



PROJETO RECRIANDO HISTÓRIAS: HISTÓRIA LOCAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Tânia Maria F. Braga Garcia¹
Maria Auxiliadora Schmidt Moreira dos Santos²

RESUMEN:

PROYECTO RECREANDO HISTORIAS:
HISTORIA LOCAL Y FORMACIÓN DE PROFESORES

Presenta análisis desenvueltos a partir de datos recaudados en actividades de investigación y extensión realizadas por profesoras de la Universidad Federal do Paraná, con la participación de sus colegas de la Red Municipal de Enseñanza de Pinhais y Campina Grande do Sul, región metropolitana de Curitiba, en el contexto del proyecto Recriando Histórias (1997-2003). Los profesores y alumnos de los niveles iniciales fueron envueltos en actividades de investigación para captar y seleccionar, en la cultura local, contenidos de enseñanza de la Historia con vista a la elaboración de materiales didácticos. Orientados y acompañados en ese proceso, los profesores podrán reflexionar sobre sus prácticas y participar en los procesos de decisión sobre qué enseñar y cómo enseñar, en este caso particular, en cuanto a conocimiento histórico. La investigación realizada, de naturaleza cualitativa, permitió comprender mejor las formas por las cuales profesores articulan y reelaboran prácticas y saberes, formas que se manifiestan cotidianamente en su trabajo docente. Se explicitaron también, elementos significativos para rediscutirse las formas de concebir y producir las reformas curriculares en las escuelas.

Palabras claves: Historia, cultura local, educación, formación de profesores, didáctica, propuesta curricular.

ABSTRACT:

RECREATING HISTORIES PROJECT: LOCAL HISTORY
AND TEACHER FORMATION

Presents analysis revealed by data obtained from research and extension activities performed by teachers of Universidad Federal do Paraná, with the participation of their colleagues from Red Municipal de Enseñanza de Pinhais y Campina Grande do Sul, metropolitan region of Curitiba, within the frame of the project Recriando Histórias (1997-2003). Teachers and students of beginning levels were involved in research activities to locate and select, in the local culture, contents of the teaching of history in view of elaborating didactic material. Oriented and attended in this process, teachers may reflect on their practices and participate in decision-making processes on what to teach and how to teach, in this particular case, historical knowledge. The research conducted in a qualitative manner, allowed a better understanding of the ways by which teachers articulate and re-elaborate practices and contents, forms which manifest on a daily basis in their educational labor. Also explicit were elements significant to the ways of conceiving and producing curricular reforms in schools.

Key words: History, local culture, education, teacher formation, didactics, curricular proposal.

¹ Braga Garcia, Tânia Maria, Departamento de Teoria e Prática de Ensino do Setor de Educação, Universidad Federal del Paraná, Curitiba, Brasil.

² Schmidt Moreira dos Santos, Maria Auxiliadora, Universidad Federal del Paraná, Curitiba, Brasil.

ABSTRACT:

Apresenta análises desenvolvidas a partir dos dados produzidos em atividades de pesquisa e extensão realizadas por professoras da Universidade Federal do Paraná³, com a participação de professoras da rede municipal de ensino de Pinhais e Campina Grande do Sul, região metropolitana de Curitiba, no contexto de projeto denominado Recriando histórias (1997-2003). Os professores e alunos das séries iniciais foram envolvidos em atividades de pesquisa para captar e selecionar, na cultura local, conteúdos de ensino da História com vistas à elaboração de materiais didáticos. Orientados e acompanhados nesse processo, os professores puderam refletir sobre suas práticas e participar dos processos de decisão sobre o que ensinar e como ensinar, neste caso particularmente quanto ao conhecimento histórico. A investigação realizada, de natureza qualitativa, permitiu compreender melhor as formas pelas quais professores articulam e reelaboram práticas e saberes, formas essas que se manifestam cotidianamente em seu trabalho docente. Explicitou, também, elementos significativos para se rediscutir as formas de conceber e produzir as reformas curriculares nas escolas.

Palavras-chaves: História, cultura local, educação, formação de professores, didática, proposta curricular.

1. INTRODUÇÃO

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

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

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

No período compreendido entre as décadas de 1940 e 1970, as propostas legais de reformulação do ensino no país não fazem alusão específica ao estudo da localidade. Entretanto, em 1971 ocorre uma nova modificação na estrutura geral do ensino que substitui a História e Geografia, nas quatro séries iniciais da escola fundamental, por um componente curricular denominado Integração Social, que deveria ser desenvolvido fundamentalmente como atividade, visando “o ajustamento crescente do educando ao meio”. No caso das quatro séries seguintes, que completavam a escolarização fundamental, o componente curricular

³ O projeto é coordenado pelas autoras.

recebia outra denominação “Estudos Sociais” e deveria ser compreendido na perspectiva de uma “área de estudos” e não mais como atividade.⁴

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

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

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

Na segunda metade da década de 1990, o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação, produziu e divulgou os Parâmetros Curriculares Nacionais nos quais estão indicados os objetivos, os conteúdos e as orientações didáticas para o ensino na Escola Fundamental, nas diferentes áreas de conhecimento. Nesse documento, a História Local é tomada como um dos eixos temáticos dos conteúdos para as séries iniciais, devendo contribuir para a construção da noção de pertencimento do aluno a um determinado grupo social e cultural na medida em que conduz aos estudos de “*diferentes modos de viver no presente e em outros tempos, que existem ou que existiram no mesmo espaço*” (p. 52).

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

Essa indicação dos documentos do governo federal, incorporadas nas propostas estaduais e municipais, têm produzido dificuldades para os professores que atuam nesse nível de ensino. De um lado, tais dificuldades são decorrentes do fato de que os professores que

⁴ O início da década de 1970 se caracteriza, do ponto de vista político, como período da Ditadura Militar no Brasil, instalada pelo golpe de 1964.

atuam nas séries iniciais não possuem formação específica em História; de outro lado, decorrem da inexistência de materiais de ensino produzidos a partir das referências locais. A demanda por assessoramento específico a esses professores foi a motivação inicial para a proposta do Projeto Recriando a História, que estabeleceu parceria entre a Universidade Federal do Paraná e dois municípios localizados na Região Metropolitana de Curitiba – Pinhais e Campina Grande do Sul.

2. HISTÓRIA LOCAL E ENSINO: ALGUNS PONTOS DE REFERÊNCIA TEÓRICOS

Um dos primeiros elementos definidos como norteador do trabalho desenvolvido com as escolas é de natureza didática e está relacionado à compreensão de que a organização do ensino deve levar em consideração os conteúdos culturais. Diferentes autores têm trabalhado a partir dessa idéia geral, com entendimentos diferenciados do que isso significa para o trabalho em sala de aula. Na construção do projeto, as contribuições de Freire (1970) permitem afirmar que os conteúdos dos processos pedagógicos, no ensino e na aprendizagem, devem ser constituídos a partir da identificação, nos contextos locais e também em âmbitos mais amplos, das diversidades e desigualdades que compõem a realidade social, e que se expressam e são compreendidas de diferentes formas pelos sujeitos.

Para Pérez Gómez (1998) a aprendizagem pode ser considerada como um processo de reconstrução, pelo aluno, da cultura e do conhecimento público da comunidade social. Segundo ele, a cultura é entendida como conjunto de significados e de condutas compartilhados que se encontram *“tanto nas instituições, nos costumes, objetos e formas de vida, quanto nas representações mentais que os indivíduos e os grupos elaboram”*, e que se manifestam e são transmitidas de diferentes formas e de maneira desigual (p. 92). Dessa forma, destaca que o “principal desafio didático” está em contextualizar as tarefas de aprendizagem dentro da cultura da comunidade, na qual os conteúdos a serem aprendidos adquirem significado na vida cotidiana, mediante uma participação ativa dos alunos na determinação desses conteúdos e dos processos de ensinar e avaliar.

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

Ainda do ponto de vista da ciência de referência –a História, alguns aspectos metodológicos foram tomados como relevantes para o desenvolvimento do trabalho. O primeiro deles diz respeito à idéia da História Local. A valorização da História Local em algumas produções historiográficas tem levado a uma supervalorização desta perspectiva nas propostas curriculares nacionais, constituindo-se como um dos “novos ídolos” do ensino de História. (Romero, 1998). Algumas ilusões estariam alimentando a construção deste “novo ídolo”, como a idéia de que a realidade imediata é útil e importante para a motivação do conhecimento e atua eficazmente como motivadora de problematizações. Esta questão advém muito mais de elaborações do senso comum e da transposição mecânica de teorias de aprendizagem, do que de reflexões mais científicas.

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

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

Enquanto elemento constitutivo da transposição didática (Chevallard, 1997) do saber histórico em saber histórico escolar, a História Local pode ser vista como uma estratégia de ensino (OSSANA, 1994). Trata-se de uma forma de abordar a aprendizagem, a construção e a compreensão do conhecimento histórico, a partir de proposições que tenham a ver com os interesses dos alunos, suas aproximações cognitivas e afetivas, sua vivência cultural, com as possibilidades de desenvolver atividades vinculadas diretamente com a vida cotidiana, entendida como expressão concreta de problemas mais amplos. Enquanto estratégia de aprendizagem, o trabalho com História Local pode garantir controles epistemológicos do conhecimento histórico, a partir de recortes selecionados e integrados ao conjunto do conhecimento.

Entre as suas possibilidades, segundo Ossana (1994), estão: o trabalho com o local pode produzir a inserção do aluno na comunidade da qual ele faz parte, criar a sua própria historicidade e produzir a identificação de si mesmo e também do seu redor, dentro da História, levando-o a compreender como se constitui e se desenvolve a sua historicidade em relação aos demais, entendendo quanto há de História em sua vida, construída por ele mesmo, e quanto se relaciona com elementos externos a ele –próximos/distantes; pessoais/estruturais; temporais/espaciais; este trabalho possibilita gerar atividades e atitudes investigativas, criadas a partir de realidades cotidianas, por exemplo, o trabalho com documentos e materiais auxiliares; buscar informações nos arquivos; perguntar-se sobre o sentido das coisas; pode facilitar a inserção em atividades que possibilitem trabalhar com diferentes níveis de análise econômica, política, social, cultural, pois no âmbito mais reduzido, sua abordagem fica mais clara, as diferenças de ritmos, sua articulação e desarticulação mais acentuadas, além da especificidade do vocabulário de cada um deles se explicitar melhor; o trabalho com espaços menores pode facilitar o estabelecimento de continuidades e diferenças, evidências de mudanças, dos conflitos, das permanências.

Ainda, segundo Ossana (1994), o trabalho com a História Local no ensino pode ser um instrumento idôneo para a construção de uma História mais plural, menos homogênea, que não silencie as especificidades. O local ou o regional, instituídos como objetos de estudo, podem ser contrastados com outros âmbitos e indicar a pluralidade em dois sentidos: na

possibilidade de se ver mais de uma história ou mais de um eixo na própria história do lugar, ou na possibilidade de se ver outras histórias micro, partes, todas elas, de alguma outra história que as englobe e, ao mesmo tempo, que reconheça suas particularidades.

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

Enquanto estratégia pedagógica, o trabalho com a História Local no ensino de História indica algumas possibilidades, como a exploração de arquivos locais, de Patrimônio, de Estatuária, de Toponímia, de Imprensa Local. Ao lado disso, considerou-se a possibilidade de uso, no ensino, dos documentos em estado de arquivo familiar (Germinari, 2001). Tais documentos *“não fazem parte da vida de pessoas que tiveram algum destaque público no cenário político, ou realizaram algo ‘importante’ para a sociedade. [...] podem ser encontrados no interior das mais diversas residências, arquivados em gavetas em caixas de papelão, esquecidas temporariamente em cima de armários”* (p. 18).

3. O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

A proposta de trabalho que envolveu todas as escolas dos dois municípios, em especial os alunos e professores de terceira série do ensino fundamental, com o objetivo de resgatar e registrar elementos da memória e da história dos habitantes daqueles municípios. Para isso, foi organizado um processo de “captação de conteúdos” a serem ensinados, composto por um conjunto de provas voltadas à coleta de dados e informações sobre a história do município, envolvendo tanto a comunidade escolar como a comunidade mais ampla.

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

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

Dentro dos pressupostos teóricos assumidos, foram construídas, então, atividades relacionadas com toponímia, patrimônio, estatuária, depoimentos orais, entre outras. Sob a

orientação da equipe responsável pelo projeto, cada uma das escolas se organizou para localizar e coletar documentos, gravar entrevistas e depoimentos, registrar histórias contadas na região, descobrir e registrar brincadeiras e músicas presentes no lazer da comunidade, que passaram a compor um conjunto significativo de materiais extremamente valiosos para o estudo de História.

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

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

Os resultados da pesquisa estão expressos, em parte, nos livros paradidáticos *Recriando Histórias de Pinhais* e *Recriando Histórias de Campina Grande do Sul*⁵. As expressões “recontar, recriar”, escolhidas para denominar o projeto, estão justificadas na compreensão de que a História da localidade já está contada, de certa forma, na produção historiográfica sobre a História Regional e Nacional. No entanto, a proposta é recontá-la em outra perspectiva, ou seja, a partir dos conteúdos históricos que estão presentes principalmente nos documentos em estado de arquivo familiar, coletados pelos alunos em atividades escolares.

De forma geral, é possível afirmar que as atividades de coleta de documentos constituíram-se efetivamente em uma forma de captação de novos conteúdos, novas temporalidades, novas categorias históricas. Ao organizar o ensino a partir dos documentos coletados nos arquivos familiares, não se substituiu o conteúdo básico por conteúdos de História Local. Entende-se que, a partir desses documentos e dos materiais que os alunos produzem, dá-se um novo sentido àqueles conteúdos, porque encontram referência nas experiências individuais e coletivas dos alunos e professores, na dimensão cultural daquela comunidade.

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

⁵ Publicados pela UFPR e pela Prefeitura Municipal, para distribuição e uso nas escolas municipais.

4. A RECRIAÇÃO DO CURRÍCULO: EIXO ARTICULADOR DE PROPOSTAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

O processo de investigação que acompanhou as atividades propostas no projeto permitiu explicitar alguns princípios que podem contribuir para o debate sobre as formas pelas quais os sistemas de ensino têm pensado e realizado suas reformas curriculares.

O primeiro deles diz respeito à relação que os professores, sujeitos que ensinam, estabelecem com os saberes a serem ensinados. Depoimentos colhidos entre as professoras participantes revelaram que ao buscar documentos, ao entrevistar moradores, ao percorrer as ruas em busca das casas mais antigas, as professoras puderam compreender que a História não se restringe ao conhecimento veiculado principalmente pelos manuais didáticos, instrumento que tem imposto um conhecimento histórico sem sujeito; que o conteúdo da História pode ser encontrado em todo lugar; e que o conhecimento histórico está na experiência humana.

Em outras palavras, os procedimentos de identificação, seleção e proposição de conteúdos de ensino, no caso da História, podem também ser desenvolvidos pelos próprios professores, a partir do seu envolvimento com a sua própria realidade histórica, pressuposto básico para o trabalho de produção do conhecimento histórico.

O acompanhamento dos resultados do trabalho quanto a esse aspecto permitiu que se adotasse a expressão “captação de conteúdos” para o movimento que alunos e suas professoras fizeram em direção a cultura local, movimento esse que parece ter cumprido duas importantes finalidades. Uma primeira, na direção do que Freire indicou, de que os conteúdos dos processos pedagógicos devem ser constituídos a partir da identificação das diversidades e desigualdades que compõem a realidade social, e que se expressam e são compreendidas de diferentes formas pelos sujeitos; a outra, na direção de enfrentar o que Perez Gomes chamou de principal desafio didático, isto é, a contextualização das tarefas de aprendizagem dentro da cultura na qual os conteúdos a serem aprendidos adquirem significado na vida cotidiana, mediante uma participação ativa dos professores e alunos na determinação desses conteúdos e dos processos de ensinar e avaliar.

O fato de trabalhar com a metodologia de pesquisa específica de uma área de conhecimento –e não com a pesquisa genericamente entendida– fez com que as professoras pudessem vivenciar e compreender uma determinada concepção de História e retomar o caminho que mostra o processo de produção do conhecimento histórico. Portanto, o segundo princípio, de natureza metodológica, está relacionado ao fato de que as professoras puderam identificar os indícios (conteúdos) da experiência humana, em diferentes formas: a) na realidade cotidiana; b) na tradição; c) na memória; d) no conhecimento histórico sistematizado.

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

A partir das atividades desenvolvidas no projeto, o significado da expressão “professor-pesquisador” ganhou elementos distintos daqueles que usualmente são postos em destaque no campo pedagógico, particularmente por que as professoras efetivamente foram

desafiadas as apropriar de determinados processos de produção do conhecimento e a transformá-los para incluir novos elementos no método de ensino.

Um terceiro princípio deriva do entendimento de que a experiência humana apreendida, nessa perspectiva indiciária, não possui apenas uma dimensão localizada, mas identifica-se e articula-se com as experiências de outras pessoas, de outras épocas. Aqui, possibilita-se que o professor se aproprie dos saberes a serem ensinados a partir da atribuição de significados na perspectiva da História da própria humanidade.

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

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

Tais constatações reafirmam a relevância dos processos de formação continuada de professores e definiram objetivos para a etapa do projeto que está em curso: os professores têm registrado em detalhes o preparo de suas aulas a partir do livro, bem como as orientações que dão aos alunos para a realização de novas atividades de captação de conteúdos; têm coletado e organizado os trabalhos feitos pelos alunos, e têm registrado suas observações sobre os resultados das aulas. Mensalmente, esse material é apresentado ao conjunto de professores, discutido e novas formas de trabalho são definidas coletivamente.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar, é relevante destacar que existem elementos novos a considerar quando são elaboradas novas propostas curriculares para os saberes a serem ensinados, elementos estes pertinentes aos próprios saberes, aos saberes presentes nos materiais de apoio didático, ou mesmo aos saberes presentes nas atividades produzidas pelos alunos.

Tais elementos foram aqui explicitados, a partir dos resultados obtidos nas investigações realizadas e dos princípios identificados, resultado de reflexões que podem ser compreendidas ainda como primeiras aproximações, e que apontam para a necessidade de pesquisas que busquem compreender melhor a forma como os saberes a serem ensinados se transformam em saberes ensinados e em saberes aprendidos.

Ao aceitar a idéia de que as normas educacionais oficiais não se incorporam à escola de acordo com sua formulação original, mas que são recebidas e interpretadas dentro de uma ordem institucional existente no espaço escolar, pode-se reconhecer os inúmeros desafios que

educação coloca hoje aos pesquisadores, inclusive na direção de compreender como é que as políticas neoliberais se expressam nas ações no interior da escola. Para Rockwell (1995:14), conhecer melhor o processo escolar exige compreendê-lo como “*un conjunto de relaciones y prácticas institucionalizadas historicamente, dentro da cual el currículum oficial constituye sólo un nivel normativo*”.

Entendendo, ainda, que o significado do termo currículo é dado pelos próprios contextos em que se insere, incluindo-se o contexto de aula, é possível compreender a importância que as formas de pesquisar o trabalho efetivamente desenvolvido pelos professores poderiam ter para as discussões sobre reformulações curriculares que os sistemas de ensino vêm realizando ao longo das duas últimas décadas, no Brasil.

Tais reformas têm-se caracterizado por um movimento que toma o currículo como “entidade”, corporifica-o como norma e documento, e projeta a possibilidade de que ele se constitua também em gerador de novas práticas, no interior da escola. Desse ponto de vista, pode-se compreender a frustração ou o espanto do dirigente educacional ou do político que, tendo determinado a produção da proposta curricular mais avançada, se obriga a afirmar que, apesar dela, o ensino não vai bem, por que os professores precisam aprender a ensinar dessa forma mais avançada e precisam de “capacitação” (Schmidt e Garcia, 2001).

Ingenuamente se espera produzir um impacto imediato sobre a qualidade do ensino quando se envia para a escola uma nova publicação –como parâmetros, diretrizes ou programas– esperando que as propostas ali apresentadas orientem as práticas escolares. Trata-se de um equívoco que relaciona, de uma forma mecanicista e simplista, os saberes a serem ensinados com os saberes efetivamente ensinados, e que projeta em “cursos de capacitação de professores” a possibilidade de solução dos problemas de qualidade do ensino –como os identificados nos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

Ainda nessa direção, é possível reconhecer o mesmo tipo de equívoco quando se supõe que se pode garantir e avaliar os *saberes aprendidos* pelos alunos a partir do que se estabeleceu como *saberes a serem ensinados* –como se faz nas propostas curriculares– desconsiderando-se o papel importantíssimo de mediador que o professor exerce entre essas duas instâncias da transposição didática e desconhecendo-se a natureza dessa atividade de mediação.

É necessário incluir os professores como sujeitos que produzem currículo. E, se isso for tomado como princípio, é imprescindível compreender melhor as formas pelas quais professores articulam e reelaboram práticas e saberes, formas essas que se manifestam cotidianamente em seu trabalho docente.

Tal compreensão, segundo se espera ter apontado a partir do relato das investigações realizadas como parte do Projeto Recriando Histórias, poderia contribuir para transformar os caminhos pelos quais os sistemas têm feito as discussões, avaliações e reformulações curriculares junto às escolas e aos professores, recolocando o papel da formação continuada na direção de fazê-los, efetivamente, como sujeitos que ensinam co-responsáveis no processo de recriação dos currículos.

BIBLIOGRAFÍA

- Artières, N.** (1998): *Arquivar a própria vida*. Estudos Históricos: arquivos pessoais. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, v.11, Nº 21, pp. 9-34.
- Brasil** (1997): Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Historia*. Brasília, MEC/SEF.
- Chevallard, Yves** (1997): *La transposición didáctica: del saber sabio al saber a ser enseñado*. Argentina, Aique Grupo Editor S.A.
- Forquin, Jean-Claude** (1993): *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Trad. Guacira L. Louro. Porto Alegre, Artes Médicas.
- Freire, Paulo** (1967): *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Freire, Paulo** (1970): *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Freire, Paulo** (1992): *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo, Paz e Terra.
- Germinari, Geysa** (2001): *O uso metodológico de documentos em estado de arquivo familiar no ensino de história nas séries iniciais da escola fundamental*. Curitiba, 161f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná.
- Ossana, Edgardo O.** (1994): "Una alternativa en la enseñanza de la historia: el enfoque desde lo local, lo regional" en **Vázquez, Josefina Z.**: *Enseñanza de la historia*. Buenos Aires, Colección Interamer, 29.
- Pérez Gómez, A. I.** (1998): "Encino para a compreensão" **Sacristán, J. Gimeno; Pérez Gomez, A. I.** *Comprender e transformar o ensino*. Trad. E. F. Rosa. 4 ed. Porto Alegre, ArtMed, pp. 67-98.
- Rockwell, Elsie** (1995): "De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela" **Rockwell, Elsie** (coord) *La escuela cotidiana*. Mexico, D.F., Fondo de Cultura Económica.
- Romero, Luis Alberto** (1998): *Volver a la historia*. Buenos Aires, Aique.
- Schmidt, Maria Auxiliadora y Garcia, Tânia Braga** (2000): *Recriando histórias de Pinhais*. Curitiba, UFPR/ PMP.
- Schmidt, Maria Auxiliadora y Garcia, Tânia Braga** (2001): "Discutindo o currículo "por dentro": contribuições da pesquisa etnográfica". *Educar* Nº 17. Curitiba, Editora da UFPR, pp. 139-149.
- Schmidt, Maria Auxiliadora y Garcia, Tânia Maria F. Braga** (2003): *Recriando histórias de Campina Grande do Sul*. Curitiba, UFPR/ PMCGS.
- Thompson, E. P.** (1981): *A miséria da teoria ou um planetário de erros. Uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro, Zahar.