



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

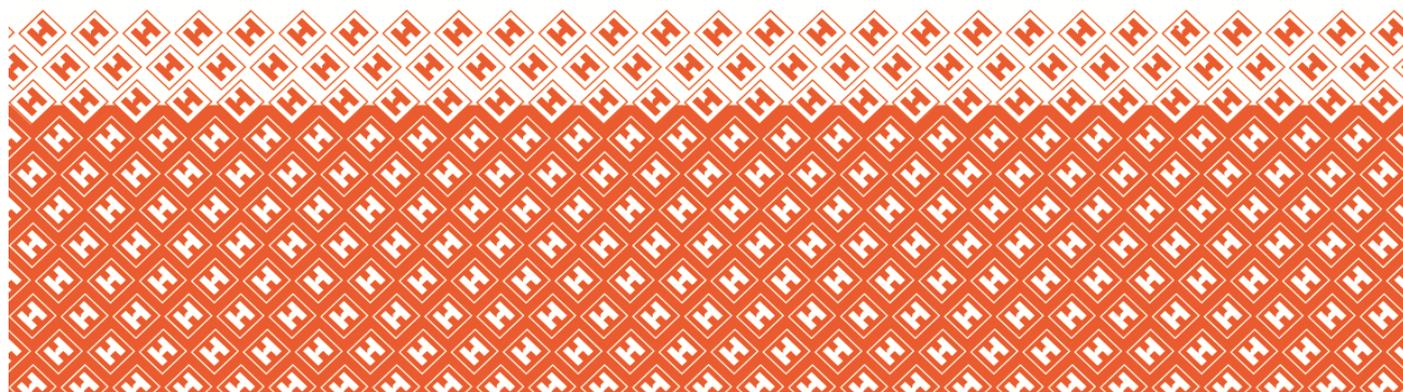


PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

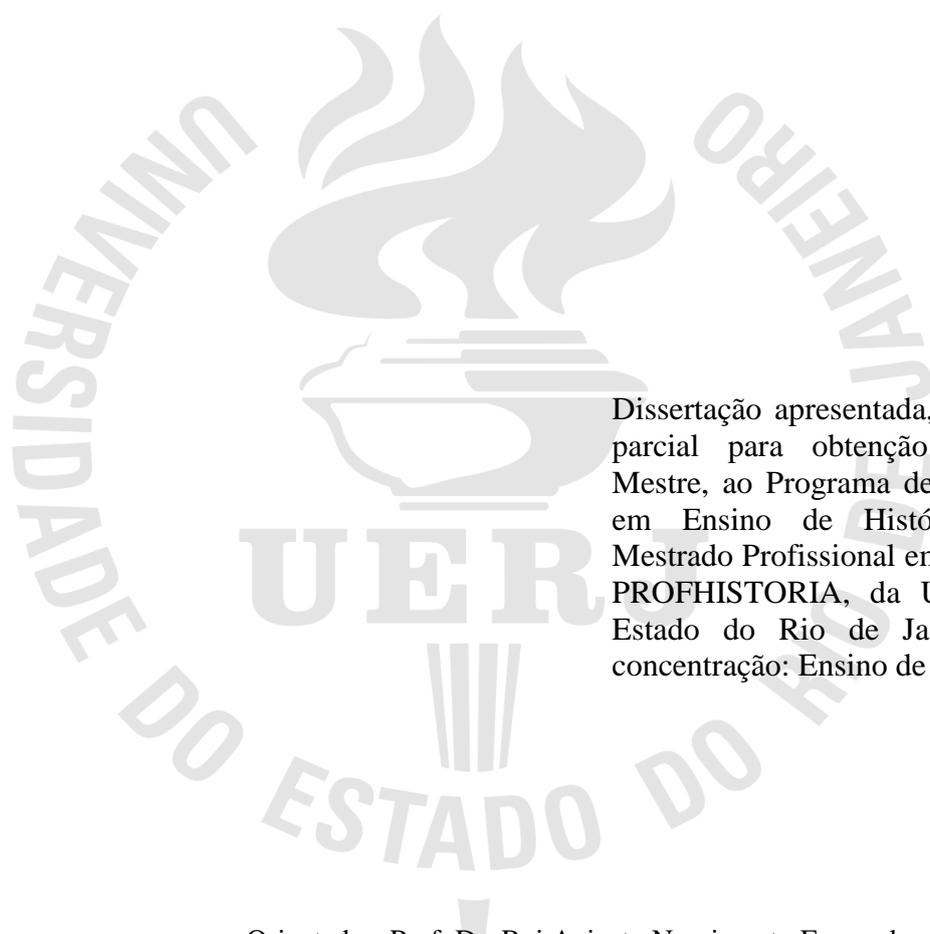
LARA XIMENES GIDALTE

**Diálogos entre a História Local e o Ensino Fundamental –
2º segmento: propostas de inserção curricular em
Casimiro de Abreu/RJ**



Lara Ximenes Gidalte

**Diálogos entre a História Local e o Ensino Fundamental – 2º segmento: propostas de
inserção curricular em Casimiro de Abreu/RJ**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Rui Aniceto Nascimento Fernandes

São Gonçalo

2018

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEHD

G453 Gidalte, Lara Ximenes.
Diálogos entre a História Local e o Ensino Fundamental – 2º segmento:
propostas de inserção curricular em Casimiro de Abreu/RJ / Lara Ximenes
Gidalte. – 2018.
91f.

Orientador: Prof. Dr. Rui Aniceto Nascimento Fernandes.
Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA)
– Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de
Professores.

1. História – Estudo e ensino – Teses. 2. Casimiro de Abreu (RJ) – História
local – Teses. I. Fernandes, Rui Aniceto Nascimento. II. Universidade do
Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CDU 93

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Lara Ximenes Gidalte

Diálogos entre a História Local e o Ensino Fundamental – 2º segmento: propostas de inserção curricular em Casimiro de Abreu/RJ

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ensino de História.

Aprovada em 14 de dezembro de 2018.

Banca Examinadora:

Prof^o. Dr^o. Rui Aniceto Nascimento Fernandes (orientador)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof^o. Dr^o. Elison Antonio Paim
Centro de Educação – UFSC

Prof^o. Dr^o. Luís Reznik
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

São Gonçalo
2018

AGRADECIMENTOS

Por falta de atenção, confundi as datas para efetivação da matrícula após resultado divulgado pelo PROFHISTÓRIA, em meados de 2016. Para os que haviam selecionado o campus de São Gonçalo – FFP, os dias seriam 25 e 26 de julho, segunda e terça-feira e para o campus Maracanã, dia 27, quarta. Por ser meu único dia de folga durante a semana, havia me programado para ir à UERJ na quarta, acreditando que o dia 27 de julho também contemplava o campus da FFP. No dia 26, na terça-feira, recebi uma ligação por volta das 14h, do celular pessoal do secretário que se identificou como Silvano. Este me perguntou, com todo zelo, preocupação e educação, o porquê de não ter realizado a matrícula, tendo em vista que aquele era o último dia. Eu, desesperada, disse que havia confundido as datas e perguntei se ele poderia me esperar na FFP, mesmo residindo a uma distância de aproximadamente duas horas de viagem. Meu anjo, Silvano, disse que esperaria, mesmo ultrapassando o horário da secretaria, para realizar a minha matrícula. Depois de uma viagem arriscada, consegui chegar na FFP e fui recebida por essa pessoa a quem faço questão de colocar o meu primeiro agradecimento.

Agradeço ao Silvano Palmares de Souza, por ter se importado com a minha ausência, por se disponibilizar em ajudar e ser o instrumento primordial para a realização deste sonho e desta conquista.

Agradeço aos meus colegas, amigos e parceiros de vida que fiz nas aulas do PROFHISTÓRIA. Às minhas primeiras turmas – Identidades, Racialização e Ensino de História, com a professora que é inspiração para a minha vida: Larissa Viana; História do Ensino de História, dos professores Everardo e Marcos Barreto, que fizeram reacender o amor pelo ensino e pela educação principalmente pela iniciativa da elaboração de um memorial – que virou livro, inclusive; e Teoria da História, com os professores Marcia Gonçalves e Daniel Pinha, esses que conseguiram passar de forma tão didática, fácil e apaixonante, os conceitos e as discussões teóricas que em anos de estudos, nós tivemos dificuldades de assimilar. Fiz amigos nessas turmas que levarei para sempre em minha memória e em meu coração. Histórias tão diferentes, mas similares nas dores e nos sonhos. Aqui, nesse momento, decidi que não iria desistir do mestrado e seguiria até o fim.

Agradeço às duas turmas dos “uerjianos”, que juntas, em momentos de tanta dor, crise institucional, dificuldades financeiras e sonhos dos professores, conseguiram transformar os tempos nublados em dias de paz e sorrisos ensolarados.

Agradeço à Sônia Wanderley pelas aulas tão dinâmicas, divertidas, empáticas, solidárias e estruturalmente importantes.

Agradeço às aulas e aos professores de História Local, Luís Resnik e Rui Aniceto. Foram nessas aulas que a paixão pela temática e pela escolha dos caminhos da pesquisa foram sendo traçados. Obrigada por momento tão ricos e repletos de experiências e significados.

Agradeço aos meus amigos tão solícitos e que, como corpo, sempre foram suporte e sustento para a mente, muitas vezes fraca, cansada, desanimada e sem criatividade. Obrigada Laira, Clemir, Fábio, Flávio, Silvana, Tarik, Alê, Cris, Edson, Leandro, Cadu, Juliana, Luciana, Andreia, Ana Lúcia, Carlos Henrique e espero não ter esquecido ninguém. Vocês foram essenciais na minha caminhada. Obrigada por não desistirem e por não me deixar desistir. Obrigada pelas conversas de intervalo, pelas fofocas nos corredores, pelas cervejas antes das aulas de Local, pelo trezinho na sala de aula e pelos cafés para acordar nas tardes de terça. Vocês foram a minha família e serão para sempre a minha história. Amo cada um verdadeiramente.

Agradeço às professoras Rita Frangella e Verônica Borges por fazer crescer o amor pela educação e abrir os caminhos para meus estudos e pesquisas sobre currículo. Aqui, tive o privilégio de ter na professora Rita, uma referência para minhas pesquisas e uma grande contribuição na minha banca de qualificação.

Agradeço à professora e coordenadora Carina Martins pela dedicação, zelo, cuidado e preocupação com minhas escolhas e caminhos. Pelas conversas sinceras e pela prontidão em ajudar, guiar. Obrigada!

Agradeço ao meu orientador Rui Aniceto, tranquilo, humilde e extremamente paciente com minhas inquietações, ansiedades e temores. Obrigada pela parceria sincera, cúmplice e amiga. Suas orientações são a base e o sustento deste resultado e deste sonho concretizado.

Agradeço aos amigos Renata Lira, Aias Cunha, Celiane, Carlos Magno e Marjorie Campos pelo apoio, correções e pelas fontes para o desenvolvimento do produto desta pesquisa. Aos parceiros da Secretaria Municipal de Educação do município de Casimiro de Abreu/RJ pelo acesso aos documentos oficiais e pela ajuda na pesquisa realizada.

Agradeço à Hannaly pela linda edição gráfica do produto apresentado.

Agradeço aos meus familiares pelo apoio sempre incondicional.

Agradeço ao meu esposo, que desperta em mim as asas para os voos mais distantes que tenho alcançado.

Agradeço ao meu filho de quatro patas, Romeu. Meu refrigerio em momentos de cansaço e parceiro constante deitado sob meus pés em momentos de escrita.

E por fim, agradeço ao que considero o primeiro e o mais importante motivo de toda minha gratidão – a existência do ProfHistória – pelos caminhos e possibilidades que este me possibilitou no resgate do amor pelo ensino. Obrigada ao sonho que se tornou realidade e possibilitou aos professores do Brasil, o acesso e a realização de um mestrado em diálogo com o chão da escola, desenvolvendo pesquisas que não se sobrepõem ou se distanciam das realidades escolares por vaidades ou por acreditar que os professores não possuem a capacidade de FAZER HISTÓRIA! Obrigada pelas profundas reflexões profissionais e pessoais e pelos novos olhares sobre o Ensino de História, que já provocam e provocarão mudanças na minha prática cotidiana de vida, de ensino.

A experiência é o passado atual, aquele no qual acontecimentos foram incorporados e podem ser lembrados. Na experiência se fundem tanto a elaboração racional quanto as formas inconscientes de comportamento, que não estão mais, que não precisam estar mais presentes no conhecimento. Além disso, na experiência de cada um, transmitida por gerações e instituições, sempre está contida e é preservada uma experiência alheia. Neste sentido, também a história é desde sempre concebida como conhecimento de experiências alheias.

KOSELLECK.

RESUMO

GIDALTE, Lara Ximenes. *Diálogos entre a História Local e o Ensino Fundamental – 2º segmento: propostas de inserção curricular em Casimiro de Abreu/RJ*. 2018. 91f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018.

Esta pesquisa apresenta uma análise sobre a importância e os desafios da inserção de temáticas locais e regionais no processo de ensino-aprendizagem em História ao longo do Ensino Fundamental, acreditando que essas auxiliam e dinamizam o aprendizado histórico e o desenvolvimento da consciência do aluno, enquanto cidadão local. Na perspectiva de que a utilização de temáticas locais se fazem necessárias ao longo dos Anos Finais – 2º segmento, em um processo contínuo e não de ruptura, e não somente como orientação e prescrito para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, estruturamos nossa pesquisa sob o entendimento de que a experiência do aluno e a sua relação com a localidade se faz necessária no decurso de todo o processo educacional. Por conseguinte, apresentamos algumas críticas e posicionamentos frente aos documentos curriculares oficiais, em especial, à recente aprovação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, tendo em vista seu caráter normativo e homogeneizador do currículo brasileiro, concepção essa que, no ângulo da nossa pesquisa, mina e sufoca os trabalhos e as perspectivas locais. Alicerçado no diálogo com autores dos campos da educação, do ensino de história e das teorias do currículo, este ensaio utilizou como referência o estudo de caso do município de Casimiro de Abreu/RJ, no qual reside e leciona a autora deste. Tendo-o como paradigma, desenvolvemos um balanço sobre a estrutura curricular vigente, os materiais didáticos existentes de História para os Anos Iniciais e os desafios e percalços frente à proposta defendida nesta pesquisa. Assim sendo, como resultado das análises contidas, foi elaborado um produto que visa oferecer ao professor do 2º segmento do Ensino Fundamental da rede municipal, um suporte didático para o ensino de História e os possíveis diálogos com as temáticas locais.

Palavras-chave: Ensino de História. História Local. BNCC. Currículo. Casimiro de Abreu.

ABSTRACT

GIDALTE, Lara Ximenes. *Dialogues between Regional History and middle school: proposals for curricular insertion in Casimiro de Abreu / RJ*. 2018. 91f. Dissertation (Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTORIA). Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018.

This research presents an analysis about the importance and the challenges of insertion of local and regional themes in the teaching-learning process in History throughout the Middle School, believing that these help and stimulate the historical learning and the development of the student's consciousness, while local citizen. In view of the fact that the use of local themes is necessary during the final years – Middle School, in a continuous process, not of rupture, and not only as an orientation and prescribed for the initial years of Elementary Education, we structure our research under the understanding that the student's experience and relationship with the locality is necessary in the course of the entire educational process. Therefore, we present some criticisms and positions regarding the official curricular documents, especially the recent approval of the National Curricular Common Base - BNCC, considering its normative and homogenizing character of the Brazilian curriculum, a conception that, in the angle of our research, and stifles local jobs and perspectives. Based on the dialogue with authors from the fields of education, history teaching and curriculum theories, this essay used as a reference the case study of the municipality of Casimiro de Abreu / RJ, where the author resides and teaches. Having as a paradigm, we developed a balance on the current curricular structure, the existing didactic materials of History for the Elementary School and the challenges and mishaps in front of the proposal defended in this research. Thus, as a result of the analyzes contained, a product was developed that aims to offer the teacher of the Middle School segment of the municipal network a didactic support for the teaching of History and the possible dialogues with the local themes.

Keywords: Teaching History. Regional History. BNCC. Curriculum. Casimiro de Abreu.

LISTA DE IMAGENS:

Fotografia da CAPA do livro Conhecendo Casimiro de Abreu
67

Fotografia do SUMÁRIO do livro Conhecendo Casimiro de Abreu
68

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPUH – Associação Nacional de História

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEMCA – Centro de Memória de Casimiro de Abreu

CNE – Conselho Nacional de Educação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC – Ministério da Educação

NSE – Nova Sociologia da Educação

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PCN + – Parâmetros Curriculares Nacionais: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

PNE – Plano Nacional de Educação

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PROFHISTORIA - Mestrado Profissional em Ensino de História

SEF – Secretaria de Educação Fundamental

SEB – Secretaria de Educação Básica

SEMED – Secretaria Municipal de Educação (Casimiro de Abreu/RJ).

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. O lugar da História Local	19
1.1 Ressurgimento e ressignificação da História Local na historiografia.....	19
1.2 O lugar da História Local no processo de ensino-aprendizagem	24
1.3 A História Local e sua abordagem nas propostas curriculares atuais para a educação básica	29
2. Desafios e possibilidades frente à BNCC e aos debates curriculares na atualidade.....	41
2.1 Entre a homogeneização curricular e os espaços da localidade: a aprovação da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica.....	41
2.2 Para além do formal: a consciência histórica e a valorização das experiências no ensino de História Local	43
2.3 Um olhar crítico sobre os desafios e as possibilidades do currículo	53
3. Os caminhos para uma abordagem local nas escolas de Casimiro de Abreu/RJ	62
3.1 O lugar da História Local nas recentes propostas curriculares do município de Casimiro de Abreu/RJ.	65
3.2 As abordagens locais para 1º segmento nos materiais didáticos existentes em Casimiro de Abreu/RJ.....	66
3.3 História Local no 2º segmento do Ensino Fundamental: relevância e possibilidades.	70

3.4 O produto: propostas de inserção temáticas para o 2º segmento do Ensino Fundamental em Casimiro de Abreu/RJ	
.....	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS
81	
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS
85	

INTRODUÇÃO

“Estabelecer um recorte, enfim, é definir um ‘território historiográfico’ – um território a partir do qual o historiador, como ator sintagmático, viabiliza um determinado programa. É a partir desta operação – seja ela orientada pelo grande recorte no espaço físico, pelo recorte regional, pelo recorte da série documental, ou simplesmente pela análise de uma única fonte – que o historiador deixa as suas marcas e as de sua própria sociedade, redefinindo de maneira sempre provisória este vasto e indeterminado espaço que é a própria História”.

(José D’Assunção Barros, 2005:127)

A relevância deste projeto fundamentou-se em alguns questionamentos pessoais. *“Por que a abordagem local não é trabalhada nos currículos de História no 2º segmento mediante orientações das propostas oficiais existentes, visto que a concepção de uma educação em diálogo com a experiência local se faz necessária ao longo de todo processo de ensino-aprendizagem na Educação Básica?”*. Esta pergunta norteou nossas primeiras inquietações. O trabalho, e o diálogo com a história local, são vivenciados nas escolas brasileiras durante os anos iniciais do Ensino Fundamental. Nos anos finais, e ao longo do Ensino Médio, essa prática está condicionada, quase que exclusivamente, aos trabalhos isolados e às iniciativas dos professores. A escolha desta temática também levou em consideração as limitações dos materiais e fontes bibliográficas sobre os conteúdos que abordam a História Local, obstaculizando, também, o trabalho dos professores frente ao ensino de História ao longo de todo o Ensino Fundamental e do Ensino Médio, tendo em vista que estes materiais, sejam eles livros didáticos e/ou outros meios utilizados pelo professor, não possibilitam a ampliação do diálogo sobre as temáticas que envolvam, neste caso, a história do município de Casimiro de Abreu nas salas de aula, criando, nesse sentido, um vácuo no que tange o estudo das histórias locais.

Decerto que o ambiente escolar é um dos espaços mais férteis para a discussão e problematização quanto aos papéis da abordagem local no processo de valorização da memória e da construção da identidade. Discussões essas que, por muito tempo, estiveram às margens da historiografia nacional, dos discursos políticos, das universidades e das salas de aula. A valorização dos saberes dos estudantes, dos professores e da comunidade local são instrumentos para a preservação da memória e história locais, extremamente necessários para esse novo caminho trilhado pelos estudos históricos. A escolha de outros espaços de produção de conhecimento, alargando a visão de história e aproximando experiências vividas,

propiciam a emergência da diversidade cultural local, trazendo sentido à própria história, e, por conseguinte, fazendo com que o aluno e toda a comunidade percebam que são sujeitos históricos do seu próprio tempo. Assim, nas reflexões que seguem, reforçamos nosso objetivo de desenvolver nessa pesquisa uma análise sobre como o ensino de história local auxilia e dinamiza a construção da identidade do cidadão residente no município de Casimiro de Abreu e o desenvolvimento de sua consciência enquanto sujeito histórico deste processo, ao propor a elaboração de um produto que disponibiliza ao professor da rede municipal de ensino, temáticas locais em diálogo com o currículo oficial existente, objetivando que este, no futuro, possa servir como base para a elaboração das propostas curriculares municipais para o ensino de História nas turmas do 2º segmento do Ensino Fundamental em Casimiro de Abreu/RJ.

O interesse por esta pesquisa originou-se primeiramente, da percepção clara e evidente de políticas públicas negligentes quanto à valorização da História Local e Patrimonial do município de Casimiro de Abreu. Toda riqueza histórica, geográfica e cultural, diante do processo de globalização e do crescimento das relações com os avanços tecnológicos, propicia novas formas de percepção temporal e espacial, contribuindo para uma conexão com o mundo, todavia, um afastamento das experiências circunjacentes. Em segundo lugar, através da análise dos currículos escolares e abordagem dos conteúdos, percebemos que nas salas de aula pouco se discute sobre questões que tratem da localidade, pertencimento e identidade, um dos fatores primordiais que motivou o desenvolvimento desta pesquisa. É preciso compreender que o ambiente escolar não é apenas um local onde se reproduzem os conhecimentos determinados pelos formuladores de políticas e pelas vozes do mercado, mas sim, um espaço criativo com características próprias e singulares.

Finalmente, não por ordem de relevância para a pesquisa, um dos principais motivos que contribuíram para o desenvolvimento desta foi o questionamento à percepção de que algumas narrativas, histórias locais e memórias subjugadas “*foram excluídas e marginalizadas nas interpretações dominantes da história*” (GIROUX, SIMON, 1994: 54). Nesse viés, a professora e filósofa Jeanne Marie Gagnebin em sua obra *Lembrar, Escrever, Esquecer* – disserta que tanto a memória quanto a história possuem uma área de interação entre a dualidade *lembrar–esquecer* e que, no processo de valorização da lembrança até a materialização da mesma através do registro, os interesses do Estado, principalmente onde a violência se legitima, essas lembranças tendem a ser ocultadas, silenciadas, apagadas. Todavia, mesmo com a tentativa de destruição das lembranças, sejam elas simbólicas ou não, os rastros são deixados ao longo do tempo e precisam ser valorizados para a construção de uma memória. A autora afirma que é papel do narrador ou do historiador, valorizar as

memórias silenciadas, devendo “transmitir o que a tradição, oficial ou dominante, justamente não recorda. Essa tarefa paradoxal consiste, então, na transmissão do inenarrável, numa fidelidade ao passado e aos mortos, mesmo – principalmente – quando não conhecemos nem seu nome nem seu sentido” visto que, para ela, “*a fidelidade ao passado, não sendo um fim em si, visa à transformação do presente*” (GAGNEBIN, 2006:54–55).

Mediante versão final da Base Nacional Comum Curricular¹, orienta-se como parâmetro da educação quanto ao 1º segmento a busca pela “*afirmação de sua identidade em relação ao coletivo no qual se inserem resulta em formas mais ativas de se relacionarem com esse coletivo e com as normas que regem as relações entre as pessoas dentro e fora da escola, pelo reconhecimento de suas potencialidades e pelo acolhimento e valorização das diferenças*” (BRASIL/BNCC, 2018:56). Ainda nessa perspectiva, este documento prossegue em suas orientações, direcionando a abordagem do 2º segmento para um diálogo e a necessidade de apropriação de novos elementos “*das diferentes lógicas de organização dos conhecimentos relacionados às áreas*”. Todavia, deixa claro que se faz necessário, nesse processo contínuo de aprendizado, “*retomar e ressignificar as aprendizagens do Ensino Fundamental – Anos Iniciais no contexto das diferentes áreas, visando ao aprofundamento e à ampliação de repertórios dos estudantes*” (BRASIL/BNCC, 2018:58). Ao aprofundar as orientações, este documento reitera que a função das ciências humanas no processo de ensino-aprendizagem reside no fato de que estas contribuem para a construção da “*ideia de que o ser humano produz o espaço em que vive, apropriando-se dele em determinada circunstância histórica*” e de que “*a abordagem das relações espaciais e o consequente desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal*” oportuniza a compreensão do tempo, da natureza e “*de suas relações com os espaços*” (BRASIL/BNCC, 2018:351). Fazendo referência aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a nova versão da BNCC enuncia que:

“é importante valorizar e problematizar as vivências e experiências individuais e familiares trazidas pelos alunos, por meio do lúdico, de trocas, da escuta e de falas sensíveis, nos diversos ambientes educativos [...]. Nesse período, o desenvolvimento da capacidade de observação e de compreensão dos componentes da paisagem contribui para a articulação do espaço vivido com o tempo vivido. O vivido é aqui considerado como *espaço biográfico*, que se relaciona com as experiências dos alunos em seus lugares de vivência” (BRASIL/BNCC, 2018:353).

Sobre esta afirmativa, nossa pesquisa se fundamenta ao acreditar que o aprendizado histórico em constante diálogo com as diversas áreas e com as experiências próximas e locais

¹ Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> .

do aluno, se solidifica e permite que o aluno, enquanto cidadão, se perceba um sujeito histórico do espaço, do tempo e da sua comunidade.

Outro documento que orienta nossa pesquisa quanto aos estudos sobre a temática local são os Parâmetros Curriculares Nacionais de História (Brasil/MEC/SEF, 1998), que direcionam, mas não determinam, os conteúdos e os assuntos que podem ser abordados nas salas de aula do Brasil, e que, por não possuírem normativas em caráter de obrigatoriedade, podem ser adaptados às características e necessidades locais. Vale a pena ressaltar que, mediante análise de alguns direcionamentos dos PCNs para demais disciplinas, percebemos que a estratégia da utilização da abordagem local para o processo de ensino-aprendizagem é proposto significativamente no âmbito do ensino de História, visto que o ensino e a aprendizagem desta disciplina estão voltados para atividades em que os alunos possam compreender as semelhanças e as diferenças, as permanências e as transformações do modo de vida social, cultural e econômico de sua localidade, no presente e no passado, mediante a leitura de diferentes obras humanas (BRASIL/MEC/SEF, 1998:49). Nas concepções contidas nesse documento, o local é o espaço que aproxima o aluno, enquanto cidadão, do fato histórico e permite uma compreensão maior das diferenças existentes entre as diferentes regiões.

Todavia, esta percepção de um diálogo da abordagem local que favoreça a compreensão do aluno quanto às abordagens nacionais e gerais, por parte dos documentos oficiais e da maioria dos currículos escolares, se dissolve e se perde em meio à obrigatoriedade e a inserção de conteúdos tidos como “relevantes” e “necessários” para o aluno que prosseguirá seus estudos mediante orientações propostas para o Ensino Médio. Vale a pena ressaltar que a nossa pesquisa não minimiza a relevância da História Geral e da História do Brasil. Nossa pesquisa buscou ressaltar que a inserção da História Local ao longo de todo o Ensino Fundamental, quiçá no Ensino Médio, é uma excelente estratégia pedagógica no processo da construção do conhecimento e da consciência histórica do aluno. Essa perspectiva dar-se-ia através de currículos que possibilitassem a inclusão desta temática em assuntos que pudessem aproximar “aquele grande evento histórico” das experiências próximas e cotidianas do aluno. Por exemplo, o professor de História de uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental, ao abordar sobre a Revolução Industrial, poderia dialogar tal processo com o crescimento industrial e tecnológico da cidade/bairro no qual estão inseridos os alunos e a escola, ou melhor, buscar narrativas e experiências locais sobre os impactos socioambientais deste processo em seu município, mesmo que em períodos temporais distintos. Conforme destacamos acima, esta perspectiva dialógica, por não estar contida nos

documentos oficiais, acaba se dissolvendo nas orientações curriculares para o 2º segmento, ficando à cargo de alguns professores que se propõe a desenvolver essa relação.

Como é o caso de nossa pesquisa, no município de Casimiro de Abreu existem quatro escolas municipais que oferecem o 2º segmento do Ensino Fundamental além de três escolas particulares. Mediante breve análise dos currículos escolares de cada uma das escolas particulares e de uma observação e estudo detalhado do currículo municipal, percebemos que as orientações dos documentos educacionais, como a BNCC e os PCN's, encontram-se presentes nos projetos políticos pedagógicos e nas propostas curriculares de todas essas escolas. Todavia, tais observações e análises deixaram evidentes as lacunas existentes quanto à abordagem regional no que se refere aos conteúdos propostos para o Ensino de História. Desta forma, diante de toda a abordagem supracitada e da percepção dos vácuos e hiatos existentes sobre o diálogo entre a abordagem local e nacional, nossa pesquisa estabeleceu, de forma respeitosa, uma crítica à proposição de trabalhos com a história local exclusivos ao 1º segmento do Ensino Fundamental. Acreditamos assim que, no 2º segmento, alguns conceitos e problemáticas, advindos do processo de ensino-aprendizagem em História, poderiam ser trabalhados e assimilados pelos alunos de maneira mais significativa, relacional e consciente, contribuindo para uma construção mais sólida da identidade do aluno enquanto cidadão casimirense.

A nossa percepção fundamentou-se no fato de que a abordagem local é uma estratégia que necessita de uma continuidade e não de uma ruptura. É um processo que precisa estender-se ao longo de todas as fases de aprendizagem. Dentre os nossos objetivos centrais, buscamos refletir sobre o processo de ensino da história através da análise de uma de suas vertentes, a história local/regional; analisar o ensino de história local, a sua significância histórica presente nos conteúdos trabalhados em sala de aula e um dos seus efeitos – o processo de construção identitária na vida prática dos alunos; discutir sobre o ensino de história em diálogo com a abordagem local no processo do aprendizado histórico como elemento necessário para a construção da identidade do aluno enquanto cidadão do município de Casimiro de Abreu além de verificar a importância do ensino de história local e a possibilidade da inserção desta temática no currículo básico do 2º segmento do Ensino Fundamental no município de Casimiro de Abreu; analisar de que forma o processo de ensino-aprendizagem em História em diálogo com a abordagem local contribui para o desenvolvimento e a ampliação da consciência histórica do aluno e a percepção de si enquanto sujeito histórico e cidadão do município no qual reside e por fim, propor a utilização do nosso material como uma forma de diálogo com a atual proposta curricular do município.

No primeiro capítulo – *O lugar da História Local* – iniciamos uma discussão sobre os espaços que a abordagem local encontrou na historiografia em meados do século XX, dissertando sobre a construção das novas concepções históricas a partir das inquietações e questionamentos da modernidade. A partir desse pano de fundo e localização histórica, traçamos uma análise sobre a importância da questão local no processo de ensino-aprendizagem da disciplina, ressaltando a importância desta estratégia e desta temática no que se refere à uma educação cada vez mais próxima das experiências e da realidade social do aluno, amparados na concepção *deweyana* de que a abordagem local nas aulas de História, possibilitam uma aproximação do aluno com o objeto e a temática estudada e que viabiliza a existência de “*uma relação íntima e necessária entre os processos de nossa experiência real e a educação* (DEWEY, 1976:08)”. Ainda no primeiro capítulo, buscamos desenvolver uma discussão voltada para o âmbito das leis, parâmetros e documentos governamentais que tratam das orientações e normas curriculares para o ensino de História no Brasil, traçando uma análise crítica sobre o papel e o espaço restrito que a abordagem local encontra nestes.

No capítulo subsequente – *Desafios e possibilidades frente à BNCC e aos debates curriculares na atualidade* – discorreremos sobre as recentes discussões em torno da aprovação da 3ª versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e dos consequentes discursos referentes à universalização do direito à educação, dos conteúdos e conhecimentos que deverão ser abordados nas salas de aula e conseqüentemente, do processo marcado pelo imperativo de uma centralização curricular, questões essas que nos fizeram refletir e repensar sobre os espaços que determinados conteúdos e áreas de conhecimento ocupam dentro dos currículos básicos da educação brasileira. Ainda neste, recorreremos aos conceitos de consciência e aprendizagem histórica do teórico alemão Jörn Rüsen no campo da historiografia e do ensino de história, esses que constituem uma contribuição importante para o campo de pesquisa em educação no Brasil. Nesse aspecto, analisamos o processo da influência da história local na formação de uma consciência histórica baseada em uma orientação temporal que sustente uma interpretação do seu cotidiano e conseqüentemente, uma consciência que contribua para a construção das múltiplas identidades dos cidadãos, enquanto alunos no processo do ensino de História no município de Casimiro de Abreu/RJ. Entendemos nesse projeto que, como afirma Rüsen, a consciência histórica é “*a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo*” (RÜSEN, 2001:57). A partir destas reflexões teóricas, analisamos de que forma o processo educacional contribui para o desenvolvimento e a ampliação da

consciência histórica do aluno no movimento ensino-aprendizagem e através desta, a percepção de si enquanto sujeito histórico e cidadão do município no qual reside, construindo a sua própria história através de uma ação e de uma relação dinâmica, social e cultural. Finalizamos este capítulo traçando um balanço dos estudos e trajetórias sobre as teorias de currículo, caminhando na direção de uma percepção crítica, utilizando como base os estudos e percepções de pesquisadores como Alice Casimiro Lopes, Elizabeth Macedo e Tomaz Tadeu da Silva.

O terceiro e último capítulo – *Os caminhos para uma abordagem local nas escolas de Casimiro de Abreu/RJ* – iniciamos com uma análise das propostas curriculares do município de Casimiro de Abreu/RJ para a Educação Básica, buscando demonstrar a influência dos projetos e dos documentos nacionais oficiais na elaboração destas e a permanência da ausência de abordagens locais e regionais no transcurso do Ensino Fundamental, além de apontar para os desafios e obstáculos que a História Local enfrenta diante da necessidade de sua abordagem nas salas de aula, não somente em Casimiro de Abreu/RJ, como nas demais cidades e estados brasileiros. Seguidamente, sob a ótica da orientação de abordagens locais no 1º segmento do Ensino Fundamental para o Ensino de História, examinamos os materiais didáticos existentes e suas aplicabilidades para a realização dessas propostas nas salas de aula do município. A partir de então, tendo como base os estudos desenvolvidos pelos pesquisadores Elison Paim, Jussara Correa e Vanessa Picolli, dialogamos e concordamos sobre a relevância e a necessidade de abordagens locais ao longo de todo processo educacional, quer seja no 2º segmento do Ensino Fundamental como no Ensino Médio, nas salas de aula dos estados e municípios brasileiros e conseqüentemente, às suas contribuições no processo da construção identitária dos alunos enquanto cidadãos e agentes históricos de suas comunidades e conseqüentemente, de sua nação.

Entretanto, ao identificar e reconhecer a relevância da continuidade das abordagens locais no processo de ensino-aprendizagem, assentimos para os desafios e obstáculos que envolvem a aplicabilidade desta temática nas salas de aula nas fases propostas. Desta forma, como uma estratégia de aprendizagem e resposta aos questionamentos levantados pela nossa pesquisa, no último momento deste terceiro capítulo, discorreremos sobre o produto desenvolvido ao longo do Mestrado Profissional – PROFHISTÓRIA, orientado pelo professor e entusiasta sobre a temática, Rui Aniceto Nascimento Fernandes. Inspirados no projeto Caixa da História², desenvolvemos, estruturados nesta pesquisa e nas proposições nela abordadas, o

² O projeto ‘Caixa de História – História e Patrimônio’, foi pensado e desenvolvido através do Grupo de Pesquisas Oficinas de História (FFP – UERJ) pelos professores e historiadores Helenice Rocha, Luis Reznik,

produto *Diálogos entre história local e Ensino Fundamental II: propostas de inserção curricular em Casimiro de Abreu/RJ*. Este material, desenvolvido em formato de *livreto*, objetiva auxiliar e contribuir para os diálogos com as abordagens locais nas salas de aula do município, oferecendo ao educador um material que contempla duas temáticas locais para cada ano/série do 2º segmento do Ensino Fundamental. Estas temáticas, que abordam sobre alguns assuntos, fatos históricos e conhecimentos locais, foram pensados para que, em consonância e diálogo com o planejamento curricular já existente e prescrito pela Secretaria Municipal de Educação – SEMED, o professor possa desenvolver atividades que problematizam a memória local e dialogam com os eventos que marcam a história nacional e mundial.

Com isso, após inúmeras pesquisas, esforços e parcerias, buscamos oferecer ao nosso leitor, aos professores da rede municipal e privada de ensino e demais pesquisadores do *ProfHistória*, uma ferramenta e uma iniciativa que possibilite aos municípios do nosso estado e dos demais estados do nosso país, novas formas de aplicabilidade e intervenções sobre o ensino de história local no 2º segmento do Ensino Fundamental e conseqüentemente, nos Ensino Médio. Através da elaboração deste livreto, buscamos contribuir para as recentes pesquisas sobre o Ensino de História no Brasil, a importância das experiências locais na aprendizagem histórica e as tentativas, mesmo que em momentos de questionamentos e desmantelamento das conquistas educacionais do país, para o preenchimento das lacunas oriundas das relações de poder no processo de construção curricular.

Márcia Gonçalves, Rui Aniceto – estes da Faculdade de Formação de Professores (FFP) e da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), e o professor Marcelo Magalhães, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). A iniciativa e o projeto, que teve o apoio da FAPERJ, visa o ensino de História nas salas de aula em diálogo com a educação patrimonial e a história local. Já foram produzidas Caixas de História de alguns municípios como São Gonçalo, Magé, Guapimirim e Rio Bonito, sendo esses dois últimos, os que tivemos acesso e estudamos nas aulas de História Local e que inspiraram a realização do nosso produto. Disponível em: <http://www.oficinasdehistoria.com.br/caixa-de-historia/>.

CAPÍTULO 1: O LUGAR DA HISTÓRIA LOCAL

“O local oferece uma resposta que privilegia a diversidade, as diferenças, a multiplicidade das escalas e a força das pequenas unidades. Isso leva a pensar a mundialização como uma obrigação ‘artificial’ imposta a uma organização social mais ‘natural’ fundada nas entidades pequenas e médias que resistem a ela”.
(Alain Bordin, 2001:29)

1.1 Ressurgimento e ressignificação da história local na historiografia.

A trajetória dos estudos sobre a abordagem histórica local e regional perpassa pelo processo de construção das novas concepções históricas, fruto dos questionamentos e das discussões em torno da historiografia e da tradicional concepção iluminista, até então, de uma visão positivista da História como progresso da humanidade (SILVA, 2009:182). Assim, o ressurgimento e a ressignificação da história local se deu no processo das revoluções historiográficas do século XX como também, no diálogo interdisciplinar com as ciências sociais e, em especial, com a geografia, que trouxe como contribuição e solidificação para a discussão histórica local os conceitos de espaço, território, região, paisagem, dentre outros. Esta aproximação com a geografia, segundo José D’Assunção Barros deu-se, *a priori*, na ampliação da discussão conceitual da própria História como ciência que estuda o homem no passado³. A partir de agora, a história como “*estudo do homem no tempo e no espaço*” possibilita um alargamento da percepção de que os estudos dos homens, das sociedades, dos fatos, das culturas, estão inseridos em contextos e em espaços, quer sejam estes, físicos, geográficos ou políticos (BARROS, 2005:96-97).

A definição conceitual de história local como a que faz referência aos estudos de pequenos e localizados espaços, aquela clássica afirmação de Pierre Goubert que diz respeito a uma ou poucas aldeias, às pequenas e médias cidades ou à determinadas áreas geográficas não tão extensas como algumas províncias, é frequentemente utilizada para iniciar os trabalhos e pesquisas que concentram seus esforços em desenvolver estudos sobre bairros,

³ Refiro-me aqui à concepção iniciada pelo historiador Marc Bloch em seu livro *Apologia da História ou o ofício do historiador*. Mesmo tendo sido uma definição que rompeu com os estudos históricos vigentes ao propor uma problematização em detrimento do estudo do passado apenas pelo passado, tal perspectiva ampliou-se ao longo do século XX com o advento das novas discussões fruto dos novos quadros políticos, sociais e culturais do final do século XX.

pequenos municípios e vilarejos. Em seu famoso artigo *História Local*, Goubert afirma que nas últimas décadas do século XX esta nova abordagem sobre a história local “*tornou-se possível*” porque alguns “*historiadores que, não tendo em geral nascido nas regiões estudadas, e não expressando por essa devoção filial, trouxeram novamente à moda o retorno a arquivos inexplorados de certa região e de um dado período*” (GOUBERT, 1998:70-73).

A partir de então, definir e conceituar a História Local tornou-se uma tarefa preliminar no movimento que objetivava se debruçar sobre os estudos históricos voltados para os pequenos e médios espaços físicos, políticos, geográficos e administrativos, para as municipalidades, os bairros e distritos, para as instituições sociais, e tantos outros recortes que, no contexto de uma teia de socializações, segundo Alain Bordin, tem como principal objetivo o de colocar todos estes “*em relação, em inter-relação, no cerne de um questionamento mais claramente delimitado e estruturado*” (BORDIN, 2001:20). Assim, a história local – “*ou história regional, como passaria a ser chamada com um sentido um pouco mais específico – surgia precisamente como a possibilidade de oferecer uma iluminação em detalhe de grandes questões econômicas, políticas, sociais e culturais que até então haviam sido examinadas no âmbito das nações ocidentais*” (BARROS, 2005:108).

Algumas críticas foram tecidas à história local, sobretudo, sob dois caminhos distintos. Ambos, entretanto, contribuíram para problematizar muitas questões e proporcionar a reflexão desta corrente historiográfica que ressurgia em meados do século XX. Uma das principais críticas existentes era sobre os parâmetros e os interesses do pesquisador na delimitação e no recorte dos espaços, como definição do local, isso porque, para José D’Assunção Barros, a determinação de uma região, geograficamente falando,

“(…) deixava encoberta a questão essencial de que qualquer delimitação espacial é sempre uma delimitação arbitrária, e também de que as relações entre o homem e o espaço modificam-se com o tempo, tornando inúteis (ou não-operacionais) delimitações regionais que poderiam funcionar para um período mas não para outro. Uma paisagem rural facilmente pode se modificar a partir da ação do homem, o que mostra a inoperância de considerar regiões geográficas fixas – (...). De igual maneira, um território não existe senão com relação ao âmbito de análises que se tem em vista, aos aspectos da vida humana que estão sendo examinados (se do âmbito econômico, político, cultural ou mental, por exemplo). Atrelar o espaço ou o território historiográfico que o historiador constitui a uma pré-estabelecida região administrativa, geográfica (no sentido proposto por La Blache), ou de qualquer outro tipo, implicava em deixar escapar uma série de objetos historiográficos que não se ajustam a estes limites. A mesma comodidade arquivística que pode favorecer ou viabilizar um trabalho mais artesanal do historiador – capacitando-o para dar conta sozinho de seu objeto sem abandonar o seu pequeno recinto documental – também pode limitar e empobrecer as escolhas historiográficas (BARROS, 2005:111).

Além das críticas aos modelos dos recortes regionais-administrativos e aos cuidados que o historiador deve ter no processo de “escolha” de espaços, visto que o mesmo pode muitas vezes, naturalmente ou não, ser um criador de territórios no momento em que, ao estabelecer um recorte, exerce seu poder territorialização e historicização de espaços, outra crítica surgiu com relação à supervalorização das pesquisas locais em detrimento da história nacional e global. Sobre esse parecer, vale a pena ressaltar que o objetivo da história local não é o de seguir em oposição ou na contramão da história nacional, visto que

“o recorte sobre a história local apenas designa uma delimitação temática mais ou menos inclusiva, em função das redes de interdependência e sociabilidade entre determinados atores, no lugar escolhido. A eleição da história local, por sua vez, igualmente não diminui, reduz ou simplifica o número de aspectos, variantes e interferentes de uma trama social” (FERNANDES, 2014:13-14).

Pensemos na seguinte situação: em um determinado museu, está acontecendo uma exposição de pinturas renascentistas do século XV. Grande parte dos visitantes desta exposição passam pelos quadros expostos, apreciam a beleza e a expressividade de tais obras de arte, todavia, não conseguem perceber detalhes e características que, em sua grande maioria, são percebidos somente por aqueles que estudam, pesquisam ou apreciam em demasia as técnicas artísticas e a história da arte. A visão desses profissionais é muito importante no processo de estudos, pesquisas, análises e críticas, todavia, o fascínio da obra de arte não se perde, mesmo que observada em detalhes.

À vista disso, analisar um fato com maior precisão e detalhamento jamais poderá ser encarado como uma forma de desprezar as observações mais amplas, gerais e estruturais. No campo das ciências biológicas, a função do microscópio permitiu uma observação detalhada, rica e plural dos diversos tipos de material biológico, inexistentes ou inexplorados até então como a célula, os microrganismos, as bactérias, etc. Na vida cotidiana, os óculos de grau e as lentes de contato, utilizados em detrimento de algumas limitações e complexidades visuais, oportunizaram ao homem a possibilidade de uma visão mais clara e detalhada. Sendo assim, vale a pena ressaltar que, nas perspectivas de estudos e análises micro-históricas, não se objetiva a separação ou até mesmo oposição entre as concepções locais e globais. O que se pretende trazer à tona, para as discussões atuais, é a importância que as abordagens históricas locais possuem e que, mais próximas à realidade dos alunos, dos cidadãos, permitem uma

compreensão mais ampla e possivelmente, crítica, da posição que o aluno, enquanto sujeito social, ocupa em sua comunidade e em seu país. Isto posto, “*cada ator histórico participa, de maneira próxima ou distante, de processos – e, portanto, se inscreve em contextos – de dimensões e de níveis variáveis, do mais local ao mais global*” (REVEL, 1998: 28)

Segundo Alain Bordin, o final do século XX foi marcado por um contexto histórico e político característico da desintegração dos blocos dominantes do período chamado de Guerra Fria; do surgimento do neoliberalismo com uma política voltada para atender as demandas existentes e a complexidade econômica; do enfraquecimento do poder do Estado Social diante da fragilidade da manutenção e governabilidade dos conjuntos sociais; do crescimento do universalismo e da pluralidade das comunidades globais que ocuparam o lugar dos grandes estados, líderes e potências. Todas essas características, segundo o historiador, contribuíram para o “*triunfo das cidades sobre os Estados*” (BORDIN, 2001:19-20). A partir de então, a reflexão sobre o local foi novamente debatida e ampliada. Como definir um *paradigma local*, um modelo ou até mesmo uma referência de localidade diante de tamanha pluralidade fruto das sociedades pós-modernas, das inúmeras possibilidades e mudanças constantes dos espaços, das complexas relações sociais e políticas, das velozes mudanças climáticas e geográficas?

Para o sociólogo francês, o principal posicionamento dos pesquisadores frente aos estudos sobre a concepção de local enfrenta três obstáculos: o primeiro deles refere-se à prática, muita das vezes, da substantificação do local, a ponto de torná-lo algo único, nomeado, essencializado, sem permitir ou perceber que o mesmo sofre mudanças ao longo do tempo, nas distintas sociedades e por meio de diversas percepções; por conseguinte, para ele, seria um erro a prática de reduzir os pareceres e as investigações à uma dimensão local. Nem todas as pesquisas em história devem seguir esse direcionamento; e por fim, não devemos confundir localidade com localismo. O posicionamento de ideologização do local, questionando os universalismos e buscando encontrar detalhes e características sobre as identidades, contribui para uma radicalização de posições frente aos estudos sobre a história local. Dessa forma, para Alain Bordin, o posicionamento mais seguro seria o de “*deixar de lado as entidades locais (políticas, culturais, sociais, ...) e interessar-se pelos processos, quer dizer, pela maneira como se constrói a relação com um lugar*” (BORDIN, 2001:157-158).

Como proposta, Alain Bordin nos orienta a transformar em perspectivas de ação as pesquisas sobre história local, ou seja, ao invés de desenvolver pesquisas sobre a localidade os

pesquisadores deveriam desenvolver pesquisas sobre a localização. Basicamente, sua proposta não se estabelece sobre a mudança conceitual, a mudança do nome é uma forma de fazer referência à necessidade de dar ao lugar uma característica de verbo e não de substantivo. Como já fora citado, para o sociólogo, o foco das pesquisas em história local deve se concentrar nos processos, nos movimentos e nas multiplicidades das relações com um mesmo lugar, pois *“a localização é, pois, um fenômeno instável e universal, instável porque universal e porque as relações entre localização e objetivos são múltiplas e raramente estacionam apenas na utilidade do lugar com relação à realização do objeto”* (BORDIN, 2001:161).

Estes mesmos questionamentos quanto à delimitação ou definição de uma história local diante pluralidade sociocultural e das discussões emergentes da contemporaneidade estendeu-se à questão da identidade, um conceito de grande complexidade. As identidades se formam por processos de experiências sociais. Em um período que muitos denominam de globalização, vivemos em um processo de fragmentação das particularidades e individualidades. Dessa forma, o sentimento de pertencimento, seja a um lugar, um grupo no qual desempenhamos determinados papéis sociais ou uma comunidade na qual estamos afetivamente interligados, é muito importante para o aluno e sua formação enquanto sujeito histórico, social e comunitário.

Durante muito tempo os pesquisadores das ciências sociais trabalharam com a ideia essencializada de que o indivíduo, enquanto pertencente à uma comunidade, possuía “a” identidade de um determinado local ou grupo. Nas discussões pós-modernas, fruto dos crescentes debates historiográficos de meados do século XX, as ideias de fluidez, esfacelamento e ruptura das certezas, contribuíram para a chamada *“crise da identidade”*, que possibilita o surgimento novas identidades, em um processo de fragmentação do indivíduo moderno, até então, visto como um sujeito único e permanente. A partir daí, Stuart Hall afirma que:

“um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade [e localidade] que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Essas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Essa perda de um ‘sentido de si’ estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito” (HALL, 2015:9-10)

Para o autor, é crescente o discurso que o processo de globalização contribui para ocultar as identidades e a unidade das culturas nacionais. Todavia, o mesmo afirma que tal discurso é muito “exagerado e unilateral”, visto que existe,

“juntamente com o impacto do ‘global’, um novo interesse pelo ‘local’. A globalização (na forma da especialização flexível e da estratégia de criação de ‘nichos’ de mercado), na verdade, explora a diferenciação local. Assim, ao invés de pensar no global como substituindo o local seria mais acurado pensar numa nova articulação entre ‘o global’ e ‘o local’. Este ‘local’ não deve, naturalmente, ser confundido com velhas identidades, firmemente enraizadas em localidades bem delimitadas. Em vez disso, ele atuar no interior da lógica da globalização – grifo nosso. Entretanto, parece improvável que a globalização vá simplesmente destruir as identidades nacionais. É mais provável que ela vá produzir, simultaneamente, novas identificações globais e novas identificações locais” (HALL, 2006:45).

A partir das discussões supracitadas, acreditamos que as identidades são múltiplas, variáveis, complexas, dominantes e dominadas, mesmo quando falamos de uma abordagem histórica local. Mesmo sendo “casimirense”, pelo fato de nascer, residir e identificar-se com o município de Casimiro de Abreu, a afirmativa gentílica não compreende um conceito fechado, localizado e centrado. Por isso, os questionamentos sobre as identidades essencializadas são extremamente importantes, pois acreditamos que estes, não permitem que a construção das discussões, das pesquisas em história local e dos estudos recentes sobre o município em questão, caia no erro de assumir a existência de ideal identitário casimirense.

Para Tomaz Tadeu da Silva, a problematização sobre o conceito de identidade se torna ainda mais ampla quando a discussão caminha para a tendência de fixação. Para ele,

“fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é ‘natural’, desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como a identidade. [...] A força homogeneizadora da identidade normal é diretamente proporcional à sua invisibilidade” (SILVA, 2000b:83)

1.2 O lugar da história local no processo de ensino-aprendizagem.

O século XX também não foi diferente para o ensino de história. As discussões e os questionamentos feitos às superestruturas, à historiografia tradicional e iluminista, a crítica às

concepções formatadas das identidades, dentre outros, marcaram este campo de conhecimento. A partir de então, “*é nesse momento que surgem as novas propostas de ensino de história*”, preocupadas com as formas e práticas didáticas, “*fazendo do aluno um ser crítico, capaz de questionar e de construir conhecimento juntamente com os professores dentro do processo de ensino-aprendizagem*” (PAIM; PICOLLI, 2007:111).

No que tange ao ensino de história local, o pilar deste é sustentado pela tese de que a “*educação é vida*”⁴, ou seja, o aluno aprende e apreende não somente para utilizar o conhecimento objetivando chegar a algum lugar, mas sim, possibilita relacioná-la com o espaço de vivência e experiência do aluno. Assim, afirma John Dewey que “*deve haver relação íntima e necessária entre os processos de nossa experiência real e a educação*” (DEWEY, 1976:08), construindo assim, novas visões sobre o processo de aprendizagem histórica e utilizando a proximidade com o meio como uma janela pela qual se observa e analisa os acontecimentos históricos.

Esses dois grandes pensadores da educação, John Dewey e Anísio Teixeira, nos auxiliam na discussão sobre a concepção de ensino e organização curricular desejadas no processo de ensino-aprendizagem: a de uma educação que se desenvolve de dentro para fora, através da análise das experiências mais locais para as experiências mais amplas, e que se constrói nos processos de experiências cotidianas e no convívio com a pluralidade.

Fundamentadas nas perspectivas debatidas pelo escolanovismo⁵, a partir das décadas de 1970 e 1980, “*as propostas curriculares foram organizadas em círculos concêntricos*”⁶, com abordagem dos estudos sociais partindo da realidade mais próxima do aluno [...], sendo a história local colocada como estratégia pedagógica, para garantir o domínio do conhecimento histórico” (GERMINARI; BUCZENKO, 2012:128). Como consequência, a abordagem da perspectiva local consolidou-se, através das orientações pedagógicas contidas

⁴ Frase de Anísio Teixeira (1979:37) que se tornou muito popular entre os estudos e o movimento da Escola Nova. “*Educação é vida, e não preparação para a vida – Muito antes que houvesse escolas houve educação. E mesmo havendo escolas, e educação que alguém recebe antes de ir para escola, a que recebe antes de ir para escola, a que recebe fora da escola, quando a frequentamos, e a que se recebe depois de deixar a escola, sem dúvida, são bem mais importantes que a que nos fornecem os curtos ou longos anos escolares*”.

⁵ A Escola Nova, também chamada de Escola Ativa ou Escola Progressiva, foi um movimento de renovação do ensino, que surgiu no fim do século XIX e ganhou força na primeira metade do século XX.

⁶ O criador da Teoria dos Círculos Concêntricos foi o médico e educador belga *Ovídio Decroly*, na Escola de L’HERMITAGE. Essa teoria consiste na concepção de um ensino desenvolvido em ideias associadas ou a centros de interesse. O método *Decroly* destinava-se especialmente às crianças das classes primárias e tinha como objetivo preparar o educando “para a vida”, promovendo o trabalho em equipe, mas mantendo a individualidade de cada um. Para ele, a educação não se firma em preparar a criança para a vida adulta, uma vez que ela deve aproveitar sua infância e resolver as dificuldades compatíveis com o seu momento de vida.

nas diretrizes e parâmetros curriculares nacionais, nas séries iniciais do primeiro segmento do ensino fundamental.

Vale a pena ressaltar, e isso será debatido nas futuras pesquisas que pretendemos realizar, que o ensino de história local, atualmente, encontra-se ancorado – e limitado – na perspectiva dos círculos concêntricos e trabalhado de forma superficial e esporádica nas salas de aula dos municípios brasileiros. As concepções defendidas por John Dewey e Anísio Teixeira defendem o princípio da continuidade da relação entre a experiência e a educação. Todavia, percebemos que a partir do segundo segmento do ensino fundamental e do ensino médio, tais perspectivas se afastam do chão do aluno. Se fizermos um levantamento superficial dos livros didáticos aos quais temos acesso, perceberemos que grande parte dos conteúdos de História para as referentes séries abordam sobre os grandes eventos mundiais, as grandes civilizações ou as revoluções na Europa que contribuíram para alterar os sistemas políticos, econômicos e sociais dos diversos reinos e países. Ou seja, se a História do Brasil ocupa uma pequena parte nos currículos escolares, ao tratarmos da abordagem local no processo de aprendizagem histórica, as “orientações”, encontram espaços e são aplicadas somente nas turmas iniciais do primeiro segmento.

Mediante análise da trajetória historiográfica que trouxe à tona a discussão sobre a importância dos estudos que permitem uma maior aproximação do sujeito com o objeto à sua volta, no caso, a história local, questionamo-nos sobre a importância de tal abordagem nas salas de aula dos nossos estados e municípios, visto que acreditamos tratar-se de uma aproximação necessária no processo da construção identitária do indivíduo, enquanto aluno, sujeito e cidadão. Todavia, a afirmativa supracitada nos leva a discutir e questionar: *Qual história local ensinar? Como ensinar sobre a história local, analisando e os processos históricos, culturais e sociais da localidade sem que haja uma valorização de determinadas experiências em detrimento de outras? Como trabalhar nas aulas de história local conceitos tão complexos e plurais, como identidade e cidadania?*

É importante que o aluno, enquanto indivíduo, pense a historicidade do local no qual está inserido, percorrendo um caminho que parta das relações sociais mais próximas do mesmo em direção a uma análise de sua posição enquanto cidadão nacional. E conseqüentemente, analisar como ele se percebe um sujeito histórico na construção das próprias identidades mediante a sua visão do lugar. Como não existe uma única visão histórica sobre determinado lugar, os processos são múltiplos e as identidades também, sendo esse, acreditamos assim, o maior desafio no processo de ensino-aprendizagem. Por exemplo,

um olhar sobre Casimiro de Abreu, seja ele negativo e positivo, pejorativo ou não, constrói identidades, múltiplas identidades. Ao construírem identidades, os alunos percebem, como sujeitos e agentes, a historicidade da sua experiência histórica e a historicidade do lugar. Quando afirmo “sou casimirense”, quais seriam as características identitárias locais que servem como base para construção dessa percepção de pertencimento à localidade de Casimiro de Abreu? Tais características são únicas e percebidas do mesmo modo pelas mesmas pessoas?

Nesse processo de investigação e questionamentos, os alunos enquanto sujeitos, se identificam como participantes da história ao perceberem que historicamente, se constroem olhares mediante os projetos de poder. A partir de perspectivas como essa, o aluno começa a constatar que as definições de identidade e localidade vão além dos conceitos preestabelecidos e apreende que *“a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com as relações de poder”* (SILVA, 2000b:96-97).

Ainda de acordo com Tomaz Tadeu, *“na perspectiva da diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializada”* (2000b:73). Por isso, entender a pluralidade e a diversidades das concepções históricas e identitárias, permite que o aluno amplie, não somente a concepção de suas próprias identidades como as identidades do outro. E nesse movimento crítico e analítico, o aluno constrói a visão de que sua localidade não se limita à aspectos meramente geográficos e/ou culturais.

Enfim, como problematizar e buscar caminhos para um diálogo entre as novas concepções de identidade e o ensino de história local? É nesse caminho que entra um ensino de história crítico, relacional, interrogativo e conseqüentemente, a atuação dos professores que privilegiem a existência de um espaço que vá além da transmissão de saberes, conceitos e eventos históricos nacionais e/ou mundiais. Um ensino voltado para a investigação, confrontação, percepção das diferenças e dos poderes existentes no processo da construção identitária local.

Em seu artigo, o historiador francês Pierre Goubert afirma que todo homem se sente cidadão, *antes de tudo, de sua própria cidade* – grifo nosso (GOUBERT, 1998:70). Ao ler esta afirmativa, salta aos olhos a expressão *“antes de tudo”*. Para o autor, a primeira experiência do sujeito, enquanto cidadão, ou seja, pertencente e agente de uma comunidade, advém de sua relação com o local, com o seu local, seja ele a vila, a comunidade quilombola,

o distrito, as famílias, os municípios. Por isso, os novos olhares e caminhos no ensino de história possibilitam problematizar questões até então, cristalizadas, estabelecidas e normatizadas pelos discursos de poder. Sabemos que

“o objetivo da História escolar tem sido o de entender as organizações das sociedades em seus processos de mudanças e permanências ao longo do tempo e, nesse processo, emerge o homem político, o agente da transformação entendido não somente como indivíduo, mas também como sujeito coletivo: uma sociedade, um Estado, uma nação, um povo” (BITTENCOURT, 2010:186).

Assim, a utilização e possibilidade de trabalhos com a história local, como uma das inúmeras estratégias de aprendizagem, sustenta-se na “*possibilidade de inserir o aluno na comunidade da qual é parte, criando a historicidade e a identidade dele*” além de que a mesma “*pode instrumentalizar o aluno para uma história da pluralidade, onde todos os sujeitos da história tenham voz*” (GERMINARI; BUCZENKO, 2012:132).

Pensando sobre esse aspecto de relacionar o ensino de história com uma abordagem mais próxima à realidade dos alunos, a escola é eixo fundamental para a construção e problematização dessa conexão. Ela é um ambiente promotor de debates e questionamentos sobre as concepções tradicionais, em sua grande maioria, reproduzidas pelos materiais didáticos, projetos pedagógicos e documentos nacionais de orientações pedagógicas. Do mesmo modo, “*ao invés de considerar a localidade por si mesma como objeto de pesquisa, o historiador poderá escolher como ponto de partida algum elemento da vida que seja, por si só, limitado, tanto em tempo como em espaço, mas usado como **uma janela para o mundo** – grifo nosso*” (SAMUEL, 1989:229).

No campo do ensino de História, ou melhor, na ação de ensinar a história nas salas de aula, estas novas problemáticas, correntes historiográficas e discussões, que permeiam os ambientes acadêmicos, as revistas e os congressos, ainda se encontram distantes e ausentes dos enxutos e engessados currículos escolares, materiais didáticos e projetos pedagógicos, que se limitam a falar sobre identidades, diferenças, cidadanias, mas não buscam problematizar esses conceitos e relacioná-los com as experiências históricas dos indivíduos. De maneira geral, “*a pedagogia e o currículo deveriam ser capazes de oferecer oportunidades para que as crianças e as/os jovens desenvolvessem capacidades de crítica e questionamento dos sistemas e das formas dominantes de representação da identidade e da diferença*” (SILVA, 2000b:92).

Nessa perspectiva, há muitos caminhos pela frente, obstáculos a serem vencidos e vitórias alcançadas na longa e árdua trajetória da educação e do ensino de história no Brasil. Entretanto, entender a história como uma disciplina formativa, que nos auxilia e contribui para desenvolver nosso papel como cidadão, de forma a compreender e intervir no mundo, é um grande passo para novas mudanças e o nosso maior desafio. Segundo a professora Selva Guimarães Fonseca, *“somente o ensino de história comprometido com a análise crítica da diversidade da experiência humana pode contribuir para a luta, permanente e fundamental, da sociedade: direitos do homem, democracia e paz”* (FONSECA, 2003, p. 96).

1.3 A história local e sua abordagem nas propostas curriculares atuais para a educação básica.

As atuais discussões em torno da aprovação pelo Ministério da Educação (MEC) de uma Base Nacional Comum Curricular, da universalização do direito à educação, dos conteúdos e conhecimentos que deverão ser abordados nas salas de aula, das políticas curriculares para a educação básica e conseqüentemente, um processo marcado pelo imperativo de uma centralização curricular, nos fazem refletir e repensar sobre os espaços que determinados conteúdos e áreas de conhecimento ocupam dentro dos currículos básicos da educação brasileira.

Os últimos anos do século XX presenciaram um processo de redimensionamento dos estudos e do papel da instituição escolar no Brasil. Nessa dinâmica, o movimento curricular para o ensino de história se amplia ao propor novas diretrizes e orientações que abordem perspectivas multiculturais e abordagens diversificadas. Assim, *“apresentam-se os conteúdos que fazem parte da chamada cultura comum, permitindo a todos os alunos igualdade de acesso ao que há de mais universal e permanente nas produções do pensamento humano, mas também conhecimentos de experiências históricas específicas dos grupos e projetos representativos para a história de cada um”* (FONSECA, 2005, p. 34). Dessa forma, é nesse processo do esgotamento da concepção tradicional e tecnicista de uma educação voltada para o mundo do trabalho que surge um documento intitulado Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), apresentado à sociedade e às escolas brasileiras no final da década de 1990, expressando esse alargamento das discussões historiográficas e educacionais.

Os PCNs surgem no ano de 1998, fruto de inúmeras discussões resultantes da promulgação da Lei 9394/96⁷, a qual estabeleceu os parâmetros para educação básica brasileira, a obrigatoriedade do ensino, a responsabilidade do Estado e da família nesse processo formativo e a definição de que o governo seria o responsável pelo estabelecimento de critérios nacionais para orientação dos currículos educacionais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais manifestam-se da necessidade de melhorar a qualidade, a priori, do ensino fundamental no Brasil e, por conseguinte, contribuir para a formação da cidadania. Similarmente, o Ministério da Educação atesta a necessidade de auxílio aos professores, enquanto agentes no processo de ensino-aprendizagem, de propor conteúdos, métodos e processos de ensino, discutir orientações didáticas e critérios de avaliação, subsidiando-o no seu cotidiano e no dia a dia das salas de aula. Dessa forma, esses documentos foram implementados expressando uma referência para reflexão e possíveis transformações na educação brasileira objetivando assim, que todas as crianças pudessem ter acesso aos conhecimentos básicos para o exercício da sua cidadania.

Vale a pena destacar que estes documentos não têm por intuito a doutrinação e determinação de conteúdos ou práticas avaliativas. Os PCNs são referenciais didáticos no processo de organização dos currículos escolares para ensino fundamental e médio, trazendo novas discussões para a questão da cidadania, da pluralidade e do meio ambiente – através dos temas transversais –, buscando promover certa uniformização do currículo, sem que despreze as naturalidades e as particularidades dos estados e municípios brasileiros.

É consenso entre os educadores de que os PCNs foram um ganho e um progresso em termos curriculares. A distribuição das orientações em diferentes áreas de pesquisa dentro do ensino fundamental, abandonando a exclusividade das disciplinas, e as propostas de diálogos interdisciplinares atravessadas por temas transversais como: ética, saúde, meio ambiente, etc., propiciaram à educação brasileira a possibilidade de debates e conquistas que tiveram sua gênese e seu desenvolvimento nas escolas e salas de aula do Brasil. Ao propor o trabalho com valores que fundamentam a sociedade, competências e habilidades do educando enquanto aluno e agente social, buscando desenvolver o fortalecimento dos vínculos com a família e

⁷ A Lei 9394/96, mais conhecida como LDB, foi implementada no ano de 1996 no governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso. Até então, as leis que norteavam o sistema educacional brasileiro eram a 6692/71 e a 4024/61. No processo de redemocratização do país, abertura política, discussões em torno da formação da identidade brasileira, fez-se necessário a ampliação das discussões para o âmbito educacional e consequentemente, curricular.

com a comunidade, o país começou a dar alguns passos em direção às concepções libertárias, progressistas e cidadãos da educação.

De acordo com o documento, estes

“constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual. Por sua natureza aberta, configuram uma proposta 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. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas” (MEC/SEF, 1998:13).

É dentro dessa natureza flexível e dialógica dos parâmetros curriculares que se encontram as principais orientações para o ensino de História e Geografia. Segmentado por ciclos, a recomendação primordial para os dois primeiros ciclos do Ensino Fundamental – que compreendem o que chamamos de 1ª a 4ª série ou 2º ao 5º ano –, é de que o ensino dessa área nas escolas objetive a constituição da noção de identidade, desempenhando “*um papel mais relevante na formação da cidadania, envolvendo a reflexão sobre a atuação do indivíduo em suas relações pessoais com o grupo de convívio, suas afetividades e sua participação no coletivo*” (MEC/SEF, 1998:26).

Dentre os objetivos gerais do ensino de história para ensino fundamental, destaca-se a finalidade de o aluno

“identificar o próprio grupo de convívio e as relações que estabelecem com outros tempos e espaços; conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos sociais, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles; reconhecer mudanças e permanências nas vivências humanas, presentes na sua realidade e em outras comunidades, próximas ou distantes no tempo e no espaço;” (1998, p. 33)

Dessa forma, as orientações para o ensino de História a partir dos ciclos iniciais ancoram-se no eixo de que o aluno necessita estar situado no momento histórico no qual está vivendo, no tempo presente de suas relações sociais, desenvolvendo uma percepção histórica através das análises mais próximas de sua realidade. Isto posto, a seleção de conteúdos e a organização curricular privilegiam as problemáticas locais e seus conteúdos, para que a partir de então, ofereçam ao aluno “*a formação de um repertório intelectual e cultural, para que*

possam estabelecer identidades e diferenças com outros indivíduos e com grupos sociais presentes na realidade vivida” e conjuntamente, propiciar a inserção do aluno no processo progressivo e expansivo das mais diversas formas de relações histórico-sociais que constituem a história nacional e de outros lugares (MEC/SEF, 1998:35).

Por consequência, as recomendações para o ensino e a aprendizagem de História para o primeiro ciclo sustentam-se na ideia de que é necessário a aproximação do aluno com o conteúdo estudado através da materialização do ensino, desenvolvendo trabalhos com fontes orais, imagéticas e documentais que propiciarão ao mesmo uma nova forma de conhecimento no processo da construção de sua autonomia intelectual.

A importância das abordagens locais e regionais na disciplina de história tem por objetivo contribuir com o desenvolvimento de habilidades voltadas a uma nova maneira de pensar essa área de pesquisa e ensino, em termos de aprendizagem e concepções. A História regional e local permite a inserção e o relacionamento do aluno na comunidade da qual faz parte, favorecendo a criação de sua própria historicidade e identidade (SCHMIDT; CAINELLI, 2009:139).

As abordagens referentes às questões locais e regionais nem sempre seguiram as concepções de uma aprendizagem que privilegiasse as questões espaço-tempo, as relações sociais, a interdisciplinaridade, a construção da identidade e da cidadania. A inserção da problemática regional nas orientações curriculares anteriores aos PCNs originou-se do surgimento de cursos de pós-graduação na área e do crescimento da produção acadêmica sobre a temática em meados da década de 70. Todavia, os primeiros tratamentos sobre as questões regionais

“passaram a desenvolver um conteúdo de ensino considerado próximo ao aluno, mas nem sempre com as necessárias reflexões, seja das relações entre história e região, ou ainda do significado dessas relações para a compreensão do processo histórico do país. As coisas se passavam, na escola, como se o enfoque regional, no currículo de 1º grau, se esgotasse numa simples justaposição de conteúdos programáticos de História e Geografia, para atender às diretrizes educacionais para os Estudos Sociais [...]. No entanto, no nosso ensino, a questão da regionalização dos currículos foi introduzida por uma via negativa, ou seja, autoritária, sem possibilidade de escolha ou discussão, e o que é pior, de uma maneira quase automática, com a utilização de livros didáticos que distribuíssem os conteúdos por regiões de uma forma estática, em que não se percebia uma perspectiva que possibilitasse uma compreensão mais global da realidade social” (NIKITIUK, 2009:90-92).

Sob a ótica da ampliação das discussões referentes às abordagens regionais nos currículos nacionais, os PCNs, ainda que não sejam documentos fechados e isentos de novas

modificações e questionamentos, externaram muitas contribuições para versar sobre essa questão, ao propor que um dos eixos temáticos na seleção de conteúdos no processo de ensino-aprendizagem para o 1º ciclo seja voltado para “História Local e do Cotidiano”. Essas novas abordagens, *“diferentemente das propostas baseadas nos círculos concêntricos, que também utilizam a história local como forma de introduzir o aluno na compreensão do mais próximo”*, têm como foco principal as novas dinâmicas da atualidade, ao propor *“estabelecer articulações constantes, nas diferentes séries, entre o local, o nacional e o geral”* (BITTENCOURT, 2008:114).

Nessa perspectiva, podemos destacar a importância que a História Local/ Regional possui na historiografia contemporânea, uma vez que ela propicia uma aproximação do historiador, do professor e do aluno com o objeto estudado. Assim, os relatos, as explicações e as compreensões deixam de ser fundamentadas única e exclusivamente nas temáticas nacionais e globais, como destaca o historiador Rafael Samuel, afirmando que *“a História Local requer um tipo de conhecimento diferente daquele focalizado no alto nível de desenvolvimento nacional e dá ao pesquisador uma ideia mais imediata do passado”* (SAMUEL, 1989:220).

As orientações dos parâmetros para a abordagem deste eixo temático no processo de ensino e aprendizagem de História afirmam que *“a preocupação com os estudos de história local é a de que os alunos ampliem a capacidade de observar o seu entorno para a compreensão de relações sociais e econômicas existentes no seu próprio tempo e reconheçam a presença de outros tempos no seu dia-a-dia”*. Tais orientações prosseguem ainda afirmando que

“os estudos da história local conduzem aos estudos dos diferentes modos de viver no presente e em outros tempos, que existem ou que existiram no mesmo espaço. Nesse sentido, a proposta para os estudos históricos é de favorecer o desenvolvimento das capacidades de diferenciação e identificação, com a intenção de expor as permanências de costumes e relações sociais, as mudanças, as diferenças e as semelhanças das vivências coletivas, sem julgar grupos sociais, classificando-os como mais “evoluídos” ou “atrasados”. (MEC/SEF, 1998: 40)

As orientações dos PCNs para o ensino de História prosseguem para o segundo ciclo. Nesse sentido, o objetivo da disciplina concentra-se em ampliar os conhecimentos históricos por parte do aluno, já familiarizado com determinados conceitos e perspectivas socioculturais, buscando assegurar a sistematização dos conteúdos propostos. As diretrizes amparam-se na concepção de que nas séries iniciais do ensino fundamental é necessário que o aluno encontre

sólidas experiências próximas à sua realidade e compreenda conceitos-chaves no processo do ensino-aprendizagem de História, para que possa, em um movimento crescente, gradual e progressivo, ter acesso não somente à novos conceitos, e sim, ampliar as discussões na relação local – nacional – global, propondo um alargamento das discussões históricas com outras localidades pois, segundo os parâmetros, “*na localidade onde as crianças moram, existem problemáticas que só podem ser entendidas na medida em que elas conhecem histórias de outros espaços e de outros tempos*”. Assim, prossegue apontando que

“a opção por estudos que relacionam as problemáticas locais com outras localidades explica-se pelo fato de que, nos estudos históricos é fundamental localizar o maior número possível de relações entre os acontecimentos e os sujeitos históricos, estabelecidas, também, além de seu próprio tempo e espaço, em busca de explicações abrangentes, que dêem conta de expor as complexidades das vivências históricas humanas. O fato é que se registra, na história de inúmeras sociedades, intensos intercâmbios humanos, culturais, econômicos, políticos, sociais e artísticos (MEC/SEF, 1998:46-47).

Isto posto, entre os objetivos de História para as séries finais do primeiro segmento, espera-se que o aluno seja capaz de “*reconhecer algumas relações sociais, econômicas, políticas e culturais que a sua coletividade estabelece ou estabeleceu com outras localidades, no presente e no passado, [...] contextualizando seus deslocamentos e confrontos culturais e étnicos, em diversos momentos históricos nacionais*” (MEC/SEF, 1998:45-46). Assim, podemos perceber que num movimento crescente, os objetivos da disciplina, mesmo que em uma dinâmica relacional, dialógica e interdisciplinar, distancia-se lentamente das perspectivas locais/regionais em direção às perspectivas mais amplas como “*outras localidades*” e às nacionais e globais.

Dois eixos temáticos propostos pelos PCNs para o 3º e 4º ciclos dissertam sobre a “*História das relações sociais, da cultura e do trabalho*” e a “*História das representações e das relações de poder*”. Ao analisarmos as linhas gerais, os objetivos, a organização de conteúdos e os critérios de avaliação, percebemos que ao longo das orientações para o segundo segmento do ensino fundamental, ainda que haja uma preocupação com os diálogos, as relações espaço-temporais e a interdisciplinaridade, as abordagens sobre a localidade e a regionalidade distanciam-se à medida que assuntos nacionais e globais – política, poder, representações, cultura, trabalho –, assumem espaços dominantes nas abordagens curriculares.

De acordo com as propostas para o 3º ciclo, o eixo temático selecionado “*orienta estudos de relações entre a realidade histórica brasileira, a História da América, da Europa,*

da África e de outras partes do mundo” (MEC/SEF, 1998:56). Para o 4º ciclo, objetivam-se os “*estudos sobre as relações de poder na História brasileira e de outras partes do mundo*”, permitindo e favorecendo “*o conhecimento de momentos históricos nas suas singularidades, estudos de relações de semelhanças, diferenças, permanências e transformações entre diferentes épocas e estudos de processos contínuos e descontínuos*” (MEC/SEF, 1998:67).

Vale a pena ressaltar que, por mais que as orientações e propostas para o segundo segmento distanciam-se conceitualmente das abordagens locais e regionais, há uma preocupação por parte dos PCNs no movimento de relação de conteúdos e valorização da percepção temporal dos fatos, das relações sociais e dos acontecimentos históricos, ao orientar para o 4º ciclo, no processo de seleção de conteúdos, que “*se escolher como recorte a luta pela terra, no subtema ‘Nações, povos, lutas, guerras e revoluções’, é possível fazer um levantamento sobre questões locais, regionais ou nacionais, na atualidade, partindo do que os alunos sabem sobre elas*” (MEC/SEF, 1998:67). Apoiado nesses caminhos, o ensino de história local adquire novos significados 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*” (BARBOSA, 2006:66).

Ao direcionarmos nossos olhares para o último estágio da educação básica, deparamo-nos com um currículo de ensino médio, em grande maioria, voltado para os grandes marcos das histórias nacional e mundial. Um currículo que, em grande medida, ainda mantém traços tecnicistas e conteúdos eurocêntricos, estes, voltados para os exames avaliativos e de ingresso para as universidades brasileiras. A concepção de história, presente nas orientações dos PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (MEC/SEB, 2000)

“é de caráter pragmático, buscando primordialmente a atender o mercado, provendo-lhe com mão-de-obra qualificada, com cidadãos críticos de seu papel histórico e com indivíduos cientes das ações pautadas pela ética e pela justiça, buscando amalgamar o conceito de humanidade e de cidadania à potencialidade produtiva da pessoa e não no desenvolvimento pessoal, enquanto cidadão responsável pelas transformações sociais”. (SOARES, 2002:41-42)

Logo, diante das limitações dos PCNEM quanto ao papel central da escola no processo de ensino-aprendizagem, como o lugar da reflexão sobre a prática educativa e sobre a elaboração de currículos e de atividades propícias ao desenvolvimento de competências e de habilidades, em 2002 o MEC lançou mão do PCN+ (MEC/SEB, 2002), referente às novas

Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, com propostas mais aprofundadas e dialógicas, destacando sobre a importância do papel da escola no processo educacional brasileiro através dos seus projetos pedagógicos.

É importante ressaltar que nas atuais discussões sobre a medida provisória que institui a reforma do ensino médio no Brasil, algumas problemáticas têm se levantado no que se refere à exclusão da História como uma das disciplinas obrigatórias, tornando-se parte de uma das áreas eletivas por parte do aluno. Dessa forma, através do processo de aprovação da BNCC e da reforma do ensino médio no Brasil, vemos crescer novamente a tendência da preparação do jovem para o mercado de trabalho, voltando novamente às antigas concepções de uma educação fruto da Revolução Industrial. Tais discussões contribuem para o questionamento quanto aos espaços que a história local terá nos atuais currículos e o seu papel dentro do crescente processo de globalização.

De acordo com o texto da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, as orientações para a área de Ciências Humanas propõem uma análise e uma *“abordagem das relações espaciais e o consequente desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal”*, além da *“crítica sistemática à ação humana, às relações sociais e de poder e, especialmente, à produção de conhecimentos e saberes, frutos de diferentes circunstâncias históricas e espaços geográficos”* (MEC, 2018:351).

No que se refere às séries iniciais da educação básica, o documento deixa claro que nesse processo *“é importante valorizar e problematizar as vivências e experiências individuais e familiares trazidas pelos alunos”*. Todavia, o objetivo do ensino de história e geografia, *“deve levar em conta, de forma progressiva, a escola, a comunidade, o Estado e o país”* (2018, p.353). Assim,

“no 3º e no 4º ano contemplam-se a noção de lugar em que se vive e as dinâmicas em torno da cidade, com ênfase nas diferenciações entre a vida privada e a vida pública, a urbana e a rural. Nesse momento, também são analisados processos mais longínquos na escala temporal, como a circulação dos primeiros grupos humanos. Essa **análise se amplia** [grifo meu] no 5º ano, cuja ênfase está em pensar a diversidade dos povos e culturas e suas formas de organização. A noção de cidadania, com direitos e deveres, e o reconhecimento da diversidade das sociedades pressupõem uma educação que estimule o convívio e o respeito entre os povos” (MEC, 2018:402).

Ao observarmos as unidades temáticas propostas para o 3º ano do ensino fundamental – as pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município; o lugar em que se vive; a noção do espaço público e privado – e comparamos com as temáticas propostas para as

turmas do 4º ano – transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos; circulação de pessoas, produtos e culturas; as questões históricas relativas às migrações – percebe-se um distanciamento dos diálogos com a localidade a medida que se propõe uma “ampliação” das discussões eu – outro(s) para as discussões outros – outros.

“No 6º ano, contempla-se uma reflexão sobre a História e suas formas de registro. São recuperados aspectos da aprendizagem do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e discutidos procedimentos próprios da História, o registro das primeiras sociedades e a construção da Antiguidade Clássica, com a necessária contraposição com outras sociedades e concepções de mundo. No mesmo ano, avança-se ao período medieval na Europa e às formas de organização social e cultural em partes da África. No 7º ano, as conexões entre Europa, América e África são ampliadas. São debatidos aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais ocorridos a partir do final do século XV até o final do século XVIII. No 8º ano, o tema é o século XIX e a conformação histórica do mundo contemporâneo. Destacam-se os múltiplos processos que desencadearam as independências nas Américas, com ênfase no processo brasileiro e seus desdobramentos. África, Ásia e Europa são objetos de conhecimento, com destaque para o nacionalismo, o imperialismo e as resistências a esses discursos e práticas. No 9º ano, aborda-se a história republicana do Brasil até a Constituição de 1988 e o protagonismo de diferentes grupos e sujeitos históricos. A abordagem é relacionada aos processos europeus, africanos, asiáticos e latino-americanos, dos séculos XX e XXI, reconhecendo-se especificidades e aproximações entre diversos eventos, incluindo a história recente”. (MEC, 2018: 415-416)

Vale a pena ressaltar que não é o objetivo desta pesquisa a supervalorização do local em detrimento do nacional/global. Algumas questões precisam ser consideradas quando abordamos sobre o distanciamento que a história local encontra ao longo das séries finais do ensino fundamental e no ensino médio. Não há dúvida de que a história local não é um objeto de compreensão por si mesma, isolada de outras perspectivas. O principal questionamento que se levanta é quanto à concepção de que a história regional, como estratégia de ensino e aprendizagem, se encerra ou se distancia, à medida que prossegue nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, como em uma escala de valores. Devemos ter a convicção de que a localidade, ao invés de ser um ponto de partida geográfico/regional/nacional (espacial), deve ser também um caminho e um ponto de chegada (CERRI, 1996:718). A proposta de nossa pesquisa é lançar mão da história local como um elemento que articula, seja ela nos anos iniciais do ensino fundamental como nos anos finais do ensino médio, ao invés de uma estratégia inicial de aprendizagem e conhecimento histórico.

Mesmo que nos documentos e nas propostas curriculares nacionais encontremos orientações para abordagens locais e regionais no processo de ensino-aprendizagem de história, outra dificuldade se estabelece na concretização dessas estratégias: os livros didáticos. Os conteúdos de história estudados na educação básica deveriam ser menos mecânicos, mais dialógicos e próximos da realidade de vida dos estudantes. É fato que os

conteúdos abordados nos livros didáticos⁸ dão ênfase aos assuntos nacionais e globais, deixando de lado os assuntos que tratem da História Local, isto porque, na tendência global do capitalismo de mercado e do consumo, as empresas e organizações que produzem este tipo de material objetivam a venda a nível nacional, desprezando as particularidades locais no processo de elaboração e seleção de conteúdos. Além disso, podemos perceber que na maioria dos Municípios e Estados brasileiros, são os raros os materiais escritos e os registros históricos que dissertem sobre os aspectos das trajetórias locais e regionais.

Para a professora Selva Guimarães Fonseca, apesar das discussões sobre a importância das problematizações e dos estudos sobre história local, deparamo-nos, no dia a dia, com algumas dificuldades para a concretização desses objetivos, que seriam, dentre elas: a rígida divisão dos espaços e das temáticas estudadas, que não possibilitam ao aluno o estabelecimento de relações entre os diferentes níveis e dimensões históricas; o processo de naturalização e de ideologização da vida política e social da localidade, mascarando inúmeras divisões, relações de poder e características sociais; os estudos voltados somente para os aspectos políticos da localidade e as fontes históricas disponíveis para os estudos locais que se constituem, em sua maioria, de documentos, textos e encartes produzidos pelos órgãos administrativos locais que, conseqüentemente, reproduzem discursos de memória das elites locais (FONSECA, 2005:154), prática essa, denominada por Raphael Samuel (SAMUEL, 1989:22) de “*tendência administrativa dos documentos*”, visto que a produção de material didático voltado para as temáticas que privilegiem o ensino de história regional e local, pautado na ótica da desconstrução da memória oficial, ainda são muito poucas ou quase inexistentes.

Desta forma, segundo Paim e Picolli, que desenvolveram uma pesquisa sobre a inserção da abordagem local nas escolas do ensino médio em Chapecó/SC, um dos grandes desafios para o ensino de história local está, não somente nas abordagens propostas pelos livros didáticos, mas na prática docente. Para eles, “*em algumas escolas ou para alguns professores, existe ainda a preocupação com os vestibulares, como os conteúdos a serem vencidos, dessa forma priorizam o trabalho com livros didáticos produzidos para atender tais necessidades*” (PAIM; PICOLLI, 2007:117). Por isso, os autores defendem que se faz necessário a utilização de materiais que ultrapassem os limites dos escritos políticos ou

⁸ Na edição de 2016 do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/2016), foi determinada a escolha de livros didáticos de Ciências Humanas e da Natureza e Livro Regional para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas brasileiras. Essa proposta trouxe consigo um avanço referente à escolha de Livros Regionais em abordagens integradas das áreas de Geografia e História e aspectos da Arte e Cultura de uma região.

materiais oferecidos pelas entidades públicas. Os professores devem possibilitar a “*busca de outras fontes, de outras bibliografias, de meios audiovisuais que possam transformar o ensino de história numa tarefa instigante*”, fazendo com que os alunos se identifiquem com as histórias e com a comunidade local (2007, p. 118). Nessa perspectiva, o ensino de história terá como base a atuação do professor, desempenhando papel fundamental como coordenador, gestor das ações que serão desenvolvidas, o orientador das pesquisas locais, o mediador das problemáticas, rearticulando os conceitos de historiografia, pesquisa e ensino de história (FONSECA, 2005:160).

Em suma, as orientações dos PCNs e da BNCC, ainda que debatam sobre a possibilidade e a necessidade da inserção da localidade no processo de ensino-aprendizagem de história para as séries iniciais do ensino fundamental, ainda encontram alguns obstáculos no que se refere, não somente à aplicabilidade desta temática nas salas de aula como à estrutura curricular que, encaminhando-se para os ciclos subsequentes, distancia-se cada vez mais do ensino de história local e da possibilidade de articulação desta com as demais áreas de conhecimento.

Desta forma, acreditamos que se faz necessário a valorização do profissional da educação pois:

“é a melhor maneira de promover uma educação de qualidade pautada nas necessidades e mudanças necessárias em nosso cotidiano. Visto que, apenas mudar o método de ensino tradicional por outro não é suficiente e tão pouco pode garantir a qualidade no ensino oferecido e o desenvolvimento das habilidades e senso crítico do aluno. Deve-se dar prioridade a formação continuada e a capacitação dos professores, permitindo a atualização dos profissionais com mais tempo de carreira que continuam utilizando métodos ultrapassados que não surtem efeito na aprendizagem em história, pois cada professor é levado a ministrar suas aulas de acordo com aquilo que aprendeu durante sua graduação” (ASSIS; BELLÉ; BOSCO, 2013:06).

Nessa perspectiva, a professora e pesquisadora Vilma de Lourdes Barbosa reitera a necessidade da

“oferta frequente 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” (BARBOSA, 2006:84).

À vista disso, a inserção dos estudos que tratem da localidade ao longo de toda educação básica e sua consequente aplicabilidade através dos currículos nacionais/locais, materiais didáticos e práticas pedagógicas, não acontecerá de forma imediata, todavia, são necessárias mudanças profundas e estruturais assim como a reestruturação dos conteúdos escolhidos na composição dos livros didáticos, quando possa existir a flexibilidade dos organismos governamentais no sentido em que os manuais didáticos possam ser produzidos em perspectivas regional e local, sem perder de vista um contexto mais amplo dos temas sugeridos no que se refere a História Geral e do Brasil (SILVA, 2013:10).

Assim, acreditamos que o ensino de História Local e Regional caracteriza-se como um importante instrumento metodológico no processo de ensino-aprendizagem, pois com a utilização de conteúdos voltados para o local, amplia-se a possibilidade da criação de diferentes olhares sobre as identidades existentes, da problematização de questões socioculturais e o desenvolvimento de uma consciência histórica ainda mais crítica e cidadã, uma vez que o objeto estudado se aproxima da realidade social, cultural e política dos estudantes.

CAPÍTULO 2: DESAFIOS E POSSIBILIDADES FRENTE À BNCC E AOS DEBATES CURRICULARES NA ATUALIDADE

“O aprendizado histórico caracteriza-se, pois, como um movimento duplo: algo objetivo torna-se subjetivo, um conteúdo da experiência de ocorrências temporais é apropriado; simultaneamente, um sujeito confronta-se com essa experiência que se objetiva nele”.

(Jörn, Rüsen, 2010:107)

2.1 – Entre a homogeneização curricular e os espaços da localidade: a aprovação da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica.

Ao tratarmos dos debates que envolvem a aprovação de uma Base Comum Curricular, diversos questionamentos são levantados, a começar pelo próprio processo de elaboração sob o discurso de “participativo e democrático”. Mas no que se refere ao ensino de história, é importante ressaltar que, ao analisarmos o documento e tecermos críticas ao mesmo, não descartamos a existências de questões positivas no mesmo, pois, como diziam os nossos avós, não se pode “*jogar a criança fora junto com a água do banho*”. Todavia, em tempos de crescimento de uma educação ancorada sob a perspectiva de mercado e de discursos e governos autoritários e centralizadores, desde a primeira versão da Base, um dos grandes debates e questionamentos estavam centrados nos currículos de História.

Dentro das perspectivas de resultados, rankings e números, segundo as pesquisas recentes divulgadas em setembro do corrente ano pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o país não atingiu as metas nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, onde os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) estiveram abaixo do esperado⁹. Perante o discurso da “falta de qualidade” da educação, há tempos os governos buscam aprimorar “*tanto mecanismos de avaliação centralizada quanto o controle mais direto dos currículos, justificando-o por supostos baixo nível da educação e formação deficiente de professores*” (MACEDO; FRANGELLA, 2016:15).

Em meados de 2014, foi promulgada a Lei nº 13.005 que estabelecia o Plano Nacional de Educação (PNE) com suas metas educacionais para os anos seguintes no Brasil. Assim que foi divulgado, “*com a justificativa de que o plano faz menção a uma Base Nacional Curricular Comum, o MEC intensificou e deu maior publicidade a um debate que já vinha travando em diferentes esferas*” (MACEDO; SÜSSEKIND, 2014:1460). Para Nilda Alves, a

⁹ Informações disponíveis em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/ideb/resultados>

necessidade de uma base comum, fora construída, desde os Parâmetros Curriculares Nacionais, como uma “necessidade educacional”, onde

“milhares de reais foram pagos a alguns para produzir isto e milhares foram gastos em ações para que municípios e estados o ‘adotassem’ – após publicação massiva dos mesmos: reuniões locais, regionais e nacionais, em especial de secretarias da Educação destes sistemas. Relacionado a isto, e de modo equivocado mas avassalador, e aqui gastando-se milhões, se deu a implantação de um sistema de avaliação de estudantes e de escolas através de provas nacionais, em um sistema que muito criticado, não conseguiu ser abandonado pelos governos seguintes, sendo mesmo ‘adotados’ por eles ardorosamente, já que “ajuda a compreender melhor o que se passa nos diversos sistemas educacionais”, afirmam todos. Isso se deu, mesmo quando pesquisas e estudos foram desenvolvidos mostrando que esses testes nacionais pouco ajudam (ALVES, 2014:1468).

Na lógica da Constituição Federal (BRASIL, 1988), a qual estabelece o direito à educação, Rita Frangella complementa que, ao associar a ideia de direito à educação como a necessidade de aprendizagem, foi necessário para o governo “*delimitar o que aprender e como aprender*” (FRANGELLA, 2016, p. 70). Quer tenha sido orientada pela Constituição de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 ou pelo Plano Nacional de Educação¹⁰, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, elaborada, segundo discurso do MEC, “*com a valiosa participação crítica e propositiva de profissionais de ensino e da sociedade civil*” (BRASIL, 2018, p. 05), fora homologada sob a gestão de Mendonça Filho e de Michel Temer enquanto Ministro da Educação e Presidente da República, respectivamente, no dia 20 de dezembro de 2017.

Ao analisar o processo de elaboração de documentos oficiais que tratam sobre as normas curriculares para a educação no Brasil, em seu texto “*Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma base nacional comum*”, a professora Nilda Alves descreve que esse movimento, nos anos finais do Regime Militar, começou com um movimento iniciado pelo Ministério da Educação sobre a formação de professores no Brasil, com a elaboração de um documento que nunca fora adotado pelo MEC mas serviu de base para a organização de grupos articulados em prol da formação de profissionais da educação. Neste documento, “*inúmeras indicações sobre os múltiplos espaçostempos da formação, recolhendo e organizando as boas discussões que existiram em todo o país*”, destacava uma “*metodologia que propõe para se organizar uma Base Comum Nacional com um caráter local/nacional*”. Segundo ela, também participante das reuniões que culminaram com a elaboração deste documento, o MEC queria que tal documento representasse uma perspectiva mais ampla e nacional para a formação docente, pois

¹⁰ BRASIL. Base Nacional Comum Curricular, 2018, p. 05.

“este documento fugia das ‘determinações’ e abria espaço para criações - no documento foi proposto um movimento constante de *discussões nacionais a partir da criação de propostas locais (institucionais) que era extremamente inovador (grifo nosso)*, naquele momento, e que continua inspirador até hoje. Esse movimento se daria da seguinte maneira: propostas locais deveriam ser experimentadas livremente pelas instituições que desenvolviam a formação de professores em acordo com as condições especiais de cada uma delas, e, em reuniões anuais (regionais e nacionais), essas propostas em desenvolvimento deveriam ser discutidas, na direção da articulação de uma possível Base Comum Nacional. Esta era, assim, entendida não como algo decidido a priori por um grupo técnico organizado pelo Ministério e que teria uma obrigatoriedade nacional, mas como algo que iria sendo composto, trabalhado continuamente, em movimento, a partir das múltiplas experiências vividas” (ALVES, 2014:1470).

Alguns anos depois, intensamente discutida, reivindicada e fruto de articulações e manobras políticas, foi aprovada sob o governo de Fernando Henrique Cardoso a LDB (BRASIL, 1996), onde “*se cunhou a expressão Base Nacional Comum que foi indicada como necessária para o Ensino Básico*” (ALVES, 2014:1472). Ante as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s (BRASIL, 1998) e da concepção de um sistema avaliativo unificado com a supervisão do INEP, o país caminhava para um processo cada vez mais, marcado pela centralização, uniformização e normatização educacional. De acordo com Nilda Alves, foi somente nos governos Lula e Dilma que as articulações e os diálogos com movimentos sociais e do campo da Educação começaram a acontecer. Todavia, para a professora, o movimento pela implementação do Plano Nacional de Educação (PNE) e a sua consequente aprovação pela Lei 13.005/2014, assinada pela Presidente Dilma Rousseff, fez reascender a discussão sobre uma Base Comum (ALVES, 2014:1473).

Neste artigo, Nilda Alves afirma que, em uma reunião da UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, em outubro de 2014, na qual estava presente, ouviu o lamento de algumas lideranças de instituições e órgãos educacionais, sobre o “erro” de ter “*começado o processo de melhoria da educação pelo seu final*”, referindo-se às avaliações nacionais e seus respectivos resultados como referências de análise da educação brasileira. Criticamente, a professora complementa que “*a afirmativa deste equívoco governamental vem seguida da ideia que tudo se resolverá com a criação de uma BNC para a Educação Básica*” (2014, p. 1474). No final de seu artigo, a mesma complementa que, na reunião supracitada, “*o representante da Fundação Lemann, que se identificou como sendo advogado, [...], disse que não é difícil pensar uma BNC por que basta que ela seja ‘clara e objetiva’ para que os professores a cumpram*”. Em completo à esta perspectiva, o representante do *Movimento Todos pela Educação* afirmou que “*currículo pode ser definido, muito facilmente, como*

aquilo que ‘os professores devem fazer em sala de aula’, do que se pode concluir que ‘estando no ar’ uma BNC tudo está resolvido” (ALVES, 2014:1478).

É só estabelecer e determinar que tudo está resolvido?

O documento apresentado pelo MEC como o currículo nacional a ser seguido, no que concerne à disciplina de História, demonstra uma série de problemáticas e disputas de poder que permeiam as relações entre as inúmeras esferas políticas, econômicas e sociais do país. Dessa forma, para a disciplina em questão, os conteúdos privilegiados na BNCC refletem a lógica da uniformização dos conhecimentos históricos que objetivam uma “aprendizagem essencial” para o estudante (BRASIL, 2018:07) e um progresso do sistema educacional brasileiro, tendo em vista que os “resultados” não tem sido positivos.

A primeira versão da Base sofreu inúmeras críticas, sendo a área das Ciências Humanas – História, a que mais apresentou a existência de lacunas, ausências e problemas, expostos inclusive por um documento elaborado pela ANPUH – Nacional (Associação Nacional de História) intitulado *MANIFESTAÇÃO PÚBLICA DA ANPUH SOBRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR*¹¹. Dentre as principais críticas contidas neste documento, foi ressaltado que

“a questão da cidadania, tal como aparece formulada no documento, corre o risco de ser compreendida como algo natural e particularizada através de um personagem: "o cidadão brasileiro". O documento acaba por apresentar uma proposta prescritiva, e não política, em relação à cidadania. Na formulação desse objetivo caberia propor a reflexão sobre o significado amplo de cidadania relacionado à política, à formação de identidades (não apenas a nacional), à alteridade, a parâmetros éticos historicamente construídos, ou seja, questões que vão muito além do respeito às leis, regras e valores” (ANPUH, março/2016).

Complementou-se ainda, no que se refere ao Ensino de História, que havia uma

“ausência da discussão apropriada sobre o papel do ensino de História na formação intelectual do aluno, a qual resulta de um conhecimento histórico produzido por pesquisas realizadas por historiadores e pesquisadores de áreas afins. Ora, ter acesso ao conhecimento do resultado dessas investigações científicas é fundamental para a formação crítica dos alunos, tanto em relação à história ensinada nas escolas quanto às suas histórias de vida. Os dois tipos de aprendizado, ainda que específicos, se interligam. É por meio desse aprendizado mais amplo que o estudante pode apreender as categorias de tempo histórico em suas diferentes temporalidades, ritmos e durações, além de também desenvolver capacidade analítica sobre diferentes formas de construção dos discursos e das representações sobre o passado” (ANPUH, março/2016)

¹¹ Disponível em <https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/3352-manifestacao-publica-da-anpuh-sobre-a-base-nacional-comum-curricular>. Acesso em 20 de outubro de 2018.

Nas considerações finais da referida manifestação, a ANPUH faz questão de reiterar que “a implementação da BNCC será inócua se não vier acompanhada de uma política educacional mais ampla, voltada para a formação e atuação dos profissionais da área, e da adoção de medidas concretas para a melhoria das condições da educação pública no país” (ANPUH, março/2016).

Dessa forma, após receber inúmeras críticas sobre o texto e a participação dos diversos setores da educação no processo de elaboração da primeira versão, é divulgada no segundo trimestre de 2016 a segunda versão da Base Nacional Comum Curricular. Com alguns avanços com relação ao processo de participação e às orientações proposta pela ANPUH, a segunda versão da Base manteve algumas estruturas curriculares que vieram a ser novamente questionadas¹². Nesse processo, são iniciados seminários e grupos de discussão nos estados. Com o processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff, em agosto de 2016, e diante de toda modificação no cenário político nacional, há um silêncio em relação a Base e à sua possível aprovação.

Em abril de 2017, considerando as versões anteriores do documento, o MEC “concluiu a sistematização e encaminhou a terceira e última versão ao Conselho Nacional de Educação” (BRASIL, 2017, p. 05). Em documento intitulado *Nota da ANPEd sobre a entrega da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE)* (ANPED, abril/2017)¹³, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação reforçou o posicionamento de inúmeros setores ligados à educação no país de que a implementação de uma Base Comum, além de ser inspirado em “*experiências de centralização curricular*”, cujos resultados já foram “*amplamente criticados em diversos estudos realizados sobre tais mudanças em cada um desses países*”, estabeleceu questões como a desvinculação com as propostas para o Ensino Médio, o retorno do modelo pautado nas competências, a subtração dos assuntos referentes à identidade de gênero e orientação sexual e uma “*concepção redutora frente aos processos de alfabetização e o papel da instituição escolar na educação das crianças*” (ANPED, abril/2017).

Todavia, conscientemente, mesmo diante de inúmeros questionamentos, resistências dos setores ligados à educação e de um discurso sobre aprovação somente em 2018 por conta

¹² Considerações acerca da segunda versão da Base Nacional Comum Curricular - História. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/mais-rj/noticias-rj/item/3586-nota-sobre-a-segunda-versao-da-bncc> . Acesso em 20 de outubro de 2018.

¹³ Nota da ANPEd sobre a entrega da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/nota_da_anped_sobre_a_entrega_da_terceira-versao_da_base_nacional_comum_curricular_abril_2017.pdf . Acesso em 20 de outubro de 2018.

de alterações no documento, a terceira e última versão da Base fora aprovada e homologada ao apagar das luzes do ano de 2017, no dia 20 de dezembro. Inspirada no *Common Core*¹⁴ [currículo comum] dos Estados Unidos, o documento estabeleceu-se sobre a base das políticas do mercado, onde os professores e as experiências escolares não foram envolvidos, e sua elaboração, em grande parte, liderada por setores que não conhecem os ambientes escolares e as práticas de ensino.

No que tange especificamente à História, apesar de algumas mudanças significativas quanto aos conceitos e temáticas desde a sua primeira versão, percebe-se latente na BNCC a manutenção de uma concepção eurocêntrica, a apresentação da história enquanto cronologia, e, conforme posicionamento da ANPUH em documento enviado ao Conselho Nacional de Educação¹⁵, desvios e críticas quanto à “*concepção de currículo, o lugar e a concepção de História; os vínculos e impactos da BNCC sobre a formação de professores e sobre a produção de materiais didáticos, em especial sobre a produção de livros didáticos; e sobre as implicações da implementação da BNCC na autonomia das escolas e dos professores*” (ANPUH, nov./2017). Enquanto instituição que congrega e representa muitos professores e pesquisadores de História no Brasil, a Associação Nacional de História fez questão de ressaltar neste documento, de forma crítica, que apoia a elaboração de uma Base Comum no país, todavia, “*que não seja prescritiva e subordinada a metas relacionadas ao fluxo escolar, ao controle vertical do trabalho docente e à obtenção de resultados em testes como o Exame Nacional do Ensino Médio*” (ANPUH, nov./2017).

Em consonância com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular, percebemos um movimento crescente e, atrelado a um documento padrão curricular, da chamada Reforma do Ensino Médio. A Medida Provisória nº. 746/2016, foi aprovada no Senado em fevereiro de 2017 e dias depois, sancionada pelo Presidente da República Michel Temer, cujo objetivo principal visa flexibilizar as disciplinas cursadas ao longo do Ensino Médio, estabelecendo disciplinas obrigatórias e disciplinas opcionais, que, dentre essas, destacamos a opcionalidade para a disciplina de História. No aguardo da aprovação da Base Nacional Comum Curricular

¹⁴ Existente no modelo educacional norte-americano, o modelo *Common Core* estabelece uma noção de base comum corrente nos Estados Unidos que norteia e orienta as estruturas curriculares das disciplinas, tendo como foco os exames de seleção. Ver: PRICE, Todd A. *COMUM PARA QUEM?* In: MACEDO, Elizabeth; SÜSSEKIND, Maria L. (orgs.) Dossiê E-curriculum/ Dossiê Temático: DEBATES EM TORNO DA IDEIA DE BASES CURRICULARES NACIONAIS: São Paulo, v. 12, n. 03 p.1614 – 1633, out./dez. 2014

¹⁵ Carta da Diretoria da Associação Nacional de História ao Conselho Nacional de Educação – CNE: reflexões e subsídios da ANPUH a respeito da BNCC. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/4484-carta-da-diretoria-da-associacao-nacional-de-historia-ao-conselho-nacional-de-educacao-cne-reflexoes-e-subsidios-da-anpuh-a-respeito-da-bncc> (novembro/2017). Acesso em 20 de outubro de 2018.

para o Ensino Médio, a reforma terá validade em todo o território brasileiro. Nesse ínterim, em julho do corrente ano, o então presidente da Comissão da BNCC para o Ensino Médio, Cesar Callegari, renunciou ao cargo afirmando, conforme consta em sua carta de renúncia, que tem posições claramente contrárias às pautas que estão sendo levantadas, o que fere a imparcialidade que se deve ter ao presidir as discussões no CNE. Segundo ele, “*o fato é que sobre todos esses problemas, não posso e não vou me calar. Lembrando Paulo Freire: não basta denunciar, também é necessário anunciar*”, complementando que “*a Reforma do Ensino Médio e a respectiva BNCC precisam ser mais amplamente discutidas*”¹⁶.

Diante de todas as questões até então colocadas e explicitadas acima, finalmente, fazemos a seguinte pergunta: qual a finalidade da padronização dos currículos no Brasil e da revisão do modelo educacional para o Ensino Médio de forma tão célere? Junto a isso, temos vivenciado um período político particular de autoritarismo e questionamentos do papel do professor enquanto educador. O crescimento de movimentos como o *Escola sem Partido* – que defende que o professor de História adote uma postura cada vez mais passiva e acrítica, seguindo normas prescritivas e curriculares únicas para que não pratique a “doutrinação” com os seus alunos ou propiciem um debate democrático sobre a pluralidade, as localidades e os particularismos presentes na cultura nacional–, demonstram um caminho pelo qual a educação no Brasil ainda terá muitos desafios e percalços.

Enfim, é indispensável considerar que, ao propor temáticas de inserção para a abordagem local na estrutura curricular municipal de Casimiro de Abreu mesmo em tempos de centralização curricular no Brasil, o intuito não é estabelecer ali um fim em si mesmo, mas um ato de resistência e um caminho para a construção e a valorização de memórias sobre a localidade que dialoguem no processo de ensino ao longo dos anos seguintes, buscando romper com a normatização e a prescrição absoluta dos documentos curriculares nacionais e oferecer alternativas para que alunos, professores, escolas, secretarias e comunidade possam pensar os seus próprios trabalhos.

Ao abordar uma crítica à Base Nacional Comum Curricular, a proposta desta pesquisa não se ancora simplesmente sobre o *conteúdo pelo conteúdo*, mas propõe um caminho pelo qual se construirão possibilidades de articulação entre os conteúdos normativos, que embasam as políticas de avaliação nacional, e os conhecimentos da cultura local, que propiciam as

¹⁶ Trecho da carta do ex-presidente do Conselho Nacional de Educação endereçada aos demais conselheiros sobre o processo de aprovação da Base Nacional Comum Curricular para Ensino Médio. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2018/06/carta-aos-conselheiros-do-cne.pdf>, acesso em 31 de outubro de 2018.

discussões que envolvem cultura, identidade e consciência histórica, discussões essas que contribuem significativamente para a construção de sujeitos históricos conscientes, cidadãos e participativos.

2.2 – Para além do formal: a consciência histórica e a valorização das experiências no ensino de história local.

Neste momento perguntamo-nos: de que forma tais propostas de inserção, base da pesquisa realizada, pretendem articular as perspectivas presentes nas teorias de Jörn Rüsen, a importância da valorização das experiências no ensino de história e as teorias curriculares atuais?

Uma das grandes potencialidades da utilização de temáticas locais para o ensino de história na educação básica pauta-se na concepção de que, para o aluno, é importante desenvolver a capacidade de ampliar sua orientação no tempo através de sua identificação com o meio, um processo dinâmico e contínuo que o historiador Jörn Rüsen define como a *consciência histórica*, isto é, a “*soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo*” (RÜSEN, 2001:57). Assim, através dos estudos e perspectivas propostas por Jörn Rüsen no campo da Didática da História, a consciência histórica, como condição do pensamento humano e não como finalidade¹⁷, orienta-nos a pensar o ensino em diálogo com a vida prática, com as experiências do homem no tempo e na espacialidade, tendo em vista que

“a consciência histórica não é algo que os homens podem ter ou não – ela é algo universalmente humano, dada necessariamente junto com a intencionalidade da vida prática dos homens. A consciência histórica enraíza-se, pois, na historicidade intrínseca à própria vida humana prática. Essa historicidade consiste no fato de que os homens, no diálogo com a natureza, com os demais homens e consigo mesmos, acerca do que sejam eles próprios e seu mundo, têm metas que vão além do que é o caso”. (RÜSEN, 2001:78).

Assim, para Rüsen, ao defender “a práxis como fator determinante” para a ciência histórica (RÜSEN, 2010, p. 85), acreditamos que a aproximação com a localidade é uma

¹⁷ O conceito de consciência histórica não é consensual e homogêneo. De acordo com Luis Fernando Cerri, pensadores como Raymond Aron (*A noção de sentido da história – 1957*), o filósofo Hans-Georg Gadamer (*Problemas epistemológicos das ciências humanas – 1998*), Phillipe Ariès (*A história marxista e a história conservadora – 1989*), a filósofa Agnes Heller (*O cotidiano e a história – 1993*), o historiador Jörn Rüsen (*Razão Histórica – 2001, Reconstrução do Passado – 2007^a, História Viva – 2010*), entre outros, partilham de perspectivas diferentes quanto ao conceito e à sua utilização (CERRI, 2011:19–55).

estratégia potente no processo do aprendizado histórico, tendo em vista que as experiências cotidianas dos alunos e de sua comunidade propiciam o desenvolvimento das habilidades no que se referem às atividades investigativas, à percepção da diversidade, à consciência crítica, às capacidades de identificação de mudanças, permanência e continuidade dos acontecimentos históricos. Vale a pena ressaltar que tal perspectiva não vê somente na história local a capacidade de potencializar o processo de conhecimento histórico. Ao evidenciar e propor a utilização e a inserção de temáticas locais na estrutura curricular existente no município de Casimiro de Abreu/RJ, acreditamos, assim como Rüsen, que no processo de aprendizado, os alunos enquanto sujeitos, orientam-se historicamente e desenvolvem suas identidades. Para ele, esse processo “para dentro” – construção da identidade e “para fora” – a “práxis” como operacionalização do conhecimento na prática, é a lógica da construção do pensamento histórico do sujeito que, através das narrativas históricas, dinamizam o processo de conhecer que ultrapassam os limites do cientificismo (RÜSEN, 2010:87).

Assim, ao dissertar sobre a importância das questões que envolvem os processos de ensino e aprendizagem e as relações que se estabelecem entre o ensinar e o aprender na construção do conhecimento, Jörn Rüsen destaca que a Didática da História como modo a articular história e vida prática, ancora-se sobre três pontos importantes: primeiramente, devemos ultrapassar a concepção de que o conhecimento do passado é o único recurso da consciência histórica. Para o historiador, essa “*dá estrutura ao conhecimento histórico como um meio de entender o tempo presente e antecipar o futuro*”, buscando estabelecer uma conexão essencial entre todas as dimensões temporais (RÜSEN, 2011^a:36-37). Em segundo, Rüsen apresenta a “*narração histórica como um procedimento mental básico que dá sentido ao passado com a finalidade de orientar a vida prática através do tempo*”, rompendo com o modelo de ensino apenas como transmissão e indicando a possibilidade da compreensão histórica através das múltiplas narrativas que orientam e justificam as ações dos sujeitos no presente (RÜSEN, 2011^a:37-38). Finalmente, é necessário compreender que a consciência histórica desenvolve papel decisivo e importante nas operações mentais que estruturam a identidade do sujeito que, através da comunicação com o outro, preservam a si mesmos. Por isso, “*através da análise das operações da consciência histórica e das funções que ela cumpre, isto é, pela orientação da vida através da estrutura do tempo, a didática da história pode trazer novos insights para o papel do conhecimento histórico e seu crescimento na vida prática*” (RÜSEN, 2011^a:38).

A partir da concepção de consciência histórica e do enraizamento da história à *práxis* cotidiana, Jörn Rüsen prossegue em seu pensamento afirmando que a aprendizagem histórica como “*consciência humana relativa ao tempo, experimentando o tempo para ser significativa, adquirindo e desenvolvendo a competência para atribuir significado ao tempo*” (RÜSEN, 2011b:79) dá-se pelos processos de experiência no tempo. É sob essa ótica do distanciamento das experiências do aluno para o conhecimento histórico formal repassado nas salas de aula no processo de aprendizagem, que Luis Fernando Cerri afirma

“que a rejeição de muitos alunos em estudar história pode não ser somente uma displicência com os estudos ou a falta de habilidade com essa matéria, mas um confronto de concepções muito distintas sobre o tempo, que não encontram nenhum ponto de contato com o tempo histórico tal como aparece na narrativa de caráter quase biográfico das nações ou da humanidade. Talvez, ainda, o ‘código genético’ da disciplina escolar história nascido no século XIX sob o influxo do nacionalismo, do iluminismo, do romantismo, do racionalismo, da perspectiva de progresso (ainda que em última instância), imponha a nós, professores, uma concepção de tempo, de identidade e de humanidade que não se encaixa nas visões das novas gerações, marcadas por perspectivas de futuro (e, portanto, de identidade e de humanidade) distintas. Pode ser que venha daí a dificuldade de dialogar com a vivência dos indivíduos jovens em convivência com suas comunidades concretas” (CERRI, 2011:17-18).

E assim, ao falar sobre consciência histórica, aprendizado e didática, não podemos deixar de dissertar sobre a importância que as questões de fundo identitário estabelecem no processo da cimentação das ideias propostas por Jörn Rüsen. Sob essas e outras expectativas, afirmamos que as funções da consciência histórica na vida prática orientam e contribuem para a construção e a percepção do sujeito no tempo, onde este sujeito existe, primeiramente, em comunidade¹⁸. Dessa forma, o ensino da história local possibilita a inserção do “*aluno na comunidade da qual é parte, criando a historicidade e a identidade dele [...]*”, além de “*instrumentalizar o aluno para uma história da pluralidade, onde todos os sujeitos tenham a mesma voz*” (GERMINARI; BUCZENKO, 2012:132). Para o historiador alemão, a

¹⁸ Inúmeros debates e pesquisas discorrem sobre o conceito de *comunidade*. Entre os mais recorrentes, destacamos o sociólogo e filósofo polonês Zygmunt Bauman em sua obra *Comunidade – a busca por segurança no mundo atual* (2003). Para o autor, em virtude de processos sociais e históricos, frutos da globalização e da pós-modernidade, a reflexão sobre tal conceito foi redimensionada, permitindo novas concepções para além da espacialidade e da subjetividade. A ideia de comunidade citada em nossa pesquisa, mesmo que não tenha sido conceitualmente problematizada, remete à sua dimensão subjetiva do sentimento de pertença à localidade em questão – “ser casimirense”, e não somente à dimensão geográfica e/ou espacial – o município de Casimiro de Abreu. Assim como Bauman, acreditamos que a unidade e a homogeneidade da comunidade, nestes tempos, são mais fluídas e dialógicas, o que para o autor, dificultaria a construção de uma definição de comunidade única e exclusivamente pelas características subjetivas e espaciais, tendo em vista que a pessoalidade e os novos fluxos de informações impedem tais definições e enquadramentos. Todavia, conscientes da existência de múltiplas comunidades circunscritas na localidade em questão, por vezes, utilizamos tal conceito polissêmico para oferecer com mais clareza ao leitor a concepção defendida em nossa pesquisa sobre a importância do ensino de história local para uma determinada comunidade, localidade, grupo.

consciência história pressupõe que a existência do indivíduo em comunidade e suas concepções e significações sobre o meio e o tempo são, antes de tudo, coletivas e plurais. Essa concepção se dá porque

“em comunidade, os homens precisam estabelecer a ligação que os define como grupo, cultivar esse fator de modo a permitir uma coesão suficiente para que os conflitos não resultem num enfraquecimento do grupo e coloquem a sua sobrevivência em risco. Uma versão, ou um significado construído sobre a existência de um grupo no tempo, integrando as dimensões do passado (de onde viemos), do presente (o que somos), e do futuro (para onde vamos) é o elemento principal da ligação que se estabelece entre os indivíduos. A essa ligação temos chamado identidade, e podemos defini-la como o conjunto de ideias [...] que tornam possível uma delimitação básica para o pensamento humano – nós e eles – pertencente ou não pertencente ao grupo” (CERRI, 2011:31).

Isto posto, a presente pesquisa, ao abordar sobre a importância da valorização do ensino de história local não somente do município de Casimiro de Abreu, objetiva trazer para as discussões atuais no processo de ensino e aprendizagem histórica em tempos de globalização e homogeneização curricular, que a aproximação e os estudos sobre – eu, os outros e a comunidade – propiciam a construção e a manutenção de identificações e pertencimentos, pois “*produzir a identidade coletiva, e dentro dela uma consciência histórica específica e sintonizada com ela é um dado essencial a qualquer grupo humano que pretenda sua continuidade*” (CERRI, 2011:32). Dessa forma, a história local, como estratégia pedagógica é

“uma forma de abordar a aprendizagem, a construção e a compreensão do conhecimento histórico com proposições que podem ser articuladas com os interesses do aluno, suas aproximações cognitivas, suas experiências culturais e com a possibilidade de desenvolver atividades diretamente vinculadas à vida cotidiana. Como estratégia de aprendizagem, a história local pode garantir melhor apropriação do conhecimento histórico baseado em recortes selecionados do conteúdo, os quais serão integrados no conjunto do conhecimento” (SCHMIDT; CAINELLI, 2009:139).

E é neste ponto de ligação entre a proposta da teoria da história de Jörn Rüsen e a área do ensino da história que estabelecemos o arcabouço do nosso trabalho, o de que “*ao agir no mundo o homem precisa interpretá-lo, não como um dado puro, mas à luz de suas memórias e experiências*” e que, no processo de ensino, não existe apenas um ato de transmissão de um conhecimento científico e fechado em si mesmo, mas um “*diálogo entre focos de produção de sentidos*”, valorizando uma “*história que retorna à sociedade como forma de orientação, regulada metodicamente, e que partiu dela, das necessidades que as pessoas têm de agir no mundo, num processo constante de interpretação*”. (BARON; CERRI, 2012:1001-1002). Para

ele, “os processos de aprendizado histórico não ocorrem apenas no ensino de história, mas nos mais diversos e complexos contextos da vida concreta dos aprendizes, nos quais a consciência histórica desempenha um papel” (RÜSEN, 2010:91) e ao propor os debates em torno da localidade em sala de aula, os objetivos caminham para além do ensino da disciplina História, mas transitam nos diálogos interdisciplinares e nos aspectos sociais, políticos e econômicos do cotidiano do aluno.

Assim,

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

Para Luis Fernando Cerri, os elementos da consciência histórica, articulados, são como formas de resistência frente às ações dos Estados-nação que buscam incorporar e unificar, pela força ou de forma consensual, os elementos identitários da nação (CERRI, 2011:33). Em consonância, Jörn Rüsen afirma que a partir de discussões mais complexas referentes à essas reorientações culturais e identitárias e às consequentes mudanças nos sistemas educacionais ao longo do século XX, no campo da Didática da História experimentou-se uma virada para os debates em torno das teorias do currículo (RÜSEN, 2011a:29).

2.3 – Um olhar crítico sobre os desafios e as possibilidades do currículo.

No campo da teorização sobre currículo, a ênfase e a abordagem da história local no processo de ensino são frutos de um movimento que nasce no Brasil nas primeiras décadas do século XX, conhecido como Escola Nova. Em contraposição às concepções tradicionais de ensino e à uma educação que atendesse às demandas do mercado e de uma crescente industrialização, os pensamentos do filósofo e pedagogo norte-americano John Dewey (1858-1952) encontraram terreno fértil no país através dos estudos do educador baiano Anísio Teixeira (1900 – 1971). Partindo de uma longa discussão sobre a concepção entre o tradicional e o que seria moderno ou “progressivo”, John Dewey traz para o campo das

discussões educacionais um novo olhar para o aluno e para o ensino, defendendo que a educação deveria ser um instrumento que, atrelada às experiências dos alunos, propiciaria na prática a capacidade do indivíduo transformar e modificar o seu meio. Para ele, ao contrário da concepção de que o ensino promove uma modificação no indivíduo “de fora para dentro”, a visão progressista vê na educação um movimento “de dentro para fora”, onde as experiências cotidianas individuais e coletivas do aluno devem ser refletidas e validadas no processo de ensino e aprendizagem.

Destacamos que o ensino de história tem como gênese os debates quanto aos Estudos Sociais, ainda nas primeiras décadas do século XX, com as obras de Carlos Delgado de Carvalho (1884 – 1980)¹⁹ e seus estudos quanto à inclusão desta área de conhecimento nos currículos escolares do Brasil, também influenciado pelas concepções educacionais de John Dewey²⁰.

Nessa concepção, Dewey “*advoga que o foco do currículo é a experiência direta da criança como forma de superar o hiato que parece haver entre a escola e o interesse dos alunos*” pois o mesmo “*encara a aprendizagem como um processo contínuo e não como uma preparação para a vida adulta*” (LOPES; MACEDO, 2011:23), ultrapassando a ideia de “*educação para*” ao propor uma “*educação é*” vida. Assim, a partir do pensamento do educador, temos um novo olhar para uma educação direcionada ao aluno, a partir dos interesses e das experiências do mesmo, rompendo com a ideia única e vigente do professor como gestor e mentor do processo de aprendizagem. Dessa maneira, a concepção progressivista sobre o que pode ser entendido como conhecimento, perpassa pela “*dimensão psicológica do conhecimento*”, em um processo que “*primeiro deve atender aos princípios psicológicos para depois atender aos princípios lógicos que são o ápice do processo de conhecer*” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 75).

Nessa lógica de conhecimento e aprendizado, a concepção de John Dewey, atrelada às concepções do campo da psicologia de Jean Piaget (1896 – 1980) foram a base para a inserção de temáticas locais no ensino de história, principalmente nas primeiras fases de aprendizagem – lê-se 1º segmento. A influência da teoria do desenvolvimento cognitivo em Piaget, de que o “*conhecimento*” da criança se dava em um processo de respostas mais complexas ao ambiente à medida da crescente aprendizagem e maturidade intelectual, em

¹⁹ *Os Estudos Sociais no curso Secundário* (1953); *Introdução metodológica aos Estudos Sociais* (1970).

²⁰ Em 1931, John Dewey escreveu a “*Carta dos Estudos Sociais nas Escolas*”, apresentada aos educadores norte-americanos (NASCIMENTO, 2015:212–236).

processos de assimilação e acomodação, completou o pensamento do educador ao sustentar o papel da sociabilidade da educação, em um processo democrático que conduz a criança ao encontro da coletividade.

Nessa concepção, nos estágios iniciais de desenvolvimento, no que se refere às categorias nos processos de aprendizagem, são necessárias temáticas mais próximas à realidade e às experiências dos alunos, de forma a tornar concreto os conteúdos e conceitos presentes na disciplina. Nos quatro estágios principais: sensório-motor (0 a 2 anos), pré-operatório (2 a 7 anos), operatório concreto (7 a 12 anos) e operatório formal (12 anos em diante), estabeleceram as bases para a organização de conteúdos e conceitos, a priori, para as ciências exatas, como a Matemática. Tais percepções influenciaram a organização das demais disciplinas presentes na educação básica. Tendo em vista tais concepções de conhecimento e aprendizado, o ensino de história e sua consequente organização didática e curricular estruturou-se sob as bases do estágio de desenvolvimento cognitivo das teorias psicológicas, influenciadas por Dewey e Piaget.

Nos anos iniciais da educação básica, os temas selecionados têm como critério sua proximidade e significação com as experiências culturais dos alunos, privilegiando o estudo dos grupos de convívio e alguns temas ligados ao universo infantil. Como exemplo, na estrutura curricular do município de Casimiro de Abreu, os conteúdos abordados são identificados como “*família, escola, moradia, meios de comunicação, direitos e deveres, cidadania, entre outros*” (3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL, s/d:9–12). Embora tais abordagens sejam locais, pela organização curricular e pelas orientações dos documentos oficiais, são propostas constantes relações com processos históricos mais amplos, de âmbito nacional e mundial, que ajudariam a explicar a história local. Conseqüentemente, ao longo do aprendizado e do desenvolvimento cognitivo, nos anos seguintes, esta aproximação com o local aos poucos vai se distanciando à medida que o aluno desenvolve habilidades e competências que propiciam uma concepção mais ampla de assuntos e conceitos históricos, afastando-se da história do cotidiano em direção à história da sociedade brasileira de forma mais ampla no tempo e no espaço. Assim, de forma crescente, os conceitos e as categorias de análise são gradualmente introduzidas nas discussões históricas e nos conteúdos propostos, tendo como base a concepção de que, em uma noção progressiva, o aluno alcança e constrói um aprendizado significativo da História.

Todavia, sob essa perspectiva de aprendizado aplicada à cognição histórica, novos estudos influenciados pelas perspectivas de teóricos como Jörn Rüsen, começaram a ganhar espaço nos ambientes acadêmicos do Brasil, buscando romper com a cientifização de uma disciplina que tem como princípio o seu enraizamento nas necessidades sociais para orientar a vida prática no tempo. Influenciadas por essas novas concepções, pesquisadoras como Marlene Cainelli e Maria Auxiliadora Schmidt, partindo da alegação de que existe uma cognição própria da História, esta última defende que

“é necessário destacar o significado das teorias da psicologia e de suas categorias nos processos de aprendizagem de crianças e jovens, particularmente na importância que tais fundamentos têm para as mediações didáticas que ocorrem entre ensino e aprendizagem em aulas de História. No entanto, é fundamental destacar que tais categorias não dizem respeito à específica cognição histórica, a qual pode ser designada de cognição histórica situada na ciência histórica” (SCHMIDT; 2009a:30).

Os estudos de John Dewey no campo da teoria do conhecimento abriram caminho para a inserção das temáticas locais nas estruturas curriculares vigentes. Sua perspectiva progressivista estabeleceu as bases da concepção de uma educação atrelada aos processos de experiência do aluno, enquanto sujeito histórico e participativo da educação. Todavia, nossa crítica à manutenção desta estrutura cognitiva de conhecimento histórico presente nas propostas curriculares oficiais se dá à medida que o recurso da utilização da temática local não se torna necessário ao longo do 2º segmento do Ensino Fundamental. A partir de então, nossas perspectivas no campo das teorias de currículo caminham na direção da pergunta “*o que conta como conhecimento escolar?*” na medida que, presente nos documentos oficiais, percebemos cada vez mais uma preocupação do Estado com as políticas de mercado e as avaliações centralizadas em resultados e rankings, estabelecendo o que chamamos de *conhecimento oficial* (LOPES; MACEDO, 2011:77-84) e o conseqüente afastamento, dos conhecimentos tidos como particulares.

Sabemos que pensar conteúdos é pensar currículo e conseqüentemente, pensar na relação escola – sociedade. Não há dúvidas de que os pensamentos de John Dewey serviram de base e iniciaram o movimento de ataque ao “*currículo clássico por seu distanciamento dos interesses e das experiências das crianças e dos jovens*” (SILVA, 2010:25), trazendo um olhar mais holístico sobre o processo de aprendizagem do educando. Todavia, as grandes movimentações sociais, questionamentos às estruturas políticas e manifestações culturais da década de 1960 no mundo contribuíram para a eclosão de indagações quanto à estrutura tradicional da educação.

Os pensamentos de Karl Marx (1818 – 1883) ganham espaço no campo do currículo nos Estados Unidos com as proposições de Michael Apple, que passa a olhar o processo educacional e a seleção de conteúdos para além do neutro, refletido nas relações entre o homem, a sociedade no qual está inserido e os mecanismos de poder do Estado, em um processo dialético. Assim, para ele “*os conhecimentos escolares e seus princípios de seleção [...] têm base em valores, em ideologias sociais e econômicas, bem como em significados institucionalmente estruturados*” (LOPES; MACEDO, 2011:81). No âmbito de suas perspectivas, seus questionamentos visam desconfiar do *status quo*, atribuindo a ele as responsabilidades pelas desigualdades e injustiças sociais presentes também no processo educacional. Desta forma, sua percepção curricular estrutura-se sobre a base, não do desenvolvimento da técnica de *como fazer* o currículo, mas da compreensão das *consequências e influências que o currículo promove* na sociedade (SILVA, 2010:30). Tal qual, alguns questionamentos como: *por que alguns conhecimentos são selecionados em detrimento de outros?*, refletem as relações de poder presentes nas sociedades, pois

“o conhecimento técnico e acadêmico legitimado por relações de poder mediadas pelos órgãos oficiais do Estado – avaliações centralizadas nos resultados, livros didáticos, propostas curriculares oficiais – torna-se um conhecimento oficial. Na medida em que o Estado é constituído em uma sociedade capitalista, sua ação é também diretamente controlada pelo mercado. Dessa forma, se organiza uma política de conhecimento oficial que vem instituindo formas de associar uma restauração conservadora com uma política de mercado. Uma das formas mais efetivas dessa política são as ações que visam a um currículo e a uma avaliação nacional controladas pelo Estado” (LOPES; MACEDO, 2011:84).

Sob a ótica das reflexões críticas do currículo, as obras de Paulo Freire²¹ refletem os juízos sobre o caráter verbalista e narrativo do currículo tradicional e sobre as percepções do educador enquanto sujeito proeminente e ativo no processo educacional. Assim, propõe uma educação problematizadora onde exista diálogo, reflexão e transformação social. A crítica de Paulo Freire ao currículo sustenta-se na expressão *educação bancária*, onde o conhecimento, “*constituído de informações e de fatos*”, são simplesmente “*transferidos do professor para o aluno*”, sendo confundido como um “*ato de depósito bancário*”, como algo que já existe fora do processo educacional (SILVA, 2010:58-59). Suas considerações a favor de uma educação popular, voltaram-se para a defesa de um currículo pautado na transformação social, construído de forma dialógica e relacional, levando em conta também as realidades concretas dos grupos oprimidos e não somente do opressor (dominante), seja pelo viés político quanto

²¹ *Educação como prática da liberdade* (1967); *Pedagogia do oprimido* (1970)

pelo viés histórico (colonial). Por isso, também desenvolve uma perspectiva pós-colonialista sobre o currículo, buscando problematizar as relações de poder entre os países que, em situação anterior, eram colonizadores e aqueles que eram colonizados, procurando privilegiar a perspectiva dos povos dominados, através dos estudos e análises de suas literaturas. (2010:62)²².

Dentro da chamada Nova Sociologia da Educação (NSE), um olhar sociológico passa a pautar as análises sobre as construções curriculares e o processo educacional. Como uma das principais personalidades desta nova abordagem, Michael Young acreditava na possibilidade de renovar a visão sociológica da educação através da análise dos currículos e dos saberes por eles veiculados, procurando entender de que maneira a educação administra e faz circular estes saberes. Mantendo a crítica à conexão entre currículo e poder, suas análises se davam também às variáveis de entrada no processo educacional (seleção por classe, família), às variáveis de saída (resultados de avaliações, testes, etc.), e não à uma avaliação completa de todo o processo. Quer dizer, de forma mais ampla, a NSE buscava “*investigar as conexões entre, de um lado, os princípios da seleção, organização e distribuição do conhecimento escolar e, de outro, os princípios da distribuição dos recursos econômicos e sociais mais amplos*” ((SILVA, 2010:65-67).

Assim, no campo da história da educação passou a haver um novo olhar para a gênese das matérias escolares, ou seja, a busca da historicidade dos saberes que, em determinado momento, constituíram-se enquanto disciplinas e o modo como essas disciplinas contribuem para o processo de escolarização. Para Lopes e Macedo, os autores da teoria do currículo “*teorizam sobre as disciplinas escolares tendo em vista a relação destas com as disciplinas acadêmicas (disciplinas dos cursos universitários) e com as disciplinas científicas (campos de conhecimento derivados da investigação científica)*” (LOPES; MACEDO, 2011:108). A partir desta perspectiva, tomamos com base os estudos do professor Ivor Goodson no final do século XX na Inglaterra que versam sobre o estabelecimento e a manutenção de disciplinas no

²² Próximo às concepções de Paulo Freire e inspirado nas perspectivas histórico-críticas de Demerval Saviani, o educador José Carlos Libâneo defende que no processo de ensino e aprendizagem, o conhecimento, historicamente acumulado, “parte da prática social para a ela retornar”. Assim, nesse processo, “o professor deve buscar que o aluno passe de um conhecimento sincrético de sua prática social para um conhecimento sintético, mediado pelos conhecimentos científicos historicamente situados” (LOPES; MACEDO, 2011:88–89). É também nesta questão, que Libâneo tece algumas críticas ao pensamento dialógico na construção do conhecimento proposto por Paulo Freire, pois para ele, existe uma necessidade hierárquica entre professores e alunos, mesmo que no início da aprendizagem, pois os “saberes dos alunos são vistos como desorganizados”, e tal relação completamente dialógica desestimularia os professores ao interesse “pela transmissão de conteúdos sistematizados aos alunos das classes populares” (LOPES; MACEDO, 2011:89).

currículo escolar, buscando compreender a “*constituição sócio-histórica das disciplinas, as razões da estabilidade da organização disciplinar no currículo e as mudanças que ocorrem com o passar do tempo nos conteúdos disciplinares e nas disciplinas elencadas para o ensino*”, estabelecendo formas de investigação “*que se concentram nas relações de poder nos sistemas de ensino*”, principalmente a relação com as disciplinas acadêmicas (LOPES; MACEDO, 2011:117).

Tomando como base o modelo desenvolvido David Layton, Goodson defende que o processo para a formação das disciplinas escolares segue três estágios: no primeiro, a inserção da disciplina se dá em função da sua pertinência e utilidade social e nesse momento, “*o interesse dos alunos está relacionado à capacidade de a disciplina dar conta de questões que façam sentido em seu cotidiano*”; no segundo estágio, percebe-se a tendência à cientificação e ao academicismo, pois se torna necessário a formação de especialistas para que possam ensiná-la e a comprovação da sua utilidade. Assim, nesse momento, “*a lógica interna da disciplina começa a funcionar como direcionadora da seleção e organização dos currículos, afastando-se do interesse dos alunos*”; no terceiro e último estágio as disciplinas se organizam e se estabelecem sobre um grupo de professores e especialistas que passam a direcionar a seleção e organização dos conteúdos, adquirindo o status acadêmico (LOPES; MACEDO, 2011:118). Por mais que alguns estudiosos critiquem esse modelo alegando que algumas disciplinas não seguem essa mesma trajetória, as concepções de Ivor Goodson e o modelo de formação disciplinar por ele defendido vai ao encontro das nossas perspectivas sobre a constituição e a inserção de temáticas locais no ensino de História.

Dessa forma e de acordo com a nossa pesquisa, acreditamos que um dos empecilhos, não somente para a abordagem local no 1º segmento como a sua continuidade ao longo do 2º segmento do ensino fundamental e no ensino médio, é a concepção de que, enquanto disciplina escolar, a história local não está “*vinculada a finalidades pedagógicas e utilitárias*” e a sua consolidação não se faz presente por afastar-se de uma tradição mais acadêmica. Para Goodson,

“as tradições utilitárias, por sua vez, referem-se ao conhecimento prático de baixo status e estão relacionadas às vocações não profissionais, nas quais a maioria das pessoas trabalha na maior parte de suas vidas [...]. No seu entendimento, tornar as disciplinas cada vez mais próximas de padrões universitários, por exemplo, afasta o ensino de uma perspectiva de educação de massas, na qual o conhecimento é associado à linguagem comum e aos interesses dos alunos (LOPES; MACEDO, 2011:119-120).

Tendo como base as concepções de Ivor Goodson de que as disciplinas escolares, constituídas com base em elementos sócio históricos possuem uma relação entre o seu caráter científico e a sua estabilidade no currículo, temos reforçada a concepção de que a solidez das disciplinas escolares está intrinsecamente ligada à formação de professores nas esferas acadêmicas. O Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) e tantos outros mestrados profissionais na área de educação, têm sido uma ferramenta revolucionária pois buscam romper com uma formação acadêmica engessada e formatada, oferecendo uma formação contínua ao docente que, no chão da escola, pode repensar as suas práticas e oferecer novas alternativas de aprendizado e complementação curricular. Esta afirmativa, embasada em uma experiência pessoal, reforça a tese de que, mesmo em um processo dialógico, os professores são sujeitos proeminentes no processo de ensino e aprendizagem ao fomentar novas discussões nas salas de aula e conseqüentemente, possibilitar o rompimento (complemento) com as normativas curriculares oficiais.

Dessa forma,

“as políticas funcionam em dois níveis – o pré-ativo dos documentos e o ativo do que acontece em sala de aula – e interferem na vida cotidiano dos sujeitos, o que implica a necessidade de que elas sejam discutidas com a base do sistema. É nesse sentido que Goodson defende o estudo das histórias de vida de professores como possibilidade de desenvolver uma teoria que amplie a linguagem de poder usada nas reformas curriculares. Seria uma espécie de contracultura no sentido de que se contrapõe à cultura das reformas baseada no apagamento do professor” (LOPES; MACEDO, 2011:156).

Ao referenciar o ProfHistória, percebemos nele uma preocupação para além dos conteúdos e disciplinas, mas um olhar para o protagonismo dos docentes e a sua conseqüente formação e contribuição para o processo educacional no Brasil. A capacitação dos professores que estão desenvolvendo suas atividades nos ambientes escolares é uma nova concepção de formação contínua, que realizada *fora da e na* escola, propicia a melhoria da educação no país. Infelizmente, com a aprovação da BNCC e sob o falso discurso de um “*processo democrático e de construção coletiva*”, o papel do professor na elaboração do documento restringiu-se à seminários, audiências públicas e consultas abertas via internet sem que suas vozes pudessem ser realmente ouvidas e consideradas.

Dentre os maiores desafios para um olhar e um trabalho da localidade nos espaços escolares, além do processo de homogeneização curricular, que despreza as particularidades locais e constrói um caminho em direção ao mercado uniforme, encontramos um processo de

formação acadêmica que também, encontra-se estruturado sob o pilar do cientificismo e do academicismo rigoroso e puramente teórico, sem espaços para as práticas docentes, para as experiências pessoais e para as realidades vivenciadas no chão da escola, até mesmo em cursos de licenciatura, dados suas exceções. Uma formação contínua aos moldes do mestrado profissional em questão, estimula e transformam a escola em um *lócus* privilegiado, enxergando o espaço escolar como espaço criativo na interação professor-aluno e conseqüentemente, no processo de reelaboração curricular. Nesse processo, a história de vida, não somente dos professores como dos alunos, não deve ser desvinculada da história e da visão profissional, pois elas se reproduzem dentro das instituições e contribuem para uma educação democrática e plural.

Além disso, a homogeneização dos sistemas de avaliação nacional no Brasil e conseqüentemente, a elaboração de materiais didáticos que se enquadram dentro destas perspectivas nacionais, dificultam os trabalhos com a localidade nos estados e município deste país. Para Antônio Nóvoa (NÓVOA, 2009), não somente o Estado, mas as próprias famílias “*encaram sempre a avaliação como elemento central da sua ligação à escola*” (ORTIGÃO; PEREIRA, 2016:158), fazendo com que a maior preocupação da educação e das reformas curriculares tenham seu foco direcionado aos resultados, rankings e classificações. Para as pesquisadoras Maria Isabel Ortigão e Talita Vidal Pereira,

“as avaliações externas estão pautadas por uma lógica de mercado que justificam práticas meritocráticas, conduzem a uma compreensão estreita e reduzida do sentido de ‘qualidade’, induzem a uma padronização da produção curricular, silenciando as diferenças e conduzindo a um processo de homogeneização nos sistemas educativos” (ORTIGÃO; PEREIRA, 2016:159)

Ao pensarmos em currículo e educação nos últimos anos no Brasil, é fato que a dinâmica capitalista e empresarial se faz fortemente presente nas ditas novas concepções de ensino, objetivando ajustar a educação ao mercado e aos resultados, em um processo lógico do capitalismo que objetiva competitividade, consumo e lucro. Dessa forma, as perspectivas que defendem o estabelecimento ou inserções de temáticas locais nos currículos oficiais, seguem em caminhos opostos aos interesses do Estado e do mercado, isso porque enquanto disciplina escolar e conhecimento histórico, sua utilização social não atende aos fins das políticas de avaliação nacional e à formação de um sujeito voltado para o mercado de trabalho.

Isto posto, o perigo existente diante de uma perspectiva homogeneizadora do currículo e dos sistemas de avaliação, é de que, como afirma Stephen J. Ball (2006), as “*políticas pautadas por uma lógica de mercado em que valores como competitividade, empreendedorismo e flexibilidade se impõem no lugar de estabilidade, cooperação e justiça social*”. Além disso, tais perspectivas contribuem para um “*processo de homogeneização e apagamento das singularidades, sem que isso signifique uma melhoria sensível no nível de aprendizagem dos estudantes*” (ORTIGÃO; PEREIRA, 2016, p. 169, 170).

Por fim, certa vez, em uma aula sobre as características dos povos pré-colombianos na América, perguntei aos alunos sobre o porquê da modificação do nome da cidade de Casimiro de Abreu, antes, chamada *Indaiacú* (nome indígena da árvore cutieira, do tupi *andá-açu* ou *andá-guassu*, que significa, “*coco-grande*” ou “*amêndoa-grande*”). Não possuindo informações precisas e concretas, pedi que pesquisassem e que as trouxessem na próxima aula, dizendo que eu faria o mesmo. Na semana seguinte, em posse de algumas informações (superficiais) pesquisadas no site da Prefeitura Municipal e eu, do livro *Todos cantam sua terra*, de Arnaldo Linhares (LINHARES, 2009), começamos a discutir os motivos, as possibilidades e as consequências da alteração do topônimo. A aula foi extremamente rica e ali tive a certeza de que os alunos conseguiram compreender, de fato e efetivamente, como os europeus e a consequente mentalidade dominante conseguiu solapar e até mesmo fazer esquecer as múltiplas identidades dos povos nativos brasileiros.

Ao procurar descrever tal experiência, reiteramos a importância que o ensino de história local tem no processo da consciência e da aprendizagem histórica dos alunos enquanto sujeitos de seu tempo e espaço. A utilização de temáticas locais se torna possível dentro dos ambientes escolares, principalmente por intermédio da iniciativa dos professores que, mesmo sem disciplinas acadêmicas específicas e sem suporte didático para desenvolver tais atividades, encontra alternativas para, no processo de identificação e de pertencimento com a história, ensinar aos seus alunos um conhecimento que contribua para a sua formação cidadã, consciente, coletiva e plural.

CAPÍTULO 3: OS CAMINHOS PARA UMA ABORDAGEM LOCAL NAS ESCOLAS DE CASIMIRO DE ABREU/RJ

*“Todos cantam sua terra,
Também vou cantar a minha,
Nas débeis cordas da lira
Hei de fazê-la rainha;
Hei de dar-lhe a realeza
Nesse trono de beleza
Em que a mão da natureza
Esmerou-se enquanto tinha”.*

(CASIMIRO DE ABREU, LISBOA – 1856).

3.1 O lugar da história local nas recentes propostas curriculares do município de Casimiro de Abreu/RJ.

Assim como nos inúmeros municípios brasileiros, em Casimiro de Abreu/RJ a estrutura curricular que norteia o trabalho nas escolas de 1º e/ou 2º segmento do Ensino Fundamental “*é fundamentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nas Orientações Curriculares Nacionais, nas Diretrizes Pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação, e nas demais normas vigentes*”²³. Conforme orientações expostas no Regimento Escolar, no art. 85, este estabelece que o currículo para o ensino fundamental, além de ter composição alicerçada em uma base nacional comum, deve ser complementado “por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais ou locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (2016, p. 22).

Todavia, em um caminho muito similar às diversas secretarias municipais de educação, ao longo das normatizações, não percebemos uma exposição clara e regulamentária quanto ao ensino ou fomento da história local nas aulas das disciplinas que permitam o diálogo com esta perspectiva. De forma superficial, mas não insignificante, o documento reitera nos artigos 86 e 93, respectivamente, que a composição curricular deve “*garantir o desenvolvimento dos temas transversais previstos na legislação vigente, coerentes com a realidade e os interesses do estudante, da família e da comunidade*” e que deve ser formado através das “*experiências escolares, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir a identidade do*

²³ Regimento Escolar da rede pública municipal de ensino de Casimiro de Abreu. Título III, Capítulo 2, Artigo 84.

aluno sujeito a constante avaliação e reorganização” (2016, p. 23). É certo que na composição curricular, os eixos temáticos, os conteúdos propostos e as habilidades e competências a serem desenvolvidas no processo de ensino destacam e pontuam assuntos sobre a localidade, todavia, tais organizações seguem uma ideia central e geral, proposta pelos documentos nacionais oficiais, que dissertam sobre a possibilidade e a necessidade de trabalho com temáticas locais ao longo, principalmente, do 1º segmento.

Dessa forma, ao desenvolvermos uma análise da estrutura curricular municipal²⁴ para as turmas do 1º segmento do ensino fundamental, identificamos uma das características supracitadas: a exposição dos conteúdos e dos eixos temáticos de forma global e genérica como, por exemplo, *identidade, família, escola, folclore, profissões, meios de comunicação*, etc. Considerando a faixa etária dos alunos e as propostas curriculares nacionais para tais ciclos, percebe-se a seleção de temáticas cotidianas, propondo o desenvolvimento de atividades lúdicas que objetivam incentivar a motivação do aluno e um estímulo à aprendizagem, cooperando para a assimilação dos temas históricos. Por exemplo, nas orientações curriculares para o 3º ano, dentre os poucos trechos que abordam sobre a localidade de forma pontual e nominal, são referentes aos estudos geográficos quando tratam, no 3º bimestre, sobre a organização político-administrativa e geoeconômica dos estados e municípios do Brasil. Segundo o documento, dentre as habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos estudantes, é objetivo que estes possam “*valorizar a história de Casimiro de Abreu usando diferentes fontes: escritas, orais, iconográficas, musicais, etc., e estudo do meio*” além de “*conhecer os direitos e deveres enquanto pequenos cidadãos casimirenses*”. Designa, sob a ótica geográfica, identificar em mapas e imagens e “*localizar o Município de Casimiro de Abreu e apontar suas características*” (3º ANO DO E.F., s/d:11). Ainda nas orientações para o 3º ano, a citação mais próxima que faz referência à questão local é quando o documento aponta para a valorização da “*história das famílias dos alunos*”, no 1º bimestre, e a necessidade de identificação do modo de vida indígena que viveu na região e a percepção das diferenças culturais entre o modo de vida de sua localidade e o da comunidade, no 3º bimestre.

Nas orientações curriculares para as turmas do 4º ano do ensino fundamental, por exemplo, entre os conteúdos selecionados para o 2º bimestre destacam-se a imigração e a

²⁴ As orientações curriculares municipais não estão disponíveis para acesso via sites, páginas ou blogs. Ao citar trechos e informações sobre as mesmas, utilizo cópias fotocopiadas e arquivos de *pdf* disponibilizadas pela Coordenação de Ensino. As referidas orientações não estão organizadas por ano e nem por páginas, o que dificulta a identificação e localização dos trechos ao longo do texto.

cultura indígena e africana. No que se refere às habilidades e competências, espera-se que o aluno possa analisar as mudanças provocadas pelo processo migratório “*nos contextos em que vive*” e que possa refletir sobre a contribuição cultural dos negros africanos e indígenas na “*formação da cultura brasileira*” (4º ANO DO E.F., s/d:14). Fazemos referência à essas temáticas tendo em vista que a influência cultural de imigrantes – europeus, asiáticos e africanos – e indígenas na região de Casimiro de Abreu é o alicerce no processo de formação deste município. Todavia, não identificamos nas propostas um destaque quanto à importância do enfoque local sob essas perspectivas. Isso se mantém ao longo dos parâmetros para o 3º e 4º bimestres, que têm como objeto a “*história do município*” e as “*atividades econômicas do município*”. Dessa forma, dentre os saberes alcançados pelos alunos, de um ponto de vista político e organizacional, estabelecem como metas que os mesmos possam “*conhecer o processo de formação das cidades*”, “*distinguir unidades políticas administrativas oficiais nacionais*” e “*reconhecer especificidades e interdependência do campo e da cidade, por meio de análise dos fluxos econômicos, de informações, de ideias e de pessoas*” (4º ANO DO E.F., s/d:15-16).

A partir de então, nas análises realizadas das orientações curriculares para o 2º segmento do ensino fundamental em Casimiro de Abreu, não encontramos referências, citações, expressões ou trechos que façam alusão às questões locais e regionais ou ao contexto social do aluno. Os conteúdos recebem uma nova roupagem através das expressões que dão título aos conceitos e às áreas de conhecimento. No que se refere às habilidades e competências, não há nenhuma orientação quanto à história local e às possibilidades de aproximação de conteúdos e contextos. Do 6º ano 9º ano, percebemos uma estrutura curricular pautada nas normatizações e documentos nacionais, sem quaisquer interferências das escolas e/ou secretarias locais, estruturada em conteúdos e conhecimentos provenientes das demandas que são frutos das políticas avaliativas e do mercado educacional.

Dessa forma, na prática, o ensino de história local para o referido segmento encontra-se fadado à iniciativa dos professores que se dispõem a romper com as normatizações curriculares oficiais, promover um diálogo com o contexto do aluno e propiciar um processo mais crítico de compreensão e do conhecimento histórico, conforme afirma um professor da rede municipal²⁵, ao enfatizar que a “*a história local, quase sempre é trabalhada pelo*

²⁵ Foram realizadas entrevistas com alguns professores da rede municipal de Casimiro de Abreu/RJ. O contato com a maioria foi realizado via e-mail e demais redes de comunicação. Os professores receberam uma folha, contendo algumas perguntas, como: *Qual a sua visão/experiência quanto aos trabalhos e atividades que se*

professor, por sua própria iniciativa. Não existe o desenvolvimento de uma ação coletiva e intencional. Assim sendo, as experiências que participei se restringiram as possíveis relações dos conteúdos da História do Brasil com a realidade local, em diferentes conjunturas”(MACIEL, 2018)²⁶.

Para outro docente, a experiência dos alunos e professores no que se refere ao ensino de história local, é restrita às “*conversas informais e poesias de Casimiro de Abreu*” ou “*para levar aos alunos em datas especiais como no aniversário da cidade, onde o tema é trabalhado esporadicamente, nas unidades escolares, por iniciativa dos professores ou a pedido da SEMED*”(SALVADOR, 2018)²⁷. Tal posicionamento reforça a nossa concepção de que, por muitas vezes, o ensino de história local encontra-se restrito a temas festivos, datas comemorativas ou eventos específicos. Não existe uma preocupação com o currículo quanto à inserção de conceitos e conhecimentos que envolvam tal perspectiva. Para esta e muitas secretarias de educação existentes no país, a história local é sempre lembrada por uma questão de memória que se restringe aos grandes marcos e não às estruturas.

No que se refere ao ensino de história local para o 1º segmento, segundo Paim e Correa, não é somente a ausência de materiais didáticos que dificultam o processo de ensino de história local, mas, na maioria de vezes, “*nem mesmo os profissionais graduados em História possuem estes conhecimentos*”, tendo em vista que é fato a “*fragilidade da formação inicial*” dos professores dos anos iniciais da educação básica” (PAIM; CORREA, 2009:29). Ou seja, além de ser uma iniciativa individual e, por algumas vezes, isolada, para o professor do município, um dos grandes desafios do ensino de história local é fruto também e sobretudo, da “*falta de condições materiais e, também a fragmentação do trabalho do professor. Temos poucos momentos, ou quase nenhum, para pensarmos e construirmos, coletivamente, propostas relevantes para a formação dos alunos*”(MACIEL, 2018)²⁸.

Ao chegar no 6º ano, o professor de História, Geografia e das demais disciplinas que pretendam realizar uma abordagem local em suas aulas, não encontram suporte material para

desenvolvem nas salas de aula das escolas municipais, no 2º segmento do Ensino Fundamental, no que se refere às abordagens locais dentro da disciplina de HISTÓRIA?; A ausência e/ou a escassa abordagem de trabalhos/aulas sobre história local contribuem para a superficialidade da percepção do aluno enquanto sujeito histórico e cidadão casimirense?

²⁶ MACIEL, Cosme Leonardo Almeida. Entrevista concedida a Lara Ximenes Gidalte. Casimiro de Abreu, Julho/2018.

²⁷ SALVADOR, Célia Maria Coleta. Entrevista concedida a Lara Ximenes Gidalte. Casimiro de Abreu, Julho/2018.

²⁸ MACIEL, Cosme Leonardo Almeida. Entrevista concedida a Lara Ximenes Gidalte. Casimiro de Abreu, Julho/2018.

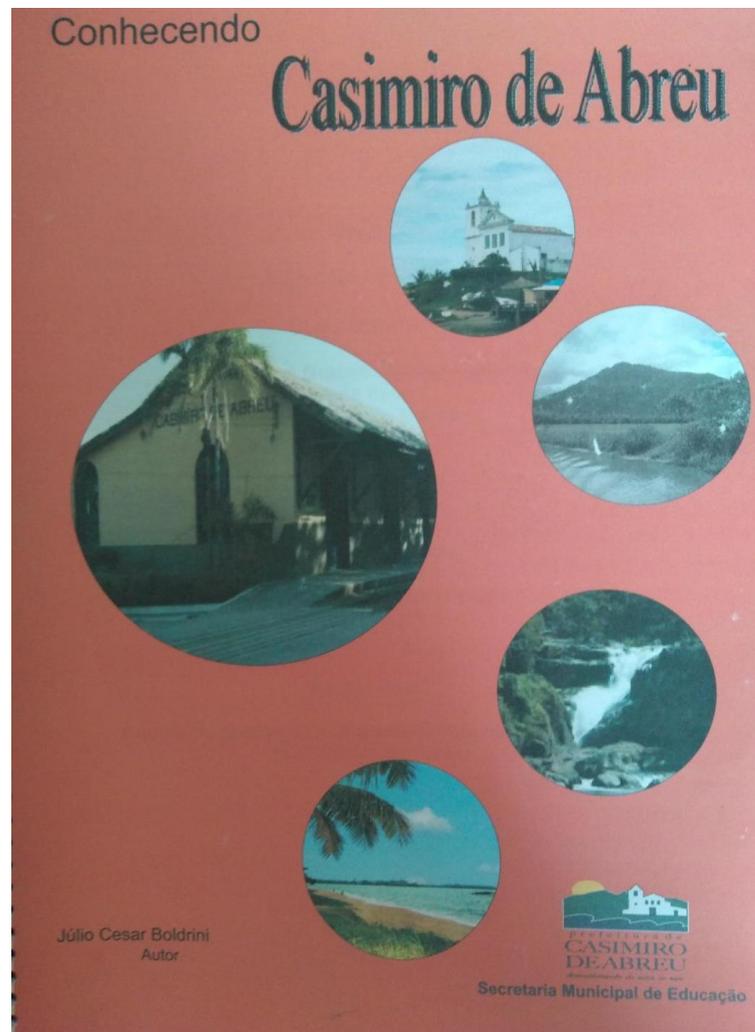
a realização das aulas planejadas. Os livros didáticos que passam a ser utilizados, são adquiridos/recebidos mediante compra das grandes empresas educacionais e do mercado editorial que, mesmo através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), visam à margem de lucro em todo território nacional. Tais empresas/editoras, sem compromisso e/ou vínculo local, produzem um material voltado para atender à demanda nacional, desprezando quaisquer temáticas e conhecimentos que possam privilegiar as características dos estados e municípios brasileiros.

Por essas e outras questões supracitadas, este material que apresentamos é uma tentativa iniciante – não é única, fechada e nem exclusiva – de oferecer ao professor do 2º segmento do Ensino Fundamental em Casimiro de Abreu/RJ um suporte didático que, em diálogo com as estruturas curriculares existentes, contribua para o conhecimento da história local e seus possíveis diálogos interdisciplinares nas salas de aula do município. Acreditamos que o ensino de História Local e Regional não objetiva um empobrecimento conteudista mas caracteriza-se como um importante instrumento metodológico no processo de ensino-aprendizagem, pois com a utilização de conteúdos voltados para o local, amplia-se a possibilidade da criação de diferentes olhares sobre as identidades existentes, da problematização de questões socioculturais e o desenvolvimento de uma consciência histórica ainda mais crítica e cidadã, uma vez que o objeto estudado se aproxima da realidade social, cultural e política dos estudantes.

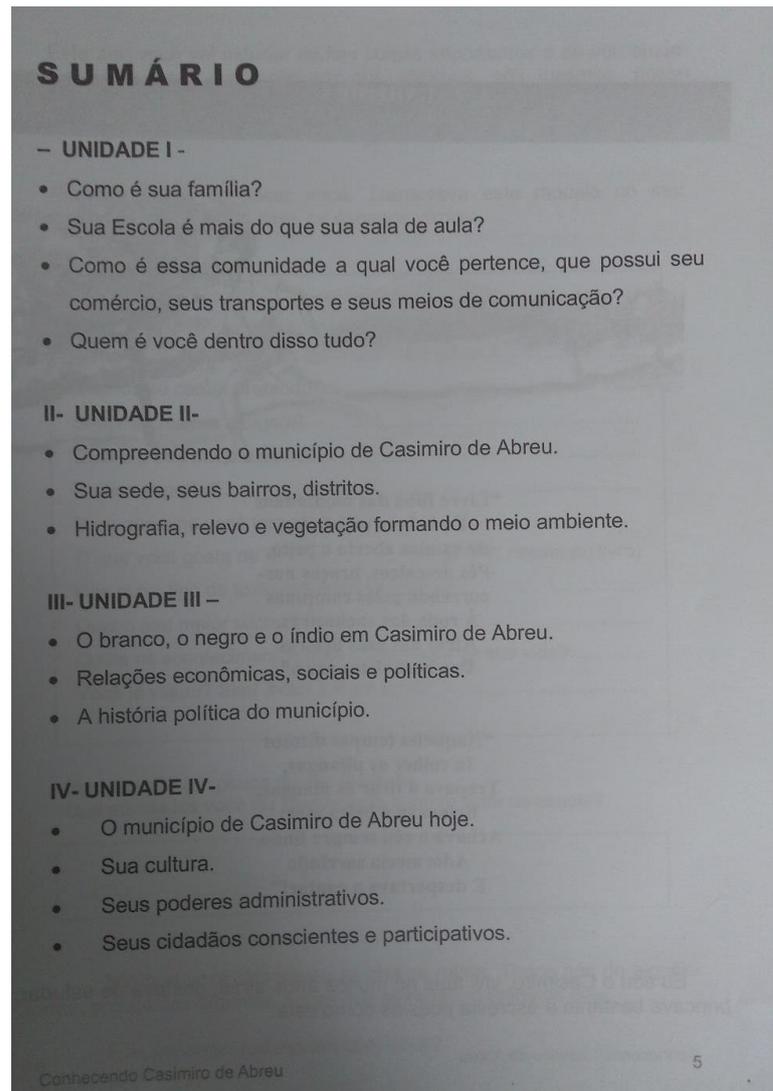
3.2 – As abordagens locais para 1º segmento nos materiais didáticos existentes em Casimiro de Abreu/RJ.

Assim, conforme fora explicitado, nos anos iniciais da educação básica em Casimiro de Abreu/RJ, a proposta curricular para o ensino de História, em consonância com os documentos oficiais, propõe uma abordagem que amplie os “*estudos sobre o viver de outros grupos da sua localidade no presente, identificando as semelhanças e as diferenças existentes entre os grupos sociais e seus costumes; e desenvolvam estudos sobre o passado da localidade, identificando as mudanças e as permanências nos hábitos, nas relações de trabalho, na organização urbana ou rural em que convivem*” (BRASIL, 1998, p. 41). Principalmente nos primeiros ciclos – 2º e 3º anos – os conteúdos propostos ao longo dos bimestres enfatizam habilidades e competências que dialogam diretamente com as realidades locais do aluno.

Para o desenvolvimento de tais propostas, nos anos finais da primeira gestão do então prefeito do município, Paulo César Dames Passos (1993–1996), junto à Secretaria de Educação, foi produzido um material didático intitulado “*Conhecendo Casimiro de Abreu*” (BOLDRINI, s/d) para utilização nas aulas de História e Geografia das turmas de 1º segmento do ensino fundamental. Esse material foi organizado em formato de livro, dividido por unidades (I ao IV), tendo por objetivo atender somente aos anos iniciais da Educação Básica. Na 3ª gestão do prefeito Paulo Dames (2005 – 2008), o material fora revisado e ampliado pela equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, sendo esta, conforme imagens da capa e do sumário se encontram abaixo, a edição existente e disponível nas escolas do município até os dias de hoje.



BOLDRINI, Júlio C. *Conhecendo Casimiro de Abreu*. 2ª ed. Casimiro de Abreu: Secretaria de Educação, 2005 – 2008. (Fonte: Fotografia CAPA – arquivo particular).



BOLDRINI, Júlio C. Conhecendo Casimiro de Abreu. 2ª ed. Casimiro de Abreu: Secretaria de Educação, 2005 – 2008, p. 05. (Fonte: Fotografia SUMÁRIO – arquivo particular).

Conforme análise do material citado, inicialmente, percebemos que a divisão nas respectivas unidades (I – IV) é pautada por uma perspectiva dos estágios de aprendizagem do aluno, tendo em vista que, a UNIDADE I, ao propor temáticas intituladas *Como é a sua família?; Sua escola é mais do que sua sala de aula?; Como é essa comunidade a qual você pertencer, que possui seu comércio, seus transportes e seus meios de comunicação?; Quem é você dentro de tudo isso?* objetiva que o aluno, primeiramente, possa se localizar no tempo e no universo em questão, desenvolvendo uma dimensão socioespacial e identificando-se com o meio para assim, ter acesso aos demais conteúdos e conceitos geopolíticos, na unidade seguinte. As atividades e informações propostas pela UNIDADE I, desenvolvidas de forma lúdica ao propor pesquisas e entrevistas, possuem, em alguns momentos, uma linguagem

complexa e uma abordagem excessiva de textos, tornando a leitura, caso aconteça, cansativa e complexa.

Ao longo da UNIDADE II, os conteúdos e as propostas se desenvolvem sob uma ótica da dimensão geográfica e política da localidade, fornecendo aos alunos, a priori, informações quanto à localização e à identificação do município através dos mapas (América – Brasil: divisão política e regional – Estadual). Em seguida, as propostas objetivam que o aluno tenha acesso à organização política e geográfica do município, informando seus limites, núcleos e distritos componentes. Por fim, de forma textual e pouco dialógica, são apresentadas informações quanto aos aspectos geográficos e ambientais da região.

Na terceira e última unidades – UNIDADES III e IV – o material aborda sobre os povos que contribuíram para a formação do município – “o branco, o negro e o índio” – e de forma bem sintetizada, sobre as atividades econômicas desenvolvidas por eles e sobre o município nos dias atuais. Ao final da terceira unidade, oferece uma tabela em ordem cronológica, dos principais fatos e eventos que aconteceram no município desde o ano de 1619 até o ano de 1963, informações complexas para alunos de 1º segmento. Na última unidade, o material trata sobre os direitos e deveres do cidadão, sobre a estrutura do poder municipal, a importância do voto, os símbolos e a cultura local. Neste material, ao final de cada unidade é oferecido um texto o qual resume as temáticas abordadas ao longo das atividades e explicações.

Percebemos assim, na análise deste material existente para aulas de História e Geografia no 1º segmento do Ensino Fundamental em Casimiro de Abreu, um objeto muito válido para o ensino de história em diálogo com a história local, porém, é um material que necessita de novas adaptações, temáticas e discussões que propiciem uma maior interação do aluno com atividades mais dinâmicas e pesquisas que contribuam para uma reflexão mais crítica e participativa. Não há dúvida de que a iniciativa do Governo Municipal em construir este material, abre caminhos e possibilidades para o surgimento e a emergência de novas possibilidades. Por mais que existam críticas e apontamentos quanto à estruturação e conteúdos disponíveis neste, a iniciativa de produção e distribuição nas escolas é de grande valia para o Ensino de História.

Ao propor a elaboração de um novo material para que possa ser utilizado no 2º segmento do Ensino Fundamental, nosso objetivo se estrutura na possibilidade de abrir novos caminhos e alternativas para um ensino de história que privilegie a autonomia das secretarias municipais e a participação efetiva dos professores e alunos na construção de um material mais próximo às suas realidades. Nosso maior desejo é que, além de utilizarem o material desenvolvido através desta pesquisa, novas iniciativas e parcerias possam surgir para a construção de um

ensino em diálogo com a história local e a construção identitárias dos nossos alunos enquanto sujeitos históricos de seu tempo.

3.3 – História local no 2º Segmento do Ensino Fundamental: relevância e possibilidades.

Ao direcionarmos nossos olhares para os últimos níveis da educação básica, deparamo-nos com um currículo para o 2º segmento do ensino fundamental e ensino médio, em grande maioria, voltado para os grandes marcos das histórias nacional e mundial. Um currículo que, em grande medida, ainda mantém traços tecnicistas e conteúdos eurocêntricos, estes, voltados para os reconhecidos exames avaliativos e de ingresso nas universidades brasileiras.

Um dos estudos sobre o qual nos apoiamos para o desenvolvimento de nossa pesquisa é de Elison Antônio Paim. O mesmo desenvolve pesquisas na área de ensino de história e aborda sobre a prática do ensino e as perspectivas locais no estado de Santa Catarina e, especificamente, no município de Chapecó/SC. Em um de seus artigos, em parceria com Vanessa Picolli, *Ensinar história local e regional no ensino médio: experiências e desafios*, ambos desenvolveram uma pesquisa sobre a possibilidade de inserção da abordagem local nas escolas do ensino médio em Chapecó/SC em função da construção de uma proposta curricular oferecida pelo governo estadual que incentiva a utilização de temáticas regionais nas escolas do estado. Dessa forma, as aulas de graduação em História na Universidade Comunitária Regional de Chapecó – UNOCHAPECÓ, começaram a ser palco de debates e questionamentos quanto às possibilidades e os desafios para a implementação de temáticas locais e regionais nas salas de aula. Assim, desenvolveram uma pesquisa que teve como base a coleta de depoimentos dos professores de História das redes pública e privada do referido município. Mediante análise dos dados coletados e dos referenciais teóricos propostos, chegaram à conclusão de que um dos grandes desafios para o ensino de história local está, não somente nas abordagens propostas pelos livros didáticos, mas na prática docente. Completam que, em virtude das diferentes formações docentes – inicial e/ou continuada, cada professor desenvolve maneiras distintas de abordagem local em sala de aula e “faz sua explicação buscando argumentos diversificados conforme seu conhecimento e levando em conta também

a proximidade que os alunos revelam ter com tais problemáticas” (PAIM; PICOLLI, 2007:117).

Para os pesquisadores, tais diversidades são positivas no sentido que permitem a existência de vários olhares sobre uma mesma localidade, o que privilegia os debates e o conhecimento em torno da heterogeneidade e das múltiplas identidades chapecoenses. Entretanto, para os autores, “*em algumas escolas ou para alguns professores, existe ainda a preocupação com os vestibulares, como os conteúdos a serem vencidos, que, dessa forma, priorizam o trabalho com livros didáticos produzidos para atender tais necessidades*” (PAIM; PICOLLI, 2007, p. 117), um dos grandes desafios a serem vencidos diante do prestígio e do retorno de uma educação voltada para a formação de profissionais para ocupação do mercado de trabalho e não de cidadãos conscientes de seu papel como sujeitos históricos e agentes participantes da vida em comunidade.

Mesmo que em alguns documentos e propostas curriculares nacionais encontremos orientações para utilização de abordagens locais e regionais no ensino de história, uma grande dificuldade se estabelece na concretização dessas estratégias: os livros didáticos. Os conteúdos de história estudados na educação básica deveriam ser menos mecânicos, mais dialógicos e próximos da realidade de vida dos estudantes. É fato que os conteúdos abordados nos livros didáticos dão ênfase aos assuntos nacionais e globais, deixando de lado os assuntos que tratem da História Local, isto porque, na tendência global do capitalismo de mercado e do consumo, as empresas e organizações que produzem este tipo de material objetivam a venda a nível nacional, desprezando as particularidades locais no processo de elaboração e seleção de conteúdos. Além disso, podemos perceber que na maioria dos municípios e estados brasileiros, são os raros os materiais escritos e os registros históricos que dissertam sobre os aspectos das trajetórias locais e regionais.

Para a professora Selva Guimarães Fonseca, apesar das discussões sobre a importância das problematizações e dos estudos sobre história local, deparamo-nos, no dia a dia, com algumas dificuldades para a concretização desses objetivos, que seriam, dentre elas: a rígida divisão dos espaços e das temáticas estudadas, que não possibilitam ao aluno o estabelecimento de relações entre os diferentes níveis e dimensões históricas; o processo de naturalização e de ideologização da vida política e social da localidade, mascarando inúmeras divisões, relações de poder e características sociais; os estudos voltados somente para os aspectos políticos da localidade e as fontes históricas disponíveis para os estudos locais que se

constituem, em sua maioria, de documentos, textos e encartes produzidos pelos órgãos administrativos locais que, conseqüentemente, reproduzem discursos de memória das elites locais (FONSECA, 2005:154), prática essa, denominada por Raphael Samuel (SAMUEL, 1989:223) de “*tendência administrativa dos documentos*”, visto que a produção de material didático voltado para as temáticas que privilegiem o ensino de história regional e local, pautado na ótica da desconstrução da memória oficial, ainda são muito poucas ou quase inexistentes.

Dessa forma, Paim e Picolli reforçam a ideia de que o ensino de história local para os alunos do ensino médio é de grande valia pois “*significa apresentar a estes, possibilidades de pesquisa histórica escolar e bibliografias que os situem dentro de uma visão mais crítica sobre o contemporâneo, assim, podem desenvolver uma maior autonomia intelectual*” (PAIM; PICOLLI, 2007:114). Defendem que se faz necessário a utilização de materiais que ultrapassem os limites dos escritos políticos ou materiais oferecidos pelas entidades públicas. Os professores devem possibilitar a “*busca de outras fontes, de outras bibliografias, de meios audiovisuais que possam transformar o ensino de história numa tarefa instigante*”, fazendo com que os alunos se identifiquem com as histórias e com a comunidade local (PAIM; PICOLLI, 2007:118). Nessa perspectiva, o ensino de história terá como base a atuação do professor, desempenhando papel fundamental como coordenador, gestor das ações que serão desenvolvidas, o orientador das pesquisas locais, o mediador das problemáticas, rearticulando os conceitos de historiografia, pesquisa e ensino de história (FONSECA, 2005:160).

Apoiado nesses caminhos, o ensino de história local adquire novos significados no ensino fundamental, “*exatamente pela possibilidade de introduzir e de prenunciar 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*” (BARBOSA, 2006:66). Nessa perspectiva, podemos destacar a importância que a história local/ regional possui na historiografia contemporânea, uma vez que ela propicia uma aproximação do historiador, do professor e do aluno com o objeto estudado. Assim, os relatos, as explicações e as compreensões deixam de ser fundamentadas única e exclusivamente nas temáticas nacionais e globais, como destaca o historiador Rafael Samuel, afirmando que “*a História Local requer um tipo de conhecimento diferente daquele focalizado no alto nível de desenvolvimento nacional e dá ao pesquisador uma ideia mais imediata do passado*” (SAMUEL, 1989/1990:220).

A importância das abordagens locais e regionais na disciplina de história tem por objetivo contribuir com o desenvolvimento de habilidades voltadas a uma nova maneira de pensar essa área de pesquisa e ensino, em termos de aprendizagem e concepções. A História Regional e Local permite a inserção e o relacionamento do aluno na comunidade da qual faz parte, favorecendo a criação de sua própria historicidade e identidade (SCHMIDT; CAINELLI, 2009:139). Vale a pena ressaltar que não é o objetivo desta pesquisa a supervalorização do local em detrimento do nacional/global. Algumas questões precisam ser consideradas quando abordamos sobre o distanciamento que a história local encontra ao longo das séries finais do ensino fundamental e no ensino médio. Acreditamos que a história local não é um objeto de compreensão por si mesma, isolada de outras perspectivas. O principal questionamento que se levanta é quanto à concepção de que a história regional, como estratégia de ensino e aprendizagem, se encerra ou se distancia, à medida que prossegue nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, como em uma escala de valores. Devemos ter a convicção de que a localidade, ao invés de ser um ponto de partida geográfico/regional/nacional (espacial), deve ser também um caminho e um ponto de chegada (CERRI, 1996:718). A proposta de nossa pesquisa, através desta dissertação, é lançar mão da história local como um elemento que articula, seja ela nos anos iniciais do ensino fundamental como nos anos finais do ensino médio, ao invés de uma estratégia inicial de aprendizagem e conhecimento histórico.

Em suma, as orientações dos PCNs e da BNCC ainda que abordem sobre a possibilidade e a necessidade da inserção da localidade no processo do ensino de história para as séries iniciais do ensino fundamental, oferecem alguns obstáculos no que se refere, não somente na aplicabilidade destas temáticas em sala de aula como na estrutura curricular que, caminhando para os ciclos subsequentes, distancia-se cada vez mais das análises históricas sob o prisma da identificação e do pertencimento. Destarte, acreditamos que se faz necessário a valorização do profissional da educação pois “é a melhor maneira de promover uma educação de qualidade pautada nas necessidades e mudanças necessárias em nosso cotidiano. Visto que, apenas mudar o método de ensino tradicional por outro não é suficiente e tão pouco pode garantir a qualidade no ensino oferecido e o desenvolvimento das habilidades e senso crítico do aluno” (ASSIS; BELLÉ; BOSCO, 2013:06).

Por fim, a inserção dos estudos que tratem da localidade ao longo de toda educação básica e sua consequente aplicabilidade através dos currículos nacionais/locais, materiais didáticos e práticas pedagógicas, não acontecerá de forma imediata. Todavia, são necessários

pequenos passos, como a intenção no desenvolvimento deste projeto e, conseqüentemente, mudanças profundas e estruturais, como a reestruturação dos conteúdos escolhidos no processo de composição dos livros didáticos e a flexibilidade dos organismos governamentais no sentido em que os manuais didáticos possam ser produzidos em perspectivas Regional e Local, sem perder de vista um contexto mais amplo dos temas sugeridos no que se refere a História Geral e do Brasil (SILVA, 2013:10).

3.4 – O produto: propostas de inserção temáticas para o 2º segmento do ensino fundamental em Casimiro de Abreu/RJ.

Uma das grandes indagações existentes entre os professores de História é sobre como os seus alunos aprendem, apreendem, refletem e constroem os conhecimentos compartilhados nas salas de aula espalhadas pelo nosso país. O sonho e a realização deste material são frutos das aulas, dos diálogos entre os pares e das inquietações resultantes de um programa de mestrado voltado para o chão da escola, para as experiências e práticas docentes, a diversidade dos ambientes escolares, as especificidades de cada ator no processo de ensino-aprendizagem e para os desafios e as possibilidades de uma educação cada vez mais consciente, plural e humana nos dias atuais. Dessa forma, a existência de uma formação continuada proporcionada pelo Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA²⁹ possibilitou que tal indagação se transformasse em uma pesquisa.

Semelhantemente, sob uma ótica específica e pessoal, uma outra indagação é fruto da percepção evidente de políticas públicas negligentes quanto à valorização permanente da história local e patrimonial de Casimiro de Abreu/RJ, negligência essa que não se restringe apenas ao período da realização do mestrado e sim, retrata uma postura presente há anos nos ambientes políticos, institucionais e escolares no município. A emergência dessa preocupação e o interesse por desenvolver uma pesquisa que pudesse contribuir, em parte, para a valorização das abordagens locais nas salas de aula municipais, deu origem a este material que tem como título: *Diálogos entre a História Local e o Ensino Fundamental II: propostas de inserção curricular em Casimiro de Abreu/RJ.*

²⁹ Programa de pós-graduação *stricto sensu* liderado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Criado em 2013, o curso é oferecido em rede nacional, tendo a Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ como uma de suas participantes. Reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) do Ministério da Educação (MEC), este mestrado profissional tem como objetivo proporcionar formação continuada aos docentes de História da Educação Básica.

Assim, desenvolvemos, estruturados nesta pesquisa e nas proposições nela abordadas, o produto ***DIÁLOGOS ENTRE HISTÓRIA LOCAL E ENSINO FUNDAMENTAL II: PROPOSTAS DE INSERÇÃO CURRICULAR EM CASIMIRO DE ABREU/RJ***. Este material, desenvolvido em formato de *livreto*, oferece uma análise sobre como o ensino de história local auxilia, dinamiza e possibilita a construção da identidade do aluno enquanto cidadão natural e residente do município, oferecendo ao professor de história a possibilidade de inserir e trabalhar, dentro da estrutura curricular vigente, duas temáticas locais a cada ano/série do 2º segmento do Ensino Fundamental. Estes conteúdos, que abordam sobre algumas temáticas, fatos históricos e conhecimentos locais, foram pensados para que, em consonância e diálogo com o planejamento curricular já existente e prescrito pela Secretaria Municipal de Educação – SEMED, o professor possa desenvolver atividades que enalteçam a memória local e dialogam com os eventos que marcam a história nacional e mundial.

Vale a pena ressaltar que a seleção e a escolha dessas temáticas originou-se da análise do Planejamento Curricular de História para o corrente ano letivo, de uma seleção pessoal e coletiva quanto à memória presente nas minhas narrativas e nas experiências de demais professores em sala de aula, de conversas e debates com a orientação, buscando uma reflexão local voltada para perspectivas culturais e socioambientais e da existência e disponibilização de um rico material presente no CEMCA – Centro de Memória de Casimiro de Abreu, órgão ligado à Fundação Cultural deste município.

Estruturalmente, o produto está organizado tendo como apresentação inicial, um texto de minha autoria abordando sobre os principais motivos e questionamentos que contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa. Nele, abordo sobre o acesso ao Mestrado Profissional – ProfHistória e de que forma o mesmo contribuiu para a elaboração deste produto. Na introdução do produto, desenvolvemos uma análise crítica e conceitual sobre os espaços que a história local possui dentro das estruturas curriculares atuais, citando, inclusive, a elaboração e a aprovação da nova Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica. Ao longo da introdução, descrevemos sobre a importância do ensino de história local para a valorização da memória local e a construção identitária dos alunos e professores nos ambientes escolares. Prosseguimos nossa comunicação, descrevendo como as temáticas locais são trabalhadas nos documentos oficiais municipais e nos anos iniciais da Educação Básica em Casimiro de Abreu, apontando para os materiais disponíveis e para as ausências e lacunas existentes para as abordagens locais. Finalizando a introdução, destacamos para as possibilidades e caminhos existentes no que se refere à continuidade das abordagens locais para o 2º segmento, utilizando como base o texto dos pesquisadores Elisa Paim e Vanessa Picolli sobre o ensino

de história local no ensino médio no estado de Santa Catarina, utilizando como base as pesquisas desenvolvidas com os professores de História no município de Chapecó/SC. Assim, a partir dessas perspectivas, finalizamos sobre as possibilidades de inserção das temáticas locais para as turmas de 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental em Casimiro de Abreu/RJ.

Assim, tendo como base a introdução deste produto, começamos oferecendo para cada ano do Ensino Fundamental, duas propostas de inserção temática, divididas mediante os conteúdos e bimestres em questão. Para o 6º ano do Ensino Fundamental foram desenvolvidas propostas de acordo com os eixos norteadores do 1º e do 2º bimestres, que tratam sobre a “*compreensão da História*”, a “*origem e desenvolvimento do ser humano em sociedade*” e as “*civilizações da antiguidade*”. Assim, para o 1º bimestre, desenvolvemos a proposta ***EU, VOCÊ E CASIMIRO DE ABREU NA HISTÓRIA***. O tema desta unidade é o debate sobre o cotidiano em Casimiro de Abreu e no Brasil nos séculos XX e XXI, buscando relacionar os fatos históricos da cidade e de seus familiares com os momentos atuais vivenciados pelo aluno. Tal proposta pauta-se na concepção de que, para o aluno, é importante desenvolver essa capacidade de ampliar sua orientação no tempo, ou seja, a relação que o mesmo mantém com o passado, servindo para situá-lo no presente, o que o historiador Jörn Rüsen define como a consciência histórica, isto é, a “*soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo*” (RÜSEN, 2001:57). Ainda no 6º ano, dentro da estrutura do 2º bimestre, desenvolvemos a proposta ***OS RIOS SÃO JOÃO E INDAIAÇÚ - A IMPORTÂNCIA DOS RIOS NO PROCESSO DO DESENVOLVIMENTO DAS PRIMEIRAS VILAS, CIDADES E POPULAÇÕES***. O tema desta unidade apresenta uma discussão sobre a relação da existência dos rios com o surgimento das cidades, buscando estabelecer conexões e comparativos entre a emergência das primeiras civilizações e os distritos do município de Casimiro de Abreu, identificando que, nesse processo heterogêneo, cada localidade nasceu e se desenvolveu dentro de características próprias e peculiares. Para isso, recorreremos à dois importantes rios existentes no município – o São João, em Barra de São João e o Indaiáçú, em Casimiro de Abreu – para contribuir, em uma estratégia de proximidade e identificação, no processo de aprendizado dos conteúdos que abordam sobre a sedentarização dos primeiros agrupamentos humanos em nossa região e no mundo.

Para o 7º ano foram desenvolvidas propostas de acordo com os eixos norteadores do 1º e do 3º bimestres, que tratam sobre a “*Antiguidade tardia e Sociedade Medieval*”, as “*Reformas Religiosas: luteranismo, calvinismo, anglicanismo e contrarreforma*” e “*O*

encontro de culturas: África e América”. Na primeira proposta, pensada para ser trabalhada no 1º bimestre, cujo tema é ***O PAPEL CENTRALIZADOR DA IGREJA MEDIEVAL E SUA INFLUÊNCIA NA FORMAÇÃO DAS CIDADES***, pensamos na abordagem sobre a influência da Igreja, em tempos de colonização, na formação das cidades e na dinâmica do espaço urbano. A primeira citação existente quanto ao surgimento de uma comunidade em Casimiro de Abreu/RJ, data de 1619, com a construção da capela de São João Batista, em Barra de São João. Tendo como ponto de partida os olhares possibilitados pelas visitas aos centros urbanos do município, o que se espera nessa proposta é que o aluno possa compreender de que forma a Igreja influenciou no desenvolvimento das primeiras vilas e distritos locais, na disposição e organização de construções importantes que demonstram a sua estreita relação com os prédios comerciais, as habitações e as praças públicas, sendo considerado, por muitos anos, o local mais importante das cidades. Para o 3º bimestre, desenvolvemos a proposta ***O COMEÇO DE INDAIAÇÚ – OS ÍNDIOS, O PRIMEIROS POVOAMENTOS E O DISTRITO DE ALDEIA VELHA/SILVA JARDIM***. Nela, abordamos sobre o início da ocupação do distrito que hoje é a sede e nomeia o município – Casimiro de Abreu, cujas primeiras ocupações se deram no início do século XVIII com a formação da Aldeia de Ipuca (Aldeia Velha) sob a liderança do padre capuchinhos Francisco Maria Talli. A importância do estudo da cultura dos povos nativos de nossa região é uma rica estratégia para possibilitar a reflexão sobre as transformações culturais e o perigo de perda cultural e de identidade de uma comunidade. Para isso, torna-se necessário nas aulas que o professor retome os conceitos de cultura e civilização tais como discutidos pela antropologia e problematize a concepção “eu – outro” no contato dos índios com os colonizadores portugueses. Tal proposta objetiva, junto à Lei 11.645/2008, tratar da temática de maneira que esta, seja parte integrante do currículo municipal e dos materiais didáticos, objetivando construir e contribuir para a valorização de uma identidade local multifacetada.

Para as turmas de 8º anos, as propostas foram desenvolvidas com base nas propostas curriculares para o 3º bimestre – *Império no Brasil*. Na primeira inserção temática, ***CONFLITOS DE TERRA E QUILOMBOS NA COLONIZAÇÃO DO RIO DE JANEIRO – A REGIÃO DE QUILOMBO (ESTRADA SERRAMAR)***, buscamos debater sobre os conceitos de escravidão e resistência, possibilitando o alargamento da percepção do aluno no que se refere à exploração da mão-de-obra escrava em nossa localidade, comprovada também pela existência de uma região próxima aos distritos do município, na Estrada Serramar – RJ 142, nomeada Quilombo, cuja história está sendo contada, até os dias de hoje, pela professora e historiadora local, Renata Azevedo Lima Lira, em pesquisa intitulada “*Conflitos de terra e*

quilombos na colonização do Rio de Janeiro (1808 – 1831)” – Dissertação de Mestrado em História. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2013. Objetivamos assim, com essa temática, ampliar os espaços de discussão propostos pela lei 11.645/08, que trata sobre a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena. Na segunda proposta, desenvolvemos a temática que salienta a importância do poeta que dá nome à cidade, com o tema **CASIMIRO DE ABREU, O POETA DO ROMANTISMO NO BRASIL**. Assim, essa proposta tem por objetivo, em diálogo com as disciplinas afins, traduzir a importância do poeta local na construção da literatura brasileira. Ao localizá-lo neste momento histórico e ter acesso aos poemas escritos por ele, o aluno poderá adquirir, além dos benefícios pedagógicos e cognitivos que a leitura de poesias propicia, novas perspectivas da localidade sob a ótica do poeta.

Por fim, para o último ano do Ensino Fundamental, foram desenvolvidas propostas de acordo com os eixos norteadores do 3º bimestre, que tratam sobre a “*Guerra Fria e seus desdobramentos*” e “*Brasil – da democracia à ditadura*”. Na primeira proposta para o 9º ano, em parceria com o CEMCA – Centro de Memória de Casimiro de Abreu – Fundação Cultural, desenvolvemos a aula **MEMÓRIAS DE UM SOLDADO DA PAZ**. O tema desta proposta tem como conceito norteador a *memória local*. Partindo da certeza de que toda e qualquer identidade dependem de processos de construção, desconstrução e reconstrução de memórias e narrativas, sejam elas individuais e/ou coletivas, utilizaremos como objeto de estudo os depoimentos e a documentação de um cidadão casimirense em uma das missões da ONU junto aos conflitos no Oriente Médio em meados do século XX. Assim, pretendemos com essa proposta sensibilizar os alunos para a reflexão sobre as experiências dos indivíduos/grupos locais no processo de construção de sua própria identidade. Na segunda proposta, recorreremos à um dos fatos mais marcantes na história de Casimiro de Abreu: **EM TEMPOS DE DITADURA, CASIMIRO DE ABREU À ESPERA DO DISCO VOADOR**. Ao pensarmos na década de 1980 na História do Brasil, nossa referência quase sempre aponta para os anos finais do Regime Militar e o processo de abertura “lenta, gradual e segura” do sistema democrático. Todavia, nesse mesmo período, algumas cidades do interior vivenciavam outras experiências que as fizeram, como nesse caso, ser projetadas no cenário internacional por assuntos que caminhavam na contramão das notícias sobre atentados, desaparecimentos e mortes. Em Casimiro de Abreu, mais precisamente em março de 1980, o prefeito e a comunidade local acreditaram na história contada por Edilson Barbosa, o Mensageiro de Júpiter, que previa a chegada de um disco voador e o contato com os “*jupiterianos*”. A importância da abordagem deste fato histórico e cômico para o

conhecimento dos alunos objetiva, por um lado, a preservação de uma memória coletiva local e a consequente perpetuação da mesma e a compreensão de que as experiências históricas são múltiplas e diversas no contexto da Guerra Fria e do Regime Militar no Brasil.

Conforme já fora explicitado, perguntas como *Como os currículos escolares são apropriados e desenvolvidos nos ambientes escolares e de que forma os mesmos são colocados em prática? Que significados a história local apresenta em virtude da proximidade dos eventos com a história vivida pelos estudantes? O ensino de História nas salas de aula, dialogando a abordagem nacional com a abordagem local, é o caminho mais fecundo para a construção da identidade histórica do aluno enquanto cidadão casimirense ou para além de casimirense como agente histórico?* nortearam as pesquisas realizadas ao longo das aulas do ProfHistória, o que nos motivou a desenvolver um material que pudesse, ou pelo menos, tentasse, além de trazer as respostas, oferecer caminhos para novas abordagens históricas nas salas de aula do município em questão.

Assim, ao desenvolver esse material, o mesmo fora carinhosamente sonhado, planejado e desenvolvido tendo como meta o suporte, a priori, para os professores de História e disciplinas afins da rede municipal de ensino, objetivando o desenvolvimento de atividades referentes ao ensino de história local concomitante aos conteúdos estabelecidos em documentos oficiais, tendo em vista que as *propostas de inserção* bimestrais seguiram-se mediante os eixos norteadores que constam nas orientações curriculares estabelecidas para cada ano/série. Não obstante, de forma extensiva, o mesmo fora organizado para ser utilizado em qualquer instituição, seja ela de ensino, cultural e/ou política, que privilegie as abordagens locais em suas aulas, eventos e projetos.

Achamos válido ressaltar que mesmo sem experiência sólida e contínua na rede pública de ensino do município, tais questionamentos, conclusões e perspectivas advém de inúmeras conversas entre os amigos de profissão e da localidade, dos depoimentos e respostas dos professores da rede pública que se disponibilizaram na realização dessa pesquisa, em visitas e diálogos estabelecidos com a Coordenadoria de Ensino e com a Secretaria Municipal de Educação, dos levantamentos feitos ao longo do desenvolvimento deste projeto e da experiência pessoal nas escolas privadas de Casimiro de Abreu ao longo dos meus dez anos de prática docente.

Por essas e outras questões supracitadas, acreditamos que o papel e a relação do professor, aluno e o ambiente escolar, no processo de ensino-aprendizagem, são os caminhos mais férteis para a discussão e problematização quanto ao lugar da abordagem local no

decorso da valorização da memória e da construção identitária local. A relevância e o enaltecimento dos saberes dos estudantes, dos professores e da comunidade local são instrumentos para a preservação da memória e história locais, extremamente necessários para esse novo caminho trilhado pelos estudos históricos. A escolha de outros espaços de produção de conhecimento, alargando a visão de história e aproximando experiências vividas, propiciam a emergência da diversidade cultural local, trazendo sentido à própria história, e, por conseguinte, fazendo com que o aluno e toda a comunidade percebam que são sujeitos e agentes históricos do seu próprio tempo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como percebido, o principal motivo desta pesquisa não foi o de concentrar-se na valorização única e exclusiva das abordagens locais e regionais no tocante ao ensino de história, mas sim, oferecer uma rica discussão sobre a importância da continuidade destas ao longo do processo educacional, não restrita aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Merece destaque que, a nossa concepção do ensino de História Local e suas particularidades não se sobrepõe aos demais conteúdos propostos e consequentes da disciplina em questão. Nossa busca é pela valorização da memória como uma das maneiras de manter vivos os eventos, os passados e as experiências da comunidade local, tendo como palco as salas de aula no município de Casimiro de Abreu/RJ, onde os mais diversos protagonistas podem trazer à tona, problemáticas locais e experiências familiares na construção histórica do município.

Acreditamos que a valorização dos saberes dos estudantes, dos professores e da comunidade local são instrumentos potentes para a preservação da memória e das histórias locais, necessária para esse novo caminho trilhado pelos estudos históricos. A escolha de outros espaços de produção de conhecimento, alargando a visão de história e aproximando experiências vividas, propiciam a emergência da diversidade cultural local, trazendo sentido à própria história, e, por conseguinte, fazendo com que o aluno e toda a comunidade percebam que são sujeitos históricos do seu próprio tempo.

Neste trabalho, primeiramente, buscamos oferecer ao leitor e demais companheiros de pesquisas, uma perspectiva concisa e esclarecedora dos espaços que as discussões sobre regionalidade e localidade começaram a ocupar na historiografia em meados do século XX, utilizando como referências as concepções levantadas por pesquisadores como Pierre Goubert e Alain Bordin, estes que, em seus escritos debateram sobre as reformulações e ressignificações de conceitos e paradigmas históricos até então, influenciados pelas expectativas iluministas que, com a “morte” de seus horizontes e dimensões, oportunizaram o advento de particularidades e individualismos em meio aos novos caminhos históricos, possibilitando a concretização de pesquisas como esta que hoje apresentamos. A partir desse trajeto, trouxemos para a discussão a importância que as abordagens locais possuem no processo de ensino-aprendizagem em História e disciplinas afins e os espaços que essas

ocupam, ou deveriam ocupar, nos currículos e documentos oficiais nacionais e locais para a Educação Básica.

Tendo em vista que a temática de nossa pesquisa está concomitantemente relacionada às estruturas curriculares educacionais, foi necessário a abordagem sobre a recente aprovação da BNCC para a Educação Básica e seu conseqüente caráter homogeneizador, normativo e prescritivo que, sob nossa ótica, acaba minando as particularidades locais e suas potencialidades, onde as próprias secretarias, escolas, professores, alunos e a comunidade, poderiam pensar os seus currículos e suas estratégias de ensino. Ao tecer crítica a esse movimento político e institucional, procuramos oferecer uma análise de que esses discursos de reformas e padronizações, com atenção mais focada nos resultados em termos de eficiência, eficácia e qualidade dos serviços do que propriamente na real estrutura do processo e no desenvolvimento educacional. Nos últimos tempos, vemos crescer o estabelecimento de uma nova cultura de desempenho competitivo que envolve o uso de uma combinação de propósitos, objetivos, incentivos e resultados de forma a gerar uma reconfiguração das instituições educacionais e a aplicabilidade de reformas curriculares, ou seja, a visão de uma educação cada vez mais voltada para o consumo do que para a sua própria essência: conhecimentos que produzem e são produzidos através das experiências individuais e/ou coletivas e que buscam transformar os indivíduos, enquanto alunos, em cidadãos mais conscientes e autônomos. Essas tensões acabam por deixar a “aprendizagem profunda” em segundo plano (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016:122). Acreditamos que, nessa cultura do desempenho, os espaços para a localidade perdem cada vez mais sentido, tendo em vista que “o conhecimento deixa de ser questão cultural, ética e política para se transformar numa questão simplesmente técnica. É o currículo, como local onde ser processa, se produz e se transmite o conhecimento, bem como local onde se produzem subjetividades, que se vê profunda e radicalmente afetado por essa redefinição” (SILVA, 2000a:8,9).

Buscando compreender como a localidade é significativa na aprendizagem em História e que a aproximação com as experiências e com a vida prática desenvolvem no aluno uma consciência mais abrangente e plural, para teorizar e fundamentar nossos juízos, optamos por recorrer e utilizar os conceitos desenvolvidos por Jörn Rüsen, como os de *consciência histórica* e *aprendizagem histórica*, inaugurados com suas discussões no âmbito da Didática. Entendendo a *consciência histórica* como um conjunto de experiências do homem no tempo e a conseqüente compreensão que o mesmo desenvolve sobre estas, orientando e relacionando-as à sua vida prática, é uma das maneiras pelas quais os alunos, enquanto sujeitos históricos,

manifestam seus saberes sobre a História e sobre o mundo. Dessa forma, em um diálogo com pensadores da educação escolanovista como John Dewey e Anísio Teixeira, buscamos esclarecer a importância da experiência cotidiana e da vida prática no processo educacional, enaltecendo o valor da continuidade desta perspectiva ao longo do Ensino Fundamental e não exclusivo aos Anos Iniciais do referido período.

Tendo escolhido o município no qual essas vivências cotidianas são provadas por algumas décadas, Casimiro de Abreu e os consequentes currículos e experiências educacionais formaram a estrutura da nossa proposta. Ao desenvolvermos uma análise de como o ensino de História é proposto nos currículos oficiais e quais os espaços que as abordagens locais encontram nestes documentos, encontramos, mesmo que nos Anos Iniciais, lacunas e desafios que dificultam a realização de trabalhos mais eficazes nas salas de aula. Ainda assim, nessa trajetória, recorreremos à concepção inicial de nossa pesquisa sobre a necessidade do sequenciamento e da ininterrupção destas abordagens ao longo dos Anos Finais, recorrendo a experiências existentes e seus desafios, como as descritas nos artigos dos professores Elison Paim e Vanessa Picolli sobre o ensino de História no estado de Santa Catarina.

A partir de então, estabelecendo a base e a estruturação teórica de nossa pesquisa e identificando os caminhos pelos quais pretendíamos percorrer, verificamos a necessidade da elaboração de um produto que materializasse, em parte, as concepções e os anseios por nós defendidos ao longo de toda essa discussão, sobre a relevância do ensino de história local nos anos que compreendem o 2º segmento do Ensino Fundamental. Isto posto, desenvolvemos um livreto oferecendo oito (8) temáticas que abordam sobre as experiências históricas locais do município de Casimiro de Abreu, relacionando-as com o currículo oficial vigente para o corrente ano, buscando oferecer aos professores e alunos da rede municipal, múltiplas possibilidades de diálogo mantendo o vínculo com os conteúdos propostos pela Secretaria de Educação.

Em suma, vale a pena lembrar que o grande desafio e um dos objetivos para a educação no que se refere às políticas curriculares locais diante das atuais circunstâncias de reestruturações e reformas é o de “*compreender as relações entre o global e o local, observando a maneira como as forças globais influenciam e estruturam um número crescente de situações locais*” (PAIVA; FRANGELLA; DIAS; 2006:244), em um processo não excludente e impositivo, mas permitindo um diálogo e uma relação construtiva e autônoma das redes de políticas existentes nos mais distintos espaços, seja no Estado ou no chão das escolas espalhadas pelos estados e municípios do nosso país. O que se espera, ainda que nosso

horizonte de expectativa observe uma centralização profunda, verticalizada e autoritária das instituições e órgãos administrativos do estado, é que o real sentido de educar não se perca e que caminhemos na direção da autonomia e da voz das escolas como promotores de currículo.

No contexto em que o capitalismo e os fluxos globais velozmente caminham, e em tempos de manifestações sobre reformas educacionais, implementação de uma base curricular que carrega consigo o discurso de comum e não de democrática, de ataques à História no âmbito das disciplinas escolares e de tentativas de criminalização da autonomia docente face aos discursos políticos na atualidade, o ensino de História e suas pesquisas sejam palco da defesa dos valores democráticos, do prestígio e mérito dos profissionais da educação e das riquezas plurais das localidades brasileiras.

Esperamos assim, de maneira singela e resoluto, ter contribuído para as pesquisas no campo da educação no Brasil e, em especial, para os caminhos educacionais construídos no município de Casimiro de Abreu/RJ. Pensar, sonhar e fazer educação neste país e nas cidades do interior do nosso Estado, tão sucateados pelos governos pregressos, nos dias de hoje e diante das crescentes perspectivas da falência dos modelos atuais e da interferência negativa dos papéis desenvolvidos pelos docentes nas salas de aula, são ações de coragem, afeição e ideal, que não serão destruídos com a força do tempo e nem com o rancor dos discursos vazios e levianos.

Como moradora, aluna e hoje, professora no município de Casimiro de Abreu, penso que ...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Casimiro de. *As Primaveras*. São Paulo: Livraria Editora Martins S/A coedição Instituto Nacional do Livro, 1972.

ALVES, Nilda. Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma Base Nacional Comum. In: MACEDO, Elizabeth; SÜSSEKIND, Maria L. (orgs.) *Dossiê E-curriculum/ Dossiê Temático: DEBATES EM TORNO DA IDEIA DE BASES CURRICULARES NACIONAIS*: São Paulo, v. 12, n. 03 p.1464 – 1479, out./dez. 2014

ASSIS, Elisabete Xavier de; BELLÉ, Kássia; BOSCO, Vania Dilma. O ensino da história local e sua importância. In: *REDIVI – Revista de Divulgação Interdisciplinar do Núcleo de Licenciaturas*. UNIVALI, Santa Catarina, 2013.

BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: *Revista Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, pp.10-32, Jul/Dez 2006.

_____, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. *Como as escolas fazem políticas: atuação em escolas secundárias*. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

BARBOSA, Vilma de Lurdes. Ensino de História Local: redescobrimos sentidos. In: *Saeculum – Revista de História*: João Pessoa, 2006.

BARON, Wilian C. C.; CERRI, Luis F. Teoria da História de Jörn Rüsen entre a Modernidade e a Pós-modernidade: uma contribuição à didática da história. In *Revista Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 991-1008, set./dez. 2012, Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade.

BARROS, José D'Assunção. História, Região e Espacialidade. In: *Revista de História Regional* 10(1): 95-129, Verão, 2005, p. 127.

BAUMAN, Zygmunt. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar Ed., 2003.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 2ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Identidade Nacional e Ensino de História do Brasil*. In: Leandro Karnal (org.) *História na sala de aula – conceitos, práticas e propostas*. 6ª ed. São Paulo: Ed. Contexto, 2010.

BOLDRINI, Júlio C. *Conhecendo Casimiro de Abreu*. 2ª ed. Casimiro de Abreu: Secretaria de Educação, [2008?].

BORDIN, Alain. *A questão local*. Rio de Janeiro: Ed. DP&A, 2001.

BRASIL/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL – *Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia – Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL – *Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: História e Geografia*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL/ SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA – *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM): Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/ SEB, 2000.

BRASIL/ SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA – *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN+ ENSINO MÉDIO): Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/ SEB, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC – 3ª versão*. Brasília, DF, 2018.

CASIMIRO DE ABREU/ SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Regimento Escolar da rede pública municipal de ensino de Casimiro de Abreu*. 2016, mimeo.

CASIMIRO DE ABREU/ SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Estrutura curricular para o Ensino Fundamental – 1º e 2º segmentos*. s/d, mimeo.

CERRI, Luis Fernando. Regionalismo e Ensino de História. In: BITTENCOURT, Circe Maria (org.). *Anais do 2º Encontro Perspectivas do Ensino de História*. São Paulo: FEUSP, 1996, p. 711 – 718.

CERRI, Luis Fernando. *Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

DEWEY, John. *Experiência e Educação*; trad. de Anísio Teixeira. 2ª ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1976.

FERNANDES, Rui Aniceto Nascimento ... [et al.]. *História e patrimônio: Rio Bonito*. Rio de Janeiro : Mauad X : Faperj, 2014.

FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de história*. 3ª ed. Campinas: Papirus, 2005.

_____. Longe da escola, na escola: vozes da universidade e da indústria cultural. In: _____. *Caminhos da História Ensinada*. Campinas: Papirus, 1993, p. 111 – 150.

FRANGELLA, Rita C. P. Um pacto curricular: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e o desenho de uma base comum nacional. In: MACEDO; Elizabeth; FRANGELLA, Rita C. P. (orgs). *Dossiê “Políticas de currículo ou Base Nacional Comum: debates e tensões”*, *Educação em Revista/UFMG*: Belo Horizonte, v. 32, n. 02, p. 69 – 89, abril/junho 2016.

GAGNEBIN, J. M. *Lembrar Escrever Esquecer*. São Paulo: Editora 34. 2006.

GERMINARI, Geysso; BUCZENKO, Gerson. História Local e Identidade: um estudo de caso na perspectiva da educação histórica. In: *Revista História & Ensino*, Londrina, v. 18, n. 2, p. 125-142, jul./dez. 2012.

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.

GOODSON, Ivor F. Currículo, narrativa e o futuro social. In: *Revista Brasileira de Educação* v. 12 n. 35 maio/ago. 2007.

GOODSON, Ivor F. Ensino, currículo, narrativa e o futuro social. In: _____. *As políticas de currículo e de escolarização*. Petrópolis – RJ: Vozes, 2008. p. 141-157.

GOUBERT, P. *História Local*. In: Revista Arrabaldes – Por uma História Democrática. Rio de Janeiro, n. 1, maio/agosto, 1998.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 12^a ed. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2015.

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto : Ed. PUC-Rio, 2006.

LDB – *Leis de Diretrizes e Bases*. Lei nº 9.394. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein_9394.pdf> Acesso em outubro de 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus Professor, Adeus Professora? Novas exigências educacionais e profissões docente*. São Paulo: Cortez, 1998.

LINHARES, Arnaldo. *Todos cantam sua terra – Casimiro de Abreu 150 anos*. Niterói: Imprensa Oficial do Estado do Rio de Janeiro, 2009.

LOPES, Alice R. C. *Políticas de Integração Curricular*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Ed. Cortez, 2011.

MACEDO, Elizabeth; SÜSSEKIND, Maria L. (orgs.). *Introdução*. In: *Dossiê E-curriculum/ Dossiê Temático: Debates em torno da ideia de bases curriculares nacionais*: São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1460-1463, out./dez. 2014

MACEDO; Elizabeth; FRANGELLA, Rita C. P. *Apresentação*. In: MACEDO; Elizabeth; FRANGELLA, Rita C. P. (orgs). Dossiê “*Políticas de currículo ou Base Nacional Comum: debates e tensões*”, *Educação em Revista/UFMG*: Belo Horizonte, v. 32, n. 02, p. 13 – 17, abril/junho 2016.

NIKITIUK, Sônia L (org.). *Repensando o ensino de história*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

NÓVOA, António. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

ORTIGÃO, Maria Isabel; PEREIRA, Talita V. Homogeneização curricular e o sistema de avaliação nacional brasileiro: o caso do estado do Rio de Janeiro. In: *Educação, Sociedade e Culturas*, v. 47, p. 157-173, 2016.

PAIM, Elison Antônio; CORRÊA, Jussara Odete. O Ensino de História Regional nos Anos Iniciais da Educação Básica. In: *Revista História & Ensino*, Londrina, v. 15, p. 23-38. Ago. 2009.

PAIM, Elison Antonio; PICOLLI, Vanessa. Ensinar história regional e local no ensino médio: experiências e desafios. In: *História e Ensino*, v. 13. Londrina: set. 2017, p. 107 – 126.

PAIVA, Edil V.; FRANGELLA, Rita de Cássia P.; DIAS, Rosane Evangelista. Políticas curriculares no foco das investigações. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (orgs). *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez, 2006, p.241-269.

REVEL, J. *A microanálise e a construção do social*. In: _____ (org.) *Jogos de Escalas – a experiência da microanálise*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1998.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Ed. UNB, 2001.

RÜSEN, Jörn. *História Viva – Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010.

RÜSEN, J. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. IN: BARCA; SCHMIDT; MARTINS (orgs.) *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011a, pg. 23 – 40.

RÜSEN, J. Experiência, interpretação, orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica. IN: BARCA; SCHMIDT; MARTINS (orgs.) *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011b, pg. 79 – 91.

SAMUEL, Raphael. História Local e História Oral. In: *Revista Brasileira de História*, vol. 09, nº. 19. São Paulo: Anpuh/Marco Zero, set.1989, pp. 219 – 243.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2009.

SCHMIDT, M. A. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta? In: SCHMIDT, M. A; CAINELLI, M. (org.). *Aprender história: perspectivas da educação histórica*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009^a, p. 21 – 51.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A escola cidadã no contexto da globalização: uma introdução. In: SILVA, Luiz Heron da. *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 2000a.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais/ IN: Tomaz Tadeu da Silva (orgs.). Stuart Hall, Kathryn Woodward. – Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000b.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3^a ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.

SILVA, Luís Carlos Borges da. *A importância do estudo de história regional e local na educação básica*. In: XXVII Simpósio Nacional de História – conhecimento histórico e diálogo social. Natal, 2013. Link: http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1372277415_ARQUIVO_Artigo-HistoriaRegional_NATAL_.pdf

SILVA, Kalina Vanderlei. *Dicionário de conceitos históricos*. São Paulo : Contexto, 2009.

SOARES, Marco Antonio Neves. O ensino de história presente nos parâmetros curriculares do ensino médio (PCNEM): a construção do sujeito adequado. In: *História & Ensino*, Londrina, v. 8, p. 29-44, out. 2002.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação e Mundo Moderno*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.