

# ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL: REDESCOBRINDO SENTIDOS

Vilma de Lurdes Barbosa<sup>1</sup>

## ***Ensino de História: do Geral ao Local, Relevância e Significado***

Buscamos, nesse artigo, refletir especificamente sobre aspectos relativos ao ensino de história e de história local, na perspectiva de focar a sua aplicabilidade e significado para professores e alunos. Para tanto, revisitamos um quadro geral do ensino de história em busca das possibilidades de abordagens da história local em sala de aula.

O ensino de história no sistema educacional brasileiro - em especial no ensino fundamental e médio - esteve, desde a sua inclusão nos programas escolares e nos currículos no Brasil, a partir do século XIX, permeado de tradições e concepções européias, expressamente francesas. Segundo Chesneaux<sup>2</sup>, ocorre a difusão de uma história *modelo* a ser seguida por todas as civilizações, como é o caso da cronologia esquemática e linear, baseada no quadripartite - História Antiga, Média, Moderna e Contemporânea - ou da própria História do Brasil, também constituída dentro dos marcos da história européia.

O autor adverte que, em outros países, o processo histórico se organiza de formas variadas, com referenciais diferentes, e a exemplo cita a Grécia e a China. Porém, conforma-se no ocidente, certa homogeneidade com relação à abordagem francesa, talvez, segundo ele, por ter uma estrutura mais rígida, e apresentar-se como mais *extremada, mais acabada*. Nesse sentido, a europeização é imposta como passo decisivo à saída da *barbárie*, do atraso. Contra estas formulações esquemáticas, Chesneaux afirma:

*A evolução histórica é desigual [...]. A desigualdade de desenvolvimento leva a compreender o fracasso das transferências de modelo. É perda de tempo tentar implantar artificialmente, uma certa formação social, estruturas e elementos de vida coletiva tomados de empréstimo a uma outra formação social, com a finalidade de moldar a primeira a partir da segunda. O enxerto é rejeitado.*<sup>3</sup>

Qualquer tentativa de repartirmos o tempo histórico apresenta limites, principalmente se essa divisão pretende impor unilateralmente a apreensão do conhecimento histórico. É evidente que, para o ensino de História, necessária se

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professora Adjunta do Departamento de Metodologia da Educação da Universidade Federal da Paraíba. E-Mail: <vilmalbarbosa@uol.com.br>.

<sup>2</sup> CHESNEAUX, Jean. *Devemos fazer tábula rasa do passado?* São Paulo: Ática: 1995.

<sup>3</sup> CHESNEAUX, *Devemos fazer...*, p. 161.

faz a periodização e a *organização* do tempo para aperfeiçoar a aprendizagem. Trata-se, inclusive, de uma questão didática. Por outro lado, não podemos perder de vista que qualquer divisão temporal da história surge com funções específicas, por exemplo, Chesneaux a divide em dois níveis: o nível das instituições universitárias e o da ideologia.

No primeiro, o autor destaca a função pedagógica, para a elaboração dos programas universitários e escolares que, inevitavelmente, influenciam a produção dos livros didáticos e obras históricas; a função institucional que define as cátedras de ensino nas universidades, e a função intelectual estabelecendo as especialidades de investigação dos historiadores. Já para o outro nível, destaca a função ideológica e política do quadripartismo histórico, qual seja o de *“privilegiar o papel do ocidente na história do mundo e reduzir quantitativamente e qualitativamente o lugar dos povos não-europeus na evolução universal”*<sup>4</sup>.

É importante observarmos ainda que, para esta história - conteúdo dos currículos no Brasil até, pelo menos, a segunda metade da década de 1980 -, a apropriação do conhecimento é concebida como um acúmulo de informações, efetuado, no mais das vezes, através da memorização mecânica do conhecimento universal com larga carga de superficialidade. A parte relevante desse conteúdo é apresentada sob a forma de culto aos sujeitos históricos, de glorificação dos atos individuais, portanto, uma história personalista que enfatiza determinadas datas, personalidades e fatos isolados de *patriotismo*.

O passado é uniformizado, excluindo qualquer forma de participação comunitária, ou de agentes sociais que não os dominantes. No relato de Fonseca:

*É interessante observar que há uma tentativa de legitimar pelo controle do ensino de História, a lógica política do Estado e da classe dominante, anulando a liberdade de formação e de pensamento da juventude, homogeneizando a imagem destes sujeitos sociais, em torno da imagem do homem que melhor serve aos interesses do Estado e da Nação.*<sup>5</sup>

A exclusão, o silêncio, a desconsideração do valor da coletividade se apresentam explicitamente na história oficial, impondo valores e memórias.

Não é por outro motivo que observamos, ainda nas últimas décadas do século XX, que, para a maior parte dos estudantes brasileiros, o estudo de história carece de sentido ou utilidade; não se tem a visão de ciência e sim de uma matéria decorativa, estudo do passado, que só exige como vimos, a prontidão em declinar nomes, datas e fatos. Não é de se estranhar que assim seja, porque ocorre a enorme distância entre a realidade vivenciada pela comunidade e o tratamento dado ao ensino de História, já que o aluno se torna mero espectador de fatos, não necessitando esforços no sentido de qualquer reflexão ou elaboração.

No que pese o avanço do pensamento histórico revelado no alargamento de horizonte, na renovação e emergência de novos paradigmas da história no campo

---

<sup>4</sup> CHESNEAUX, *Devemos fazer...*, p. 95.

<sup>5</sup> FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da história ensinada*. São Paulo: Papyrus, 1993, p. 61.

teórico e prático dos historiadores de ofício<sup>6</sup>, refletido nas novas abordagens historiográficas que questionam a forma de elaboração histórica baseada no eurocentrismo e apontam o seu fracasso, essa concepção ainda não se faz presente de forma considerável na prática escolar - seja nos currículos, nos livros didáticos, nos planejamentos pedagógicos e na regência de aula dos professores.

A apreensão da própria dinâmica da sociedade suscitada pelo movimento da história acaba trazendo as claras práticas sociais que, para o seu estudo e entendimento, demonstram a necessidade da superação do enclausuramento a que o quadripartismo condenou a história, buscando livrar da sua compreensão e, portanto, do seu ensino, o peso da rígida estrutura eurocêntrica.

Uma questão que se impõe, para não incorrerem na generalização ao afirmar que essa é uma prática dominante e incontestável no ensino de história, é reconhecer que o avanço do conhecimento histórico observado na academia, apesar de, timidamente operacionalizado pelos professores em sala de aula nos demais níveis de ensino, pode ser vislumbrado no registro de relatos de experiências em livros e em simpósios na área. Porém, destacamos que predomina a evidência de ações isoladas, e, em alguns casos, configuram-se como exemplos das dificuldades encontradas na distinção básica entre o conhecimento histórico acadêmico como um campo de pesquisa e produção do conhecimento do domínio de especialistas e o conhecimento histórico escolar, como conhecimento produzido no espaço da escola.

Neste sentido, é pontual considerarmos as diferenças presentes nesses espaços de conhecimento distintos e a possível relação entre eles, já que não se trata de uma simples transmissão de conhecimento, no caso, da academia para a escola, do conhecimento científico para o escolar. As especificidades desses espaços e os objetivos do conhecimento da história, para cada uma deles, requerem as devidas adequações, pois a produção do conhecimento histórico na academia é diferente da produção do conhecimento histórico escolar. Porém deve existir uma relação estreita entre eles.

No presente estudo situamos o conhecimento histórico acadêmico como um conjunto de conhecimentos socialmente adquiridos ou produzidos, estruturados com métodos, teorias e linguagens próprias, que visam compreender a natureza e as atividades humanas. Já para o conhecimento histórico escolar, tomamos a referência de Bittencourt, quando indica que:

*O conhecimento histórico escolar é uma forma de saber que pressupõe um método científico no processo de transposição da ciência de referência para uma situação de ensino, permeando-se em sua reelaboração, com o conhecimento proveniente do “senso comum”, de representações sociais de professores e alunos e que são redefinidos de forma dinâmica e contínua na sala de aula.*<sup>7</sup>

---

<sup>6</sup> Aqueles que trabalham em universidades e em institutos de pesquisas.

<sup>7</sup> BITTENCOURT, Circe M. F. “Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História”. In: BITTENCOURT, Circe M. F (org.). *O saber escolar em sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1998, p. 25.

Destacamos que esse conhecimento histórico escolar não deve ser entendido como mera e simples transposição de um conhecimento maior, acadêmico, que é simplificado pelo ensino fundamental ou médio.

Assim, é no espaço do conhecimento histórico escolar que mais se fazem sentir os resquícios da elaboração historiográfica eurocêntrica e eles podem ser percebidos ainda hoje em vários aspectos. Há de se atentar, por exemplo, para a indistinção entre o conteúdo dos Programas de Curso e dos livros didáticos, baseados nessa perspectiva historiográfica, pois não se consegue perceber quem direciona quem. Neste sentido, cabe considerar, além da participação do Estado através do Ministério da Educação e das Secretarias de Educação Estaduais e Municipais, que elaboram Currículos e Programas, o papel desempenhado pela indústria cultural e editorial na produção dos manuais didáticos.

A própria composição desses manuais, em especial os destinados ao estudo de história, apesar das renovações de edições com suposta abordagem nova, são permeados por uma visão fragmentada, tradicional e distorcida do processo histórico.

O agravante nessa situação é que, por diversas razões, entre elas a formação dos professores e a ausência da autonomia na prática educativa, constatamos a tendência em ministrar o conteúdo do livro didático como saber concreto, pronto, indiscutível e como um fim em si mesmo. O livro deixa de ser uma referência de consulta para a preparação das aulas e passa a ser a única fonte, além do fato de que, se o professor não consegue vinculá-lo à proposta curricular, com frequência se desobriga dessa passando a utilizar unicamente a seqüência de conteúdos proposta pelos livros didáticos.

É interessante observarmos que em sua formação acadêmica, seja em história ou pedagogia, o professor que ministra aulas no ensino fundamental, obteve um conhecimento científico, diferente, portanto, do conhecimento escolar que aplicará em suas aulas. O questionamento que se apresenta é: se o professor *aprende* assim - academicamente, como ele poderá fazer a transposição didática, para a sala de aula, do conteúdo histórico estabelecido em programas e currículos?

Tomamos como referência para entendermos essa questão, além da observação empírica, nas nossas atividades profissionais junto à formação de professores, o próprio depoimento de alguns deles. Assim, o que recorrentemente percebemos é que a sua formação acadêmica não tem sido suficiente para capacitá-los na escolha de conteúdos e metodologias para efetuar esta transposição, eles não se sentem *capazes* para tanto.

O que acontece, então, é que recorrem ao livro didático como *salvador da pátria*, na definição do seu trabalho em sala de aula. Chamamos a atenção para um fato, pelo menos curioso, neste processo: durante a sua formação o graduando não lida com livros didáticos e sim com bibliografias acadêmicas, o seu contato com os livros didáticos só ocorre na escola quando efetivamente assume a regência, o que observamos daí para frente, é o seu uso de forma restrita e indiscriminada, bem como o desinteresse e indiferença em buscar apoio bibliográfico variado para suporte de suas aulas.

Entre as professoras por nós entrevistadas, destacamos o seguinte relato que exemplifica bem a relação que se estabelece entre professores e livro didático:

*Eu não possuo muitos livros, então tenho alguma dificuldade para trabalhar o conteúdo, sempre preparo com antecedência minha aula, mas só estudo o que está no livro didático, mas quando chego na escola, pego alguns livros didáticos que ficam na sala do professor e dou uma olhada para complementar alguma informação da minha aula.<sup>8</sup>*

A situação é tão comum quanto grave, Freitag, constata que:

*Se com o livro didático o ensino no Brasil é sofrível, sem ele será incontestavelmente pior. Poderíamos ir mais longe, afirmando que sem ele o ensino brasileiro desmoronaria. Tudo se calca no livro didático. Ele estabelece o roteiro de trabalhos para o ano letivo, dosa as atividades de cada professor no dia-a-dia da sala de aula e ocupa os alunos por horas a fio em classe e em casa.<sup>9</sup>*

Os efeitos dessas questões se traduzem nos resultados que temos na relação ensino/ aprendizagem de história: conformação de um professor limitado em sua prática docente e alunos submissos, passivos, individualistas, negadores do seu caráter social e histórico.

Percebemos que questões como essas têm, no Brasil, na última década do século XX e adentrando o XXI, evocado, como já dissemos, estudos e reflexões sobre o ensino de história, especialmente dos profissionais ligados à academia, suscitados por suas experiências com os alunos da graduação em seus estágios docentes e monografias de final de curso e os da pós-graduação através de pesquisas, dissertações e teses. Ao mesmo tempo, nota-se a procura bastante acentuada desses alunos que, na maioria dos casos, já lidam com a regência do ensino de história, por elementos que possam capacitá-los no exercício profissional mais eficaz.

São preocupações importantes e fundamentais, reveladas inclusive nos Simpósios e Encontros Estaduais, Regionais ou Nacionais da ANPUH, que têm focado, em seus espaços de discussão, o ensino de história, tendo, surgido, na década de 1990, outros fóruns específicos para tratar o tema como, por exemplo, o Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História (ENPEH) e o Seminário de Perspectivas do Ensino de História, nos quais se multiplicam a apresentação de trabalhos, experiências e grupos de estudo numa perspectiva de redimensionar as possibilidades teórico-metodológicas na área.

Nesses espaços que garantem o estudo e a divulgação da produção sobre o ensino de história, é recorrente a forma como essas são elaboradas, quase sempre apresentando questões teóricas que levem, ou já sejam, produtos da práxis de trabalho dos seus autores; são estudos de caso, relatos de experiências e projetos de ensino, entre outros. É importante destacar, além do seu mérito, principalmente,

---

<sup>8</sup> Entrevista com professora de História do município do Conde (PB), em 12 jun. 2003.

<sup>9</sup> FREITAG, Bárbara *et al.* *O livro didático em questão*. São Paulo: Cortez, 1993, p. 128.

no sentido da contribuição metodológica que tais estudos podem trazer à prática do ensino em história.

Procurando compor uma visão geral do estado da arte nessa área do conhecimento, podemos revisitar escritos novos ou já consagrados na historiografia do ensino de História no Brasil<sup>10</sup> e acerca da Didática e Prática de Ensino em História e, em alguns casos, do ensino de história local. Numa visão preliminar, dessa produção, constatamos variadas situações.

Inicialmente, notamos um aumento considerável de profissionais preocupados com o ensino de história, com a formação de professores e com a variedade de metodologias e técnicas que auxiliam no processo ensino-aprendizagem.

Distinguimos o estabelecimento de uma relação mais estreita entre ensino de história, história social, história cultural, história do cotidiano, história oral e de vida, micro-história, educação patrimonial, e memória.

Pontualmente, se apresentam também estudos acerca da história local e sua aplicabilidade na sala de aula, porém, destacamos que estes estudos tratam, em geral, de orientações técnicas para utilização nos níveis fundamental e médio, com a indicação de uma presença ainda tímida no processo de formação dos historiadores - professores/ pesquisadores, nas universidades.

Da mesma forma, surgem propostas da inclusão do local na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nos princípios apontados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), ou nas próprias orientações curriculares indicadas pelas Secretarias de Educação nos estados e municípios brasileiros.

Encontramos, ainda, uma visão recorrente de que, mesmo apontando a renovação teórico-metodológica das novas abordagens historiográficas, em especial as derivadas da Escola dos Annales na França, da História Social na Inglaterra ou a Micro-história na Itália, e, a sua conseqüente introdução nos cursos de Licenciatura e Bacharelado em História, estes conhecimentos, a passos lentos, têm sido incorporados no ensino fundamental e médio. O questionamento que se apresenta é se os novos temas e objetos da história, mesmo configurando-se nas propostas curriculares oficiais, têm conseguido provocar mudanças nas práticas e regências dos professores.

Partindo de uma observação mais direta na rede pública de ensino, registra-se a necessária renovação no quadro de professores, seja pela aposentadoria de docentes ou pela demanda por mais escolas ocasionada pelo aumento populacional, ocorrendo contratações através de concursos públicos. Em princípio, estes novos profissionais, com formação mais recente estariam aptos ao trabalho com as novas concepções teórico-metodológicas sobre a história e seu ensino. Porém, percebe-

---

<sup>10</sup> Num esforço de sistematizar estudos de referência para o ensino de história no país, contamos com a tese de Margarida Maria Dias de Oliveira, em que a autora procede um estudo sobre as publicações na área, contempladas na *Revista Brasileira de História*, como também leva a efeito, uma metódica sinopse do tratamento do tema nos espaços oficiais de discussão - ANPUH, ENPEH e Simpósio Perspectivas do Ensino de História. OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de Oliveira. *O direito ao passado: uma discussão necessária à formação do profissional de história*. Recife: IFCH-UFPE, 2003 (Tese de Doutorado em História).

se que, proporcionalmente à renovação nos quadros funcionais, não tem ocorrido sistematicamente a renovação no seu ensino.

Por fim, a reação dos alunos à história nas salas de aula, que se apresenta na forma de aversão ou de apatia frente ao que é ensinado, quando afirmam que *não sabem para que estudam isso* ou que a história *não tem função ou sentido*, demonstra que até o presente há um considerável emprego da idéia de história como fatos isolados e não como processo, como matéria decorativa e não interpretativa.

Schmidt<sup>11</sup> aponta alguns elementos que podem contribuir para uma ruptura com o ensino tradicional e decorativo de história, entre eles: a contraposição da história linear e evolutiva pela história processual, isso significa que, ao serem selecionados temas ou conteúdos a serem estudados, esses devem privilegiar a análise da experiência humana e a compreensão das permanências e das mudanças ou transformações que ocorreram na sociedade ao longo do tempo. Aponta a superação de uma história fragmentada em fatos isolados, que seria substituída por uma seleção de temas que possibilitem a apreensão da história na sua totalidade e de forma dinâmica.

A autora questiona, ainda, a idéia da história como estudo do passado chamando a atenção para que professores e alunos assumam o compromisso com o seu tempo, que ele seja o ponto de partida para a composição do conhecimento histórico. E, por fim, a uma história pautada na memorização de fatos sem significado, apresenta a compreensão e interpretação da realidade social o que, segundo ela, contribuiria para a construção da identidade histórica, social e política do educando.

Assim, destacamos a importância de propostas mais significativas para o ensino de história, pois sabemos que a forma como o aluno se relaciona com a história que estuda na escola norteará o maior ou menor apreço por ela ao longo de sua vida, bem como, influenciará a imagem que tem da sociedade na qual é partícipe, portanto, torna-se fundamental assegurar um ensino expressivo. A propósito do relacionamento dos alunos com a história, nos lembra Ferro que

*Não nos enganemos a imagem que fazemos de outros povos, e de nós mesmos, está associada à história que nos ensinaram quando éramos crianças. Ela nos marca para o resto da vida. Sobre essa representação, que é para cada um de nós uma descoberta do mundo e do passado das sociedades, enxertam-se depois opiniões, idéias fugazes ou duradouras, como um amor... mas permanecem indeléveis as marcas das nossas primeiras curiosidades, das nossas primeiras emoções.*<sup>12</sup>

É válido, então, repensarmos a produção e o ensino de história, a partir de uma perspectiva comprometida com a soma da experiência da teoria e prática de

---

<sup>11</sup> SCHMIDT, Maria Auxiliadora. "História: construindo a relação conteúdo-método no ensino de história no ensino médio". In: KUENZER. Acácia (org.). *Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem o trabalho*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 203-230.

<sup>12</sup> FERRO, Marc. *A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação*. São Paulo: Ibrasa, 1983, p. 11.

professores, aliada às condições subjetivas do seu trabalho, tais como a disponibilidade para a formação inicial e continuada, situação salarial, condições materiais e emocionais, entre outros, e da pré-disposição dos alunos ao ensino de história.

### **A História Local e os Conteúdos Curriculares**

A análise da produção teórica, bem como do material didático de história e, em especial de história local, existente nos municípios ou sobre eles, indicou a situação de escassez e inadequação dos mesmos. O ensino de história local se apresenta na forma de *matéria* dirigida à memória e, às vezes, à imaginação, não levando em consideração qualquer outra propriedade intelectual do aluno e do próprio professor, apresentando-se de maneira fragmentada, decorativa, repetitiva, memorativa, enaltecadora de personalidades e vultos históricos, na qual os fatos são apresentados como axiomas, dogmaticamente.

Muitas vezes, se reduz a uma performance biográfica vaga ou ao somatório de descrições alheias ao universo do estudante, o que restringe a história da humanidade a pequenos espaços e a *meia dúzia de homens* que, por sua vontade e favor, tudo fizeram. Some-se a isso, a ausência ou a falta de aptidão no uso de materiais didáticos variados - para além do livro didático, que, como consequência, obriga professores e alunos a limitarem respectivamente o seu trabalho de ensino e aprendizagem.

Diante dessas constatações, não causa estranheza o fato de que a história local toma um caráter parcial, que não ensina, não educa, não promove o raciocínio e a reflexão; o estudo de história torna-se um *sacrifício* que deve ser feito com a intenção unicamente de obter a aprovação na série/ano que se está cursando.

Nesse quadro a história local apresenta-se clivada entre história do Estado e do Município, estando inserida nos Programas de Curso e Currículos do Estado da Paraíba, com a seguinte estruturação: no Ensino Fundamental<sup>13</sup> se define a História do Município e a História da Paraíba respectivamente, para as segunda e terceira séries do primeiro segmento, e, para o Ensino Médio, Pré-História da Paraíba - 1ª série, História da Paraíba Colonial - 2ª série e, História da Paraíba no Império e República - 3ª série. Já para o 2º segmento do ensino fundamental, de 5ª a 8ª séries, nenhum conteúdo de história local - considerada como história do estado e dos municípios, é contemplado.

Entendemos que seria necessária, além da definição da série e do conteúdo, a atenção especial para as condições reais do ensino, observando, por exemplo, a necessidade da efetivação de pesquisas especialmente visando à produção do conhecimento local e de elaboração de materiais didáticos que contemplassem uma abordagem de inclusão dos protagonistas da história que efetivamente fazem parte dos espaços estudados - os professores, alunos e a comunidade local em

---

<sup>13</sup> As referências ao Ensino Fundamental, no presente artigo, antecedem a Lei sancionada em 6 de fevereiro de 2006, de nº 11.274, que alterou a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispondo sobre a *duração de nove anos* para o Ensino Fundamental, com o início da implantação do novo sistema a *partir de 2007*.



geral. Segundo Giroux e Simon, são abordagens desse tipo que apresentam um ganho pedagógico para os estudantes ao tornar disponíveis “*aquelas narrativas, histórias locais e memórias subjugadas que foram excluídas e marginalizadas nas interpretações dominantes da história*”<sup>14</sup>.

O que temos, porém, é que o Estado disciplina a legislação do ensino sem considerar as condições de sua aplicação, como, por exemplo, o caso exemplar do material didático produzido que, quando existe, na maioria dos casos, deixa a desejar, pois, em nenhum momento, contempla-se a participação popular, nem o cotidiano desses agentes como seu componente, ficando de fora, assim, a possibilidade de um ensino que atente para o fortalecimento de uma identidade local coletiva e supere a dicotomia entre a produção e a transmissão do conhecimento. Como afirma Neves, “[...] *a construção do conhecimento a partir da vivência, portanto, do local e do presente, é a melhor forma de se superar a falsa dicotomia entre a produção e a transmissão, entre a pesquisa e o ensino/divulgação, enfim, entre o saber e o fazer*”<sup>15</sup>.

Não é incomum nos municípios a apresentação de material didático sobre a história local - em geral apostilas, com um viés muitas vezes bairrista, no qual se menospreza o que *não é do local*, superestima-se a história oficial que destaca *cidadãos ilustres* e que aborda a cultura circunscrita à folclorização exacerbada expressa com datas comemorativas e, cuja concepção de local se expressa como um espaço desarticulado de quaisquer outros.

Ainda com relação ao fato de contemplar a participação popular na composição do material didático e na construção da história e da identidade locais, entendemos que não há contradição na investigação científica no que se refere à pesquisa documental convencional - leia-se, aquela baseada apenas em documentos escritos que, em geral, eram a única fonte para a sua composição, e a pesquisa que enfoca a memória e a argumentação individual ou coletiva através da história oral de vida e ou temática, e da consideração dos bens patrimoniais materiais e imateriais. Os elementos, tanto em uma como na outra forma de pesquisa, não são excludentes, ao contrário, ambas elucidam a dimensão social que se queira estudar, e, nesse sentido, a história local pode estabelecer a aproximação entre segmentos populares e o ensino de história.

Como aponta Davis<sup>16</sup> existem sérias implicações quando se nega a participação popular na construção da história. Isso se caracteriza como atitude anti-científica, uma vez que a história é resultado de conflitos entre classes; a subtração da participação popular é entendida como sendo uma negação da atuação desses segmentos, classificando-os como objeto e não como sujeitos da história. Os efeitos

---

<sup>14</sup> GIROUX, Henry & SIMON, Roger. “Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular”. In: MOREIRA, Antônio F. B. e SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994, p. 99.

<sup>15</sup> NEVES, Joana. “História local e construção da identidade social”. *Saeculum - Revista de História*, João Pessoa, Departamento de História da Universidade Federal da Paraíba, n. 3, jan./dez. 1997, p. 27.

<sup>16</sup> DAVIS, Nicholas. “As camadas populares nos livros de História do Brasil”. In: PINSKY, Jaime (org.). *O ensino de história e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 1992, p. 93-104.

de tal atitude podem ser, a médio e longo prazo, caros à formação do aluno e à perspectiva de sua participação social e política no presente e no futuro.

*Ao negarem a participação popular na história, os livros didáticos induzem o aluno das camadas populares a pensar que sua história não tem valor, que sua história não é história, que só as iniciativas dos grupos dominantes são dignas de registro, de estudo, são exemplos. Sendo induzido a desvalorizar o seu passado, o aluno tenderá também a subestimar o seu papel na manutenção e/ou transformação do presente, o que conduz ao fatalismo, ao sentimento de impotência de transformação do mundo, e a aceitação das elites para a direção da sociedade.*<sup>17</sup>

A inserção dos atores que compõem a história local e, conseqüentemente, o seu ensino, contemplado em produções didáticas, aponta para o desenvolvimento de uma consciência da coletividade que considera o plano social, econômico, político e cultural, vislumbrando, assim, a busca de soluções de seus problemas, mesmo quando para estes, como firma Thiollent, “[...] não se vêem soluções em curto prazo, como por exemplo: no caso das secas, propriedade fundiária, etc”<sup>18</sup>.

Essas considerações devem marcar sobremaneira as discussões efetivadas acerca da construção da história local, partindo da premissa de que a história é uma experiência humana, portanto, relacionada às experiências reais vividas por todos os homens. Entendemos assim que se torna importante apreender e incorporar a perspectiva da classe trabalhadora, do seu cotidiano e das suas lutas, na composição dos conteúdos dos programas e propostas curriculares e na prática dos professores em sala de aula.

Para desenvolvermos atividades com o ensino de história e, em especial, com o de história local, devemos partir da proposta de repensar a sua produção e ensino mais coerente com uma prática comprometida com uma pedagogia social, em que deveria somar-se a experiência e a formação de professores do ensino fundamental, médio e superior, alunos e comunidades locais, embasados numa educação autêntica como propõe Freire, “A educação autêntica, repetimos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele”<sup>19</sup>.

Destarte, o ensino de história local ganha significado e importância no ensino fundamental, exatamente pela possibilidade de introduzir e de prenciar a formação de um raciocínio histórico que contemple não só o indivíduo, mas a coletividade, apreendendo as relações sociais que ali se estabelecem, na realidade mais próxima. Apresenta-se a abordagem da história cotidiana e dos fatos presentes introduzindo a possibilidade de resgatar o passado, através de variadas formas, entre elas, o uso de fontes disponíveis na própria localidade - quando existirem: os

---

<sup>17</sup> DAVIS, “As camadas populares...”, p. 104.

<sup>18</sup> THIOLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1992, p. 18.

<sup>19</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 84.

livros, a literatura de cordel, músicas e poesias, as fotografias, o patrimônio histórico material e imaterial, os documentos dos arquivos, bem como, descobrindo e explorando as fontes vivas através de depoimentos orais.

Ensinar história requer do professor a habilidade de buscar sentido e significado para o conhecimento que ministra e, isso significa superar a mera transmissão de informações, já que essa não tem por finalidade o desenvolvimento intelectual, mas, ao contrário, deforma a capacidade de pensamento histórico do aluno e a possibilidade de consolidar habilidades de análise da própria realidade social.

Entendemos, assim, que o conhecimento da história local através da escola potencializa uma práxis social, pois, como afirma Rodrigues:

*[...] o cidadão, embora pertencendo à Nação, tem no município suas raízes. É nela que ele nasce, cria seus filhos, trabalha; a relação fundamental da vida do cidadão ocorre, portanto, no município. Então começemos por ensinar nossos alunos a acompanhar os administradores municipais, em sua atuação política; começemos por ensiná-los a conviver com a realidade concreta dos municípios, pelo conhecimento da vida política, administrativa, cultural e social de onde ele vive. Será através desse conhecimento que o cidadão poderá dimensionar sua real parcela de influência na transformação da realidade vivida. Tal envolvimento o levará à compreensão de sua importância e papel na transformação dos rumos da nação.*<sup>20</sup>

Partindo destes pressupostos e considerando a preocupação com a história local e a importância do seu ensino, detectamos questões importantes a serem consideradas, quais sejam: a compreensão do que disciplina a legislação do ensino, a observação dos planos curriculares e a percepção dos propósitos estabelecidos em parâmetros para o ensino fundamental de história, sejam de ordem nacional, estadual ou municipal.

Assim, entendemos que, mesmo com ressalvas e questionamentos ao que prescrevem esses documentos que *oficialmente* devem ser seguidos pelos profissionais da educação, se faz necessário ponderar sobre eles com bastante atenção na perspectiva de apreender em que situações favorecem a implementação do ensino de história local.

### ***Ensinar História Redescobrimo Sentidos***

De maneira geral, as propostas curriculares do ensino definem sentidos, conteúdos, práticas e finalidades. É nesse espaço também que se mostra a face mais visível da intervenção do Estado na educação. Está nos Programas de Curso e nos Currículos a definição do que *deve e pode* ser estudado e, no caso da história, o que deve ser lembrado ou apagado da memória coletiva. Segundo Abud:

---

<sup>20</sup> RODRIGUES, Neidson. *Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação*. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1992, p. 43.

Os currículos são responsáveis, em grande parte, pela formação e pelo conceito de história de todos os cidadãos alfabetizados, estabelecendo, em cooperação com a mídia, a existência de um discurso histórico dominante, que formará a consciência e a memória coletiva da sociedade. [...] não relativizam a realidade e trabalham com a ausência de rupturas e resistências. As dificuldades e obstáculos do cotidiano estão ausentes dos textos. Os currículos e programas das escolas públicas, sob qualquer forma que se apresentem (guias, propostas, parâmetros), são produzidos por órgãos oficiais. Que os deixam marcados com suas tintas, por mais que os documentos pretendam representar o conjunto dos professores e o ‘interesse dos alunos’. E por mais que tais grupos reivindiquem participação na elaboração de instrumentos de trabalho, ela tem se restringido a leituras e discussões posteriores à sua elaboração.<sup>21</sup>

Alguns estudos, no Brasil, são representativos no que se refere à análise do currículo e a traçar um necessário paralelo entre os documentos oficiais que legislam o ensino de história, entre eles destacamos Abud<sup>22</sup>, Caimi<sup>23</sup>, Diehl<sup>24</sup>, Fonseca<sup>25</sup>, Martins<sup>26</sup>, Rocha<sup>27</sup>, Stephanou<sup>28</sup> e Zarth<sup>29</sup>. Todos buscam apreender as propostas apresentadas nesses documentos contextualizando-os numa salutar historiografia do ensino de história no país, demonstrando as mudanças e permanências na sua concepção, e, claro, a relação disto com a formação e a prática dos professores e a efetivação de um processo ensino-aprendizagem mais significativo para os alunos.

Fonseca, a propósito, resgata o percurso da legislação do ensino de história no Brasil, na qual se destaca a ação de governos militares e civis no sentido de controlar a sua aplicação. Cita, por exemplo, o trajeto dessa intervenção desde a década de 1970, em pleno regime militar, quando o sistema educacional esteve estruturado e organizado pela Lei de Diretrizes e Bases nº 5692/ 71, que transformou a área de Ciências Sociais em uma disciplina, a de Estudos Sociais, para todas as séries do então 1º grau. Definiu-se, à época também, o controle técnico e burocrático através

---

<sup>21</sup> ABUD, K. “Currículos de História e Políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária”. In: BITTENCOURT (org.), *O saber histórico...*, p. 29.

<sup>22</sup> ABUD, “Currículos de História...”.

<sup>23</sup> CAIMI, Flávia Eloísa. *Conversas e controvérsias: o ensino de história no Brasil (1980-1998)*. Passo Fundo: UPF, 2001.

<sup>24</sup> DIEHL, Astor Antônio (org.). *O livro didático e o currículo de história em transição*. Passo Fundo: Ediupf, 1999.

<sup>25</sup> FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da história ensinada*. São Paulo: Papyrus, 1993. FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino em história: experiências, reflexões e aprendizagens*. Campinas: Papyrus, 2003.

<sup>26</sup> MARTINS, Maria do Carmo. *A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?* Bragança Paulista: Edusf, 2002.

<sup>27</sup> ROCHA, Ubiratan. *História, currículo e cotidiano escolar*. São Paulo: Cortez, 2002.

<sup>28</sup> STEPHANOU, Maria. “Currículos de história: instaurando maneiras de ser, conhecer e interpretar”. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, ANPUH/Humanitas, v. 18, n. 36, 1998, p. 15-38.

<sup>29</sup> ZARTH, Paulo Afonso (org.). *Ensino de História e Educação*. Ijuí: Unijuí, 2004.

de programas de ensino, que eram planejados e sistematizados pelas equipes das Secretarias de Educação em todos os Estados brasileiros.

*O ensino de história passa a ser objeto de controle dos Conselhos, e a discussão mantém-se basicamente limitada aos programas de ensino elaborados pelas Secretarias de Educação e aos livros didáticos escritos à semelhança dos programas adotados em grande escala.* <sup>30</sup>

Essa Lei de 1971 estabeleceu as disposições básicas sobre o currículo, definindo o núcleo comum obrigatório no âmbito nacional para o ensino de 1º e 2º graus. Manteve, ainda, a proposta de uma base diversificada com a finalidade de contemplar as particularidades locais, as diferenças individuais dos alunos e as especificidades de planejamento das escolas. Assim, coube aos Estados a formulação de propostas curriculares para as escolas públicas estaduais e municipais e para a rede de ensino privada.

A autora continua sua avaliação destacando, na década de 1980, a luta política individual ou coletiva dos professores, através de entidades representativas como a ANPUH, no sentido da incorporação no ensino fundamental e médio de história, das mudanças relativas às questões introduzidas pelas novas tendências e avanços historiográficos e metodológicos do conhecimento histórico, presentes no debate acadêmico internacional, e dos seus reflexos no Brasil.

Relata, ainda, neste mesmo período e adentrando na década de 1990, duas experiências de renovação de propostas curriculares, sendo elas: a concebida em São Paulo, que considerou elementos da História Social Inglesa e da Nova História Francesa e a experiência mineira, que contemplou os princípios do Materialismo Histórico através dos conceitos dos modos de produção.

Essas propostas foram possíveis no Brasil devido, principalmente, a abertura política com a transição do governo militar para o civil. Assim, na primeira metade da década de 1990, observamos uma flexibilização curricular que ocasionou a montagem e a organização de conteúdos de história mais significativos para professores e alunos e para a própria realidade escolar. Nesse mesmo período, o MEC coordenou, em conjunto com as secretarias estaduais e municipais de educação, o Plano Decenal de Educação (PDE) para 1993/ 2003.

O PDE, em conformidade com a Constituição Brasileira de 1988, determina a obrigação do Estado em elaborar a legislação no campo curricular com o sentido de definir as ações educativas do ensino obrigatório no país.

Neste sentido, já na segunda metade da década de 1990, o Ministério da Educação publicou uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (1996), e nela determinou a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (1998) nos seguintes termos:

*Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e*

---

<sup>30</sup> FONSECA, *Caminhos da história...*, p. 55.

*estabelecimento escolar por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.* <sup>31</sup>

Para o ensino fundamental, no Artigo 22, estabeleceu que “A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Essas finalidades para serem alcançadas, deveriam, no espaço da escola oferecer condições para:

*[...] o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.* <sup>32</sup>

Seguindo essas orientações, foi então elaborado um conjunto de propostas e documentos definidos como Parâmetros Curriculares Nacionais, através da ação de especialistas nas variadas áreas do currículo escolar, caracterizando-se como referência nacional para a educação no país.

Para o ensino fundamental foram elaborados os seguintes documentos: Apresentação, Introdução com linhas norteadoras e fascículos específicos para as seguintes áreas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Artes, Educação Física, Língua Estrangeira e Temas Transversais. Este último contendo temas amplos, contemplando questões da sociedade mundial e brasileira, para serem usados nas diversas disciplinas, são eles: Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo.

Conforme seus autores, a composição dos PCNs de História considerou as transformações no campo da produção do conhecimento histórico, especialmente as novas tendências historiográficas que chegaram ao Brasil a partir da década de 1980, além de estabelecer uma aproximação com as demais Ciências Sociais.

Dessa forma, os Parâmetros Curriculares para a História, dividem-se em duas partes. Compondo a primeira temos características, princípios, conceitos e algumas concepções curriculares para o ensino de história, além de objetivos gerais, critérios de seleção e organização de conteúdos da área. Na segunda, estão presentes propostas de ensino e aprendizagem para o primeiro e o segundo segmentos do ensino fundamental, que são divididos em quatro ciclos, com objetivos, critérios de avaliação e orientações didáticas para a prática da pesquisa escolar, para o uso de variados materiais didáticos e documentos, além de sugestões de atividades extraclasse.

---

<sup>31</sup> BRASIL. *Lei nº 9.394/ 69* - Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, Ministério da Educação, 20 dez. 1996, artigo 26.

<sup>32</sup> BRASIL, *Lei nº 9.394/ 69...*, artigo 32.

De acordo com os PCN, a organização da disciplina história em cada ciclo é baseada no trabalho com eixos-temáticos, na seguinte ordem:

**QUADRO 1**  
**PCNs: DISTRIBUIÇÃO DOS EIXOS TEMÁTICOS POR CICLOS**  
**NO ENSINO FUNDAMENTAL**

<b>CICLO/SÉRIE</b>	<b>EIXO TEMÁTICO</b>	<b>SUB-TEMAS</b>
Primeiro ciclo 1ª e 2ª série	História local e do cotidiano	-
Segundo ciclo 3ª e 4ª série	História das organizações populacionais	-
Terceiro ciclo 5ª e 6ª série	História das relações sociais, da cultura e do trabalho	- As relações sociais e a natureza; - As relações de trabalho.
Quarto ciclo 7ª e 8ª série	História das representações e das relações de poder	- Nações, povos, lutas, guerras e revoluções; - Cidadania e cultura no mundo contemporâneo.

Esquemáticamente, partindo dos eixos temáticos, os conteúdos indicados para cada ciclo são assim distribuídos:

**QUADRO 2**  
**PCNs: DISTRIBUIÇÃO DOS CONTEÚDOS POR CICLOS**  
**NO ENSINO FUNDAMENTAL**

CICLO	CONTEÚDOS
1º	<p>Enfocam diferentes histórias do local em que o aluno vive, dimensionadas em diferentes temporalidades.  Propõem estudos comparativos.</p> <p><i>"(...) distinguindo semelhanças e diferenças, permanências e transformações de costumes, modalidades de trabalho, divisão de tarefas, organizações do grupo familiar e formas de relacionamento com a natureza."</i> <sup>33</sup></p>
2º	<p>Enfocam diferentes histórias que compõem as relações estabelecidas entre a coletividade local e as de outros tempos e espaços locais, nacionais e mundiais.  Propõem estudos comparativos.</p> <p><i>"(..) para a percepção das semelhanças e das diferenças, das permanências e das transformações das vivências humanas no tempo, em um mesmo espaço, acrescentando as características e distinções entre coletividades diferentes, pertencentes a outros espaços."</i> <sup>34</sup></p>
3º	<p>Enfocam as relações entre as sociedades e a natureza.  Enfocam as relações de trabalho.  Propõem pesquisas e estudos históricos.</p> <p><i>"O primeiro subtema sugere pesquisas e estudos históricos sobre as relações entre as sociedades e a natureza. [...] o segundo subtema sugere pesquisas e estudos históricos sobre como as sociedades estruturam em diferentes épocas suas relações sociais de trabalho, como construíram organizações sociais mais amplas e como cada sociedade organizava a divisão de trabalho entre indivíduos e grupos sociais."</i> <sup>35</sup></p>
4º	<p>Enfocam:  - a constituição dos estados e seus conflitos;  - a cultura e a cidadania.  Propõem: pesquisas, estudos e debates.</p> <p><i>"O primeiro subtema sugere pesquisas, estudos e debates sobre os vários modelos de organização política, com destaque para a constituição dos Estados Nacionais, a sua relação com o processo de organização e conquista de territórios e as representações e mitos que legitimam a organização das nações e os confrontos políticos internacionais, além de destacar estudos sobre contatos e confrontos entre povos, grupos sociais e classes e diferentes formas de lutas sociais e políticas, guerras e revoluções. O segundo subtema sugere estudos e debates sobre o processo de expansão e crise da cultura no mundo contemporâneo e das questões pertinentes à cidadania na História."</i> <sup>36</sup></p>

<sup>33</sup> BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental 1º e 2º Ciclos - História*. Brasília: MEC, 1998, p. 51.

<sup>34</sup> BRASIL, *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental 1º e 2º Ciclos - História*, p. 63.



Segundo o entendimento de seus elaboradores, a idéia de parâmetros segue a intenção de oferecer sugestões de composição curricular:

*O termo parâmetro visa comunicar a idéia de que, ao mesmo tempo em que, se pressupõe e se respeitam as diversidades regionais, culturais, políticas, existentes no país, se constroem referências nacionais que possam dizer quais os 'pontos comuns' que caracterizam o fenômeno educativo em todas as regiões brasileiras.*<sup>37</sup>

Então, de acordo com o que é afirmado no documento por seus autores, os PCNs se configurarem como referencial comum para o ensino fundamental, trata-se de uma proposta aberta e flexível e que, portanto, não se pretende homogêneo ou impositivo, nem com pretensões de se sobrepor às competências dos Estados e municípios e dos professores e técnicos nas escolas.

Não é nosso objetivo presente discutir como foram elaborados tais documentos ou quais os interesses para a sua implementação, nem avaliar os seus conteúdos na íntegra; partimos da necessidade de proceder algumas reflexões sobre o ensino de história, com destaque para o que preceitua os PCNs em relação à história local, já que ela é apontada, nesse documento, como um objeto de referência para o ensino de história.

Essa determinação é fruto da nossa experiência de ensino e pesquisa de história e, principalmente, pela constatação *in loco*, em alguns municípios paraibanos, da situação em que se encontram as definições curriculares e como essas são efetivadas. Percebemos, claramente, a disposição das Secretarias de Educação em assumir os PCNs como lei, ou seja, como determinação expressa do MEC a ser cumprida. Essa situação é agravada, pois os profissionais que elaboraram os PCNs não indicam nenhuma orientação de como as escolas e professores poderiam desenvolver um processo de construção dos novos currículos.

É significativo o depoimento de uma Orientadora Educacional no município paraibano do Conde, por nós entrevistada.

*Foi muito difícil para quem trabalhava com educação entender o que era aquele pacote que chegou na Secretária de Educação, acho que em 1999, se não me engano. Eram os Parâmetros Curriculares Nacionais - para nós, vindo do MEC, era lei, tinha que ser cumprido! Só que era muita alteração no sistema, era mesmo uma mudança radical, imagine: sair do sistema seriado para a organização do ensino em ciclos, na época ninguém entendeu nada! Foi uma confusão! [...] depois, mais confusão, o que eram os temas transversais? Como aplicá-los? Bom, lentamente fomos conhecendo os documentos, foi,*

---

<sup>35</sup> BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental 3º e 4º Ciclos - História*. Brasília: MEC, 1998, p. 55.

<sup>36</sup> BRASIL, *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental 3º e 4º Ciclos - História*, p. 67.

<sup>37</sup> BRASIL Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental 3º e 4º Ciclos - Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC, 1998, p. 49.

*inclusive, enviado para cada escola do município para que os professores pudessem ler e consultar. Particularmente participei de algumas reuniões promovidas pela Secretaria de Educação do Estado. Desde o ano passado que a Secretaria Municipal tem promovido reunião com os professores para implantar os PCNs como currículo do ensino fundamental, estamos vendo como inseri-lo em cada série.*<sup>38</sup>

Em alguns casos, a compreensão do que eram os PCNs foi confusa por diversas razões, entre elas, o despreparo dos profissionais que cotidianamente lidam com a educação fundamental - orientadores e supervisores educacionais, professores e técnicos das Secretarias, com a *nova* documentação que *chegou*. Ficou difícil compreender, por exemplo: a mudança na organização da ordem estabelecida em séries para ciclos e segmentos, o próprio conteúdo das disciplinas, a introdução dos temas transversais e a indicação do trabalho interdisciplinar, entre outros.

Assim, o que mais comumente ocorreu foram ações de habilitação para implementação e aplicação dos Parâmetros Curriculares não com o sentido a que se propôs, qual seja, apresentar sugestões de conteúdos e metodologias para as diversas áreas do conhecimento no ensino fundamental, mas sim como determinação a ser cumprida. Decorreu daí, que ele, no mais das vezes, se configurou como definidor do conteúdo e, com pequenas alterações, transformou-se em proposta curricular para algumas Secretarias.

Temos um quadro que é real e concreto, de apropriação, pelas Secretarias Municipais de Educação, das propostas apresentadas nos PCNs, enquanto definidoras dos programas curriculares e planos de cursos (ou mesmo tomadas como o próprio currículo), para cada uma das séries que compõe o ensino fundamental.

É exatamente diante desse quadro, mesmo questionando o fato de que deveria ter ocorrido a ampla apreciação dos documentos por parte dos professores, antes mesmo de serem executados, que consideramos salutar observar as possibilidades de inserção da história local nessas séries, pois, enfim, nossa lide enquanto historiadores é precisamente com as condições reais de ensino, já que, como vimos, na prática, as aspirações de um ensino ideal estão bem longe de se efetivarem.

Destacamos ainda que, entre o fato de serem tomados como norma e regra, os PCNs encontram-se, em muitos casos, longe de serem minimamente aplicados, e isso é percebido inclusive no depoimento dos professores, quando afirmam que “*não dá para pôr em prática, porque falta tudo*”. O *tudo* a que se referem diz respeito às condições materiais e de formação para executar o que é prescrito, desde recursos didáticos, salários, tempo suficiente para preparar as aulas, até a consciência da dissociação entre a habilitação para o uso dos Parâmetros, que às vezes é oferecida pelas prefeituras, e a realidade de sua aplicação nas salas de aula.

Partimos, então, do princípio de que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais, e os próprios programas curriculares locais

---

<sup>38</sup> Entrevista com orientadora educacional do município do Conde, 17 mai. 2003.

não são homogêneos, neutros, passivos, objetivos, portanto devemos desmistificar, na intenção de cada um deles, essas características que ainda predominam em algumas análises e interpretações. Nesta perspectiva, temos, na Sociologia do Currículo, o encaminhamento para a revisão ou reconceitualização do que é denominado de currículo, lançando novos conceitos, atentando para o seu papel político e social.

*Dentre os reconceitualistas, temos nos autores associados à orientação neomarxista os precursores, nos Estados Unidos, do que se convencionou chamar de Sociologia do Currículo, voltada para o exame das relações entre currículo e estrutura social, currículo e cultura, currículo e poder, currículo e ideologia, currículo e controle social, etc. Reitere-se a preocupação maior do novo enfoque: entender a favor de quem o currículo trabalha e como fazê-lo trabalhar a favor dos grupos e classes oprimidas.*<sup>39</sup>

Se considerarmos que a escola está inserida numa sociedade determinada, que tem, em seu seio, contradições explícitas, não há como ignorar os conflitos que daí surgem, nem a relação que se estabelece entre a educação e o mundo. Dessa forma, o conhecimento apresentado na composição dos currículos, enquanto componentes que dão corpo teórico e prático aos parâmetros para a formação do educando, é, sem dúvida, ao mesmo tempo, formador e resultado de relações de poder.

Qualquer programa ou currículo estará, assim, impregnado da seletividade da visão de conhecimento e educação dos indivíduos que o elaboram, são eles, segundo Moreira e Silva<sup>40</sup>, artefatos sociais e culturais que definem critérios tanto de inclusão como de exclusão de conteúdos e conhecimentos.

Neste sentido, podem desempenhar papel de reprodução ou ser um campo de contestação das relações sociais hegemônicas, segundo Giroux e McLarem:

*Em resumo, a base para uma nova sociologia da educação e do currículo deverá derivar de uma compreensão teoricamente refinada a respeito da forma como o poder, a estrutura e a ação humana funcionam para reproduzir não só a lógica da dominação, mas também o cálculo da mediação, da resistência e da luta social.*<sup>41</sup>

A ênfase dada pela Sociologia do Currículo ao caráter ideológico do mesmo apresenta a possibilidade de resistência e contraposição ao conhecimento estabelecido. Ela nos aponta este caráter ideológico como fator importante a considerar na identificação e análise da produção de guias curriculares e programas de curso que, ora apresentam a educação como elemento de reprodução do

---

<sup>39</sup> MOREIRA, Antônio F. B. & SILVA, Tomaz Tadeu (orgs). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994, p. 16.

<sup>40</sup> MOREIRA & SILVA, *Currículo...*, p. 16.

<sup>41</sup> GIROUX, Henry & McLAREM, P. "Formação do professor como uma esfera contrapública: a pedagogia radical como forma de política cultural". In: MOREIRA & SILVA, *Currículo...*, p. 146.

conhecimento, descontextualizado da múltipla realidade encontrada no sistema de ensino e na própria sociedade. Esse fator é bem explicitado na avaliação de Apple, quando afirma:

*Em lugar de sermos definidos como pessoas que participam da luta para construir e reconstruir nossas relações educacionais, políticas e econômicas, somos definidos como consumidores. Esse conceito é verdadeiramente esdrúxulo, porque enxerga as pessoas basicamente como estômagos ou fornos. Usamos e consumimos. Nada criamos. Alguém o faz por nós. Se isso já é suficientemente perturbador do ponto de vista genérico, na educação é simplesmente incapacitante.*<sup>42</sup>

Baseados nessa concepção de ensino, professores e alunos devem aceitar e cumprir o que é determinado na proposta curricular, nos programas e planos de curso, objetivando o *bom andamento* das suas disciplinas, da escola e da sociedade. Os modelos apresentados devem ser aplicados baseados numa proposta de currículo de transferência e aplicação para todas as escolas e em quaisquer situações.

Evidentemente, é necessário o cuidado na elaboração e aplicação de propostas curriculares, pois, na análise crítica ao currículo tradicional e ao seu conteúdo livresco, pode-se incorrer em erros graves, entre os quais, o de lhe dar valimento e prestígio exacerbado enquanto resposta a todas as questões e dificuldades que se apresentam na prática cotidiana do sistema de ensino, pois, como afirma Silva,

*Um currículo isoladamente, por melhor que seja, não muda a sociedade. Quaisquer currículo deve ser acompanhado de medidas objetivas de melhoria do padrão de vida e de bem estar social da comunidade, por exemplo: equipamentos, escolas mais equipadas, salários dignos e professores bem preparados.*<sup>43</sup>

O currículo oficialmente sistematiza o processo educativo escolar, porém se não forem providenciadas as condições materiais e humanas para a sua execução torna-se inócuo e vazio, e isto em relação não só à perspectiva da sua legitimação, mas também a possibilidade de subversão ao estabelecido, como afirmam Moreira e Silva,

*[...] currículo não é o veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido, mas o terreno em que efetivamente se criará e produzirá cultura. O currículo é, assim, um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão.*<sup>44</sup>

Portanto, tendo esses elementos acima explicitados como preceitos para a reflexão acerca da importância e das possibilidades de trabalho com o ensino de

---

<sup>42</sup> APPLE, Michel. "Repensando Ideologia e Currículo". In: MOREIRA & SILVA, *Currículo...*, p. 51.

<sup>43</sup> SILVA, Teresa Roserley Neubauer. "Currículo para as áreas rurais: opção necessária". In *Caderno Cedes*, Dossiê "Currículos e Programas: como vê-los hoje?", São Paulo, Papirus, n. 13, 1991, p. 72.

<sup>44</sup> MOREIRA & SILVA, *Currículo...*, p. 28.

história e, especificamente com o de história local, e considerando as propostas curriculares em vigor, seja nacionalmente ou localmente, procederemos a uma avaliação em documentos balizadores da aplicação dos conteúdos programáticos para o seu ensino.

Num primeiro momento, analisando esses documentos, constatamos que, em grande parte deles, a proposta de conteúdos para a história é a sua fragmentação por séries, caracterizando-se por uma visão conservadora e acrítica e, dessa maneira, aplicada em sala de aula, embora no âmago de sua fundamentação se apresente como inovadora, formadora de cidadãos conscientes e críticos, indicando a escola como responsável em preparar o aluno para o contexto social em que vive. Assim, para o Estado da Paraíba, define-se:

*Por conseguinte, seu papel fundamental é o de favorecer, através do currículo, o acesso ao conhecimento universal, que propicie a compreensão da realidade política, social e cultural do mundo moderno, assegurando a posse de instrumentos que viabilizam o processo individual e coletivo, condições para o pleno exercício da cidadania. A partir desses pontos básicos delineados, pode-se pensar em aspectos mais metodológicos do currículo, no sentido de deixar clara uma alternativa de trabalho que reflita, objetivamente o tipo de cidadão a ser formado na escola: crítico, participativo, criativo, conhecedor e sujeito da História.*<sup>45</sup>

Já no do documento oficial dos PCNs, tomando o enfoque de sua aplicação, tem-se que:

*[...] a renovação e reelaboração da proposta curricular, reforçam a importância de que cada escola formule seu projeto educacional, compartilhado por toda a equipe, para que a melhoria da qualidade da educação resulte da co-responsabilidade entre todos os educadores. [...] Por sua natureza aberta, configuram-se uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional [...] não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo.*<sup>46</sup>

A despeito do que está acima expresso nos documentos, o que encontramos, ainda hoje, nas escolas é que esse encaminhamento, em geral, não tem sido contemplado dessa forma. O que comumente vemos é que os especialistas se propõem a planejar as atividades pedagógicas e os conteúdos programáticos no sentido de que o aluno, bem como o professor, atinja metas preestabelecidas partindo da uniformização do conhecimento, o que traria como consequência o

---

<sup>45</sup> PARAÍBA. Secretaria de Educação do Estado. *Documento Educação Básica: Programa Curricular*. João Pessoa, 1998, p. 7.

<sup>46</sup> BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental 1º e 2º Ciclos - Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC, 1998, p. 7 e p. 10.

dimensionamento de seus comportamentos, pretendendo, assim, utilizar os currículos e programas de curso como instrumento de controle social.

Neste sentido, os currículos passam a ser percebidos como portadores de um caráter ideológico evidente, no qual a escola é a instância mediadora entre a formação do cidadão e a sociedade na qual está inserido. Atente-se para o fato de que as contradições dessa mesma sociedade podem até ser consideradas e percebidas pelos curriculistas, porém não são contempladas na constituição das propostas, já que o papel assumido na prática pelas instituições que os elaboram explicitam princípios básicos, tais como: integrar, adequar, adaptar, ajustar o aluno para a aceitação da sociedade tal como ela é representada nos programas.

Percebemos a preocupação com a transmissão de conhecimento, com a organização normativa, valorizando, assim, normas, técnicas e seqüências, propondo instrumentalizar o professor a exercer o seu trabalho em qualquer escola, em qualquer contexto social e sob quaisquer condições. É traçado um modelo de desempenho para docentes e alunos, no qual o saber se resume à transmissão do conhecimento, muitas vezes, deformado, insuficiente ou parcialmente adquirido na formação do professor.

Essa, porém, é uma visão que vem de encontro com a perspectiva da teoria crítica do currículo e do conhecimento. Na compreensão de Freire, o educador tem papel fundamental na consecução de uma prática que atente para estas questões:

*O educador tem que estar atento para o fato de que transformação não é uma questão de métodos e técnicas. Se a educação libertadora fosse somente uma questão de métodos, então o problema seria mudar algumas metodologias tradicionais por outras mais modernas. Mas não é esse o problema. A questão é o estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e a sociedade.* <sup>47</sup>

Esta *relação diferente com o conhecimento e a sociedade* passa, necessariamente, pela revisão do que se entende por teoria crítica e, evidentemente, que aspectos levar em consideração para a efetivação de uma proposta curricular e para a elaboração de programas de curso, bem como a emergência de visitar permanentemente a formação dos professores.

No caso das propostas curriculares e programas, objeto de nossas reflexões, relacionados diretamente com a abordagem da história local, bem como, de materiais didáticos produzidos para a área, alguns elementos nos apontam a necessidade de vê-los não apenas contemplados na legislação oficial adotada nos municípios - em nosso caso, nos do Estado da Paraíba, mas efetivado satisfatoriamente no ensino.

No documento elaborado pela Secretaria de Educação do Estado da Paraíba e destinado à aplicação no primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental na área de Estudos Sociais está indicado, na sua programação, que:

---

<sup>47</sup> FREIRE, *Pedagogia...*, p. 48.

*Ao aluno, interessa conhecer seu espaço político-social e econômico para tornar-se um perseguidor dos seus direitos e cumpridor de suas obrigações como cidadão. [...] O professor é orientador, o inventor de meios, que levam o aluno a uma aprendizagem concreta e transferível da realidade estudada e questionada em sala de aula.* <sup>48</sup>

Sob a orientação do documento citado, o aluno deve, sistematicamente, aprofundar seus conhecimentos, partindo do seu universo mais próximo, ou seja, sua família, sua escola, passando pela comunidade, estado, país e mundo. Especificamente para história local, como já apontamos, dá-se a orientação para as segunda e terceira séries do primeiro segmento, direcionada para o estudo da história do Município e do Estado, respectivamente.

Porém, o que pode ser percebido na elaboração desse Programa é que os conceitos e as categorias emitidas estão longe de alcançar a realidade vivida nos municípios, ou mesmo procuram escamotear ou mascarar as diferenças sociais presentes nesses espaços. É necessário, então, entender que ocorre uma distância evidente entre a proposta elaborada nos Programas, Currículos e Planos de curso e a sua execução.

Encontra-se toda uma elaboração teórico-metodológica que, via de regra, não é de domínio do professor, já que lhe falta formação que contemple os elementos necessários ao trabalho com a história, como também, não se encontra, nos municípios, materiais sistematizados acerca da história local. Agravam-se, assim, ainda mais, os problemas relacionados à prática desses profissionais.

Percebemos uma contradição entre o que é proposto pelos documentos e a realidade. Goodson, nesse sentido, alerta para a “*distinção entre currículo escrito e o currículo em ação na sala de aula*” <sup>49</sup>. Ou seja, para as diferenças entre os currículos oficiais propostos pelo Estado, definidos e prescritos nos planejamentos pedagógicos formais e os currículos reais que são aqueles efetivamente trabalhados nas escolas, e aplicados em sala de aula pelos professores, dos quais, muitas vezes não se tem nenhum controle ou registro.

A esse respeito cabe ainda uma necessária e permanente reflexão sobre a distinção entre os propósitos daqueles que elaboram as propostas e os currículos oficiais, daqueles que efetivamente formam os profissionais que irão lidar com os conteúdos e metodologias do ensino de história e, por fim, os que levam a efeito os currículos, no caso, os professores de ensino fundamental e médio.

A propósito, sabemos que a configuração dos documentos oficiais, em destaque os PCNs, desencadeou discussões em todos os rincões desta nação. Das Instituições Superiores de Ensino (IES) às Secretarias de Educação Municipais, dos favoráveis aos críticos ao documento, muito se tem discutido quanto à validade e à viabilidade da proposta. Porém, enquanto parâmetro estabelecido legalmente pelo MEC, e já, efetivamente em vigor para o ensino fundamental e médio, seja na rede pública ou privada de ensino, as discussões agora giram mais em torno de como aplicá-lo.

---

<sup>48</sup> PARAÍBA, Documento..., p. 73.

<sup>49</sup> GOODSON, Ivor. *Currículo: teoria e história*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 22.

Neste sentido, o documento se auto-apresenta como referencial e aberto às adequações necessárias, sendo, portanto possível adaptá-lo aos contextos nacional, regional e local:

*[...] a renovação e reelaboração da proposta curricular reforçam a importância de que cada escola formule o seu projeto educacional, compartilhado por toda a equipe, para que a melhoria da qualidade da educação resulte da co-responsabilidade entre os educadores.* <sup>50</sup>

E ainda,

*Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem, portanto, um referencial para fomentar a reflexão, que já vem ocorrendo em diversos locais, sobre os currículos estaduais e municipais. O conjunto das proposições, expressas nos Parâmetros Curriculares Nacionais tem como objetivo estabelecer referenciais a partir dos quais a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania. [...]. Os Parâmetros Curriculares Nacionais configuram uma proposta aberta e flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores.* <sup>51</sup>

Na área de história, permeiam o documento, temas como cidadania, memória, patrimônio e fontes de informação e identidade social individual e coletiva, definindo-os como objetivo do ensino fundamental.

A identidade social aparece como temática mais forte, isso ocorre pela vinculação entre a elaboração dos PCNs e o contexto histórico permeado pela globalização. Assim, ao tempo em que pressupõe uma homogeneização social, estimula a busca pelo local, pelas particularidades e pelas diferenças sociais, pela consideração do que é peculiar nos indivíduos e grupos, pelo entendimento de que pertencemos a esse mundo globalizado mas vivemos no *mundo local*. Pela substituição, segundo Bittencourt<sup>52</sup>, de uma história *supostamente total* por estudos comparativos entre tempos e espaços distintos.

Os Parâmetros, defendendo a multiplicidade de identidades, mas também a devida relação e articulação entre espaços históricos distintos propõe “*ao aluno refletir sobre seus valores e suas práticas cotidianas e relacioná-las com problemáticas históricas inerentes ao seu grupo de convívio, à sua localidade, à sua região e à sociedade nacional e mundial*” <sup>53</sup>.

---

<sup>50</sup> BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental 1º e 2º Ciclos - Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*, p. 7.

<sup>51</sup> BRASIL, *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental 3º e 4º Ciclos: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*, p. 50.

<sup>52</sup> BITTENCOURT, “Capitalismo e cidadania...”, p. 11-27.

<sup>53</sup> BRASIL, *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental 1º e 2º Ciclos - História*, p. 20.



Os Parâmetros apontam o ensino de história como possibilitador da constituição ou confirmação da identidade individual e coletiva do aluno enquanto componente da nação, e de uma nação que pela sua composição dispõe de diversidade de cultura, classe social, crenças, sexo e etnia, espalhadas em território de dimensões abrangentes com especificidades regionais e locais que se entrecruzam ao longo de sua história, por movimentos de migração e, portanto, carecem de um viés de convívio que a configure enquanto nação e numa coletividade que abrace cada um dos seus componentes na sua justa condição de cidadão.

*Os Parâmetros Curriculares Nacionais para a área de História têm, como pressuposto, que o aluno pode aprender a realidade na sua diversidade e nas múltiplas dimensões culturais. Destacam os compromissos e as atitudes de indivíduos, de grupos e de povos na construção e na reconstrução das sociedades, propondo estudos das questões locais, regionais, nacionais e mundiais, das diferenças e semelhanças entre culturas, das mudanças e permanências no modo de viver e de pensar, de fazer e das heranças legadas por gerações.*<sup>54</sup>

Prevê que criar a identidade e preservar a memória social deve contribuir para desenvolver no aluno o sentimento de ser individual mas também de pertencer a um grupo, a um local, a uma nação, distinguindo as diferenças e as semelhanças, as continuidades e as permanências, superando assim, uma visão de história homogeneizadora de identidades relacionadas à pátria e à civilização. Devendo, portanto,

*Situar a relação entre o particular e o geral, quer se trate do indivíduo, sua ação e seu papel na sua localidade e cultura, quer se trate das relações entre a localidade específica, a sociedade nacional e o mundo. Nesse aspecto, é importante a compreensão do 'eu' e a percepção do 'outro', do estranho, que se apresenta como alguém diferente. [...]. O conhecimento do 'outro' possibilita, especialmente, aumentar o conhecimento do estudante sobre si mesmo, à medida que conhece outras formas de viver, as diferentes histórias vividas pelas diversas culturas, de tempos e espaços diferentes. Conhecer o 'outro' e o 'nós' significa comparar situações e estabelecer relações e, nesse processo comparativo e relacional, o conhecimento do aluno sobre si mesmo, sobre seu grupo, sobre sua região e seu país aumenta consideravelmente.*<sup>55</sup>

Segundo os PCNs, o ensino de história é portador da possibilidade de levar o aluno a estabelecer relações e produzir reflexões sobre culturas, espacialidades e temporalidades variadas, através da construção de noções que contemplem os seus valores e os de seu grupo, desenvolvendo para isto relações cognitivas que o levem a intervir na sociedade.

---

<sup>54</sup> BRASIL, *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental 3º e 4º Ciclos - História*, p. 23.

<sup>55</sup> BRASIL, *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental 1º e 2º Ciclos - História*, p. 27.

*Possibilitar ao aluno refletir sobre seus valores e suas práticas cotidianas e relacioná-los com problemáticas históricas inerentes ao seu grupo de convívio, à sua localidade, à sua região, à sociedade nacional e mundial. [...] Na medida em que o ensino de história lhe possibilita construir noções, ocorrem mudanças no seu modo de entender a si mesmo, os outros, as relações sociais e a História. Os novos domínios cognitivos do aluno podem interferir, de certo modo, nas suas relações pessoais e sociais e nos seus compromissos e afetividades com as classes, os grupos sociais, as culturas, os valores e as gerações do passado e do futuro.* <sup>56</sup>

Contemplando a questão do sujeito histórico e da memória, apresenta-se, segundo as propostas dos Parâmetros, a possibilidade de superação da visão arraigada por tantos anos, do ensino de história que privilegiava grandes personagens e atos heróicos, configurando uma parcialidade em que predominava o relato do vencedor, do conquistador, do colonizador e do homem branco.

A sugestão é de caracterizar, no ensino de história, o enfoque na ação do aluno não como aprendiz passivo mas como construtor de saberes e de sujeito capaz de, através da recuperação da memória de pessoas comuns e de grupos específicos não contemplados até então pela historiografia tradicional, desenvolver ações práticas na sociedade em que vive, o que tornaria a aprendizagem da história mais significativa.

*O sujeito histórico pode ser entendido, por sua vez, como sendo os agentes de ação social, que se tornam significativos para estudos escolhidos com fins didáticos, sendo eles indivíduos, grupos ou classes sociais. Podem ser, assim, todos aqueles que, localizados em contextos históricos, exprimem suas especificidades e características. Podem ser trabalhadores, patrões, escravos, reis, camponeses, políticos, prisioneiros, crianças, mulheres, religiosos, velhos, partidos políticos, etc.* <sup>57</sup>

Ainda, segundo o documento, os caminhos metodológicos que possibilitariam estes resgates da história dos vencidos e excluídos no ensino de história - numa relação que contemple passado e presente, história geral, nacional e local, devem necessariamente abordar métodos de pesquisa histórica escolar intermediada pela ação dos professores em sala de aula, trazendo como consequência o “desenvolvimento de capacidades intelectuais autônomas do estudante”. Assim, supõe que o estudo da história para o nível fundamental “[...] exige métodos específicos, considerando-se a faixa etária e as condições sociais e culturais dos alunos” <sup>58</sup>.

---

<sup>56</sup> BRASIL, *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental 3º e 4º Ciclos - História*, p. 35.

<sup>57</sup> BRASIL, *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental 1º e 2º Ciclos - História*, p. 29.

<sup>58</sup> BRASIL, *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental 1º e 2º Ciclos - História*, p. 31.

Os PCNs trabalham na perspectiva de apresentarem sugestões de conteúdo e de abordagens, cabendo aos professores fazerem escolhas pedagógicas, pois “[...] *é consensual a impossibilidade de estudar a história de todos os tempos e sociedades. Tornando-se necessário fazer seleções baseadas em determinados critérios para estabelecer os conteúdos a serem ministrados*”<sup>59</sup>.

Trata-se, na realidade, de parâmetros e situações concebidas para serem aplicadas em condições ideais, ficam as perguntas, como operacionalizar a sua execução? Como o professor pode fazer isto? Como ele pode dar rumo ao ensino de história proposto?

O próprio documento aponta alguns caminhos metodológicos, entre eles, o ensino temático, a problematização a partir da realidade social na qual tanto professores quanto alunos estão inseridos e a ampliação da noção de documento. Sugere ainda técnicas de ensino tais como o estudo do meio, o uso de documentos, visitas a exposições, museus e sítios arqueológicos, pesquisas no local de vivência.

Sabemos que não basta uma legislação ou parâmetros para mudar o ensino de história, muitas vezes permanece nas pessoas diretamente envolvidas com a educação - técnicos, pesquisadores e professores - uma mentalidade *tradicional e extemporânea*, faz-se necessário o desenvolvimento de aptidões e a capacidade de raciocínio histórico possibilitada pela aquisição de renovados conhecimentos e a produção de novos saberes históricos.

Em geral, nos documentos oficiais são apresentadas propostas de potencialização para o ensino de história local, no entanto, são poucas as condições que se oferecem para a sua efetivação. Isso dificulta, tanto para os professores quanto para os alunos, a apreensão de que os mesmos vivem em uma sociedade segmentada, repleta de antagonismos, não tendo, dessa forma, existência abstrata, e que a apreensão da realidade e de suas historicidades são fundamentais para a elaboração de senso crítico e autônomo, bem como para o fortalecimento de seus papéis sociais e políticos e da visão de homem concreto situado em tempo e espaço definidos.

Os PCNs suscitam várias críticas por apresentarem problemas de interpretação historiográfica ou pela complexidade de suas propostas teórico-metodológicas, especialmente se levarmos em consideração a formação dos professores que lidam com o ensino fundamental - grande parte sem formação específica em história e, o nível de cognição dos alunos nessa fase - muitos, inclusive, ainda com sérios problemas de leitura e escrita. Os parâmetros apresentados lidam com princípios fundamentais da história, como tempo, sujeito, identidade e diversidade sociais, cultura, recortes espaciais, permanências, rupturas, entre outros; essa é uma dificuldade difícil de transpor.

Embora concordemos com uma boa parte destas críticas, por entendê-las como bastante coerentes, percebemos que os parâmetros exprimem possibilidades referenciais de trabalho para os professores. Destacamos, por exemplo, a evidência dada ao ensino da história local com indicações da relação entre espaços geo-

---

<sup>59</sup> BRASIL, *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental 3º e 4º Ciclos - História*, p. 28.

históricos diferenciados, com as demonstrações de valor do lugar de pertença do sujeito histórico e, nele, as possibilidades de ação, com o cuidado de recusa ao presenteísmo e ao bairrismo.

Assim, entendemos que cabe uma reflexão permanente por parte dos profissionais que lidam diretamente com a aplicação dos conhecimentos em sala de aula quanto às possibilidades que se apresentam de, observando a legislação e a sua relação com a história local, vislumbrar e criar condições para a sua utilização, já que, como vimos, nos documentos oficiais se define expressamente a negação de uma proposta curricular fechada a ser seguida por todos, daí podendo ser questionada, adaptada ou mesmo modificada.

Essa deve ser a posição dos professores diante da legislação e dos PCNs, é necessário buscar nela o espaço que existe para que, o ensino de história - e nele o de história local - efetivamente se dê, pois se não for assim, podemos cair no imobilismo, no ceticismo e renunciar à possibilidade de contribuir com o processo de ensino-aprendizagem, com a produção de saberes e com a construção e consolidação de identidades sociais e políticas propulsoras de uma práxis histórica cotidiana.

Considerando essas possibilidades e sistematicamente observando as necessidades locais, alguns elementos devem ser examinados no intuito de corroborar a ação dos professores, tais como, elaboração e disponibilização de materiais didáticos que possam não só referenciar as indicações e orientações inscritas nos propostas curriculares e nos programas de curso, mas, suprir as necessidades de resgate da memória e da história local. E, nesse sentido, apontar para a ampliação do conceito de documento e para uma leitura polissêmica destes, incluindo o próprio livro didático que, assim, perderia o *status* de exclusividade material no processo de ensino.

Segundo Bittencourt<sup>60</sup>, torna-se difícil entendermos a aplicação de qualquer sugestão, seja nos currículos ou mesmo em parâmetros, sem a necessária formação do professor, sem a interação entre o capital cultural que expressa o conhecimento prévio desses alunos e professores e o conhecimento sistematizado oferecido pelo guia curricular e pelos livros didáticos.

Faz-se necessária, então, a oferta freqüente e sistemática de projetos consistentes de formação continuada de professores, no sentido de capacitá-los para a implementação, em sala de aula, de conteúdos, metodologias e novas concepções de aprendizagem que efetivamente abordem a história local e nela a educação patrimonial, e cumpram o papel de construtor de saberes e renovador de um conhecimento histórico escolar relacional de variados espaços e temporalidades, tanto para os professores quanto para os alunos.

Entendemos, assim, que enquanto elemento constitutivo dos parâmetros, programas de curso e currículos para o ensino de história, a história local pode ser considerada como um recurso teórico-metodológico de abordagem, que apresenta a propriedade de promover as devidas condições para o relacionamento entre o

---

<sup>60</sup> BITTENCOURT, Circe M. F. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2005.

saber histórico acadêmico e o saber histórico escolar, produzindo saberes. Trata-se da possibilidade de construção e de compreensão de um conhecimento histórico significativo e plural para o aluno, possibilitando aproximações cognitivas e concretas entre ele e o meio social em que vive e atua enquanto cidadão, articulado a outros espaços, outros grupos e outros tempos.

### RESUMO

Esse artigo se propõe a refletir especificamente sobre aspectos relativos ao ensino de história e de história local, na perspectiva de focar a sua aplicabilidade e significado para professores e alunos. Para tanto, revisitamos um quadro geral do ensino de história com o objetivo de proceder à reflexão sobre a história local como um recurso teórico-metodológico de abordagem para o ensino. Procuramos estabelecer a relação entre o ensino de história e as propostas e programas curriculares, dando destaque ao que preceitua os PCNs e a orientação curricular para o ensino de história do estado da Paraíba. De maneira geral, os parâmetros e as propostas curriculares definem sentidos, conteúdos, práticas e finalidades para o ensino de história e é nesse espaço, no que prescrevem esses documentos, que procuramos dar visibilidade também as possibilidades para o ensino da história local. Trata-se de observar a construção e compreensão de um conhecimento histórico significativo e plural que permita aproximações cognitivas e concretas entre os professores e alunos e o meio social em que vivem e atuam enquanto cidadãos de forma articulada a outros espaços, outros grupos e outros tempos.

**Palavras-Chave:** Ensino de História; História Local; Conteúdos Curriculares.

### ABSTRACT

This article intends to reflect specifically on aspects related to history and local history teaching, with the purpose of focusing on its applicability and significance for teachers and students. For that reason, we reevaluated the history teaching general situation, aiming to continue the reflection of local history as a theoretical and methodological approaching resource for teaching. We have tried to establish the relation between history teaching and the curricular programs and proposals, highlighting what characterizes the PCNs (National Curriculum Statements) and the curriculum orientation for history teaching in Paraíba state. In a general manner, the curriculum parameters and proposals define guidelines, contents, practices and purposes for history teaching, and inside this setting - what these documents prescribe - we make an effort to give visibility to the possibilities of local history teaching as well. This text observes the construction and comprehension of a plural and significant historic knowledge that allows concrete and cognitive approximations, among teachers and students and the social environment in which they live and perform as citizens, in an articulate form with other spaces, other groups and other times.

**Keywords:** History Teaching; Local History; Curriculum Contents.