

# **CONTRIBUIÇÕES PARA A DISCUSSÃO NO CAMPO DA DIDÁTICA: ANÁLISE DE RESULTADOS DO PROJETO RECRIANDO HISTÓRIAS**

**SCHMIDT**, Maria Auxiliadora – UFPR

**GARCIA**, Tânia Maria F. Braga - UFPR

**GT:** Didática /n.04

**Agência Financiadora:** Não contou com financiamento

## **Introdução**

A regulamentação do ensino, no Brasil, ocorre em três níveis que possuem funções específicas na definição de políticas educacionais e também na apresentação de propostas curriculares para os diferentes graus de ensino. Assim, as definições legais podem ser localizadas na esfera Federal, Estadual ou Municipal.

Ao tomar como objeto de estudo os conteúdos de História a serem ensinados hoje nas séries iniciais da escola fundamental, indicados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL,1997), observa-se que eles estão voltados ao desenvolvimento de atividades didáticas sobre a História Local, direção esta que não é novidade do ponto de vista curricular. Pode-se afirmar que a História Local esteve presente, desde a década de 1930, nas Referências Curriculares e Instruções Metodológicas que compõem a legislação educacional brasileira.

É preciso, contudo, fazer algumas distinções com relação às formas pelas quais a História Local foi entendida ao longo do tempo. A Reforma Francisco de Campos, em 1931, por meio do Decreto 19.890, sugere que os alunos sejam encarregados de colher, fora da aula, os fatos históricos apresentados pelos manuais, “de preferência os que se encontram em forma de fontes”. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que a História Local era entendida, então, como um recurso didático, como um meio para desenvolver os conteúdos de ensino.

No período compreendido entre as décadas de 1940 e 1970, as propostas legais de reformulação do ensino no país não fazem alusão específica ao estudo da localidade. Entretanto, em 1971 ocorre uma nova modificação na estrutura geral do ensino que substitui a História e Geografia, nas quatro séries iniciais da escola fundamental, por um componente curricular denominado Integração Social, que deveria ser desenvolvido

fundamentalmente como atividade, visando “o ajustamento crescente do educando ao meio”. No caso das quatro séries seguintes, que completavam a escolarização fundamental, o componente curricular recebia outra denominação - Estudos Sociais - e deveria ser compreendido na perspectiva de uma “área de estudos” e não mais como atividade.<sup>1</sup>

A localidade era entendida, nesse momento, como o meio em que o aluno vive, e era esse meio que deveria ser tomado como referência para o desenvolvimento das atividades escolares. Entendia-se que o ensino deveria privilegiar o meio mais próximo e mais simples, deslocando-se depois para o mais distante e mais complexo. Essa proposta curricular é denominada de “círculos concêntricos”, e permanece ainda hoje como influência em muitas propostas curriculares e materiais didáticos para as séries iniciais.

No início da década de 1980 o país viveu uma abertura política gradual. Em alguns Estados, as primeiras eleições diretas após vinte anos de Ditadura Militar colocaram no governo políticos de oposição. Ainda que sob a mesma legislação federal – a Lei 5692/71, os sistemas estaduais e municipais de ensino deram início a diferentes processos de reformulação curricular, nos quais os conteúdos de ensino passaram a ser definidos a partir de pressupostos educacionais identificados como “progressistas”.

Mantida a denominação anterior - Integração Social e Estudos Sociais - as propostas desse período indicavam o estudo do Bairro e do Município como conteúdos a serem desenvolvidos. A História Local estava presente nos currículos não mais como recurso de ensino, e sim como conteúdo, embora ainda numa perspectiva que não contemplava as relações com a História Regional e outros níveis mais amplos. Em 1986, legislações complementares em nível Federal e Estadual autorizaram a substituição da Integração Social por História e Geografia, apresentadas separadamente, ficando mantida a possibilidade de trabalho conjunto com conteúdos das duas disciplinas, na forma de Estudos Sociais.

Na segunda metade da década de 1990, o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação, produziu e divulgou os Parâmetros Curriculares Nacionais nos quais estão indicados os objetivos, os conteúdos e as orientações didáticas para o ensino na Escola Fundamental, nas diferentes áreas de conhecimento. Nesse documento, a História Local é tomada como um dos eixos temáticos dos conteúdos para as séries

---

<sup>1</sup> O início da década de 1970 se caracteriza, do ponto de vista político, como período da Ditadura Militar no Brasil, instalada pelo golpe de 1964.

iniciais, devendo contribuir para a construção da noção de pertencimento do aluno a um determinado grupo social e cultural na medida em que conduz aos estudos de “diferentes modos de viver no presente e em outros tempos, que existem ou que existiram no mesmo espaço” (p.52).

Também se encontra, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, a idéia de que os estudos do meio devem ser usados como “recurso pedagógico privilegiado (...) que possibilita aos estudantes adquirirem, progressivamente, o olhar indagador sobre o mundo de que fazem parte” (p.91). Portanto, as diretrizes produzidas para orientar as propostas curriculares nas escolas brasileiras, na última década, apontam a História Local como conteúdo de ensino e como recurso didático ou, em outras palavras, como fim e como meio do ensino de História nas séries iniciais.

Essa indicação dos documentos do governo federal, incorporadas nas propostas estaduais e municipais, têm produzido dificuldades para os professores que atuam nesse nível de ensino. De um lado, tais dificuldades são decorrentes do fato de que os professores que atuam nas séries iniciais não possuem formação específica em História; de outro lado, decorrem da inexistência de materiais de ensino produzidos a partir das referências locais. A demanda por assessoramento específico a esses professores foi a motivação inicial para a proposta do Projeto Recriando a História, que estabeleceu parceria entre a Universidade Federal do Paraná e dois municípios localizados na Região Metropolitana de Curitiba – Pinhais e Campina Grande do Sul - e cujo desenvolvimento será descrito a seguir.

### **Recriar a História: princípios orientadores para a produção de materiais de ensino**

Nas décadas de 1980 e 1990, como já indicado, ao lado de importantes discussões sobre a educação brasileira de forma geral, a História e o ensino de História se constituíram em objeto de preocupações acadêmicas e também de muitos professores do ensino fundamental e médio. As propostas curriculares foram colocadas em debate, particularmente frente às discussões de caráter psicológico e pedagógico sobre o papel do sujeito que aprende e as novas formas de se compreender o ensino. Buscava-se, nesse momento, o trabalho com a História temática, tendo-se a História Local como um recurso pedagógico fundamental.

É nesse contexto que se inscrevem também as preocupações dos professores da rede municipal do Município de Pinhais com relação ao ensino de História para os

alunos das séries iniciais da escola fundamental. Dentro do programa de formação continuada dos professores dessa rede de ensino, organizado e mantido pela Secretaria Municipal de Educação, elegeu-se como uma das prioridades o atendimento a essa necessidade apontada pelos docentes.

Considerando-se que os professores que atuam nas séries iniciais (1ª a 4ª séries) - nesse município como em parte significativa dos sistemas de ensino no país - têm formação no curso de magistério em nível médio, a Secretaria Municipal de Educação desse município mantém programas de aperfeiçoamento continuado para seus professores, nas diferentes áreas de conhecimento. Cursos, assessoramentos, seminários, debates são realizados nos horários previstos para tal fim, dentro da carga horária semanal dos docentes<sup>2</sup>.

Particularmente com relação ao ensino de História, já no ano de 1996 foram realizados encontros esporádicos com os professores da terceira série para discutir os conteúdos que compunham, naquele momento, os programas das escolas. Desses encontros derivou-se a proposta de um projeto de extensão que pudesse estabelecer contatos sistemáticos com o grupo de professores, respondendo de forma mais efetiva as suas demandas já expressas. Além disso, era necessário que se propusessem alternativas para enfrentar a escassez de dados e informações disponíveis sobre o Município.

Oficializou-se, então, por meio de um acordo de cooperação técnica assinado entre a Prefeitura Municipal de Pinhais e a Universidade Federal do Paraná, a elaboração e o desenvolvimento de um projeto que teria como prioridade estudar aspectos da história do Município e discutir a forma de trabalhar esses conteúdos com os alunos da rede municipal. Com essa perspectiva, deu-se início às atividades do Projeto RECRIANDO A HISTÓRIA DE PINHAIS em 1997, tendo como objetivo o estabelecimento de um diálogo a partir de algumas referências teóricas.

A primeira delas, de natureza didática, está relacionada à compreensão de que a organização do ensino deve levar em consideração os conteúdos culturais. Diferentes autores têm trabalhado a partir dessa idéia geral, com entendimentos diferenciados do que isso significa para o trabalho em sala de aula. Na construção do projeto, as contribuições de FREIRE (1967, 1970, 1992) permitem afirmar que os conteúdos dos processos pedagógicos, no ensino e na aprendizagem, devem ser constituídos a partir da

---

<sup>2</sup> Para um contrato de 20 horas semanais, 4 horas são destinadas aos programas de aperfeiçoamento, às atividades de planejamento das atividades, avaliação dos alunos, e às discussões internas das escolas

identificação, nos contextos locais e também em âmbitos mais amplos, das diversidades e desigualdades que compõem a realidade social, e que se expressam e são compreendidas de diferentes formas pelos sujeitos.

Para PÉREZ GÓMEZ (1998) a aprendizagem pode ser considerada como um processo de reconstrução, pelo aluno, da cultura e do conhecimento público da comunidade social. Para esse autor, a cultura é entendida como conjunto de significados e de condutas compartilhados que se encontram “tanto nas instituições, nos costumes, objetos e formas de vida, quanto nas representações mentais que os indivíduos e os grupos elaboram”, e que se manifestam e são transmitidas de diferentes formas e de maneira desigual (p. 92).

Dessa forma, Pérez Gómez destaca que o “principal desafio didático” está em contextualizar as tarefas de aprendizagem dentro da cultura da comunidade, na qual os conteúdos a serem aprendidos adquirem significado na vida cotidiana, mediante uma participação ativa dos alunos na determinação desses conteúdos e dos processos de ensinar e avaliar. Essa direção também foi considerada na elaboração do projeto, no que diz respeito aos pressupostos do campo da Didática.

A segunda referência, do campo da historiografia, está relacionada à concepção que entende o ensino de História como o estudo da experiência humana no tempo, na perspectiva de THOMPSON, (1981) . Essa perspectiva permite dar aos conteúdos de ensino um tratamento temático, na direção de recuperar o sentido das experiências pessoais e coletivas que dizem respeito aos temas e assim, contribuir para a formação de identidades individuais e coletivas.

Ainda do ponto de vista da ciência de referência - a História, alguns aspectos metodológicos foram tomados como relevantes para o desenvolvimento do trabalho. O primeiro deles diz respeito à idéia da História Local. A valorização da História Local em algumas produções historiográficas tem levado a uma supervalorização desta perspectiva nas propostas curriculares nacionais, constituindo-se como um dos “novos ídolos” do ensino de História. (ROMERO, 1998).

Algumas ilusões estariam alimentando a construção deste “novo ídolo”, como a idéia de que a realidade imediata é útil e importante para a motivação do conhecimento e atua eficazmente como motivadora de problematizações. Esta questão advém muito mais de elaborações do senso comum e da transposição mecânica de teorias de aprendizagem, do que de reflexões mais científicas.

É importante observar que uma realidade local não contém, em si mesma, as chaves de sua própria explicação – os problemas culturais e políticos da fronteira argentino-brasileira, não se explicam pela história de Corrientes ou de Foz de Iguaçu, mas pela relação entre os dois países e pelo processo mais vasto de colonização e de expansão do mundo ocidental na América. Ademais, ao se propor o ensino de História Local como indicador da construção de identidades, não se pode esquecer de que, no processo de mundialização que se vive, é absolutamente indispensável que a construção de identidades tenha marcos de referência relacionais os quais devem ser conhecidos e situados: o local, o nacional, o latinoamericano, o ocidental e o mundial. (ROMERO, 1998, 49-50).

Estas questões são indiciárias de que, enquanto definição curricular para o ensino de história, a História Local traz uma maneira bastante complexa de pensar e fazer a História, em termos de aprendizagens e concepções. Tal ordem de questões torna-se mais grave se levar-se em consideração os perigos do anacronismo – desenvolvimento de perspectivas etnocêntricas, reducionistas, localistas, bem como o perigo de identificação do local com o mais próximo, o mais conhecido, estabelecendo-se uma relação mecânica entre o próximo e o conhecido.

Enquanto elemento constitutivo da “transposição didática” do saber histórico em saber histórico escolar, a História Local pode ser vista como uma estratégia de ensino (OSSANA, 1994). Trata-se de uma forma de abordar a aprendizagem, a construção e a compreensão do conhecimento histórico, a partir de proposições que tenham a ver com os interesses dos alunos, suas aproximações cognitivas e afetivas, sua vivência cultural, com as possibilidades de desenvolver atividades vinculadas diretamente com a vida cotidiana, entendida como expressão concreta de problemas mais amplos. Enquanto estratégia de aprendizagem, o trabalho com História Local pode garantir controles epistemológicos do conhecimento histórico, a partir de recortes selecionados e integrados ao conjunto do conhecimento. Entre as suas possibilidades, segundo OSSANA (1994), estão:

- o trabalho com o local pode produzir a inserção do aluno na comunidade da qual ele faz parte, criar a sua própria historicidade e produzir a identificação de si mesmo e também do seu redor, dentro da História, levando-o a compreender como se constitui e se desenvolve a sua historicidade em relação aos demais, entendendo quanto há de História em sua vida, construída por ele mesmo, e quanto tem a ver com elementos externos a ele – próximos/distantes; pessoais/estruturais; temporais/espaciais;

- este trabalho possibilita gerar atividades e atitudes investigativas, criadas a partir de realidades cotidianas, por exemplo, o trabalho com documentos e materiais auxiliares; buscar informações nos arquivos; perguntar-se sobre o sentido das coisas;

- pode facilitar a inserção em atividades que possibilitem trabalhar com diferentes níveis de análise econômica, política, social, cultural, pois no âmbito mais reduzido, sua abordagem fica mais clara, as diferenças de ritmos, sua articulação e desarticulação mais acentuadas, além da especificidade do vocabulário de cada um deles se explicitar melhor;

- o trabalho com espaços menores pode facilitar o estabelecimento de continuidades e diferenças, evidências de mudanças, dos conflitos, das permanências.

Ainda, segundo OSSANA (1994), o trabalho com a História Local no ensino pode ser um instrumento idôneo para a construção de uma História mais plural, menos homogênea, que não silencie as especificidades. O local ou o regional, instituídos como objetos de estudo, podem ser contrastados com outros âmbitos e indicar a pluralidade em dois sentidos: na possibilidade de se ver mais de uma história ou mais de um eixo na própria história do lugar, ou na possibilidade de se ver outras histórias micro, partes, todas elas, de alguma outra história que as englobe e, ao mesmo tempo, que reconheça suas particularidades.

Este trabalho pode também facilitar a construção de problematizações, a apreensão de várias histórias lidas a partir de distintos sujeitos históricos, bem como de histórias silenciadas, histórias que não tiveram acesso à História. Ele favorece recuperar a vivência pessoal e coletiva dos alunos e vê-los como participantes da realidade histórica, a qual deve ser analisada e retrabalhada, com o objetivo de convertê-las em conhecimento histórico, em autoconhecimento, pois, “desta maneira, podem inserir-se a partir de um pertencimento, numa ordem de vivências múltiplas e contrapostas no espaço nacional e internacional. (OSSANA, 1994).

Enquanto estratégia pedagógica, o trabalho com a História Local no ensino de História indica algumas possibilidades, como a exploração de arquivos locais, de Patrimônio, de Estatuária, de Toponímia, de Imprensa Local.

Ao lado disso, considerou-se a possibilidade de uso, no ensino, dos documentos em estado de arquivo familiar (GERMINARI, 2001). Tais documentos “não fazem parte da vida de pessoas que tiveram algum destaque público no cenário político, ou realizaram algo ‘importante’ para a sociedade. (...) podem ser encontrados no interior

das mais diversas residências, arquivados em gavetas em caixas de papelão, esquecidas temporariamente em cima de armários” (p. 18).

A partir dessas referências, o trabalho foi desenvolvido na perspectiva de recriar a História da localidade, o Município de Pinhais; e essa mesma proposta está sendo desenvolvida, atualmente, com professores e alunos de Campina Grande do Sul, outro município da Região Metropolitana de Curitiba. As expressões “recontar, recriar”, escolhidas para denominar o projeto, estão justificadas na compreensão de que a História da localidade já está contada, de certa forma, na produção historiográfica sobre a História Regional e Nacional. No entanto, a proposta é recontá-la em outra perspectiva, ou seja, a partir dos conteúdos históricos que estão presentes principalmente nos documentos em estado de arquivo familiar, coletados pelos alunos em atividades escolares.

Pode-se dar, aqui, um exemplo explicitador dessa forma de articular o trabalho: os alunos de uma escola municipal de Campina Grande do Sul localizaram um conjunto numeroso de fotografias tiradas durante a construção, na região, de uma represa para gerar energia elétrica. A Represa Capivari constitui-se como um elemento importante para os alunos, que em seus desenhos mostram como o local é usado para o lazer de muitas das famílias. As histórias fantásticas também apareceram nas entrevistas com moradores da região, que relatam o aparecimento de cobras gigantes que assustam os pescadores.

O conjunto de fotos, feita pelos órgãos governamentais responsáveis pela construção da represa e da usina hidrelétrica, revelam uma visão oficial desse processo de construção, evidenciando as diferentes etapas, máquinas e equipamentos utilizados, resultados. No entanto, guardadas por alguém como parte de seu arquivo familiar, ao serem localizadas e trazidas para a escola, as fotografias permitem que os alunos recriem, por meio de suas narrativas e a partir de suas experiências, o conteúdo histórico que está presente naqueles documentos.

Nesse caso específico, os alunos recuperaram a História pelo significado da dimensão ecológica, de lazer e também pela dimensão do imaginário. Mas é importante destacar o fato de que o uso desses documentos em estado de arquivo familiar não invalida o uso de outros documentos que permitam reconstruir a História da localidade, na relação com outros níveis como o regional e nacional.

## **A produção de materiais didáticos: identificando fontes, recontando histórias.**

O conjunto de referências teóricas dos campos da Didática e da História, ao mesmo tempo em que orienta as atividades com os professores para organizar o trabalho de coleta de documentos pelos alunos e seu uso em sala de aula, permitiu colocar em prática alguns princípios na produção de materiais didáticos que se diferenciam daqueles tradicionalmente produzidos para as escolas brasileiras. Tratando os conteúdos tematicamente, buscou-se construir esses materiais de forma a estabelecer maior interatividade entre os alunos leitores e o texto, e de forma a explorar uma pluralidade de fontes, justificada teoricamente pela renovação do conceito de documento histórico.

Os resultados da pesquisa estão expressos, em parte, na coleção didática para a escola fundamental (1ª a 8ª séries), denominada HISTORIAR: fazendo, contando e narrando a História<sup>3</sup>, e nos livros paradidáticos Recriando Histórias de Pinhais<sup>4</sup> e Recriando Histórias de Campina Grande do Sul<sup>5</sup>.

Particularmente na construção dos dois últimos é que foi organizada e desenvolvida uma atividade que envolveu todas as escolas dos dois municípios, em especial os alunos e professores de terceira série do ensino fundamental, com o objetivo de resgatar e registrar elementos da memória e da história dos habitantes daqueles municípios.

Para isso, foi organizado um processo de "captação de conteúdos" a serem ensinados, composto por um conjunto de provas voltadas à coleta de dados e informações sobre a história do município. A intenção era também a de envolver tanto a comunidade escolar como a comunidade mais ampla no projeto de recuperação de aspectos da memória e da história.

Durante quatro meses, as escolas do município e mais particularmente os alunos (cerca de 3.000) e professores (cerca de 90) de terceira série estiveram envolvidos na realização das atividades de "captação de conteúdos" que procuravam identificar fontes documentais, em arquivos públicos e em estado de arquivo familiar, ao mesmo tempo em que buscavam sensibilizar a comunidade para contribuir nessa tarefa, permitindo o acesso a documentos pessoais e às suas memórias e histórias.

---

<sup>3</sup> De autoria da Professora Dra. Maria Auxiliadora Schmidt, publicada pela Editora Scipione e comercializada no Brasil.

<sup>4</sup> Publicado pela UFPR e pela Prefeitura do Município e distribuído gratuitamente às escolas municipais.

<sup>5</sup> Em fase final de produção gráfica.

Do ponto de vista metodológico, as atividades de captação de conteúdos foram organizadas a partir de grandes temas - **população, trabalho e cultura**, no caso de Pinhais, e **famílias, trabalho e cultura** no caso de Campina Grande do Sul - que, entre outros, são indicados no documento oficial de orientação curricular para o ensino de História nas séries iniciais do ensino fundamental, os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Dentro dos pressupostos teóricos assumidos, foram construídas, então, atividades relacionadas com toponímia, patrimônio, estatuária, depoimentos orais, entre outras. Sob a orientação dos bolsistas participantes do projeto, cada uma das escolas se organizou para localizar e coletar documentos, gravar entrevistas e depoimentos, registrar histórias contadas na região, descobrir e registrar brincadeiras e músicas presentes no lazer da comunidade, que passaram a compor um conjunto significativo de materiais extremamente valiosos para o estudo de História.

As atividades também foram pensadas e planejadas como estratégias e recursos de ensino. Assim, à medida que as provas eram realizadas, alunos e professores desenvolviam, nas salas de aula, atividades de ensino e aprendizagem sobre os temas pesquisados, analisando documentos iconográficos e escritos, discutindo e comparando depoimentos colhidos, buscando articular seus conhecimentos prévios com as informações e dados coletados e, portanto, construindo coletivamente um certo tipo de conhecimento sobre aspectos da História de seu Município.

Estas atividades desenvolvidas nas escolas geraram uma rica produção dos alunos - textos, desenhos, histórias em quadrinhos, cartazes, entrevistas foram sendo feitos e organizados pelos professores. Ainda que não se tivesse explicitado tal potencialidade ao início do projeto, esses conjunto de materiais acabou por se constituir também num acervo de documentos sobre a História Local, que viria a ser utilizado na elaboração de diferentes materiais pedagógicos.

Para a equipe da Universidade, os trabalhos nesta etapa concentravam-se em acompanhar as atividades de coleta - denominada gincana ou competição -, recolhendo e organizando os materiais enviados pelas escolas, assessorando os professores nas suas dificuldades e dúvidas. Paralelamente, iniciava-se um processo de seleção e classificação de informações e fontes com vistas à produção de materiais para o ensino; e também se desenvolvia pesquisa histórica em bibliotecas, arquivos e museus para arrolamento de dados sobre o município.

A finalização das atividades da gincana foi acompanhada por duas estratégias de divulgação e socialização dos resultados obtidos no intenso trabalho que articulou os esforços das escolas e famílias. A primeira delas foi a organização de um número especial do jornal Expressão, informativo da Secretaria Municipal de Educação de Pinhais. O jornal, distribuído para as escolas e para a comunidade em geral, tornou público alguns textos quanto ao significado do trabalho que estava sendo desenvolvido, fotos e outros documentos encontrados pelos alunos, atividades realizadas por eles como cartazes, desenhos, entrevistas com bisavós.

A segunda estratégia para socializar os resultados foi a organização, nos municípios, de exposições com documentos coletados e com algumas das atividades de ensino que foram desenvolvidas pelos professores com seus alunos.

A riqueza do material coletado e as possibilidades apontadas pelas atividades de ensino que acompanharam a realização da gincana foram, portanto, os pontos de partida para a produção de materiais didáticos que, tratando metodologicamente os dados e informações disponíveis, se constituem em apoio ao trabalho em História desenvolvido pelos professores em suas salas de aula.

A partir dos mesmos temas organizadores da gincana e tendo como referência as fontes e as informações disponíveis, foram elaborados inicialmente módulos de ensino nos quais os conteúdos foram tratados didaticamente para o trabalho com alunos de terceira série (9/10 anos de idade).

Do ponto de vista metodológico, destaca-se nessa forma de abordagem a preocupação em problematizar os conteúdos de ensino selecionados para o trabalho nos módulos, estabelecendo relações com o cotidiano dos alunos e com o cotidiano de outras pessoas, em outros tempos e em outros lugares. Enfatiza-se, também, a busca de articulação entre a História Local e a História Nacional. O uso dos módulos foi acompanhado e avaliado durante os encontros pedagógicos, o que permitiu ajustes e reformulações, bem como sugeriu novas formas de uso dos materiais coletados, utilizadas posteriormente na elaboração dos livros.

De forma geral, é possível afirmar que a gincana, a estratégia usada para a coleta de documentos, constituiu-se efetivamente em uma forma de captação de novos conteúdos, novas temporalidades, novas categorias históricas. Ao organizar o ensino a partir dos documentos coletados nos arquivos familiares, não se substitui o conteúdo básico por conteúdos de História Local. Entende-se que, a partir desses documentos e dos materiais que os alunos produzem, dá-se um novo sentido àqueles conteúdos, porque encontram

referência nas experiências individuais e coletivas dos alunos e professores, na dimensão cultural daquela comunidade.

É com essa compreensão que os conteúdos, resignificados a partir da experiência dos sujeitos na localidade, passam a compor os livros didáticos. Neles, a comunidade constata que o documento guardado nas casas, pelas pessoas comuns, ganha *status* de documento histórico. Esses documentos, tratados metodologicamente, produzem possibilidades de construção e reconstrução das identidades relacionadas à memória religiosa, social, familiar, do trabalho; e, articulando as memórias individuais, fragmentadas, com a memória coletiva, os livros recriam histórias.

A avaliação do projeto no Município de Pinhais mostrou o envolvimento da comunidade na coleta de dados e na pesquisa de fontes documentais e apontou para o fato de que esse envolvimento propiciou uma valorização dos sujeitos locais como produtores de História. Isso pôde ser constatado em depoimentos como estes apresentados a seguir, que revelam um novo olhar dos alunos em direção ao espaço em que vivem:

*"Gostei muito da entrevista com os idosos, porque eles sabem bastante coisas."*

**Keite Priscilla Araujo, 9 anos**

*"O trabalho trouxe coisas que a gente não sabia.(...) Eu não sabia que Pinhais não tinha luz"*

**Elyson Vinícius Greber, 9 anos**

*"A atividade mais interessante foi encontrar a casa mais antiga. Foi uma batalha..."*

**Daniel Henrique da Silva, 9 anos**

*"Pinhais tem muitas vilas e bairros novos. Não que sejam novos, são novos para mim que ainda não os vi".*

**Alan Patrick Lourenço, 10 anos**

Foi possível, também, constatar que as atividades de coleta de dados e identificação de fontes foram extremamente ricas para os alunos envolvidos, possibilitando, a partir do conhecimento local, uma ampliação do interesse pelo ensino de História. Os próprios alunos identificaram alguns aspectos de mudança no ensino, que estão revelados nos depoimentos apresentados a seguir:

*"Fizemos entrevistas, demos a volta na quadra para achar a casa mais antiga. Conversamos com as pessoas, trouxemos fotos antigas.(...) Isto ajudou a conhecer um pouco mais de Pinhais. Eu não conhecia praticamente nada. A gincana ajudou a aprender, a estudar história de um jeito diferente. "*

**Daniel Henrique da Silva, 9 anos**

*"Eu participei das atividades (...) Procurei fotos, trabalhei com mapas. Foi importante para eu saber mais sobre Pinhais. "*

**Francielli Wandenbruck, 9 anos**

*"A atividades ajudaram a aprender, trouxe coisas que a gente não sabia. Ficou fácil aprender História."*

**Elyson Greber, 9 anos**

Na perspectiva dos professores, a participação dos alunos nas aulas foi apontada como um aspecto positivo do trabalho, além de maior motivação e envolvimento nas atividades. Uma das professoras, em seu depoimento, destacou como aspecto mais interessante da gincana *"a possibilidade, através da pesquisa, de ter dados que foram recolhidos pelos alunos"*, acrescentando que *"à medida que os alunos encontravam a documentação, o interesse aumentou. Eles passaram a construir juntos o conhecimento"* (**Telma da Silva**, E. M. Antonio Andrade).

Ainda do ponto de vista das mudanças no ensino, verificadas durante a realização das tarefas da gincana, o depoimento da professora **Joseli Godoy** é bastante esclarecedor: *"Foi diferente... o aluno participou, os pais participaram. Os alunos não ficaram apenas escutando a professora falar. Saíram da escola, visitaram praças, desenharam casas. Foi válido"*.

Depoimentos como estes permitiram que se estabelecesse uma avaliação positiva em relação aos resultados do projeto no que diz respeito à preocupação, no ensino de História, em tomar o aluno e seu espaço cultural como referência para o desenvolvimento das atividades escolares. Foi possível ainda, no conjunto das avaliações, levantar dados significativos relacionados a outros aspectos, que serão identificados a seguir.

## **Contribuições para a discussão no campo da Didática a partir dos resultados do Projeto**

### **1. A Formação da consciência histórica dos alunos: vivenciando novas práticas**

O conjunto de atividades desenvolvidas para localizar documentos nos arquivos familiares e o processos de transformação desses documentos em ponto de partida para

o ensino de História permitiu que se colocasse em discussão a formação da consciência histórica que, segundo RUSEN (1992), é "um pré-requisito necessário para a orientação em uma situação presente que demanda ação". Isto significa que a consciência histórica funciona como um "modo específico de orientação" nas situações reais da vida presente, tendo como função específica ajudar-nos a compreender a realidade passada para compreender a realidade presente. (p. 28).

Desse ponto de vista, a consciência histórica dá à vida uma "concepção do curso do tempo", trata do passado como experiência e "revela o tecido da mudança temporal no qual estão amarradas as nossas vidas, bem como as experiências futuras para as quais se dirigem as mudanças"( p.29). Essa concepção molda os valores morais a um "corpo temporal", transformando esses valores em "totalidades temporais".

Assim, segundo RUSEN, a consciência histórica relaciona "ser" e "dever" em uma narração significativa que toma os acontecimentos do passado com o objetivo de tornar inteligível o presente e conferir uma expectativa futura a essa atividade atual. Portanto, a consciência histórica tem a "função prática" de dar à realidade uma direção temporal, uma orientação que pode guiar a ação intencionalmente por meio da mediação da memória histórica (p. 29).

O trabalho desenvolvido e o processo de reflexão sobre o conjunto de atividades propostas no projeto permitiram explicitar alguns princípios que poderão nortear a vivência de novas práticas escolares com os alunos, voltadas à formação da consciência histórica na perspectiva aqui indicada.

Depoimentos colhidos entre os alunos participantes permitiram selecionar três princípios básicos que poderão nortear o ensino de História. Um primeiro princípio fundamental é que, ao buscar documentos, ao entrevistar moradores, ao percorrer as ruas em busca das casas mais antigas, os alunos se surpreenderam e puderam compreender que a História não se restringe ao conhecimento veiculado principalmente pelos manuais didáticos, instrumento que tem imposto um conhecimento histórico sem sujeito; que o conteúdo da História pode ser encontrado em todo lugar; e que o conhecimento histórico está na experiência humana.

O segundo princípio, de natureza metodológica, está relacionado ao fato de que os alunos e os professores puderam identificar os indícios (conteúdos) da experiência humana, em diferentes formas: a) na realidade cotidiana (olhando a natureza, a paisagem, a arquitetura); b) na tradição (festas, lazer); c) na memória (depoimentos); d) no conhecimento histórico sistematizado.

Um terceiro princípio deriva do entendimento de que a experiência humana apreendida, nessa perspectiva indiciária, não possui apenas uma dimensão localizada (bairro, cidade), mas identifica-se e articula-se com as experiências de outras pessoas, de outras épocas.

A sistematização dos três princípios selecionados indica que novas formas de captação e didatização dos conteúdos a serem ensinados em História contribuem para o desenvolvimento da consciência histórica crítico-genética, que supera mas não exclui formas tradicionais de consciência histórica.<sup>6</sup>

Ao se depararem com conteúdos que evidenciam formas tradicionais ou exemplares de construção de narrativas da história da cidade, apreendidas sob a forma de depoimentos orais, documentos escritos ou iconográficos, os alunos se apropriam deles, de maneira qualitativamente nova, recriando-os a partir de suas próprias experiências. Isso pôde ser percebido ao se confrontar o documento oficial de criação do município, uma notícia de jornal sobre o acontecimento político-administrativo e o registro da origem do município feito por um aluno, apresentado a seguir.

*"Pinhais pertenceu a Piraquara até que em 1992 houve um acontecido milagroso, que ninguém esquecerá: o dia em que Pinhais deixou de fazer parte de Piraquara (separação dos dois). Pinhais é agora seu próprio município".*

**Cybelle Aparecida de Andrade, 9 anos**

Esta nova apropriação e recriação da história da cidade evidencia a possibilidade que o ensino de História tem de formar a consciência histórica crítico-genética. Estes conceitos tomados de RUSEN (1992) apontam para o fato de que a construção da consciência histórica crítica exige conteúdos que permitam o desenvolvimento de uma argumentação histórica crítica, de uma contra narrativa, na medida em que eles buscam a mobilização, não de todo o passado, mas de experiências específicas do passado. A partir do seu presente e de sua experiência, alunos e professores se apropriam da História como uma ferramenta com a qual podem romper, destruir e decifrar a

---

<sup>6</sup> Em RUSEN (1992), são quatro tipos de consciência histórica: **tradicional** (a totalidade temporal é apresentada como continuidade dos modelos de vida e cultura do passado); **exemplar** (as experiências do passado são casos que representam e personificam regras gerais da mudança temporal e da conduta humana); **crítica** (permite formular pontos de vista históricos, por negação de outras posições); e **genética** (diferentes pontos de vista podem ser aceitos porque se articulam em uma perspectiva mais ampla de mudança temporal, e a vida social é vista em toda sua complexidade)

linearidade histórica, fazendo com que ela perca o seu poder como fonte de orientação para o presente.

Confrontando conteúdos encontrados nos livros e manuais com outros encontrados por eles em atividades de captação, alunos e professores podem adquirir procedimentos que fazem com que tomem consciência de que o sentido do passado não se encontra na perspectiva da continuidade, mas da mudança. Como afirma RUSEN (1992), a mudança temporal é despojada do seu aspecto ameaçador e se transforma no caminho em que estão abertas as opções para que a atividade humana crie um novo mundo. O futuro supera o passado em seu direito sobre o presente, um presente conceitualizado como uma intersecção, uma transição dinâmica. Assim, a consciência histórica passa a representar o passado como acontecimentos mutantes onde as formas mudam, paradoxalmente, para manter o seu próprio desenvolvimento. A própria permanência se torna dinâmica.

## **2. Novas práticas de formação de professores**

O projeto Recriando a História têm possibilitado concretizar, na formação continuada dos professores que atuam nas escolas municipais, os princípios teórico-metodológicos da transposição didática (CHEVALLARD, 1997), considerando-se:

- a) o conhecimento histórico - o saber a ser ensinado, encontrado nos livros e na experiência cultural;
- b) o saber ensinado - a ação dos professores em sala de aula, com o apoio dos materiais de ensino produzidos;
- c) o saber aprendido - a relação que os alunos estabeleceram com o conhecimento histórico, compreendendo-o como algo que é diferente do simples acúmulo de informações.

A avaliação do processo, na sua totalidade, permitiu constatar uma alteração de natureza qualitativa em relação ao conhecimento: ao vivenciar elementos do método de pesquisa específico da História, como parte de seu processo de formação continuada, os professores aprenderam a encontrar o conteúdo nas diferentes formas da História, e também a trabalhar com esses conteúdos em sua sala de aula.

Entende-se, neste caso, que a investigação com fins didáticos pode ser uma atividade inerente ao ofício de professor, quando pensada na relação com o método de pesquisa das ciências de referência. O fato de trabalhar com a metodologia de pesquisa

específica de uma área de conhecimento - e não com a pesquisa genericamente entendida - fez com que os professores pudessem vivenciar e compreender uma determinada concepção de História e retomar o caminho que mostra o processo de produção do conhecimento histórico.

Trata-se, aqui, da possibilidade de aproximar o professor das formas como são produzidos os saberes, permitindo que se aproprie e/ou construa formas pelas quais esses saberes possam ser aprendidos. E, nessa direção, torna-se possível compreender que a forma pela qual se produz o conhecimento histórico hoje não é a mesma dos historiadores do século XIX e que, portanto, a forma de ensinar história não será a mesma também.

Outro aspecto a ser destacado diz respeito às possibilidades abertas aos professores, sujeitos que ensinam, de estabelecerem novas relações com os saberes a serem ensinados. Os procedimentos de identificação, seleção e proposição de conteúdos de ensino, no caso da História, puderam também ser desenvolvidos pelos próprios professores, a partir do seu envolvimento com a sua realidade histórica, pressuposto básico para o trabalho de produção do conhecimento histórico.

Tais aprendizagens têm sido possíveis para o grupo de professores a partir de um conjunto de atividades que foram sendo desenvolvidas e discutidas do ponto de vista teórico. No entanto, deve-se compreender que tais conhecimentos novos não são transpostos de forma direta para o conjunto de saberes que os professores devem mobilizar e articular ao preparar e desenvolver suas aulas de História, cotidianamente, dando uma nova dimensão à idéia de que há também um processo de transformação dos saberes a serem ensinados em saberes ensinados.

Os materiais de apoio produzidos para servir de referência ao trabalho foram incorporados, em muitos casos, ao conjunto de outros materiais já disponíveis na escola e que, necessariamente, não se organizam a partir dos mesmos referenciais teórico-metodológicos. Na mesma perspectiva, ainda que a importância de usar documentos no ensino de História e também a forma pela qual podem ser usados fossem conhecidos pelos docentes, isto não significou uma incorporação dessas "estratégias" em todas as aulas de História. Tais constatações reafirmam a relevância dos processos de formação continuada de professores.

É importante destacar, por fim, que existem elementos novos a considerar quando são elaboradas novas propostas curriculares para os saberes a serem ensinados,

elementos estes pertinentes aos próprios saberes, aos saberes presentes nos materiais de apoio didático, ou mesmo aos saberes presentes nas atividades produzidas pelos alunos.

Tais elementos, explicitados nas investigações realizadas no contexto do Projeto Recriando Histórias e apontados nos princípios aqui identificados, resultaram de reflexões que podem ser compreendidas como primeiras aproximações, e que apontam para a necessidade de aprofundar a compreensão sobre a forma como os saberes a serem ensinados se transformam em saberes ensinados e em saberes aprendidos. E, de modo muito particular, indicam a necessidade de compreender melhor o papel que os materiais de ensino têm nesses processos.

#### REFERÊNCIAS

- ARTIÈRES, Philippe. *Arquivar a própria vida*. Estudos Históricos: arquivos pessoais. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, v.11, n 21, 9-34, 1998.
- CITRON, Suzanne. *Ensinar a história hoje: a memória perdida e reencontrada*. Lisboa : Livros Horizonte, 1990.
- CHEVALLARD, Yves. *La transposición didáctica: del saber sabio al saber a ser enseñado*. Argentina : Aique Grupo Editor S.A.,1997.
- FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Trad. Guacira L. Louro. Porto Alegre : Artes Médicas, 1993.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- \_\_\_\_\_, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- GERMINARI, Geysa. *O uso metodológico de documentos em estado de arquivo familiar no ensino de História nas séries iniciais da escola fundamental*. Curitiba, 2001.161f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná.
- OSSANA, Edgardo O. Una alternativa en la enseñanza de la Historia: el enfoque desde lo local, lo regional. in VÁZQUEZ, Josefina Z. Enseñanza de la Historia. Buenos Aires, 1994. (Colección INTERAMER, 29).
- PROENÇA, Maria Cândida. *Ensinar/aprender história: questões de didática aplicada*. Lisboa : Livros Horizonte, 1990.
- ROCKWELL, Elsie (coord). *La escuela cotidiana*. Mexico, D.F. : Fondo de Cultura Económica, 1995.
- ROMERO, Luis Alberto. *Volver a la Historia*. Buenos Aires: Aique, 1998.

- RUSEN, Jorn. *El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral*. Trad. Silvia Finocchio. Propuesta Educativa. Argentina. n 7. out/92.
- SACRISTÁN, J. Gimeno; PÉREZ GOMEZ, A . I. *Comprender e transformar o ensino*. Trad. E. F. Rosa. 4 ed. Porto Alegre:ArtMed, 1998.
- THOMPSON, E. P. *A miséria da teoria ou um planetário de erros*. Uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981
- WOODS, Peter. *Investigar a arte de ensinar*. Porto: Porto Editora, 1999.