores. Também é abordado o movimento paranista, tão presente nos documentos discutidos no decorrer do capítulo. No segundo momento, é analisada a historiografia do Paraná sob a perspectiva das tipologias narrativas, procurando mostrar o que foi discutido sobre o tema e que conteúdos são elencados como importantes para pertencer ao currículo. No terceiro, é analisado o currículo do Estado do Paraná que é utilizado pelo município de Irati e, por fim, serão analisados livros historiográficos, didáticos e paradidáticos que os professores encontram nas bibliotecas sobre o tema História do Paraná, e nesses livros os elementos narrativos dessas obras.

Tendo atualmente um território de 199.315 km², o Estado do Paraná compreende 399 municípios e 11.243.208 milhões de habitantes (IBGE, 2024). De forma oficial, a História do Paraná começa com a sua emancipação no dia 19 de dezembro de 1853, quando ocorre o desmembramento do Estado, que antes pertencia à Província de São Paulo. Para tentar compreender a construção da narrativa acerca do Estado, devemos tentar entender o contexto da época da sua emancipação. Em 1853, o Brasil havia conquistado sua independência apenas 42 anos antes, ainda no Brasil Império, tendo como governante D. Pedro II. Esse início do Estado emancipado pode ser entendido como a construção de uma comunidade imaginada,

perspectivando a ideia do que é o Paraná e seus habitantes paranaenses, ao iniciar nesse projeto de retomar o que era considerado tradição naquele território. Começa também a ideia da criação de uma comunidade.

Apesar de colocar o início do Estado ligado à sua emancipação, a historiografia acerca do território busca uma origem pregressa, uma pré-história paranaense, para que dessa forma possa ser construído um alicerce narrativo que o defina como uma comunidade imaginada.

Romário Martins (1995) nos traz constatações da História do Paraná desde o tratado de Tordesilhas, quando o Estado ficava do lado português e, orientado por essa informação, ele relata a presença indígena no território, afirmando: “Nenhum trecho da costa paranaense a esse tempo possuía população branca. Apenas cicentistas vinham traficar com tupiniquins em Superagüi e de 1585 a 1592, santistas, cicentistas e paulistas vinham assolar terras de Paranaguá preiando índios Carijóis.” (Martins, 1995, p. 59).

Essa composição étnica e social fazia do território ainda um ambiente à parte da colonização portuguesa, e esse formato é importante de salientar, pois, posteriormente, como veremos no decorrer deste capítulo, criou-se na narrativa mestra do Estado uma concepção de que ele é um pedaço da Europa no Brasil, fato que a forte presença indígena no Estado reforça que existe mais pluralidade do que se fala nesses discursos de engrandecimento europeu.

Retornando ao território, vários fatores demarcam o conjunto físico e geográfico do Paraná. Desta forma, também relacionando como os povos que o habitavam, lidavam com a terra e a região. Martins (1995) coloca que a relação do indivíduo com o meio propiciou o povoamento posterior do Estado. Ele coloca alguns fatores que facilitaram e dificultaram a expansão social e econômica dos planaltos paranaenses, entre eles, o clima, que era visto como algo que ajudava na adaptação dos povos que ali chegavam, bem como as pessoas que realizaram o povoamento e viam a floresta como uma fonte de riquezas, como a erva-mate e as madeiras. Entre as dificuldades encontradas no passado estavam as montanhas, como a Serra do Mar, que dificultavam a comunicação com outras regiões, e também os rios do Paraná, que complicavam a navegação comercial.

Quando pensamos na hidrografia, essa questão, levantada em várias narrativas oficiais como um ponto até de conflito, no início foi vista como: [...] de pouca utilidade para a navegação comercial devido a corredeiras e outros empecilhos, se tivessem suas barras no mar teriam influído para o progresso interlande” (Martins, 1995, p. 4). Com isso, vemos que o fato

da existência do rio podia ser um dos fatores que levaram ao povoamento de povos não nativos demorar na região.

Porém, a terra e a floresta eram vistas como pontos de existência forte:

Nos primeiros tempos fomos criadores e tropeiros e todas as nossas antigas cidades do planalto tiveram origens nessas atividades dos nossos antepassados. Antepassados esses que compunham 42 comunidades étnicas indígenas, sendo algumas nômades que utilizavam essa floresta como uma fonte de subsistência. (Martins, 1995, p. 4).

O clima também é uma característica muito relevante quando se trata da região do Paraná, pois foi fundamental para o desenvolvimento econômico e o povoamento. Nesse contexto, o Paraná vai se construindo como uma região explorada por tropeiros, diversificado de populações indígenas, e vai crescendo a presença de imigrantes europeus nos anos seguintes.

Quando nos aprofundamos na historiografia paranaense, várias presenças e ausências são percebidas. É de fato notado que a presença indígena é significativa nas narrativas históricas do Paraná, mas ela sempre está relacionada ao momento do encontro com o europeu, por isso, se seguirmos uma cronologia narrativa de acontecimentos do povoamento, notamos a relação dos indígenas junto com as Companhias de Jesuítas, que marcam presença no Paraná buscando catequizar os povos que ali habitavam.

Wachowicz (2016) em sua obra também discute esse percurso do povoamento e elabora certos segmentos para cada aspecto da povoação. A parte em que ele foca nos indígenas compreende questões como cultura, política e trabalho. Esse destaque dado pelo autor também aparece em outras obras, inclusive didáticas, como veremos um pouco mais à frente, mas se percebe que essa é uma parte mencionada de forma breve nas narrativas do Estado.

O autor também destaca a presença da mão de obra escrava no Paraná:

A sociedade organizada em território, hoje paranaense, era semelhante à que se encontrava no restante do Brasil, mas não era idêntica. Aqui o sistema do trabalho escravo, fosse africano ou indígena, foi também empregado, mas não chegou a dominar, isto devido ao tipo de economia que aqui se desenvolveu, uma vez que o regime escravocrata instalou-se no Paraná com o início da migração de ouro no litoral. (Wachowicz, 2016).

Nesse ponto, o autor faz referência ao aumento de escravizados devido à exploração de minas no Estado. Aqui se faz necessário pontuar que, segundo a narrativa historiográfica, o Paraná passou por alguns ciclos econômicos, fato que sempre aparece quando analisamos o ensino de História do Paraná. São eles os ciclos do ouro, da madeira, da erva-mate e do café.

Não vamos nos aprofundar nesses ciclos no momento, pois não é o intuito desta tese, mas, ao fazermos menção, entendemos que a historiografia paranaense os considera fundamentais para o desenvolvimento social e econômico do Estado. Esses estudos dos ciclos já têm uma revisão crítica, compreendendo a problemática do uso dessa forma de entender a História do Estado.

No ciclo do ouro, a força de trabalho paranaense teve um aumento considerável na presença da mão de obra de pessoas escravizadas e de homens livres que trabalhavam dentro das minas. Dessa forma, o escravo no Paraná é um elemento expressivo, todavia, ele é um tanto quanto menor quando pensamos na indústria açucareira no Nordeste, ou até mesmo nas minas presentes em Minas Gerais.

Trata-se de um ponto controverso na historiografia paranaense a questão da presença negra na história do Estado. Inclusive, nesse caso, novamente volto a citar as presenças e ausências nas narrativas no Paraná, assim como em outras regiões do Brasil em que ocorreu o chamado branqueamento, como coloca Luís Roberto Soares na introdução do Livro “História do Paraná” de Romário Martins:

É verdade que ao tratar dos fatores étnicos fundamentais Romário Martins desenvolve mais ideologia que ciência, e revela-se um entusiasta do branqueamento dizendo “que se pode prever ainda para este século, o desaparecimento total dos seus restantes índices etiópicos (sic) na fisionomia da parte da população nacional que lhe é correspondente. (Soares *apud* Martins, 1995, p. XI).

Esse aspecto controverso na obra do autor também era uma discussão expressiva naquele período. A presença negra no Estado não era bem vista pela elite local. Essa teoria pseudocientífica levou a se criar uma narrativa tradicionalmente branca no cotidiano paranaense, em que os habitantes do Estado muitas vezes se veem como europeus, devido ao discurso de branqueamento no Estado, apontando que “deu certo”.

Todavia, a realidade é bem diferente desse discurso. De fato, muitos imigrantes europeus chegaram no Estado. Alemães, poloneses, ucranianos e outros povos se instalaram no Estado, devido ao clima ou à oferta de trabalho. Na região do Paraná, existe uma presença forte desse discurso, pois nas regiões dos Campos Gerais a presença europeia é muito nítida na cultura, nos dialetos, entre outros aspectos do cotidiano.

Um Estado que é tão diverso precisou criar uma unidade narrativa quando ocorreu sua emancipação. Toda essa parte em que dissertamos acerca dos povos e do território é para entender como a historiografia contribuiu para que fosse construído o Estado enquanto uma comunidade imaginada.

Vamos analisar nesse momento os discursos que surgem quando a historiografia paranaense começa a ser desenvolvida e quando entra o discurso paranista, responsável por sedimentar um discurso no ideal paranaense que encontra ecos vários anos depois.

4.1. A Narrativa Histórica do Paraná pelos Paranistas

O movimento paranista trata-se de um conjunto de profissionais de diversas áreas que tinham como objetivo demonstrar o progresso do Paraná e construir uma identidade que refletisse uma comunidade unida em prol de algum ideal. Esse movimento intelectual e artístico movimentou o Paraná, que buscava algo que criasse uma identificação seja histórica ou até mesmo nostálgica.

Gevaerd (2009, p. 18) destaca alguns profissionais e menciona também os historiadores que, no paranismo, buscaram uma retomada de ideais regionalistas que promoveriam o desenvolvimento desse conceito.

[...] entre jornalistas, poetas, artistas e historiadores que se envolveram no movimento, destacaram-se Romário Martins e Sebastião Paraná. O primeiro, com sua obra *História do Paraná*, publicada em 1899, em que aborda a temática das questões regionais e que passou a ser considerada de grande relevância para a historiografia do Estado. O segundo, Sebastião Paraná, com a obra *O Brasil e o Paraná*, publicada em 1903, que trata de aspectos geográficos e históricos. Ambas as obras se tornaram expressões de grande relevância das ideias paranistas, inclusive no âmbito escolar, na medida em que foram sendo indicadas como manuais a serem adotados pelas escolas públicas do Estado, permanecendo na cultura escolar, enquanto indicação de políticas públicas da administração, até a década de 1950.

Notamos que a autora percebe que esse movimento se inicia após a emancipação política do Estado e está inserido numa ideia de criar um projeto de disseminação de conhecimento sobre certos aspectos do Paraná, como históricos e geográficos. Inserir-los na cultura escolar era necessário para que, dessa maneira, o cidadão paranaense já crescesse com aquelas ideias desenvolvidas pelo movimento.

Entre as obras principais do Paranismo, está o livro “*História do Paraná*”, de Romário Martins, publicada originalmente em 1899, tão referenciado em documentos escolares. Essa obra relata de forma bem didática e tradicional a trajetória do Estado. Entendemos essa obra como um fruto da sua época e sua narrativa como algo construído a partir dos ideais pensados pelo autor em determinado contexto.

A obra “História do Paraná” foi considerada até então como a história oficial do Estado, reconhecida pela comunidade científica da época e, sem dúvida, catalisadora nas discussões identitárias que se seguiram no começo do século XX. Possui capítulos voltados para a geografia e política do Estado e estava em consonância com o que era produzido naquela época no Brasil, pois evidenciava o progresso como sendo algo proveniente da união do português com o brasileiro. Tinha o indígena sob uma perspectiva romântica e a questão negra e escravocrata do Estado passada de maneira breve, destacando o fato de ter tido um número menor de escravos no Paraná do que no resto do Brasil.

Essa exclusão é vista e sentida quando nos aprofundamos nos meandros dos estudos históricos da época, que estavam focados no meio e na raça, fato apontado quando analisamos o que Camargo (2007 p. 50) relata sobre essa questão no paranismo:

Em 1899, Romário Martins afirma na sua História do Paraná que “a população negra e mestiça de negro nunca foi numerosa no Paraná”. Isto é desmentido por trabalhos posteriores que demonstram que a participação “de escravos, índios e africanos, e seus descendentes foi bastante significativa na formação do efetivo populacional do Paraná, tendo persistido durante largo período, imprimindo a essa população as mesmas características do modelo clássico de formação da população brasileira”.

Esses conceitos trabalhados pelo autor são revisitados hoje em dia como um ponto de observação de como a comunidade científica mudou o olhar em relação a essas questões. Fato é que esses argumentos levantados pelo autor reverberam até os dias de hoje, quando ainda se mantém o discurso de uma predominância branca no Paraná, diminuindo e muito a presença de escravizados e indígenas nos materiais didáticos.

Sobre a diminuição considerável da presença negra na historiografia do paranismo, é importante olhar pelo lado econômico tão presente nas obras do movimento. Esse aspecto pontuava que o Paraná não tinha tanta mão de obra escrava em favor da pecuária, trabalho que utilizava mão de obra indígena, e o negro era preferível para trabalhos agrícolas, fato refutado mais tarde em algumas pesquisas, como a de Batistella (2012), que coloca que o trabalho do negro na época foi compulsório, assim como no restante do Brasil.

Ainda sobre Romário Martins, é importante salientar que é atribuído a ele a idealização do termo paranismo:

De nada servirão as riquezas, as bondades e belezas de Nossa Terra, se não soubermos utilizar. Todas as tocantes patrióticas que cantam palmeiras e sabiás, estrelas e céu de anil, não valem um silvo da locomotiva que abre pelo sertão adentro, facilitando os transportes (expressão nacional do paranismo). (Martins, 1995, p. XXVI).

A ideia de uma região desenvolvida, uma comunidade unida e em consonância, parecia vir de um pensamento que Romário Martins colocava como uma forma de: “[...] designar os que nutriam amor pelo Paraná e estavam dispostos, através do discurso, a louvá-lo e reconhecerem nele um lugar onde a população teria as perfeitas condições para se desenvolver como civilização” (Turkiv, 2002, p. 131). Esse ideal nos faz pensar na comunidade que estava sendo criada no imaginário do povo do Paraná.

Comunidades imaginárias, como no caso do paranismo, podem ser ligadas a ideias nacionalistas desenvolvidas por narrativas mestras. Nesse contexto, alguns aspectos são levados em conta, como tradições, sotaques, e outros aspectos que criam uma forma de relacionar de um povo. Os estudos ligados a movimentos de desenvolvimento de comunidades imaginadas são relatados como tendo vários fatores, como religiosos e nacionais (Anderson, 2008), que levam os sujeitos a criarem uma identificação.

O paranismo está seguindo esse molde, seja através da arte urbana que remete à vegetação e a momentos históricos, ou aos estudos geográficos, que buscam entender o território físico, em que temos o lado econômico e, claro, a narrativa histórica construída para compreender a historicidade do Estado. As obras produzidas nesse momento remontam um Paraná com uma pré-história pouco explorada e iniciada a partir da relação iniciada dos jesuítas com os indígenas.

O recorte que inicia a história do Estado pensada pelos autores, os quais pertencem a esse movimento, cria de certa forma o ideal de paranaense. Quando analisamos os indícios presentes nesse livro, é possível entender a narrativa utilizada por esse movimento como uma narrativa “esquemática padrão”, pois, analisando os livros produzidos nesse período, constatam-se “caracteres, eventos, datas, e circunstâncias, que são básicos e relativamente constantes” (Gevaerd, 2009, p. 9). Esse momento é fundamental para que a História do Paraná fique enraizada nos currículos e no pensamento coletivo do Estado.

Essa tradição criada visa compreender a narrativa enquanto algo que mescla o regionalismo empregado no cotidiano paranaense. O uso de símbolos, termos e representações reforçariam esse imaginário, para que dessa forma as pessoas que ali habitassem se identificassem com aqueles ideais. Essa tradição inventada se encaixa na definição de Hobsbawm; Ranger (1997, p. 9):

Por “tradição inventada” entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica,

visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado.

O paranismo, então, se enquadra na questão da tradição inventada, pois cria certas normas e parâmetros que deveriam ser seguidas por paranaenses. Essa comunidade imaginada é criada por meio de fatores que buscam uniformizar comportamentos através da identificação da região, fato que é complicado na prática, visto a diversidade cultural presente no Estado.

Ponto alto para esse movimento foi a aplicação de uma ascensão de comunidades de imigrantes que “povoaram” a região que já tinha moradores, apontando uma certa “regeneração” através do branqueamento, ponto salientado por Camargo (2007), quando fala sobre o povoamento na capital do Estado.

Ao se instalarem em Curitiba, principalmente nos seus arredores, os imigrantes, contribuíam para alterar os hábitos da cidade, pois desde os primeiros tempos, cada etnia procurou organizar, da mesma maneira que nas colônias, uma série de instituições – clubes, igrejas, escolas e associações políticas e artístico-culturais. (Camargo, 2007, p. 55).

Esse ponto é visível não somente na capital, se analisarmos os outros municípios que fazem parte do Estado, é muito forte, inclusive escolas que ensinam dois idiomas, o do país de origem da família e o português. Essa elevação e o destaque das comunidades fazem muitas pessoas colocarem essas regiões como algo à parte do restante do Brasil, atribuindo o crescimento do Estado à força de trabalho imigrante, dando ali o início de uma história romântica e tradicional.

Essa presença tão pungente em discursos tradicionalistas não foi tão enfática no início, pois o paranismo surge com a emancipação política do Estado e ganha força nos primeiros anos da República. Tem seu auge no Estado Novo (1930-45), quando o discurso nacionalista ganhava força no Brasil, e algumas intuições que faziam alusões a outros países precisaram alterar seu nome, devido à política Varguista contra os países do Eixo no contexto da Segunda Guerra Mundial. Em clubes, times e associações paranaenses não foi diferente, apesar da presença dos imigrantes, muitos nesse período precisaram mudar seus costumes, como aponta novamente Camargo (2007, p. 67-68):

Os papéis que deveriam ser desempenhados pelos imigrantes e colonos não admitiam improvisações. Deles se esperava que se mantivessem em suas posições de trabalhadores moralizados e ordeiros, onde manifestações de independência de pensamento e alterações nos costumes eram pouco toleradas.

Nesse período, ocorre então uma aproximação que permite entender que papel o imigrante europeu teria na construção de uma identidade regional. A aproximação dessas pessoas com o território se deu devido ao clima do Estado, entendendo que isso geraria uma “suposta superioridade dos paranaenses em relação ao resto do Brasil, cujo clima tropical era um empecilho ao desenvolvimento da civilização” (Batistella, 2012, p. 6), o que fez que se criasse no imaginário do Estado a falsa narrativa de uma região mais evoluída e desenvolvida.

Nota-se, nesse momento, o engrandecimento da figura do imigrante diante da consolidação do que o movimento paranista tinha como preocupação historiográfica: o meio e a raça. Apesar do percurso já relatado que passa pelo Estado Novo e de políticas nacionalistas, o movimento tem como início oficial a criação do centro paranista em 1927, em que uma redefinição do termo criada por Alfredo Romário Martins sobre paranismo é divulgada.

Paranista é todo aquele que tem pelo Paraná uma afeição sincera, e que notavelmente a demonstra em qualquer manifestação de atividade digna, útil à coletividade paranaense. Esta é a acepção em que o neologismo, si é que é neologismo, é tido nesse nobre movimento de ideias e iniciativas contidas no Programa Geral do Centro Paranista (...). Paranista é aquele que em terras do Paraná lavrou um campo, cadeou uma floresta, lançou uma ponte, construiu uma máquina, dirigiu uma fábrica, compôs uma estrofe, pintou um quadro, esculpiu uma estátua, redigiu uma lei liberal, praticou a bondade, iluminou um cérebro, evitou uma injustiça, educou um sentimento, reformou um perverso, escreveu um livro, plantou uma árvore (Martins *apud* Camargo, 2007, p. 57).

Essa definição tenta resumir o que busca o movimento e o que seria o cidadão paranaense ideal para os ideólogos que escreviam sobre foco, principalmente naqueles que ali trabalharam e desenvolveram alguma atividade que pertence a uma perspectiva econômica e romântica. Notamos que na mesma linha ele coloca o poeta e o trabalhador de fábrica como incentivadores do conceito. No entanto, o que chama a atenção é que em todo o percurso do movimento paranista o foco em questão envolve o meio e a raça, mas, na definição do movimento elaborada pelo Romário Martins, ele foca muito mais no meio e no indivíduo.

Com esse movimento identitário é desenvolvido no Estado um trabalho de construção de identidades, que está presente nas escolas até os dias de hoje. Essas questões levantadas sobre o paranismo serviram de arcabouço teórico e ideológico para inúmeros historiadores, memorialistas e professores de História ou dos anos iniciais, na sua atribuição de ensinar a História do município e do Estado.

Dessa forma, podemos compreender o paranismo como um movimento que encontra, em um discurso tradicional, uma forma de construir uma identidade paranaense enviesada com

base nos discursos europeus. Vamos analisar a seguir quais os impactos desse discurso quando é trabalhado em sala o tema História do Paraná.

Sobre a História do Paraná é interessante notar que, em 1990, uma lei é criada para que se trabalhe a história do Estado, a Lei nº 9401 - 04/10/90. Em seu primeiro artigo: “Art. 1º Torna obrigatório um novo tratamento, na Rede Pública Estadual de Ensino, dos conteúdos da disciplina História do Paraná, no Ensino Fundamental e Médio”. Essa lei tem como resultado a entrada da obrigatoriedade desse ensino na escola. Nas próximas páginas iremos entender como se deu essa entrada e de que forma os professores trabalham em sala de aula no atual contexto.

4.2 A Narrativa Histórica do Paraná nas Escolas

Neste item é colocada em questão a presença da História do Paraná nas escolas pós-Lei nº 9401-04/10/90, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de História do Paraná. Nesse momento serão abordados três aspectos: análise de currículo para destacar em que momento os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental começam a trabalhar com a História do Paraná; o levantamento bibliográfico do que as escolas do município de Irati-Paraná possuem em seu acervo acerca de História do Paraná, visando compreender que referências os professores que lecionam esse conteúdo têm em seu domínio, e, finalmente, a fala dos professores, o que será feito em um capítulo à parte.

Para esse estudo foram realizadas pesquisas em 17 escolas, sendo que 9 possuíam no seu acervo livros voltados para a História do Paraná. O município de Irati conta ao todo com 24 escolas municipais, sendo 17 delas no perímetro urbano, e o restante na área rural da cidade.

4.2.1. A Narrativa Histórica do Paraná na Cultura Escolar

Para compreender o objeto estudado, é necessário primeiramente entender o ambiente em que ele está inserido. O conteúdo da História do Paraná está presente nas escolas através de vários meios e, culturalmente, está no cerne delas, pois ideias que reforçam narrativas envolvendo a história do Estado estão supostamente sendo discutidas nesse ambiente, mesmo parecendo tratar-se de uma presença tímida.

Primeiramente, entende-se por cultura escolar:

Um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos, normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas sociopolíticas ou simplesmente de socialização). (Juliá, 2001, p. 10).

O autor coloca como se organiza a cultura escolar, sabendo que esse elemento é aqui fundamental, pois o objeto estudado perpassa por essas mesmas normas definidoras. Como observamos nas ideias anteriores do paranismo e das narrativas mestras que constroem o imaginário do Estado, certos comportamentos devem ser adotados pelos cidadãos que representam a identidade paranaense pensada pelo movimento, mas é na escola que esses ideais são repassados e onde se espera que eles se desenvolvam.

A cultura escolar é, portanto, um conceito que demonstra o terreno fértil da escola, pois é nesse ambiente que certas ideias são disseminadas, e através da relação das pessoas presentes nessa cultura é possível investigar o que vai ser incorporado no agir daquele ambiente. A cultura da escola é definida por aqueles que a praticam, porém ela sofre uma interferência externa, seja de políticas públicas, ou até mesmo de tradições familiares. Tudo isso interfere no cotidiano escolar.

A escola, por sua vez, desenvolve sua identidade de forma única, atribuindo sentido àqueles elementos que são construídos no seu ambiente, bem como transformando esses elementos. A exemplo da História do Paraná, trabalhada neste capítulo, e da existência de uma lei que ampara o trabalho com esse conteúdo, a forma como o conteúdo vai ser trabalhado e incorporado na escola depende muito dos seus participantes e de como eles se relacionam com esse conteúdo e, dessa forma, adquirem e constroem princípios identitários desenvolvidos por essa relação.

Os membros participantes dessa cultura têm o privilégio de, apesar de sua responsabilidade com agentes externos à escola, como governos e Secretaria de Educação, de realizarem seu trabalho com certa autonomia dentro da cultura escolar. Como aponta Forquin (1993, p. 9).

[...] todo questionamento ou toda crítica envolvendo a verdadeira natureza dos conteúdos ensinados, sua pertinência, sua consistência, sua utilidade, seu interesse seu valor educativo ou cultural, constitui para os professores um motivo privilegiado de inquieta reação ou de dolorosa consciência.

Questionar os conteúdos presentes na cultura escolar é necessário. Porém, esse questionamento tem que partir de uma base fundamentada, como coloca o autor, os professores

são responsáveis, ainda que limitados por forças externas, de contribuir com o que se mantém e o que se retira da Escola. Novamente pegando o exemplo de História do Paraná, a forma como esse conteúdo chega às escolas e permanece, ou é eliminado, está relacionado à forma como é trabalhado, analisado e ensinado. Como veremos a seguir, é através dessa relação que certas narrativas perduram por anos, e algumas são suprimidas e esquecidas.

Um exemplo disso é a ideia do ensino da Narrativa Mestra da História do Paraná, que trata de reforçar símbolos fortes do discurso do Estado. Esses conteúdos partem da ideia de que para a cultura escolar eles são necessários para a construção de identidade, visto que para Forquin (1993, p. 12) a cultura escolar é: “[...] um patrimônio de conhecimentos e de competências, de intuições, de valores e de símbolos, constituído ao longo de gerações e característico como de uma comunidade humana particular, definida, de modo mais ou menos amplo e mais ou menos exclusivo.” Em outras palavras, certos símbolos são criados e manifestados na escola, e como observamos, certos discursos paranistas são mantidos e preservados pela cultura escolar.

Porém, como já mencionado, a cultura escolar não é sozinha, ela parte de um conjunto de culturas que fazem ela ser o que é. Assim, a cultura escolar é múltipla dentro do seu fazer, através do ponto de vista de cada participante que, na sociedade, manifesta sua própria cultura e identidade. A escola, como qualquer outra instituição, não deve ser olhada como um ponto isolado e sim como uma comunidade inserida num processo político que perpassa por vários olhares, e que: “[...] não pode ser estudada sem a análise precisa das relações conflituosas ou pacifistas que ela mantém, a cada período de sua história, como conjunto das culturas que lhe são contemporâneas: Cultura religiosa, cultura política e popular” (Juliá, 2001, p. 10).

A escola é participante da cultura de um povo e é nela que muita coisa surge, porém ela possui seus atributos próprios e sua maneira de encarar o cotidiano. Mesmo assim, é na mistura cultural existente na escola que, através da análise do que compõe a cultura dos alunos, professores e funcionários, são estabelecidas suas regras e formas de agir, entendendo assim o funcionamento daquele microcosmo.

Portanto, a educação, como aponta Forquin (1993, p. 15):

[...] não transmite jamais a cultura, considerada como um patrimônio simbólico e unitário e imperiosamente coerente. Nem sequer diremos que ela transmite fielmente uma cultura ou culturas, elementos de cultura, entre os quais não há forçosamente homogeneidade, que podem provir de fontes diversas, ser de épocas diferentes, obedecer a princípios de produção e lógicas de desenvolvimento heterogêneos e não recorrer aos mesmos procedimentos de legitimação. Isto significa dizer que a relação

entre educação e cultura poderia ser mais bem compreendida através da metáfora da bricolagem (como reutilização, para fins pragmáticos momentâneos, de elementos tomados de empréstimo de sistemas heterogêneos) do que através da metáfora do reflexo ou da correspondência expressiva.

A escola, nessa perspectiva, é uma instituição integrante e presente no que se entende por cultura, mas também ela produz sua própria cultura. Retornando ao exemplo do presente trabalho, a História do Paraná é um elemento da cultura paranaense, porém a escola se apropria desse elemento e dá a ele uma nova interpretação, estabelecendo uma relação daquela narrativa com os participantes da cultura escolar, construindo uma identidade própria com relação àquele conteúdo.

A cultura escolar é algo tão próprio e enfático que entendemos, como aponta Silva (2006, p. 201),

[...] existem inúmeras características que aproximam os comportamentos das escolas, bem como as investigações sobre ela, e há uma infinidade de outras que os/as diferenciam. No entanto, parece não haver inconvenientes em considerar a escola como uma instituição com cultura própria. Os principais elementos que desenham essa cultura seriam os atores (famílias, professores, gestores e alunos), os discursos e as linguagens (modos de conversação e comunicação), as instituições (organização escolar e o sistema educativo) e as práticas (pautas de comportamento que chegam a se consolidar durante um tempo).

A escola tem em seu cotidiano um modo de agir próprio, mas acontece que essa ação depende muito dos agentes que compõem essa microssociedade, pois as famílias, o corpo docente e discente são compostos por um conjunto de indivíduos provenientes de inúmeras culturas, e que, ao manifestá-las em território escolar, as transformam e tornam algo próprio daquele ambiente tão diverso.

A exemplo da narrativa histórica do Paraná, a escola, além de produtora de conhecimento, é também uma modificadora cultural. Uma das motivações desta pesquisa é o fato de termos notado um impacto muito grande na narrativa trabalhada em sala de aula com a narrativa que chega à sociedade como um todo. Entendemos o movimento claro entre a cultura política de modificar a cultura escolar, mas discursos pertencentes a esse meio são preservados no imaginário popular.

São essas abordagens de entrada da cultura escolar na escola que abordaremos nos itens seguintes, mostrando como se dá a presença da narrativa histórica do Paraná na escola. Primeiramente, através do currículo, seguido por bibliografia, e no capítulo seguinte, a fala dos professores sobre o conteúdo analisado.

4.2.2. A Narrativa Histórica do Paraná no Currículo Estadual do Paraná

Em primeiro lugar, faz-se necessário compreender o currículo que os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental precisam cumprir durante o ano letivo. O currículo Estadual do Paraná foi adotado pela Secretaria Municipal de Educação de Irati no ano de 2022. Anteriormente era utilizado outro currículo conhecido como currículo em foco. O atual modelo adotado pelo município é o Currículo da Rede Estadual do Paranaense (CREP).

O CREP tem como referencial a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que define os direitos e objetivos de aprendizagem dos estudantes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Dessa maneira, em 2018, o Estado do Paraná produziu o Referencial Curricular do Paraná, que prevê princípios, direitos e orientações para a Educação Básica. Posteriormente, em 2019, foi implantado o Currículo da Rede Estadual Paranaense, documento que estipula uma revisão curricular para os professores elaborarem seus planejamentos. Em sua proposta: “O documento traz sugestões de conteúdos para cada componente curricular, em cada ano, indicando também possibilidades de distribuição na periodização do ano letivo”. (CREP, Estado do Paraná, 2019).

Tendo esse documento como base, os professores da rede municipal de Irati elaboram suas aulas de História, e é válido afirmar que a questão envolvendo História do Paraná, que tem respaldo legal, tem encontrado cada vez menos espaço nas aulas. No próprio CREP o ensino de História do Paraná aparece de forma tímida, como podemos observar nos Quadros 6, 7 e 8 a seguir. A informação dos códigos presentes no documento foi ocultada, visto que não pertenciam à análise proposta.

Quadro 6: CREP História 4º ano

Unidade temática	Objeto de conhecimento	Objetivo da aprendizagem	Conteúdo
-------------------------	-------------------------------	---------------------------------	-----------------

Circulação de pessoas, produtos e culturas.	A circulação de pessoas e as transformações no meio natural.	Reconhecer os povos indígenas como os primeiros habitantes das terras brasileiras.	Povos indígenas
		Reconhecer Kaingang, Guarani e Xetá como povos indígenas paranaenses, comparando a realidades deles no presente e no passado.	

Fonte: CREP. Estado do Paraná (2019).

Quadro 7: CREP História 4º ano

Unidade temática	Objetivo de conhecimento	Objetivo de aprendizagem	Conteúdos	Trimestre
Circulação de pessoas, produtos e culturas.	As rotas terrestres, fluviais e marítimas e seus impactos para a formação de cidades e as transformações do meio natural.	Identificar e descrever a importância dos caminhos terrestres e fluviais e marítimos para a dinâmica da vida comercial.	Caminhos, transportes e atividades econômicas na formação do Estado do Paraná.	2º
		Identificar as transformações ocorridas nos meios		

		<p>de transporte e discutir seus significados para diferentes grupos ou estratos sociais.</p> <p>Identificar a extração de madeira, a mineração, o tropeirismo e a exploração da erva-mate, entre as primeiras</p> <hr/> <p>atividades econômicas exploradas no Paraná, além do impacto das mesmas para o meio ambiente e para o surgimento das cidades.</p> <p>Relacionar os símbolos oficiais do Paraná à História do Estado.</p>		
--	--	---	--	--

Fonte: CREP. Estado do Paraná (2019).

Quadro 8: CREP História 4º ano

Unidade temática	Objeto de conhecimento	Objetivo de aprendizagem	Conteúdos
-------------------------	-------------------------------	---------------------------------	------------------

<p>Questões históricas relativas às migrações.</p>	<p>Os processos migratórios para a formação do Brasil: os grupos indígenas e a presença portuguesa e a diáspora forçada dos africanos.</p>	<p>Analisar diferentes fluxos populacionais e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira, reconhecendo a diversidade étnica e cultural que formou a população paranaense.</p> <p>Compreender como se deu a chegada dos portugueses e africanos às terras brasileiras e à localidade paranaense associando a exploração de recursos.</p> <p>Compreender as razões da luta pela posse da terra em diferentes contextos espaciais e temporais.</p> <p>Analisar, na sociedade em que vive, a existência ou não de mudanças</p>	<p>Formação da sociedade brasileira/paranaense.</p>
	<p>Processos Migratórios do final do século</p>		

	XIX e início do século XX no Brasil.	associadas à migração (interna e internacional).	
	As dinâmicas internas de migração no Brasil a partir dos anos 1960.	Pesquisar e conhecer aspectos atuais da sociedade paranaense (população, trabalho, economia, educação, cultura, entre outros).	
		Conhecer as principais festas e manifestações artísticas e culturais do Paraná.	Impacto dos Movimentos migratórios na sociedade brasileira.
			Impacto dos movimentos migratórios internos no Estado do Paraná.

Fonte: CREP. Estado do Paraná (2019).

É possível perceber a presença dos temas envolvendo História do Paraná no currículo, mas ela diminui consideravelmente quando notamos que os itens não aparecem em todos os trimestres, e a aula de História no Ensino Fundamental 1 em Irati – PR tem a carga horária de 2 aulas semanais, ministradas pelo professor regente, que precisa, além de História, ensinar também as disciplinas de Ciências, Geografia, Português e Matemática.

Analisando o que temos à disposição no CREP, o primeiro item trabalhado sobre a História do Paraná vai ao encontro da ideia estabelecida por Romário Martins na colocação dos povos indígenas em uma Pré-História Paranaense. Nesse ponto, é possível estabelecer uma relação com a ideia do desenvolvimento a partir da raça, e, nesse início, é colocada como um item de desenvolvimento do conteúdo a ideia dos povos no passado e atualmente.

No segundo trimestre, “Caminhos, transportes e atividades econômicas na formação do Estado do Paraná”, entendemos que o professor poderia trabalhar essas questões envolvendo o desenvolvimento e construção do Estado. Notamos uma inclinação pelos estudos do meio geográfico, ou seja, aquele estabelecido pelo paranismo, que o Paraná deve ser entendido pelo meio e raça.

Outro ponto interessante que podemos analisar nesse momento é a ideia que envolve o estudo dos ciclos econômicos do Paraná como responsáveis pelo desenvolvimento e construção do Estado. Nesse ponto encontramos relação com a obra de Romário Martins, que descreve como fundamental essa introdução para compreender o restante da narrativa do Estado, pois é através desses ciclos que muitos povoamentos do Paraná surgiram.

No terceiro trimestre, os estudos sobre o Paraná se intensificam, segundo o CREP, pois são colocados dois pontos de análise durante esse tempo, que consistem em entender a formação da sociedade brasileira/paranaense e o impacto dos movimentos migratórios internos no Estado do Paraná. Nessa ocasião, ocorre uma investigação sobre heranças culturais e um estabelecimento tradicional de uma narrativa em prol da formação da sociedade paranaense. Nesse item, é colocado como objetivo de aprendizagem “Analisar diferentes fluxos populacionais e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira, reconhecendo a diversidade étnica e cultural que formou a população paranaense” (CREP). E, também, “Compreender como se deu a chegada dos portugueses e africanos às terras brasileiras e à localidade paranaense associando à exploração das terras e recursos”. Esses objetivos demonstram uma ideia do povoamento com um foco étnico analisando, a partir daí, o desenvolvimento do Estado.

Apesar de estarmos aqui analisando o currículo, é necessário compreender quais ferramentas bibliográficas os professores têm em mãos. No item a seguir, serão explorados os livros encontrados nas escolas participantes e como eles estão relacionados com os objetivos e conteúdo do CREP.

4.2.3 A Bibliografia da História do Paraná nas Escolas

Durante a pesquisa, foram analisadas algumas das bibliotecas de Escolas Municipais do Município de Irati, bem como investigados livros que continham materiais para a pesquisa dos professores sobre os temas abordados e exigidos pelo currículo. Essa pesquisa nas bibliotecas teve como objetivos analisar qual narrativa era proposta pela bibliografia e também compreender que subsídios, além dos digitais, os professores utilizavam e utilizam, durante anos nessas escolas.

Foram selecionadas 8 escolas do perímetro urbano de Irati por serem de grande abrangência de alunos, diferentemente das escolas rurais que também pertencem ao município. Dessas 8 escolas, somente 6 possuíam uma área destinada à biblioteca, tanto para professores quanto para alunos.

Dessas escolas, no ano de 2022, 7 possuíam professoras formadas em Pedagogia, que ministravam a matéria de História, junto com as demais da grade curricular, e 1 escola possuía um professor ainda em formação, da área de Química. Nas bibliotecas foram investigadas a quais referências esses professores teriam acesso e de que forma eles fariam uso desses textos.

O Quadro 9 demonstra a presença dos livros de História do Paraná.

Quadro 9: Bibliografia das escolas municipais de Irati

Livro	Presença
História do Cotidiano Paranaense (Maria Auxiliadora dos Santos Schmidt)	Presente em todas as escolas pesquisadas, possuindo pelo menos mais de 3 exemplares por escola.
História do Paraná (Romário Martins)	Presente em 4 escolas, 1 exemplar em cada.

História do Paraná (Jorge Narozniak).	Presente em 3 escolas, 1 exemplar em cada.
O Paraná e seus Municípios (João Carlos Vicente Ferreira).	Presente em 1 escola, com 1 exemplar.
Aprendendo História do Paraná (Wilma de Lara Bueno).	Presente em 1 escola, 1 exemplar.
Pequena História da Erva-Mate (José Maria Orreda).	Presente em 1 escola, com 1 exemplar.
Região, Imigração, Identidade (Anpuh)	Presente em 1 escola, com 1 exemplar.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Com essa coleta de informações, o que surpreende em primeiro momento é a escassez de material, pois no município não eram todas as escolas que possuíam bibliotecas funcionando, e algumas sequer possuíam uma seção para os professores. Dos livros presentes nas escolas, nota-se a predominância de “A história do Cotidiano Paranaense”. Trata-se de um livro paradidático, e os professores que participaram da pesquisa mencionam usá-lo bastante, devido à linguagem e aos textos presentes, sendo de fácil compreensão para os alunos daquela etapa de ensino.

Outra informação que podemos retirar dessa visita às bibliotecas é a presença muito forte de ideais paranistas, pois no Quadro 9 foram selecionados só livros que tinham como foco a História do Paraná como um todo. O que dominou mesmo as seções de História nessas bibliotecas foram livros escritos por memorialistas sobre a história do município, e muitos começavam em sua introdução estabelecendo um cenário próximo daquele defendido pelo movimento paranista.

Mais um ponto de análise são os livros didáticos de História do 4º ano do Ensino Fundamental. O que se observa é uma História um pouco mais generalista e sem muitas informações, que não seguem de forma prática aquilo exigido pelo CREP. O que era utilizado

na biblioteca de forma prática eram livros didáticos dos anos anteriores, que possuíam um pouco mais de aprofundamento de História do Paraná.

Quanto à forma narrativa estabelecida nesses livros, é importante apontar a ideia da narrativa tradicional, de forma que vemos uma perpetuação de pontos estabelecidos pelo paranismo, quando se trata de meio e de raça. Um ponto que chama a atenção é o fato de que esses livros são pouco citados nas falas dos professores, como veremos a seguir.

4.4 Que livros você conhece de História do Paraná?

Uma das questões do questionário realizado durante a pesquisa era sobre os livros que as professoras conhecem sobre a História do Paraná. Essa questão vem, nesse momento, para investigar os livros citados pelas professoras e os livros presentes na biblioteca, e compreender se ocorre uma relação entre eles ou não.

Um dos objetivos por trás dessa questão foi averiguar o repertório bibliográfico desses profissionais e de quais livros eles tinham conhecimento e quais utilizavam na hora de preparar a aula. Essa pergunta foi realizada visando compreender o contato dessas professoras com a historiografia sobre o tema. Nesse questionamento, foi possível também perceber como havia bastantes professores que recorriam à Internet para buscar informações e também a continuidade de algumas obras que aparecem em várias respostas (Quadro 10).

Quadro 10: Que livros você conhece de História do Paraná?

Professora	Resposta
Professora 1	Na escola usamos os livros pedagógicos, que deixam muito a desejar; sendo assim, busco na Internet informações para preparar aulas sobre a História do Paraná e complementar o que falta no livro pedagógico (muitas vezes, não encontro muitas informações).
Professora 2/5 (utilizam os mesmos títulos).	Paraná-Editora Ática (Graziella Rollemberg).

	<p>Paraná de todas as cores – Editora Base</p> <p>Viver é descobrir – Editora FTD (História e Geografia).</p> <p>Paraná-Sociedade, tempo e espaço- Editora Ática.</p>
Professora 3/8 (respostas similares).	Os livros utilizados em sala de aula são interdisciplinares, não focam somente no Paraná. As aulas são preparadas com pesquisas na Internet, utilizando textos isolados.
Professora 4	Conheço e gosto de trabalhar a apostila Aventura do Aprender (2020). É um vocabulário simples, de fácil entendimento, textos curtos.
Professora 6	<ul style="list-style-type: none"> • Historiando o Paraná – Recortes de tempos e vivências. (Editora Base) Darci Alda Barros, Maria Delone Pizzato, Marlene Marques. • Geografia Paraná – Eliane França. Editora Ática. • História do Paraná – Graziella Rollemberg. Editora Ática.
Professoras 7	Os livros selecionados pela escola.
Professora 9	Conheço o livro – História do Paraná – Rocha Pombo, livros didáticos que usei durante minha trajetória como professora: Aprendendo a História do Paraná – Positivo: Paraná Geografia – Eliane Teixeira França.

	Durante minha escolaridade, conheci História do Paraná – Romário Martins (1950).
Professora 10	<ul style="list-style-type: none"> • Paraná: Política e Governo (Marion Brepohl de Magalhães) • Urbanização e Industrialização no Paraná (Dennison de Oliveira) • Paraná: Ocupação do território, População e Migrações (Sérgio Odilon Nadalin).

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Já conseguimos uma amostra da predileção pela busca online na resposta da professora 1. Na fala dessa professora, estão presentes alguns pontos que foram observados ao longo deste trabalho, além de ela pontuar também sobre a escassez de material. O livro mencionado pela professora como pedagógico trata-se de uma obra que é de escolha anual pelas escolas, mas é possível observar pelo acervo presente nas instituições que o conteúdo de História do Paraná tem ficado cada vez menor nesses livros, o que dificulta realmente a produção de aulas com esse tema. A professora 2 seleciona alguns livros didáticos que utiliza em sala. Por se tratar da mesma escola, a professora 5 utiliza os mesmos títulos.

Esses livros foram sondados quando visitadas as bibliotecas das escolas. Trata-se de livros didáticos direcionados para a faixa etária do Ensino Fundamental, mas que não faziam parte da escolha de material didático. Dito isso, nota-se que os livros foram selecionados com base nas diferenças do livro escolhido pelo município. Dessa forma, as professoras utilizam recortes presentes nesses livros. A resposta dessa professora é similar, e inclusive cita os mesmos títulos que a professora 5, pois as duas lecionam na mesma escola e realizam um trabalho conjunto sobre esse tema.

Quando olhamos a resposta da professora 3 e da 8, que lecionam na mesma escola, vemos a igualdade na resposta e notamos algumas colocações que já dão evidências sobre a metodologia adotada pela docente para trabalhar o tema. A fala dela nos traz alguns questionamentos sobre a posição que a disciplina de História do Paraná ocupa em suas aulas, quando ela coloca que o livro é interdisciplinar e não trata somente de História do Paraná. Isso

é um fato, pois esses livros interdisciplinares trazem História e Geografia juntos, e muitas vezes o ensino de História e de Geografia são misturados em alguns momentos na sala de aula.

A professora também relata que, para dar a aula, faz pesquisas na Internet. Não menciona nenhuma fonte ou site de onde retira essas informações, mas que a busca é pelos textos isolados, dando um foco na escrita e reprodução de textos escritos. Fazendo um adendo, no momento da pesquisa, a biblioteca da escola dessa professora estava em reforma, e é possível que ela não tivesse acesso aos livros pertencentes àquela escola.

A professora 4 faz várias menções à escolha do livro utilizado em sala, entendendo a narrativa como uma metodologia, mas não de ensino de História, e sim de alfabetização. Ela coloca, posteriormente, que por conta da pandemia muitos dos seus alunos precisaram ser alfabetizados, e a escolha desses textos facilitava o processo, sendo usado para a alfabetização mais do que para a aprendizagem histórica.

A professora 6 também elencou alguns livros e autores que escrevem sobre a História do Paraná. Os títulos elencados por essa professora são livros didáticos e já apareceram em outras respostas. No entanto, um ponto interessante para discutir é o caso do livro de Geografia do Paraná ser citado como um livro de História do Paraná. Essa aproximação é algo bastante comum nas respostas, visto que os professores realizam muitas conversas interdisciplinares entre essas matérias. As professoras 7 citaram apenas o livro didático selecionado pela escola.

A professora 9 elenca alguns textos conhecidos e também segue o padrão de colocar alguns livros de Geografia junto com História. O primeiro livro citado pela professora é um clássico da História Paranaense, um livro que explica de forma didática como foi criada a ideia de História do Paraná. O autor também já escreveu muito sobre o centenário do Paraná e tinha vastas obras que falavam sobre a História do Brasil. Rocha Pombo é um autor que possui grande notoriedade quando se trata desse conteúdo, e é referenciado em inúmeros livros didáticos.

Os livros citados pelas professoras têm um caráter didático e novamente aparece a ideia de interdisciplinaridade com Geografia, quando uma professora aponta o livro Paraná-Geografia como um livro de História do Paraná. No último item dessa professora, encontramos uma contradição durante a questão sobre o que se lembrava de ter estudado sobre História do Paraná. A professora falou que não se recordava de nenhum item específico, mas, quando analisamos sua resposta, ela coloca que durante sua escolaridade estudou o livro já mencionado de Romário Martins “História do Paraná”, ou seja, ela estudou sob um ponto de vista paranista durante o seu período escolar.

A professora 10 coloca alguns livros diferentes na sua resposta. O primeiro livro mencionado pela professora 10 trata-se da produção da autora Marion Brepohl, professora da Universidade Federal do Paraná, e é parte de uma coleção de outros 5 livros organizados pelo Museu Paranaense, de uso de professores, alunos e pesquisadores. Essa obra traz a política governamental do Paraná em todas as suas fases. O segundo livro citado é dessa mesma coleção e também produzido por um pesquisador ligado à UFPR, mas com um foco na urbanização e nas transformações industriais decorrentes dos ciclos econômicos. O outro livro sobre a população também se trata de uma obra da mesma coleção, mas relacionado a outro foco. Esse livro também possui a autoria de um pesquisador ligado à UFPR.

Analisando o que as professoras usam como fonte em suas aulas, é necessário seguir um caminho organizacional na pesquisa e entender como a aula se dá de fato. Esse trabalho tem refletido sobre o contato dessas professoras com a História do Paraná, como elas compreendem esse conteúdo e o repertório que tem sido construído para ministrá-los em sala de aula. A partir das respostas, nota-se que, apesar de existirem bibliotecas, mesmo com um referencial escasso, esses livros foram pouco citados pelas professoras.

As professoras 11 e 12 citam que apenas utilizam os livros didáticos, pois não têm o hábito de pesquisar sobre História do Paraná. A ausência do título do livro didático também é presente, não se menciona o livro utilizado, portanto a resposta é inconclusiva. Isso demonstra que elas têm buscado em outros lugares as informações. Quando mencionada no questionário a existência de tais livros nas bibliotecas, muitas não tinham conhecimento do acervo, apontando realmente seguir os livros didáticos enviados pela Secretaria de Educação. Esse ponto demonstra que a busca por textos historiográficos nas bibliotecas foi bem pequena, ou quase inexistente, mostrando que se vai construindo uma narrativa histórica através do material didático e com base também no repertório que essas professoras tiveram enquanto alunas.

5. A Narrativa Histórica dos Professores das Escolas Municipais de Irati-PR

Neste capítulo é realizada a análise dos questionários respondidos pelas professoras do Ensino Fundamental 1 que lecionam a matéria de História dentro das suas atribuições, visto que as professoras do município de Irati acumulam disciplinas, lecionando Português,

Matemática, História, Ciências e Geografia. Foi elaborado um questionário com perguntas referentes à formação dessas professoras, a faixa etária em que trabalham, a compreensão de História do Paraná, o que lembram de ter estudado desse conteúdo, os livros que conhecem e utilizam para dar aulas, a metodologia escolhida para trabalhar, e um exemplo de uma aula elaborada sobre História do Paraná. Compreendendo esse conjunto de respostas, o questionário conclui com uma pergunta acerca da identidade paranaense.

A pesquisa se deu num contexto bem particular. Quando ela iniciou, ainda acontecia a Pandemia de Covid-19, e as aulas eram realizadas de forma remota. Já a coleta de informações em campo aconteceu em meados de 2021, 2022 e 2023, anos marcados pela retomada de atividades nas escolas. É necessário destacar esse recorte, pois durante a pesquisa os professores afirmavam que a pandemia trouxe um dano muito grave na alfabetização dos alunos. Por esse motivo, não era estranho encontrar professores que afirmavam ter deixado de lado o ensino de História, mais precisamente de História do Paraná devido ao grande número de alunos que chegavam analfabetos no 4º ano do Ensino Fundamental 1.

Para realizar a análise, foram aplicados questionários com 12 professoras do 4º ano do Ensino Fundamental 1. Essa amostra, apesar de pequena, se mostrou significativa tanto em discurso quanto em conteúdo. Outro motivo pela escolha dessas profissionais foi o fato de ter sido nas escolas onde foram analisadas as bibliotecas. Deste modo, já seria possível entender de que forma era presente o ensino de História do Paraná nessas escolas. Dito isso, vamos por partes analisar cada uma dessas respostas e entender a narrativa que essas professoras repassam.

5.1. O que é a História do Paraná?

A primeira questão levantada, que gira em torno da História do Paraná, foi o que as participantes do questionário entendiam sobre esse tema e quais narrativas associam à História do Paraná, visando entender se há proximidade das narrativas encontradas nas respostas com as narrativas historiográficas (conforme Quadro 1). As respostas, de forma geral, mantiveram uma ideia tradicional e de perspectiva bem próxima dos ideais paranistas. Para o uso dos dados, foram utilizados nomes fictícios das escolas e das professoras.

Quadro 11: O que é a História do Paraná?

Professora	Resposta
Professora 1	História de pessoas, povos, imigrantes que vieram para cá e construíram o que hoje é o nosso Estado. Ciclos econômicos, crenças, costumes, cultura. A importância do Paraná para o Brasil.
Professora 2	<ul style="list-style-type: none"> • Origem do Estado, habitantes, ocupação, exploração e formação (território e população). • Estado que é formado por diferentes povos que trouxeram vários elementos culturais (danças, culinária, artesanato, religião e vestuário etc.). • Famílias paranaenses com misturas/ descendências lindas, que exerceram suas histórias e deixaram muitos exemplos a serem seguidos por nós e pelas futuras gerações paranaenses que continuam e continuarão escrevendo essa história.
Professora 3	São fatos históricos a partir das primeiras expedições exploradoras, e a origem e formação do Estado que nos permitem compreender as mudanças ocorridas no passado.
Professora 4	É o conhecimento sobre o surgimento do Estado, símbolos, população, clima, atividades econômicas, sua valorização como integrante dentro desse contexto, ou seja, compreender a História do Paraná é o mesmo que situar-se no meio em que se encontra

	inserido. Conhecer, valorizar, contribuir para essa história.
Professora 5	História da formação do povo brasileiro paranaense (etnia, religião, costumes), imigrações, contribuições para o desenvolvimento cultural e político.
Professora 6	É a história de todos nós contada num livro com detalhes que não imaginávamos existir.
Professoras 7	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a formação do Estado. • Povos. • Comidas típicas. • Cultura. • Etnias.
Professora 8	É um estudo dos fatos históricos que ocorreram desde a formação do Estado que nos permitem compreender, através do passado, as mudanças ocorridas na sociedade paranaense nas esferas cultural, política, econômica, social e histórica.
Professora 9	A História do Paraná é o estudo de sua formação em relação aos diversos imigrantes que vieram habitar e ficar, trazendo sua cultura, seus costumes, suas crenças. A História do Paraná é uma miscigenação de povos.
Professora 10	No meu ponto de vista, são acontecimentos históricos que constituem a formação do nosso Estado, que nos ajudam a compreender o presente.
Professora 11/12 (respostas iguais).	A História do Paraná é a história de como nosso Estado se formou, tudo aquilo que diz

	respeito a essa unidade federativa em todos os aspectos: econômico, social, turístico, etc.
--	---

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Na resposta da professora 1 já é possível notar algo que será recorrente nas demais respostas: o culto ao imigrante, tão presente na região pesquisada. A área de Irati, bem como das cidades vizinhas, possui uma presença muito forte de imigrantes europeus e, no caso de Irati, uma forte presença polonesa, por isso não é difícil encontrar nas narrativas pesquisadas pelo município e desenvolvidas nas escolas sobre o desenvolvimento do Paraná esses imigrantes, como se colocasse o início da narrativa do Estado na chegada desses indivíduos, construindo assim seu mito fundador.

Outro aspecto selecionado é a ideia dos ciclos econômicos. Isso é bem recorrente na importância do conteúdo, visto que a maioria dos municípios que circundam essa região tiveram início devido aos ciclos econômicos. No caso da região de Irati-PR, o ciclo da erva-mate é tido como um ponto de estabelecimento de população e de geração de empregos, ligados à construção da linha férrea, ou seja, o aspecto econômico da construção do Estado ganha importância não só quando analisamos essa resposta, mas sim por vários livros presentes nas escolas que tinham páginas e páginas grifadas nesses conteúdos.

Pelo Quadro 1, podemos entender a ideia da narrativa historiográfica com uma associação com a ideia de significado, aos moldes da narrativa discutida por William Walsh (1995), em que se seleciona aquilo que se julga importante e significativo no exercício causal da narrativa historiográfica. Esse é um aspecto da narrativa dessa professora. Outras que fazem uma análise seguindo esse pensamento são as professoras 3, 5 e 7, pois elas vão elencando um grau de importância do que julgam fazer parte da narrativa do Estado. Sendo assim, olha-se aquilo que aconteceu e se relaciona com a importância para a consequência do que viria acontecer no futuro, ou como diz a professora 1: “a importância do Paraná para o Brasil”.

Essa narrativa pensada por essas professoras também se liga à ideia do Quadro 3, com a reflexão sobre as tipologias narrativas. Nesse caso, essas professoras entendem a História do Estado através de um olhar tradicional, pois: “É uma reminiscência das origens que fundamentam as relações das condições de vida atuais” (Rüsen, 2012 p. 45-46). Como aponta a professora 1: “[...] os imigrantes vieram pra cá e construíram o que hoje é o nosso estado”, a

narrativa persevera e entende a vida atual como uma consequência daquele passado tradicional ligado aos imigrantes.

A professora 2 não foge muito dessa ideia, porém ela elenca alguns conteúdos que produziriam uma ideia de identidade em seus alunos, agarrando-se à ideia de imigrante e pensando que, através dele, deve haver uma mobilização da continuidade com base em exemplos do passado, os quais ela julga como bons e permanentes, que devem servir de exemplos para as futuras gerações, aparentando enxergar o passado com um olhar de admiração. Assim, quando pensamos no Quadro 3, a narrativa que conecta esse pensamento é a tradicional, pois “Prevê a continuidade como permanente, renova as ordens da vida fundada originalmente e avalia a identidade por meio de afirmações e definições prescritas”.

Notamos também uma clara intersecção com a narrativa exemplar. Primeiramente, a professora 2 coloca pontos que estão ligados à professora 1, ou seja, as questões da origem e da formação do território ligadas com a ocupação do Estado. Ademais, é interessante notar elementos pontuados como culturais, pontos que podem ser ligados à origem eslava do município, pois esses elementos são presentes no cotidiano dos moradores da cidade.

Ela pontua, principalmente, os: “muitos exemplos a serem seguidos por nós e pelas futuras gerações”, explicitando um caso visível da perpetuação do discurso da narrativa tradicional, pois coloca o passado como algo belo e quase mitológico de imigrantes que chegaram à região e construíram com suor o território. Isso vai ao encontro do que argumenta Rüsen (2012, p. 44), quando coloca:

Exemplos de histórias que dominaram este tipo de narrativa histórica são: mitos de origem, as histórias em sintonia com o propósito de legitimação tradicional, as histórias em que as comunidades religiosas reatualizam a sua fundação no presente, as histórias escritas ou contadas por ocasião de jubileus.

Rüsen (2012) nos dá uma contribuição ao responder àquilo que é encontrado na fonte elaborada pelas professoras, pois as duas convidam a pensar um início do Estado, um ponto que começaria com as povoações. Mesmo que de forma indireta e involuntária, essas pessoas datam uma história e uma pré-história paranaense, dando seu início com o encontro do imigrante, tendo uma vivência considerada exemplar que fica no seu imaginário.

A professora 4 dá um panorama de como é vista a História do Paraná em alguns espaços, com um olhar geográfico que evidencia o meio e a raça (Martins, 1995). Nesse caso, o foco no meio ganha um destaque a mais. O fato de a professora colocar que a História é construída através de símbolos, população, clima, atividades econômicas, faz parecer que ela

foi elencando a partir do que se tem na bibliografia da sua própria escola, pois se percebe um foco muito grande no caminho percorrido por Romário Martins, dando ênfase aos pontos que estabelecem geograficamente o Estado.

Essa professora desenvolve ideias similares às estabelecidas no Quadro 2, pois podemos associar essa forma de pensar narrativamente com o olhar historiográfico estabelecido com Dray (1995), com esse pensamento que “Defende a inteligibilidade do passado por meio de explicações racionais, da noção de narrativa significativa, onde são construídas conexões causais entre os acontecimentos, por meio de uma seleção de fatores causais, de ‘por causa’, de ‘porquês’”. Em sua narrativa, a professora 4 elenca conteúdos e motivações por trás deles, como ela aponta sendo: “conhecer, valorizar, contribuir para essa história”.

O discurso da professora 6 evidencia alguns pontos importantes para destrincharmos. O primeiro é a questão da “História de Todos nós”. Vemos aqui uma clara alusão a um coletivo identitário que seria o coletivo paranaense, esse é um ponto de junção que pensa o povo paranaense como um coletivo unido e que compartilha na sua construção de identidade um passado comum, que pertence a todos os paranaenses.

O outro ponto seria a ideia da “história contada em um livro com detalhes que não imaginávamos existir”. Aqui notamos uma alusão à ideia de história oficial, ou seja, a que tem validade é aquela contada nos livros. Nesse ponto, vemos uma romantização do livro de História como algo que vai revelar aquilo que é misterioso, que vai contar algo sobre o passado e sobre nós mesmos que ainda não conhecemos, transformando nosso existir em algo mais fantástico e transformador.

Já as professoras 8 e 9, em contrapartida, colocam um pouco do porquê elas acreditam ser importante o estudo de História do Paraná, elencando conteúdos que julgam importantes para se compreender como formadores do Estado. Essa abordagem faz referência à ideia proposta no Quadro, quando Dray (1995) coloca: “as conexões causais entre os acontecimentos, por meio de uma seleção de fatores causais, de ‘por causa’, de ‘porquês’”. Esses fatores são uma das esferas colocadas pelas professoras, que acreditam ter um ponto de partida para entender o Estado a partir dessa compreensão, nas esferas culturais, políticas, econômicas e social. Elas consideram isso como uma esfera histórica.

As professoras em questão utilizam algumas palavras que são evidências da narrativa histórica que elas projetam sobre a História do Paraná. Elas explicitam que o estudo do que ocorreu no Estado visa firmar os pontos que levaram a formar um Estado, estudando nesse caso

a narrativa que promove compreender a origem dos lugares. Como uma forma de dar continuidade às suas narrativas, elas destacam as mudanças que precisam ser observadas no campo da sociedade paranaense.

As ideias das professoras 8 e 9 se complementam, porém a professora 9 traz em seu discurso a ideia da miscigenação. Esse ponto vai retornar nas próximas respostas, quando ela associa muito a configuração social atual do Estado do Paraná com o passado diverso e miscigenado. Neste momento, podemos fazer referência à ideia de continuidade atribuída por Dray (1995), a qual parte da importância e significância atribuída a certas narrativas. Com as respostas dessas professoras consegue-se estabelecer a ideia de miscigenação junto com a de identidade, compreendendo como se forma a identidade histórica a partir de um passado, mencionado pelas professoras como diverso e miscigenado.

Nessa resposta, a professora 9 reforça alguns pontos que têm surgido durante essa investigação, como o fato de a sua narrativa ter como base a relação do Paraná com o imigrante, notando-se que essa é uma questão muito forte na região, pois é creditado ao imigrante uma força de construção identitária enorme. Conseguimos enxergar nessa resposta aspectos que fazem referência ao conceito de comunidade imaginada, ou seja, uma ideia de um povo criado a partir de um ideal (Anderson, 2008). Essa comunidade surge de ideias nacionalistas, ligadas a eventos do passado, religião, ou seja, de narrativas mestras que reforçam pontos desse passado, mas que visam construir uma comunidade sólida a partir disso.

Portanto, a resposta da professora 9 parece cumprir uma série de itens que demonstram a formação identitária por meio da narrativa mestra de um ideal a ser compreendido. Ela acredita que a História do Paraná tem pontos de interesse envolvendo as crenças e a cultura, mas tudo isso colocado como tendo início a partir da miscigenação de povos. Essa professora claramente faz uso de narrativas esquemáticas padrões, demonstrando que a História do Paraná tem um ponto de origem e de construção de uma comunidade.

No que concerne à professora 10, ela parece compreender a ideia de utilizar a História para desenvolver a consciência histórica do tempo presente. A professora não relata nenhum conhecimento propriamente dito de História do Paraná, apenas menção à formação do Estado, não partindo realmente do que acredita constituir a História do Estado, como vimos em outras respostas, mas, apesar disso, dá uma ideia de ligação entre o passado e o presente. Ela se enquadra no pensamento relacionado com o Quadro 2, nas ideias de Paul Ricouer, quando entende essa lógica temporal de ligação do acontecimento com seu passado e seu presente.

As professoras 11 e 12 dão respostas iguais nesse ponto. Elas dizem: “A História do Paraná é a história de como nosso estado se formou, tudo aquilo que se diz respeito a essa unidade federativa em todos os aspectos: econômico, social, turístico, etc.” Para essas docentes, a História do Paraná é a história oficial, porém aspectos mais culturais se fazem ausentes na sua fala. Elas entendem que a História do Estado é algo mais prático e visível, isso explicaria o porquê de destacarem o fator “turístico” como pertencente ao componente da História.

É possível entender como essas professoras compreendem a História do Paraná quando observamos o que elas aprenderam quando estavam na condição de alunas. O próximo item apresenta como foram investigadas e analisadas as respostas envolvendo a trajetória acadêmica dessas professoras nas condições de alunas, quando aprenderam História do Paraná pela primeira vez, buscando, com essa análise, entender o discurso e, posteriormente, a metodologia utilizada por esses professores, visto que muitas partes que aparecem na metodologia são relacionáveis com as experiências do passado desses docentes.

5.2 O que você lembra de ter aprendido sobre História do Paraná?

Essa questão foi elaborada para compreender o que essas professoras já possuíam de conhecimento de História do Paraná quando estavam na escola. Dessa forma, é possível compreender como elas lecionam com base naquilo que vivenciaram na posição de alunas. Nessa questão é possível perceber a distinção entre a narrativa histórica e a narrativa escolar, seguindo o Quadro 5 , em que podemos ver que tipo de narrativa essas professoras tiveram durante seu período escolar.

É possível atribuir a aproximação dessas professoras às ideias imaginárias de narrativa mestra através das suas respostas, quando questionadas sobre o que lembram de ter aprendido na escola sobre o tema História do Paraná, e também quando questionadas em que ano estudaram a História do Paraná e quais conteúdos se lembram de terem sido ensinados. Essa questão foi pensada entendendo que o docente, na sua posição de professor, muitas vezes repassa aquilo que foi marcante ainda na condição de aluno, com isso selecionando o que julga importante e que deve ser passado para os estudantes. Essa foi uma questão que não teve adesão total nos questionários, visto que muitas apontaram que não se lembram de terem aprendido e que não se lembram de nenhum conteúdo relacionado.

Quadro 12: De que você se lembra de ter aprendido sobre a História do Paraná?

Professora	Resposta
Professora 2	<p>Na 5ª série, ano 2000.</p> <p>Eu me lembro de ter estudado sobre os símbolos do Paraná (araucária, gralha azul, bandeira e brasão do Estado, hino etc.).</p> <p>Se não me falha a memória, participamos de um concurso ou algo parecido e eu desenhei a gralha azul com um pinhão no bico, fazendo referência à lenda da gralha azul.</p>
Professora 4	<p>8ª série (9º ano).</p> <p>Conteúdos abordados: população, clima, comércio, símbolos estaduais. Esses conteúdos foram trabalhados na disciplina OSPB (Organização Social e Política do Brasil) (1990), uma aula semanal.</p>
Professora 5	<p>Pelo que me lembro, estudei no 4º, 5º e 1º ano do Ensino Médio (formação e docentes) imigração, formação cultural (indígenas, africanos e europeus).</p>
Professora 9	<p>História do Paraná não me lembro de ter estudado. Melhor memória que tenho das aulas de História é do Ensino Fundamental 2, na época que estudava era 8ª série, mas era História da Antiguidade, Idade Média, Revolução Francesa, e outros assuntos que não abordavam História do Paraná.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

A primeira a responder a essa questão foi a professora 2, demonstrando uma ideia mais voltada para o ensino cívico, para formar um cidadão paranaense. É importante ressaltar o ano e série que essa professora menciona, a 5ª série, que atualmente é conhecida como 6º ano, que compreende o início do Ensino Fundamental 2, em que os alunos já têm disciplinas específicas

de cada matéria. A utilização de símbolos nos remete à ideia da narrativa enquanto metodologia, mencionada no Quadro 5, e também a um princípio levantado pelo Quadro 4 sobre ausências e presenças na narrativa. Na narrativa aprendida pela professora, várias presenças estão em evidência, pois narrativas mestras são carregadas desses elementos simbólicos, e isso é uma das finalidades desse tipo de narrativa, pois são temas considerados clássicos e relevantes.

Esses símbolos são elementos bem recorrentes nas respostas, indo ao encontro da formação do imaginário, revelando uma questão de civismo na ideia de história da professora. Ela aponta como algo marcante ensinada nessa matéria escolar. Sobre isso é possível fazer uma relação com a perpetuação da tradição, pois coloca nesses símbolos um pertencimento e uma ideia de identidade.

A relação entre o que essa professora ensina e o que ela aprendeu na posição de aluna nos remete às narrativas esquemáticas padrões aos moldes do que é falado por Wertsh (2004). São narrativas que podem ser observadas sob duas perspectivas geracionais, mas que encontram em uma narrativa geral uma tradição cultural. Essa tradição nas narrativas pode definir o contexto em que a professora está inserida em relação à História do Paraná, o que faz com que ela ensine e desenvolva a identidade de seus estudantes com certo repertório.

Desconstruindo agora a resposta dessa professora, faz-se necessário explicar alguns pontos que ela levantou na resposta. Primeiramente, ela explicita que se lembra da História do Paraná referindo-se à narrativa envolvendo a araucária, a gralha azul e o pinhão, símbolos do Estado. A araucária é muito utilizada na literatura paranaense para reafirmar o simbolismo e força do Estado, criando uma identidade com o povo paranaense. Como menciona Fontela (2016, p. 5):

No poema *Araucária* (1999), por exemplo, Helena Kolody retrata o pinheiro, que é um dos principais símbolos do estado do Paraná. Sua poesia apresenta a araucária não como uma árvore qualquer. A autora a descreve com uma carga de significação que talvez possa ser percebida, ou sentida, apenas pelo povo paranaense, ou por quem conhece a cultura desse estado e tudo o que o pinheiro representa para o mesmo.

Nesse trecho de Fontela, podemos notar a ideia de construção de identidade através da relação do povo com sua cultura e, por sua vez, com suas lendas. É pontuado que essa carga deve ser percebida somente pelo povo paranaense, fato que era reforçado nas escolas dos anos 2000, cujo foco era estabelecer narrativas que criassem um ideal paranaense com força de criar uma identificação com o povo.

Outra lenda mencionada pela professora que ganhou força no Paraná, e é apresentada pela primeira vez na obra de Eurico Branco Ribeiro, escritor guarapuavano, é a lenda da gralha azul, de 1925, no livro “A sombra dos pinheirais”. Na obra o autor coloca:

[...] quando chegou a vez da gralha, esta disse, humildemente:

-“Senhor, eu desejava ser mais útil do que sou. Nada valho, nada faço, mas se a vossa vontade me reforçar, serei de muito”.

E para provar mais uma vez que tem poderes para tornar incalculavelmente grande, seja um mero animalzinho, o CRIADOR entregou à gralha uma semente para que plantasse e disseminasse, que faria obra útil. –Foi então que surgiu o PINHEIRO.

E para premiar a boa intenção da gralha, cobriu-a o SENHOR com um manto azul, que simboliza a bênção do céu. (Fontela, 2016, p. 8).

A história coloca a Gralha azul como símbolo da disseminação do pinheiro, a menção da função fértil que o pássaro ganha, dando uma ideia mítica de um símbolo responsável por criar a mata de Araucária. Através das respostas da professora, nota-se que esse era um discurso bem comum no começo dos anos 2000, quando existia um certo resgate de símbolos passados e que focava muito nessas questões de narrativas mestras.

A professora 4 também reforça ideias envolvendo os símbolos sociais, mas a resposta também remonta a conceitos geográficos abordados na época. Ela é uma das poucas professoras que coloca também a História do Paraná aparecendo numa série escolar distinta, que é a 8ª série, atual 9º ano. Pela fala da professora conseguimos compreender que esses conteúdos não eram trabalhados propriamente na disciplina de História, e sim de OSPB (Organização Social e Política do Brasil) nos anos 90, disciplina que tinha como foco mais as ideias ligadas ao civismo da época.

A professora elenca pontos referentes ao meio geográfico, mas vemos que na época de escola ela não aprofundou outros pontos importantes da História do Paraná, como a formação do Estado, bem como o passado em relação ao restante do Brasil. Ainda sobre essa professora, faz-se necessário evidenciar que ela pontuou, junto com essa resposta, os livros de História do Paraná que ela utiliza e conhece, uma apostila paradidática, justificando essa escolha com base nos textos curtos e de fácil entendimento.

Ela foi uma das professoras que deixou bem claro que a História do Paraná era trabalhada junto com a alfabetização, dando um enfoque em textos de fácil leitura e não priorizando o conteúdo desses textos. Com isso, entendemos que para ela a narrativa é uma ferramenta de transposição.

A professora 5 deu uma resposta diferente sobre o que aprendeu, porém não fica muito claro de que forma ela se relaciona com esse conteúdo, pois não coloca o ano em que isso aconteceu. Nota-se que essa professora teve uma aprendizagem histórica mais relacionada com pontos envolvendo a raça e a formação do Estado com base nas pessoas que o compõem. Também é possível perceber como, por ser parte da formação de docentes, ela estudou o conteúdo de História do Paraná numa perspectiva mais recente do Ensino Médio, o que já modifica a resposta em relação às outras.

Ainda, a professora 9 destaca a ausência de História do Paraná durante sua formação. Percebe-se que a História do Paraná não ficou marcada na sua memória, e ela coloca assuntos que foram aprofundados durante sua trajetória escolar, mas a História do Paraná não foi uma delas. Essa resposta se enquadra na ideia de ausência estabelecida no Quadro 4, em que se mencionam temas clássicos e considerados relevantes, e uma história considerada universal, sem abranger tantos pontos de história local. Esse ponto é interessante, pois nota-se que a História do Paraná já tenha sido suprimida há um tempo, sendo trabalhada de modo rápido e pouco marcante, como foi no caso da professora 9.

Com essa análise, podemos entender como ocorre a formação dessas professoras e que pressupostos elas têm no seu repertório. Com isso podemos entender as respostas de como elas compreendem a História do Paraná. Partindo agora desse repertório, analisaremos de qual bibliografia esses professores têm conhecimento, e faremos uma relação com o acervo analisado nas bibliotecas das escolas.

5.3. Que métodos você utiliza para ensinar a disciplina de História?

Neste item, abordamos a questão envolvendo a metodologia utilizada pelos professores para trabalhar a História do Paraná. Aqui, mostra-se o que colocaram de fontes que utilizam, que metodologia didática incorporam na aula e exemplos de aulas que deram. Essa pergunta foi realizada para entender com base no Quadro 5 se essas professoras utilizam a narrativa histórica para aprendizagem histórica, ou se é ela utilizada para mostrar somente o conteúdo. Nessa pergunta, foi possível notar que tipo de elementos narrativos históricos surgem nas aulas dessas professoras. Isso nos deu subsídios para compreender o conceito de narrativa histórica do Paraná que utilizam em sala.

A seguir serão expostas algumas respostas e analisados elementos pertinentes em cada uma delas. Algumas professoras responderam somente sobre a tecnologia que utilizam. Nesse caso, foram selecionadas respostas que dão pistas sobre o cotidiano de sala de aula e que demonstram mais pesquisas por parte das professoras.

Quadro 13: Que métodos você utiliza para ensinar a disciplina de História?

Professoras	Resposta
Professora 1	Pesquisas sobre a descendência, religiosidade, culinária, vídeos, oralidade, leitura de texto e atividades.
Professora 2	Seguindo o PTD (plano de trabalho docente), elenco os conteúdos para o bimestre, seleciono textos dos livros disponíveis na biblioteca para leitura com os alunos, realizamos rodas de conversa sobre o assunto, assistimos a alguns vídeos complementares e também fazemos pesquisas.
Professora 3	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura de textos presentes nos livros didáticos. • Vídeos. • Pesquisas, leitura e observação de fotos antigas.
Professora 4	Trabalho com leitura individual, coletiva, interpretação através de gráficos, tabelas, mapas. Este ano está bastante difícil, pois foi preciso alfabetizar os alunos, então em muitos conteúdos foram trabalhadas apenas as noções básicas.
Professora 5	<ul style="list-style-type: none"> • Roda de conversa com os alunos (conhecimento prévio).

	<ul style="list-style-type: none"> • Vídeos sobre o assunto. • Leitura e conversação de textos científicos. • Atividades para fixação e reflexão de conteúdo.
Professoras 7	Utilizo muito o método do mapa mental, livro didático, aulas expositivas com a utilização de imagens, leituras e trabalhos em grupo.
Professora 8	Leitura de textos encontrados nos livros didáticos sobre a História do Paraná; pesquisas com fontes históricas, como fotos e relatos de familiares, (antigas) e vídeos explicativos.
Professora 9	Utilizo principalmente vídeos, imagens e livros com ilustrações (procuro também livros de literatura infantil que possam ilustrar as aulas, permitindo que os alunos utilizem sua imaginação para visualizar os acontecimentos do passado e do presente). Já fiz e faço uso de documentários.
Professora 10	<ul style="list-style-type: none"> • Rodas de conversa para verificar o conhecimento prévio dos estudantes sobre o conteúdo. • Utilização de vídeos interativos. • Registros nos cadernos dos conceitos principais. • Atividades de fixação, trabalhos em grupo e quizzes.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

A primeira resposta que iremos analisar é da professora 1. É possível já notar elementos pontuados por Rüsen na questão da Narrativa Tradicional, mas não somente isso, é

possível também fazer uma ponte com o que Anderson (2008) chama de comunidade imaginada. Essa professora elabora sua aula dando um foco total na ideia do imigrante como construtor do Paraná. A metodologia utilizada visa à construção de identidade através de uma narrativa criada com documentos e fontes trazidas pelos alunos. Com isso, a aula vai sendo formada por uma ideia de reprodução de conteúdo, através da proposta de copiar os textos e assistir a vídeos, a narrativa vai tomando uma forma de reprodução didática.

Ela foca em pontos conhecidos por fazerem parte de uma narrativa nacional, ou seja, ela aponta a descendência como fundamental para se pensar uma aula de História do Paraná. Segue apontando a religiosidade e a culinária desses povos, mesmo que no cotidiano da sala de aula outros temas surjam. É interessante notar que o primeiro modelo metodológico de História do Paraná que surge na resposta seja esse, dando a ideia do imigrante como a base da História Paranaense.

A professora 2 nos traz uma resposta um tanto quanto mais direta em relação à metodologia utilizada, não citando nenhum conteúdo específico, somente o caminho que percorre para elaborar sua aula. A professora demonstra o caminho claro por onde prepara sua aula, os livros que seleciona na biblioteca, se forem os mesmos da questão anterior, trata-se de livros didáticos repassados pelo município. Observou-se que na aula ela valoriza a participação dos alunos e estimula que façam pesquisas sobre o assunto. A professora não aprofunda sua resposta, não dando uma ideia do que de fato é realizado com as pesquisas ou alguma devolutiva da sua metodologia.

A professora 3 nos dá pistas de como funciona seu trabalho em sala de aula e na forma como expõe sua metodologia algumas ausências são sentidas, por exemplo, ela destaca realizar a leitura de textos presentes nos livros didáticos, mas não coloca qual atividade ou aprendizagem é desejada com esse exercício. Novamente, ela traz vídeos, mas não aprofunda a natureza desses vídeos e, por fim, fala sobre a leitura e pesquisa de fontes como uma observação, mas também a ausência de problematização talvez tenha sido deixada de lado na hora de responder a essa questão.

A seguir a professora 4 relata o seu trabalho. Na resposta, a professora expôs a sua realidade atual. No ponto em que ela coloca leituras do tema, o problema decorrente da pandemia com a alfabetização mostra um trabalho de tentar mesclar essas duas coisas. Uma questão importante de mencionar é que essa fala da pandemia foi presente em muitas

professoras que deram a devolutiva do questionário, apontando como trabalharam noções básicas e introdutórias do tema, pois optaram por deixar o ensino de História em segundo plano.

O método de interpretação de gráficos, tabelas e mapas pode revelar algum aprofundamento ocasional do tema, porém na resposta fica muito claro o caráter raso que o assunto ganha na sala de aula, sendo aparentemente uma forma de mostrar o conteúdo, sem aprofundá-lo da maneira apropriada. Dessa forma, podemos entender uma carência de orientação sendo formada, pois esse conteúdo terá uma lacuna. Nesse sentido, a metodologia se enquadra na narrativa como metodologia, pois a ideia de transpor o conteúdo é mais próxima da alfabetização e não da aprendizagem histórica propriamente dita.

Dando sequência ao relato metodológico dos professores, temos a resposta da professora 5, que gira em torno de alguns pontos já trabalhados, todavia demonstrando um certo aprofundamento em alguns temas. A professora elabora sua aula com uma sequência didática bem clara, procura saber o que os alunos detêm sobre o tema, possivelmente de casa ou de aulas anteriores. Os vídeos sobre o assunto continuam sendo uma incógnita, nenhum desses professores realmente menciona quais são esses. E a leitura de textos científicos e a reflexão sobre o conteúdo trazem para os alunos uma relação de passado, presente e futuro.

A professora 6 faz menção somente à metodologia quando cita usar os livros, dando uma ideia de transferência de conteúdo. As professoras 7 seguem um caminho semelhante às restantes, utilizando também a leitura de imagens e trabalhos em grupos, mas percebe-se que está se estabelecendo um padrão para trabalhar esses conteúdos.

A professora 8 é uma das poucas que menciona o uso de fontes históricas, porém ainda deixa vaga a abordagem desse uso de fontes, de como os alunos analisaram, mas é um ponto um tanto quanto diferente do que estava sendo proposto até então, dando um pequeno indício de que talvez a narrativa que seja utilizada em sua sala seja a histórica, como abordado no Quadro 5, em que a narrativa histórica é vista como parte do fazer na formação da consciência histórica.

A professora 9 segue os mesmos princípios das outras professoras, porém traz algumas diferenças, quanto ao uso da literatura infantil. Durante a pesquisa, foi constatado que o livro “Histórias do Cotidiano Paranaense”, em algumas escolas, ficava na categoria de livros infantis, com a justificativa que se tratava de um material bem ilustrado. Havia esse livro na escola da professora 9, e entende-se que ela o utiliza como um material infantil. Esse princípio visa à

facilidade em expor a narrativa, utilizando a forma de narrativa como metodologia, pois a apropriação de saberes históricos escolares ocorre através da prática do ensino.

Já a professora 10 constrói o conhecimento metodologicamente da mesma forma que as outras, exceto com algumas diferenças que são encontradas. Os processos que ela utiliza são similares aos das outras, porém notou-se que em seu relato ela coloca pontos que carecem de aprofundamento, mas que se fixam na ideia de memorização, registro de conceitos e a menção a quizzes⁶, que é uma atividade que tem surgido nas escolas. Os vídeos parecem ser uma opção bastante utilizada por conta do tempo que os professores têm para trabalhar o conteúdo.

As professoras 10 e 11 novamente dão uma resposta similar e bem contraditória com a anterior. Elas colocam:

Método específico nenhum. Procuo fazer uma leitura dos textos oferecidos pelo livro didático utilizado em sala e enriquecer as aulas com algumas informações e curiosidades que pesquiso em livros que faço empréstimo, livros estes específicos de História do Paraná.

Elas mencionam o livro didático como ponto de apoio, porém a contradição mora na parte em que mencionam livros específicos de História do Paraná, o que não condiz com as suas respostas sobre se conheciam livros de História do Paraná, quando somente mencionaram o livro didático.

A narrativa como metodologia pareceu ser o uso mais frequente utilizado pelas professoras como uma forma de transpor e de fixar conteúdos, porém percebeu-se que a metodologia se mostra um desafio na hora de trabalhar o ensino de História do Paraná, pois as respostas dessas professoras têm como foco os materiais que utilizam para transpor a narrativa, mas a variedade de métodos não é comum. Desse modo, buscamos nas perguntas seguintes ver como esses professores compreenderam como deve ser trabalhada a História do Paraná, visando entender que tipo de consciência histórica tem sido produzida da relação desses professores com o conteúdo.

5.4. Quais conteúdos devem ser contemplados na História do Paraná? Qual é o ano ideal para trabalhar esse conteúdo?

⁶ Quizzes são questionários eletrônicos ou manuais que se baseiam na pontuação através de respostas e acertos. Eles adentram a escola através de plataformas públicas e privadas.

Essa questão buscou uma forma de entender o que essas professoras acreditam ser essencial para aprender sobre a História do Paraná e também o que elas acreditam ser o ano/série ideal para trabalhar esse conteúdo. Ela foi realizada para compreender de que forma as professoras entendem o conteúdo de História do Paraná, relacionando com as respostas anteriores. Essa resposta será analisada com base no Quadro 4. Buscamos entender a presença e ausência no discurso dessas professoras. Nesse momento, é necessário pontuar mais uma vez que as professoras aqui pesquisadas lecionam no 4º ano do Ensino Fundamental 1, por ser o ano que possui um volume maior de conteúdos contemplados no CREP. Essa série é composta por alunos que têm em média 9 e 10 anos de idade.

Para aprofundar essa questão, faz-se necessário retomar também o que ocorreu nos outros anos. O CREP no 1º e 2º ano traz conceitos básicos de tempo e de documentos, possuindo uma carga horária de 1 aula semanal nas escolas de Irati. A partir do 3º ano, a História Geral ganha destaque com conceitos como povos nômades e formações culturais. No 4º e 5º ano, assuntos envolvendo a História do Brasil têm mostrado certa relevância, porém o foco no ensino de História do Paraná está no 4º ano.

**Quadro 14: Quais conteúdos devem ser contemplados na História do Paraná?
Qual é o ano ideal para trabalhar esse conteúdo?**

Professoras	Respostas
Professora 1	<p>Acredito que no 5º ano seria o ideal. Os alunos já têm uma compreensão maior e seria possível aprofundar mais o estudo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Por que os imigrantes vieram para o Paraná? • Por que saíram de seus países? O que esperavam encontrar e como foi na realidade? • Ciclos da economia paranaense. • Turismo-Trabalho - - o Paraná perante o Brasil.

Professora 2	<p>Acredito que os conteúdos propostos estão de acordo e podem continuar sendo trabalhados no 4º ano.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Primeiros habitantes (indígenas). • Vinda dos africanos (abordando a escravidão). • Erva-mate, café e madeira. • Imigrantes. • Símbolos do Paraná. • Tropeiros.
Professora 3	<p>No 3º ano do Ensino Fundamental</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formação do Estado do Paraná. • Símbolos do Paraná. • Principais características da cultura paranaense.
Professora 5	<p>Na minha opinião, deveria se iniciar no 1º ano do Ensino Fundamental, para os alunos conhecerem a formação do território onde moram. Os conteúdos poderiam permanecer os mesmos, porém abrangê-los para mais turmas.</p>
Professora 6	4º ano. Simbologia do Paraná.
Professoras 7	5º ano. Formação do Estado.
Professora 8	3º ano do Ensino Fundamental. Formação do Estado Paranaense, símbolos do Paraná e as características da cultura paranaense.
Professora 9	<p>Na minha opinião, desde os primeiros anos escolares. Refiro-me aos anos de Educação Infantil 4 e 5, em que se faz necessário um primeiro contato com a História do Paraná, visto que estão inseridos na sociedade</p>

	paranaense e é de suma importância que tenham conhecimento da História do Estado em que nasceram, valorizando nossa cultura, nossa formação e toda riqueza do nosso Paraná.
Professora 10	Desde a Educação Infantil, sendo adaptados a linguagem e o grau de dificuldade conforme a faixa etária.
Professoras 11/12	Acredito que desde a mais tenra idade, pois os alunos já podem ter conhecimento de mundo e compartilhar suas experiências com os demais, sendo que os mais variados aspectos podem surgir, tais como: formação, relevo, hidrografia, pontos turísticos, comidas... assuntos que, creio eu, devam fazer parte do currículo.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

A professora 1 expressa sua opinião de forma bem generalista sobre o momento ideal de ocorrer a aprendizagem histórica. Os moldes teóricos mencionados por ela, que estão no primeiro ponto elencado, significam que ela acredita que o ensino de História é complexo demais para crianças mais jovens, ou seja, essa professora que leciona no 4º ano acredita que somente no 5º seus alunos estarão maduros o suficiente para desenvolver o conhecimento histórico. O aprofundamento viria de entender certos temas numa ideia de progressão, investigando certos pontos. Nessa perspectiva o passado torna-se opaco.

Quando a professora começa a elencar os conteúdos que acredita serem interessantes para se trabalhar na sala de aula, encontramos a fala envolvendo os imigrantes, e neles ela foca ainda a próxima preocupação, sobre o país de origem e a intencionalidade por trás desse movimento. A professora pensa então no ensino de História do Paraná como o ensino da História do imigrante europeu. Seguindo o Quadro 4, a presença dos imigrantes europeus nesse discurso demonstra ausências de outras etnias, também presentes no Estado. Entendemos esse foco nos imigrantes como: “A ideia da identidade como um ponto de resistência a mudanças”, ou seja, uma cristalização desses personagens idealizado na forma dos imigrantes e isso, por

sua vez, gera a ausência que impede que: “a identidade seja formada com base numa vivência contínua, eliminando bases como mudança, continuidade e construções identitárias fora desse fluxo mencionado”. Esse excesso de presença dos imigrantes suprime identidades que fogem desse padrão.

Nesse exercício, ela também aponta a ideia dos ciclos econômicos, mais uma vez explicitando um ponto muito comum nas narrativas presentes, que são: “Temas considerados clássicos e relevantes politicamente”. O que chama a atenção na sua resposta é a ideia de que o ensino de História do Paraná deve estar preocupado com o turismo, entendendo o Paraná perante o Brasil. A escolha etimológica “perante” pode ter sido obra do acaso, mas que carrega uma ideia de separação diante do Brasil.

Continuando, a opinião da professora 2 é bem conservadora no seu posicionamento, quando sugere que os conteúdos continuem nos mesmos anos e da mesma forma. O restante de sua resposta tem elementos bem pertinentes para a discussão. Primeiramente, ela acredita que o conteúdo presente somente no 4º ano é necessário para cumprir as demandas do ensino de História do Paraná. Como já abordamos, o tempo para este trabalho é curto, e ainda assim a professora continua elencando os temas. A ideia de colocar os povos originários em destaque no CREP é contemplada no seguinte item: “Reconhecer os povos indígenas como primeiros habitantes das terras brasileiras” (CREP, Paraná, 2019), e mais especificamente para a História do Paraná: “Reconhecer Kaingang, Guarani e Xetá como povos indígenas paranaenses, comparando a realidade dos mesmos no presente e no passado” (CREP, Paraná, 2019).

Esse processo de reconhecimento dos povos originais é um movimento de construção de uma identificação de um povo até então colocado em segundo plano. A constatação de entender esses povos como centro de discussões nos transporta para a concepção de que eles podem ser participantes do processo de construção também do Estado, estando também citados na obra “História do Paraná”, de Ruy Wachowicz (2016), como habitantes da Pré-História Paranaense, sendo a História como uma consequência da chegada do europeu ao território.

A vinda dos africanos é um conteúdo que essa professora julga importante, porém ela acredita que trabalhar a história desse povo deve ser a partir da escravidão. Esse movimento coloca tais sujeitos como coadjuvantes de sua própria história, pois entende os imigrantes africanos apenas como escravizados, como deixa claro a professora ao colocar entre parênteses. Esse posicionamento só reafirma a ideia de que esses conteúdos ligados aos povos que não são os imigrantes acabam sendo trabalhados de forma mais breve, ou seja, coloca um povo centrado

apenas no acontecimento da escravidão, sem aprofundar quem são esses sujeitos além desse ponto de vista. Essa questão faz referência, como apontado no Quadro 4, à ideia de que na narrativa mestra existem “Líderes e supostos heróis nacionais”, dessa forma suprimindo outras ideias como: “O elemento popular como os escravizados e nativos torna-se um aspecto menor e suprimido.”

Ela acredita que os ciclos econômicos devem ser trabalhados, pois isso é importante para compreender a economia e a povoação do território. Novamente, o termo imigrantes ressurge, demonstrando ser um tema recorrente na sala de aula e, como veremos em algumas questões, nos itens seguintes, um ponto identitário de referência para essas professoras, como se isso fosse a essência da identidade paranaense.

Símbolos do Paraná é a sequência escolhida por essa mesma professora como um tema que é essencial para a aprendizagem dos alunos. Aqui voltamos a pensar na formação identitária com base na tradição inventada, pois se constitui símbolos como bandeiras, hinos, mas também figuras costumeiramente reconhecidas como paranaenses, que é o caso da araucária e da gralha azul. Esse retomar dos símbolos oficiais, como apontam Hobsbawm e Ranger (1997, p. 12): “é essencialmente a formalização e ritualização, caracterizado por referir-se ao passado, mesmo que apenas pela imposição da repetição”. Repetir os mesmos símbolos, as mesmas batidas criam a ausência de inovação, pois acredita-se que esses símbolos são formas de unir esse povo e que deve ser repetido inúmeras vezes, a fim de criar uma ligação entre os participantes daquela tradição

O tema dos tropeiros é um conteúdo presente também nos currículos e que elucida questões econômicas que são desenvolvidas no Estado do Paraná. Entende-se os tropeiros como parte da ocupação do Estado e também de parte do território brasileiro. O Estado do Paraná fazia parte do caminho dos tropeiros que levavam mantimentos e riquezas pelo território, desenvolvendo o comércio e povoando algumas regiões, suprindo a demanda delas (Hobsbawm, 1996, p. 135). Esse foco em questões econômicas e em conteúdos clássicos é outro ponto importante presente no Quadro 4, pois aprofunda: “Temas considerados clássicos e relevantes politicamente”, em detrimento de temas contemporâneos e novas pesquisas sobre esses assuntos, que não são aprofundadas.

A professora 3 mostra uma mudança em relação ao ano em que deve ser trabalhado o ensino de História do Paraná, pois sugere que deve ser feito: “No 3º ano do Ensino Fundamental”. Ela mantém o esquema tradicional de conteúdo, privilegiando ideias de origem

simbólicas e culturais que reforçam narrativas tradicionais (Rüsen, 2012). Nesse ponto já começa a aparecer uma constante reafirmação de narrativas mestras, estabelecendo a História do Paraná como algo que deve ser preservado com base em tradições. A professora 4 não elenca conteúdos, porém ela relata que acredita que se continuar no 4º ano com esse conteúdo já está bom, e ela volta a mencionar os problemas em trabalhar o conteúdo devido às dificuldades que os alunos adquiriram após a pandemia. Em todo caso, compreende-se por essa resposta que os conteúdos atualmente presentes no CREP devem ser mantidos.

A professora 5 dá uma resposta um tanto quanto diferente acerca da série em que se deve começar o ensino de História. Essa professora coloca que o ensino desse tema deveria começar antes. Gostaria de colocar o que se ensina de História no 1º ano para compreender como seria essa inserção de conteúdo. Segundo o CREP, no 1º ano do Ensino Fundamental, os alunos devem aprender conceitos básicos de identidade, como seu lugar no mundo, conceitos básicos de tempo e a relação com o outro em comunidade. No 2º ano, esses temas continuam e devem ser aprofundados; já no 3º ano, a “História do Município” entra em ação, assim como a composição política.

Se analisarmos então do ponto de vista dessa professora, existe mesmo um espaço disponível para serem distribuídos esses temas. Isso facilitaria a compreensão dos estudantes quando chegarem a temas mais complexos, visto que a História até então é uma disciplina ligada a valores diferentes que não privilegiam a formação do pensamento histórico e sim questões de vida em comunidade.

A professora 6 responde de forma direta e breve: “4º ano. Simbologia do Paraná”. Para essa docente, esse é o único conteúdo relevante de História do Paraná que deve ser trabalhado. Novamente retornamos com a discussão de criar símbolos na tradição inventada (Hobsbawn, 1997), pontos simbólicos que teoricamente unem o povo e são responsáveis pela criação da comunidade imaginada (Anderson, 2008).

As professoras 7 também são diretas na resposta: “5º ano”. Formação do Estado”. Elas acreditam que esse é o único conteúdo necessário e também é o único ano em que esse conteúdo deve ser contemplado. A formação do Estado nos remete a uma ideia de narrativa tradicional, pois busca somente entender a origem, numa perspectiva da história política. Esse ponto de vista eliminaria outras discussões, como a pré-formação do Estado e da população que se envolve nesse processo. Nesse caso, a população se torna silenciada e calada na discussão.

A professora 8 aponta que o ensino de História deve ocorrer no “3º ano do Ensino Fundamental”. Os conteúdos que ela acredita serem essenciais são os familiares: “Formação do estado paranaense, símbolos do Paraná e as características da cultura paranaense”. Os conteúdos são recorrentes nesses temas. Nesse momento, já é possível traçar um paralelo do que essas professoras acreditam ser essencial junto com o que aprenderam na escola quando crianças. O 3º ano do Ensino Fundamental não tem História do Paraná no currículo.

A professora 9 dá uma resposta diferente das outras, movida por uma questão de construção de identidade histórica. A colocação da professora é diferente, visto que na Educação Infantil trabalha-se apenas os campos de experiência, não se firma em uma disciplina específica. Contudo, seu posicionamento é pertinente, pois de fato esses sujeitos estão inseridos em uma sociedade, seja no município, no estado ou no país, porém não possuem subsídios para compreender seu lugar naquele meio, não conseguindo estabelecer relações temporais complexas por não serem apresentados a esse conceito na escola. Dessa forma, se esse conhecimento acontecesse anos antes, possivelmente a relação de identidade e de temporalidade seriam formadas mais cedo.

A professora 10, apesar de não ser da mesma escola, concorda com o ponto de vista da professora 9 de que o ensino de História do Paraná deveria ocorrer: “desde a Educação Infantil”. Ela coloca o ensino de História próximo de noções matemáticas e alfabetizantes que ocorrem na Educação Infantil, num ensino escalonado que vai progredindo a dificuldade conforme a maturidade e compreensão dos alunos. Essa forma de aprender seria interessante e elucidaria alguns problemas de carência de orientação percebidos nos questionários.

As professoras 11 e 12 novamente dão respostas iguais, elas também acreditam em um ensino de História do Paraná desde muito cedo. Porém elas colocam alguns assuntos referentes a Geografia no ensino de História do Paraná, mas as suas respostas ganham peso quando comentam sobre os alunos compartilharem suas experiências e conhecimento de mundo. Isso acontece, pois esses alunos estão cercados por referências históricas, sejam lugares de memória (Nora, 1993) do município, que podem ser relacionados com a menção ao turismo, que também tem sido recorrente, e também com as experiências familiares. Essas professoras acreditam que esse processo seria mais ativo se acontecesse dessa maneira.

5.5. Dê um exemplo de como você elaboraria uma aula de História do Paraná

Neste item, apresentam-se os exemplos de aula sobre o Paraná que as professoras dariam, a forma breve como responderam logo seria sanado em uma pergunta posterior, que pede exemplos de aulas já trabalhadas, para entender melhor como acontecem de fato as aulas de História do Paraná dessas professoras (Quadro 15). Essa pergunta visa entender como ocorre o processo de elaboração de aula, a metodologia que é utilizada e compreender se a narrativa histórica cumpre o papel de formação da consciência histórica, ou possui um papel de metodologia pedagógica em sala de aula, como é mostrado no Quadro 5.

Quadro 15: Dê um exemplo de como você elaboraria uma aula de História do Paraná

Professoras	Conteúdo	Método	Materiais
Professora 2	Erva-mate	Leitura de textos de diferentes gêneros e trabalho com imagens de rodas de chimarrão.	Acessórios do chimarrão, vídeos complementares, cartazes.
Professora 4	Imigrantes	Análise da canção “Sonho Imigrantes”, de Milton Nascimento. Pesquisa com familiares sobre sua descendência, hábitos e costumes.	Canção de Milton Nascimento “Sonho imigrante”. Ilustrações e alimentos de cada cultura.
Professora 5/9	Comidas típicas dos colonizadores paranaenses.	Roda de conversa. Leitura de textos.	Vídeo sobre o tema, Texto impresso.

Professora 6	Formação da sociedade brasileira/paranaense e diversidade étnica e cultural.	Leitura e cópias de textos.	Textos impressos, vídeos e recortes.
Professoras 7	Tropeirismo e caminho de Viamão.	Não mencionam.	Vídeo: Tropeirismo no Paraná. Monumento do tropeiro de Potty Lazzarotto.
Professora 10	Símbolos oficiais do Paraná.	Análise do hino e da bandeira.	Atividades no caderno, textos e vídeos informativos. Materiais do LRCO.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

O primeiro aspecto que chama a atenção neste momento é o da metodologia elencada pelas professoras, bem como o material utilizado por elas. Esses pontos chamam a atenção devido ao fato de conterem aspectos que são importantes para compreender se a narrativa utilizada é a histórica ou a metodológica. Em um primeiro olhar, nota-se uma predominância no uso da narrativa como uma forma de transposição. Isso é possível perceber quando olhamos os materiais utilizados, elementos de transposição claros, observando-se que a narrativa histórica escolhida é usada como uma delimitação no saber histórico escolar, pois a maioria das matérias gira em torno dessa reprodução do conhecimento.

Algumas respostas, como a da professora 4, sobre a análise da música, e das professoras 7 demonstram um diálogo com a narrativa histórica enquanto construtora da consciência histórica, pois elas fazem uso da atribuição de sentido, elas selecionam elementos e os destacam, construindo a narrativa através da relação que os alunos vão construindo com aquele elemento. Esse movimento também pode ser observado na professora 2, quando fala de sua metodologia e os atributos da transposição, como a ideia de: “As narrativas são reinventadas pela prática pedagógica”, atribuindo um sentido mais contemporâneo para aquele elemento da erva-mate.

Das professoras que elencaram os imigrantes como um ponto de interesse, as fontes utilizadas seriam entrevistas para entender questões como costumes e comidas típicas. Das professoras que elencaram esse tema, apenas uma colocou indígenas como pertencentes às etnias do Paraná. Ambas tratam de trazer vídeos e trabalhar com base em fontes que os alunos trazem de casa, supondo que eles fazem parte das etnias que são priorizadas na sala de aula.

As professoras que optaram pelo tropeirismo são bem breves na metodologia. O grupo de professoras 7 aponta que seria feita uma aula em algum museu que possuísse como tema os tropeiros. Já a outra professora que opta por esse tema cita a utilização de vídeos e palestras para desenvolver o conteúdo. A primeira professora dá uma ideia de desenvolver o conhecimento histórico nos lugares de memória por onde passavam os tropeiros para dessa forma buscar desenvolver neles o conhecimento histórico.

Na formação do Estado, a ideia é a mesma da dos imigrantes, entender a aula a partir de fontes levadas pelos próprios alunos, ligando a ideia da formação do Estado com a presença do imigrante. O uso de fotos, símbolos e materiais é recorrente não só aqui, mas também na ideia de elaborar uma aula de História, apresentando esses tópicos e desenvolvendo a aula a partir daí.

Somente a professora 2 colocou a erva-mate como tema a ser trabalhado, pois ela colocou um passo a passo que dá a entender que se trataria de uma aula multidisciplinar. Percebe-se uma colocação para compreender a cultura das rodas de chimarrão, no entanto, uma ausência já é sentida nesse processo apresentado pela professora, que é o fato de não fazer menção à ligação desse conteúdo com a História do Paraná propriamente dita. Claro que se pode deduzir que no primeiro ponto seja apresentada a relação da erva-mate com a História do Paraná. Todavia, o processo que se segue ignora essa relação e foca apenas na cultura do chimarrão, sem de fato estabelecer uma relação entre esse costume e a História do Paraná.

Os temas inconclusivos trazem conteúdos misturados, por isso foram difíceis de categorizar. Apontam o tema transformação, mas não pontuam onde, qual seria essa transformação. O que dá para supor através do relato é que essas professoras (professoras 11 e 12) estão fazendo referência à alteração da paisagem natural e da paisagem urbana. No seu questionário, ambas dão a mesma resposta: “Indagaria por que ocorreram? São naturais ou ocasionadas pela ação humana?”. Esse é um conteúdo presente no CREP de Geografia, que entende a mudança ocorrida nesse meio urbano com essas alterações de meio. Nota-se

novamente que ocorre e muito a confusão entre o que seria assunto da História e o que seria assunto da Geografia.

As demais professoras que não pontuaram temas retomam a ideia da metodologia, repetindo questões como rodas de conversas, vídeos e entrevistas com familiares. Em um dos questionários, o da professora 4, entende-se uma abordagem inclinada para a análise de símbolos paranistas. Ela fala que realiza: “cópia ou impressão de texto curto, colocando o conceito, surgimento, estudo, vocabulário, interpretação (diferentes tipologias, poemas, música, hino, texto informativo, fábula”. Ela segue um caminho mais tradicional para desenvolver a sua aula.

Analisar como essas pessoas elaborariam deu início à próxima questão da pesquisa que ocorreu após recolher esse primeiro estudo, que foi um pedido para aprofundar como ocorre esse trabalho. Pediram-se exemplos de aulas concretas que já aconteceram na sala de aula ministrada por essas professoras. Isso deu mais corpo para realizar uma análise.

Dessa maneira, esse retorno é uma busca para preencher essas lacunas. Alguns questionários voltaram com respostas similares, mas, de modo geral, as respostas foram mais profundas em questões de conteúdo e metodológicas.

Um exemplo é a da professora 2, que reforçou o conteúdo já mencionado da erva-mate e todos os componentes botânicos da planta e como ela faz parte da cultura paranaense. Esse conteúdo está mencionado no currículo quando pensamos na ideia dos ciclos econômicos do Paraná. Porém, do modo que foi apresentado, focando somente na erva-mate como a planta do chimarrão, esse assunto ficou um tanto quanto solto no meio dos outros.

A professora 4 reforça a questão dos imigrantes, o exemplo de aula que ministrou foi sobre esse assunto. O tema imigrante, trabalhado pela professora, contou com uma narrativa interessante do ponto de vista metodológico. Essa opção por trabalhar a música e, em seguida, as tradições mostra uma certa predisposição de incorporar narrativas históricas com as linguagens narrativas. A música fala de alguns povos que povoaram o Brasil, e, segundo a narrativa construída pela professora, essas etnias estariam presentes de forma enfática no Paraná. A música destaca as seguintes nacionalidades de imigrantes:

*A terra do sonho é distante
e seu nome é Brasil
plantarei a minha vida
debaixo de céu anil.*

*Minha Itália, Alemanha
Minha Espanha, Portugal
talvez nunca mais eu veja
minha terra natal*
(Nascimento; Brant; Alencar, 1986)

A narrativa da música propõe um olhar sobre o sofrimento das pessoas que na condição de imigrantes precisaram construir a vida no Brasil. Com isso, a aula vai sendo levada para a ideia de descendência, hábitos e costumes. Esse é um exemplo de aula recorrente citada pelas professoras, que entendem o olhar sobre o indivíduo paranaense como um imigrante incontestável. Todavia, a cristalização dessa identidade nacional suprime parte de uma descendência que não é a europeia e que precisa ser constantemente reafirmada. Falaremos mais sobre essas questões identitárias na próxima questão, em que as professoras precisaram refletir sobre o que é ser paranaense. É possível associar com o Quadro 4, que menciona as ausências e presenças, ponto que promove uma elevação de um povo, suprimindo a narrativa de outro. A seguir é possível entender como essas narrativas presentes e ausentes demonstram a construção de identidade quando essas professoras são questionadas sobre o que é ser um paranaense.

5.6 O que é ser um paranaense?

Nessa questão procurei entender como as professoras se viam enquanto paranaenses. Para responder à dúvida, foi questionado o que seria culturalmente um paranaense, para dessa forma expressar ideias de identidade. Essa questão também surgiu em um segundo momento, percebendo a constante fala sobre imigrantes e pouco sobre uma cultura que desenvolvesse a identidade paranaense propriamente dita.

Quadro 16: O que é ser paranaense?

Professoras	Resposta
Professora 2	O Paranaense é alegre, festeiro, hospitaleiro e “multicultural” (pois é herdeiro de várias etnias). Absorveu o melhor de cada etnia: costumes, folclore música, dança, culinária, religiosidade, crenças, etc.

Professora 4	Indivíduo ativo, com grande riqueza cultural, hábitos, costumes, que ao longo do caminho busca melhoria na qualidade de vida. Valoriza os vínculos com o passado, suas “tradições”, por exemplo, as festividades.
Professora 6	Um povo que tem costumes, hábitos nas mais diferentes maneiras de expressão. O Paraná constitui uma imensa formação cultural que recebe influência de grupos que vieram de seus países ou Estados por vários motivos, e toda essa miscigenação diz respeito à cultura paranaense.
Professoras 7	Um povo de origem europeia que carrega com orgulho a sua descendência, mantendo suas tradições.
Professora 9	Um povo com uma cultura rica e vasta em vários aspectos, como: culinária, dança, música, arquitetura etc.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

A professora 2 nos dá indícios do que ela considera ser um paranaense. Ela é uma das professoras que não falou diretamente, mas, a julgar pela tradição presente na região, esses são pontos ligados aos imigrantes europeus presentes na localidade. Pelas respostas anteriores dessa professora, essa identidade está muito ligada a ideias de miscigenação e de continuidade de tradições. É um tanto contraditório essas ideias juntas, porém é o que se entende por essas manifestações culturais.

É importante mencionar que as professoras 2 e 4 não são da mesma escola, isso é relevante, pois suas respostas são muito parecidas. Suas respostas são similares, elas entendem que essa ideia de manter as tradições europeias em solo paranaense é uma união entre o passado e o presente, mantendo o passado vivo a partir da ideia de não o interpretar e sim venerá-lo. A professora 5 também segue esses mesmos princípios, mas coloca essa cultura como ligada à culinária, dança, música e arquitetura, ou seja, ela também vê o paranaense como um indivíduo ligado a seu passado imigrante.

A professora 6 também segue essas mesmas observações acerca da miscigenação, sendo o que caracteriza a identidade paranaense, e as professoras 11 e 12 também. Mas as professoras 7 são mais diretas em como enxergam de fato a identidade paranaense, esse olhar que foge da identidade não só paranaense, mas sim da brasileira, como se essa região fosse algo separado. Isso nos faz retomar a Rüsen (2022), quando fala sobre a identidade europeia, da qual tão orgulhosamente as professoras 7 dizem fazer parte:

A identidade europeia nos é dada como tradição, justamente nessa forma urbana de viver de nossa cidadania cultural. Ela se dá sempre onde sejamos cidadãos, o que significa: onde nos sentimos vinculados ao cânone normativo historicamente dado na nossa cultura e ao modo de viver por ele inculcado. Por isso a identidade europeia não é um mero aspecto ou eventual dimensão da nossa identidade-para além da nossa identidade nacional ou quiçá em seu lugar, mas um elemento ou fator intrínseco aos formatos de pertencimento historicamente já tradicionalmente dados. Por isso, essa mesma tradição europeia está revestida de particularidades nas diversas nações ou nos diversos grupos populares dos países europeus. É mediante tais particularidades que os cidadãos e as cidadãs dessas nações, desses grupos, se distinguem entre si. (Rüsen, 2022, p. 124).

A constante retomada de tradições na forma como vivem esses sujeitos que compartilham etnias no Paraná, como mencionado pelas professoras, é de certa forma presente nas palavras do autor. Ele reforça uma identidade europeia e vai além da nação de origem. Todavia, nota-se no discurso dessas professoras uma ideia por fazerem parte de uma cultura que reforça tradições europeias, pois elas acreditam ser um povo europeu.

Vemos que isso vai gerando uma identidade suprimida, pois onde está o paranaense nesses discursos? A professora 9 acredita que o paranaense é o trabalhador mencionado na música de Milton Nascimento e também presente nas obras paranistas. Pensar nesse discurso paranista mostra que ele ainda é muito forte na cultura escolar, e entendemos através das narrativas dessas professoras que elas compartilham uma cultura que acreditam ser alheia ao Brasil.

Então, a questão que fica acerca desses questionários é: existe uma identidade de fato paranaense? Algo próprio? As professoras participantes da pesquisa se consideram de fato paranaenses ou europeias? Essas e outras questões ainda serão perspectivadas nas considerações finais.

6. Considerações Finais

Analisando separadamente cada pergunta e, conseqüentemente, o conjunto das respostas, chegamos a uma amostra que demonstra as presenças e ausências nos discursos das professoras pesquisadas. Nesse item, analisamos de maneira quantitativa e qualitativamente os conteúdos que mais aparecem nos discursos e, com isso, elaboramos quatro categorias que demonstram que o excesso de presença gera muitas ausências.

Quantificar as respostas é um exercício complexo, devido ao fato de que muitas delas não apontam conteúdos de forma clara, e algumas fazem várias mesclas de conteúdo. Mas, analisando os 16 questionários, nas respostas podemos chegar a alguns números que nos ajudam a compreender a forma narrativa como essas professoras enxergam o conteúdo de História do Paraná.

Uma resposta que foi recorrente no questionário foi **imigrantes**, apesar de a palavra compreender 14% das respostas do questionário, a maneira enfática como aparece e relaciona perguntas vai um pouco além do que a porcentagem nos demonstra. Quando analisamos a palavra imigrante, ela pode não parecer tanto em evidência, mas sugestões para com a cultura do Estado, ou frases como: “diferentes povos que trouxeram vários elementos culturais” ou termos como colonizadores, demonstra uma aproximação com esse conteúdo. Nota-se também nos imigrantes uma preferência para a imigração europeia, ainda que mencionem migração em suas respostas e até a menção imigração de outros povos, quando analisamos o conjunto, notamos que a prática não condiz com isso.

Outro elemento muito citado pelas professoras é a questão da **Formação do Estado**. Esse conteúdo compreende 20% das respostas. De forma quantitativa, esse conteúdo é mais expressivo nas respostas que o anterior, todavia, toda vez que ele aparece, é relacionado com a ideia da formação por conta dos imigrantes. Encontramos aqui um caso claro de narrativa mestra, que seria o mito originário do Estado, tão lembrado na narrativa tradicional.

Dando sequência, outro tema muito recorrente é a questão da simbologia, que são mitos e símbolos oficiais que, segundo as professoras, são construtores de identidade. Para quantificar esse conceito, juntamos as respostas envolvendo **símbolos** culturais e oficiais do Estado. Essas respostas compreendem 7%, demonstrando uma presença considerável de lendas e de símbolos que simbolizam as origens e a identidade do Estado segundo as professoras. Um elemento que é recorrente tanto nas respostas das professoras como na historiografia são os ciclos econômicos do Paraná. Eles compreendem 7% das respostas e demonstram uma narrativa mais voltada para

a construção do Estado em torno da economia, também tendo um forte respaldo com a historiografia paranaense, que considera esse conteúdo importante nos currículos escolares.

Outros conteúdos como tropeirismo e o Paraná diante do Brasil aparecem de forma mais tímida, com porcentagens bem baixas. No caso do restante das respostas, elas giram em torno dos mesmos conteúdos, mas não se aprofundam, rodeando a formação do Estado pelos imigrantes e o desenvolvimento desse Estado sendo gerado pelos ciclos econômicos.

Compreendendo essas porcentagens e respostas das professoras, sintetizamos quatro categorias: **personagens**, entendendo a quem essas professoras se referem; **relações de causalidade**, compreendendo a ideia de causa e consequência; **relação entre presente, passado e futuro**, e **atribuição de significado**.

A primeira categoria trata de **personagens** a que as professoras se referem, entendendo que a narrativa do Estado parte desses indivíduos, os que imediatamente aparecem são os imigrantes, indígenas e negros. Mas precisamos entender de que forma esses personagens aparecem nas respostas das professoras. Um exemplo disso é a professora 1, que responde que acredita que a História do Paraná é a “história de pessoas, povos, imigrante [...]”, elencando que acredita que esses sejam as forças de construção histórica do Paraná.

Outros personagens que aparecem são os indígenas, ainda numa ideia próxima da historiografia, que encara esses povos como primitivos, ou pré-históricos, como a professora 2 respondeu na questão sobre quais conteúdos deveriam ser contemplados sobre História do Paraná, e ela cita “primeiros habitantes, (indígenas)”. Esses personagens aparecem realmente de forma muito tímida em relação aos personagens imigrantes, assim como os africanos, que estão presentes nessa mesma resposta da professora 2, mas ela procura entender esses personagens através do olhar da escravidão, pois ela escreve “vinda dos africanos” (abordando a escravidão).

Ao analisar essa categoria dos personagens, notamos que o excesso de presença dos imigrantes europeus intensifica a ausência dos outros personagens, pois nota-se que nessa perspectiva existe uma relação feita pelas professoras entre o ser paranaense e o ser imigrante como conceitos irmãos. No entanto, nota-se que essa forma de olhar para os personagens é próxima da ideia que existe na historiografia, por exemplo, no livro de Romário Martins (1995), em que ele também menciona, porém não se aprofunda, personagens como indígenas e africanos, colocando-os como meros coadjuvantes da História do Paraná.

A categoria seguinte é **relações de causalidade**, entendendo com base na ideia de Wash (1995), que compreende a narrativa com uma ideia de cadência de acontecimentos, que são compreendidos através do seu grau de importância e relevância, que influencia os acontecimentos posteriores. Essa perspectiva entende que a evolução deriva do acontecimento considerado importante e, com isso, vai gerando um efeito, entendendo a narrativa como “consequência natural daquilo que os precederá” (Walsh, 1995, p. 361).

Um exemplo dessa categoria é a professora 8, que entende a narrativa do Paraná como sendo: “[...] fatos históricos que ocorreram desde a formação do estado, que nos permitem compreender através do passado, as mudanças ocorridas na sociedade paranaense”. Nota-se nessa resposta que ela coloca um ponto de partida, a formação do Estado, e tudo o que vai se desenrolar a partir daí é causado por esse fato, a ideia do que viria a seguir como sendo consequência natural.

A próxima categoria que podemos destacar é a **relação presente, passado e futuro** presente nas respostas das professoras. Essa categoria surge meio tímida nas respostas, pois muitas mantêm a ideia da História como algo do passado, da qual, com versões oficiais, devemos, enquanto cidadãos, ter conhecimento. Todavia, algumas conseguem estabelecer uma relação entre o passado, o presente e as perspectivas do futuro, como é o caso da resposta da professora 10, quando questionada sobre o que compreende sobre História do Paraná: “No meu ponto de vista são acontecimentos históricos que constituem a formação do nosso estado. Que nos ajudam a compreender o presente”. Ela estabelece uma relação temporal, entendendo que o passado e o presente têm uma relação, porém ela não cita de que forma esse passado faz sentido para o presente. Essa relação temporal se mostra frágil nessas respostas, pois a relação da formação de uma consciência histórica não se completa, pois a História fica relacionada somente com o passado.

A última categoria que vamos abordar é a **atribuição de significados**. Essa é a ideia que perspectiva o porquê estudar História do Paraná, o que é considerado importante. É necessário destacar que existe uma relação entre o que as professoras atribuem significado com o que elas acreditam que deva ser trabalhado no conteúdo de História do Paraná. Por exemplo, a professora 5 se lembra de ter estudado sobre “Imigração, formação cultural (índigenas, africanos e europeus)”, posteriormente ela enfatiza que acredita ser necessário que os alunos compreendam essa formação, só que ainda mais cedo: “[...] para conhecerem a formação do

território onde moram”. Percebe-se que essa ligação com que ela aprendeu faz com que ela dê significância ao conteúdo.

Essas categorias nos ajudam a encontrar pistas sobre a relativização do excesso de presença na relação com os conteúdos, gerando as ausências. Isso pode ser compreendido através de diferentes respostas que demonstram que na ideia pode haver uma presença de conteúdos supostamente ausentes, mas, quando analisamos com a prática, percebe-se o excesso de presença.

Um exemplo dessa contradição está nas respostas das professoras 7, por exemplo. Quando questionadas sobre o que compreendem sobre História do Paraná, elas elencam uma série de itens:

- Compreender a formação do Estado.
- Povos.
- Comidas típicas.
- Cultura.
- Etnias.

Nota-se que para as professoras 7 esses itens são importantes para se compreender a História do Paraná. Podemos colocar inclusive essas respostas na categoria de atribuição de significado. Elas atribuem significado aos povos e às etnias, dando uma ideia de um Paraná de origem diversa, com múltiplas etnias, porém, quando são questionadas sobre o que culturalmente é um paranaense, elas respondem de forma breve “Um povo de origem europeia que carrega com orgulho a sua descendência, mantendo suas tradições”. Os povos e etnia citados em sua resposta anterior aqui são sintetizados na figura do imigrante como um formador de identidade paranaense. Apesar de possuir pontos contraditórios, como várias menções a diversidade, multiculturalismo e sugestões de conteúdos em possíveis aulas, nota-se que ocorre uma tentativa, ainda que frágil, de relacionar o conteúdo com uma prática que visa desenvolver a identidade e a consciência histórica dos alunos.

Um exemplo é o uso de materiais e metodologias diversas na questão que pede um exemplo sobre como essas professoras elaborariam uma aula de História do Paraná. Elas sugerem, por exemplo, como no caso da professora 2, uma aula sobre erva-mate, fazendo uma associação com a cultura local, porém essa associação nunca é explicitada de que forma

aconteceria. Outro exemplo é o uso da canção “Sonho de imigrante”, sugerido pela professora 4. Esse material possibilita uma aula que aprofunde de outra forma esse assunto do imigrante como uma forma de usar a canção na metodologia, porém, quando analisamos a prática dessa professora, sua aula foca na leitura de textos curtos, para praticar a leitura dos alunos.

Para finalizar, retomamos as questões que nos trouxeram a esta pesquisa. Ela surge de uma carência de orientação desenvolvida a partir da prática como professor dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Notava que os alunos mais velhos não tinham conteúdos relativos à História do Paraná, e como professor também dos mais novos, via que isso acontecia porque não havia um momento certo para trabalhar esse conteúdo. Apesar de estar presente nos currículos, sua passagem pelas salas de aula era de forma breve, tendo em vista os 45 minutos semanais da disciplina de História e as constantes sugestões da coordenação para focar nas disciplinas de Português e Matemática.

Essa carência também é construída através de uma busca em se entender a identidade do Estado, pois nota-se que os alunos e os professores não têm uma relação muito próxima com a História do Estado do Paraná, sendo um conhecimento pouco presente nos bancos escolares. Aparentemente, eles não só não se veem como paranaenses como é difícil definir o que se compreende por paranaense.

A pesquisa ajuda a suprir algumas dessas carências, principalmente compreendendo como esses silenciamentos e excessos de presença surgem e vão criando ramificações. É possível entender através do contato com a teoria em diálogo com a prática que esse excesso de presença de alguns conteúdos é proveniente de uma história mestra existente na história escrita pelos paranistas, por exemplo, a ideia de que os indígenas fazem parte, somente, de uma pré-história paranaense, e que os imigrantes são os verdadeiros pais fundadores do Estado.

Conserva-se no Estado uma ideia europeia tradicional e, dessa forma, criam-se narrativas silenciadas. Isso vai formando efeito cascata, construindo uma narrativa modelo no Estado, perspectivando a idealização de uma identidade europeia, disseminada pelos imigrantes, e cristalizando esse pensamento nas escolas e narrativas dos professores. Para suprir essas carências e responder à pergunta da pesquisa: “Quais são as narrativas históricas do Paraná presentes na cultura escolar no Ensino Fundamental?”, realizamos uma busca nas escolas e nos questionários respondidos pelas professoras. Constatou-se que o excesso de algumas narrativas mestras estavam suprimindo outras narrativas.

Buscando entender essa questão, a estrutura da tese baseou-se na ideia de tentar compreender como se constitui a narrativa histórica, entendendo os autores que já escreveram

sobre ela e as múltiplas visões acerca desse tema. Também é possível entender como a narrativa histórica está presente na historiografia e na cultura escolar, percebendo uma distinção entre a abordagem da narrativa histórica como metodologia, aspecto comprovado como sendo o mais utilizado em sala de aula, e a narrativa histórica como uma formadora de consciência histórica que apareceu de forma mais tímida durante a pesquisa. Com essas duas qualidades narrativas analisadas, é possível ver que, enquanto metodologia, existe uma ideia de que a narrativa trata-se de uma forma de demonstrar o conteúdo, até mesmo torná-lo mais palatável para os alunos. A narrativa como metodologia é usada para explicar o conteúdo, mostrá-lo para os alunos, mas não passa disso, pois, como podemos observar na pesquisa, esse conteúdo fica na superfície e cria uma consciência histórica frágil, tanto nos professores quanto possivelmente nos alunos.

Os elementos selecionados para análise foram o currículo do Estado do Paraná, o CREP, livros presentes nas bibliotecas, e os questionários das professoras, que abriram inúmeras possibilidades para compreender a proposta da tese. É possível entender que o excesso de narrativas mestras do Paraná na cultura escolar seria o fator que provoca ausências de outras narrativas. Esses elementos foram selecionados devido à natureza qualitativa da pesquisa, que utilizou a metodologia da análise de conteúdo, e com isso foi possível levantar vários pontos de discussão.

Através do currículo foi possível entender que conteúdos são exigidos para contemplar o 4º ano do Ensino Fundamental, em que o conteúdo de História do Paraná é mais expressivo. Com os livros na biblioteca, foi possível entender a presença da historiografia do Paraná na cultura escolar e que relação as professoras que responderam aos questionários têm com esses livros. Através dos questionários foi possível entender como essas professoras compreendem a narrativa do Estado do Paraná, sendo possível, através desse conjunto de análises, responder à pergunta da pesquisa.

Durante a pesquisa de campo, me deparei com a possibilidade de que o excesso de narrativas mestras do Paraná na cultura escolar seria o fator que provoca ausências de outras narrativas. O ponto de partida para entender essas questões foi compreender que existe uma narrativa mestra escolar que se desenvolve na escola, seja pela experiência pregressa dos professores ou por uma insistência curricular, mas ela exerce o papel do discurso enraizado da comunidade, essa constatação trata-se da minha força de tese. Um passado heroico, uma comunidade imaginada são aspectos que podemos traçar nos discursos do Estado, pois se entende uma grandiosidade na figura do imigrante como sendo parte construtora de toda uma comunidade. Isso não se relaciona com as demais. Outro aspecto que está cristalizado nas

escolas é a simbologia, fator que busca criar uma identidade paranaense que está, ainda, muito baseada na comunidade imaginada criada por imigrantes.

Podemos observar nesta pesquisa o fato de várias professoras da rede municipal de Irati terem no seu passado como alunas e também lecionarem uma visão tradicional da História do Paraná e também compreenderem que existe uma narrativa mestra histórica, que procura desenvolver mitos fundadores e narrativas oficiais que as pessoas devem aprender e repassar adiante tradicionalmente.

Percebe-se nessa ideia uma transposição de conhecimento, através da perpetuação de narrativas e personagens históricos ditos essenciais para a formação dos indivíduos, uma narrativa utilizada como metodologia, uma ferramenta para produzir nos alunos uma identidade regional ligada com um passado selecionado e pensado para a elevação de certos povos e o esquecimento de outros.

Neste momento, podemos entender alguns resultados e indicações de narrativas tradicionais, como o número elevado de narrativas voltadas para os imigrantes e para a formação do Estado, demonstrando que essas narrativas configuram como mestras do Estado, ficando evidente a forma como essas professoras enxergam o que deve ser o paranaense, como é o exemplo das professoras 7, que colocam a identidade desse Estado como: “Um povo de origem europeia que carrega com orgulho a sua descendência, mantendo as tradições”. Isso é uma evidência clara de que a narrativa que rege a mentalidade dessas professoras é que o Paraná é formado pelos imigrantes europeus, e para eles, desconsiderando outras identidades que podem surgir nesse ambiente, como imigrantes africanos ou até mesmo nativos indígenas brasileiros.

De outro lado, a pesquisa traz indícios de relativização da narrativa mestra (apesar de frágil) sobre a composição da narrativa paraense, quando as mesmas professoras 7 sugeriram, quando perguntadas sobre que aulas elaborariam acerca da História do Paraná, o tropeirismo e o caminho de Viamão. Em outras respostas essa relativização não se fez presente. A mesma coisa podemos observar na professora 2, que fala como o paranaense é multicultural, e de fato reafirma isso quando acredita que outras etnias devem compor a narrativa do Estado, mas ela adota uma narrativa muito próxima da tradicional, quando coloca os indígenas como primeiros habitantes, ou seja, uma etnia ligada ao começo do Estado, e não uma contínua presença. Ademais, sugere colocar o conteúdo sobre a “vinda dos africanos”, mas abordando da perspectiva da escravidão somente, e não em outras esferas sociais das quais através dos anos essas pessoas foram parte.

Essa frágil relativização mostra a necessidade de uma formação específica de História do Paraná numa nova perspectiva historiográfica, uma formação que possibilite relacionar a consciência histórica com uma consciência possível (Goldmann, 1978).

Por, entre o sujeito e o mundo ambiente, as reações do primeiro tanto ao nível do indivíduo como ao do conjunto do grupo, nunca se traduzem por respostas unívocas, mas por um campo maior ou menor de respostas possíveis, campo em cujo interior as diferentes actualizações se podem suceder a ritmos maiores ou menor frequentes (Goldman, 1978, p. 31).

Em outras palavras, a consciência é possível ser formada, pois se nota uma tentativa, essas professoras possuem outra forma possível de consciência. Nesse caso, é necessário um aprofundamento em suas formações que possibilite que elas desenvolvam uma consciência histórica e, dessa forma, consigam desenvolvê-la também em seus alunos.

Esta pesquisa demonstra possibilidades de continuidade, entre elas a relação entre o conteúdo de História do Paraná e a formação da consciência histórica a partir das categorias de investigação. Outra possibilidade seria entender a relação dos alunos com esse conteúdo, como essa narrativa proposta pelas professoras. Sendo assim, muito ainda precisa ser desenvolvido, pensado e concluído sobre esse assunto. A História do Paraná precisa ser compreendida por perspectivas mais plurais, além da narrativa mestra.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Benedict. **Comunidades Imaginadas**: Reflexões sobre a origem e a expansão do nacionalismo. São Paulo: Companhia das Letras, 1983.

ANDERSON, B. **Comunidades Imaginadas**: reflexões sobre a origem e a expansão do nacionalismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ANDERSON, S. The Stories Nations Tell: Sites of Pedagogy, Historical Consciousness, and National Narratives. **Canadian Journal of Education/Revue Canadienne De l'éducation**, v. 40, n. 1, 2017, pp. 1-38,

BARCA, I. Educação Histórica: uma nova área de investigação. **História: revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto 2**. 2001.

BATISTELLA, A. O Paranismo e a invenção da identidade paranaense. **Revista Eletrônica História em Reflexão**. v. 6, n. 11. 2012.

BERTOLINI, J. L. D. S. **Manuais didáticos e as mediações entre cultura histórica e cultura escolar**: o caso da narrativa sobre o Islã em manuais didáticos brasileiros e portugueses. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewtrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6327599>. Acesso em: 06 fev. 2024.

BORRIES, B. von. Coping with burdening history. In: BJERG, H.; LENZ, C.; THORSTENSEN, E. (ed.). **Historicizing the uses of the past**: Scandinavian perspectives on History Culture, Historical Consciousness and didactics of History related to World War II. Bielefeld: Transcript, 2011.

CAMARGO, G. L. V. de. **Paranismo**: arte, ideologia e relações sociais no Paraná. 1853 - 1953. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2007.

CARRETERO, M.; LÓPEZ, C.; GONZÁLEZ, M.F.; RODRÍGUEZ-MONEO, M. **Narrativas históricas e conceitos dos alunos sobre a nação**. A educação histórica e a construção de identidades nacionais. 2012. pp.153-170.

CARRETERO, M.. **Documentos de identidad**: la construcción de la memoria histórica en un mundo global. Tilde Editora, 2021.

CARRETERO, M. **Documentos de identidad**: la construcción de la memoria histórica en un mundo global. Tilde editora, 2007.

CIRINO, R. V. **A independência do Brasil nos livros didáticos de História (2020)**. Almanack, n. 34, p. ea01322, 2023.

CUNHA, A. V. C. S. da. **A (re)invenção do saber histórico escolar**: apropriação das narrativas históricas escolares pela prática pedagógica dos professores de História. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco. 2005.

DANTO, A. C. **Analytical philosophy of history**. Cambridge: Cambridge University Press, 1965.

DOMINGUES, V. P. Especificando a validade do estudo sobre memorialistas através do uso da teoria da consciência histórica. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História ANPUH**, São Paulo, 2011.

DRAY, W. Explicando o quê em História. In: GARDINER, P. **Teorias da História**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995, pp. 494-501.

DRAY, William. **Law and Explanation in history**. Oxford University press, 1957.

FONTELLA, J. M D.; ZANETTE, R. I.C. Símbolos do Paraná em diferentes tipos de expressão cultural. **Línguas & Letras**, [S. l.], v. 17, n. 35, 2016. Disponível em: <<https://saber.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/13549>>. Acesso em: 06 fev. 2024.

FORQUIN, J.-C. As implicações educativas do pluralismo cultural. In: **Escola e Cultura: as bases sociais epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Autores Associados, 2005.

FRONZA, M. **A intersubjetividade e a verdade na aprendizagem Histórica de jovens estudantes a partir das Histórias em quadrinhos**. Tese. (Doutorado em Educação).

Universidade Federal do Paraná. Curitiba, Paraná. 2012.

GAGO, M. Consciência Histórica e narrativa no ensino da História: Lições da História...? Ideias de professores e alunos de Portugal. Revista: **História Hoje**. v. 5, n. 9, 2016. pp.76-93.

GALLIE, W. B. **Filosofia e compreensão histórica**. New York: Schocken Books, 1964-1965.

GERMINARI, G. D. Educação histórica: a constituição de um campo de pesquisa. **Revista HISTEDBR**, on-line v. 11, n.42, 2011, pp. 54-70.

GEVAERD, R.. T.F. **A narrativa histórica como uma maneira de ensinar e aprender história: o caso da História do Paraná**. Tese de doutorado. Universidade Federal do Paraná, 2009.

GOLDMANN, L. **Epistemologia e filosofia política**. 1978.

HOBBSAWM, E.; RANGER, T. **A invenção das tradições**. 1997.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **População do Paraná**. Brasília, DF: IBGE, 2024.

IURKIV, J. E. Romário Martins e a historiografia paranaense. **Educere-Revista da Educação da UNIPAR**, v. 2, n. 2, 2002.

JULIÁ, D. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. Tradução de Gizele de Souza. **Revista brasileira de história da educação**, n.1 jan./jun. 2001. pp. 9-43.

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

LEI Nº 13381 - 18/12/2001. **Torna obrigatório, no Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública Estadual de Ensino conteúdos da disciplina História do Paraná**. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-13381-2001-parana-tornaobrigatorio-no-ensino-fundamental-e-medio-da-rede-publica-estadual-deensino-conteudos-da-disciplina-historia-do-parana>

MARTINS, R. **História do Paraná**. Prefeitura Municipal de Curitiba, 1995.

MARTINS, Romário. **História do Paraná**. Prefeitura Municipal de Curitiba, 2016.

MATTOZZI, I. **A história ensinada**: educação cívica, educação social ou formação cognitiva? *O Estudo da História*, Lisboa, n. 3, 1998, p. 21-50.

MONTEIRO, A. M. **Professores de História**: entre saberes e práticas. Mauad Editora Ltda, 2007.

NADAI, E. O ensino de história no Brasil: trajetórias e perspectivas. **Revista Brasileira de História**. Memória, História, Historiografia. Dossiê Ensino de História. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, v.13, n.25/26, set.1992/ag.1993, pp.143-162.

NASCIMENTO, M; BRANT, F. Sonho Imigrante. In: RIBEIRO, M. V.; ALENCAR, C.; CECCON, C. **Brasil Vivo**: uma nova história da nossa gente. Rio de Janeiro: Vozes, 1988. p. 110.

NASCIMENTO, S. M. **Narrativa histórica e narrativa de ficção histórica**: perspectivas de professores de história. UFPR. Curitiba, 2021. 217 f.

NORA, Pierre *et al.* **Entre memória e história: a problemática dos lugares.** Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História, v. 10, 1993.

PARANÁ. Secretaria do Estado de Educação. **Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações.** Curitiba: SEED, 2018.

REIS, J. C. **História & Teoria: historicismo, modernidade, temporalidade e verdade.** FGV Editora, 2003.

RICOEUR, Paul *et al.* **Tempo e narrativa.** vol. 1. Campinas: Papyrus, 1994.

ROCKWELL, Elsie. **La experiência etnográfica.** Historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós, 2011.

RÜSEN, J. **Razão Histórica: teoria da história – os fundamentos da ciência histórica.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

RÜSEN, J. **Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas.** RÜSEN, I. (colaboradora), RAUTMANN, P. H.; PEREIRA, C. C.; MARTINESCHEN, D.; SIBELE PAULINO (trad.). Curitiba: W.A Editores, 2012.

RÜSEN, Jörn. **O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral.** Jörn Rüsen e o Ensino de História. Curitiba: Editora UFPR, 2010, pp. 51-77.

RÜSEN, J. **Cultura Histórica, Formação e Identidade sobre os fundamentos da Didática da História.** Curitiba-PR. WAS Edições, 2022.

RÜSEN, J.. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, M. A. M. S.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (orgs). **Jörn Rüsen e o Ensino de História.** Curitiba. Ed. UFPR. 2011.

RÜSEN, Jörn. **Cultura faz sentido: orientações entre o ontem e o amanhã.** Tradução de Nélio Schneider. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

RÜSEN, J. **Teoria da história: uma teoria da história como ciência.** Editora UFPR, 2015.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Atribuição de sentido e aprendizagem: contribuições à didática da história.** Universidade Federal do Paraná. 2019.

SCHMIDT, M. A.M.S.; SOBANSKI, A. Q. (orgs.). **Competências do pensamento histórico.** Curitiba: W.A. Editores, 2020.

SCHMIDT, M. A. M. S.; BARCA, I. Uma epistemologia da pesquisa em educação histórica: limites e possibilidades. In: SCHMIDT, M. A. M. S. *et al.* (org.). **Passados possíveis: a educação histórica em debate**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014. p. 21-39.

SCHMIDT, M.A.M.S. Cultura histórica e cultura escolar: diálogos a partir da educação histórica. In História em Revista. **Goiania: Programa de Pós-Graduação em História**. v. 7, n. 1, jan/jun. 2012.

SCHMIDT, M.A.M.S.; CAINELLI, M.; MIRALLES, P. As pessoas tentam, mas a história difícil não é facilmente descartada: o lugar dos temas controversos no ensino de história. **Antíteses**, v. 11, n. 22, pp. 484-492, 2018.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Currículo Regional do Estado do Paraná: educação básica**. Curitiba: SEED, 2019.

SEIXAS, P.; PECK, C. Teaching historical thinking. In: SEARS, A.; WRIGHT, I. (ed.). **Challenges & prospects for Canadian social studies**. Vancouver: Pacific Educational Press, 2004. pp. 109–117.

SILVA, F. C. T. Cultura Escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar em Revista**, v. 28, 2006, pp. 201-216.

SOBANSKI, A. **Educação Histórica: pesquisa e produção de conhecimento na docência**. Curitiba: WASedições, 2021.

WACHOWICZ, R. C. **História do Paraná**, 2016.

WALSH, W.H. Sentido em História. In. GARDINER, P. **Teorias da história**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995, pp. 359-374.

WERTSCH, J. V. Specific narratives and schematic narrative templates. In: **Theorizing historical consciousness**. Edited by Peter Seixas. Toronto Buffalo London: University of Toronto Press Incorporated, 2004.

WILLIAMS, Raymond. Definindo uma cultura democrática. 1958 - 1968. In: **Recursos da esperança: cultura, democracia, socialismo**. São Paulo: Editora Unesp, 1968. p. 1- 57.

APÊNDICE A – Questionário aplicado



Eu _____ aceito participar do seguinte questionário:

Este questionário faz parte da pesquisa de doutorado previamente intitulada "As narrativas Históricas do Paraná: Questões para aprendizagem e o Ensino de História". Elaborada pelo doutorando Geovane Gonçalves de Oliveira e orientado pela professora Dr^a Maria Auxiliadora dos Santos Schmidt e está vinculado ao Laboratório de Educação Histórica (LAPEDUH) e ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, e busca compreender que conteúdos e narrativas da História do Paraná que estão presentes nas aulas do 4 ano do Ensino Fundamental I nas escolas municipais da cidade de Irati-PR.

Manoel L. de Mulla

Assinatura

P8



NOME: Marilene W. de Misa

ESCOLA OU ESCOLAS ONDE LECIONA:

Escola Municipal Mercedes Braga

ANO E FAIXA ETÁRIA DOS ALUNOS QUE TRABALHA?

Ensino fundamental 4º ano. (9-10 anos)

FORMAÇÃO

Formação de Docentes - subseqüente em
Letras Português - Graduação
Alfabetização e Letramento - (em curso) pós

O QUE VOCÊ COMPREENDE POR HISTÓRIA DO PARANÁ?

É um estudo dos fatos históricos
que se iniciam desde a formação do
estado que nos permite compreender
através do tempo, as mudanças ocor-
ridas na sociedade paranaense nas esfe-
ras cultural, política, econômica, social
e histórica.

o estudo da
do passado
histórico



EM QUE ANO VOCÊ ESTUDOU HISTÓRIA DO PARANÁ? QUE CONTEÚDOS
VOCÊ LEMBRA DE SER ENSINADO?

Não tenho a lembrança exata
mas, a disciplina era Estudos So-
ciais.

QUE LIVROS VOCÊ CONHECE DE HISTÓRIA DO PARANÁ?

Os livros utilizados em sala
de aula são livros interdisciplina-
res que não focam o Paraná. As
aulas são preparadas com pesqui-
sas na internet utilizando textos
visuais.

QUE METODOS VOCÊ UTILIZA PARA ENSINAR A DISCIPLINA DE
HISTÓRIA?

Leitura de textos encontrados nos
livros didáticos sobre a história
do Paraná, pesquisas com fontes
históricas como fotos e relatos de
familiares (antigos) e vídeos expli-
cativos.




NA SUA OPINIÃO EM QUE ANO DEVERIA SER TRABALHADO HISTÓRIA DO PARANÁ? QUE CONTEÚDOS VOCÊ ACREDITA QUE DEVERIAM SER CONTEMPLADOS NO CURRÍCULO?

No 3º ano do ensino fundamental.

Conteúdos: formação do estado paranaense, símbolos do Paraná e as características da cultura paranaense.

DE UM EXEMPLO DE COMO VOCÊ ELABORARIA UMA AULA DE HISTÓRIA DO PARANÁ?

Temática: formação do Paraná

Pesquisa com familiares sobre quais etnias pertencem; trazer fotos antigas de familiares; registrar relatos; exposição oral dos relatos; composição dos relatos, exposição dos materiais trazidos pelos alunos. (fotos, objetos, relatos e figuras)



NOME: Neli Naimara Nese

ESCOLA OU ESCOLAS ONDE LECIONA:

Escola Municipal Ana Amasial Gubler

ANO E FAIXA ETÁRIA DOS ALUNOS QUE TRABALHA?

4º ano 9 - 10 anos.

FORMAÇÃO

Pós graduação (Psicopedagogia)

O QUE VOCÊ COMPREENDE POR HISTÓRIA DO PARANÁ?

História de peças, povos, imigrantes que para cá vieram e construíram o que hoje é o novo estado.

Ciclos econômicos, crenças, costumes, cultura.

A importância do Paraná para o Brasil



EM QUE ANO VOCÊ ESTUDOU HISTÓRIA DO PARANÁ? QUE CONTEÚDOS
VOCÊ LEMBRA DE SER ENSINADO?

não lembro

QUE LIVROS VOCÊ CONHECE DE HISTÓRIA DO PARANÁ?

Na escola usamos os livros peda-
gógicos, que deixam muito a desejar,
sendo assim, busco na internet por
informações para preparar aulas sobre
a história do Paraná e complementar
o que falta no livro pedagógico.
(Muitas vezes, não encontro muitas infor-
mações.)

QUE METODOS VOCÊ UTILIZA PARA ENSINAR A DISCIPLINA DE
HISTÓRIA?

Pesquisas sobre a descendência, religiosi-
dade, culinária. Vídeos - oralidade -
leitura de textos e atividades.



NA SUA OPINIÃO EM QUE ANO DEVERIA SER TRABALHADO HISTÓRIA DO PARANÁ? QUE CONTEÚDOS VOCÊ ACREDITA QUE DEVERIAM SER CONTEMPLADOS NO CURRÍCULO?

- Acredito que no 5º ano tenha o estudo da história, assim, assim uma compreensão maior de sua posição e profundidade, assim o estudo.
- Por que os imigrantes vieram para o Paraná?
 - Por que saíram de seus países? O que esperavam encontrar e como foi na realidade?
 - Ciclo da economia paranaense.
 - Turismo - trabalho - e Paraná perante o Brasil

DE UM EXEMPLO DE COMO VOCÊ ELABORARIA UMA AULA DE HISTÓRIA DO PARANÁ?

- Tema: imigrantes.
- Pesquisa com as famílias dos alunos sobre descendência.
 - Trazer informações para a sala de aula.
 - Qualidade, questionamentos.
 - Vídeos

Eu _____ aceito participar do seguinte questionário:

Esse questionário faz parte da pesquisa de doutorado previamente intitulada "As narrativas Históricas do Paraná: Questões para aprendizagem e o Ensino de História". Elaborada pelo doutorando Geovane Gonçalves de Oliveira e orientado pela professora Dr^a Maria Auxiliadora dos Santos Schmidt e está vinculado ao Laboratório de Educação Histórica (LAPEDUH) e ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, e busca compreender que conteúdos e narrativas da História do Paraná que estão presentes nas aulas do 4 ano do Ensino Fundamental I nas escolas municipais da cidade de Irati-PR.

Maria Gutina Bolke Cerato

Assinatura



NOME Maria Cristina Maria Costa

ESCOLA OU ESCOLAS ONDE LECIONA

Escola Municipal Grupo dos Navios

ANO E FAIXA ETÁRIA DOS ALUNOS QUE TRABALHA?


08, 09 e 10 anos.

FORMAÇÃO

Letras e Pós Graduação - Psicopedagogia

O QUE VOCÊ COMPREENDE POR HISTÓRIA DO PARANÁ?

É a história de todas mãs contada em um livro com detalhes que mãs imaginá-ramos existir.



EM QUE ANO VOCÊ ESTUDOU HISTÓRIA DO PARANÁ? QUE CONTEÚDOS VOCE LEMBRA DE SER ENSINADO?

3º e 4º ano. Não lembro.

QUE LIVROS VOCÊ CONHECE DE HISTÓRIA DO PARANÁ?

- Histórias do Paraná - Recortes de tempos e vivências. (Editora Base) Maria Cilda Barros, Maria Helene Piggato, Marlene Marques
- Geografia Paraná - Elvane França - Editora Ática.
- História Paraná - Graziella Rullenberg - Editora Ática

QUE METODOS VOCÊ UTILIZA PARA ENSINAR A DISCIPLINA DE HISTÓRIA?

Processo sequencial e planejado, utilizando conteúdos dos livros citados acima.


 A sua opinião em que ano de ensino seu trabalho sobre história do
 Paraná que considero você acredita que deveria ser
 contemplado no currículo?

1º Ano - História do Paraná

DE UM EXEMPLO DE COMO VOCÊ ELABORARIA UMA AULA DE HISTÓRIA DO PARANÁ?

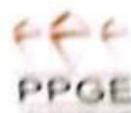
A partir do Impressionismo consigo abordar
 muitos conteúdos com vídeos, palestras e at-
 itas...

CITE UM EXEMPLO DE AULA QUE VOCÊ MINISTROU. QUAIS FORAM OS CONTEÚDOS, MÉTODOS E MATERIAIS UTILIZADOS?

- * Formação da sociedade Brasileira/Paranaense
- * Diversidade étnica e cultural
- * Pesquisa / Trabalho
- * Textos, vídeos, músicas

COMO VOCÊ DESCREVERIA CULTURALMENTE UM PARANAENSE?



Um povo que tem costumes, hábitos mas mas diferentes maneiras de expressão. O Paraná constitui uma imensa formação cultural que recebeu influência de grupos que vieram de seus países ao Estado por vários motivos e toda essa miscigenação deu respeito a cultura paranaense.



Eu Patricia Chiodi aceito participar do seguinte questionário:

Esse questionário faz parte da pesquisa de doutorado previamente intitulada "As narrativas Históricas do Paraná: Questões para aprendizagem e o Ensino de História". Elaborada pelo doutorando Geovane Gonçalves de Oliveira e orientado pela professora Dr^a Maria Auxiliadora dos Santos Schmidt e está vinculado ao Laboratório de Educação Histórica (LAPEDUH) e ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, e busca compreender que conteúdos e narrativas da História do Paraná que estão presentes nas aulas do 4 ano do Ensino Fundamental I nas escolas municipais da cidade de Irati-PR.

Assinatura



NOME Patricia de Salome Chioda D'Amorim

ESCOLA OU ESCOLAS ONDE LECIONA:
Escola Municipal Jurucudo Martins

ANO E FAIXA ETÁRIA DOS ALUNOS QUE TRABALHA?

4º ano - 9 anos / 1º ano - 6 anos

FORMAÇÃO

Ciências Exatas

Pedagogia

Letras - Português

O QUE VOCÊ COMPREENDE POR HISTÓRIA DO PARANÁ?

História da formação do povo brasileiro pa-
ranaense (etnia, religião, costumes), imigração,
contribuições para o desenvolvimento cultural,
social e político.

EM QUE ANO VOCÊ ESTUDOU HISTÓRIA DO PARANÁ? QUE CONTEÚDOS VOCÊ LEMBRA DE SER ENSINADO?

Tudo que me lembro estudei no 4^o, 5^o e 1^o ano de ensino médio (farmácia de descentes) - Imigração, formação cultural (indígenas, africanos e europeus)

QUE LIVROS VOCÊ CONHECE DE HISTÓRIA DO PARANÁ?

- História do Paraná (editora itica) - Grazielle Rollemberg
- O Paraná de todas as cores (editora Base)
- Livro didático

QUE METODOS VOCÊ UTILIZA PARA ENSINAR A DISCIPLINA DE HISTÓRIA?

- Roda de conversa com os alunos (conhecimento prévio).
- Vídeos sobre o assunto,
- Leitura e conversação de textos científicos,
- Atividades para fixação e reflexão do conteúdo



NA SUA OPINIÃO EM QUE ANO DEVERIA SER TRABALHADO HISTÓRIA DO PARANÁ? QUE CONTEÚDOS VOCÊ ACREDITA QUE DEVERIAM SER CONTEMPLADOS NO CURRÍCULO?

Na minha opinião, deveria ser iniciado no 1º ano do ensino fundamental, para os alunos conhecerem sobre a formação do território onde moram. Os conteúdos poderiam permanecer os mesmos, porém abrangê-los para mais turmas.

DE UM EXEMPLO DE COMO VOCÊ ELABORARIA UMA AULA DE HISTÓRIA DO PARANÁ?

- Roda de conversa sobre as comidas típicas dos colonizadores do Paraná.
- Vídeos sobre o assunto.
- Divisão e explicação do trabalho sobre as comidas típicas dos colonizadores (exemplo: indígenas, ucranianos, alemães, etc) Onde os alunos as trarão na próxima aula, lêm como a parte escrita do trabalho, com curiosidades.



Eu _____ aceito participar do seguinte questionário:

Esse questionário faz parte da pesquisa de doutorado previamente intitulada "As narrativas Históricas do Paraná: Questões para aprendizagem e o Ensino de História". Elaborada pelo doutorando Geovane Gonçalves de Oliveira e orientado pela professora Dr^a Maria Auxiliadora dos Santos Schmidt e está vinculado ao Laboratório de Educação Histórica (LAPEDUH) e ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, e busca compreender que conteúdos e narrativas da História do Paraná que estão presentes nas aulas do 4 ano do Ensino Fundamental I nas escolas municipais da cidade de Irati-PR.

me

Edny de Fello

Assinatura

NOME: EDNA JOSIANE DE MELO

ESCOLA OU ESCOLAS ONDE LECIONA:

Escola M. Vilma Rosa Barteschen
Escola M. Padre Wenceslau

ANO E FAIXA ETÁRIA DOS ALUNOS QUE TRABALHA?

5 anos (An II) 4º ano - EJA - 80 anos

FORMAÇÃO

Magistério

Licenciatura em Ciências / Complementação Biologia

Pós Graduação - Gestão Escolar

Educação Especial

Educação de jovens e Adultos

Pedagogia (cursando)

O QUE VOCÊ COMPREENDE POR HISTÓRIA DO PARANÁ?

É o conhecimento sobre o surgimento
do Estado, símbolos, população, clima, ativi-
dades econômicas, sua valorização como
integrante deste esse contexto. Ou seja,
compreender a História do Paraná é o mesmo
que situar-se, no meio em que se encontra
inserido. Conhecer, valorizar, contribuir para
essa história.



EM QUE ANO VOCÊ ESTUDOU HISTÓRIA DO PARANÁ? QUE CONTEÚDOS VOCÊ LEMBRA DE SER ENSINADO?

8ª série (9º ano)
 Conteúdos abordados: População, Clima,
 Comércio, Símbolos Estaduais. Esses conteúdos
 foram trabalhados na disciplina OSPB (1990),
 numa aula semanal.

QUE LIVROS VOCÊ CONHECE DE HISTÓRIA DO PARANÁ?

Conheço e gosto de trabalhar a apostila
 "Aventura do Aprendiz (2020)". É um vocabulário
 lúcido simples, de fácil entendimento, frases
 curtas.

QUE METODOS VOCÊ UTILIZA PARA ENSINAR A DISCIPLINA DE HISTÓRIA?

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ



PPGE

Trabalho com leitura entendimental, coletiva, interpretação através de questões, tabelas, mapas. Com esse tipo de trabalho, que procura alfabetizar os alunos, então muitos conteúdos foram trabalhados apenas nas bases.

NA SUA OPINIÃO EM QUE ANO DEVERIA SER TRABALHADO HISTÓRIA DO PARANÁ? QUE CONTEÚDOS VOCÊ ACREDITA QUE DEVERIAM SER CONTEMPLADOS NO CURRÍCULO?

Sempre trabalhei no 4º ano e bem. Mas devido a toda esse contexto referente a pandemia, está dificultando, pois como já citei acima, os alunos vem apresentando muita dificuldade em leitura, interpretação as quais requerem muito tempo em sala para sanar essas dificuldades.

DE UM EXEMPLO DE COMO VOCÊ ELABORARIA UMA AULA DE HISTÓRIA DO PARANÁ?

- Primeiramente conversação com alunos, para ver qual é o conhecimento prévio referente ao tema que será abordado.
- Apresentação de imagens / explicação / expôr opiniões.
- Cópia ou impressão de texto curto, abordando o conceito, surgimento, estudo do vocabulário, interpretação (Diferentes tipologias).
- Ilustração
- Entrevistas com os avós / pais / vizinhos.

poemas, música, hino, texto informativos, fábula.



CITE UM EXEMPLO DE AULA QUE VOCÊ MINISTROU. QUAIS FORAM OS CONTEÚDOS, MÉTODOS E MATERIAIS UTILIZADOS?

Trabalhei com a canção de Milton Nascimento "Bonho Imigrante". Em seguida, ilustrações, alimentos de cada cultura. Externos (artísticas) Pesquisa com famílias sobre sua descendência, hábitos e costumes.

MICRONS

COMO VOCÊ DESCREVERIA CULTURALMENTE UM PARANAENSE?

Indivíduo ativo, com grande riqueza cultural, hábitos, costumes que ao longo da caminhada busca melhoria na qualidade de vida. Valoriza os vínculos passados (suas tradições), paternidade.



Eu FERNANDA... aceito participar do seguinte questionário:

Esse questionário faz parte da pesquisa de doutorado previamente intitulada "As narrativas Históricas do Paraná: Questões para aprendizagem e o Ensino de História". Elaborada pelo doutorando Geovane Gonçalves de Oliveira e orientado pela professora Dr^a Maria Auxiliadora dos Santos Schmidt e está vinculado ao Laboratório de Educação Histórica (LAPEDUH) e ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, e busca compreender que conteúdos e narrativas da História do Paraná que estão presentes nas aulas do 4 ano do Ensino Fundamental I nas escolas municipais da cidade de Irati-PR.

Fernanda Witkowski

Assinatura

Referência 2

NOME Luciana Wilthark

ESCOLA OU ESCOLAS ONDE LECIONA

Escola Municipal Imaculado Coração

ANO E FAIXA ETÁRIA DOS ALUNOS QUE TRABALHA?

4º ano

FORMAÇÃO

Ensino Superior Completo - Pedagogia

O QUE VOCÊ COMPREENDE POR HISTÓRIA DO PARANÁ?

→ Origem do Estado, habitantes, ocupação, exploração e formação (território e população).

→ Estado que é formado por diferentes povos que trouxeram vários elementos culturais (danças, culinária, artesanato, religião, vestuário, etc.).

* Famílias paranaenses com misturas / descendências lindas, que mantiveram suas histórias e deixaram muitos exemplos a serem seguidos por nós e pelas futuras gerações paranaenses que continuam e continuarão escrevendo uma história.



EM QUE ANO VOCÊ ESTUDOU HISTÓRIA DO PARANÁ? QUE CONTEÚDOS VOCÊ LEMBRA DE SER ENSINADO?

Na 5ª série, ano 2000.
 Lembro de ter estudado sobre os Símbolos do Paraná (Araucária, Galinha Azul, Curitiba e Prato do Estado, Rincão, etc.).
 De não me falta a memória participamos de um concurso ou algo parecido e eu desenhava a Galinha Azul com um piratão no bico, fizemos referência à lenda da Galinha Azul.

QUE LIVROS VOCÊ CONHECE DE HISTÓRIA DO PARANÁ?

- * Paraná - Editora Ática (Graziella Kollerberg)
- * Paraná de Todas as cores - Editora Base
- * Paraná e descobriu - Editora FTD (História e Geografia)
- * Paraná - Sociedade, tempo e espaço - Editora Ática

QUE METODOS VOCÊ UTILIZA PARA ENSINAR A DISCIPLINA DE HISTÓRIA?

Seguindo o PTD (Plano de trabalho docente) elenquei os conteúdos para o bimestre, selecionei textos dos livros disponíveis na biblioteca da escola para leitura com os alunos, realizamos rodas de conversa sobre o assunto, assistimos alguns vídeos complementares e também realizamos algumas pesquisas.



CITE UM EXEMPLO DE AULA QUE VOCÊ MINISTROU. QUAIS FORAM OS CONTEÚDOS, MÉTODOS E MATERIAIS UTILIZADOS?

Ministrei a aula de campo sobre a cultura (antes da pandemia 2020/2021) Indolhu e Cado da Eva, onde utilizo livro didático, alguns objetos textuais (letras, poemas e histórias em quadrinhos sobre a Eva, mãe e cultura do Chimarião). Fui para sala a Eva mãe em alguns vídeos (Eva gosta, fica, dorme, etc.) Após conversarmos com imagens dos textos, alunos e meus puderam experimentar o Chimarião preparado.

COMO VOCÊ DESCREVERIA CULTURALMENTE UM PARANAENSE? (Pode descrever)

O paranaense é alegre, festeiro, hospitaleiro e "multicultural" (pois é herdeiro de vários etnias) abrange o melhor de cada etnia: costumes, folclore, música, dança, culinária, religiosidade, crenças, etc.

* Realizamos ainda uma pequena exposição de "Lulinhalhos" utilizados no preparo do Chimarião.



100 professoras do 4º ano
 Eu _____
acilano

aceito participar do seguinte questionário:

Esse questionário faz parte da pesquisa de doutorado previamente intitulada "As narrativas Históricas do Paraná: Questões para aprendizagem e o Ensino de História". Elaborada pelo doutorando Geovane Gonçalves de Oliveira e orientado pela professora Drª Maria Auxiliadora dos Santos Schmidt e está vinculado ao Laboratório de Educação Histórica (LAPEDUH) e ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, e busca compreender que conteúdos e narrativas da História do Paraná que estão presentes nas aulas do 4 ano do Ensino Fundamental I nas escolas municipais da cidade de Irati-PR.

Júlia Maria Herkad
Glauccianna Maria T. Lenzura
Glaucciane Marchi Giziński

Denise Mucha Fiori
 Assinatura



PPGE

EM QUE ANO VOCÊ ESTUDOU HISTÓRIA DO PARANÁ? QUE CONTEÚDOS VOCÊ LEMBRA DE SER ENSINADO?

Não lembramos.

QUE LIVROS VOCÊ CONHECE DE HISTÓRIA DO PARANÁ?

Livro didático.

QUE METODOS VOCÊ UTILIZA PARA ENSINAR A DISCIPLINA DE HISTÓRIA?

- * *Vídeos*
- * *Livro didático.*
- * *Internet.*

nner



PPGE

NA SUA OPINIÃO EM QUE ANO DEVERIA SER TRABALHADO HISTÓRIA DO PARANÁ? QUE CONTEUDOS VOCÊ ACREDITA QUE DEVERIAM SER CONTEMPLADOS NO CURRÍCULO?

5º ano.

* Formação do Estado.

DE UM EXEMPLO DE COMO VOCÊ ELABORARIA UMA AULA DE HISTÓRIA DO PARANÁ?

Propondo uma visita ao Museu do Trópico na Lage;

Museu dos Trópicos em Castro;



CITE UM EXEMPLO DE AULA QUE VOCÊ MINISTROU. QUAIS FORAM OS CONTEÚDOS, MÉTODOS E MATERIAIS UTILIZADOS?

Ciclo do Gado de Trapiçurus:

- * costumes;
- * Aumento do Suamãe; (Nota)
- * Vídeo: Trapiçurus no Paraná;
- * Arte - Monumento do Trapiçurus (Fátima ^{Trapiçurus}).

COMO VOCÊ DESCREVERIA CULTURALMENTE UM PARANAENSE?

Um povo de origem europeia que
carrega com orgulho a sua dis-
cendência, mantendo suas tra-
dições.