

**UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO**  
**MESTRADO e DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**GERSON LUIZ BUCZENKO**

**O ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL E CONCEPÇÕES DE IDENTIDADE**  
**HISTÓRICA DE PROFESSORES: ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA DE**  
**CAMPO LARGO-PR**

**CURITIBA**

**2013**

▪ Dados Internacionais de Catalogação na Fonte  
Biblioteca “Sydney Antonio Rangel Santos”  
Universidade Tuiuti do Paraná

B926 Buczenko, Gerson Luiz.

O ensino de história local e concepções de identidade histórica de professores: estudo de caso em uma escola de Campo Largo-PR/ Gerson Luiz Buczenko; orientador Profº Drº Geysa Dongley Germinari.  
124f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2013.

1. Educação. 2. Ensino de história. 3. História local. 4. Identidade histórica.  
5. Consciência histórica. I. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação, em Educação/ Mestrado em Educação. II. Título.

CDD – 372.89044

**GERSON LUIZ BUCZENKO**

**O ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL E CONCEPÇÕES DE IDENTIDADE  
HISTÓRICA DE PROFESSORES: ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA DE  
CAMPO LARGO-PR**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Tuiuti do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Geyso Dongley Germinari.

**CURITIBA**

**2013**

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

**GERSON LUIZ BUCZENKO**

### **O ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL E CONCEPÇÕES DE IDENTIDADE HISTÓRICA DE PROFESSORES: ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA DE CAMPO LARGO-PR**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de Práticas Pedagógicas: Elementos articuladores pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Tuiuti do Paraná.

Curitiba, 26 de junho de 2013.

Mestrado e Doutorado em Educação  
Programa de Pós-Graduação da Universidade Tuiuti do Paraná

Profa. Dra. Maria Antonia de Souza  
Coordenadora do Programa de Pós Graduação - Mestrado e Doutorado em Educação  
Universidade Tuiuti do Paraná

Orientador: Prof. Dr. Geyso D. Germinari  
Presidente da Banca  
UTP – Universidade Tuiuti do Paraná

Prof. Dr. Geraldo Magela Pieroni  
UTP – Universidade Tuiuti do Paraná

Profa. Dra. Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd  
Secretaria Municipal de Educação de Curitiba

Dedico essa Dissertação a Carla, minha caríssima esposa e ao meu filho, André Luiz, compreensivos com minhas horas de ausência de seu convívio, apoiadores quando do desalento e agora, felizes com o meu sucesso.

## AGRADECIMENTOS

A dissertação que agora se apresenta é resultado de um grande esforço pessoal e profissional, onde a corrida contra o tempo foi uma constante, sendo necessário uma grande organização das tarefas, no trabalho e também no âmbito familiar. Neste caminhar, algumas pessoas foram de vital importância, principalmente pelo apoio e estímulo ao trabalho que ora se conclui. Assim, os méritos que ela possa ter, devem ser compartilhados com pessoas que durante a sua elaboração, estiveram ao meu lado, pois foram elas que tornaram possível, este grande projeto de vida, às quais agora registro meu grande apreço e gratidão.

Primeiramente a Deus, a quem por vezes recorri e, sempre me iluminou com a força de vontade necessária para o trabalho intelectual.

À minha esposa Carla e ao meu filho André Luiz, por estarem ao meu lado sempre com muito carinho e compreensão.

À minha Mãe, a Dona Carmem, que sempre está ao meu lado, com uma sabedoria fantástica a me iluminar o caminho.

Ao meu irmão Vanderlei (in memoriam), grande apoiador dos meus estudos apesar de todas as dificuldades que enfrentou em sua vida terrena.

Aos Amigos Donizeti, Toniolo, Emerson, Perovano e Fernando e às amigas Manuela, Sandra, Fernanda e Sharon pessoas importantes que acompanharam os passos de mais uma vitória na minha vida.

À colega Andréa, pelo apoio recebido nas correções dos textos, buscando sempre o seguimento das normas acadêmicas, muito obrigado.

À Diretora Irmã Dolores, às Pedagogas Silmara e Ana Paula e, em especial às professoras da Escola Municipal Anchieta, pela recepção na escola e pelo apoio recebido, pela disponibilidade em colaborar quando da realização da pesquisa, na coleta de materiais, nas observações em sala de aula e entrevistas necessárias, momentos fundamentais para a realização desta dissertação, muito obrigado.

Às professoras Dra. Maria Arlete, Dra. Maria Antonia, Dra. Ariclê, Dra. Naura e Dra. Ieda e aos professores Dr. Joe Garcia, Dr. Daniel e Dr. Fausto, do Mestrado em Educação da Universidade Tuiuti, meus sinceros agradecimentos por todos os

ensinamentos proporcionados e, pelas experiências relatadas, que vieram a somar para a conclusão da dissertação, meus sinceros agradecimentos.

Ao professor Dr. Geraldo e à professora Dra. Rosi, presentes na banca de qualificação, um agradecimento especial pelas orientações repassadas que acrescentaram em muito à presente pesquisa, possibilitando assim, a conclusão da presente dissertação, meus agradecimentos.

Ao professor Dr. Geyso Dongley Germinari, pela orientação e apoio no decorrer deste trabalho, que se iniciou logo após a aprovação para o Mestrado em Educação na Universidade Tuiuti, em 2011, e continuou até o dia de hoje, sempre com a mesma disposição em ajudar, além de primar pela qualidade da pesquisa, fazendo com que esta dissertação tivesse os devidos encaminhamentos para sua conclusão, os meus sinceros agradecimentos.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, procurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p. 29).



## RESUMO

A presente dissertação de Mestrado tem por objetivo estudar as implicações das concepções de identidade histórica de professores dos anos iniciais da educação básica, de uma escola municipal de Campo Largo – PR, em suas práticas de ensino de História Local. No que tange ao problema a ser investigado elaborou-se a seguinte indagação: há relações entre as concepções de identidade histórica dos professores (3º ano do ensino fundamental da escola Municipal Anchieta) e o modo como ensinam a história local? Na perspectiva de responder a este questionamento foram estabelecidos os seguintes objetivos. Objetivo geral: investigar as concepções de identidade histórica presentes nas práticas de ensino de História Local, das professoras do 3º ano do ensino fundamental, na Escola Municipal Anchieta, no Município de Campo Largo, Estado do Paraná. Objetivos específicos: desenvolver um estudo teórico sobre o ensino de História local e identidade histórica; conhecer as bases norteadoras do ensino de história local no que se refere às Secretarias, Estadual e Municipal de Educação; e, investigar nas práticas de ensino de história local das Professoras do terceiro ano, da Escola Municipal Anchieta, no Município de Campo Largo, as concepções de identidade histórica. Para desenvolver o trabalho utilizou-se da pesquisa qualitativa, tendo como abordagem de pesquisa o estudo de caso, no sentido de observar o ambiente escolar em sua totalidade e complexidade, em função de ser um local onde se reúnem pessoas, oriundas de uma grande diversidade social. Em se tratando da metodologia, adotou-se o estruturismo metodológico que conceitualiza e estuda os processos estruturantes ao longo do tempo, examinando as interações causais de indivíduos, grupos, classes e suas condições sociais, crenças e intenções estruturantes. E, de forma complementar a metodologia da História oral também se faz presente nesse trabalho, em função do papel fundamental das narrativas, devidamente induzidas e estimuladas das professoras, para os propósitos desta pesquisa, com a riqueza de suas versões e interpretações sobre o ensino da História Local. Em se tratando da pergunta de pesquisa inicialmente proposta, que possibilitou todo o processo de investigação no sentido de responder a esta indagação, podemos agora avaliar que existem relações entre as concepções de identidade histórica das professoras do 3º ano do ensino fundamental da escola municipal Anchieta e o modo como ensinam a História Local, prevalecendo, entretanto, uma visão tradicional, em função das narrativas das professoras estar também muito próxima das tradições, ou seja, dos conhecimentos de História elencados em sala de aula, vistos de forma a preservar os atuais modos de vida, onde a identidade se dá pela afirmação de determinados padrões culturais de autocompreensão.

**Palavras-chave:** Educação. Ensino de História. História Local. Identidade histórica. Consciência histórica.

## ABSTRACT

This dissertation has as objective to study the implications of the historical identity conceptions of teachers of the early years of elementary school, in a municipal school in Campo Largo, Paraná, in their teaching practices of local history. Considering the problem to be investigated, the following inquiry was elaborated: is there relation among the historical identity conceptions of the teachers (3rd year of elementary school in Municipal School Anchieta) and the way as they teach local history? In the perspective of answering to this inquiry, the following objectives were established. General objective: to investigate the historical identity conceptions presents in the teaching practices of local history of the teachers of the 3rd year of elementary school, in the Municipal School Anchieta, in Campo Largo, Paraná. Specific objectives: to develop a theoretical study about the teaching of local history and historical identity; to know the bases of the teaching of local history in relation to the State and Municipal General Offices of Education; and to investigate in the teaching practices of local history of these teachers the historical identity conceptions. To develop the work, the qualitative research was used, having as research approach the case study, with the objective of observing the school atmosphere in its totality and complexity, because it is a place where people from a great social diversity meet eachother. In relation to the methodology, the methodological structuralism was adopted, which puts in context and studies the structure processes along the time, examining the causal interactions of people, groups, classes, and their social conditions, faiths and structure intentions. In a complementary way, the methodology of the oral history is also present in this work, due to the fundamental paper of the narratives, properly induced and stimulated by the teachers, for the purposes of this research, with the wealth of their versions and interpretations on the teaching of local history. In relation to the research question initially proposal, which made possible the whole investigation process in order to answer this inquiry, now we can evaluate that there is relation among the historical identity conceptions of the teachers of the 3rd year of elementary school of Municipal School Anchieta and the way as they teach local history, prevailing however a traditional vision, because the teachers' narratives are also very close of the traditions, in other words, of the history's topics stablished in classroom, studied in way to preserve the current life manners, in which the identity happens by the statement of certain cultural patterns of self-comprehension.

**Keywords:** Education. Teaching of history. Local history. Historical identity. Historical conscience.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>1 “A HISTÓRIA QUE SE ENCONTRA DOBRANDO A ESQUINA E DESCENDO A RUA”: A HISTÓRIA LOCAL.....</b>	<b>18</b>
1.1 A HISTÓRIA LOCAL COMO EIXO TEMÁTICO NAS PROPOSTAS CURRICULARES.....	18
1.2 ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL: TEORIA E MÉTODO .....	24
<b>2 ENSINO DE HISTÓRIA, CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E IDENTIDADE HISTÓRICA.....</b>	<b>33</b>
2.1 ENSINO DE HISTÓRIA, CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E NARRATIVA HISTÓRICA.....	33
2.2 ENSINO DE HISTÓRIA, IDENTIDADE E IDENTIDADE HISTÓRICA .....	44
<b>3 A ESCOLA: LOCAL DE SABERES E IDENTIDADES .....</b>	<b>52</b>
3.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS .....	53
3.2 O CAMPO DA PESQUISA: A ESCOLA .....	59
3.3 SUJEITO DA PESQUISA: AS PROFESSORAS .....	66
3.4 ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS DO 3º ANO .....	70
3.5 A AULA DE HISTÓRIA.....	75
3.6 AS CONCEPÇÕES DE IDENTIDADE HISTÓRICA .....	79
3.7 O CADERNO DE HISTÓRIA E AS TAREFAS DOS ALUNOS .....	82
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>89</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>94</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>105</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>113</b>

## INTRODUÇÃO

A história da formação do Município de Campo Largo após ser estudada apresentou detalhes muito característicos, que ajudam a conhecer melhor a história regional do Paraná, enquanto Comarca de São Paulo e depois com a sua emancipação em 1853. Com uma História Local muito rica, este Município foi objeto de investigação em trabalhos monográficos (BUCZENKO, 2009, 2010), nos quais se verificou a forte influência da economia da erva mate em seu desenvolvimento, assim como, da estrutura educacional possível para a época. Em ambos os trabalhos deparou-se com a escassez de fontes de pesquisa, o que encaminhou para uma ampla investigação histórica.

A abordagem da História Local de Campo Largo, partiu da história do Paraná, principalmente após a Lei nº 704 sancionada pelo Imperador D. Pedro II em 29 de Agosto de 1853, criando a Província do Paraná (WACHOWICZ, 1968), quando, Curitiba, então destacada como capital desta Província vem a se consolidar, como grande centro irradiador de ideias da intelectualidade paranaense.

A história do Paraná é, pois, um capítulo da história regional do Brasil, e consiste na história da formação de uma comunidade que, como tal, adquiriu individualidades distintas, de qualquer forma, das outras comunidades regionais do Brasil. Sua formação, em traços gerais, se processa do seguinte modo:

- a) pela formação de um centro social de irradiação, que se localizou em Curitiba;
- b) pela expansão dirigida desse centro, de onde resultou a conquista, pela posse de determinado território;
- c) pela constante subordinação social e política dos núcleos resultantes da expansão ao centro social inicial de Curitiba, de modo a formar um conjunto. (MACHADO, 1987, p. 183).

Para justificar esta subordinação da História Local ao “centro irradiador”, constatamos em estudos sobre o Município de Campo Largo, de forma mais específica sobre a economia da erva mate naquele município, uma diversidade de fontes para a pesquisa histórica sobre o município; porém, fontes que tratam de diversos pontos, tendo como marco inicial o mesmo histórico de formação. Aspectos da sociedade que existira no passado, seus costumes, economia, educação, política, entre outros,

praticamente não estão reunidos no sentido de dar uma visão sobre o passado dessa cidade. Desse passado, no que se refere à economia da erva-mate, restou em destaque apenas a sede do Museu do Mate, pertencente ao complexo do Museu Paranaense.

Com o passar do tempo, principalmente a partir da década de 1950, Campo Largo passou a ser reconhecida como a “capital da louça e da cerâmica” (PARANÁ, 2009), em função da instalação de empresas do respectivo setor como a Incepa<sup>1</sup> e Germer<sup>2</sup>, por exemplo.

Ao se perceber estes hiatos na História Local, principalmente no processo econômico do município, surgem interrogações sobre a forma como vem sendo ensinada a História Local, uma vez que a própria legislação educacional brasileira prevê no ensino de História, a abordagem inicial da História Local, uma vez que é a história que está próxima à realidade do aluno da educação básica.

Assim, em função dos trabalhos anteriores e, das mudanças econômicas sofridas com o decorrer do tempo no município de Campo Largo, descortinou-se outra perspectiva de investigação, que se refere ao estudo sobre o ensino de História Local e identidade histórica, principalmente em função das características de desenvolvimento do município, investigados anteriormente, que suscitam interrogações quanto ao ensino da História Local para os alunos do ensino fundamental, nos anos iniciais, conteúdos que são abordados pelos professores e professoras da rede municipal.

O presente trabalho pretende em certo sentido, dar continuidade às pesquisas já realizadas por este autor, porém, agora com um aprofundamento na Educação, notadamente, na área de Ensino de História.

Como professor de História do ensino médio na rede pública estadual e, a partir de 2011, atuando também no ensino superior, no Curso de História, esta pesquisa oportuniza uma abordagem das teorias, tanto no campo da Educação, quanto no campo da História, hoje, fundamentais para o aprimoramento profissional, bem como, para que melhores resultados sejam obtidos em sala de aula, junto aos alunos, principalmente nos anos iniciais, como afirma Cerri (2003, p. 2), “a especificidade

---

<sup>1</sup> Indústria de pisos e revestimentos, instalada no Município de Campo Largo, Região Metropolitana de Curitiba/PR, incorporada ao Grupo Roca em 1999.

<sup>2</sup> Empresa de porcelanas finas, instalada no Município de Campo Largo, Região Metropolitana de Curitiba/PR, fundada em 1950, na cidade de Timbó, Estado de Santa Catarina.

deste saber é conjugar as duas preocupações: com a relação educativa e com o saber histórico.”

A pesquisa se mostra assim, inovadora no que se refere ao município de Campo Largo, em função da ausência de trabalhos que busquem investigar as práticas de ensino de História Local nos anos iniciais do ensino fundamental. Por outro lado, no campo historiográfico registra-se um conjunto de estudos monográficos sobre Campo Largo que tomam como objeto: as influências das inovações da economia paranaense no século XIX; os processos imigratórios e a relação com a economia do município e a industrialização por meio da instalação de um pólo cerâmico na metade do século XX.

Assim, ao investigar o ensino da História Local e seus aspectos identitários, se faz necessário ir à campo, e esse campo é a escola municipal, local onde ocorre esta prática, na interação entre as professoras e seus alunos em sala de aula, somando-se a isso ainda o ambiente escolar proporcionado, a cultura escolar difundida e, as intenções de todos que participam do cotidiano da escola.

A opção pela abordagem de uma escola municipal, tendo como campo de observação o terceiro ano do ensino fundamental, se deu em função de que por orientações de documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs<sup>3</sup>, Diretrizes Curriculares – Estadual<sup>4</sup> e Municipal<sup>5</sup>, deve-se priorizar, nos anos iniciais do Ensino Fundamental a abordagem da História Local, notadamente como conteúdos e estratégia metodológica para o ensino de História.

A escola municipal Anchieta, local onde se desenvolveu o estudo de caso, com a devida autorização de sua diretora, foi escolhida por ser uma das escolas mais procuradas pela população do município para a matrícula das crianças para o início da escolarização básica. O estabelecimento escolar está situado no mesmo prédio do colégio Sagrada Família e, está sob a direção da Irmã Dolores que pertence a Congregação das Irmãs da Sagrada Família de Maria, assim como o próprio colégio. O colégio Sagrada Família é reconhecido também, pelo tradicional curso de magistério

---

<sup>3</sup> BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros curriculares da educação**. Brasília, DF: MEC, 1997.

<sup>4</sup> PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes da educação básica história**. Curitiba: SEED, 2008.

<sup>5</sup> CAMPO LARGO. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Matriz curricular para o ensino fundamental de 9 anos**. Campo Largo: Secretaria Municipal de Educação e Cultura, 2009a.

que formou várias professoras que hoje atuam na rede municipal de ensino, assim como, na própria escola Anchieta.

Na matriz curricular para o ensino fundamental de 9 anos, estabelecida pela Secretaria de Educação do Município de Campo Largo, verifica-se que nos conteúdos de história para o 3º ano do ensino fundamental, estão colocados no 1º bimestre, a história do município e seu contexto histórico; no 2º bimestre está prevista a abordagem das etnias do município e suas contribuições; no 3º bimestre privilegiam-se as relações de poder do município e, no 4º bimestre, as relações culturais no município, justificando-se assim a opção pelo estudo do 3º ano do ensino fundamental, de acordo com a proposta do ensino fundamental de nove anos, já em andamento no município de Campo Largo.

Nessa direção, pretende-se estudar as implicações das concepções de identidade histórica<sup>6</sup> de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, de uma escola municipal de Campo Largo – PR, em suas práticas de ensino de História Local.

A pergunta de pesquisa, estabelecida para nortear o presente trabalho, está assim definida: Há relações entre as concepções de identidade histórica dos professores (3º ano do ensino fundamental da escola Municipal Anchieta) e o modo como ensinam a História Local?

Assim, objetivo geral dessa pesquisa é investigar as concepções de identidade histórica presentes nas práticas de ensino de História Local, das professoras do 3º ano do ensino fundamental, na Escola Municipal Anchieta, em Campo Largo.

Para atingir este objetivo, estabelecemos como objetivos específicos:

- a) desenvolver um estudo teórico sobre o ensino de História local e identidade histórica;
- b) conhecer as bases norteadoras do ensino de História Local no que se refere às Secretarias, Estadual e Municipal de Educação;

---

<sup>6</sup> Identidade histórica: é a competência interna de orientar a vida prática, fornecendo à vida um sentido temporal de continuidade entre passado, presente e o futuro (GERMINARI, 2010).

- c) investigar nas práticas de ensino de História Local das Professoras do terceiro ano, da Escola Municipal Anchieta, no Município de Campo Largo, as concepções de identidade histórica.

Para desenvolver o trabalho vamos utilizar a pesquisa qualitativa, tendo como abordagem de pesquisa o estudo de caso, no sentido de observar o ambiente escolar em sua totalidade e complexidade, em função de ser um local onde se reúnem pessoas, oriundas de uma grande diversidade social, que buscam atingir objetivos fundamentais da educação nos papéis sociais que estão a representar.

A opção pelo de estudo de caso deu-se em função das características da pesquisa, principalmente pela complexidade do fenômeno que se pretende estudar e, pela necessidade de uma apropriação da realidade presente no local onde se desenvolverá a pesquisa de campo, buscando uma integração com sua totalidade, como se vê na obra de Godoy (1995), Martins (2008) e Yin (2010). Para instrumentalizar esta pesquisa, de caráter exploratório, teremos como técnicas selecionadas para a coleta dos dados, a observação, questionários e, a entrevista semiestruturada.

Ainda, é relevante destacar que do ponto de vista epistemológico, a pesquisa tem como suporte a teoria do estruturismo metodológico, que segundo Lloyd (1995, p. 65), “conceitualiza e estuda os processos estruturantes ao longo do tempo, examinando as interações causais de indivíduos, grupos, classes e suas condições sociais, crenças e intenções estruturantes.”

O estruturismo metodológico apresenta uma metodologia que

permite que pesquisadores vejam a escola não somente como um lugar de reprodução, mas também de criação, de produção de si própria, porque entendem que esta tem a capacidade de se auto-definir e, assim, de se transformar, na mesma forma que a sociedade dispõe de uma capacidade de criação simbólica, que permite se construir e se reproduzir nos seus sentidos, bem como seu sistema de orientação das condutas. (SCHMIDT; GARCIA, 2008, p. 42).

Segundo Lloyd (1995), o estruturismo metodológico faz a tentativa de articular os níveis micro e macro da análise social, sem subordiná-los mutuamente, explicando



como a personalidade, as intenções e as ações humanas interagem com a cultura e a estrutura para determinar um ao outro e, as transformações sociais ao longo do tempo. Para que isso aconteça é indispensável segundo Lloyd (1995), que haja um modelo dos seres humanos como agentes sociais, estes agentes têm poderes inatos para afetar intencionalmente ou não suas próprias ações e provocar mudanças no mundo.

É importante ressaltar que a metodologia da História oral também se faz presente nesse trabalho, uma vez que as narrativas dos professores e professoras, devidamente induzidas e estimuladas, em função dos propósitos desta pesquisa, com a riqueza de suas versões e interpretações sobre o ensino da História Local, serão o foco principal desse trabalho.

No aspecto conceitual a investigação que tem o ensino da História Local como foco principal, caminha com um suporte de conceitos estabelecidos por vários autores, e entre estes destacamos Bittencourt (2011, p. 168), que vem a assinalar a importância do ensino da História Local, por “possibilitar a compreensão do entorno do aluno, identificando o passado sempre presente nos vários espaços de convivência, escola, casa, comunidade trabalho e lazer”, ganhando importância significativa assim, o cotidiano e a memória.

Neste estudo também abordamos as ideias de História local, com base em diversas obras com destaque para Ensinar história de Schmidt e Cainelli (2009), que destinam um capítulo para o trato sobre o tema, onde a História Local é analisada e colocada como estratégia de problematizações por parte do aluno, com a abordagem de histórias silenciadas, que não foram institucionalizadas. É importante ressaltar também o artigo de Toledo (2010), com o título *História local, historiografia e ensino: sobre as relações entre teoria e metodologia no ensino de história*, o qual apresenta um panorama abrangente sobre o debate da História Local.

No que se refere à identidade histórica, tema também central no presente projeto, buscamos argumentos para o debate na obra de Tomaz Tadeu Silva, *Identidade e diferença* (2011a), com contribuições de Kathryn Woodward e Stuart Hall, obra que proporciona uma abordagem sobre o conceito de identidade, sua produção social e a importância desta para os seres humanos. O conceito de identidade histórica tem como referência fundamental o pensamento de Rüsen, filósofo da

história, esboçado em sua trilogia *Razão histórica* (2001), *Reconstrução do passado* (2007) e *História viva* (2010a), que fornecem o alinhamento teórico para se pensar e debater a construção da identidade Histórica, além de outras obras que somam ao debate.

Em relação ao conceito de prática pedagógica, esta é considerada como expressão das atividades rotineiras que são desenvolvidas no cenário escolar (SOUZA, 2004), sendo o elo fundamental entre a professora e os alunos, materializando assim o contato com saberes históricos no ensino de História Local.

O problema a ser investigado também é abordado na perspectiva da Educação Histórica, que propõe um estudo que envolve as ideias históricas nos contextos escolares e a aprendizagem histórica, tendo como uma das preocupações, entender as relações que alunos e professores estabelecem com o conhecimento histórico, seus conceitos e categorias, segundo Schmidt e Cainelli (2009). Buscamos, ainda, instrumentalizar a pesquisa com conceitos que possibilitam uma análise sobre o ensino, aprendizagem e, principalmente, de como ocorre a apropriação da História e, seus aspectos identitários, por parte dos professores. Em relação à Educação Histórica, é importante destacar os trabalhos, entre outros autores, do professor e pesquisador Peter Lee, na Inglaterra; Isabel Barca, professora e pesquisadora, em Portugal; assim como, os trabalhos desenvolvidos pela professora e pesquisadora Maria Auxiliadora Schmidt na Universidade Federal do Paraná.

Assim, este texto é apresentado como requisito para a obtenção do título de mestre em Educação no PPGE – Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade Tuiuti do Paraná, sendo que no primeiro capítulo apresentamos um aprofundamento teórico sobre História Local, primeiramente como eixo temático nas propostas curriculares e, em seguida o ensino de História Local, com uma abordagem sobre as principais questões, teorias e métodos de trabalho em sala de aula, que envolvem a História Local.

No segundo capítulo, abordamos o tema ensino de História, consciência histórica e identidade histórica, trazendo ao debate o ensino de História, a narrativa histórica, consciência histórica, identidade e identidade histórica, com uma ampla abordagem conceitual e, as contribuições de diversos autores, entre eles, Jörn Rüsen.

E, no terceiro capítulo, apresentamos informações sobre pesquisa desencadeada na escola municipal Anchieta com o tema, “Escola: local de saberes”, inicialmente com detalhamentos dos pressupostos metodológicos da presente pesquisa, como o estudo de caso, o estruturismo metodológico e a História oral. Logo a seguir apresentamos informações da instituição escolar, em função da peculiaridade do estudo de caso, estratégia adotada pra a pesquisa, seguida da apresentação do sujeito da pesquisa, as professoras do 3º ano, suas entrevistas, a observação da aula de História, um debate sobre as percepções de identidade histórica e, ao final, uma análise sobre as tarefas dos alunos, tendo como foco o caderno de História e Geografia de uma aluna do 3º ano.

Finalizando então a presente dissertação com as considerações finais, onde retomamos a pergunta de pesquisa e os objetivos inicialmente propostos, avaliando o todo observado, dentro do marco teórico escolhido e da metodologia utilizada como lente para melhor observar a realidade escolar.

## 1 “A HISTÓRIA QUE SE ENCONTRA DOBRANDO A ESQUINA E DESCENDO A RUA”: A HISTÓRIA LOCAL

O presente é um momento original e, ao mesmo tempo,  
lembrança do passado e tendência ao futuro.  
*José Carlos Reis*

História local, segundo Goubert (1988), é aquela que diz respeito a uma ou poucas aldeias, a uma cidade pequena ou média (um grande porto ou uma capital que estão além do âmbito local) ou a uma área geográfica que não seja maior do que a unidade provincial comum (como um *county* inglês, um condado italiano, uma *land* alemã, uma *bailiwick* ou *pays* francês). “A história local é entendida aqui como aquela que desenvolve análise de pequenos e médios municípios, ou de áreas geográficas não limitadas e não muito extensas.” (HORN; GERMINARI, 2010, p. 118).

A abordagem sobre História Local, no que se refere ao ensino de História foi alvo de grande debate entre historiadores no Brasil, que valorizam esta abordagem por possibilitar novas visões sobre o processo de aprendizagem da História e, a influência do meio em que o aluno e a escola estão inseridos. Assim a pesquisa em ensino de História Local não é novidade, já na década de 1930, o trabalho com História Local era sugerido como recurso didático, uma técnica para desenvolver atividades de ensino de História e, após 1971, a abordagem da História Local passou por algumas modificações, introduzindo-se a integração social do educando ao meio.

### 1.1 A HISTÓRIA LOCAL COMO EIXO TEMÁTICO NAS PROPOSTAS CURRICULARES

A História Local, segundo Garcia e Schmidt (2011) está presente na educação brasileira desde a década de 1930. Nas Referências Curriculares e Instruções Metodológicas que balizavam a legislação educacional brasileira (HOLLANDA, 1957), figurando à época como um recurso didático, para desenvolver atividades educacionais nas quatro primeiras séries do ensino fundamental.

Com a vigência da Lei 5.692 de 1971, e Parecer de número 853 do Conselho Federal de Educação, a História Local sofreu modificações em sua perspectiva de abordagem, incluindo-se então, a integração social, como atividade a ser desenvolvida buscando a inserção do educando ao meio.

Entre as décadas de 1980 e 1990, predominou-se a história temática, sendo a História Local colocada como estratégia pedagógica, para garantir o domínio do conhecimento histórico (HORN; GERMINARI, 2010). Ao abordar a História Local, o professor aproxima o aluno de sua realidade mais próxima, que se apresenta nas ruas, edificações, marcos históricos, ou seja, de uma História que está presente na vida do aluno. De acordo com Samuel (1990, p. 220),

a história local requer um tipo de conhecimento diferente daquele focalizado no alto nível do desenvolvimento nacional e dá ao pesquisador uma idéia muito mais imediata do passado. Ele a encontra dobrando a esquina e descendo a rua. Ele pode ouvir os ecos no mercado, ler o seu grafite nas paredes, seguir suas pegadas nos campos. As categorias abstratas de classe social, ao invés de serem pressupostas, têm de ser traduzidas em diferenças ocupacionais e trajetórias de vidas individuais; o impacto da mudança tem de ser medido por suas conseqüências para certos domicílios. Os materiais básicos do processo histórico devem ser constituídos de quaisquer materiais que estejam à disposição ou a estrutura não se manterá.

Ao estudar a educação, o ensino da história tem uma participação fundamental neste processo, pois possibilita a construção de conexões entre o passado e o presente, passando-se pela História Local, regional e do mundo, facilitando o caminho para que o aluno possa estabelecer novas conexões com o saber através do conhecimento histórico.

Assim, nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino da História e Geografia, vê-se privilegiada a História Local, nos conteúdos de história para o primeiro ciclo<sup>7</sup>, tendo um dos eixos temáticos: a História Local e do cotidiano.

Ao encaminhar as crianças, por meio do Ensino de História, para perceberem as possibilidades de um contato, primeiramente com sua própria história, em seguida da história que está presente em seu entorno, possibilita-se a construção de estruturas de

---

<sup>7</sup> O ciclo nos PCNs refere-se a uma proposta de organização do ensino fundamental para romper com a lógica da seriação, o primeiro ciclo (inclui a 1ª e 2ª séries) o segundo ciclo (inclui a 3ª e 4ª séries), nessa perspectiva, a criança participaria de um ciclo de aprendizagem mais adequado a sua idade e desenvolvimento, rompendo assim, com a fragmentação da seriação.

raciocínio histórico, necessárias para o prosseguimento dos estudos. Os PCNs destacam que,

ao ingressarem na escola, as crianças passam a diversificar os seus convívios, ultrapassando as relações de âmbito familiar e interagindo, também, com um outro grupo social – estudantes, educadores e outros profissionais –, caracterizado pela diversidade, e, ao mesmo tempo, por relações entre iguais. A própria classe possui um histórico no qual o aluno terá participação ativa. Sendo um ambiente que abarca uma dada complexidade, os estudos históricos aprofundam, inicialmente, temas que dão conta de distinguir as relações sociais e econômicas submersas nessas relações escolares, ampliando-as para dimensões coletivas, que abarcam as relações estabelecidas na sua localidade. Os estudos da história local conduzem aos estudos dos diferentes modos de viver no presente e em outros tempos, que existem ou que existiram no mesmo espaço. (BRASIL, 1997, p. 40).

Vemos também, nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica – História, da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (PARANÁ, 2008), acompanhando os parâmetros estabelecidos em âmbito Federal, que também valorizou a abordagem da História Local destacando a importância e a riqueza de conhecimentos que vem a somar, no trabalho diário do Professor da Educação Básica.

Nessa abordagem, privilegia-se a História Local como opção metodológica, facilitando o caminhar do aluno na disciplina de História, pois como destaca o documento:

O estudo das histórias locais é uma opção metodológica que enriquece e inova a relação de conteúdos a serem abordados, além de promover a busca de produções historiográficas diversas. Segundo o historiador italiano Ivo Mattozzi (1998, p. 40)<sup>8</sup>, histórias locais permitem a investigação da região ou dos lugares onde os alunos vivem, mas também das histórias de outras regiões ou cidades. (PARANÁ, 2008, p. 71).

E, na matriz curricular do 3º ano do ensino fundamental, no município de Campo Largo, estabelecida pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Campo Largo, na gestão de 2009 a 2012, dos conteúdos de história destacam-se no 1º bimestre:

---

<sup>8</sup> MATTOZZI, Ivo. A história ensinada: educação cívica, educação social ou formação cognitiva? **Revista Estudo da História**, Lisboa, n. 3, p. 23-50, out. 1998.

Campo largo, seu contexto na história do Estado (onde foi o início da povoação do município, quando isso ocorreu, e quais fatores políticos e econômicos levaram à sua povoação); Os primeiros povoadores, por que e quando vieram e o que construíram; o porquê do nome; os primeiros povoadores; trabalhos com fontes históricas (se possível trabalhar com documentos, mapas e relatos de histórias do município); visitas a locais históricos do município (praças, igrejas, construções do centro da cidade, museus e outros), fazer entrevistas com os proprietários; conhecer as colônias e sua história no município; trabalho com fotos e imagens, as mudanças e permanências que ocorreram ao longo dos tempos; as diferentes histórias sobre Campo Largo, o que são fatos históricos e 'histórias' do senso comum. (CAMPO LARGO, 2009a).

É importante perceber que, na composição dos “conteúdos” do 1º bimestre, conforme acima citado, estão presentes conteúdos a serem abordados, assim como metodologias, como o trabalho com fontes históricas e entrevistas, e conceitos importantes para a compreensão da História propriamente dita, como o tempo, o fato histórico, os povoadores e, o local histórico. Condição que enriquece e exige uma abordagem diferenciada aos olhos do ensino de História.

No 2º bimestre a ênfase ocorre sobre as etnias que ajudaram a formar o município e suas contribuições. No 3º bimestre devem ser abordadas as relações de poder no município, onde se sugere como atividade a visita aos órgãos públicos e palestras e, no 4º bimestre, a ênfase se dá para as relações culturais no município.

Assim, o ensino de história, principalmente no que se refere ao terceiro ano do ensino fundamental, utiliza-se da História Local para que a criança entenda que faz parte de uma história que está em seu entorno, principalmente da cidade onde vive, devendo configurar-se assim, como partícipe desse processo, como um sujeito histórico.

Optar pelo ensino de História Local é uma possibilidade que permite que a criança seja um partícipe da construção do conhecimento escolar. O cotidiano da criança no seu âmbito familiar e social, torna-se fundamental para criar vínculos com novos saberes que estão muito próximos, assim,

partir da experiência cotidiana dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem certamente é um caminho para romper com muitos dos desafios postos ao professor pelas práticas tradicionais ainda desenvolvidas.

O local pode ter papel pois como diz Revel (1998)<sup>9</sup> o local é recorte eleito, centrado na micro-escala<sup>10</sup>, ou seja, é uma outra maneira de se perceber a história e assim construir novos conhecimentos. É uma apreensão cognitiva da realidade que tem efeitos na produção do conhecimento histórico. Privilegiar o local não significa opor-se ao nacional, mas sim abordá-lo por outros prismas. A história local não faz oposição ao global é na verdade, uma modulação da realidade macro-social. (NIKITIUK, 2002, p. 4).

Guimarães (2011), ao analisar as propostas de Manique e Proença (1994), conclui que o ensino da História Local requer do professor uma relação crítica com as concepções historiográficas e pedagógicas dominantes, posto que, trata-se de assumir uma postura dialética que lhe permita captar e representar com seus alunos o movimento sócio-histórico e temporal das sociedades, as contradições, as especificidades, as particularidades, sem perder de vista a totalidade.

Bittencourt (2011) ao abordar o assunto História Local conecta-se com as ideias de Heller (1985), onde a vida cotidiana é a vida do homem inteiro, sendo importante o ser humano em toda a sua individualidade e personalidade. Nessa visão, então, interessa entender o aluno em sala de aula, envolvido em toda a complexidade de um cotidiano familiar, social e local. A História do cotidiano como objeto de estudo,

requer que se explorem as possibilidades inerentes do cotidiano, sem se limitar a constatar o 'real' ou as motivações possíveis para alunos pouco sensibilizados com a História escolar mais tradicional. O cotidiano deve ser utilizado como objeto de estudo escolar pelas possibilidades que oferece de visualizar as transformações possíveis realizadas por homens comuns, ultrapassando a ideia de que a vida cotidiana é repleta e permeada de alienação. (BITTENCOURT, 2011, p. 168).

Assim, ainda no pensar de Bittencourt (2011), a História Local, vem a possibilitar a compreensão do entorno do aluno, apontando para um passado sempre presente nos diversos espaços de convívio e entre estes, a escola. Nesse pensar é indispensável, comentar sobre a importância da memória, principalmente para a configuração de uma História Local e o ensino da História propriamente dito.

E para que uma abordagem da História Local não seja somente formada de históricos oficiais, do poder local de personalidades importantes nesse contexto, ou

<sup>9</sup> REVEL, Jacques (Org.). **Jogos e escalas, a experiência da microanálise**. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

<sup>10</sup> Dois livros publicados na década de 1970 inseriram a **micro-história** no mapa: Montaignou, de Emmanuel Le Roy Ladurie (1975) e, O queijo e os vermes (1976), de Carlo Ginzburg.



ainda de datas comemorativas, a memória tem um papel fundamental para criar vínculos com outros aspectos dos quais o próprio aluno, em seu contexto familiar pode participar, valorizando a memória da família e das diversas conexões que advém como o trabalho, a imigração, festejos tradicionais ou familiares, hábitos e costumes em comum. “Todos os vestígios do passado de todo e qualquer lugar, de pessoas e de coisas, de paisagens naturais ou construídas, tornam-se objeto de estudo” (BITTENCOURT, 2011, p. 169), enriquecendo a estudo da História Local.

Delgado (2010) vem acrescentar que a memória possui vários conceitos e significados, pois não é um simples ato de recordar, vem a revelar fundamentos da existência, onde a experiência de vida integra-se ao presente, dando-lhe um significado, evitando-se assim “que a humanidade se perca no presente contínuo” (p. 60), que se caracteriza por não possuir raízes e lastros. Com a propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas (LE GOFF, 2010), dessa forma, as memórias precisam ser evocadas e recuperadas e merecem ser confrontadas, pois nenhuma memória individual ou coletiva constitui a História. Assim, para se constituir a História, temos que partir de escolhas,

a história ‘consiste na escolha e construção de um objeto, operação que pode dar-se a partir de evocações de lembranças’ (LE GOFF, 1988, p.109)<sup>11</sup>, e exige, na análises das memórias, um rigor metodológico na crítica e na confrontação com outros registros e testemunhos. (BITTENCOURT, 2011, p. 170).

Ao aproximar a criança, de realidades locais onde pessoas comuns e mesmo seus familiares, constituem uma realidade histórica, que faz parte da História Local, possibilita-se iniciar o aluno no método histórico, esclarecendo sobre como se constroem os conceitos históricos, assim como, no momento do trabalho com as fontes, é importante que sejam selecionadas as mais próximas dos alunos, pois assim há a possibilidade de ser mais motivador e significativo o ensino de História nos anos iniciais (GARCIA; SCHMIDT, 2011).

---

<sup>11</sup> LE GOFF, Jacques. **Histoire et mémoire**. Paris: Galimard, 1988.

## 1.2 ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL: TEORIA E MÉTODO

Segundo Garcia e Schmidt (2011), uma interrogação importante a ser explorada por pesquisadores do ensino da História é sobre para que serve o ensino da História Local? E, porque trabalhar com a História Local? Como resposta a estas indagações, as autoras, consideraram que diante do processo de globalização, ao qual estamos submetidos, nós e nossos alunos, torna-se indispensável que a formação da consciência histórica seja marcada por referenciais relacionais e identitários. Além disso, a História local pode ser vista como um elemento vital da transposição didática do saber histórico para o saber escolar, caracterizando-se também, como uma estratégia para o ensino da História.

Segundo Ossana (1994), em primeiro lugar a História local possibilita a inserção do aluno na comunidade local da qual faz parte, criando sua própria historicidade e identificação. Em segundo lugar, possibilita atividades investigativas, a partir das realidades disponíveis ao aluno como os documentos familiares por exemplo. E em terceiro lugar, vem a possibilitar diferentes formas de análise, para o professor e para o aluno, no que se refere às realidades; econômica, política, social e cultural.

No que se refere à abordagem dos documentos familiares, fato que ocorre principalmente nos anos iniciais da educação básica, como uma metodologia para o ensino da História, são referenciais os trabalhos de Artières (1998) e Germinari (2012).

Desse hábito de registrar a própria vida, Artières (1998, p. 10) propõe a seguinte indagação: “Pois, por que arquivamos nossas vidas?” E o autor assim responde:

Para responder a uma injunção social. Temos assim que manter nossa vidas bem organizadas, pôr o preto no branco, sem mentir, sem pular páginas nem deixar lacunas. *O anormal é sem papéis*. O indivíduo perigoso é o homem que escapa ao controle gráfico. Arquivamos portanto nossas vidas, primeiro em resposta ao mandamento ‘arquivarás tua vida’ – e o farás por meio de práticas múltiplas: manterás cuidadosamente e cotidianamente o teu diário, onde toda noite examinarás o teu dia; conservarás cuidadosamente alguns papéis colocando-os de lado numa pasta, numa gaveta, num cofre: esses papéis são sua identidade; enfim, redigirás a tua autobiografia, passarás a tua vida a limpo, dirás a verdade. (p. 10-11).

Segundo Germinari (2012, p. 54),

no sentido amplo do conceito de documento histórico empregado pelas correntes historiográficas atuais, todos os artefatos produzidos e guardados pelas pessoas comuns são considerados fontes primárias para a escrita da História e, portanto, passíveis de serem utilizadas no ensino de História.

Na obra *História na sala de aula*, cujo organizador é Karnal (2008), entre outros merece destaque o artigo de Circe Bittencourt, no que se refere à importância da relação entre a micro, macro-história e História Local. A autora destaca:

Mas, igualmente, revela a necessidade de refletirmos sobre a relação entre a micro e a macro-história, um dos desafios historiográficos e para a História escolar. Os estudos da história local devem tentar buscar no recorte micro os sinais e as relações da totalidade social, rastreando-se por outro lado, os indícios das particularidades – os homens e as mulheres de carne e osso. A história do Brasil se constitui, assim, por uma dimensão nacional, local e regional. (BITTENCOURT, 2008, p. 203).

Em seus trabalhos, Toledo (2010) aprofunda-se nas discussões sobre a História Local, historiografia e ensino, colocando entre suas ideias que a História Local pode ser entendida como uma modalidade de estudos históricos. A pesquisadora destaca que:

Dessa maneira, entende-se que, no curso dessa dinâmica, os conhecimentos históricos da localidade devem estar relacionados, de forma que eles tornam possíveis certas pesquisas em função de conjunturas e problemáticas que dizem respeito às relações sociais que se quer conhecer. Nesse sentido, a história local é entendida aqui como uma modalidade de estudos históricos que, ao operar em diferentes escalas de análises, contribui para a construção de processos interpretativos sobre as diferentes formas de como os atores sociais se constituem historicamente. Ou seja, interessa-se pelos modos de viver, coletivos e individuais, dos sujeitos e grupos sociais situados em espaços que são coletivamente construídos e representados, na contemporaneidade, pelo poder político e econômico, sob a forma estrutura de ‘bairros’ e ‘cidades’. (TOLEDO, 2010, p. 751).

Ainda, em *A história local como estratégia para o ensino da história*, Alves (2006) destaca a ideia de um processo em construção, no qual a História Local torna-

se um marco inicial, para que o aluno no futuro perceba que vai desempenhar uma função numa sociedade em permanente mutação. Assim o autor enfatiza que:

A atitude mais antiga do espírito humano consiste em rejeitar as formas culturais, morais, religiosas, sociais e estéticas dos outros com quem não nos queremos identificar. Esta visão ingênua, mas profundamente enraizada no nosso quotidiano leva-nos a falar em ‘nossa casa’, ‘nossa rua’, ‘nossa comida’, ‘nosso bairro’, ‘nossa música’, ‘nossa aldeia’, ‘nossa região’. A identidade tanto se refere às raízes, como ao património, à memória como aos valores, ao presente como ao futuro. Sendo assim não é um dado adquirido mas é um processo em construção. (ALVES, 2006, p. 70).

Na obra *Ensinar história*, de Schmidt e Cainelli (2009), percebe-se a preocupação em abordar a História Local, tanto que destinam um capítulo para uma análise da História Local e o Ensino de História, destacando em seu texto que esta que visão não pode ser a única motivação para o acesso ao conhecimento da História. Em sua obra destacam que

o estudo da localidade ou da história regional contribui para uma compreensão múltipla da História, pelo menos em dois sentidos: na possibilidade de se ver mais de um eixo histórico na história local e na possibilidade da análise de micro-histórias, pertencentes a alguma outra história que as englobe e, ao mesmo tempo, reconheça suas particularidades. (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 139).

São várias as possibilidades de trabalho com a História Local, como estratégia de aprendizagem, segundo Schmidt e Cainelli (2009), permite a inserção do aluno na comunidade da qual é parte, contribuindo para construção das suas identidades; desperta atitudes investigativas, com base no cotidiano do aluno, ajudando-o ainda a refletir sobre a realidade que o cerca e seus diferentes níveis, econômico, político, social e cultural; o espaço menor possibilita ao aluno a visão de continuidade e diferenças com as evidências de mudanças, conflitos e permanências e; a História Local pode instrumentalizar o aluno para uma história da pluralidade, para que todos os sujeitos da história tenham voz.

Gonçalves (2007) pontua que ao se dar ênfase à História Local, não significa opor-se ao cenário regional ou nacional, o recorte local, segundo a autora, vem a designar uma temática variável, em função das conexões estabelecidas pela

interdependência e relações sociais entre determinados atores, do local em estudo. Assim, o ensino de História nas séries iniciais, possibilita ao docente o estabelecimento de inúmeras conexões, partindo-se do local para o regional e o nacional ou ainda o caminho inverso, com um foco que pode estar nas pessoas, nos acontecimentos significativos para a vida da localidade, que vem a proporcionar ao aluno experimentar a temporalidade ao situar-se entre o presente e o passado. Com observa a autora:

Nessas modulações, a história local pode viabilizar uma outra escrita para a História do Brasil, pondo em xeque a própria construção da categoria Brasil como unidade territorial, política, nacional. Nesse ponto, a história local emoldura, na sua narrativa, outros lugares de ação para sujeitos situados nas margens de certos lócus de exercício de poder, ostentados por uma escrita da história comprometida com a fundação de uma consciência nacional. (GONÇALVES, 2007, p. 182).

Corroborando esta ideia, Schmidt (2007) ao desenvolver argumentos sobre a formação da consciência histórica apoiada no pensamento de Jörn Rüsen, sistematiza três princípios metodológicos para a formação da consciência histórica, cujo ensino da História Local tem um papel fundamental, pois, para professores e alunos é que

a partir do seu presente e de suas experiências, podem se apropriar da História como uma ferramenta com a qual romperiam, destruiriam e decifriam a linearidade histórica, fazendo com que ela perca o seu poder como única fonte de orientação para a compreensão do presente. (p. 196).

Ciampi (2007), em seu trabalho *Os desafios da história local*, acrescenta que o local e o cotidiano não tem sentido quando separados da realidade que os une temporalmente, assim a História Local permite “repensar a cidade, sua história, suas possibilidades para recuperar o vivido, as experiências do aluno, por vezes esquecidas ou mesmo desfocadas da história do livro didático” (p. 212), com a História Local passamos a valorizar também aspectos e temas que por vezes acabam por serem desconsiderados pela rotina do dia-a-dia na sala de aula, segundo a autora.

Oliveira e Zamboni (2008) destacam a importância do trabalho com o município nas séries iniciais da educação básica, uma realidade perene para os

professores e alunos. Porém, a História Local, não é o ponto de chegada do Ensino de História para os anos iniciais, como observam as autoras:

Esta não pode ser entendida somente como um ponto de chegada para o ensino de História, ou interpretada como história do local, na qual o aluno domina alguns fatos, nome e datas. Talvez a cena do ônibus levando os alunos que moram no Limoeiro<sup>12</sup> de volta para casa, que em última instância é o lugar onde moramos, nos leve a pensar que a cidade não pode ser compreendida somente como local a ser estudado, mas sim como lugar no qual diferentes assuntos históricos podem ser abordados a partir das relações cotidianas entre homens de diferentes tempos e lugares construindo diferentes histórias que se entrecruzam. (OLIVEIRA; ZAMBONI, 2008, p. 186).

No mesmo pensar, Barbosa (2006) acrescenta que para se desenvolver atividades com o ensino de História, principalmente no que se refere à História Local, deve-se inicialmente repensar a sua produção e ensino, para um formato mais coerente, voltado para uma prática que se comprometa com a “pedagogia social”, baseando-se fundamentalmente nas experiências dos professores da educação básica e superior, assim como dos próprios alunos e comunidade local, caminhando-se para uma “educação autêntica”, segundo a proposta de Paulo Freire (1987).

Sobre o ensino de História Local, também emergem preocupações, principalmente quando esta é ensinada com perspectivas espaciais que consideram o local delimitado por fronteiras atuais, deixando de perceber as relações existentes no passado, onde as fronteiras tinham outra dimensionalidade. Conhecer e respeitar as pluralidades, que constituem construção social que chamamos de cidade, é uma das necessidades para se entender a História Local. Segundo Alegro (2008, p. 40),

a História Local deve ser uma composição de pluralidades e experiências diversas que se encontram num mesmo lugar (a cidade) que entretanto não as determina, não as congrega, não lhes atribui uma lógica unificada, obrigatória, terapêutica. A cidade só as reúne. Há muito a fazer em termos de um levantamento pluralista da História Local.

É importante destacar e diferenciar conceitos que são de fundamental importância no presente projeto de pesquisa, sendo o primeiro o ensino de história que

---

<sup>12</sup> Limoeiro: localidade na zona rural de Londrina, Paraná.

no caso do Brasil, passou por transformações de um ensino tradicional com a valorização do estudo dos fatos políticos e na ação dos indivíduos; em seguida, o ensino de Estudos Sociais, caracterizado pela interdisciplinaridade e; as tendências atuais de uma história processual, História como história de todos os homens e não somente de heróis. Assim, segundo Barca (apud SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 20):

Esse sentido do ensinar história não significaria não ter conteúdos para serem ensinados, mas olhar para esses conteúdos a partir da possibilidade de construir com os alunos novas questões diante de conteúdos/temas propostos pela historiografia. Aprender história é discutir evidências, levantar hipóteses, dialogar com os sujeitos, os tempos e os espaços históricos.

Na obra *Ensino de história na educação infantil e anos iniciais – um guia para professores*, da autora Hilary Cooper (2012), atualmente Professora Doutora em História e Pedagogia na Faculdade de St Martin (St Martin College) na Inglaterra, vem a destacar no ensino de História para as crianças de 3 a 12 anos, a abordagem da localidade, onde ganham destaque na visão da autora os eventos locais, indústrias, pessoas, a família, o dialeto local, lugares de memória da localidade, museus locais, entre outras formas que possam conectar a História com a vida das crianças.

Para um determinado período isso pode ser meio significativo. Trabalhe com a biblioteca histórica local para descobrir se houve eventos locais significantes durante este período; esses podem refletir eventos nacionais. Houve uma época para mudança particular? Por que? Ou houve uma indústria local que talvez floresceu mais tarde e decaiu? Por que? Qual foi o impacto disso na comunidade? Na costa oeste da Cumbria (Inglaterra), por exemplo, as crianças sentiram orgulho enorme ao descobrirem sobre o apogeu da indústria do bronze e publicaram um livro sobre isso. O que estava acontecendo em uma época particular em uma comunidade rural? (COOPER, 2012, p. 69).

A pesquisa sobre o ensino de História, voltada para a História Local, reflete-se também em trabalhos acadêmicos, presentes nos anais do “Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História”, evento acadêmico-científico que ocorre a cada dois anos, em revezamento com o “Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História” (ENPEH), que também ocorre a cada dois anos, reunindo professores e pesquisadores do ensino de História, com a participação inclusive de pesquisadores de outros países.

A última edição do Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História ocorreu em Campinas, na Unicamp, entre os dias 02 e 05 de Julho de 2012, com o tema Ensino de História: memórias, sensibilidades e produção de saberes.

Nesta edição do Encontro a História Local apareceu em quatro comunicações, que compõem os anais do evento, indicadas no Quadro 1:

**Quadro 1** – História Local nas comunicações do VIII Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História.

<b>Artigo</b>	<b>Autor(es)</b>
O lugar da História Local e Regional no Ensino de História: propostas curriculares atuais, prática docente e novas possibilidades.	Maria Paula Borba Bueno.
História local para o ensino de história: um olhar sobre as produções acadêmicas.	Rosiane Ribeiro Bechler e Júnia Sales.
História Local e identidade histórica: novas visões para o ensino de história.	Gerson Luiz Buczenko.
Significância histórica: um estudo com a História Local e a narrativa histórica em aulas de história no ensino fundamental.	Giane de Souza Silva e Marlene Rosa Cainelli.

**Fonte:** Adaptado de Encontro... (2012).

Na VII edição do Encontro, em 2009, sobre História Local foram apresentados sete trabalhos, apresentados no Quadro 2:

**Quadro 2** – História Local nas comunicações do VII Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História.

<b>Artigo</b>	<b>Autor(es)</b>
História Local e ensino de História: reflexões sobre a prática do professor pesquisador.	Juliana Lemes Inácio, Maria Gisele Peres e Paulo Roberto Alves Teles.
O ensino de História Local e regional nos confins do Brasil: o caso do norte do Tocantins.	Norma Lucia da Silva.
Festa de São João no calendário da escola Senhor do Bonfim – um debate entre a História Local e regional e os saberes históricos.	Clécio Francisco de Albuquerque Silva.
Impressões de uma cidade: os bairros de João Pessoa na perspectiva do ensino de História Local.	Vilma de Lurdes Barbosa Regina Célia Gonçalves.
Motivação e ensino de História: a História Local dentro da sala de aula através da oralidade.	Ana Paula da Cruz Pereira de Moraes.
Os desafios para a construção de uma História local e para a implementação da educação patrimonial – o caso de Leopoldina, zona da mata de Minas Gerais.	Natania Aparecida da Silva Nogueira.
Fazendo verso, estudando a História Local na escola: aprendendo com jogos, calangos e folias.	Luana da Silva Oliveira.

**Fonte:** Adaptado de Encontro... (2009).



Assim, verifica-se que a História Local é um tema recorrente nas discussões sobre ensino/aprendizagem de história, não só restrito às séries iniciais, que pode ser um ponto de apoio, uma conexão com o local a ser expandida para o regional, o nacional e o global, mas fundamental para o professor de História em todas as fases da educação básica.

Paim e Picolli (2007) salientam a importância do ensino da História Local e Regional no ensino médio, no artigo *Ensinar história regional e local no ensino médio: experiências e desafios*, apresentam uma experiência levada a cabo no estado de Santa Catarina, através de uma proposta curricular que privilegia a História Local, e que foi investigada junto aos professores da rede pública e particular da cidade de Chapecó/SC. O trabalho relata a abordagem dada pelos professores à História Local e Regional e, suas impressões e dificuldades encontradas durante o trabalho. Afirmam os autores que:

Assim, ensinar o aluno a perceber a história global partindo dos acontecimentos locais pode, inúmeras vezes, auxiliá-lo na compreensão dos assuntos abordados. O que vem de encontro com os questionamentos a respeito do desinteresse dos alunos em relação às aulas de história. Quando o professor consegue cativar seus alunos com assuntos que lhe chamam a atenção, com temáticas que o fazem refletir e associar o seu dia-a-dia com os conteúdos escolares, os conteúdos tornam-se mais compreensíveis. Desta forma, os alunos passam a gostar de aprender história. (PAIM; PICOLLI, 2007, p. 118).

Embora toda a discussão ocorrida no meio acadêmico, percebe-se certas dificuldades de cunho prático, quando da abordagem da História Local, que se manifestam durante todas as fases da educação básica, como constata Nascimento (2010) na Dissertação de Mestrado em Educação, defendida na Universidade Estadual de Londrina. A autora conclui que:

Portanto, mesmo com conhecimentos metodológicos adquiridos na formação, as aulas continuam numa estrutura tradicional, com leituras e atividades de fixação ou memorização e escrita de textos. Podemos verificar que na maioria das aulas não acontecem discussões ou problematizações acerca do passado que realmente possibilitem às crianças fazerem elaborações mais complexas. Por consequência, os alunos não se sentem sujeitos históricos, pois suas experiências ainda são pouco utilizadas com os conteúdos a serem estudados. (NASCIMENTO, 2010, p. 105).

Entrementes, o ensino de História Local é um marco nas pesquisas acadêmicas sobre o ensino de História, principalmente por ocorrer de forma pontual nos anos iniciais da educação básica brasileira, possibilitando as primeiras relações da criança com a História, momento fundamental para seu caminhar histórico tanto na vida escolar, quanto na vida prática.

No próximo capítulo, abordaremos os conceitos de identidade, consciência histórica e identidade histórica, relacionando-os com a perspectiva do ensino da História Local. O pensamento de Rüsen (2001, 2007, 2010a) será o alicerce da reflexão sobre identidade histórica, possibilitando assim, ao final da dissertação, uma análise sobre as relações identidade histórica das professoras do 3º ano do ensino fundamental da escola Municipal Anchieta e, o modo como ensinam a História Local, em suas aulas de História.

## 2 ENSINO DE HISTÓRIA, CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E IDENTIDADE HISTÓRICA

Todo sujeito nasce na história e cresce nela.  
*Jörn Rüsen*

O ensino de História no Brasil tem sido amplamente investigado, sob diversos aspectos e em todas as etapas da educação básica. Propomos neste momento uma visão sobre o Ensino de História, consciência histórica, narrativa histórica, identidade e identidade histórica, elementos fundamentais para o encaminhamento teórico da presente pesquisa, que possibilitam análises sobre o Ensino de História, na esfera dos anos iniciais da educação básica, procurando atender assim, os objetivos estabelecidos para esta dissertação.

Assim, apresentamos de início uma abordagem sobre o Ensino de História, narrativa histórica e a consciência histórica, devidamente interligados pelo ensino de História Local, em seguida, buscamos aprofundar os conceitos de identidade e identidade histórica, no universo do Ensino de História, com destaque para a visão de Jörn Rüsen.

### 2.1 ENSINO DE HISTÓRIA, CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E NARRATIVA HISTÓRICA

O ensino de História é amplamente estudado no Brasil, entre inúmeros historiadores e estudiosos da História e seu ensino destacamos Bittencourt (2011), Cainelli (2009, 2011), Cerri (2006), Guimarães (2011), Schmidt (2007, 2008), entre outros autores e pesquisadores. Em outros países como a Inglaterra é importante mencionar Cooper (2012) e Lee (2011), em Portugal Barca (2007, 2009), e na Alemanha Rüsen (2001, 2007, 2010a).

Destes autores, historiadores e pesquisadores, vários abordam a consciência histórica em seus trabalhos científicos, tendo como referência principal a teoria desenhada pelo filósofo da história Jörn Rüsen. Professor emérito da Universidade de Bielefeld (1989-1997), Rüsen, sucedeu na cátedra a Reinhardt Koselleck. Foi também

professor na Universidade de Bochum (1974-1989), assim como nas Universidades de Berlim e Braunschweig. Teve sua carreira coroada com a presidência, durante dez anos (1997-2007), do Instituto de Ciências da Cultura (*Kulturwissenschaftliches Institut*), na cidade de Essen, um dos mais destacados centros de investigação em ciências humanas da Alemanha. Assim, Rüsen milita por décadas, com sua reflexão sobre os fundamentos da consciência histórica, do pensamento histórico, da cultura histórica e da ciência histórica, desde a perspectiva de um humanismo intercultural e comunicação intercultural (SCHMIDT; BARCA; MARTINS, 2010).

Com sua trilogia de Teoria da História, com tradução brasileira publicada pela Editora da Universidade de Brasília: I: *Razão Histórica* (2001); II: *Reconstrução do Passado* (2007); e III: *História Viva* (2010a), Rüsen tornou-se amplamente conhecido, segundo Schmidt, Barca e Martins (2010).

Atualmente o pensamento de Rüsen, vem sendo muito estudado no Brasil, e entre outros pesquisadores merecem destaque, o Prof. Dr. Estevão de Rezende Martins (Universidade Federal de Brasília), a Prof<sup>ª</sup>. Dra. Kátia Maria Abud (USP), em Portugal, Prof<sup>ª</sup>. Dra. Isabel Barca (Universidade do Minho) e, no Reino Unido o Prof. Peter Lee do Institute of Education University of London.

Merece destaque também a atuação da Prof<sup>ª</sup>. Dra. Maria Auxiliadora Schmidt na UFPR, que além de inúmeras publicações referentes ao ensino de História e Educação Histórica, é responsável pelo Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH), que surgiu como uma decorrência dos trabalhos que desenvolvidos por pesquisadores da Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino, desde 1997 na UFPR. Os trabalhos do LAPEDUH englobam atividades de Extensão como o Projeto Recriando Histórias, de Pesquisa com vários projetos defendidos e em curso sobre ensino de história no mestrado e no doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, bem como, promove a realização de eventos científicos como os Seminários de Educação Histórica e o Congresso Internacional de Jornadas de Educação Histórica.

Da mesma forma, o trabalho realizado pela Prof<sup>ª</sup>. Dra. Marlene Rosa Cainelli, na Universidade Estadual de Londrina, merece destaque. Com uma linha de pesquisa destinada a educação histórica, voltada para os anos iniciais da educação básica, assim

como, desenvolvendo também trabalhos nas linhas de pesquisa: “Ensino de História: pontos de questionamento; O fato histórico: da obra do historiador à sala de aula; e, A construção do conceito de tempo com crianças de 1º ao quinto ano”, vem enriquecendo o debate sobre a educação histórica, no ensino de História.

Logo no início, Rüsen (2001, p. 54) afirma que “o que concebemos como consciência histórica, são as situações genéricas e elementares da vida prática dos homens (experiências e interpretações do tempo)”, assim demonstra que os fundamentos da ciência histórica estão na vida, e que tanto o pensamento histórico comum, quanto o científico, tem uma base comum, cuja categoria principal é a consciência histórica.

Deve-se caminhar pela ciência da História, em seus fundamentos, extraindo-se do produto cognitivo especificamente histórico tudo o que for próprio à sua particularidade científica, assim, como resultado desse processo abstrativo, que deve conduzir aos fundamentos da ciência da História, obtém-se, como grandeza genérica e elementar do pensamento histórico, a consciência histórica: todo pensamento histórico em quaisquer de suas variantes. Rüsen (2001), então, define consciência histórica como a realidade a partir da qual se pode entender o que a história é como ciência e, porque ela é necessária.

Segundo Rüsen (2001) a consciência histórica é o trabalho intelectual realizado pelo homem para tornar suas intenções de agir conformes com a experiência do tempo. Esse trabalho é efetuado na forma de interpretações das experiências do tempo e, estas são interpretadas em função do que se tenciona para além das condições e circunstâncias dadas da vida. Para o autor, as experiências do presente são o elo fundamental para experimentar a variação da temporalidade.

Seja qual for o modo em que a consciência histórica penetra no passado, como no itinerário dos arquivos da memória, o impulso para esse retorno é sempre dado pelas experiências do tempo presente. Ou seja, a *consciência histórica* é o local em que o passado é levado a falar e este só vem a falar quando questionado; e a questão que o faz falar origina-se da carência de orientação na vida prática atual, diante das suas experiências no tempo. Trata-se de uma lembrança interpretativa que faz presente o passado, no aqui e agora. (SCHMIDT, 2008, p. 85).

Assim, segundo Medeiros (2005), a consciência histórica não se resume a conhecer o passado, ela oferece estruturas para que, através delas, o conhecimento histórico possibilite o agir, como meio de compreensão do presente e antecipação do futuro. Ainda na esteira de Rüsen (2001), a consciência histórica é, assim, o modo pelo qual a relação dinâmica entre experiência do tempo e intenção no tempo se realiza no processo da vida humana. Desta forma, apreender as operações mentais mais importantes para a compreensão histórica e, igualmente, elencar suas funções na vida prática, vem a possibilitar o aprendizado histórico. A consciência histórica é, ao mesmo tempo, o ambiente e o objetivo do aprendizado histórico.

De posse das idéias de Rüsen (2001) pode-se compreender que o homem tem a necessidade de interpretar as mudanças temporais às quais está sujeito, para manter-se seguro de si e não correr o risco de perder-se pela ação que venha a desenvolver para sobreviver. Esta resistência do homem diante das mudanças temporais de si e do mundo, resistência da perda de si mesmo num processo de autoafirmação, o qual vem a constituir-se a identidade histórica do sujeito.

Assim, Schmidt e Garcia (2005) defendem que a consciência histórica tem uma função prática de desenvolver as identidades dos sujeitos, trabalhando com mesmos uma dimensão temporal à realidade que estes vivem, tendo então uma orientação para guiar suas ações por meio da memória histórica. Segundo Rüsen (2001), a consciência histórica vem a se manifestar quando, para interpretar experiências atuais, torna-se necessário mobilizar a lembrança no sentido de tornar presente o passado mediante o movimento da memória histórica.

Para Carretero e Montanero (2008, p. 134),

la enseñanza de la historia tiene como finalidad fundamental que los estudiantes adquieran los conocimientos y actitudes para comprender la realidad del mundo en que viven, las experiencias colectivas pasadas y presentes, así como el espacio en que se desarrolla la vida en sociedad. [...] Se pretende los estudiantes comprendan los procesos de cambio en el tiempo histórico y sua influencia en el momento presente, es decir, que aprendan a *pensar historicamente*.

Cerri (2001, p. 99) após análise dos conceitos de Jörn Rüsen (2001) e Agnes Heller (1993), afirma que ambos concordam que a “consciência histórica não é meta,

mas uma das condições da existência do pensamento: não está restrita a um período da história, a regiões do planeta, a classes sociais ou a indivíduos mais ou menos preparados para a reflexão histórica social ou geral.”

Assim, as intencionalidades do ensino de História devem ir muito além do que somente o acesso aos conteúdos, mas possibilitar um conhecimento epistemológico centrado na natureza do conhecimento histórico, na formação de um modo de pensar e agir no tempo.

Ao tratarmos do pensar histórico, podemos partir dessa condição de ser humano, que passa necessariamente pela consciência histórica, uma necessidade de atribui-se significado a um processo sobre o qual o ser humano não tem o controle, mas pode passar a entender pela orientação no tempo. Para Rüsen (2006, p. 122-123),

o trabalho da consciência histórica pode então ser descrito como um procedimento por meio do qual tal ideia de uma ordem temporal é resgatada. Ela refere-se à experiência da mudança temporal da vida e do mundo, que pode ser armazenada na memória, dá sentido à mudança do passado que pode ser aplicada para se entender o presente, permitindo, assim, às pessoas antecipar o futuro, para conduzirem suas atividades a partir de um futuro informado pelas experiências do passado. [...] A consciência histórica, assim, amplia o conceito de dimensão temporal da vida humana e o estende para muito além da duração da vida da pessoa; faz o trabalho histórico da rememoração.

Schmidt (2008) acrescenta que a consciência histórica auxilia a recuperar o passado, juntamente com as lembranças de nossa memória. A consciência histórica penetra no passado de algum modo, seguindo o itinerário dos arquivos de memória que dispomos, sendo que o retorno dessa busca, se dá pelas necessidades das experiências vividas no presente. “A consciência histórica é o local em que o passado é levado a falar e este só vem a falar quando questionado; e a questão que o faz falar origina-se da carência de orientação na vida prática atual, diante de suas experiências no tempo.” (p. 85).

Este caminhar no tempo para interpretar os fatos que acontecem na vida cotidiana, é inerente ao pensamento do ser humano e, assim o fazemos, ou seja, utilizamo-nos de nossa consciência histórica em diversos momentos de nossa vida prática.

Alves (2011, p. 36), em sua tese orientada pela Professora Dra. Kátia Maria Abud, defende que,

assim, como fenômeno inerente à condição humana, pode-se compreender que todos os seres humanos possuem consciência histórica, pois dela se utilizam com o fito de tomar decisões práticas por meio da interpretação de sua própria experiência, individual e coletiva, no tempo. Nesse sentido a consciência histórica é decorrência do pensamento histórico, pois a dinâmica da vida que requer a satisfação de carências de todo o tipo mobiliza os seres humanos a confrontarem-se cognitivamente e praticamente consigo mesmos e com o mundo no qual estão inseridos. Todos de alguma forma pensam historicamente e aplicam esse pensamento na vida prática com o fim de compreender o sentido de suas vidas e dotar a sua ação temporal de sentido.

Ao agirmos em nosso cotidiano, dependemos das lembranças de nossa memória, fundamentais para que possamos buscar no passado, referências para nossas ações no presente. Assim, para Delgado (2010, p. 60) a memória possui vários conceitos e significados

visto que a memória não sendo um simples ato de recordar, revela os fundamentos da existência, fazendo com que a experiência de vida integre-se ao presente, oferecendo-lhe significado e evitando, dessa forma, que a humanidade se perca no presente contínuo, caracterizado por não possuir raízes e lastros. Presente muitas vezes caracterizado pela ausência de conteúdo identitário.

Portanto, como afirma Delgado (2010) “recordar é essencial para a comunidade humana em geral e para as comunidades específicas”, sendo assim, ao utilizar-se da consciência histórica, o ser humano desencadeia um aparato cognitivo, que se utiliza da memória para situar-se no tempo, orbitando entre o passado e o presente para, entre outras respostas, tentar preparar-se para uma ação futura.

Segundo Lee (2011, p. 20),

o passado dá concreticidade aos nossos conceitos. Em muitas áreas do conhecimento, o passado é a referência para o nosso conhecimento de regras e para a nossa capacidade de selecionar acontecimentos. Alternativamente, o passado será o árbitro quando se precisa determinar se a aplicação de uma regra pode ser satisfatória ou não. Os conceitos carregam uma bagagem temporal. Mas nosso mundo não consiste somente em exemplos de conceitos. Ele é povoado também por coisas individuais e particulares, com passados particulares.



Rüsen (2010b), ao aprofundar a discussão consciência histórica apresenta uma tipologia, tendo como base os diferentes tipos possíveis de narrativa histórica, que materializa a consciência histórica dos sujeitos

O primeiro tipo é o tradicional, elemento indispensável de orientação na vida prática, pois a consciência histórica funciona em parte, para manter vivas as tradições. A tradição guia as ações do homem, por meio de obrigações que requerem um consentimento, definindo assim a unidade do grupo social ou das sociedades em seu conjunto, mantendo ainda assim um sentimento de origem comum, segundo Rüsen (2010b).

O segundo é o tipo exemplar, onde as regras são o argumento principal que regem a conduta humana. A consciência histórica retoma experiências do passado que personificam regras gerais de mudança temporal e de conduta adotadas pelos seres humanos. *Historiae vitae maestrae*, que ensina normas, com derivação de caos específicos e sua aplicação por outros seres humanos no passado.

O tipo crítico é a terceira tipologia definida por Rüsen (2010b), na qual o conceito de uma totalidade temporal abrangente que envolva passado, presente e futuro, envolve algo negativo, ou seja, uma noção de ruptura na continuidade ainda operativa da consciência, assim a História se coloca como ferramenta para romper ou, decifrar uma continuidade imposta ou seguidamente perseguida, possibilitando outras formas de orientação para o presente.

E por último, Rüsen (2010b) explicita a consciência histórica do tipo genético, nesse caso a memória histórica prefere representar experiências de uma realidade passada como acontecimentos mutáveis, que possibilitam pensar na evolução das formas de vida e de pensamento, bem como da cultura distante, expondo uma visão de desenvolvimento, de modernidade. Acrescenta o autor que esta tipologia é entendida como uma “ferramenta metodológica investigativa para a investigação comparativa.” (p. 71).

Os quatro tipos de consciência histórica são vistos nos seguintes aspectos: a) experiência do tempo, b) formas de significação histórica, c) orientação da vida exterior, d) orientação da vida interior, e) na relação com os valores morais, f) na relação com o raciocínio moral.

A seguir, temos os quatro tipos de consciência histórica, estabelecidos por Rüsen (2010b), de forma resumida no Quadro 3:

**Quadro 3** – Os quatro tipos de consciência da história.

	<b>Tradicional</b>	<b>Exemplar</b>	<b>Crítica</b>	<b>Genética</b>
<b>Experiência do tempo</b>	Origem e repetição de um modelo cultural e de vida obrigatória	Variedade de casos representativos de regras gerais de conduta ou sistema de valores	Desvios problematizadores dos modelos culturais e de vida atuais	Transformações dos modelos culturais e de vida alheios em outros próprios e aceitáveis
<b>Formas de significação histórica</b>	Permanência dos modelos culturais e de vida na mudança temporal	Regras atemporais de vida social. Valores atemporais	Rupturas das totalidades temporais por negação de sua validade	Desenvolvimento nos quais os modelos culturais e de vida mudam para manter sua permanência
<b>Orientação da vida exterior</b>	Afirmção das ordens preestabelecidas por acordo ao redor de um modelo de vida comum e válido para todos	Relação de situações particulares com regularidade que se atêm ao passado e ao futuro	Delimitação do ponto de vista próprio frente às obrigações preestabelecidas	Aceitação de distintos pontos de vista em uma perspectiva abrangente do desenvolvimento comum
<b>Orientação da vida interior</b>	Sistematização dos modelos culturais e de vida por imitação - <i>role-playing</i>	Relação de conceitos próprios a regras e princípios gerais. Legitimação do papel por generalização	Autoconfiança da refutação de obrigações externas – <i>role-playing</i>	Mudança e transformação dos conceitos próprios como condições necessárias para a permanência e a autoconfiança
<b>Relação com os valores morais</b>	A moralidade é um conceito preestabelecido de ordens obrigatórias; a validade moral é inquestionável. Estabilidade por tradição	A moralidade é a generalidade da obrigação dos valores e dos sistemas de valores	Ruptura do poder moral dos valores pela negação de sua validade	Temporalização da moralidade. As possibilidades de um desenvolvimento posterior se convertem em uma condição de moralidade
<b>Relação com o raciocínio moral</b>	A razão subjacente aos valores é um suposto efetivo que permite o consenso sobre questões morais	Argumentação por generalização, referência a regularidades e princípios	Crítica dos valores e da ideologia como estratégia do discurso moral	A mudança temporal se converte em um elemento decisivo para a validade dos valores morais

**Fonte:** Rüsen (2010b, p. 63).

Com base na tipologia da consciência histórica de Rüsen (2010b), Martins (2011, p. 49) afirma que

na consciência histórica estão reunidos os elementos conformadores da identidade, com os quais o indivíduo elabora e estrutura o tempo da experiência vivida em tempo refletido, como história. O elemento reflexivo é fundamental para a instituição do caráter histórico da consciência da ação no tempo (passado, como presente e futuro).

A consciência histórica, como se coloca, é um elemento fundamental para a orientação do agir do ser humano no tempo e, que também se torna elemento essencial na definição identitária desse ser humano que ao posicionar-se no tempo e, buscar a reflexão atribuindo sentido às suas ações e reações, através de valores, ideias e interesses, vai aproximar-se de uma realidade individual, de um grupo e de uma sociedade que o cercam, com a qual passa a identificar-se.

Para Barca (2009, p. 54), ao identificar algumas âncoras para análise das relações da História com a vida prática de jovens e professores de História define que a consciência histórica

constitui uma atitude de orientação temporal sustentada reflectidamente pelo conhecimento da História, e distingue-se de uma simples resposta de senso comum às exigências práticas em termos de sentimentos de identidade. Esta distinção entre consciência histórica e um certo sentido de identidade revela-se complexa, a avaliar pelos próprios estudos existentes sobre narrativas dos jovens acerca do passado. [...] ‘Ter consciência histórica’ avançada implica adquirir um certo sentido do que é a História como disciplina académica, dominar determinadas competências historiográficas, construir *uma narrativa* (não a *narrativa*) da condição humana (e não apenas de seu país) e reflectir (e agir e intervir?) em consonância com o esquema mental que cada uma vai dinamicamente formando.

Em relação à narrativa apontada por Barca (2009), o filósofo Rüsen (2001) diz que narrar fundamentalmente como forma específica do pensamento histórico, significa, pois proceder metodicamente ao rememorar o passado humano a fim de orientar o agir e o sofrer no tempo presente. A narrativa precisa ser concebida como uma operação mental de constituição de sentido e, ponderada quanto à sua função constitutiva do pensamento histórico.

Assim, a narrativa histórica é fundamental por materializar o diálogo com o passado, aproximando do aluno em linguagem acessível, clara, permitindo a reflexão e, o estar presente no passado, assim como, trazer o passado para o presente, vindo a possibilitar comparações e novos questionamentos sobre a História, proporcionando ao aluno a consciência da história com a qual está em contato, ou seja, a consciência histórica.

O conceito de narrativa histórica foi amplamente discutido por Gevaerd (2009) na tese de doutorado intitulada *A narrativa histórica como uma maneira de ensinar aprender história: o caso da história do Paraná*, cujas referências principais são as abordagens de Rüsen (2001, 2007, 2010a) e Husbands (2003). Assim, para Rüsen (2001, p. 150) “narrar é uma prática cultural de interpretação do tempo, antropológicamente universal”, e ainda no seu pensamento, a história como um passado que é tornado presente, assume por princípio a forma de uma narrativa.

Para Husbands (2003),

as formas narrativas são construídas dentro do caminho no qual pensamos sobre o passado. Isso é válido para historiadores acadêmicos, alunos e professores, apesar da extensão, profundidade e propósito da forma narrativa organizada nestes diferentes procedimentos, serem nitidamente diferentes.

Rüsen (2010c), no que se refere à narrativa histórica, acrescenta que a peculiaridade da narrativa histórica se situa em três qualidades, a saber:

1) uma narrativa histórica está ligada ao ambiente da memória. Ela mobiliza a experiência do tempo passado, a qual está gravada nos arquivos da memória, de modo que a experiência do tempo presente se torna compreensível e a expectativa do tempo futuro, possível. 2) Uma narrativa histórica organiza a unidade interna destas três dimensões do tempo por meio de um conceito de continuidade. Esse conceito ajusta a experiência real do tempo às intenções e às expectativas humanas. Ao fazer isso, faz a experiência do passado se tornar relevante para a vida presente e influenciar a configuração do futuro. 3) Uma narrativa histórica serve para estabelecer a identidade de seus autores e ouvintes. Essa função determina se um conceito de continuidade é plausível ou não. Este conceito de continuidade deve ser capaz de convencer os ouvintes de suas próprias permanências e estabilidade na mudança temporal de seu mundo e de si mesmos. (p. 97).

Assim, a narrativa histórica é fundamental no sentido de possibilitar uma orientação da vida prática no tempo, e segundo Rüsen (2010c), uma orientação sem a qual se tornaria impossível para os seres humanos, encontrarem o caminho para a vida prática no tempo.

Rüsen (2010c), em função da mobilização da memória da experiência temporal, por meio do desenvolvimento do conceito de continuidade e pela estabilização da identidade, estabelece que esta função pode ser realizada de quatro modos diferentes e, de acordo também com quatro condições diferentes que devem ser completadas “para que a vida humana possa continuar seu curso.” (p. 98).

Apresentamos assim o Quadro 4 que resume a tipologia da narrativa histórica, segundo Rüsen (2010c):

**Quadro 4** – Tipologia da narrativa histórica.

	<b>Memória de</b>	<b>Continuidade como</b>	<b>Identidade pela</b>	<b>Sentido do tempo</b>
<b>Narrativa tradicional</b>	<b>Origens</b> constituindo os presentes modelos de vida	<b>Permanência</b> dos modos de vida originalmente constituídos	<b>Afirmação</b> de determinados padrões culturais de autocompreensão	Ganho de tempo no sentido da <b>eternidade</b>
<b>Narrativa exemplar</b>	<b>Casos</b> demonstrando aplicações de regras gerais de conduta	<b>Validade das regras</b> abrangendo temporalmente diferentes sistemas de vida	<b>Generalização</b> de experiências do tempo transformando-as em regras de conduta	Ganho de tempo no sentido da <b>extensão espacial</b>
<b>Narrativa crítica</b>	<b>Desvios</b> problematizando os presentes modos de vida	<b>Alteração</b> das idéias de continuidade dadas	<b>Negação</b> de determinados padrões de identidade	Ganho de tempo no sentido de ser um objeto de <b>julgamento</b>
<b>Narrativa genética</b>	<b>Transformações</b> de modos de vida alheios para modos mais apropriados	<b>Desenvolvimento</b> em que os modos de vida mudam a fim de estabelecer a sua permanência dinamicamente	<b>Mediação</b> de permanência e da mudança para um processo de autodefinição	Ganho de tempo no sentido da <b>temporalidade</b>

**Fonte:** Schmidt, Barca e Martins (2010, p. 98).

Passamos a abordar em seguida o Ensino de História, identidade e a identidade histórica, em três vertentes, social, cultural e na visão de Rüsen.

## 2.2 ENSINO DE HISTÓRIA, IDENTIDADE E IDENTIDADE HISTÓRICA

Ao abordarmos o Ensino de História e os conceitos de identidade e identidade histórica, como etapa final do arcabouço teórico, buscamos dividir esta etapa em três momentos, sendo o primeiro a construção da identidade como produção social, em seguida a identidade como produção cultural e por último, a identidade histórica na visão de Rüsen.

Assim, inicialmente vamos abordar o conceito de identidade como produção social, que segundo Silva (2011b, p. 96) ao trabalhar os conceitos de identidade e diferença pontua que a identidade

não é uma essência; não é um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada as estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder.

Alinhado a este pensamento, destacando nas palavras de Silva (2011b), a construção e o processo, caminhamos para algo que está inserido na prática social, ou ainda, como produção social, assim, a identidade é marcadamente temporal, ou seja, reflete um momento vivido de um determinado grupo social, sujeito a questões socioeconômicas particulares, que vão influenciar o aspecto identitário.

Woodward (2011, p. 39) afirma que “as identidades são produzidas em momentos particulares no tempo”, portanto, esta particularidade no tempo pode ser definida como histórica, uma vez que está inserida no contexto do tempo e, de um momento de produção social específico que tem uma identidade particular.

A identidade se fortalece também, à medida que o indivíduo se vê presente na história, como partícipe do processo histórico, sendo este processo reforçado pelo processo social (educativo, econômico, familiar) imposto pela força de um discurso presente na sociedade da qual faz parte. Assim, para Hall (2011, p. 109),

é precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. Além disso, elas emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade idêntica, naturalmente constituída, de uma ‘identidade’ em seu significado tradicional – isto é, uma mesmidade que tudo inclui, uma identidade sem costuras, inteiriça, sem diferenciação interna.

Ao perscrutarmos histórias familiares ou de localidades, percebemos a importância da identidade, principalmente a identidade histórica, que os indivíduos pertencentes aos grupos carregam e dão continuidade, sem às vezes perceberem. Este contexto histórico exposto pela narrativa, por exemplo, fortalece a unidade do grupo que se expressa das mais diversas formas no contexto de formação social, que também sofre modificações com o passar do tempo.

Portanto, memória e identidade são fatores que, em conjunto, objetivam gerar unidade, organização, sentido histórico. Para isso, atuam, não raramente, no sentido de regular o comportamento social dos indivíduos a fim de evitar a fragmentação do grupo e manter a coesão em torno de referenciais simbólicos comuns. Estudar as sociedades contemporâneas à luz desses conceitos é importante na medida em que nos auxiliam a compreender como os agentes históricos se constituem e como constituem relações entre si em qualquer sociedade. Estudar as identidades compartilhadas pelos indivíduos é esquadrihar o universo de significados que norteiam sua existência enquanto grupo social, instituição, comunidade, etnia, enfim, enquanto agentes da memória. (SOUZA, 2008, p. 9).

Como afirma Souza (2008, p. 9), “estudar as identidades compartilhadas pelos indivíduos é esquadrihar um universo de significados que norteiam sua existência”, assim, o ensino de História Local no ambiente escolar possibilita uma visão privilegiada das histórias em que cada aluno está inserido, assim como, da união destas histórias que passam a compor a História Local, oportunizando então ao aluno especialmente, conexões com o universo da História, a partir de sua própria história como partícipe do processo histórico, no qual então se fortalece sua identidade histórica.

Buscamos agora uma abordagem do conceito de identidade como produção cultural, tendo por base o pensamento de Peter Burke (2008). Segundo Burke (2008)

ao falar da grande tradição, o termo *culture*, ou *Kultur*, foi empregado com frequência na Alemanha e na Inglaterra no século XIX. Essa valorização da cultura, englobando a história e a história cultural, pode ser dividida em quatro fases, ainda segundo ele: a fase clássica de 1800 a 1950; da história social da arte que começou em 1930; a descoberta da história da cultura popular, na década de 1960; e a nova história cultural.

Burke (2008), relata que este termo já se referiu às artes e à ciência, em seguida passou a representar às manifestações equivalentes no âmbito popular, como a música folclórica, a medicina popular entre outros saberes praticados pela população. Na contemporaneidade a palavra cultura passou a referenciar uma vasta significação, como imagens, ferramentas, casas, entre outros e, práticas sociais como conversar, ler e jogar.

Com a aproximação da cultura, o interesse por pesquisadores de outras ciências, como a Antropologia, por exemplo, bem como, de historiadores, ampliou-se ainda mais se tornando mais visível o interesse pela cultura, história cultural e estudos culturais a partir das décadas de 1980 e 1990. Nesse sentido são referências os trabalhos do antropólogo Clifford Geertz (1989), assim como historiadores culturais do final do século XX, como Emmanuel Le Roy Ladurie na França, Lynn Hunt nos Estados Unidos, Carlo Ginzburg na Itália e, Hans Medick na Alemanha, segundo Peter Burke.

Assim, podemos observar que a preocupação com identidade é um contexto que vem sempre à tona, em função dos movimentos sociais na História da Humanidade e, quando a cultura surge no cenário contemporâneo, valorizada principalmente ao focar o aspecto popular em sua generalidade, temos uma abordagem diferenciada também pela chamada nova história cultural no que se refere à identidade.

A preocupação com a construção da identidade é uma característica importante da NHC, o que não é de surpreender, numa época em que a política de identidade se tornou questão de grande relevância em muitos países. Há um interesse cada vez maior em documentos pessoais ou, como dizem os holandeses, ‘documentos ego’. (BURKE, 2008, p. 116).

Hunt (1992), ao destacar a história da história cultural e as várias possibilidades que intelectuais como Roger Chartier, por exemplo, veem na aproximação com a



cultura, afirma que “quanto mais culturais se tornarem os estudos históricos, e quanto mais históricos se tornarem os estudos culturais, tanto melhor para ambos.” (p. 29). Assim, a identidade segundo Burke (2008, p. 128), “é continuamente reconstruída ou negociada.”

Nesse contexto o ensino de História e principalmente a consciência histórica são fundamentais, para que ocorra a devida orientação no tempo. Atualmente a arquitetura braudeliana das durações embutidas (longa duração, conjuntura, acontecimento) sem dúvida merece ser repensada. O fato é que a leitura das diferentes temporalidades que fazem que o presente seja o que é, herança e ruptura, invenção e inércia ao mesmo tempo, continua sendo a tarefa singular dos historiadores e sua responsabilidade principal para com seus contemporâneos (CHARTIER, 2010).

Pesavento (2008, p. 69) ao dedicar um capítulo em sua obra denominado “correntes, campos temáticos e fontes: uma aventura na história”, dá um destaque especial para as identidades, posicionando este conceito como um campo de pesquisa para a História Cultural.

Enquanto representação social, a identidade é uma construção de sentido, que organiza um sistema compreensivo a partir da ideia de pertencimento. A identidade é uma construção imaginária que produz a coesão social, permitindo a identificação da parte com o todo, do indivíduo frente a uma coletividade, e estabelece a diferença. A identidade é relacional, pois ela se constitui a partir de uma identificação de alteridade. Frente ao eu ou ao nós do pertencimento se coloca a estrangeiridade do outro. (PESAVENTO, 2008, p. 90).

A construção de sentido, o pertencimento, a coesão social, a coletividade, e alteridade, são elos fundamentais para a consciência histórica, possibilitando a orientação ao aluno diante das temporalidades que lhe são apresentadas. Assim, o ensino de História pode despertar no aluno, das séries iniciais, as primeiras abordagens sobre a História Local, que perpassa pela família, pela vizinhança, pelos colegas do mesmo Bairro e ainda, pela Cidade que pode reunir o passado, presente e futuro, em seu casario, edificações e modernidades, colocando o aluno frente às diversas temporalidades presentes em seu cotidiano.

Segundo ainda Pesavento (2008, p. 90), para a construção de uma identidade, que cria também o sentimento de pertencimento a um dado grupo, esta se dá na

“confrontação com o outro”, um reconhecimento que pode estar em proximidade com o real ou não. Outro destaque na visão de Pesavento (2008, p. 91) é a defesa de que a identidade “se constrói em torno de elementos de positividade”, fator fundamental para que ocorra a união entorno de atributos reconhecidos e valorizados socialmente.

Assumir uma identidade implica encontrar gratificação com esse endosso. A identidade deve apresentar um capital simbólico de valoração positiva, deve atrair a adesão, ir ao encontro das necessidades mais intrínsecas do ser humano de adaptar-se e ser reconhecido socialmente. Mais do que isso, a identidade responde, também, a uma necessidade de acreditar em algo positivo e a de que possa se considerar como pertencente. Enquanto construção imaginária de sentido, as identidades fornecem como que uma compensação simbólica a perdas reais da vida. Identidades gloriosas confortam e suprem carências na vida social e material, por exemplo. (PESAVENTO, 2008, p. 91-92).

Na análise de Carretero (2010), a identidade que advém da história escolar, é legitimadora de ações, buscando despertar o sentimento de pertencimento aos ideais de um grupo ou sociedade, afetada pelas novas relações de um mundo mediatizado, interligado e por consequência, globalizado.

O conceito de globalização, então tem velhas significações, algumas das quais se referem a problemas que hoje retornam como o da identidade relacional e o encontro com os outros, o que marca tanto uma expansão quanto uma contração do mundo. Com efeito, os limites e fronteiras se abrem para o exterior e, por sua vez, fortalecem o interior e a identidade original como quando o ‘Velho Mundo’ se estendeu além da costa atlântica, do primeiro fuso do nacionalismo segundo Gellner (1983)<sup>13</sup>, o qual olhava em direção à América, ao longo do qual sobreviria com maior violência o processo de culminou com a formação dos Estados nacionais. (CARRETERO, 2010, p. 140).

Uma realidade onde a identidade “original” é valorizada com o sentido de legitimar realidades que convivem com a ruptura e continuidade, imputam, assim, ao ensino da História um papel fundamental no sentido de levar o aluno à uma contextualização de sua História mais próxima, da realidade que está em seu entorno. Carretero (2010, p. 290), ao concluir sua obra aponta que para analisar esta nova sociedade que é “atravessada pelo hibridismo”, são necessárias novas categorias de

---

<sup>13</sup> GELLNER, Ernest. **Nations and nationalism**. Oxford: Blackwell, 1983.

análise, para se investigar a História que deve ser ensinada, afastada das ideologias que buscam despertar a legitimação e o pertencimento.

O caminho traçado conduz à constatação de que se a ciência da História deseja ser relevante para a vida prática e, conservar seu status científico, precisa se ancorar numa dinâmica epistemológica que priorize o constante exercício da autorreflexão. Sem isso poderá sucumbir diante do uso ideológico instrumental ou relativista da História. Tal tarefa é imprescindível para tornar clara a importância da História no que se refere à constituição de sentido de orientação temporal e criação de identidade. De outra forma, a História pode se tornar refém de manipulações ideológicas provenientes de uma cultura histórica dominada pelas prescrições do Estado e do mercado. (ALVES, 2011, p. 93).

Agora, como etapa final buscamos uma abordagem da identidade histórica tendo por base o pensamento de Rüsen (2001, p. 125), que assim define o processo de consolidação de identidades:

Consolidar identidades mediante consciência histórica significa aumentar a acumulação de experiências significativas das mudanças do homem e de seu mundo, no tempo, com as quais e pelas quais os sujeitos humanos (na prática das relações sociais com os demais) exprimem quem são e o que pensam ser os outros. De acordo com campo da experiência histórica que venha a ser tido como significativo para o presente e que possa influenciar a formação da identidade histórica, mede-se também o horizonte temporal em que os agentes podem situar seu respectivo ‘eu’, no longo prazo, em meio às mudanças do mundo e de si mesmos.

Para Germinari (2010, p. 17), com base em Rüsen (2001), a identidade histórica “é a competência interna de orientar a vida prática”, fornecendo à vida um sentido temporal de continuidade entre passado, presente e, o futuro. Para Rüsen (2001, p. 126), a consolidação da identidade também:

consiste na ampliação do horizonte nas experiências do tempo e nas intenções acerca do tempo, no qual os sujeitos agentes se asseguram da permanência de si mesmos na evolução do tempo. O ponto extremo dessa consolidação de identidade é a ‘humanidade’, como supra-sumo dos pontos comuns em sociedade, com respeito à qual diversos sujeitos agentes, no processo de determinação de suas próprias identidades, determinam as dos outros de forma tal que estes se reconhecem nelas.

Esta apropriação de uma realidade, que começa a se construir no seio da própria família, amplia-se aos poucos com o processo educacional já nos primeiros anos da educação básica. Fortalece-se o processo de identidade do indivíduo com a consciência histórica da realidade que o cerca. Uma realidade temporal que aos poucos é desvelada, proporcionando as conexões históricas, fundamentais para a vida do indivíduo.

Estabelecendo conexões entre o passado e o presente e, possibilitando uma perspectiva de futuro. A identidade histórica auxilia no reconhecimento daquilo que é comum aos indivíduos, no momento em particular vivido pelo grupo, despertando o sentimento de pertencimento daquilo que há de comum seja do passado, seja no presente, realçando o caráter de temporalidade, fundamental para o aluno.

A apropriação da história ‘objetiva’ pelo aprendizado histórico é, pois, uma flexibilização (narrativa) das condições temporais das circunstâncias presentes da vida. Seu ponto de partida são as histórias que integram culturalmente a própria realidade social dessas circunstâncias. O sujeito não se constituiria somente se aprendesse a história objetiva. Ele nem precisa disso, pois já está constituído nela previamente (concretamente: todo sujeito nasce na história e cresce nela). O que precisa é assenhorear-se de si a partir dela. Ele necessita, por uma apropriação mais ou menos consciente dessa história, construir sua subjetividade e torná-la a forma de sua identidade histórica. Em outras palavras: precisa aprendê-la, ou seja, aprender a si mesmo. (RÜSEN, 2010a, p. 107).

Este processo de construção da identidade histórica não é pacífico, posto que o indivíduo esteja inserido em ambiente social (familiar, escolar, econômico) que tende a influenciar diretamente esta percepção de identidade histórica. Ao tomar consciência de sua história, assim como, ao perceber nas narrativas históricas uma proximidade, um pertencimento à história, torna-se possível sentir-se inserido em uma história, fazendo parte de todo um contexto de vida que tem um sentido histórico, que possibilita uma conexão entre o passado e o presente, porém, sem perder a noção de si mesmo, reforçando o processo identitário.

A resistência dos homens à perda de si e seu esforço de auto-afirmação constituem-se como identidade mediante representações de continuidade, com as quais se relacionam as experiências do tempo com as intenções no tempo: a medida de plausibilidade e da consistência dessa relação, ou seja, o critério de sentido para a constituição de representações abrangentes da

continuidade é a permanência de si mesmos na evolução do tempo (RÜSEN, 2001, p. 66).

Assim, no Ensino de História praticado nas séries iniciais da educação básica, ao possibilitar-se o contato com a História Local, compreendida desde a história familiar do aluno e suas conexões com o entorno, vivenciado diariamente pelo aluno, o regional e o nacional, em suas interconexões com o passado e o presente, possibilita o despertar de um pertencimento, um novo olhar, uma nova identidade com tudo que está ao seu redor através da História.

Esta interação que ocorre entre os conceitos de História Local, consciência histórica, narrativa histórica e identidade histórica, abordados na presente pesquisa, está presente na vida prática do indivíduo, em nosso caso, na vida prática das professoras pesquisadas, mesmo que não o percebam em suas rotinas. Assim, a escola faz parte da vida prática das professoras e por consequência das crianças, momento então, vital para o ensino de História, uma vez que a criança se depara com a construção de sua própria História, de uma temporalidade que não é somente dela, mas de todos, sendo um marco inicial a história familiar, que avança para a história de seus vizinhos, da Vila ou Bairro onde reside, da Cidade, do estado e do País.

Ao aproximar o aluno dos conteúdos de História, de modo a dar sentido para a vida prática, possibilitando também uma orientação temporal no sentido que este olhe para o passado, através do presente e deste presente, perceba ainda as perspectivas de um futuro possível, de uma continuidade temporal, caminha-se no sentido de possibilitar para este aluno uma identidade histórica.

No próximo capítulo, apresentamos a pesquisa realizada com base na opção metodológica adotada, abordando a escola Anchieta, com suas características explicitadas no projeto político pedagógico. Através das observações e entrevistas realizadas, buscamos conhecer as professoras que são as responsáveis pela regência de turmas do 3º ano ensino fundamental, os conteúdos sobre História Local trabalhados em sala de aula e, algumas práticas diárias utilizadas para o ensino da História Local e, por último, buscamos estabelecer suas concepções de identidade histórica, pelo todo observado.

### 3 A ESCOLA: LOCAL DE SABERES E IDENTIDADES

Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos.  
*Paulo Freire*

Este capítulo dedica-se a explicitar a pesquisa de campo, realizada na escola Anchieta, no sentido de atender os objetivos estabelecidos inicialmente e, responder a pergunta de pesquisa, norteadora das intenções que possibilitaram o estudo teórico e a pesquisa de campo ora realizada.

Inicialmente é importante retomar a importância da abordagem da História Local. Segundo Schmidt e Cainelli (2009, p. 138),

a valorização da história local pelos historiadores teve reflexos nas propostas curriculares nacionais como se pode observar nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental (1997-1998) e para o ensino médio (1999), nos quais as atividades relacionadas como o estudo do meio e da localidade são, enfaticamente, indicadas como renovadoras para o ensino de história e salutaras para o desenvolvimento da aprendizagem.

Ainda, nos PCNs estavam previstos à época, dois momentos para o ensino de História no ensino fundamental, o primeiro ciclo, que correspondia à 1ª e 2ª Séries e, o segundo ciclo, que correspondia respectivamente à 3ª e 4ª séries, e para ambos valorizava-se o enfoque local.

Os conteúdos de História para o primeiro ciclo enfocam, preferencialmente, diferentes histórias pertencentes ao local em que o aluno convive, dimensionadas em diferentes tempos. [...] No segundo ciclo permanecem as preocupações de ensino e aprendizagem anteriores, com a valorização dos conhecimentos dos alunos e a preocupação de o professor intervir, com situações pedagógicas particulares para ampliar os conhecimentos históricos. (BRASIL, 1997, p. 40-45).

Estas sugestões do governo Federal, no sentido de balizar os currículos destinados ao ensino fundamental, em todo o País, influenciaram diretamente o ensino de História e sua metodologia para o ensino fundamental, em suas séries iniciais, conceito que hoje foi reformulado para anos iniciais da educação básica, porém, com a

mesma forma de condução no ensino da História, no sentido de valorizar a História Local.

Uma das obras referenciadas nas Diretrizes da Educação Básica do Estado do Paraná (PARANÁ, 2008), e de vital importância para se pensar a abordagem da História Local, é de Matozzi (1998) que ao estudar e analisar o ensino de História, buscando relações com a educação cívica, educação social e formação cognitiva, vem a somar na valorização da abordagem da História Local. Como afirma Matozzi (1998, p. 40),

[...] se o currículo inclui o conhecimento de fatos a uma escala mundial (como o mundo se foi pouco a pouco povoando até contar mais de cinco mil milhões de pessoas, como a economia se globalizou...), ajuda os estudantes a partilhar um ponto de vista mundial, a reconhecer a própria história como parte de uma história mais vasta, a pensar-se como sujeito de uma pluralidade de histórias e a pensar a história dos outros como entrelaçada com a sua. Esta perspectiva mundial pode fazer das histórias dos outros um interessante objeto de investigação e de compreensão.

Para Matozzi (1998, p. 41), a História Local possibilita a “valorização dos bens culturais, o interesse e respeito pela história dos outros, pluriculturalidade e abertura à interculturalidade”, assim, o ensino de História hoje, nos anos iniciais da educação básica, como é o foco da presente pesquisa, para o ensino de uma História Local, como marco inicial para o estudo da História, possibilita ao aluno o contato com o conhecimento histórico, as relações possíveis com o regional e o mundo, experienciando assim temporalidades diferentes, de pessoas diferentes, que habitaram a mesma localidade.

### 3.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS

Método, escolha fundamental para a pesquisa científica, é uma palavra que deriva do latim *methodus* e do grego *methodos*, cujo significado é caminho através do qual se procura chegar a algo ou um modo de fazer algo (TURATO apud OLIVEIRA, 2008).

Minayo (2010, p. 14), em seu trabalho sobre o desafio da pesquisa social, vê a metodologia como

o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade). A metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está referida a elas.

Assim, após definições sobre o método, ou seja, o caminho escolhido para realizar a presente pesquisa, optou-se pelo método indutivo, uma forma de analisar o fenômeno do particular para o geral, em suas três fases, segundo Oliveira (2008): a observação dos fenômenos, a descoberta da relação e a generalização da relação. Esta escolha se dá em função de que o fenômeno a ser observado, tem seu início com o ensino da História Local, ampliando-se para uma visão sobre as concepções de identidade histórica do docente, foco principal da presente pesquisa.

E, de fundamental importância para nortear o caminho a percorrer durante a pesquisa, teremos como abordagem epistemológica da realidade que se pretende pesquisar o estruturismo teórico e metodológico de Lloyd (1995). Para Lloyd (1995, p. 23), em sentido mais amplo

o estruturismo também pode ser entendido como uma abordagem explicativa do social que tem dimensões metodológicas, sociológicas e históricas, as quais se reforçam mutuamente do ponto de vista lógico e conceitual. Esse reforço é um componente crucial para possibilitar a explicação científica da história estrutural.

Como argumento central de sua obra, Lloyd (1995) coloca que disciplinas institucionalizadas como história econômica, história social, da economia política histórica e da sociologia histórica, devem ser consideradas como um conjunto, um domínio de pesquisa, o domínio da história estrutural social. Para o autor as estruturas incluem os sistemas políticos, mentalidades e culturas, assim como, os sistemas econômicos e sociais.

Para Lloyd (1995), o alinhamento teórico da história social estruturista ocorre a partir de uma origem no idealismo, colocado como uma das filosofias do iluminismo, com base no pensamento de Kant e Hegel, que se encaminha em seguida para a fenomenologia neokantiana (ontologia social), que a seguir se conecta com a



hermenêutica da Alemanha (epistemologia social) através de Weber e Simmel (pensadores-chave). Weber deriva seu pensamento através de sua sociologia (escola de história estrutural, assim como o neomarxismo) para a nova história social, que advém da Escola dos Annales e, Simmel, por sua vez encaminha-se para uma história social estruturalista, que sofre influências do neomarxismo de Marx e Engels.

Ainda, segundo Lloyd (1995), a ideia central do estruturismo e da teoria de estruturação, é a de que os seres humanos são agentes reprodutivos e estruturadores do mundo social, tendo origens do iluminismo europeu. Segundo o autor, este pensamento pode ser encontrado de forma rudimentar, na escola histórica escocesa, como em vários aspectos das ciências sociais, destacando a intensa influência das ideias de Marx e Weber, no desenvolvimento inicial e da metodologia e da teoria estruturista.

Assim, o papel da função humana é essencial nos processos sociais estruturantes, e segundo Lloyd (1995) está intimamente ligada à ideia de realismo social. Segundo Schmidt e Garcia (2008, p. 39), para uma concepção realista da sociedade, pensada a partir de Lloyd, é necessário “transcender as dicotomias individualismo/holismo, propósito/necessidade, oportunidade/escolha”, uma vez que todos estes conceitos são necessários para uma explicação social, psicológica e histórica da realidade, com uma visão racionalista e empírica.

Um método de realismo sociológico pressupõe que a sociedade e a cultura constituam independentemente entidades reais, que não sejam nem artefatos criados por teóricos ou atores, nem tampouco redutíveis a características de indivíduos ou padrões de comportamento individual. Apesar de não ser possível sentir as estruturas sociais e as culturas, acredita-se que elas existam em virtude de seus poderes causais de influir no comportamento, nas crenças e nas compreensões das pessoas, e é possível conhecê-las através de seu comportamento, seus produtos e suas expressões verbais. Mas que formas se pensa que assumem exatamente as realidades sociais e culturais é uma questão de conceitualização, teoria e pesquisa. (LLOYD, 1995, p. 113).

Assim, o estruturismo metodológico tenta articular os níveis micro e macro da análise social, sem causar subordinação, explicando como a personalidade, as intenções e as ações humanas interagem com a cultura e a estrutura para determinar

um ao outro e as transformações sociais ao longo do tempo. Como afirma Lloyd (1995, p. 220),

a ação é, assim, socialmente estruturante. Mas a estrutura preexiste às ações individuais e as condiciona. A generalidade da ação ao longo do tempo é necessária à criação, à reprodução constante e à gradual transformação das estruturas, levando à criação de novas estruturas. A dimensão histórico-transformadora é essencial à metodologia estruturista. Tanto os individualistas e os holistas tendem a ignorá-la.

Lloyd (1995) procura diferenciar, dentro de uma visão ontológica, o individualismo, o holismo e o estruturismo. No individualismo, a sociedade, “termo apenas instrumental, é uma agregado de indivíduos” (p. 65); no holismo a sociedade é um sistema fechado, supraindividual com poderes de autorregulação; e, no estruturismo a sociedade é uma “estrutura real de regras, papéis, relações e significados que deve ser produzida, reproduzida e transformada por indivíduos, ao mesmo tempo em que condiciona de modo causal as ações, crenças e intenções individuais.” (p. 65).

Ainda na esteira de Lloyd (1995, p. 88):

O estruturismo volta sua análise para as interações estruturantes, entre as crenças, opções, intenções e ações individuais coletivas dos seres humanos e as condições estruturais reais externas que possibilitam e limitam o pensamento e ação do indivíduo. Nessa abordagem, as estruturas compõem-se pelas regras, papéis e relações, que antecedem a existência da pessoa. Essas estruturas organizam o pensamento e a ação, que por vez a reproduz e transforma. Portanto, as pessoas geram as estruturas ao longo do tempo e mobilizam a mudança delas e não a própria sociedade, porém a atividade geradora das pessoas e suas iniciativas são socialmente limitadas.

O estruturismo teórico e metodológico também é estudado por Schmidt e Garcia (2008). De acordo com as pesquisadoras,

o estruturismo teórico e metodológico constitui um ‘domínio científico’, o conceito que Lloyd tomou de Duddley Shapere e que sustenta a existência de arcabouços que incluem pressupostos metodológicos e filosóficos, ou seja, conjunto de idéias ou crenças a respeito de processos e entidades do mundo, e que nos auxiliam a penetrar na sociedade e entrar na vida cotidiana dos sujeitos na escola. (p. 35).

Assim, no caminhar deste entendimento metodológico, o estruturismo proposto pelo historiador Christopher Lloyd (1995), enquanto método compartilha com as orientações da pesquisa qualitativa, quando no campo das ideias, afirma que o objeto de análise é formulado em termos da ação em sua totalidade, uma ação que abarca o comportamento físico e os significados que lhe atribuem os sujeitos e os que interagem com este sujeito.

O principal objeto da investigação passa a ser a ação e seu significado, o contexto em estudo e não o comportamento ou dado. Os contextos sejam do presente ou do passado, servem para ajudar a explicar e interpretar a ação, recuperando sua historicidade, como bem explicam Schmidt e Garcia (2008).

Na obra intitulada *No limar do século XXI*, Cardoso (1996), ao analisar as tendências teóricas e metodológicas propostas para o historiador e suas pesquisas na pós-modernidade, cita em suas linhas uma aproximação entre as ideias de Christopher Lloyd e Jörn Rüsen, ambos presentes e basilares para o presente projeto de pesquisa:

Assim, uma ciência histórico-social, estrutural, da sociedade é, para Lloyd, uma necessidade política. Ora, esta necessidade se acha, hoje, sob a mais forte contestação intelectual que já conheceu, em função da crise dos modos de pensar neo-iluministas. O relativismo em múltiplas variantes agora prolifera e ameaça qualquer entendimento e explicação intersubjetivos da sociedade, quando não da natureza. Com isto também se perderia a possibilidade da transformação racional, democrática e emancipadora do mundo social. Neste ponto, o pensamento de Lloyd e o de Jörn Rüsen se encontram. Lloyd propõe ‘um arcabouço construído numa perspectiva histórico-estruturista’ (expressão que usa para evitar confusão com qualquer estruturalismo) que seja um caminho para solucionar os problemas metodológicos e filosóficos existentes nos estudos sociais – em especial para transcender velhas dicotomias: ciência *versus* hermenêutica, explicação *versus* compreensão, ação *versus* estrutura, mudança *versus* continuidade, história (entendida como o estudo do único e irrepetível) *versus* sociologia (tomada como estudo das regularidades do social). (p. 12).

Assim, para o estruturismo na visão ontológica, segundo Lloyd (apud MARANGON, 2009), a sociedade é uma estrutura real de regras, papéis, relações e significados que devem ser produzidos, reproduzidos e transformados por indivíduos, ao mesmo tempo em que condicionam de modo causal as ações, crenças e intenções individuais. E no que se refere à visão metodológica conceitualiza e estuda os

processos estruturantes ao longo do tempo, examinando as interações causais de indivíduos grupos, classes e suas condições sociais, crenças e intenções estruturantes.

A metodologia estruturista permite que pesquisadores, vejam a escola não somente como um lugar de reprodução, mas também de criação, de produção de si própria, porque entendem que esta tem a capacidade de se autodefinir e, assim, de se transformar, na mesma forma que a sociedade dispõe de uma capacidade de criação simbólica, que permite se construir e se reproduzir nos seus sentidos, bem como seu sistema de orientação das condutas (SCHMIDT; GARCIA, 2008).

Assim, explicitada a teoria do estruturismo metodológico, bem como, o encaminhamento metodológico para realizar a presente pesquisa, diante do problema inicialmente proposto, vamos também buscar os sentidos e os significados do trabalho escolar, especialmente o ensinar e o aprender História, nas perspectivas dos sujeitos que o produzem, por meio dos significados que constroem nesse trabalho e pelas suas ações, aspectos fundamentais na teoria do estruturismo.

Nessa direção, pretende-se analisar as concepções de identidade histórica das professoras do 3º ano das séries iniciais, do ensino fundamental, sendo a professora A responsável pela turma do turno da tarde e a professora B, do turno da manhã, ambas da Escola Municipal Anchieta, tendo por base a tipologia da narrativa histórica de Rüsen (2010c) caracterizada pela: afirmação; pela generalização; pela negação; e, pela mediação.

A metodologia da História oral também dá suporte ao presente trabalho, uma vez que segundo Meihy e Ribeiro (2011, p.12), “é um conjunto de procedimentos que se iniciam com a elaboração de um projeto e que continua com a definição de um grupo de pessoas a serem entrevistadas”, essa sistematização de processos é o que diferencia uma entrevista simples e isolada, de uma entrevista em História oral.

O planejamento e a sistematização, fundamentais na História oral, bem como, no próprio trabalho científico, proporcionam a fidelidade e credibilidade ao trabalho, carreando para a pesquisa além da riqueza do sujeito a mescla de análises derivadas das entrevistas que podem ser cruzadas com documentos, dados estatísticos, literatura, e produtos historiográficos, que assim ocorrendo caracterizam uma História oral híbrida, segundo Meihy e Ribeiro (2011).

Segundo Delgado (2010, p. 31), a produção de documentos orais

tem duplo embasamento: o ofício do pesquisador e a memória dos depoentes. Como metodologia busca captar o passado, a História oral constitui-se como espaço vivificador da relação entre a história, as memórias e as identidades. [...] Dessa forma, História e memória enredadas na trama da reconstituição temporal e espacial, contribuem para a consolidação da consciência de pertencimento ou de não pertencimento dos sujeitos históricos a organizações, grupos, instituições, etnias, países.

A metodologia da História oral, pode auxiliar na busca das percepções de identidade ou, de consciência de pertencimento, que estão presentes no trabalho das professoras, do 3º ano do ensino fundamental, principalmente quando da abordagem dos conteúdos sobre História Local.

Assim, explicitados os critérios metodológicos para análise da pesquisa realizada, passamos a apresentar os resultados obtidos através do estudo de caso, bem como, os resultados obtidos dos instrumentos aplicados (questionários, observações e entrevistas) para a coleta de dados.

### 3.2 O CAMPO DA PESQUISA: A ESCOLA

As pesquisas empíricas, fundamentais para esta dissertação, iniciaram-se com os contatos com a Direção da Escola Anchieta em 06 de outubro de 2011, formalizando o pedido através de Ofício (Apêndice A) em 21 de outubro do mesmo ano, sendo então autorizada a realização da pesquisa.

Na visita realizada em 28 de outubro, pela manhã, tivemos acesso ao projeto político pedagógico da escola municipal Anchieta, que foi aprovado pelo Parecer nº 205/2009 do Núcleo Regional de Educação de 11 de setembro de 2009, sendo a instituição destinada à educação infantil e ensino fundamental. A escola está localizada no centro da cidade de Campo Largo, região metropolitana de Curitiba, reconhecida pela população como uma das melhores instituições de ensino público. A escola já faz parte da história da cidade, na praça que está logo à frente do estabelecimento, está localizado um chafariz, antigo bebedouro dos viajantes que chegavam à cidade, sendo assim um dos seus marcos históricos.

**Figura 1** – Colégio da Sagrada Família (Escola Municipal Anchieta).



**Fonte:** O autor.

Segundo seu Projeto Político Pedagógico (CAMPO LARGO, 2009b), a escola Anchieta foi fundada em 15 de janeiro de 1925, sob o nome de Instituto Santa Terezinha e, em 1958 passou a chamar-se Escola de Aplicação Padre José de Anchieta, conforme Decreto nº 14.728, sendo então um espaço destinado para as práticas pedagógicas da escola normal.

Em 28 de fevereiro de 1958 a escola foi estadualizada pela Lei nº 3.585, de 28 de fevereiro de 1958, em função das dificuldades financeiras dos pais de alunos, possibilitando maiores oportunidades para a comunidade. Em 1973, por força da Reforma educacional ocorrida (Lei nº 5.692/71), o ensino de 1º grau passou a ser ministrado na escola.

Em 1991, pela Resolução nº 3.307 de 27 de setembro do mesmo ano, a Prefeitura Municipal de Campo Largo, assumiu os encargos do ensino de pré-escola e, de 1ª a 4ª série, séries iniciais do ensino fundamental, do Colégio Estadual Sagrada Família, sendo então a instituição municipal denominada de escola municipal Padre

José de Anchieta, ambas as instituições no mesmo imóvel, porém em edificações próprias.

Em 1992, o Decreto nº 110/92, altera a nomenclatura da escola a qual passou a denominar-se escola municipal Anchieta – ensino pré-escolar e de 1º grau, reconhecida pelo governo do Estado do Paraná pela Resolução nº 2596 de 31 de abril de 1993. No mesmo ano ainda acrescentou-se à estrutura da escola o Jardim III, aprovado pela Resolução nº 1.177/92 e Parecer 2.657/97 do CEE, em 1998 pela Resolução nº 3.120/98, a nomenclatura descola sofre nova alteração passando a denominar-se Escola Municipal Anchieta – Educação Infantil e Ensino Fundamental.

O prédio sede do estabelecimento escolar é propriedade da Congregação Associação Família de Maria, possuindo 5.128 metros quadrados, com área construída de 3.175 metros quadrados, que é formada por dois blocos de três pavimentos, sendo destinadas um total de onze salas de aula para a escola municipal Anchieta.

Destaca-se também no Projeto Político Pedagógico, a filosofia da escola seus princípios legais e pedagógicos,

Escola dirigida pelas Irmãs da Sagrada Família de Maria, a Escola Municipal Anchieta fundamenta seus princípios educacionais nos valores do evangelho e nos ideais do fundador da congregação, Dom Zygmunt S. Felinski, que prioriza a preservação de valores da família dentro da escola, sendo assim as preocupações centrais são:

- a) dar continuidade à vida em comunidade que começa na família;
- b) fazer da escola uma comunidade de investigação;
- c) propiciar o acesso à cultura e aos conhecimentos de ordem científica;
- d) construir a cidadania, no exercício das pequenas coisas do cotidiano;
- e) oportunizar um espaço onde os educadores, numa relação democrática e
- f) coletiva dediquem-se às atividades que elevam o seu modo de ser e de viver;
- g) reconhecer a importância da participação construtiva do aluno e, ao mesmo
- h) tempo, da intervenção do professor para aprendizagem de conteúdos específicos que favoreçam o desenvolvimento de competências necessárias à formação do indivíduo. (CAMPO LARGO, 2009b, p. 7).

Em 04 de novembro de 2011, em nova visita à escola, no período da manhã, de posse do projeto político pedagógico, estudou-se aspectos da estrutura física da escola, contando o estabelecimento com um total de 11 salas de aula, 01 sala de recurso didáticos, 01 sala de direção e coordenação, banheiros, cozinha, área coberta e pátio,

sala dos professores, sala de educação artística (a partir de 2012, passou a ser chamada de sala de arte), sala de educação infantil, sala de filosofia e em 2012, um laboratório de informática.

No que se refere aos recursos humanos, a escola possui uma diretora, um secretário, duas pedagogas (três a partir de 2012), uma auxiliar de administração, uma bibliotecária, uma inspetora de alunos e auxiliares de serviços gerais (totalizando dezenove funcionários em 2012) e vinte e oito professores (apenas vinte e sete em 2012).

Em relação ao corpo discente a escola possuía um total de 582 alunos em 2011 e, em 2012, um total de 585 alunos distribuídos da seguinte forma:

**Quadro 5** – Distribuição de alunos por ano e turmas.

2011	PRÉ II	1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	4ª SÉRIE
(TURMAS	A - 27	A-26	A-27	A-30	A-29	A-35
-Nº DE	B -26	B-26	B-24	B-34	B-28	B-35
ALUNOS)		C-26	C-26		C-28	C-33
		D-26	D-27			D-35
						E-34
2012	PRÉ II	1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO
(TURMAS	A - 23	A-28	A-29	A-30	A-33	A-31
-Nº DE	B -25	B-28	B-30	B-30	B-34	B-28
ALUNOS)		C-29	C-31	C-30		C-29
		D-30	D-30	C-31		D-26

**Fonte:** O autor.

Em relação aos recursos materiais a escola possui os mobiliários necessários em boas condições de uso, livros didáticos e de literatura, material concreto para o ensino da matemática, mapas e globos, televisores, vídeos-cassete e DVDs, aparelhos de som e retroprojeto e, computadores.

No Projeto Político Pedagógico (CAMPO LARGO, 2009b), há um destaque para uma pesquisa sobre os alunos e familiares, obtida através de questionários, onde destacamos:

- famílias pouco numerosas;
- a maioria dos alunos possui pai e mãe que trabalham fora;
- o predomínio do sacramento católico do casamento nas famílias;



- a maioria dos alunos mora com os pais;
- 43% dos alunos têm apenas um irmão;
- a religião predominante é a católica, seguida pela religião evangélica;
- a maioria dos pais e mães tem o ensino médio (11% tem ensino superior);
- 79% dos alunos não têm analfabetos na família;
- 97% das famílias estão satisfeitas com a escola.

Ainda, a escola exhibe também o resultado de uma pesquisa com 185 duplas de alunos, sobre as disciplinas ministradas, com a seguinte interrogação: O que os alunos aprenderam até agora na escola? Em função da área de interesse e da pesquisa ora realizada, destacamos a resposta assinalada pelos alunos sobre o ensino de História – “História: os portugueses, espanhóis e índios” (CAMPO LARGO, 2009b).

É importante destacar também alguns princípios norteadores no que se refere às atribuições da escola constantes do Projeto Político Pedagógico:

- escola como agência que se dedica a sistematizar e socializar o conhecimento;
- socializar o aluno intermediando este processo entre a família e a sociedade;
- transmitir o conhecimento acumulado ao longo do tempo pela humanidade;
- dirigida pelas Irmãs da Sagrada Família de Maria, a escola municipal Anchieta, fundamenta seus princípios educacionais nos valores do evangelho e nos ideais do fundador da congregação, Dom Zygmunt S. Felinski, que prioriza a preservação dos valores da família dentro da escola. (CAMPO LARGO, 2009b, p. 17).

Merece destaque também a missão da escola, assim definida:

Oferecer ensino de excelência à comunidade da escola municipal Anchieta, favorecendo condições para a continuidade da formação e dos valores vividos na família, para o desenvolvimento de uma postura crítica e participativa, do gosto pelas descobertas e para uma aprendizagem fundamentada no pensar, no cooperar, no partilhar e no respeitar, princípios estes indispensáveis à formação da criança. (CAMPO LARGO, 2009b, p. 18).

A concepção de aluno é a de “sujeito da relação ensino-aprendizagem e de sua própria formação, em um complexo processo interativo” (CAMPO LARGO, 2009b, p. 18), assim como o professor, é “o organizador de situações didáticas e de atividades

significativas para os alunos, envolvendo-os e, ao mesmo tempo, possibilitando aprendizagens fundamentais.” (p. 19).

No dia 11 de novembro de 2011, sexta-feira, no período da manhã, entregamos dois questionários (Apêndice B) para a pedagoga da manhã, solicitando que fossem respondidos pelas professoras responsáveis pelo 3º ano, do turno da manhã e do turno da tarde, solicitação que foi imediatamente aprovada, também pela direção da escola, porém com a condição de que seriam respondidos no decorrer das atividades das professoras e entregues assim que possível para este pesquisador.

Também nesse dia, voltamos mais uma vez nossa atenção para o Projeto Político Pedagógico da escola, agora para algumas concepções pedagógicas como a de aprendizagem:

Dessa forma, entendemos a aprendizagem como o processo por meio do qual a criança se apropria ativamente do conteúdo da experiência humana, das formas de pensar e do conhecimento existente na sociedade. Ele possibilita que a criança constitua-se como indivíduo com personalidade própria e que faz parte de um grupo, a partir das experiências concretas que realiza em seu meio. (CAMPO LARGO, 2009b, p. 31).

Assim como, no que se refere à organização da prática pedagógica esta “será organizada levando-se em conta as características do desenvolvimento infantil e o estabelecimento de situações de aprendizagem que definirão as rotinas de trabalho.” (CAMPO LARGO, 2009b, p. 35).

No dia 1º de dezembro de 2011, em nova visita à escola Anchieta, no período da manhã, voltamos nossa atenção para os pressupostos teóricos voltados para o ensino de História, constantes do projeto político pedagógico, onde de imediato se estabelece o objeto de estudo do ensino de História:

[...] nosso objeto é o estudo da dinâmica social, proporcionada pelas mudanças históricas na produção social da existência humana através do trabalho e que conseqüentemente desdobram-se em relações culturais e de poder nas sociedade ao longo dos tempos e em diferentes espaços socialmente construídos. (CAMPO LARGO, 2009b, p. 134).

Registra-se ainda

que a concepção teórico metodológica do materialismo histórico e dialético, adotada pela escola é a mais adequada e completa para nossos estudos. Isto por que esta concepção procura entender como as sociedades humanas produzem social e historicamente sua existência. (CAMPO LARGO, 2009b, p. 134).

Dentre os objetivos elencados no projeto político pedagógico, para serem atingidos pelo ensino de História destacamos:

Desenvolver o aluno como um ator social e sujeito histórico, o pensar histórico, bem como a sua ação no processo histórico social, e toda produção realizada ao longo do tempo nos eixos das relações de trabalho, poder e cultura, que estão no processo espaço-temporal e permeiam sua vida, desde a família, escola, bairro, município, estado, país e no mundo, sempre tomando o devido cuidado com o nível cronológico que o educando se encontra. Desta forma, ao se apresentar os conteúdos estes devem estar no bojo dos avanços e limites dos alunos, para que não sejam extrapolados. (CAMPO LARGO, 2009b, p. 136).

Em relação à metodologia sugerida para o ensino de História ocorre o destaque para o trabalho com a leitura e interpretação de textos didáticos e fontes históricas escritas, orais, iconográficas (pinturas, gravuras e fotografias) e patrimoniais relacionadas à História do município. Sugere-se também o desenvolvimento da “leitura, interpretação e analogias de textos, imagens, fontes e documentos diversos, tanto familiares, quanto municipais e patrimoniais.” (CAMPO LARGO, 2009b, p. 137). Salienta-se também a importância de se “educar historicamente o aluno situando-o constantemente na dimensão espaço temporal.” (p. 137).

Os conteúdos a serem abordados no 3º ano do ensino fundamental, estão assim distribuídos:

**Quadro 6 – Distribuição de conteúdos por bimestre.**

---

1º	História do município de campo largo e seu contexto histórico;
2º	Etnias presentes no município, suas contribuições (nativos, bandeirantes, negros, tropeiros, imigrantes, colônias), produção e heranças culturais
3º	Relações de poder presentes no município
4º	Relações culturais do município, com destaque para os costumes, festas, religiões, alimentação, símbolos do município, lazer, vestimentas típicas, pontos turísticos, produção industrial, artesanato e feiras tradicionais.

---

**Fonte:** Campo Largo (2009b).

Em relação ao ambiente escolar, é importante destacar a presença dos símbolos religiosos, característicos do colégio Sagrada Família e da escola Anchieta, em vários locais da escola. Nos corredores, ao lado das portas de entrada das salas de aula, existem murais para fixação dos trabalhos escolares das crianças, e a presença de uma mapa político de médio porte do município. Na hora da merenda escolar, em torno de 09:15h, as crianças recebem a mesma na sala de aula, servida pela professora, de forma individual, possibilitando-se ainda para as crianças a compra de lanche na própria escola. A diretora da escola, Irmã Dolores, é presença constante, seja na sala dos professores, no refeitório ou nos corredores, comunicando-se com a escola de um modo geral, através de um sistema de alto-falantes e ainda, recepcionando familiares que desejam tratar de assuntos atinentes à escola e seus filhos.

A sala das professoras é rica em livros e manuais para o planejamento, contando também com a orientação e supervisão da pedagoga e da diretora que ocupam a mesma sala. Os horários de intervalo para o recreio são diferenciados, evitando-se assim, o contato das crianças com os adolescentes.

Na última visita do ano de 2011, que ocorreu no dia 08 de dezembro, no período da manhã, um dos questionários da pesquisa foi devolvido devidamente preenchido e o outro permaneceu com a professora, em função de outros problemas, para ser entregue logo após as férias escolares de fim de ano, fato que ocorreu no dia 08 de março de 2012, quando da primeira visita à escola para a continuidade da pesquisa e observações e atualização das informações por parte da secretaria da escola.

### 3.3 SUJEITO DA PESQUISA: AS PROFESSORAS

Com a utilização dos questionários obteve-se algumas respostas sobre o perfil profissional das professoras, responsáveis pelo 3º ano do ensino fundamental da escola Anchieta, sendo uma do período da manhã e outra do período da tarde. Através desse questionário, obtivemos também, alguns conceitos por parte das professoras, fundamentais para as análises da presente pesquisa. E, para melhor visualizar as respostas aos quesitos perguntados elaborou-se o quadro descrito a seguir:

**Quadro 7** – Perguntas e respostas das Professoras do 3º ano do ensino fundamental, Escola Municipal Anchieta.

Perguntas	Professora A	Professora B
1. Idade	Entre 41 e 50 anos.	Entre 31 e 40 anos.
2. Formação	Curso de Magistério no Colégio Sagrada Família e Curso Normal Superior.	Curso de Magistério no Colégio Sagrada Família e Curso Superior de Estudos Sociais.
3. Durante a formação cursou disciplina específica voltada para o ensino de História?	Sim. História da Educação.	Sim. Metodologia do Ensino de História.
4. Já realizou ou, atualmente participa de curso ou projeto de formação continuada na área de história?	Não.	Não.
5. Numere as disciplinas de acordo com o grau de relevância, em sua concepção, para as séries iniciais da educação básica	1. Língua Portuguesa 2. Matemática 3. Literatura <b>4. História</b> 5. Geografia 6. Ciências 7. Arte 8. Educação Física	1. Língua Portuguesa 2. Matemática <b>3. História</b> 4. Literatura 5. Geografia 6. Educação Física 7. Ciências 8. Arte
6. Recursos que utilizou nas aulas de história	Livro Didático, mapas, revistas, filmes, fotos de obras de arte, objetos diversos, livros de histórias infantis, aulas passeio, visitas a museus, mídias diversas, depoimentos e entrevistas.	Livro Didático, mapas, revistas, filmes, fotos de obras de arte, visitas a museus, mídias diversas, depoimentos e entrevistas.
7. Você conhece a proposta pedagógica do Município para o ensino de história?	Sim.	Sim.
8. Em sua formação (graduação) foi ofertada disciplina ou conteúdo sobre a história do Paraná?	Parcialmente.	Sim.
9. Você conhece a história do Município de Campo Largo?	Sim.	Sim.
10. Se sua resposta for sim, de que forma acessou esse conteúdo?	Formação continuada, Documentos oficiais, internet, jornais, folder e livros.	Documentos oficiais; “algumas poucas obras escritas e registros remanescentes de tempos passados”. Chafariz.
11. Você pode citar alguns marcos históricos da cidade de Campo Largo?	“Obelisco em homenagem aos heróis tombados no campo de batalha. – Monumento Brasil -500 anos.”	
12. Você pode relatar um conceito de consciência histórica?	“É o conhecimento dos fatos históricos que alteraram o rumo da humanidade e suas consequências no tempo presente. Ex: Guerras.”	“É o que permite a todo o ser humano compreender a dimensão de sua própria história”.
13. Você pode relatar um conceito para a	“É a ciência que estuda o passado da humanidade e seu relacionamento com	“História é o estudo da ação humana ao longo do tempo

História?	o presente”.	através juntamente ao estudo dos processos e dos eventos ocorridos no passado”.
14. Você pode relatar um conceito para identidade histórica?	“É conhecimento que cada indivíduo possui da história do seu município, Estado, País, ou seja, do lugar onde vive”.	“São as características construídas através das estórias, memórias, imagens, que darão referências a um povo”.
15. O jovem que conclui o 4º Ano ou a 3ª Série dos anos iniciais da educação básica, em sua opinião, adquiriu uma consciência histórica, em função da formação proporcionada da 1ª à 4ª Série ou do 1º ao 5º ano?	Parcialmente.	Parcialmente.
16. Para você, como é trabalhar o ensino de História Local em sala de aula e, como percebe a construção da identidade histórica da cidade de Campo Largo, por parte do aluno?	“No início foi um pouco difícil por falta de informações mais detalhadas sobre o município. Agora já conseguimos um acervo que a cada ano está se ampliando, também com a ajuda dos alunos. Pela forma que eu trabalho, consigo perceber e estimular o interesse e a valorização do nosso município fazendo com que os próprios alunos colem materiais para as aulas e envolvam os pais também.”	“Trabalhar com o lugar onde se mora é sempre muito bom quando nos referimos a novas descobertas, a novas possibilidades. Os alunos passam a se perceber como integrantes dessa história, como atores”.

**Fonte:** O autor.

As respostas obtidas por meio dos questionários estão reproduzidas na sua integralidade e originalidade, possibilitando assim perceber as concepções das entrevistadas, sobre os conceitos debatidos no presente trabalho acadêmico, como História Local, consciência histórica e identidade histórica.

Nas respostas obtidas, tendo como foco de análise inicial a História Local, e a percepção conceitual de que História Local requer do professor uma relação crítica com as concepções historiográficas e pedagógicas dominantes, posto que, trata-se de assumir uma postura dialética que lhe permita captar e representar com seus alunos o movimento sócio-histórico e temporal das sociedades, as contradições, as especificidades, as particularidades, sem perder de vista a totalidade, percebe-se que existem aproximações e distanciamentos. Aproximações ocorrem quando é referenciado o “chafariz” (Professora B), marco histórico da cidade, que ao mesmo tempo é presente na vida dos alunos da escola, uma vez despertados para esta análise da

permanência do marco histórico no passado, no presente e possivelmente no futuro. Distanciamentos, ao entender que é referenciado um local que não se conecta diretamente com a história do município (Professora A), mas que no contexto regional e nacional pode e deve estar presente, devidamente contextualizado, enaltecendo heróis que serviram ao país em conflitos internacionais.

Sobre a consciência histórica, com a premissa de que, segundo Rüsen (2001), a consciência histórica é o modo pelo qual a relação dinâmica entre experiência do tempo e intenção no tempo se realiza no processo da vida humana e ainda, a consciência histórica é, ao mesmo tempo, o ambiente e o objetivo do aprendizado histórico, entendemos que também existem aproximações e distanciamentos. Distanciamento quando se percebe a narrativa de que, a História, é uma ciência que estuda o passado da humanidade (Professora A), posto que nesse passado está o homem, ou ainda, homens e mulheres que de maneira singular, em suas ações, podem interferir nas interpretações sobre como esse passado ocorreu, o conhecimento da humanidade passa obrigatoriamente pela consideração do particular. Aproximações ocorrem quando se percebe no conceito narrado, a ação do homem no tempo (Professora B), considerando assim que a História é feita e refeita pela ação dos homens de forma continuada, enquanto houver o que concebemos como humanidade.

E, em relação à identidade histórica, apoiando-se novamente em Rüsen (2010a, p. 107) que nos diz que o que o sujeito precisa “é assenhorear-se de si a partir dela; ele necessita, por uma apropriação mais ou menos consciente dessa história, construir sua subjetividade e torná-la a forma de sua identidade histórica, em outras palavras, precisa aprendê-la, ou seja, aprender a si mesmo”, no mesmo patamar de aproximações e distanciamentos, vemos no conjunto das respostas obtidas, distanciamentos face à ideia de que não basta conhecer a história do município (Professora A), pois segundo Rüsen (2010a), deve haver o pertencimento no sentido de fazer parte da história do sujeito, onde então a história do município e a do sujeito são uma mesma história. E, aproximações, quando se percebe nas respostas a ação de que é algo construído (Professora B), pelo acesso ao conjunto de informações reunidas pelo sujeito, e interpretadas como um caminho, uma orientação para a vida prática, na temporalidade entre passado, presente e futuro.

### 3.4 ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS DO 3º ANO

Considerando o problema de pesquisa inicialmente proposto, no sentido de indagar sobre as relações entre as concepções de identidade histórica das professoras do 3º ano do ensino fundamental da escola Municipal Anchieta e o modo como ensinam a História Local, buscamos investigar as concepções de identidade histórica das professoras do 3º ano (denominadas como A e B de agora em diante) em suas práticas de ensino de História Local. Nessa direção, realizamos uma breve entrevista com as duas professoras. A entrevista com a professora A foi realizada em 13 de junho de 2012, no período da tarde e, com a professora B foi realizada em 09 de maio de 2012, no período da manhã, logo após as observações das aulas de história regidas pelas entrevistadas. As entrevistas foram autorizadas pela direção da escola Anchieta, assim como, por parte das professoras.

É importante salientar que nas entrevistas, ora apresentadas, se fez presente a metodologia de História oral, como um elo fundamental para recuperar informações sobre acontecimentos e processos que não se encontram registrados em outros tipos de documento, ou mesmo que, estando registrados, não estão disponíveis para a comunidade de pesquisadores por diferentes razões e ainda, para possibilitar a construção de evidências via entrecruzamento de depoimentos, que segundo Delgado (2010, p.19), são algumas das potencialidades metodológicas e cognitivas da História oral.

Assim, de posse das informações, muito preciosas para a presente pesquisa, que retratam o pensamento de professoras que estão, conforme se expressam imbuídas na missão de melhor educar, de aproximar as crianças, dos saberes basilares previamente estabelecidos pelo currículo escolar, passamos a uma análise mais próxima ao problema de pesquisa inicialmente proposto, que busca as concepções de identidade histórica presentes nas práticas de ensino das professoras do 3º ano do ensino fundamental da escola municipal Anchieta.

Para esta análise teremos por base a tipologia da narrativa histórica, estabelecida por Rüsen (2010c) em que na narrativa tradicional a identidade se dá pela forma da afirmação de determinados padrões culturais de auto compreensão, na



narrativa exemplar temos a identidade pela generalização de experiências do tempo transformando-as em regras de conduta, já na narrativa crítica, a identidade ocorre pela negação de determinados padrões de identidade e, na narrativa genética, a identidade ocorre pela mediação da permanência e da mudança para um processo de auto definição.

Assim, ao analisar as respostas das Professoras A e B (Apêndice C), primeiramente sobre a pergunta: qual é a importância de se trabalhar a história com o 3º ano? Como essa história é percebida pelo aluno? Estas responderam que:

*Eu acho que ele é importante sim pra que a criança se entenda com participante como agente dessa história então eu acho que é importante, eu acho importante começar, que nem eles começam do 2º ano pelo bairro, 3º ano cidade, 4º ano estado, 5º ano país pra que eles consigam entender que é do menor para o maior, então a História Local da cidade eu acho importante acho que muitas vezes é o que a gente não consegue trabalhar aprofundar porque nós temos muitos conteúdos, mas eu acho que é importante sim o caminho é esse só que a gente precisa de tempo e as vezes como são muitas disciplinas e muitos conteúdos as vezes não dá tempo, mas a gente faz o que pode, a gente tenta. (Professora A).*

*Eu acredito que quando a gente trabalha a história da nossa cidade com os alunos eles vão tomar posse daquilo que pertence, porque é muito estranho morar numa cidade e não conhecer a história dela. Você tem que conhecer a história do lugar, porque a povoação é desse jeito e não é de outro, por exemplo, porque a gente tem uma maioria de pessoas claras e não tem uma maioria de pessoas negras nesse lugar, entender porque as construções foram feitas dessa forma, então se apropriar daquilo construir uma identidade de morador mesmo por mais que talvez a criança não tenha nascido naquele lugar nessa mesma cidade se ela continua morando aqui ela vai ter que se apropriar do lugar que ela mora das características desse lugar e eu acho que a história tem esse papel de mostrar porque que nós chegamos dessa forma aqui, o que aconteceu na evolução do tempo com que fez que a cidade fosse assim, acho que a única forma deles se apropriarem é conhecer pela história a gente percebe uma grande diferença de quando a gente era aluno que a gente não se apropriou dessa história a gente não conheceu a história a gente não entendeu porque que as coisas, o prédio foi construído assim o que aquela casa lá no atual Parque Newton Pupi que era o Cambuí o que aquela casa queria dizer, agora ela tem outras funções mas qual foi a função que ela teve, qual foi a função daquele lugar primeiramente, ele não teve as funções que ele tem hoje era uma outra função bem diferente, apesar de trabalhar lá ter um lugar para esporte, ter vamos dizer assim ligada a educação, mas lá tinha outra função anteriormente então eu acho que se apropriar disso é entender porque que a gente chegou aqui como é que eu cheguei aqui, eu tenho uma história pessoal que acontece junto com o município então daqui um tempo talvez a minha história pessoal influa na história do município como outras histórias pessoais já influenciaram nessa história que a gente esta vivendo agora*

*então eu acho que o importante começa por aí, a importância começa por aí.* (Professora B).

Percebe-se que a narrativa histórica, presente nas respostas obtidas, remete a uma narrativa tradicional, pois segundo Rüsen (2010c, p. 99), “a narrativa tradicional articula as tradições como condições necessárias para os seres humanos encontrarem seu caminho”, assim, continuidade é vista como uma permanência, formando uma identidade pela afirmação dos dados, ou padrões culturais de auto compreensão.

Ao se pronunciarem no sentido de afirmar que:

(...) eu acho que é importante, eu acho importante começar, que nem eles começam do 2º ano pelo bairro, 3º ano cidade, 4º ano estado, 5º ano país pra que eles consigam entender que é do menor para o maior (...). Professora A.  
(...) então se apropriar daquilo construir uma identidade de morador mesmo por mais que talvez a criança não tenha nascido naquele lugar nessa mesma cidade se ela continua morando aqui ela vai ter que se apropriar do lugar que ela mora das características desse lugar e eu acho que a história tem esse papel de mostrar porque que nós chegamos dessa forma aqui, o que aconteceu na evolução do tempo com que fez que a cidade fosse assim, acho que a única forma deles se apropriarem é conhecer pela história (...). Professora B.

Percebemos assim, na tentativa de conhecer o passado, a permanência de não negá-lo de forma crítica (narrativa crítica e identidade pela negação), até porque talvez essa oportunidade de debate ainda seja muito distante, e nem de alertar os alunos de que existem outras possibilidades para ver o passado, outras visões, outros sujeitos que podem ver o passado de forma diferente. Percebemos também, que não se explora a possibilidade de transformação, como efetivamente ocorreu com a História do município, permanecendo o passado, como algo muito distante, não ocorrendo assim a dinâmica temporal, (narrativa genética e identidade pela mediação) o passado é passado, não se conecta com o presente.

Com relação à segunda pergunta estabelecida: com relação à identidade histórica o jovem consegue se perceber como integrante da história do município? Temos as respostas:

*Alguns ainda têm dificuldade, porque às vezes a gente percebe durante as aulas que alguns tem assim, eles acham que quem faz a história são as pessoas digamos importantes que ocupam determinados papéis na sociedade então eles acham que somente essas pessoas que são que formam*

*a história, outros já conseguem se entender conseguem entender que a história deles é importante também que eles fazem parte que eles tão construindo a história também mas alguns ainda tem essa dificuldade de achar que somente, por exemplo, os políticos ou as pessoas da sociedade que tão em destaque na sociedade alguns ainda acham que são só essas pessoas alguns ainda não conseguem se entender dentro dessa história, mas eu acho que com o tempo eles conseguem porque alguns já se identificam.* (Professora A).

*Eu vejo assim eles talvez pra eles seja meio abstrato de certa forma, porque de certa forma você não conseguiu mostrar tudo na prática não tem como mostrar tudo, mas eu acho que o que a gente fala hoje talvez um pouquinho mais lá na frente quando for comentado uma outra coisa eles vão lembrar talvez aí eles vão se apropriar do conhecimento, talvez o que eu fale agora não seja tão relevante pra eles isso vai ter uma relevância e eles vão se ver como sujeitos dessa história.* (Professora B).

Com base nas respostas obtidas podemos estabelecer algumas inferências, de acordo com o nosso problema de pesquisa, assim, percebemos o reforço de um modelo de narrativa tradicional, embora com a preocupação exposta de que o sujeito deve conhecer a história de sua cidade, do seu lugar, para depois identificar-se, permanecendo ainda a afirmação de determinados padrões culturais que vão definir a auto compreensão do sujeito. Percebe-se a visão da continuidade como permanência dos modos de vida originalmente constituídos, pois segundo Rüsen (2010c, p. 99) “a narrativa tradicional articula as tradições como condições necessárias para os seres humanos encontrarem seu caminho.”

Vejamos ainda:

*(...) alguns ainda acham que são só essas pessoas alguns ainda não conseguem se entender dentro dessa história, mas eu acho que com o tempo eles conseguem porque alguns já se identificam(...).* Professora A.

*(...) mas eu acho que o que a gente fala hoje talvez um pouquinho mais lá na frente quando for comentado uma outra coisa eles vão lembrar talvez aí eles vão se apropriar do conhecimento, talvez o que eu fale agora não seja tão relevante pra eles isso vai ter uma relevância e eles vão se ver como sujeitos dessa história.* (Professora B).

A possibilidade de uma identidade de negação do que está posto, pelo conhecimento oportunizado ao aluno, torna-se distante uma vez que o modelo traçado nas aulas tende a seguir pela repetição, ou seja, pela afirmação dos padrões culturais que já existem. Da mesma forma se a permanência não é questionada, como possibilitar ao aluno então pensar sobre uma mediação, entre o que foi ensinado e a

possibilidade de uma mudança na forma de constituição de identidade cultural, em função de possíveis transformações ocorridas nos modos de vida das pessoas que constituem o cotidiano da cidade.

Como afirma Rusen (2010c, p. 103) ao avaliar os quatro tipos de narrativas e por consequência de identidades:

Todos os quatro elementos são encontrados em todos os textos históricos, um implica necessariamente o outro. Há uma progressão natural do tradicional ao exemplar e do exemplar à narrativa genética. A narrativa crítica serve como catalisador necessário dessa transformação.

Embora ainda no 3º ano, as crianças podem ser informadas sobre outras possibilidades de se ver a História Local, por outros olhares, por exemplo. A possibilidade de ver de forma diferente ou até mesmo negar, com os devidos argumentos, o que tradicionalmente se expõe, pode levar as reflexões necessárias quanto às possibilidades de mudança na História Local, expondo assim a dinâmica do processo histórico e da temporalidade na ação do homem no meio social em que habita.

Assim, a História do Local tem uma relevância diante do ensino da História, nesta fase da educação básica, com isso, as tradições, os monumentos, os prédios históricos, entre outros elementos que refletem a história do município; porém, são trabalhados de forma a perpetuar modelos, padrões, que passam a ser aceitos, sem uma contextualização temporal e regional, que possibilite a articulação cognitiva do aluno, com a História que lhe é apresentada em sala de aula, com aquela que está presente fora da sala de aula.

De outro modo, não se percebe grandes traços que marcam a narrativa exemplar e a identidade pela generalização, nem a narrativa crítica com a identidade definida pela negação, e ainda, não se notou traços da identidade pela mediação, que acompanha a narrativa genética.

Assim, o ensino tradicional, muito presente em inúmeras instituições de ensino, público e privado, aqui percebido como um processo de continuidade de um padrão estabelecido pela cultura escolar predominante, generalizante de pensamento e formas de educar, pouco abre espaço para inovações e, quando ocorrem, acabam por situar-se

de forma sutil, no planejamento escolar do professor ou, em atividades extras, com o intuito de reforçar o modelo tradicional e, de não expor ou impor novas formas e metodologias para o ensino de História.

### 3.5 A AULA DE HISTÓRIA

A observação como técnica de coleta de dados, possibilita a visão do fenômeno a ser observado sob vários matizes, característicos do próprio observador e de seus objetivos enquanto pesquisador, como também do ambiente que o cerca, proporcionando também, uma análise das condições reais em que o fenômeno acontece, do envolvimento dos sujeitos, com todas as suas peculiaridades.

Assim, no dia 13 de junho de 2012, no período da tarde, realizou-se a observação da aula destinada aos conteúdos de História, tendo como regente a professora A do 3º ano da escola municipal Anchieta, tendo como tema principal a Escravidão, conforme planejamento do projeto político pedagógico da Escola, para o bimestre:

- início ocorreu às 13:25h, com uma breve apresentação do pesquisador para as crianças;
- logo em seguida a professora deu início à aula, contando uma história de um livro infantil, cujo tema principal era a escravidão, envolvendo dois personagens principais um menino branco e outro negro, sendo que o menino branco era filho do patrão da fazenda e o negro, filho de escravos. Certo dia os meninos, que eram muito amigos, vão para a floresta e o menino negro os conduz para mata adentro, chegando a um quilombo, onde então o menino negro foi recebido como Rei;
- em seguida, após o final da história, a professora passa a abordar o tema escravidão e as ideias dos alunos sobre o tema, com muita participação das crianças;

- a seguir a professora comenta sobre a chegada dos europeus no Brasil, a tentativa de escravizar os índios, e em seguida de forma breve comenta das razões da escravização dos negros africanos;
- para concluir esta etapa a professora entregou um texto para todos os alunos e, em seguida realizou a leitura do mesmo, sendo o texto intitulado *O negro e seu papel no município* (Anexo A);
- durante a leitura do texto, a professora procurou explicar palavras que os alunos não haviam entendido, assim como, buscou conectar o texto com a História do município de Campo Largo, reforçando as informações sobre o quilombo ainda existente na área rural, sobre os costumes herdados da cultura africana e ainda, pela participação das crianças, foi abordada a questão do preconceito;
- logo ao iniciar a leitura do texto, a pedagoga da escola do período da tarde, entrou em sala deixou afixado um mapa político do município, que em seguida foi utilizado pela professora, principalmente para localizar o quilombo na área rural do município;
- na segunda etapa da aula de História, a professora iniciou contando a história de um livro infantil, denominada *O negrinho do pastoreio*, onde houve muita participação das crianças;
- como atividade, iniciada às 13:55h, foi solicitado para as crianças que realizassem um desenho, em folha sulfite distribuída pela professora, retratando o tema, personagens ou ideias, referente ao assunto tratado;
- ao final da atividade, os alunos deslocavam à frente dos demais alunos, e explicavam o desenho realizado, sendo que os temas mais trabalhados pelos alunos foram, o desenho de um escravo sendo açoitado, o negrinho do pastoreio sendo açoitado e um desenho apenas de um quilombo;
- após as apresentações de todas as atividades, os alunos passaram a colar o texto fornecido no caderno, enquanto a professora recolheu os trabalhos para serem expostos em mural no corredor ao lado da sala de aula;

- ao final, com o apoio da pedagoga, que permaneceu atendendo os alunos, foi realizada uma breve entrevista com a professora A, seguida pelos agradecimentos deste pesquisador à classe.

É importante destacar algumas características da sala de aula destinada às séries iniciais da educação básica tais como: armários e prateleiras ao fundo da sala de aula onde são guardados livros, cadernos e atividades dos alunos, lista dos ajudantes do dia, calendário da turma, alfabeto e números afixados nas paredes, carteiras e cadeiras escolares apropriados para as crianças. Constituindo-se assim em uma sala de aula bem organizada, limpa, e com excelente conservação em sua estrutura física.

No dia 09 de maio de 2012, no turno da manhã, foi realizada a observação da aula de História para o 3º ano, sob a regência da Professora B, na escola municipal Anchieta, após as devidas autorizações tendo como tema principal, o Tropeirismo, conteúdo também já estabelecido no planejamento do projeto político pedagógico da Escola, para o bimestre:

- às 08:00h, houve uma apresentação do pesquisador para as crianças, iniciando-se em seguida a aula de História, com a exibição de um poema, através de um projetor multimídia, com o título *O tropeiro*;
- em seguida a professora buscou a interação das crianças, buscando palavras-chave do poema, transcrevendo-as no quadro, buscando interligar estas idéias chave com a história do município de Campo Largo;
- em continuidade à aula, foi exibido com o uso de televisão e DVD, parte de um programa gravado pela RIC/TV, sobre o dia do tropeiro no município da Lapa/PR, que conta de forma breve a história do tropeirismo e sua importância para nosso estado;
- após o vídeo, a professora estabeleceu uma conversa com os alunos, abordando aspectos importantes do tropeirismo no Paraná, como a formação de cidades, a missão dos tropeiros e seu caminho do Rio Grande do Sul a São Paulo, o serviço de correio, os caminhos abertos pelas tropas,

conectando o conteúdo com a história do município, ao abordar os nomes de “rondinha e campo largo” entre outros;

- a seguir a professora entregou os cadernos aos alunos, para a atividade a ser desenvolvida em seguida, que se constituiu em cópia de um texto com o título *Os tropeiros*, escrito no quadro pela professora, conforme abaixo:

Os tropeiros

Tropeiros é o nome dado aos homens que conduziam as tropas de mulas e gado pelo interior do Brasil para transportar mercadorias.

Os tropeiros saíam do sul do Brasil. Eles faziam uma longa viagem, passando por terras do atual Paraná e, depois, seguiam para as feiras de Sorocaba em São Paulo. De, lá, a tropa era vendida para a região mineira.

O ciclo do tropeirismo se estendeu até o início do século XX (20) e compôs a região mais importante para o desenvolvimento paranaense.

Em Campo Largo são visíveis em várias regiões e empreendimentos, as heranças do tropeirismo, tendo grande influência na cultura e costumes.

- após a cópia por parte dos alunos, a professora explicou o texto reforçando a conexão da economia do tropeirismo com a história da cidade de Campo Largo, e com a utilização de um mapa político do Paraná, apontou para os alunos o caminho estabelecido pelos tropeiros em nosso estado;
- às 09:25h encerrou-se a aula de História, em função do horário da merenda, que foi servida em sala de aula pela própria professora aos alunos;
- após a merenda, com o apoio da pedagoga, foi possível realizar uma breve entrevista com a professora B, para a coleta de informações para a presente pesquisa.

A oportunidade de observar as aulas da Professora A e da Professora B, que aqui seguem relatadas, foi uma experiência fundamental, para buscar as respostas necessárias à pesquisa e, conhecer esta fase da educação, com particularidades muito próprias, que diferenciam os profissionais que se dedicam aos anos iniciais da educação básica, na esfera dos municípios brasileiros.

Assim, tendo como foco a pergunta de pesquisa, observou-se que na aula da professora A, houve aproximações e distanciamentos com a História Local, consciência histórica e identidade histórica. Aproximações quando da relação do



conceito de escravidão com o que de fato ocorreu na história do município, fixando a escravidão como algo que aconteceu no passado e que ainda se faz presente, pela existência de um quilombo na área rural do município. Destacamos os distanciamentos pela amplitude inicial da abordagem da escravidão no mundo, assim como pelo trabalho com uma lenda que relata a escravidão de forma impactante sem uma conexão com o local, explorando muito mais o imaginário das crianças, o que de certa maneira se reflete nas atividades dos alunos.

Percebemos então, que sobressai a força da tradição, pela origem e repetição de um modelo cultural e de um modo de vida obrigatória, pela permanência dos modelos culturais e de vida na mudança temporal, como afirma Rüsen (2010c).

A aula da professora B, utilizando-se do mesmo método, com aproximações e distanciamentos da História Local, consciência histórica e identidade histórica, apresenta um conteúdo regional, o tropeirismo. Utilizando-se de um vídeo, um poema e um texto, que possibilitaram aproximações com a História Local, com a fixação de um passado que para a professora faz parte da história do município e que carrega uma característica identitária regional, não exclusiva da cidade. Distanciamentos foram observados, quando não houve um início da abordagem do assunto, pela história mais próxima do aluno, embora presente na fala da professora quando entrevistada, que dessa forma não oportunizou uma apropriação de um passado, como algo que está conectado aos marcos históricos da cidade e, por conseguinte, entende-se que é algo do passado que não faz parte do presente, que não faz parte da história do aluno.

Assim, o formato tradicional com base na tipologia de Rüsen (2010c), seja para a consciência histórica, seja para a narrativa, se faz presente, consolidando permanências, que refletem um modelo de identidade tradicional, mesmo que este não seja o objetivo das aulas observadas.

### 3.6 AS CONCEPÇÕES DE IDENTIDADE HISTÓRICA

De início retomamos um dos conceitos de identidade histórica que segundo Germinari (2010, p. 17), com base em Rüsen (2001), “é a competência interna de orientar a vida prática”, fornecendo à vida um sentido temporal de continuidade entre

passado, presente e, o futuro. Para Rüsen (2001), como também já registramos, a consolidação da identidade histórica também consiste na ampliação do horizonte nas experiências do tempo e nas intenções acerca do tempo, no qual os sujeitos agentes se asseguram da permanência de si mesmos na evolução do tempo. Ideias vitais para a análise que doravante pretendemos.

Assim ao percebermos, nas fontes investigadas, a prevalência de uma identidade histórica do tipo tradicional, reafirmada em parte, em conteúdos que embora previstos na matriz curricular do município, bem como, no projeto político pedagógico da Escola Anchieta estão devidamente conectados com a história do município, deixam de ser trabalhados em outras temporalidades, de forma mais incisiva, buscando conectar o passado construído por várias gerações, ao tempo presente do aluno.

Então, esperar uma orientação para a vida prática do aluno e uma noção de sentido temporal para pensar a História, torna-se um ideal distante, embora o aluno esteja devidamente inserido na História Local e esta, esteja presente em sua vida diária, mesmo que não a perceba. E, nesse aspecto a História e seu ensino, no formato ora apresentado, apenas configuram-se como mais uma disciplina, sem despertar outros interesses para o aluno.

Ao retomar uma das ideias propostas por Lloyd (1995), que afirma que as pessoas geram as estruturas ao longo do tempo e mobilizam a mudança delas e não a própria sociedade, mobilização que também é limitada pela própria sociedade, principalmente pela tradição ou costume a ser seguido, assim, entendemos a importância do papel do professor no contexto do ensino da História Local, que tem a condição de romper com um formato de ensino, que permita ao aluno efetivamente perceber a História Local em suas temporalidades, bem como, integrante da História que está em seu entorno.

Gerar no aluno esta forma de pensar e de perceber a temporalidade histórica permite criar as estruturas cognitivas necessárias e fundamentais para a continuidade dos estudos em História a partir do Local, como um ponto de partida, um marco referencial para os futuros conhecimentos de História, a serem adquiridos pelo aluno

em sua formação, podendo, inclusive colocar-se como um agente de mudança da percepção da História Local.

Segundo Lee (2006, p. 147),

uma estrutura permitirá aos alunos elaborá-la e diferenciá-la no encontro com novas passagens da história consolidando sua coerência interna, fazendo conexões mais complexas entre os temas subdividindo e recombinao temas para propósitos diferentes.

Assim, o ensino de História nos anos iniciais da educação básica, deve despertar o interesse do aluno, oportunizando estruturas cognitivas para entender e situar-se diante da temporalidade histórica, sendo assim um marco referencial para a conexão como novos conhecimentos.

Segundo Cainelli (2006, p. 70),

mesmo que inicialmente estejam estas noções ligadas ao conceito de progresso é preciso desenvolver a noção de simultaneidade e transformação tendo como ponto de partida a percepção do aluno de que o tempo gerou a mudança e quais as implicações disso na sociedade. É preciso que o professor tenha condições de ensinar a pensar historicamente a partir do entendimento da criança dos múltiplos tempos e espaços que formam o tempo e o lugar em que ela está vivendo.

Trabalhar com os aspectos de simultaneidade e transformação vai exigir do docente, uma preparação e um conhecimento sobre História Local que permita conectar o local em seu tempo presente, com o seu passado, em seus vários acontecimentos, que influenciaram direta ou indiretamente a transformação do local, permitindo ao aluno perceber também, as simultaneidades e transformações que ocorreram em seu entorno, que também fazem parte de sua História.

Ainda em relação às percepções de identidade, com o suporte no estruturismo metodológico, o agente que pode influenciar mudanças e novos entendimentos, que no caso da presente pesquisa é a professora do 3º ano da educação básica, nosso sujeito da pesquisa. Possuidoras de características intrínsecas que refletem a sua formação pessoal, familiar e profissional, fatores que aliados à memória que carrega de todo o seu processo de formação, podem se expressar no momento de repassar os conteúdos da História, notadamente sobre a História Local.

Assim, o ensino de História, possui peculiaridades específicas onde então, as professoras, com todo o arcabouço de conhecimentos que possuem, em virtude de sua formação pessoal e profissional podem influenciar direta ou indiretamente a formação histórica de seus alunos. Como afirma Rüsen (2010d, p. 40),

o que deve ser lembrado aqui é que o ensino de história afeta o aprendizado de história e este configura a habilidade de se orientar na vida e de formar uma identidade histórica coerente e estável. Assim também, no campo da vida pública o foco sobre a experiência de aprendizado deve conduzir a um programa coerente de pesquisa e explanação. Finalmente, com respeito ao processo real de instrução histórica nas escolas, a ênfase sobre o aprendizado em história pode reanimar o ensino e o aprendizado de história ressaltando o fato de que a história é uma matéria de experiência e explanação.

Com uma narrativa tradicional presente de forma predominante nas falas e nos trabalhos em sala de aula, por parte das professoras do 3º ano da escola Anchieta, como se percebeu na presente pesquisa, quadro que reflete assim uma identidade pela afirmação de determinados padrões culturais de autocompreensão segundo Rusen (2010c), podemos entender que a experiência (formação pessoal, familiar e profissional) e a explanação advinda dessa experiência, vai influenciar diretamente na formação histórica dos alunos, quadro que tende a se repetir se não houver um rompimento com o formato do ensino de História, onde o ponto de ruptura pode ser na própria formação do agente que pode passar a explicar sobre a simultaneidade e a transformação para a criança, possibilitando a absorção de novas estruturas de pensamento para a formação histórica.

### 3.7 O CADERNO DE HISTÓRIA E AS TAREFAS DOS ALUNOS

Ao observar o texto fornecido pela professora do 3º ano do turno da tarde aos alunos, para que estes ao final da aula fixassem em seus cadernos, texto este intitulado *O negro e seu papel no município* (Anexo A), lembrando que esta tarefa final, seu deu logo após uma aula de História voltada para o tema escravidão, poderíamos questionar sobre a importância dessa materialidade fixada no caderno do aluno. Para estudos futuros, por parte do aluno, ou para registrar os conteúdos trabalhados em sala

por parte do aluno, esta tarefa assim como outras tem um objetivo maior que é o aprendizado, algo complexo de ser mensurado por parte do professor, do aluno, da família, ou ainda dos sistemas avaliativos hoje vigentes.

Em nossa análise, o texto apresenta-se como um texto informativo, sem uma autoria citada, e que esclarece para os alunos o assunto escravidão, pensado a partir da realidade local, citando como a etnia negra está formalmente registrada no município, assim como, algumas de suas origens, os quilombos e a herança cultural, de caráter geral, presente no Brasil. Assim, o texto não possibilita pensar outras temporalidades da escravidão no município, bem como, não reflete as heranças étnicas que permanecem no município ou nos quilombos. Dessa forma, o texto materializa um conteúdo trabalhado em sala, registrado pelos alunos que ficam felizes com o cortar e colar, mas nos perguntamos sobre o aprendizado sobre o conteúdo trabalhado, o aprendizado histórico.

Segundo Rüsen (2010e, p. 43),

o aprendizado histórico pode, portanto, ser compreendido como um processo mental de construção de sentido sobre a experiência do tempo através da narrativa histórica, na qual as competências para tal narrativa surgem e se desenvolvem.

Ao pensarmos que, como já foi relatado anteriormente, nas atividades dos alunos em sala, o que ficou mais marcou foi a violência retratada na lenda do “negrinho do pastoreio”, podemos afirmar que a narrativa que ocorrer, por parte das crianças em seguida possivelmente será a de reafirmar, um contexto histórico, já conhecido, sem uma variação de temporalidade, portanto, uma grande dificuldade para o devido aprendizado histórico.

Segundo Rüsen (2010e), a narrativa histórica pode ser vista como aprendizado histórico quando na condição da função produtiva do sujeito, ou seja, quando a História é apontada como um fator de orientação cultural na vida prática humana. Ao recuperamos o conceito de narrativa histórica, que é uma operação mental elementar da consciência histórica, verificamos que narrar é proceder de forma metódica ao rememorar o passado humano a fim de orientar o agir e o sofrer no tempo presente (RÜSEN, 2001). E desse pensar resulta também o conceito de consciência histórica

que também segundo Rüsen (2001) é a realidade a partir da qual se pode entender o que a história é como ciência e porque ela é necessária. Assim, o não aprendizado histórico impossibilita a narrativa, a consciência histórica e consequentemente, a identidade histórica do sujeito, em nosso caso o aluno.

Neste semestre de 2013, voltamos ao estabelecimento escolar conforme já havíamos combinado no ano passado com a Irmã Dolores, Diretora da escola Anchieta, para observar nos cadernos dos alunos, as tarefas realizadas no primeiro bimestre, cujo conteúdo é voltado para a História Local. Assim de posse dos cadernos, verificamos que todos os cadernos do 3º ano, tinham a mesma sequência de atividades, face ao planejamento realizado em conjunto pelas professoras.

Assim selecionamos o caderno da aluna Maria (nome fictício) para nossa análise, anexo ao presente trabalho a partir do Anexo B, para avaliarmos através das tarefas registradas no caderno da aluna, o trabalho com a História Local e buscar perceber as possibilidades de concepções de identidade histórica, repassadas pelas professoras aos alunos.

Na folha de rosto do caderno, observamos que Maria, dedica o caderno à História e Geografia com alguns desenhos próprios para ilustrar a página. Na página seguinte, observamos um questionário copiado pela aluna em 13 de março e, possivelmente respondido, como tarefa de casa, inclusive com uma colagem de papéis coloridos, colados de forma sobreposta, para especificar a casa, a rua, o bairro e a cidade. Em seguida, uma tarefa de geografia para situar a criança no espaço geográfico, estado, país continente e planeta.

No dia 18 de março observamos a atividade registrada no caderno de Maria, em que foi copiado do quadro ou ditado pela professora, onde se exhibe o conceito de História, através da pergunta o que é História? E, na mesma página, o texto colado na página intitulado *Nossa cidade: Campo Largo*, sem autoria definida, que conta de forma bastante simples um pouco da História da cidade, texto este trabalhado na página seguinte por meio de uma atividade – “Respondendo”, com perguntas sobre o texto, copiadas e respondidas pela aluna.

Em seguida temos mais um texto colado ao caderno, intitulado *Campo Largo, a descoberta*, sem autoria, que traz a História da chegada dos primeiros moradores da

cidade, seus fundadores, e em seguida mais uma atividade “Responda”, com perguntas sobre o texto, copiadas e respondidas pela aluna.

E como última atividade registrada, registrada no caderno de Maria, temos um texto também colado no caderno, intitulado *Primeiras colônias*, sem autoria, que narra sobre todas as colônias pertencentes ao Município, com informações sobre sua localização, data de fundação e colonização, com uma atividade denominada “Para Casa – Responda” com perguntas copiadas pela aluna e respondidas em casa sobre o texto.

Novamente, não podemos deixar de refutar uma breve análise sobre o aprendizado histórico, mesmo que este não seja nosso objeto principal da pesquisa, mas que contribui para as percepções buscadas. Assim para Rüsen (2010e, p. 44) o aprendizado histórico seria,

no entanto, parcial, quando considerado somente como processo cognitivo. Ele é também determinado através de pontos de vista emocionais, estéticos, normativos e de interesses. A seus resultados pertence, conseqüentemente, não somente uma competência para a interpretação do passado humano como história, mas também se distinguem a competência estética, a qualidade e a particularidade do passado em sua singularidade e diversidade de circunstâncias presentes, e a competência prática de empregar conhecimento histórico na análise, no julgamento e no tratamento dos problemas do passado.

Ao nos apossarmos dessa ideia de aprendizado histórico, percebemos que o caderno de Maria, não possibilita esta visão, pois se houve uma maior interação em sala de aula, sobre os conteúdos trabalhados, retratados no caderno, isso não foi registrado. Ao focar nosso objeto principal de pesquisa, verificamos também que o caderno de Maria, que registra as atividades do primeiro bimestre, com uma atenção especial para a “História do município de Campo Largo e seu contexto histórico”, conforme preconizado pela matriz curricular do município, não apresenta elementos fundamentais para uma percepção do local, tomando por base inicialmente a visão de Bittencourt (2011, p. 168), que diz:

A história local tem sido indicada como necessária para o ensino por possibilitar a compreensão do entorno do aluno, identificando o passado sempre presente nos vários espaços de convivência – escola, casa,

comunidade, trabalho e lazer –, e igualmente por situar os problemas significativos da história do presente.

Assim, a percepção e entendimento do passado por parte da criança é elemento essencial a ser trabalhado em sala de aula ou fora dela, uma vez que o passado da cidade pode estar registrado das mais diversas formas, como uma praça, ou uma edificação.

Ainda segundo Ossana (1994), recuperando um conceito já trabalhado no marco teórico, nos diz que

em primeiro lugar a História local possibilita a inserção do aluno na comunidade local da qual faz parte, criando sua própria historicidade e identificação. Em segundo lugar, possibilita atividades investigativas, a partir das realidades disponíveis ao aluno como os documentos familiares por exemplo. E em terceiro lugar, vem a possibilitar diferentes formas de análise, para o professor e para o aluno, no que se refere às realidades: econômica, política, social e cultural.

Esta riqueza de trato com a História Local, e as possibilidades para a continuidade do ensino da História, não se materializam quando do manuseio do caderno escolar de Maria.

Em se tratando de abordar a identidade histórica, como ficaria esta competência interna de orientar a vida prática (GERMINARI, 2010, p. 17), que fornece à vida um sentido temporal de continuidade entre passado, presente e o futuro? Ou então, como vai se consolidar a identidade com a ampliação do horizonte nas experiências do tempo e nas intenções acerca do tempo, no qual os sujeitos agentes se asseguram da permanência de si mesmos na evolução do tempo (RÜSEN, 2001)? Diante do quadro observado, entre a tarefa realizada e caderno didático de História e Geografia, temos dificuldades em perceber como se daria esta competência de orientar a vida prática e buscar uma consolidação de identidade se este formato de ensino permanecer, aparentemente apenas informativo, sem uma interação da criança com os novos saberes, que podem ser relacionados com o seu dia a dia na cidade, em seu bairro, ou ainda em sua família.

Há que se considerar inúmeros fatores que vão de uma formação do profissional que vai trabalhar com os conteúdos de História, à estrutura necessária da escola para



que as práticas aconteçam em sala de aula ou fora dela. Despertar na criança o sujeito histórico, apresentando as temporalidades que perpassam pelo local e toda a História envolvida nesse processo são com certeza, uma tarefa das mais árduas, mas cremos que deve ser um dos objetivos primordiais do ensino de História nos anos iniciais.

Schmidt e Garcia (2008) vêm a afirmar que o sujeito histórico é o conjunto das orientações culturais e dos conflitos sociais pelos quais determinada sociedade se constitui em sua historicidade, assim, expor aos alunos a História Local, em suas peculiaridades e, nas diversas temporalidades, possibilita à criança a condição de estar como sujeito histórico, munido de um arcabouço de conhecimentos e de uma cultura que vai reafirmar sua identidade histórica.

Assim, prevalece nas tarefas observadas e registradas no caderno de História e Geografia de Maria, uma narrativa tradicional que traz consigo uma identidade de determinados padrões culturais de autocompreensão, segundo Rüsen (2010c). A continuidade dos modos de vida originalmente constituídos, sem a problematização que outras temporalidades, dos modos de vida do passado que podem expressar outros tipos de identidade já perpassados pela História Local, não há como obter a possibilidade de em saber o passado e, perceber no presente o que mudou e quais foram as causas da mudança.

Guimarães (2011, p. 160) afirma que é possível o estudo de História Local

[...] com base em uma construção pedagógica que tenha como principal pressuposto do ensino a investigação, a pesquisa, a produção de saberes. Nessa perspectiva o professor desempenha um papel fundamental, pois será o coordenador, o gestor de ações, o orientador da pesquisa, o mediador, capaz de repensar, rearticular historiografia/pesquisa/ensino.

Assim, com base nos pensamentos aqui elaborados, podemos perceber a dedicação das professoras com o todo a ser desenvolvido em sala de aula, sabendo-se diante mão, das prioridades que, por vezes, são elencadas na educação nos anos iniciais da educação básica, principalmente em função letramento dos alunos e os conhecimentos da língua portuguesa e da matemática, porém, as estruturas cognitivas despertadas no que se refere a História, neste caso em particular, são fundamentais para a

vida futura do aluno, quando novamente for concitado a pensar historicamente, a orientar a sua própria vida e questionar sua identidade histórica.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final dessa caminhada, que não para por aqui, em função de que a História está em constante movimento, percebemos o grande avanço alcançado, ao lembrar inicialmente do pré-projeto e das orientações iniciais para se estabelecer sujeito e objeto da pesquisa e os objetivos a serem atingidos; além, da pergunta de pesquisa, a grande alavanca para o início da investigação propriamente dita.

Assim, ao adentrarmos em sala de aula com a presença das crianças e da professora regente, e ao buscar a acomodação junto à uma carteira escolar infantil, podemos vislumbrar um pouco desse universo da educação nos anos iniciais. Com tantas crianças o controle da sala não é fácil, mas como um passe de mágica, todas estão envolvidas com a aula, ouvindo atentamente a professora e seus ensinamentos.

Um momento dos mais caros da pesquisa, não só para perceber a importância desse universo educacional, como também, valorizar o trabalho hercúleo praticado diariamente pelas professoras dos anos iniciais, em consonância com o acompanhamento pedagógico e, sob a orientação da direção escolar.

Com esta realidade escolar exposta e o apoio incondicional da escola a ser pesquisada, o trabalho foi desenvolvido com o intuito de atender os princípios estabelecidos, bem como, caminhar com a metodologia selecionada, obtendo-se os resultados necessários para análise e finalização da pesquisa, inicialmente proposta.

Ao abordar o objetivo geral inicialmente proposto, que foi estabelecido com o intuito de investigar as concepções de identidade histórica, presentes nas práticas de ensino de História Local, das professoras do 3º ano do ensino fundamental, na Escola Municipal Anchieta, em Campo Largo, percebemos que com a aplicação de um questionário inicial para as professoras, colhendo informações e opiniões sobre alguns conceitos e, o ensino de História propriamente dito, foi oportunizada uma breve análise do posicionamento das professoras sobre a História e seu ensino, ocorrendo uma consonância das respostas, na forma como valorizam o ensino de História Local e sua importância para os alunos do 3º ano.

A mesma concordância ocorre com outros conceitos investigados, porém, observa-se que em relação à História Local, esta é percebida como história do local,

refletindo uma história estática, sobrecarregada com uma visão tradicional, aspecto que se reflete no caderno didático analisado. Em relação às entrevistas das professoras, realizadas logo após as observações em sala, também se percebe em suas falas a preocupação com o ensino de História, porém, a professora A, relata a falta de um tempo maior para o trabalho com os conteúdos de História e a professora B, cuja formação é também em Estudos Sociais, revelam-se aspectos interessantes ao reconhecer a importância da consciência histórica para o aluno e, na questão de perceber-se como um agente de mudança, em que sua História pessoal pode influenciar outras pessoas, fato este que foi percebido também na observação em sala de aula.

Assim, com os instrumentos de coleta de dados utilizados para a pesquisa, foi possível investigar as concepções de identidade histórica dos sujeitos, além de toda a riqueza trazida com a observação e as entrevistas realizadas na escola.

Os objetivos específicos elencados, além de auxiliarem para atingir-se o objetivo geral, possibilitaram a construção de um marco teórico, fundamental para se pensar a História Local e a identidade histórica, com o aporte de conceitos de autores que discutem não só a validade do uso da História Local como Bittencourt (2011), Ciampi (2007), Gonçalves (2007), Guimarães (2011), Mattozzi (1998), Nikitiuk (2002), Ossana (1994), Schmidt e Cainelli (2009), Toledo (2010), entre outros, como também autores que fazem uma relação entre a História Local e a História do Local como Oliveira e Zamboni (2008). A História Local vê-se privilegiada, em sua validade e importância pela proximidade do aluno em seu cotidiano, na legislação educacional analisada, como nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino da História e Geografia, nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o ensino de História, da Secretaria de Estado da Educação do Paraná e, finalmente na matriz curricular do 3º ano do ensino fundamental, no município de Campo Largo, estabelecida pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Campo Largo, na gestão de 2009 a 2012, nos conteúdos de história.

Para nortear a pesquisa adotou-se como metodologia o estruturismo metodológico de Lloyd (1995), para analisar as professoras (agentes) em suas condutas com o poder coletivo social estruturante, onde podem influenciar novas mudanças,

principalmente, no que se refere ao ensino de História, voltado para a História Local. E, de forma complementar foi utilizado o procedimento metodológico da História oral (DELGADO, 2010), com a preparação e a realização das entrevistas, sedimentando a participação e o pensar sobre a História e seu ensino, por parte das professoras do 3º ano da escola municipal Anchieta.

De forma a aprofundar os pressupostos teóricos da presente pesquisa, abordamos os temas narrativa histórica, consciência histórica, identidade e identidade histórica, momento em que prevalece as discussões apresentadas por Rüsen (1989, 2001, 2006, 2007, 2010), consolidando-se os conceitos e as discussões apresentadas. Assim é importante ressaltar que o aprendizado de História, segundo Rüsen (2010e), pode reanimar o ensino e o aprendizado de História ressaltando o fato de que a História é uma matéria de experiência e interpretação. Assim concebida, a didática da História ou ciência do aprendizado histórico, pode demonstrar ao historiador profissional as conexões internas entre História, vida prática e aprendizado (RÜSEN, 2010d). Ainda segundo Rüsen (2001), a consciência histórica é o trabalho realizado pelo homem para tornar suas intenções de agir conformes com a experiência do tempo.

Esse trabalho é efetuado na forma de interpretações das experiências do tempo. Assim são fundamentais as narrativas, presentes nas falas das professoras, quando estão a ensinar seus conteúdos de História promovendo, por vezes, sem o perceber a possibilidade de interpretação e as condições de experienciar a História, possibilitando as condições para que aconteça a narrativa histórica por parte das crianças. Com estes passos no caminhar pela História Local, com a apropriação da História com o seu também, vai culminar em aspectos identitários, entre a criança e seu entorno (família, rua, bairro ou vila e cidade), possibilitando também a assimilação da condição de sujeito histórico.

No último capítulo da presente dissertação, apresentamos a escola Anchieta, em detalhes técnicos registrados em seu projeto político pedagógico, e em seus pormenores visíveis, assim, atendemos à estratégia de pesquisa escolhida para a abordagem da escola, ou seja, o estudo de caso. A ideia principal foi possibilitar uma visão da escola, em sua quase totalidade, percebendo-se a sua História, seus princípios e o público que atende no município de Campo Largo. Neste locus de pesquisa foi

desencadeado todo o processo de investigação (visitas e análise do projeto político pedagógico, observações em sala de aula, aplicação de questionários, entrevistas com as professoras e análise dos cadernos dos alunos), que possibilitou também uma visão da realidade educacional na esfera municipal, bem como, da grande responsabilidade dessa etapa da educação básica, na alfabetização e, nos primeiros contatos com as ciências humanas e exatas, entre outros campos do conhecimento que são trabalhados neste universo escolar.

Em se tratando da pergunta de pesquisa inicialmente proposta, que possibilitou todo o processo de investigação no sentido de responder a esta indagação, podemos agora avaliar que existem relações entre as concepções de identidade histórica das professoras do 3º ano do ensino fundamental da escola municipal Anchieta e o modo como ensinam a História Local. No prevalecer de uma visão tradicional, em função da narrativa das professoras estar também muito próxima das tradições, ou seja, dos conhecimentos de História elencados em sala de aula, vistos de forma a preservar os atuais modos de vida, onde a identidade se dá pela afirmação de determinados padrões culturais de autocompreensão (RÜSEN, 2010c). No que pensar então para o ensino de História, nos anos iniciais do ensino fundamental? De que forma poderíamos caminhar para uma mudança, buscando outra forma de identidade, que vais passar pela narrativa histórica da professora e depois, por parte dos alunos? Rüsen (2010c) vem a postular que a narrativa genética, em que a História passa a fornecer uma direção para a mudança do homem e do mundo, buscando que os ouvintes possam por consequência ajustar suas vidas a fim de lidar com as desafiadoras alterações do tempo, seja uma narrativa preponderante, possibilitando a interpretação e a experiência da temporalidade humana, manifesta, não só nos conteúdos trabalhados tradicionalmente em sala de aula, mas naqueles que possam ser trazidos à sala de aula, e também daqueles que estão fora da sala de aula, ou ainda, fora da escola, que fazem a criança perceber a vida de outras pessoas em outros tempos de sua localidade.

Esta consciência histórica, pode possibilitar novas escolhas, novas formas de ver e viver o mundo através da localidade, presente no cotidiano do aluno. Como salienta Nikitiuk (2002), a posse de ferramentas, ou seja, dos conceitos das ciências sociais, acrescida de uma leitura crescente objetiva da realidade social, proporcionados

pelo ensino de História, permitem aos alunos representar os objetos que se quer conhecer, um primeiro passo para a mudança social. Esta ideia de mudança é de relevada importância, para o ensino de História, proporcionando ao professor uma reflexão sobre, o quanto a sua forma de ensinar, está proporcionando ao aluno a narrativa histórica, a consciência histórica e a identidade histórica.

Segundo Nikitiuk (2002), ganha relevância o exercício da reflexão, que passa pela instância crítica sobre o próprio pensar. Construir então categorias e conceitos de forma crítica, que sejam adequados à compreensão do objeto sobre o qual se reflete torna-se indispensável no ensino de História. Pensar a realidade, conhecendo as temporalidades que a envolvem é um grande passo que pode ser iniciado com o ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental.

Como salienta Barca (2011) entre as competências necessárias para a História hoje, destaca-se saber ler fontes históricas diversas em vários níveis, com mensagens diversas e com formatos diversos, confrontá-las, selecioná-las e, saber entender ou procurar entender o nós e os outros, em seus sonhos angústias, em suas grandezas e misérias, em diferentes tempos e espaços. Ideia corroborada por Cainelli e Oliveira (2011) quando estudam a relação entre o aprendizado histórico e a formação histórica no processo de ensinar crianças, sobressaindo ao final a importância do conhecimento histórico quanto à questão formativa e o processo de compreensão do mundo, e também, da necessidade de articular conteúdos com o interesse dos alunos, além da importância de desenvolver o senso de respeito pelo outro.

Percebemos então que o ensino de História deve ser valorizado desde os anos iniciais da educação básica, pela capacidade de conscientizar a criança sobre o passado, o presente e as possibilidades de futuro, e ainda, pelo despertar da criança para a História, como um sujeito histórico, que faz parte e que pode atuar na sua própria História e, porque não, na História de sua cidade. Assim, as estruturas cognitivas para se pensar historicamente passam a estar presentes, oportunizando um aprendizado da História diferenciado, verdadeira ponte para os novos conhecimentos históricos que virão com a vida escolar.

Com a visão de Silva e Fonseca (2011), hoje podemos de forma legítima trabalhar História num passeio pelas ruas, numa visita a um terreiro de candomblé ou

numa partida de futebol, sem falar nos museus, cinemas, teatros e similares, porém, é fundamental garantir que os sujeitos e os recursos clássicos, a escola, professores, salas de aula e de leituras e bibliotecas, sejam aliados a essa liberdade.

Assim, somamos ao pensamento de Guimarães (2011) que afirma, ao concluir sua obra, que seu maior desafio foi fazer História como uma disciplina fundamentalmente formativa, que ajude a compreender e intervir no mundo, cremos que este desafio também é nosso.

## REFERÊNCIAS

ALEGRO, Regina Célia et al. (Orgs.). **Temas e questões para o ensino de história do Paraná**. Londrina: EDUEL, 2008.

ALVES, Luís Alberto Marques. **A história local como estratégia para o ensino da história**. Porto: Universidade do Porto, 2006. Disponível em: <<http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/8786/2/4880.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2010.

ALVES, Ronaldo Cardoso. **Representações sociais e a construção da consciência histórica**. 2006. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

\_\_\_\_\_. **Aprender história com sentido para a vida: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses**. 2011. 322 f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05072011-150223/pt-br.php>>. Acesso em: 30 jul. 2012.

ARTIÈRES, Philippe. Arquivar a própria vida. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 9-34, 1998. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/viewArticle/2061>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

BARBOSA, Vilma de Lourdes. Ensino de história local: redescobrimos sentidos. **Revista Saeculum**, João Pessoa, n. 15, p. 57-85, jul./dez. 2006.

BARCA, Isabel. A educação histórica numa sociedade aberta. **Currículo sem Fronteiras**, Rio Grande do Sul, v. 7, n. 1, p. 5-9, jan./jun. 2007. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss1articles/introbarca.pdf>>. Acesso em: 27 maio 2011.



\_\_\_\_\_. Educação histórica: pesquisar o terreno, favorecer a mudança. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel (Orgs.). **Aprender história: perspectivas da educação histórica**. Ijuí: Unijuí, 2009.

\_\_\_\_\_. O papel da educação histórica no desenvolvimento social. In: CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Educação histórica: teoria e pesquisa**. Ijuí: Unijuí, 2011.

BASSANI, Rodrigo. **A capela do Tamanduá**. 2000. Monografia (Graduação em História) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2000.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Identidade nacional e ensino de história no Brasil. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

\_\_\_\_\_. **Ensino de história fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros curriculares da educação**. Brasília, DF: MEC, 1997.

BUCZENKO, Gerson Luiz. **A influência da economia da erva mate no desenvolvimento do município de Campo Largo**. 2009. 83 f. Monografia (Graduação em História) – Faculdades Integradas “Espírita”, Curitiba, 2009.

\_\_\_\_\_. **A educação na formação da sociedade de Campo Largo – Paraná**. 2010. 90 f. Monografia (Especialização) – Associação dos Diplomados da Escola Superior de Guerra, Curitiba, 2010.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

CAINELLI, Marlene Rosa. Educação histórica: perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental. **Educar em Revista**, Curitiba, Especial, p. 57- 72, 2006.

\_\_\_\_\_. A construção do pensamento histórico em aulas de história no ensino fundamental. **Tempos Históricos**, Cascavel, v. 12, p. 97-109, 1 sem. 2008. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/30712973/Historia-e-Ensino-A-CONSTRUCAO-DO-PENSAMENTO-HISTORICO-EM-AULAS-DE-HISTORIA-NO-ENSINO-FUNDAMENTAL>>. Acesso em: 28 maio 2011.

\_\_\_\_\_. Educação histórica: o desafio de ensinar história no ensino fundamental. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel (Orgs.). **Aprender história: perspectivas da educação histórica**. Ijuí: Unijuí, 2009.

CAINELLI, Marlene Rosa; OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira. A relação entre aprendizado histórico e a formação histórica no processo de ensinar história para crianças. In: CAINELLI, Marlene Rosa; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Educação histórica: teoria e pesquisa**. Ijuí: Unijuí, 2011.

CAINELLI, Marlene Rosa; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Educação histórica: teoria e pesquisa**. Ijuí: Unijuí, 2011.

CAMPO LARGO. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Matriz curricular para o ensino fundamental de 9 anos**. Campo Largo: Secretaria Municipal de Educação e Cultura, 2009a.

\_\_\_\_\_. Escola Municipal Anchieta. **Projeto político pedagógico**. Campo Largo: Escola Municipal Anchieta, 2009b.

CARDOSO, Ciro Flamarion. No limiar do século XXI. **Tempo**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 7-30, 1996. Disponível em: <[http://www.historia.uff.br/tempo/artigos\\_dossie/artg2-1.pdf](http://www.historia.uff.br/tempo/artigos_dossie/artg2-1.pdf)>. Acesso em: 5 set. 2011.

CARRETERO, Mário. **Documentos de identidade: a construção da memória histórica em um mundo globalizado**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CARRETERO, Mário; MONTANERO, Manuel. Enseñanza y aprendizaje de la historia: aspectos cognitivos y culturales. **Cultura y Educación**, La Rioja, v. 20, n. 2, p. 133-142, 2008. Disponível em: <[http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenanza\\_aprendizaje\\_historia.pdf](http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenanza_aprendizaje_historia.pdf)>. Acesso em: 25 mar. 2011.

CERRI, Luis Fernando. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. **Revista de História Regional**, Ponta Grossa, v. 6, n. 2, p. 93-112, inverno 2001. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/rhr/article/viewFile/2133/1614>>. Acesso em: 1 jun. 2011.

\_\_\_\_\_. **Didática da história: uma geografia do saber histórico nas sociedades**. 2003. Disponível em: <<http://www.geocities.ws/lfcronos/texDH1geogr.html>>. Acesso em: 2 fev. 2012.

\_\_\_\_\_. **Ensino de história e educação: olhares em convergência**. Ponta Grossa: UEPG, 2006.

\_\_\_\_\_. Cidade e identidade. Região e ensino de história. In: ALEGRO, Regina Célia et al. (Orgs.). **Temas e questões para o ensino de história do Paraná**. Londrina: EDUEL, 2008.

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CIAMPI, Helenice. Os desafios da história local. In: MONTEIRO, Ana Maria F. C.; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Orgs.). **Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

COOPER, Hilary. **Ensino de história na educação infantil e anos iniciais** – um guia para professores. Curitiba: Base, 2012.

CUNHA, André Victor Cavalcanti Seal da. O professor de história como um narrador escolar ou os múltiplos usos da oralidade na (re)invenção das narrativas históricas escolares. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p. 107-124, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/290/297>>. Acesso em: 20 jun. 2011.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **História oral: memória, tempo, identidades**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 7. 2009, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: UFU, 2009. Trabalhos aprovados. Disponível em: <<http://www.viiperspectivas.ufu.br>>. Acesso em: 5 ago. 2012.

ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 8., 2012, Campinas. **Anais...** Campinas: Unicamp, 2012. Disponível em: <[http://www.fe.unicamp.br/perspectivas/apres\\_trab.html](http://www.fe.unicamp.br/perspectivas/apres_trab.html)>. Acesso em: 5 ago. 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Tânia Maria F. Braga; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Recriando histórias a partir do olhar das crianças**. Ijuí: Unijuí, 2011.

GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Orgs.). **Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação – teoria e prática**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010. p. 29-38.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. São Paulo: LTC, 1989.

GELLNER, Ernest. **Nations and nationalism**. Oxford: Blackwell, 1983.

GERMINARI, Geyso Dongley. **A história da cidade, consciência histórica e identidades de jovens escolarizados**. 2010. 186 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010. Disponível em: <<http://dspace.c3sl.ufpr.br:8080/dspace/bitstream/handle/1884/24209/Texto1.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 13 nov. 2010.

\_\_\_\_\_. Educação histórica: a constituição de um campo de pesquisa. **HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 42, p. 54-70, 2011. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/42/art04\\_42.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/42/art04_42.pdf)>. Acesso em: 5 dez. 2011.

\_\_\_\_\_. Arquivar a vida: uma possibilidade para o ensino de História. **Roteiro**, Joaçaba, v. 37, n. 1, p. 51-70, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/view/1424>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

GEVAERD, Rosi Terezinha Ferrarini. **A narrativa histórica como uma maneira de ensinar e aprender história: o caso da história do Paraná**. 2009. 300 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa – tipos fundamentais. **RAE – Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, maio/jun. 1995.

GONÇALVES, Márcia de Almeida. História local: o reconhecimento da identidade pelo caminho da insignificância. In: MONTEIRO, Ana Maria F. C.; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Orgs.). **Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

GOUBERT, Pierre. História local. **Revista Arrabaldes**, Rio de Janeiro, ano 1, n. 1, p. 69-82, maio/ago. 1988.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de história**. 12. ed. São Paulo: Papirus, 2011.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 10. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011. p. 103-133.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

\_\_\_\_\_. **Uma teoria da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira 1993.

HERNADÉZ, Geraldo Mora; CORREO, Rosa Ortiz Paz. Modelo de educación histórica. **Histodidactica**, Barcelona, 2011. Disponível em: <[http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/modelo\\_educacion\\_historica.pdf](http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/modelo_educacion_historica.pdf)>. Acesso em: 27 maio 2011.

HOLLANDA, Guy de. **Um quarto de século de programas e compêndios de história para o ensino secundário brasileiro**. Rio de Janeiro: INEP, 1957.

HORN, Geraldo Balduino; GERMINARI, Geyso Dongley. **O ensino de história e seu currículo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

HUNT, Lynn. **A nova história cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

HUSBANDS, Chris. **What is history teaching?: language, ideas, and meaning in learning about the past**. Buckingham: Open Press University Press, 2003.

KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

LE GOFF, Jacques. **Histoire et mémoire**. Paris: Galimard, 1988.

\_\_\_\_\_. **História e memória**. 5. ed. São Paulo: Unicamp, 2010.

LEE, Peter. Walking backwards into tomorrow – Historical consciousness and understanding history. **International Journal of Historical Teaching, Learning and Research**, London, v. 4, n. 1, p. 1-46, jan. 2004. Disponível em: <<http://www.cshc.ubc.ca/papers/Lee-Peter-93.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2011.

\_\_\_\_\_. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar em Revista**, Curitiba, Especial, p. 131-150, 2006.

\_\_\_\_\_. Por que aprender história? **Educar em Revista**, Curitiba, n. 42, p. 19-42, out./dez. 2011. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs-2.2.4/index.php/educar/article/viewFile/25834/17271>>. Acesso em: 12 ago. 2012.

LINHARES, Temístocles. **História econômica do mate**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1969.

LLOYD, Christopher. **As estruturas da história**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

MACEDO, Antonio Pereira de. **A erva-mate no Paraná, sua imortalização e a força política, econômica e social dos ervateiros em Campo Largo**. 2004. 62 f. Monografia (Graduação em História) – Faculdade Uniandrade, Curitiba, 2004.

MACEDO, James Portugal. **Professor Francisco R. de Azevedo Macedo e sua obra**. Curitiba: Lítero-técnica, 1983. 2 v.

MACHADO, Brasil Pinheiro. Esboço de uma sinopse da história regional do Paraná. **Questões & Debates**, Curitiba, ano 8, n. 14, p. 183-194, jul./dez. 1987.

MANIQUE, Antonio Pedro; PROENÇA, Maria Cândida. **Didáctica da história**. Lisboa: Texto, 1994.

MARANGON, Davi. **Mobilização para o saber, discurso pedagógico e construção de identidades**: uma análise do livro didático público de educação física do estado do Paraná. 2009. 275 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009. Disponível em: <[http://www.ppge.ufpr.br/teses/D09\\_marangon.pdf](http://www.ppge.ufpr.br/teses/D09_marangon.pdf)>. Acesso em: 5 set. 2011.

MARTINS, Estevão de Rezende. Educação e consciência histórica. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: UFPR, 2010.

\_\_\_\_\_. Historicidade e consciência histórica. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: UFPR, 2010. p. 7-10.

\_\_\_\_\_. Educação e consciência histórica. In: CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Educação histórica**: teoria e pesquisa. Ijuí: Unijuí, 2011. p. 49-80.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de caso**: uma estratégia de pesquisa. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARTINS, Romário. **História do Paraná**. 3. ed. Curitiba: Guaíra, [s.d.].

MATTOZZI, Ivo. A história ensinada: educação cívica, educação social ou formação cognitiva? **Revista Estudo da História**, Lisboa, n. 3, p. 23-50, out. 1998.

MEDEIROS, Daniel Hortêncio. **Formação da consciência histórica como objetivo do ensino de história no ensino médio**: o lugar do material didático. 2005. 194 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005. Disponível em: <<http://www.lapeduh.ufpr.br/arquivos/2010-02-28-09-58-18-daniel.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2011.

MEIHY, José Carlos Sebe B.; RIBEIRO, Suzana L. Salgado. **Guia prático de história oral**: para empresas, universidades, comunidades, famílias. São Paulo: Contexto, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto da observação, interação e descoberta. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Orgs.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 29. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010. p. 61-77.

\_\_\_\_\_. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Orgs.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 29. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010. p. 9-29.

MONTEIRO, Ana Maria F. C.; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Orgs.). **Ensino de história**: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

NASCIMENTO, Sirlei Maria. **As concepções de professores das séries iniciais e a aula de história**: um estudo com professores de uma escola da rede municipal de Londrina. 2010. 126 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010. Disponível em:  
<<http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2010/2010%20-%20NASCIMENTO,%20Sirlei%20Maria.pdf>>. Acesso em: 6 ago. 2012.

NIKITIUK, Sônia M. L. **A história local como instrumento de formação**. 2002. Disponível em:  
<[www.rj.anpuh.org/resources/rj/.../Nikitiuk%20Sonia%20M%20L.doc](http://www.rj.anpuh.org/resources/rj/.../Nikitiuk%20Sonia%20M%20L.doc)>. Acesso em: 10 maio 2012.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira; ZAMBONI, Ernesta. O estudo do município nas séries iniciais: refletindo sobre as relações entre a história local, história do local e a teoria dos círculos concêntricos. In: ZAMBONI, Ernesta et al. **Memórias e histórias da escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2008.

OSSANA, Edgardo. Uma alternativa em la enseñanza de la historia: o enfoque desde el local, lo regional. In: VAZQUEZ, Josefina Zoraida. **Enseñanza de la historia**. Buenos Aires: Interamer, 1994.

PAIM, Elison Antonio; PICOLLI, Vanessa. Ensinar história regional e local no ensino médio: experiências e desafios. **História & Ensino**, Londrina, v. 13, p. 107-126, set. 2007. Disponível em:  
<<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/issue/view/769>>. Acesso em: 5 ago. 2012.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes da educação básica história**. Curitiba: SEED, 2008.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Desenvolvimento Urbano. **Municípios** – Campo Largo. Disponível em: <<http://www.desenvolvimentourbano.pr.gov.br/>>. Acesso em: 23 nov. 2009.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & história cultural**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

REIS, José Carlos. **História, a ciência dos homens no tempo**. Londrina: EDUEL, 2009.

REVEL, Jacques (Org.). **Jogos e escalas, a experiência da microanálise**. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

RÜSEN, Jörn. Conscientização histórica frente à pós-modernidade: a história na era da ‘nova intransparência’. **História: Questões e Debates**, Curitiba, v. 1.10, n. 18-19, p. 303-328, 1989.

\_\_\_\_\_. **Razão histórica**: teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Brasília, DF: UnB, 2001.

\_\_\_\_\_. Historiografia comparativa intercultural. In: MALERBA, Jurandir (org.). **A história escrita**: teoria e história da historiografia. São Paulo: Contexto, 2006.

\_\_\_\_\_. **Reconstrução do passado**. Brasília, DF: UnB, 2007.

\_\_\_\_\_. **História viva**. Brasília, DF: UnB, 2010a.

\_\_\_\_\_. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: UFPR, 2010b.

\_\_\_\_\_. Narrativa histórica: fundamentos, tipos, razão. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: UFPR, 2010c. p. 93-108.

\_\_\_\_\_. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: UFPR, 2010d.



\_\_\_\_\_. Aprendizado histórico. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: UFPR, 2010e.

\_\_\_\_\_. O livro didático ideal. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: UFPR, 2010f.

SAMUEL, Raphael. Documentação – história local e história oral. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 9, n. 19, p. 219-243, set. 1989/fev. 1990. Disponível em: <[www.anpuh.org/arquivo/download?ID\\_ARQUIVO=3887](http://www.anpuh.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=3887)>. Acesso em: 1 out. 2011.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O ensino de história local e os desafios da formação da consciência histórica. In: MONTEIRO, Ana Maria F. C.; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Orgs.). **Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

\_\_\_\_\_. Perspectivas da consciência histórica e da aprendizagem em narrativas de jovens brasileiros. **Tempos Históricos**, Cascavel, v. 12, p. 81-96, 1 sem. 2008. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/temposhistoricos/article/view/1946/1538>>. Acesso em: 28 maio 2011.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: UFPR, 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 maio 2011.

\_\_\_\_\_. A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

\_\_\_\_\_. História e educação: diálogos em construção. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria F. Braga; HORN, Geraldo Balduino (Orgs.). **Diálogos e perspectivas de investigação**. Ijuí: Unijuí, 2008.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria F. Braga; HORN, Geraldo Balduino (Orgs.). **Diálogos e perspectivas de investigação**. Ijuí: Unijuí, 2008.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel (Orgs.). **Aprender história: perspectivas da educação histórica**. Ijuí: Unijuí, 2009.

SILVA, Marcos; FONSECA, Selva Guimarães. **Ensinar história no século XXI**: em busca do tempo entendido. 4. ed. São Paulo: Papirus, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 10. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011a.

\_\_\_\_\_. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 10. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011b. p. 73-102.

SOUZA, Bertone de Oliveira. **A memória como elemento de construção de uma identidade cultural**. 2008. Disponível em:  
<[Http://www.congressohistoriajatai.org2011anais2008doc%20\(10\).pdf](http://www.congressohistoriajatai.org2011anais2008doc%20(10).pdf)>. Acesso em: 11 jul. 2011.

SOUZA, Maria Antonia. **Prática pedagógica**: conceito, características e inquietações. 2004. Disponível em:  
<<http://ensino.univates.br/~4iberoamericano/trabalhos/trabalho024.pdf>>. Acesso em: 2 ago. 2012.

STECA, Lucinéia Cunha. **A prática docente do professor de história**: um estudo sobre o ensino de história do Paraná nas escolas estaduais de Londrina. 2008. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

TOLEDO, Maria Aparecida Leopoldino Tursi. História local, historiografia e ensino: sobre as relações entre teoria e metodologia no ensino de história. **Antíteses**, Londrina, v. 3, n. 6, jul./dez. 2010. Disponível em:  
<<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/4388>>. Acesso em: 5 ago. 2011.

WACHOWICZ, Rui Christovam. **História do Paraná**. 2. ed. Curitiba: Editora dos Professores, 1968.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 10. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011. p. 7-72.

YIN, Robert K. **Estudo de caso – planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

## **APÊNDICES**

**APÊNDICE A – Carta de apresentação**

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

---

Ofício s/nº.

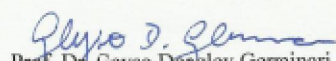
Curitiba, PR, 07 de Outubro de 2011

Assunto: Apresentação de Aluno.

Sra. Diretora:

Apresento-vos o Aluno Gerson Luiz Buczenko, RG 4.175.503-2, devidamente matriculado no Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação, da Universidade Tuiuti do Paraná - Linha de Pesquisa: Práticas Pedagógicas – Elementos Articuladores, o qual iniciará uma pesquisa voltada para o Ensino de História, História Local e Identidade Histórica, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, pesquisa esta que vai subsidiar a elaboração de Dissertação de Mestrado em Educação.

Atenciosamente,

  
Prof. Dr. Geyso Dongley Germinari  
Orientador do Projeto de Pesquisa

Ilma. Sra.  
Irmã Dolores  
M.D. Diretora da Escola Municipal Anchieta – Campo Largo/PR.

## APÊNDICE B – Questionário



### UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

#### Questionário Piloto – Professores (as).

Senhor Professor (a):

Meu nome é Gerson Luiz Buczenko, sou graduado em História pela FIES e, professor do Colégio da Polícia Militar em Curitiba. Estou desenvolvendo uma pesquisa no Curso de Mestrado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, sob a orientação do Professor Dr. Geysa Dongley Germinari. Meu objeto de pesquisa é a prática de ensino de história local junto aos jovens da 4ª Série ou 3º Ano das séries Iniciais da Educação Básica e, para a continuidade da minha pesquisa preciso de sua colaboração, respondendo a este questionário. Desde já, agradeço sua compreensão e colaboração.

PROFESSORA: B

1. Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino

2. Idade:

Entre 21 e 30 anos ( )

Entre 31 e 40 anos ( )

Entre 41 e 50 anos ( )

Entre 51 e 60 anos ( )

Mais de 60 anos ( )

3. Formação:

( ) Curso de Magistério. Em qual Colégio? \_\_\_\_\_.

( ) Superior Completo. Qual? \_\_\_\_\_.

( ) Pós-Graduado(a) Qual? \_\_\_\_\_.

( ) Mestre

( ) Doutor

( ) Outros

4. Durante a sua formação, cursou disciplina voltada para o ensino de história na educação básica?

( ) sim ( ) não Lembra-se do nome da Disciplina? \_\_\_\_\_.

5. Já realizou ou, atualmente participa de curso ou projeto de formação continuada na área de história?

( ) sim - qual? \_\_\_\_\_. ( ) não

6. Numere as disciplinas de acordo com o grau de relevância, em sua concepção, para as séries iniciais da educação básica:

( ) Língua Portuguesa

( ) Matemática

( ) História

( ) Geografia

( ) Ciências

- ☐ Artes
- ☐ Literatura
- ☐ Educação Física

7. Marque um “X” nos recursos que utilizou nas aulas de história:

- ☐ Livro Didático ☐ Mapas ☐ Jornais ☐ Revistas ☐ Filmes
- ☐ Objetos Diversos ☐ Fotos de obras de arte ☐ Fotografias
- ☐ Livros de Histórias Infantis ☐ Aulas passeio ☐ Visitas a Museus
- ☐ Mídias diversas ☐ Depoimentos/Entrevistas

8. Você conhece a proposta pedagógica do Município para o ensino de história:

- ☐ sim ☐ não ☐ parcialmente

9. Em sua formação (graduação) foi ofertada disciplina ou conteúdo sobre a história do Paraná?

- ☐ sim ☐ não ☐ parcialmente

10. Você conhece a história do Município de Campo Largo?

- ☐ sim ☐ não ☐ parcialmente

Se sua resposta for sim, de que forma acessou esse conteúdo:

- ☐ Formação Continuada
- ☐ Documentos oficiais
- ☐ Internet
- ☐ Jornais
- ☐ Outros. Pode Citar? \_\_\_\_\_.

11. Você pode citar alguns marcos históricos da cidade de Campo Largo?

---

---

---

---

---

12. Você pode relatar um conceito de consciência histórica?

---

---

---

---

13. Você pode relatar um conceito para a História?

---

---

---

---

---

14. Você pode relatar um conceito para identidade histórica?

---

---

---

---

---

---

15. O jovem que conclui o 4º Ano ou a 3ª Série dos anos iniciais da educação básica, em sua opinião, adquiriu uma consciência histórica, em função da formação proporcionada da 1ª à 4ª Série ou do 1º ao 5º ano?

☐ sim

☐ não

☐ parcialmente

16. Para você, como é trabalhar o ensino de história local em sala de aula e, como percebe a construção da identidade histórica da cidade de Campo Largo, por parte do aluno?

---

---

---

---

---

## APÊNDICE C – Entrevistas

### **Professora A**

**Pergunta:** Qual é a importância de se trabalhar a história com o 3º ano? Como essa história é percebida pelo aluno?

**Resposta:** Eu acho que ele é importante sim pra que a criança se entenda com participante como agente dessa história então eu acho que é importante, eu acho importante começar, que nem eles começam do 2º ano pelo bairro, 3º ano cidade, 4º ano estado, 5º ano país pra que eles consigam entender que é do menor para o maior, então a história local da cidade eu acho importante acho que muitas vezes é o que a gente não consegue trabalhar aprofundar porque nós temos muitos conteúdos, mas eu acho que é importante sim o caminho é esse só que a gente precisa de tempo e as vezes como são muitas disciplinas e muitos conteúdos as vezes não dá tempo, mas a gente faz o que pode, a gente tenta.

**Pergunta:** Com relação à identidade histórica o jovem consegue se perceber como integrante da história do município?

**Resposta:** Alguns ainda têm dificuldade, porque às vezes a gente percebe durante as aulas que alguns tem assim, eles acham que quem faz a história são as pessoas digamos importantes que ocupam determinados papéis na sociedade então eles acham que somente essas pessoas que são que formam a história, outros já conseguem se entender conseguem entender que a história deles é importante também que eles fazem parte que eles tão construindo a história também mas alguns ainda tem essa dificuldade de achar que somente, por exemplo, os políticos ou as pessoas da sociedade que tão em destaque na sociedade alguns ainda acham que são só essas pessoas alguns ainda não conseguem se entender dentro dessa história, mas eu acho que com o tempo eles conseguem porque alguns já se identificam.

### **Professora B**

**Pergunta:** Qual é a importância de se trabalhar a história com o 3º ano? Como essa história é percebida pelo aluno?



**Resposta:** Eu acredito que quando a gente trabalha a história da nossa cidade com os alunos eles vão tomar posse daquilo que pertence, porque é muito estranho morar numa cidade e não conhecer a história dela. Você tem que conhecer a história do lugar, porque a povoação é desse jeito e não é de outro, por exemplo, porque a gente tem uma maioria de pessoas claras e não tem uma maioria de pessoas negras nesse lugar, entender porque as construções foram feitas dessa forma, então se apropriar daquilo construir uma identidade de morador mesmo por mais que talvez a criança não tenha nascido naquele lugar nessa mesma cidade se ela continua morando aqui ela vai ter que se apropriar do lugar que ela mora das características desse lugar e eu acho que a história tem esse papel de mostrar porque que nós chegamos dessa forma aqui, o que aconteceu na evolução do tempo com que fez que a cidade fosse assim, acho que a única forma deles se apropriarem é conhecer pela história a gente percebe uma grande diferença de quando a gente era aluno que a gente não se apropriou dessa história a gente não conheceu a história a gente não entendeu porque que as coisas, o prédio foi construído assim o que aquela casa lá no atual Parque Newton Pupi que era o Cambuí o que aquela casa queria dizer, agora ela tem outras funções mas qual foi a função que ela teve, qual foi a função daquele lugar primeiramente, ele não teve as funções que ele tem hoje era uma outra função bem diferente, apesar de trabalhar lá ter um lugar para esporte, ter vamos dizer assim ligada a educação, mas lá tinha outra função anteriormente então eu acho que se apropriar disso é entender porque que a gente chegou aqui como é que eu cheguei aqui, eu tenho uma história pessoal que acontece junto com o município então daqui um tempo talvez a minha história pessoal influa na história do município como outras histórias pessoais já influenciaram nessa história que a gente esta vivendo agora então eu acho que o importante começa por aí, a importância começa por aí.

**Pergunta: Com relação à identidade histórica o jovem consegue se perceber como integrante da história do município?**

**Resposta:** Eu vejo assim eles talvez pra eles seja meio abstrato de certa forma, porque de certa forma você não conseguiu mostrar tudo na prática não tem como mostrar tudo, mas eu acho que o que a gente fala hoje talvez um pouquinho mais lá na frente quando for comentado uma outra coisa eles vão lembrar talvez aí eles vão se apropriar

do conhecimento, talvez o que eu fale agora não seja tão relevante pra eles isso vai ter uma relevância e eles vão se ver como sujeitos dessa história.

## **ANEXOS**

## ANEXO A – Texto fornecido pela professora

*13/06/2012 - Texto fornecido aos alunos pela Professora.*

ESCOLA MUNICIPAL ANCHIETA – EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL

### O NEGRO E SEU PAPEL NO MUNICÍPIO

A etnia negra é representada pelos descendentes de africanos e africanos que foram trazidos como escravos para os trabalhos pesados nas fazendas que existiam no estado do Paraná e se estruturaram em grupos familiares no meio rural em alguns dos municípios paranaenses principalmente:

- Nos caminhos que hoje conhecemos historicamente como sendo caminho das tropas para a condução de gado e de comércio.
- Nos caminhos onde se localizavam os antigos garimpos tanto de ouro de lavagem como os de mina.
- Nos caminhos dos rios onde se buscavam pedras preciosas (também pelos caminhos do litoral) por onde chegavam os navios negreiros: Paranaguá, Antonina e Morretes).

Hoje esta população está distribuída em mais ou menos 100 comunidades, população esta que sobrevive da agricultura de subsistência, caça, pesca e extrativismo.

Em nosso município a comunidade remanescente de quilombo encontra-se no distrito de Três Córregos, no bairro de Palmital dos Pretos, nome este dado à grande quantidade de palmitos existentes nessa região.

A comunidade de Palmital dos Pretos tem aproximadamente 250 anos, está localizada a 83 quilômetros da sede do município de Campo Largo e nela moram mais de 30 famílias.

Estas comunidades se formaram porque os escravos fugiram dos engenhos de cana-de-açúcar, fazendas e pequenas propriedades onde executavam diversos trabalhos braçais.

### HERANÇA

**ALIMENTOS:** Diversos doces e pratos da cozinha baiana, como cocada, pé-de-moleque, quindim, vatapá, acarajé, caruru e feijoada.

**RELIGIÃO:** Crenças religiosas que deram origem à umbanda e ao candomblé.

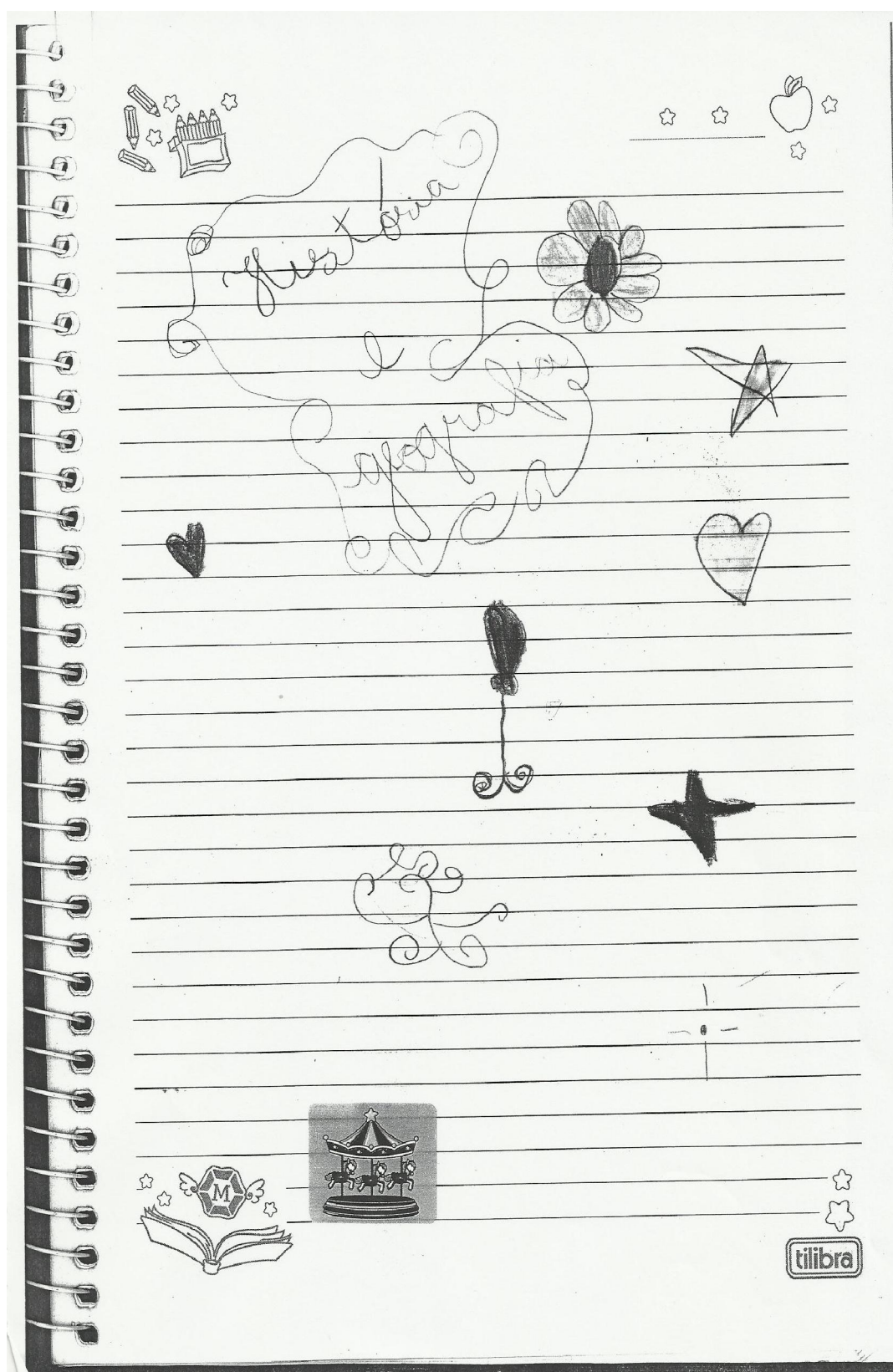
**MÚSICA:** A música popular brasileira herdou dos negros a sua força rítmica. A música negra deu origem ao samba, maracatu e maxixe.

**DANÇAS:** Maracatu, congo ou congada, taieira, quilombo.

**VOCABULÁRIO:** Diversas palavras foram herdadas, tais como: banana, caçula, xingar, fubá, moleque, cachimbo, quitanda, cachaça.

NI

## ANEXO B – Caderno escolar de História e Geografia – 1º Bimestre







Escola Municipal Arbieta  
13 de março, quarta-feira  
Piquiza

1) Qual seu nome completo?

R=

2) Qual o nome da sua mãe?

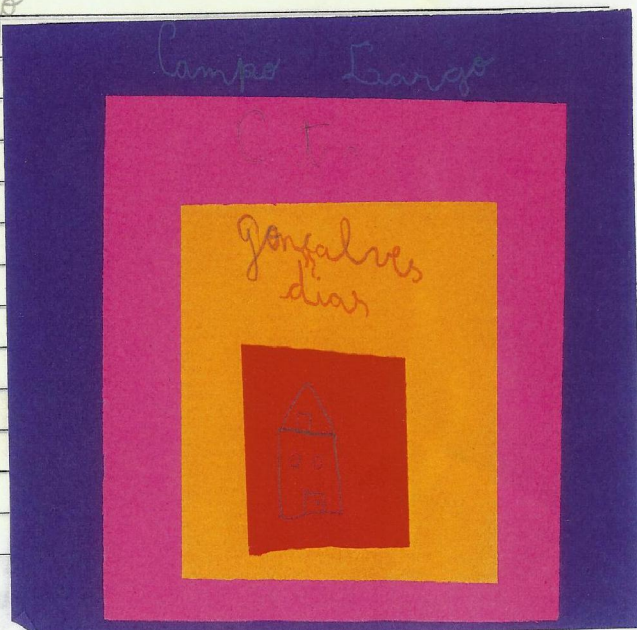
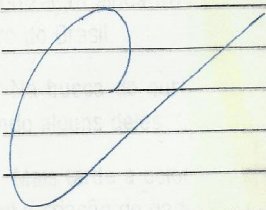
R= Gonçalves Dias

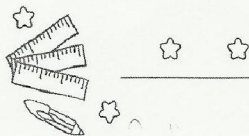
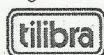
3) Qual o nome do seu bairro?

R= Centro

4) Qual o nome da cidade onde você mora?

R= Campo Largo





ESCOLA MUNICIPAL ANCHIETA – EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL

NOME: \_\_\_\_\_

3º ANO

DATA: 18/03/2013

PROFª \_\_\_\_\_

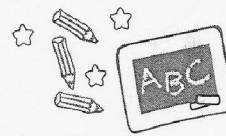
PESQUISA PARA FAZER UM TRABALHO DE GEOGRAFIA

1 – Nome do Estado onde você mora: Paraná

2 – Nome do País onde você mora: Brasil

3 – O Brasil fica localizado na América do Norte ou na América do Sul?  
América do Sul

4 – Qual é o nome do planeta onde você mora? Planeta Terra



*[Handwritten signature]*





Campo Largo, 18 de março

## História que é história

A palavra história significa, ao mesmo tempo, os acontecimentos que ocorreram no passado e a narrativa desses acontecimentos. Ou, que aconteceu, não muda nunca, mas a maneira de contar fatos é diferente, pois devemos levar em consideração o assunto priorizado historicamente. Por exemplo, um historiador pode contar a história da fundação de Campo Largo a partir das lembranças dos idosos ou documentos oficiais.

ESCOLA MUNICIPAL ANCHIETA – EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL –

### NOSSA CIDADE: CAMPO LARGO

1ª A terra que inicialmente recebeu o nome *Ilha* passou a ser chamada “Campo Largo” porque era um espaço amplo, com vegetações rasteiras, contendo pequenos rios. Portanto, era um lugar que servia de apoio aos exploradores de ouro e pouso para os tropeiros que levavam gado do Rio Grande do Sul à Sorocaba, em São Paulo.

2ª Seus primeiros habitantes eram os índios **Tinguis e Cabeludos**.

3ª Campo Largo é um dos municípios mais antigos do Paraná. Tendo o início de sua colonização ainda no século XVII (dezessete), com a descoberta das primeiras lavras de ouro do Brasil.

4ª Na busca do ouro, quase toda a região do município foi explorada por garimpeiros; sendo alguns deles: Ouro Fino, Bateias, Prata, etc.

5ª Mais tarde a colonização foi fortemente influenciada pelos portugueses, que iniciaram aqui a criação de gado – pecuária e por outros imigrantes: **poloneses e italianos**.

6ª Campo Largo destaca-se principalmente na indústria da cerâmica (azulejos, pisos e louças), sendo conhecida como “**Capital da louça e da cerâmica**”.

7ª Na agricultura, as culturas de feijão, batata e cebola têm maior importância e na fruticultura destaca-se a produção de maçã, pêssago e uva para a fabricação de vinho.

8ª Também existem as atividades agropecuárias: bovinocultura, suinocultura, avicultura, piscicultura (peixes) e apicultura (abelhas).





Respondendo:

1) Primeiro nome da nossa cidade.

R= Ilhéus

2) Atual nome da nossa cidade.

R= Campo Largo

3) Campo Largo pertence ao estado de:

R= Bahia

4) Primeiro minério extraído neste município:

R= Ouro

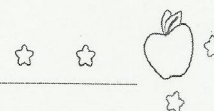
5) Primeiros habitantes de nossas terras.

R= Índios Tingui e Cabaluclos

6) Hoje, Campo Largo destaca-se na indústria de:

R= Cerâmica





### CAMPO LARGO, A DESCOBERTA

Há muito tempo atrás índios habitavam o que é a cidade de Campo Largo. Mas como em todo o Brasil, o progresso foi chegando.

Em agosto de 1679 vieram de São Paulo alguns bravos homens a procura de ouro nas terras onde hoje é a região de Curitiba. Assim uma tropa saía de São Paulo em busca das riquezas do que chamavam de "Sertão de Curitiba" e entre eles estava Antonio Luiz, o Tigre. Foi ele que descobriu ouro na localidade de Itambé e em busca de riquezas esses homens foram descobrindo Campo Largo. Nomes de várias localidades existentes até hoje vieram daquela época como: Serra da Prata, Bateias, Ouro Fino, etc. Foi Tigre quem morou na fazenda do Tamanduá, e por lá ele ficou até o fim dos seus dias. Muito tempo depois, a fazenda foi leiloadada juntamente com outras terras da região. João Antonio da Costa arrematou o Campo da Ilha e naquele momento deixou claro que doaria a propriedade para Nossa Senhora da Piedade. Joaquim Lopes Cascais construiu a primeira casa do povoado, onde abrigou a imagem da Santa até a construção de um templo. João Antonio da Costa e seus genros Joaquim Lopes Cascais, Alferes José Pinto Ribeiro Nunes são reconhecidos como os fundadores de Campo Largo.

Responda:

1) Quem foram os primeiros habitantes de Campo Largo?

R: Os índios



2) Quais eram as regiões que





tinham riquezas  
R = Serra da prata, Bateias e Ouro Fino

Q Quem arrematou o Campo da Ilha  
R = João Antonio da Costa

### PRIMEIRAS COLÔNIAS

#### COLÔNIA ACUNGUI (SÃO SILVESTRE)

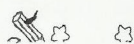
A primeira colônia fundada foi a do Açungui, ou São Silvestre, e estendia-se até os municípios de Cerro Azul e Rio Branco do Sul. Sua colonização iniciou-se em 1860 com colonos ingleses, mas em 1876 havia também alemães, franceses, italianos, dentre outras etnias.

#### COLÔNIA DOM PEDRO II

Fundada em 1876, pelo Presidente do Governo Provincial, Dr. Adolpho Lamenha Lins, dividida em 28 lotes e ocupada inicialmente por 38 imigrantes poloneses, suíços e ingleses. Atualmente é conhecida como colônia típica polonesa.







### COLÔNIA THOMAZ COELHO

Estendia-se de Araucária até a Lapa e, em Campo Largo, até a Ferraria. Foi fundada em 1876, também pelo Dr. Adolpho Lamenha Lins, e foi povoada por poloneses sílesianos e galicianos. Mais tarde sua área foi ampliada e povoada também por brasileiros.

### COLÔNIA ANTÔNIO REBOUÇAS (COLÔNIA REBOUÇAS)

Recebeu seu nome em homenagem ao grande Engenheiro Militar, Dr. Antônio Pereira Rebouças. Fundada à margem da Estrada do Mato Grosso, em Timbotuva, foi ocupada a partir de 11 de setembro de 1878 e teve suas terras divididas em 34 lotes, para 27 famílias de italianos vicentinos e alguns poloneses.

Nessa colônia foi construída a primeira igreja italiana do Paraná, que tem como padroeira Nossa Senhora do Carmo (1878).

### COLÔNIA ALICE

Fundada em 24 de julho de 1885, pelo Presidente da Província, Alfredo D'Escagnolle Taunay, o Visconde de Taunay. Seu nome foi uma homenagem à Dona Alice Guimarães Correia, filha do Visconde de Nácar e esposa do Deputado Geral Manoel Eufrásio Correia. Foi povoada por 33 colonos divididos em nove lotes.

### COLÔNIA BALBINO CUNHA (COLÔNIA CAMPINA)

Fundada em 1888, pelo Presidente do Governo Provincial, Dr. Balbino Cândido da Cunha. Recebeu o nome de seu fundador, mas tornou-se mais conhecida como Colônia Campina. Foi povoada por italianos.

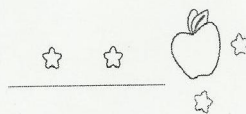
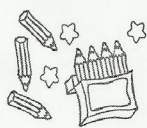
### COLÔNIA DONA MARIANA (COLÔNIA MARIANA)

Fundada também em 1888, pelo Dr. Balbino Cândido da Cunha, foi dividida em 33 lotes ocupados inicialmente por poloneses e brasileiros e, mais tarde, também por italianos. Seu nome foi uma homenagem à Dona Maria José Correia, esposa do Deputado Provincial Ildefonso Pereira Correia, o Barão de Cerro Azul.

### COLÔNIA MENDES DE SÁ

Sua área correspondia ao que chamamos Rondinha, Sereia e Rio Verde. Foi fundada às margens da Estrada do Mato Grosso, por iniciativa particular dos irmãos Mendes de Sá, netos do Capitão João Antônio da Costa. Foi dividida em 35 lotes adquiridos por italianos, poloneses e também brasileiros vindos de outras colônias.





Para casa

Responda:

1) Em que dia, mês e ano foi fundada a colônia Alice?

R = 24/04/1885

2) Por quem foi fundada a colônia Maria em 1888?

R = Balbino Cândido da Cunha

3) Qual foi a primeira colônia fundada?

R = Colônia Thomas Colho

4) Em qual colônia foi construída a primeira igreja Italiana do Paraná?

R = Colônia Antonio Rebouças

