



OLHARES

REVISTA DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - UNIFESP

Concepções de história local nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1997): uma análise ancorada na perspectiva da educação histórica

Nikita Mary Sukow
Faculdade UNINA
nikisukow@gmail.com

Ana Claudia Urban
Universidade Federal do Paraná
claudiaurban@uol.com.br

RESUMO

O presente texto visa identificar as concepções de história local presente nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, publicados em 1997. A linha teórica de investigação dialoga com o referencial da Educação Histórica, a qual tem por objeto de estudo a didática da história e as problemáticas relacionadas à aprendizagem histórica. Linha de investigação pautada na Teoria e Filosofia da História e que adota pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa qualitativa. A partir da leitura contextualizada do documento, identificou-se que a concepção de história local relaciona-se à noção de transposição didática enquanto uma estratégia metodológica de ensino da história, orientada por teorias de aprendizagem oriundas da pedagogia. De forma contraditória, a história local figura, também, como um conteúdo capaz de promover a cidadania pela sua relação com a memória e com as identidades dos estudantes. Dentre as conclusões, questiona-se o aprisionamento da história local como um conteúdo estratégico dos anos iniciais, sendo preterida nos anos seguintes da escolarização. Sugere-se a aproximação das reflexões em história local e ensino de História de uma cognição situada na ciência de referência.

Palavras-chave: Ensino de História; Educação Histórica; História local.

Conceptions of local history on the *Parâmetros Curriculares Nacionais do Brasil* (1997) an analysis based on the perspective of the Historical Education

ABSTRACT

This text aims to identify the conceptions of local history present in the *Parâmetros Curriculares Nacionais*, published in 1997. The theoretical line of investigation dialogues with the History Education, which has as its object of study the didactics of history and the problems related to historical learning. Research line based on the Theory and Philosophy of history and that adopts theoretical and methodological assumptions of qualitative research. From the contextualized reading of the document, it was identified that the concept of local history is related to the notion of didactic transposition as a methodological strategy for teaching history,



guided by learning theories from pedagogy. In a contradictory way, local history also appears as a content capable of promoting citizenship through its relationship with students' memory and identities. Among the conclusions, the imprisonment of local history is questioned as a strategic content of the early years, being neglected in the following years of schooling. It is suggested to bring reflections on local history and history teaching to a cognition situated in the science of reference.

Keywords: History teaching; History education; Local history.

Introdução

Ao longo da historiografia, o conceito de história local passou por diversas discussões e debates. Por um período, estes estudos foram desvalorizados, pois existia uma maior preocupação com as figuras de destaque ou os feitos heroicos nacionais e europeus – compreendidos como elementos da história geral ou universal. O tema da história local é resgatado na segunda metade do século XX, devido, principalmente, ao interesse pela História Social e o seu olhar para as histórias das pessoas comuns. Conforme afirmava Edward Thompson, em seu conhecido livro *A Miséria da Teoria* (1981), a história é o estudo da experiência de todos os seres humanos no tempo. A história local, nesse contexto de politização do fazer histórico favorecido por vertentes da historiografia inglesa, passa a ser vista como uma força política, devido à sua forte conexão com a experiência de pessoas comuns.

Na esteira desse pensamento, a história local costuma ser apontada a partir de seu significado social, principalmente pelo seu papel na preservação da memória daqueles(as) que foram esquecidos(as) pela historiografia tradicional. Raphael Samuel (1990) indica que este tipo de abordagem historiográfica revela um olhar muito mais imediato com o passado, pois “[...] ele [o historiador] a encontra dobrando a esquina e descendo a rua. Ele pode ouvir os seus ecos no mercado, ler o seu grafite nas paredes, seguir suas pegadas no campo” (SAMUEL, 1990, p. 220).

Essas discussões fomentaram o debate sobre o ensino de história local, culminando em investigações acerca da sua importância, bem como sua significativa presença em elementos da cultura escolar¹. O retorno da História como disciplina autônoma somado às preocupações com a formação de uma escola mais democrática, característica da década de 1990, transformam a perspectiva acerca da história local. A partir de então, ela passa a ser vista como uma espécie de “novo ídolo” do ensino de História (GARCIA e SCHMIDT, 2011). Isso porque representava uma das principais ferramentas capazes de formar o(a) cidadão(ã) crítico(a) e consciente (MANIQUE e PROENÇA, 1990; GASPARELLO, 1996).

No presente artigo, buscamos identificar qual a concepção de história local encontrada em textos visíveis do código disciplinar da História, tomando como objetos de análise os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1997). Para tal, em um primeiro momento, indicamos a opção teórico-metodológica da pesquisa, ancorada na Educação Histórica e dialogando com os pressupostos da pesquisa qualitativa educacional. Na sequência, discutimos a concepção de história local proposta pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais*,

¹No diálogo entre os conceitos de cultura e escola, o conceito de cultura escolar, tal qual estruturado por Jean Claude Forquin (1992, 1993), diz respeito aos saberes, conhecimentos, materiais que uma sociedade define como objeto de ensino em um determinado contexto histórico Cf. FORQUIN (1992, 1993).



analisando seu contexto de elaboração e as influências teóricas do documento.

Percurso metodológico: possibilidades da Análise Documental em investigações ancoradas na Educação Histórica

A pesquisa insere-se no domínio teórico da Educação Histórica cujo objeto de estudo é a didática da história e as problemáticas relacionadas à aprendizagem histórica. Este campo de estudos entende que o conhecimento histórico é multiperspectivado, isto é, contempla múltiplas temporalidades presentes no pensamento dos sujeitos. Investigações levadas a cabo por pesquisadores(as) de diversos países, na área da Educação Histórica, têm se perguntado sobre os processos de escolarização, bem como as relações entre os sujeitos e as formas de conhecimento (RIBAS et al., 2018).

As pesquisas fundamentam-se teoricamente no campo da Teoria e da Filosofia da História, sobretudo nos estudos do historiador alemão Jörn Rüsen. Assumindo a existência de uma racionalidade própria da história que determina sua cognição, esse historiador argumenta que “[...] poder ensinar história com competência pressupõe, naturalmente, familiaridade com as formas e os conteúdos especializados próprios ao pensamento histórico” (RÜSEN, 2015, p. 248). Isto é, para Rüsen, a didática da história tem como um de seus objetivos a análise de como o pensamento histórico pode ser aprendido. Importante pontuar que, por essa perspectiva, a didática da História ultrapassa os problemas de ensino aprendizagem das escolas, analisando também “[...] todas as formas e funções do raciocínio e conhecimento histórico na vida cotidiana, prática” (RÜSEN, 2015, p. 26). Dentre estes outros problemas, o autor enfatiza os questionamentos acerca da natureza, função e importância da consciência histórica.

No livro *Razão Histórica* (RÜSEN, 2001), a consciência histórica aparece como uma condição antropológica, ou seja, como resultado de uma construção histórica e inerente à existência humana, “[...] são as situações genéricas e elementares da vida prática dos homens² (experiência e interpretação do tempo) que constituem o que conhecemos como consciência histórica” (RÜSEN, 2001, p. 54).

Como uma forma de orientação da vida prática, a consciência histórica corresponde à realidade que permite a compreensão do que é a história e qual a sua importância. Todo pensamento histórico, inclusive a ciência da história, seria uma articulação desta consciência, correspondente “[...] 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, p. 57). Para o autor, as carências de orientação da vida prática e cotidiana imputam questionamentos ao passado que serão respondidos por meio da consciência histórica. Nesse caminho, as mudanças temporais, interpretadas a partir das relações de continuidade entre passado, presente, futuro, explicariam a realidade vivida e orientariam o agir humano. É nesse sentido que a teoria da consciência histórica tem sido umas das bases teóricas fundamentais das pesquisas em Educação Histórica, pois diz respeito tanto às relações de ensino e aprendizagem da história, quanto a todas as formas de pensamento histórico.

² Vale ressaltar que aqui o autor refere-se a todos os seres humanos, não apenas aqueles identificados com o gênero masculino.



No campo metodológico, por sua vez, as pesquisas orientadas pelo referencial teórico da Educação Histórica aproximam-se dos princípios da pesquisa qualitativa educacional, dentre as quais optamos, na presente investigação, pela análise documental. De acordo com Celard (citado em GUSMÃO, 2014) são cinco os elementos principais da análise documental: a) análise do contexto histórico-social em que foi produzido o documento; b) a identidade e as motivações dos sujeitos que expressam-se no documento; c) a análise da natureza, da autenticidade e da confiabilidade do documento; d) a análise da estrutura lógica e dos conceitos principais; e) a análise do conteúdo do documento.

Optamos, assim por analisar o documento selecionado a partir do tema *história local*. A opção pela análise documental pode ser significativa na medida em que revela a forma de pensar o ensino e a aprendizagem histórica em determinado contexto. No campo da Educação Histórica, pesquisadores como Leslie Gusmão (2014) e Tiago Sánches (2015) orientaram suas pesquisas a partir da estratégia metodológica da análise documental com ênfase na análise de conteúdo, ressaltando a importância destes objetos para o estudo da construção do código disciplinar da história no Brasil.

Delineado por Fernandez Cuesta (1998), o conceito de código disciplinar corresponde a um conjunto de ideias e valores, constituídos historicamente, que legitimam a função educativa da história. No Brasil, enquanto disciplina escolar, a história passou por diversos processos, debates e momentos de ruptura. Desde o ensino marcadamente confessional de inícios do século, passando por um período de desaparecimento, o ensino de História foi alvo de mudanças de cunho teórico e epistemológico.

Schmidt (2012) propõe uma periodização do código disciplinar da história em quatro etapas: *construção do código disciplinar da história no Brasil (1838-1931)*, *consolidação do código disciplinar da história no Brasil (1931-1971)*, *crise do código disciplinar da história no Brasil (1971-1984)* e *reconstrução do código disciplinar da história no Brasil (1984-?)*. O documento selecionado pertence a este último momento, quando o fim da ditadura civil-militar e às críticas aos Estudos Sociais somaram-se aos movimentos pela “volta do ensino de História” à escola básica.

Segundo Fernández Cuesta (1998), o código disciplinar pode ser entendido a partir da análise dos textos visíveis e dos textos invisíveis. Os primeiros, correspondem à legislação, aos documentos, aos manuais didáticos e aos currículos. Os segundos estão ligados à prática do professor e às relações estabelecidas no processo de ensino aprendizagem. Ao analisar os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1997), a presente investigação pensa a presença da história local no código disciplinar da história a partir da análise dos textos visíveis.

Concepções de história local nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1997)

De acordo com Schmidt (2012), um dos marcos definidores do período de consolidação do código disciplinar da história foi a elaboração dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, encaminhada pelo Ministério da Educação aos(as) educadores(as) brasileiros nos anos de 1997 e 1998. Permeado pelo contexto de redemocratização do país e da educação brasileira, o documento pode ser entendido tanto como um marco epistemológico, quanto como um marco do rompimento com a ditadura civil-militar (SANCHES, 2015).

A década de 1990 foi perpassada por um intenso debate educacional no país, principalmente no que diz respeito a superação do atraso frente aos países chamados de



primeiro mundo. Foi o mesmo período de elaboração da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, em 1996, e do seu atrelamento aos Plano Decenal de Educação. Estas propostas foram fortemente influenciadas pelo alinhamento do Brasil à política econômica externa, de cunho neoliberal, e ao financiamento dos setores sociais por organismos internacionais, como o FMI (Fundo Monetário Internacional) e ao Banco Mundial. Neste contexto, se buscou um plano curricular que fosse capaz de atender as demandas internacionais para um país em fase de “desenvolvimento”.

Na parte estrutural, o documento é dividido em dez volumes: um volume introdutório, contendo as orientações e os objetivos gerais para o ensino fundamental, e nove volumes contendo as contribuições e orientações específicas de cada disciplina. No documento introdutório aos PCNs (1997), o fracasso escolar é apontado como um dos indicadores da necessidade de renovação das concepções de aprendizagem, as quais deveriam proporcionar uma maior interação entre os alunos e a realidade.

O Volume 5 deste documento trata dos Parâmetros Curriculares para o ensino de História e Geografia. No que diz respeito ao ensino de História, o documento divide-se em duas partes: o primeiro trata dos objetivos e questões mais abrangentes, relacionadas com o ensino de História no geral, e o segundo trata das questões específicas de cada ciclo³.

Na primeira parte, é apresentado um breve histórico da História enquanto disciplina escolar, as características e a importância social do ensino de História, bem como a concepção de saber histórico assumida pelo documento. Em relação a este último item, o saber histórico escolar é diferenciado do saber histórico científico, isto é, o conhecimento histórico produzido no campo dos(as) historiadores(as) é reelaborado para atender aos objetivos gerais propostos para o ensino de História, dentre os quais destacam-se,

Identificar o próprio grupo de convívio e as relações que estabelecem com outros tempos e espaços; organizar alguns repertórios histórico-culturais que lhes permitam localizar acontecimentos numa multiplicidade de tempo, de modo a formular explicações para algumas questões do presente e do passado; reconhecer mudanças e permanências nas vivências humanas, presentes na sua realidade e em outras comunidades, próximas ou distantes no tempo e no espaço; valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos e indivíduos e como um elemento de fortalecimento da democracia (BRASIL/PCN, 1997, p. 33)

O saber histórico, nesta parte, relacionar-se-ia com o saber histórico escolar a partir de três conceitos: o de fato histórico, o de sujeito histórico e o de tempo histórico. Como indica Sanches (2015), essa distinção ressalta a concepção de aprendizagem histórica presente no documento cujo objetivo era romper com as perspectivas apresentadas anteriormente no currículo de história do país, responsável pelo “esvaziamento epistemológico da História” como consequência do longo período dos estudos sociais (NADAI citado por SANCHES, 2015).

Como podemos perceber no quadro abaixo (Quadro 1), a proposta para o ensino de História é estruturada, então, a partir de eixos temáticos, dentre os quais a história local é tratada como um eixo referente ao 1º ciclo do Ensino Fundamental, “história local e do

³ O primeiro ciclo corresponde a primeira e segunda série do Ensino Fundamental, o segundo ciclo à terceira e quarta série, o terceiro ciclo quinta e sexta série e o quarto ciclo a sétima e oitava série. No ano de elaboração do documento, o Ensino Fundamental era composto por oito anos denominados séries iniciais e finais.



cotidiano”. O conceito está presente de forma significativa também nas orientações propostas para o 2º ciclo, “história das organizações populacionais”:

Quadro 1 – Eixos temáticos PCNS (1997)

CICLO	EIXO TEMÁTICO	SUBTEMAS
1º	História local e do cotidiano	a) Localidade b) Comunidade indígena
2º	História das organizações populacionais	a) Deslocamentos populacionais b) Organizações e lutas de grupos sociais e étnicos c) Organizações políticas e administrações urbanas d) Organização histórica e temporal
3º	História das relações sociais, da cultura e do trabalho	a) As relações sociais e a natureza b) As relações de trabalho
4º	História das representações e das relações e das relações de poder	a) Nações, povos, lutas, guerras e revoluções b) Cidadania e cultura no mundo contemporâneo

Fonte: as autoras, 2020. Adaptado de *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1997).

Dentre os objetivos indicados para o ensino de História do primeiro ciclo, é possível perceber uma similaridade com os objetivos gerais para o ensino de História, como por exemplo,

Reconhecer algumas semelhanças e diferenças sociais, econômicas e culturais, de dimensão cotidiana, existentes no seu grupo de convívio escolar e na sua localidade; reconhecer algumas permanências e transformações sociais, econômicas e culturais nas vivências cotidianas das famílias, da escola e da coletividade, no tempo, no mesmo espaço de convivência (BRASIL/PCN, 1997, p. 39-40)

Neste trecho, fica evidente a preocupação com o rompimento das concepções de história advindas do período ditatorial, buscando-se a valorização das pessoas “comuns” como agentes históricos de forma a superar perspectivas lineares e reducionistas do tempo histórico. A história local, dessa forma, adquire um papel central como uma estratégia para alcançar estes objetivos, na medida em que possibilitaria ao aluno(a) entender a noção de transformação do tempo a partir da sua realidade concreta,

Considerando o eixo temático “História local e do cotidiano”, a proposta é a de que, no primeiro ciclo, os alunos iniciem seus estudos históricos no presente, mediante a identificação das diferenças e das semelhanças existentes entre eles, suas famílias e as pessoas que trabalham na escola. Com os dados do presente, a proposta é que desenvolvam estudos do passado, identificando mudanças e permanências nas organizações familiares e educacionais (BRASIL/ PCN, 1997, p. 41)

Ainda, ao explicar a opção pelo ensino da história local logo neste primeiro momento da escolarização, o documento aponta para o fato das séries iniciais serem o momento do primeiro contato do(a) aluno(a) com uma coletividade que ultrapassa as relações familiares, o que acarretaria, novamente, na importância fundamental da história local como uma estratégia para a inserção no ensino da História escolar. Inclusive, indica-se que até mesmo o histórico da classe escolar ao qual está inserido(a) seja abordado nas aulas como um ponto de partida que será ampliado até as explicações sobre as relações sociais estabelecidas na sua localidade.



A possibilidade do trabalho com estudos comparativos tendo como base a história da localidade é ressaltada frequentemente no texto, estando presente em outro tópico significativo do eixo temático, o qual diz respeito a propostas de trabalho com grupos indígenas da região. A intenção deste tipo de abordagem está ligada, principalmente, ao desenvolvimento da noção de que existem diferenças entre os grupos indígenas presentes no território brasileiro, além de possibilitarem, novamente, a comparação entre costumes de diferentes momentos em um mesmo espaço,

O conhecimento sobre os costumes e as relações sociais de povos indígenas possibilita aos alunos dimensionarem, em um tempo longo, as mudanças ocorridas naquele espaço onde vivem e, ao mesmo tempo, conhecerem costumes, relações sociais e de trabalho diferentes do seu cotidiano (BRASIL/ PCN, 1997, p. 41)

Aqui, novamente evidencia-se o rompimento com as perspectivas oriundas dos currículos anteriores. No lugar da valorização de uma identidade nacional, única e patriota, agora a preocupação passa a ser com a diversidade sócio-cultural do país, o que está de acordo ao conceito de sujeito histórico(a) delineada pelo documento: “seriam aqueles que, a partir de seus contextos sociais e temporais, atuaram como protagonistas nas transformações da sociedade de forma individual ou coletiva” (SANCHES, 2015, p.98-99).

Como metodologia de trabalho, a proposta é a utilização de fontes históricas oriundas da família, da escola e do entorno. Sugere-se o trabalho com documentos, fotografias e utensílios. De acordo com os PCNs (1997), neste primeiro momento, a intenção é estudar o passado a partir de dados recolhidos no presente,

Conhecendo as características dos grupos sociais de seu convívio diário, a proposta é de que ampliem 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/ PCN, 1991, p. 41)

No segundo ciclo, o documento mantém a perspectiva de partir dos estudos do entorno, relacionando-os, agora, a outros tempos e espaços.

Prevalecem, como no primeiro ciclo, os estudos comparativos para a percepção das semelhanças e das diferenças, das permanências e das transformações das vivências humanas no tempo, em um mesmo espaço, acrescentando as caracterizações e distinções entre coletividades diferentes, pertencentes a outros espaços (BRASIL/PCNS, 1997, p.46).

Ressalta-se a importância dos estudos comparados entre as localidades, indicando a preocupação com um ensino não fragmentado da história local, de maneira a encontrar explicações abrangentes que deem conta de elucidar toda a complexidade das vivências humanas na história (BRASIL/PCNS, 1997). Ao (à) professor(a) caberia integrar os estudos ancorados nas diferentes espacialidades, através do trabalho pedagógico e tomando a realidade local como ponto de partida para a compreensão e entendimento dos problemas históricos.

O local, nesse segundo momento da escolarização, seria não só o ponto de partida do conhecimento histórico, mas também o ponto de chegada. Pois, a partir da comparação com outros tempos e realidades, o conhecimento do local complexificar-se-ia, retornando à realidade mais imediata de forma a desvendá-la, desconstruí-la e reconstruí-la. Assim, se no



primeiro ciclo o foco seria a localidade entendida e pensada por si mesma, nesta fase a preocupação central é a relação entre ela e as demais espacialidades, propondo-se que os(as) alunos (as) estudem:

(...) As relações econômicas, sociais, políticas e culturais que a sua localidade estabelece com outras localidades regionais, nacionais e mundiais; (...) as relações econômicas, sociais, políticas e culturais que a sua localidade estabelece ou estabeleceu com os centros administrativos nacionais, no presente e no passado (...) (BRASIL/PCN, 1997, p.48).

Por último, sugere-se o estudo dos deslocamentos populacionais, partindo-se do histórico familiar de cada criança, e dos grupos étnicos e movimentos sociais a nível local, relacionando-os ao contexto regional e nacional, de forma a reforçar a preocupação com os diversos sujeitos da história.

A análise da presença da história local nos PCNs (1997) precisa levar em conta alguns aspectos importantes. Conforme indicado anteriormente, o primeiro aspecto diz respeito à revalorização deste tema na historiografia, principalmente após o advento da História Social. Correntes historiográficas que, como já mencionado, impulsionaram os estudos dos homens e das mulheres comuns, priorizando elementos que até então eram deixados de lado no currículo básico. Reforça-se, assim, a preocupação com a superação de antigas concepções de história, atuando a história local como um *conteúdo* capaz de trazer a pluralidade e a diversidade da história para a sala de aula.

Um segundo aspecto a ser levado em consideração, esse com um peso mais significativo, é o fato do código disciplinar da história no Brasil não ter sido constituído apenas a partir de critérios historiográficos. Conforme ressalta Sanches (2015) a configuração dos PCNs (1997) aproximou-se mais dos debates pedagógicos e psicológicos que dos debates realizados na ciência de referência. Nesse sentido, a concepção de aprendizagem histórica presente no documento é elucidativa para entender as concepções acerca do ensino de história local.

Na primeira parte do *PCNs Ensino de História* (1997), é explicitada a diferença entre o saber histórico escolar e o saber histórico científico, ressaltando-se a necessidade de adaptar e aproximar o conteúdo produzido no âmbito acadêmico à realidade vivida pelos(as) estudantes,

Considera-se que o saber histórico escolar reelabora o conhecimento produzido no campo das pesquisas dos historiadores e especialistas do campo das Ciências Humanas, selecionando e se apropriando de partes dos resultados acadêmicos, articulando-os de acordo com seus objetivos. (BRASIL/ PCN, 1997, p. 29)

De acordo com Sanches (2015), a aproximação entre os campos da história e da educação que ocorreu nos anos 1980 ocupou-se em distinguir estes dois tipos de saberes, “[...] a distinção entre saber histórico científico e saber histórico escolar proposta pelo documento pode ser entendida como uma tentativa de aproximar o conhecimento histórico científico do processo de ensino-aprendizagem” (SÁNCHEZ, 2015, p. 97).

Esta discussão toma como princípio o conceito de Transposição Didática, tal qual proposto pelo matemático francês Yves Chevallard a partir da obra *La trasposición didáctica – del saber sábio al saber enseñado* (1985). Segundo o autor, o saber acadêmico e científico deve passar por um processo de didatização, transformando-se em conhecimento escolar.



Proceso marcado por transformações e adequações do conteúdo, “[...] para que la enseñanza de un determinado elemento de saber sea meramente posible, ese elemento deberá haber sufrido ciertas deformaciones que lo harán apto para ser enseñado” (CHEVALLARD, 2005, p. 16).

Noções históricas consideradas abstratas, principalmente o desenvolvimento de noções temporais, são aproximadas da realidade do(a) aluno(a) por intermédio da história local. Assim, pela concepção dos PCNs (1997), esta figura como uma *estratégia para o ensino de História*, tanto por facilitar o desenvolvimento da noção de tempo, a partir da ideia de permanências e rupturas, quanto para atuar na formação das identidades e da diversidade cultural no tempo presente. Por se tratar de um conteúdo mais facilmente apreendido, dada a sua proximidade com a realidade imediata dos(as) estudantes, ela funciona como um dos elementos constitutivos da transposição didática.

Dada perspectiva não aparece pela primeira vez neste documento, estando presente nos debates acerca do ensino de História no Brasil desde o início do século XX. Conforme destacam Garcia e Schmidt (2011), o conteúdo da história local já figurava como um recurso didático nas *Referências curriculares e instruções metodológicas*, proposta em 1930. Em 1971, com o Parecer 853 do Conselho Federal de Educação, que instituiu o Núcleo Comum para os currículos de 1º e 2º grau, a história local aparece como sinônimo de comunidade e como uma categoria fundamental para o ensino de Integração Social⁴,

Esse ensino privilegiava o estudo do meio mais próximo e mais simples, deslocando-se, depois, para o mais distante e mais complexo. Trata-se de uma concepção geográfica de articulação dos conteúdos curriculares, conhecida como círculos concêntricos (GARCIA e SCHMIDT, 2011, p. 136).

A opção por este tipo de abordagem pode ser entendida a partir das discussões sobre o estudo da localidade, ou estudo do meio, oriundas da pedagogia. Como aponta Prats (2001), desde Jean Jacques Rousseau o estudo da localidade era defendido, influenciando diversos de seus seguidores que afirmavam que o(a) aluno(a) aprendia sobre o entorno sem dar-se conta. John Dewey, filósofo e pedagogo estadunidense, de maneira semelhante à concepção da localidade indicada nos PCNs (1997), apontava o estudo da história local como fundamental para o processo de aprendizagem histórica na educação primária, “[...] ya que los niños, decía, solo tenían la capacidad de comprender los hechos cercanos y positivos” (PRATS, 2001, p. 72).

A proposta forjada por Jean Piaget acerca do desenvolvimento intelectual da criança indicava as idades correspondentes às séries iniciais como a fase do “desenvolvimento intelectual concreto”. Influenciados(as) por esta perspectiva, nos anos 1980 intelectuais defendiam o ensino da história da localidade nos anos iniciais, por permitir a ligação entre as coisas concretas e próximas com a aprendizagem de conceitos, “[...] el aprendizaje se basaba en la experiencia directa, considerada como el punto de partida de cualquier adquisición de nuevos conocimientos” (PRATS, 2001, p. 74).

⁴ Com o parecer 853 do Conselho Federal de Educação, foi fixado o Núcleo Comum para os currículos de 1º e 2º graus (Lei 5.692/71), instituiu-se a disciplina de Integração Social para as primeiras séries da escola fundamental, abrangendo as atividades de história e geografia. A área de estudos denominada Estudos Sociais corresponderia às séries seguintes. Apenas no Ensino Médio seriam trabalhados os conteúdos de história.



Conforme consta nos PCNs (1997), a concepção de aprendizagem histórica ultrapassa as contribuições oriundas da historiografia e da Teoria da História, recorrendo às contribuições da psicologia da aprendizagem construtivista. Aproxima-se, assim, de conceitos elaborados por Piaget, Vygotski e Ausubel. Sendo, portanto, a opção pelo ensino da história local logo nos primeiros momentos da escolarização explicada por este alinhamento do documento às perspectivas oriundas da pedagogia construtivista e a estudos externos à ciência de referência.

A preponderância da história local enquanto estratégia de ensino-aprendizagem ressalta, então, o papel da psicologia cognitiva e da pedagogia construtiva como principal influência na construção do código disciplinar brasileiro, de forma que o lugar ocupado pela história local no documento em questão reforça uma concepção de aprendizagem histórica que desconsidera o processo de cognição histórica dos(as) estudantes. Nas palavras de Schmidt (2009b), as concepções de aprendizagem histórica presentes nas propostas curriculares tem provocado o sequestro da cognição histórica no Brasil,

O ato de situar os processos de cognição fora da epistemologia da História tem contribuído para o excesso de “pedagogização” nos modos de aprender, o que sugere aprendizagens mais relacionadas com aquisições de competências ou habilidades que não são propriamente históricas (SCHMIDT, 2009b, p. 7)

Ainda, há um terceiro elemento que cabe ressaltarmos. Se em documentos oriundos do período dos Estudos Sociais a história local aparece como uma função política relacionada à ideia de ajustamento ao meio, nos PCNs (1997) ela vincula-se às preocupações democráticas que balizavam a concepção de ensino do período (SUKOW, 2019). Ao justificar sua presença no currículo pelo seu potencial de auxiliar no desenvolvimento da cidadania e das identidades históricas, mediado pela relação que mantém com a memória e com a realidade próxima ao aluno(a), os PCNs (1997) também enaltecem sua *função política*, aproximando-se, nesse sentido, das discussões encetadas pelos autores ligados à História Social, sobretudo Samuel (1990). Contudo, tal função aparece com uma importância menor quando comparada a seu papel enquanto estratégia da transposição didática, o que pode ser atestado pelo fato da história local estar relegada ao ensino de História apenas dos anos iniciais. É como se depois do amadurecimento da cognição histórica, a história local perdesse sua importância, já que sua função é apenas tornar o conhecimento histórico mais facilmente compreensível.

O aprisionamento da história local nos anos iniciais atuando como um conteúdo com uma função própria para essa fase da escolarização é explicado por uma ideia esboçada por Sanches (2015) sobre a existência de uma Didática da História específica para os anos iniciais construída a partir de uma multiplicidade de perspectivas teórico-metodológicas sobre o ensino-aprendizagem da história. A história local aparece, portanto, como ponto de partida da aprendizagem histórica não porque está nas carências de orientação de vida prática dos(as) alunos(as), mas porque é um conteúdo mais facilmente aprendido pelas crianças pequenas.

Com Rüsen (2001, 2015), entendemos que a aprendizagem histórica parte da vida prática e, após passar pelos processos metódicos e científicos de elaboração do conhecimento, retorna a ela com uma função interna e externa. A história local atua como um dos pontos de partida da aprendizagem histórica não por ser mais palatável e facilmente apreendida, mas sim porque está na vida prática dos(as) alunos (as) e está presente no



processo de formação de suas identidades individuais e coletivas.

Partindo do diálogo entre Rüsen (2001) e Martuccelli (2007), Germinari (2010) entende que a identidade, como prática antropológica, tem uma função orientadora: a de evitar que os humanos se percam no fluxo do tempo (GERMINARI, 2010, p.64). Tal qual a consciência histórica, ela está ligada ao contexto histórico e cultural onde se inserem os seres humanos e é balizada pelas suas experiências individuais e coletivas. Esse pressuposto, somado aos dados empíricos recolhidos durante a sua investigação de doutorado, permitiu ao autor concluir que a imagem da cidade de Curitiba como capital modelo, forjado pelos governos da década de 1990, influenciou na formação das identidades dos jovens da capital paranaense. Dessa forma, Germinari (2001) revela como os conteúdos de história local presentes no processo de escolarização, relacionam-se diretamente à formação da consciência histórica dos alunos, e, por consequência, das identidades.

Se a história local está situada no campo da vida prática, se ela carrega consigo um potencial metodológico e se o trabalho com ela em sala de aula está relacionado à formação das identidades individuais e coletivas, ela tem a capacidade de articular vida prática e ciência. Enquanto tal, a história local não pode reduzir-se a um conteúdo dos anos iniciais. Se ela está no campo da vida prática, ela também está nas carências de orientação dos alunos, e, portanto, precisa estar presente em todo o processo de escolarização. Caso contrário, corre-se o risco de permanecermos na tradição dos círculos concêntricos e de uma Didática da História específica dos anos iniciais (SÁNCHEZ, 2015).

Por último, desconectar a história local dos outros espaços e tempos pode acarretar uma concepção fragmentada do conhecimento histórico ao desconsiderar que a realidade histórica é constituída por diferentes determinações a nível local, regional, nacional e global. Concordamos com Prats (2001) ao afirmar que as consequências de tal organização do currículo da História pode trazer como consequência interpretações a-históricas e a-temporais dos acontecimentos, culminando no que o autor chama de “sopa de anedotas”, isto é, uma série de acontecimentos desconexos

Considerações finais

A análise da história local nos PCNs (1997), traz elementos que são ilustrativos de como o próprio ensino de História estava sendo pensado, no Brasil, em um contexto de reconfiguração da própria disciplina. Quanto aos anos iniciais, é possível notar uma continuidade nas concepções de ensino-aprendizagem históricas, permanecendo a lógica do currículo por círculos concêntricos (partindo do mais próximo ao mais distante da realidade) constitutiva da didática específica dos anos iniciais (SÁNCHEZ, 2015).

Quanto à história local, de um lado ela aparece como uma espécie de “novo ídolo do ensino de História” (GARCIA e SCHMIDT, 2011) pela sua proximidade à realidade imediata dos(as) estudantes e pelos seus potenciais políticos e metodológicos, de outro ela permanece sendo aprisionada nos anos iniciais e preterida nos demais momentos da escolarização. Se a função da aprendizagem histórica é a formação do cidadão(ã), e a história local é uma excelente ferramenta para tal, já que possui a capacidade de trabalhar com a memória e a identidade, não seria uma contradição relegá-la apenas às crianças pequenas? Tal contradição é reforçada tanto em propostas curriculares, até mesmo mais recentes do que os PCNs (1997), quanto na produção acadêmica referente à relação entre ensino de História e



história local (SUKOW, 2019).

Assim, embora os PCNs (1997) já não sejam a principal proposta curricular para o ensino de História no Brasil, por muito tempo eles indicaram a forma pela qual os conteúdos e temas históricos deveriam ser tratados em sala de aula, inclusive influenciando a produção bibliográfica sobre o tema e os entendimentos acerca da relação entre história local e ensino de história. A análise do documento ressalta, portanto, os apontamentos de Toledo (2010), sobre a existência de lacunas no que tange às investigações e compreensões acerca da relação entre história local, aprendizagem histórica e ensino de História, especialmente que se debrucem sobre o papel epistemológico da história local de forma a superar perspectivas que justifiquem sua presença no currículo de História apenas por suas virtudes lúdicas e mais facilmente apreensíveis em sala de aula. Tais lacunas demonstram como os estudos em história local não estão mortos e/ou são uma moda ultrapassada, mas indicam a necessidade de investigações empíricas e teóricas nesse campo do conhecimento histórico.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História**. Brasília: 1997.
- CHEVALLARD, Yves. **Transposición Didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. 3 Ed. Buenos Aires: Aique, 2005.
- FERNANDEZ CUESTA, Raimundo. **Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia**. Barcelona: Pomares-Corredor, 1997.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GARCIA, Tânia Maria F. B.; SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. dos S. **Recriando Histórias a partir do olhar das crianças**. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.
- GASPARELLO, Arlete M. "Construindo um novo currículo de História". In: NIKITIUK, Sônia L. (org.) **Repensando o Ensino de História**. São Paulo: Cortez, 1996, p. 77- 92.
- GERMINARI, Geyso D. **A história da cidade, consciência histórica e identidades de jovens escolarizados**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.
- GUSMÃO, Leslie L. P. **Orientação temporal e formação da consciência histórica: estudo de caso em propostas curriculares para o ensino médio**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2014.
- MANIQUE, Antônio Pedro; PROENÇA, Maria Cândida. **Didáctica da História**. Património e história local. Lisboa: Texto, 1994
- OSSANA, Edgardo. Uma alternativa en la enseñanza de la historia: o enfoque desde el local, lo regional. In: VAZQUEZ, Josefina Zoraida (org.). **Enseñanza de la historia**. Buenos Aires: Interamer, 1994.
- PRATS, Joaquim. El estudio de la historia local como opción didáctica ¿destruir o explicar la historia? In: **Enseñar Historia: notas para una didáctica renovadora**. Mérida: Junta de Extremadura, 2001.
- RIBAS, Cristina Elena Taborda et al. Fundamentos da Educação Histórica. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN, Ana Claudia (orgs.). **O que é Educação Histórica**. Curitiba: Editora W&A, 2018, pp.41-58
- ROCKWEL, Elsie. De Huellas, Bardas y Veredas: Una Historia Cotidiana de la Escuela. In: **La Escuela Cotidiana**. 2ª ed. México, Fondo de Cultura Económica, 1997.
- RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica: teoria da história: fundamentos da ciência Histórica**. Tradução de Estevão Chaves de Rezende Martins. Brasília: UnB, 2001.



- RÜSEN, Jörn. **Teoria da História: Uma teoria da História como ciência**. Tradução de Estevão Chaves de Rezende Martins. Curitiba: Editora da UFPR, 2015.
- SAMUEL, Raphael. Documentação – história local e história oral. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 9, n. 19, p. 219-243, set. 1989/fev. 1990.
- SANCHES, Tiago Costa. **Percursos da Didática da História para os anos iniciais do Brasil**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. dos S. Concepções de aprendizagem histórica presentes em propostas curriculares brasileiras. In: **História Revista**, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 203-213, jan./jun. 2009a.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. dos S. Cognição história situada: que aprendizagem história é esta? **Anais do XXV Simpósio Nacional de História da ANPUH**. Fortaleza: 2009b. Disponível em <http://anais.anpuh.org/wpcontent/uploads/mp/pdf/ANPUH.S25.0659.pdf> acesso em 16 de novembro de 2017.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. dos S. História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. In: **Revista História da Educação**, Porto Alegre, v.16, n.37, pp.73-91, maio/agosto 2012.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. dos S.; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2009.
- SUKOW, Nikita Mary. **História Local como um pressuposto epistemológico da didática da história**: um estudo a partir da perspectiva da Educação Histórica. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.
- TOLEDO, M. Leopoldina Tursi. História local, historiografia e ensino: sobre as relações entre teoria e metodologia no ensino de História”. **Revista Antíteses**, Londrina, v.3, n.6, p.743-758, jul./dez.2010.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à CAPES/MEC pelo apoio à realização da investigação.

Recebido em: (17/08/2020)

Aceito em: (10/11/2020)