



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

LUCINÉIA CUNHA STECA

**A PRÁTICA DOCENTE DO PROFESSOR DE HISTÓRIA:
UM ESTUDO SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA DO PARANÁ NAS
ESCOLAS ESTADUAIS DE LONDRINA**

Londrina
2008

LUCINÉIA CUNHA STECA

**A PRÁTICA DOCENTE DO PROFESSOR DE HISTÓRIA:
UM ESTUDO SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA DO PARANÁ NAS
ESCOLAS ESTADUAIS DE LONDRINA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Marlene Rosa Cainelli.

Londrina
2008

**Catálogo na publicação elaborada pela Divisão de Processos Técnicos da
Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina.**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

S811p	<p>Steca, Lucinéia Cunha. A prática docente do professor de história : um estudo sobre o ensino de história do Paraná nas escolas estaduais de Londrina / Lucinéia Cunha Steca. – Londrina, 2008. 157f.</p> <p>Orientador: Marlene Cainelli. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008. Inclui bibliografia.</p> <p>1. História (Primeiro grau) – Estudo e ensino – Teses. 2. Formação de pro-fessores – Teses. 3. Educação – Políticas públicas – Teses. I. Cainelli, Marlene. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU 93:37.02</p>
-------	---

LUCINÉIA CUNHA STECA

**A PRÁTICA DOCENTE DO PROFESSOR DE HISTÓRIA:
UM ESTUDO SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA DO PARANÁ NAS
ESCOLAS ESTADUAIS DE LONDRINA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Serlei Maria Fischer Ranzi
Universidade Federal do Paraná

Profa. Dra. Magda Madalena Peruzin Tuma
Universidade Estadual de Londrina

Profa. Dra. Marlene Cainelli
Universidade Estadual de Londrina

Londrina, 13 de março de 2008.

A Deus, meu esposo, meus filhos e aos meus
amigos... por tantas ausências compreendidas...

AGRADECIMENTOS

À minha amiga e orientadora Prof^a. Dr^a. Marlene Cainelli, pelas incansáveis e enriquecedoras correções e pacientes orientações, sem as quais esse trabalho não teria se realizado.

Ao meu esposo Wander, e meus filhos Rômulo e Giovana e toda minha família, pelo incentivo, confiança e compreensão nas minhas muitas ausências.

Aos meus amigos, Maria Elena da Silva, Walter C. Mostaço, Márcia R. Valério, João Campos, Maria Eufrásia Dutra, Thelma S. Kochmansky e Maria da Graça Marconi e todos os demais colegas por acreditarem no trabalho, pela força, coragem e colaboração para continuar, que neles pude encontrar.

Ao meu amigo Bruno C. Fonseca, pela paciente ajuda e colaboração com auxílio técnico nas muitas horas de dificuldades com o mundo da computação, algo imprescindível para a elaboração desse trabalho.

Aos professores e colegas de curso, pelo apoio e amizade num tempo importante de nossas vidas.

Às professoras Serlei Maria Fischer Ranzi e Sandra Regina Ferreira de Oliveira, pelas contribuições no exame de qualificação, pois seus questionamentos e observações sobre o trabalho muito contribuíram para o seu enriquecimento.

Aos professores entrevistados, pela concessão de informações valiosas para o desenvolvimento desse estudo.

A todos que com boa intenção, colaboraram para a realização e finalização deste trabalho.

“[...] mire, veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto; que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou”.

João Guimarães Rosa,
Grande Sertão Veredas.

STECA, Lucinéia C. **A prática docente do professor de história**: um estudo sobre o ensino de história do Paraná nas escolas estaduais de Londrina. 2008. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

RESUMO

Esta dissertação discute as relações entre a obrigatoriedade curricular do ensino de história do Paraná, ministrado por professores de escolas estaduais no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio da Cidade de Londrina e a efetiva ação dos professores em sala de aula. Procura compreender como os docentes pensam e ministram aulas sobre esse conteúdo, pois entendemos que a questão envolve alguns problemas, uma vez que se trata de um conteúdo inserido no Currículo, determinado por lei e, no entanto, não consta nos livros didáticos utilizados nesses dois níveis de ensino. Consiste em mapear qual a história do Paraná esse professor conhece, qual ele ensina em sala de aula, ajudando a perceber como o professor entende esse conteúdo e como ocorre a construção desse conhecimento através da prática docente. Investiga também quais conhecimentos detém esse profissional, qual a sua formação sobre o assunto e como ele pensa que deveria se dar esse ensino. Também verifica em que medida a formação do professor de História tem lhe dado uma visão que permite atender à exigência curricular imposta de trabalhar com história do Paraná, ampliando o seu entendimento quanto ao ensino de história regional e se esse profissional percebe-se enquanto protagonista de uma política pública de educação para a implantação do conteúdo de história do Paraná nas escolas. Nossa preocupação é perceber como se daria essa História ensinada, porque da ação consciente do professor de História pode depender um ensino com criticidade, colaborando para a formação de uma sociedade melhor.

Palavras-chave: Ensino de história do Paraná. Formação do professor. Política pública de ensino.

STECA, Lucinéia C. **The pedagogical practice of history teacher:** a study about Parana's History teaching at states schools in Londrina. 2008. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

ABSTRACT

This dissertation talks about the relations between the compulsory syllabus of Parana's History teaching, taught by teachers from state schools in Elementary School II and Secondary School in the city of Londrina, and the effective action of teachers in the classroom. It aims to understand how teachers think and teach classes about this syllabus, once we understand that this question involves some problems such as the contents inserted in the Curriculum, established by law, that don't appear on textbooks adopted by these two levels of teaching. It consists of mapping which Parana's History is known by teachers and which Parana's History is taught in classroom, helping to notice how teachers understand this syllabus and how the construction of knowledge happens through teacher's practices. It also investigates which knowledge teachers acquired in their academic course, their background about these questions and their opinion about how Parana's History should be taught. Moreover it also checks in which ways the graduation course for History teachers give them conditions to analyze and deal with the compulsory syllabus required to be worked with Parana's History teaching, enlarging their own comprehension about the regional History teaching and also, if these professionals realize themselves as the agent of the public politics in education in order to introduce the content of Parana's History in schools. Our worry is to realize how could be this history taught once a critical education can depends on the conscious action of history teachers who are collaborating to form a better society.

Keywords: Parana's history teaching. Teacher graduation. Public politics of education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 O ENSINO DE HISTÓRIA DO PARANÁ: POLÍTICAS PÚBLICAS PARA SUA IMPLANTAÇÃO	16
2.1 HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA DO PARANÁ: AÇÕES GOVERNAMENTAIS	20
2.2 HISTÓRIA DO PARANÁ EM CONTEÚDOS: OBRAS DE REFERÊNCIA	43
3 IDENTIDADE, HISTÓRIA REGIONAL, HISTÓRIA LOCAL E REGIONALISMO	69
3.1 HISTÓRIA LOCAL E HISTÓRIA REGIONAL	83
4 O PROFESSOR E O ENSINO DE HISTÓRIA DO PARANÁ: REVELANDO A PRÁTICA DOCENTE	90
4.1 O PROFESSOR DE HISTÓRIA E A FORMAÇÃO PARA ENSINAR HISTÓRIA DO PARANÁ	90
4.2 TRAJETÓRIA DE UMA PESQUISA	104
4.2.1 Selecionando os Sujeitos da Pesquisa	104
4.2.2 Identificando os Sujeitos	111
4.3 ANÁLISE DAS QUESTÕES: INVESTIGANDO A PRÁTICA DOCENTE.....	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
REFERÊNCIAS	136
APÊNDICES	148
APÊNDICE A – Questionário Usado para a Investigação.....	149
ANEXOS	154
ANEXO A – Lei nº13381	155
ANEXO B – Deliberação nº 07/2006.....	157

1 INTRODUÇÃO

A história do Paraná e seu ensino sempre despertaram nosso interesse e as dificuldades de trabalhar com esse conteúdo em sala de aula, acabou levando-nos a pesquisar e a tentar elaborar um material com o qual pudéssemos trabalhar com nossos alunos. Essa sistematização concretizou-se através da escrita e publicação em co-autoria, de um livro sobre a história do Paraná¹, num recorte a partir do século XVI até meados da década de 1950.

Tendo observado a grande dificuldade em pesquisar, organizar e sistematizar tais informações pensamos sobre o óbice do ensino desse conteúdo. Mediante a implantação da Lei Nº. 13381² (anexa), em 2001, que determinou o ensino desse conteúdo de forma obrigatória, tendo sido implantado primeiro na modalidade de projetos dentro dos chamados temas transversais e depois, enquanto uma disciplina com carga horária específica em algumas escolas, decidimos estudar o problema para tentar perceber como os professores estariam entendendo a inserção desse conteúdo em suas aulas.

Desse modo, como resultado do curso de pós-graduação em História Social e Ensino de História, em 2003³, elaboramos um estudo tentando fazer alguns apontamentos sobre ensino de história do Paraná e nesse, pareceu-nos ter ficado clara a necessidade de uma formação inicial sobre história do Paraná. Percebemos que apesar do discurso de renovação do ensino de História, na prática, essa “renovação” não se fazia presente prevalecendo preceitos do “velho” modo de ensinar história, etapista/evolucionista. Constatamos também a separação entre pesquisa e ensino e a falta de livros didáticos adequados aos graus Fundamental e Médio, o que implicava no uso de material inadequado não como referencial, mas como suporte para trabalhar esse conteúdo. Consideramos naquele momento que não havia apoio ao professor no sentido de fazer com que ele tivesse acesso a material didático adequado para ministrar aulas sobre a história do Paraná e verificamos que as condições de trabalho e a falta de apoio ao professor o impediam de trabalhar esse conteúdo com criticidade.

¹ STECA; FLORES, 2002.

² A Lei Nº 13381 foi aprovada pelo Governador Jaime Lerner em 18/12/2001, por solicitação da Assembléia Legislativa Paranaense, atendendo as solicitações de várias entidades culturais e associações representativas, que entenderam que o povo paranaense não tinha informações básicas sobre seu próprio Estado. (ASSEMBLÉIA..., 2004).

³ STECA, 2003.

Naquele estudo, incomodava-nos também a idéia de se tratar história do Paraná - um conteúdo que deveria estar inserido no contexto histórico regional - como um estudo de caso ou como uma disciplina cujo ensino estaria alijado da História Nacional e Geral. Em 10 de Novembro de 2006, foi aprovada pelo Conselho Estadual de Educação a Deliberação n.º 07/06 (anexa), determinando a inclusão dos conteúdos de história do Paraná que deixou de ser entendida como uma disciplina separada da Ciência de Referência. Mas isso parece não ter solucionado os problemas que havíamos observado anteriormente em nosso trabalho.

Assim, diante das questões levantadas naquele estudo e nossas inquietações, percebemos a necessidade de continuar a pesquisa tendo como objetivo investigar como estaria sendo trabalhado esse conteúdo no Ensino Fundamental e Médio, da mesma forma que entendemos que a pesquisa poderia verificar quais metodologias ou fundamentos o professor teria sobre esse assunto, principalmente porque hoje esse conteúdo está inserido no programa curricular da disciplina História.

O discurso republicano, no início do século XX, concedia à escola uma “missão salvadora”, ou seja, a de formar o patriotismo. Ao que parece pode ter havido uma diminuição desse discurso, que se expressava pela idolatria dos símbolos - bandeira, hino, brasão, escudo - mas esse discurso pode ainda estar em nossas instituições de ensino nos dias atuais principalmente quando se pensa esse ensino sendo determinado por lei, no caso história do Paraná, ou melhor, como uma obrigatoriedade determinada pelo governo do Estado.

Quando estudamos história do Paraná, não raras vezes, algum evento histórico - aceitando a definição de Veyne (1971, p.41), de que tudo é História e o que determina se um acontecimento é ou não histórico, estaria mais ligado a nossa subjetividade - pode sobressair-se a outros, como se fosse mais relevante para a construção da história do Estado do que os demais. Isso poderia revelar uma leitura de conteúdo histórico eivada do discurso criado por grupos sociais dominantes e por interpretações que nos chegaram através de uma historiografia ainda pautada em pressupostos teórico-metodológicos que podem ser vistos como “tradicionais”, até porque como bem nos lembra Pinsky (2002),

[...] a pré-história da história do Brasil não se constitui uma visão brasileira sobre o país. A rigor, pode-se dizer que o primeiro historiador brasileiro é um alemão acidentalmente nascido em Sorocaba, perto de São Paulo, chamado Francisco Adolfo Varnhagen (PINSKY, 2002, p.13).

Segundo esse autor, foi com esse historiador que o Brasil viu construído no papel a idéia de nação brasileira.

Apesar do depoimento das pessoas anônimas, que participaram desses eventos históricos, que os viram acontecer e cuja experiência nem sempre deu certo, muitas vezes o passado vivido foi recuperado pelo depoimento dos vencedores, sendo reconstruído sem conflitos, divergências ou contradições e dessa forma, esse passado surge como resultado de uma ação, uma maneira aparentemente homogeneizada e unificada dos homens constituírem uma cultura nacional. Por isso é relevante para o Estado a função da História no momento da formação de uma identidade comum, pois como afirma Nadai (2002),

O passado aparece, portanto, de uma maneira a homogeneizar e unificar as ações humanas na constituição de uma cultura nacional. A história se apresenta, assim, como uma das disciplinas fundamentais no processo de formação de uma identidade comum – o cidadão nacional – destinado a continuar a obra de organização da nação brasileira (NADAI, 2002, p.25).

Os fatos revelados através do discurso de um “colonizador que deu certo” seriam considerados “verdadeiros”, pois a verdade em História é relativa, considerando que muitas vezes esse colonizador dependendo de sua classe social, idade, religião, gênero e etnia, elementos que interferem em seu repertório de valores e perspectivas, seleciona e interpreta o que pode ser dito ou não. As lembranças, assim como a memória coletiva e a História, podem compor-se de esquecimentos, distorções e/ou verdades parciais. (LOWENTHAL, 1998). Por isso se torna tão importante refletir sobre o que significa para nós o “ser Paranaense” e que peso isto poderia ter num mundo em tão rápida transformação.

Entendendo que a história regional até poderia ajudar a melhor compreender o contexto histórico nacional, possivelmente se refletindo em última instância na busca pela conscientização quanto à preservação do que denominamos patrimônio histórico, num momento em que fronteiras espaço-territoriais não parecem ser mais relevantes para todos os seres humanos, indagamos: existiria relevância em resgatar essa abordagem? Essa conscientização ligada à construção socio-histórica é possível se o ser social diante do seu grupo, nos dias de globalização em que vivemos, não se autodefine mais por um comportamento heterogêneo e uma cultura diversificada?

Consideramos que a relevância estaria na reconstituição dos eventos, elaborada ao longo do tempo pelos grupos sociais envolvidos no espaço escolar, mais precisamente nas salas de aulas, podendo evidenciar construções históricas hegemônicas, que

levaria a partir da análise de um episódio a questionar quanto à ausência de uma “consciência histórica coletiva”. Qual seria o papel do professor nessa construção ou desconstrução histórica? Ele se percebe como um executor de uma política estadual de Educação?

Por isso, revela-se importante saber como o professor interpreta os eventos históricos regionais, quais saberes históricos ele domina, que o fazem ensinar de determinada forma esse conteúdo.

Propostas teórico-metodológicas que tentam ser inovadoras buscam basear-se no cotidiano e na história local, nos chamados lugares de memória, abrindo um maior espaço para a pesquisa no ensino de História. Isso mostra a necessidade de investigar um campo diretamente relacionado ao que consideramos um objetivo não menos importante da História, que seria a formação do cidadão através da “[...] formação da consciência histórica da população, nas múltiplas influências que são exercidas sobre a imagem que a mesma faz da história”. (ZAMBONI, 2005, p.45).

A formação dessa “consciência histórica” passa pela ação do professor, uma vez que é através dele, também, que são perpetuadas ou não, memórias que se constituem em identidades coletivas.

Entendendo o papel do professor na formação da consciência histórica como uma tarefa importante resultante do ensino dessa disciplina, torna-se necessário conhecer esse processo. Segundo Rüsen (2001), a teoria da história faz parte da racionalidade do pensamento histórico ao mesmo tempo em que o fundamenta e critica. Afirma o autor que

[...] a teoria vai além da práxis – o pensamento que se desenvolve dessa maneira chama-se reflexão. A teoria da história vai além da práxis dos historiadores colocando-a como objeto do conhecimento – forma pela qual não é conhecida pelos historiadores, quando praticada (RÜSEN, 2001, p.15).

O autor entende práxis enquanto operação cognitiva que vai além do agir prático porque é perpassado pela pesquisa e historiografia, ou seja, a teoria. Entretanto, nem todos os historiadores concebem sua práxis como objeto de conhecimento. Segundo Fonseca, vivemos “[...] uma pluralidade de concepções teóricas, políticas, ideológicas e metodológicas no ensino de história desenvolvido nas redes pública e privada.” (FONSECA, 2003, p.36).

A pluralidade de concepções não significa necessariamente que o professor não concebe sua práxis, mas implica numa “[...] postura crítica, uma reflexão permanente sobre nossas ações, sobre o cotidiano escolar, no sentido de rever nossos saberes e práticas”.

(FONSECA, 2003, p.37). A necessidade de refletir sobre essa prática, enquanto um caminho para se desenvolver a consciência histórica, é ressaltada por Rüsen:

Os princípios do pensamento histórico, determinantes da história como ciência, não são recuperados com clareza na pesquisa e na historiografia. Eles estão [...] em uma grande diversidade de manifestações empíricas (RÜSEN, 2001, p.20).

Desse modo, pensamos que o saber histórico emerge das formas de representação resultantes de uma elaboração metódica e de uma idéia sobre o passado. E seria essa idéia, de acordo com as regras metódicas que possibilitaria o desencadear de um processo cognitivo, que levaria ao aprofundamento do campo de conhecimento histórico. Esse aprofundamento estaria ligado diretamente à ação dos indivíduos históricos, ação essa respaldada na interpretação do mesmo sobre a intencionalidade implícita dos demais sujeitos históricos, no contexto vivido.

Segundo Rüsen, a consciência histórica é formada por dois tipos de tempo: a experiência e a intenção. O modo de articularem-se originaria a “orientação do agir (e do sofrer) humano no tempo”. (RÜSEN, 2001, p.58).

A consciência histórica auxiliaria a interpretar a experiência do tempo e transformar o tempo natural (a morte) em tempo humano. Por isso, a consciência histórica é o que permite ter sentido o pensamento histórico.

Segundo Fonseca,

Todos se preocupam, fundamentalmente, com o caráter formativo do ensino de história. A responsabilidade – a tarefa – do professor de história é formar o cidadão. O professor é formador de consciências. Portanto, ensinar história é partilhar saberes, contribuindo para a formação de uma determinada maneira de ver e compreender o mundo (FONSECA, 2003, p.84).

O fato de haver lembranças de um tempo vivido não é igual à consciência histórica, mas sua interpretação através da relação passado e presente é exposta por e através de narrativas que precisam ser entendidas. E o sentido sobre a experiência do tempo, quando aparece na narrativa, estará de acordo com a identidade daqueles que narram e buscam orientar-se no tempo. (RÜSEN, 2001, p.66).

Se pensarmos que a preservação da identidade pressupõe a narrativa histórica da experiência no tempo e que para essa “preservação” esquecer pode ser tão importante quanto lembrar, não é difícil entender a importância do papel do professor de História ao estar atento ao desenvolvimento da consciência histórica de seus alunos,

mostrando que o que torna a História científica é a fundamentação metódica do conhecimento.

Fonseca nos lembra da importância de estarmos atentos ao “papel formativo do ensino de História” quando afirma que

O ensino de história é um espaço complexo, no qual atuam diferentes propostas de saber e poder, cabendo aos professores de história o papel fundamental de desenvolver um ensino que contribua para a formação do pensamento crítico e reflexivo, para a construção da cidadania e para a consolidação da democracia entre nós (FONSECA, 2003, p.56).

A formação do docente hoje implica em pensar alguns aspectos que a influenciam como: a formação inicial, contínua, os treinamentos, as assessorias, etc.. Mas não se deve esquecer também as nem sempre favoráveis: condições de trabalho, com falta de materiais, carga horária excessiva, salários baixos, além da regulamentação da carreira nem sempre muito bem definida.

Segundo a autora, nestas condições, “[...] a adoção de novas metodologias depende do voluntarismo do professor que individualmente procura, paga e confecciona material utilizado”. (FONSECA, 2003, p.76).

Para Zamboni (2005), não se separa o professor do processo educativo, de forma que pensar o ensino de História é pensar a formação do professor de História. Porém, ela não desvincula o exercício da docência da prática de pesquisa e da identidade do professor. Desse modo, consideramos que é importante pensar a formação do professor, mediante resultados de pesquisas para tentar compreender quem é esse professor. Bittencourt (2000) considera que, se História é indispensável enquanto disciplina escolar para a formação dos alunos, é preciso verificar qual conhecimento histórico tem sido ensinado. Questionamos se, nesse conhecimento ensinado nas escolas de Ensino Fundamental e Médio da cidade de Londrina, seria ensinada a história do Paraná e qual a relevância dada ao ensino desse conteúdo.

Diante dessas considerações, trabalhamos no primeiro capítulo, com a relação entre o ensino de história do Paraná e as políticas públicas usadas para sua implantação, partindo da história do ensino de história do Paraná, no que se refere às ações governamentais, aos conteúdos e materiais de consultas usados para a divulgação dessa história.

No segundo capítulo, procuramos discutir os conceitos de identidade, história local, história regional e regionalismo, uma vez que entendemos que a compreensão

desses conceitos poderia ser o primeiro passo do docente para sua abordagem e ensino de forma significativa.

E no terceiro capítulo, procuramos analisar a formação do professor para ensinar história do Paraná através do discurso dos próprios protagonistas desse ensino e verificamos a sua prática docente em relação ao ensino desse conteúdo. Para isso, iniciamos demonstrando a trajetória de nossa pesquisa para em seguida analisar a fala dos professores repercutida através de suas respostas ao instrumento de pesquisa utilizado.

Baseados nessas reflexões iniciais entendemos ser relevante a pesquisa que propomos desenvolver junto a 35 professores de história de 30 instituições de Ensino nos níveis Fundamental II e Médio da Rede Estadual de Ensino da Cidade de Londrina que cooperaram para a realização dessa pesquisa.

Pesquisar sobre o conhecimento dos professores, quais conteúdos eles dominam, é importante porque entendemos que é através do professor de História que também ocorreria a preservação de algumas culturas locais, que podem expressar-se desde a mais tênue lembrança de tempos idos da colonização até a compreensão da importância de não se deprestar um patrimônio histórico.

Pensamos ter obtido informações que podem validar algumas hipóteses levantadas, como por exemplo, se esses professores estão adequadamente preparados para trabalhar com história do Paraná e se a sua formação inicial estaria ou não influenciando no seu desempenho com esse conteúdo.

2 O ENSINO DE HISTÓRIA DO PARANÁ: POLÍTICAS PÚBLICAS PARA SUA IMPLANTAÇÃO

A História como disciplina escolar se desenvolveu no século XIX juntamente com as escolas secundárias. Segundo Abud (2005), tanto a escola superior quanto a escola secundária mantinham os mesmos objetivos e propostas de ensino. O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) foi criado no mesmo ano que o colégio Pedro II, o primeiro a inserir a disciplina de História em sua grade disciplinar.

Segundo Abud,

Os sócios do IHGB eram também os professores do Colégio de modo que não se fazia distinção entre a História produzida na academia e a História ensinada no Colégio. As duas instituições se comprometiam com a constituição da História Nacional. [...] os objetivos das duas instituições eram coincidentes: formar a consciência nacional, e nos moldes da História que então se fazia na Europa, recuperar a gênese da nação brasileira (ABUD, 2005, p.50).

O Colégio Pedro II, até 1931, foi considerado um modelo a ser copiado, algo que se alterou somente com a Reforma Francisco Campos (1931), quando houve a implantação da seriação e surgiram os primeiros programas de ensino nacionais obrigatórios. Esses programas, comprometidos com as idéias da Escola Nova, passaram então a determinar os conteúdos, as técnicas e a metodologia que deveria ser adotada em sala de aula, direcionando a ação do professor.

Observando-se que, na época, cursar as escolas era privilégio de poucos, podemos considerar que o ensino de História no Brasil, desde a sua origem, se apresentou numa forma elitista, comprometida com a idéia de formação de uma memória nacional e dos conceitos de nação e cidadania. (ZAMBONI, 2005, p.44).

O espaço para essa construção foi a sala de aula de História e os professores contribuíram para a “formação” de uma determinada consciência histórica e também para a perpetuação de memórias que se constituíram em identidades coletivas. A construção dessa identidade tem sido feita também através dos livros didáticos que trazem a versão da história do poder com a construção de seus heróis e a narrativa de seus feitos. Frequentemente esses livros apresentam imagens desses personagens, que contribuem para a sua personificação no ideário de seus leitores, e os sedimenta junto à sociedade. (ZAMBONI, 2003).

A preocupação com o ensino de História como campo de pesquisa é recente, assim como são recentes as publicações que tratam dessa abordagem. Segundo Zamboni (2005), há registros de obras nacionais sobre esse ensino datadas da década de 30 e internacionais, das décadas de 60 e 70, mas a discussão restringia-se a questões técnicas de ensino, para orientar o trabalho do professor.

Como observa a autora, o professor não era visto como um “agente fundamental do processo educativo”, de modo que a preocupação com o ensino de História não era muito relevante no seu processo de formação. (ZAMBONI, 2005, p.38). O profissional de História seria um pesquisador que, eventualmente, por força das circunstâncias, tornava-se professor.

Apoiando-se no trabalho de Dario Fiorentini, Zamboni (2005, p.38) mostra-nos que o enfoque dos temas das pesquisas sobre ensino de História, na década de 60, foi a valorização do conhecimento enquanto um saber específico que o professor teria quanto à sua disciplina. Ao longo da década de 70, privilegiou-se a questão didático-metodológica principalmente ligada à questão das novas tecnologias de ensino. A reflexão teórica nesses trabalhos não teria sido privilegiada, resumindo-se a relatos de experiências.

Nos anos 80, a importância da inovação tecnológica cedeu lugar à compreensão de que o professor é o agente que fundamenta o processo educativo, o que remete a uma preocupação com a sua formação profissional e ao entendimento de que a docência é, sobretudo, uma prática de pesquisa. Surge, portanto, um interesse pela identidade do professor. Assim reconhecido como alguém que possui um saber e um fazer próprios, passa a ser importante conhecer seus saberes de referência ao mesmo tempo em que se investiga sobre sua prática.

Desse modo, na década de 80, o aspecto sócio-político-pedagógico ganhou importância e surgiram pesquisas sobre o livro didático e currículos com alguma reflexão teórica. O ensino de História passou então a ser discutido por profissionais dos três níveis de ensino e para isso foram organizados diversos encontros através de seminários e congressos em nível regional e nacional.

Várias propostas curriculares começaram a surgir e, Ranzi (2005), com base na proposta de reestruturação do 2º grau no Paraná, afirma que:

No Estado do Paraná para o Ensino Médio, foi elaborada uma nova proposta curricular, concluída em 1988 [...] A proposta reflete uma preocupação do momento, ou seja, de contrapor a idéia de que ensinar história é repassar informações sobre ‘todo’ o passado, dividido em compartimentos isolados e periodizados de forma rígida. Os autores da proposta defendiam que a

construção e a consolidação da sociedade burguesa deveriam ser o cerne do ensino de História no segundo grau e [...] articulariam as demais instâncias e momentos: ‘o capitalismo que historicamente institui uma ordem mundial, em todos os níveis, é o eixo central da análise. História do Paraná, do Brasil e da América podem e devem ser abordadas por um ângulo de análise que procure dar conta do conjunto dos elementos comuns, das determinações e condicionamentos, dos inter-relacionamentos, tanto dinâmicas específicas das regiões, das culturas e das sociedades’ (apud in RANZI, 2005, p.63).

Nos vários encontros de professores que foram sendo promovidos, tanto em âmbito nacional quanto estadual, foi possível perceber, num primeiro momento, uma preocupação metodológica e didática com o ensino e aprendizagem da História e, num segundo momento, um maior interesse com relação aos currículos e à formação de professores, provocado pela relevância das políticas públicas de Educação no processo de ensino. A pesquisa sobre o “saber fazer” do professor de História iniciou-se de fato, segundo Zamboni (2005), a partir dos anos 80, e se desenvolveu mais em função das políticas públicas de Educação e do contexto sócio-político-ideológico que se apresentava no momento, do que por uma preocupação acadêmica propriamente dita.

A necessidade de conhecer mais sobre quem é esse professor de História, quais são seus saberes de referência e como se daria o seu “saber fazer” ganhou espaço de investigação entre pesquisadores como Selva Guimarães Fonseca (1997), que investigou sobre a memória do professor de História, passando seu trabalho a ser um ponto de referência nessa questão.

Nos anos 90, surgiu um interesse pela história das disciplinas escolares e intensificaram-se os trabalhos de pesquisa nesse sentido movidos também em função de uma reformulação curricular e da necessidade de repensar a formação do professor.

Na década de 90, de acordo com Moura e Fonseca (2005), entendeu-se que o ensino de história assumira

[...] um papel de suma importância na formação do homem, na medida em que constitui-se uma disciplina capaz de contribuir efetivamente com a formação de sujeitos, bem como, possibilitar o entendimento de si e do mundo em sua multiplicidade, pluralidade e dinamismo, despertando por fim, nos alunos uma reflexão de natureza histórica. Para que essa formação do sujeito seja concretizada, mais do que nunca exige-se um professor, enquanto agente ativo do processo educativo, dotado de saberes múltiplos. Requer também uma concepção de História como processo, como construção histórica, um ensino centrado na relação dialética entre passado/presente, realizado através de um diálogo com o vivido, da incorporação das diversas linguagens e da produção de conhecimentos históricos (MOURA; FONSECA, 2005, p.594).

Essa nova concepção de História, de perfil de professor, de aluno e de ensino, foi materializada na Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394/96, que reformulou os currículos de Ensino Fundamental fase I e II e Ensino Médio, determinando um eixo nacional comum, mas criando também uma parte diversificada deixada a cargo de cada sistema de ensino e estabelecimento escolar para que atenda a determinadas características regionais e locais da sociedade, no que tange à cultura, economia e população.

Segundo Moura e Fonseca, seriam as mudanças ocorridas no mundo do trabalho o que teria respaldado o discurso sobre a necessidade de uma uniformização curricular nacional, mudanças essas que seriam refletidas pelas políticas educacionais, reorientando as propostas curriculares e influenciando a seleção de conteúdos disciplinares.

Apesar da justificativa do governo federal de que essa padronização curricular possibilitaria uma universalização maior do conhecimento humano e de que a transversalidade dos temas permitiria conhecer as particularidades culturais, geográficas e políticas das localidades, Moura e Fonseca, respaldando-se em Nunes, consideram que

O ensino de História permanece, na maioria dos casos, desvinculado do contexto histórico e sociocultural dos alunos, das professoras e de todos que compõem o universo social no qual todos esses sujeitos históricos encontram-se inseridos (apud MOURA; FONSECA, 2005, p.595).

Entendemos que não se trata de atribuímos ao Estado um poder superior, determinante nos currículos, uma vez que os currículos são construídos sócio-historicamente, mas a eficácia de uma ação pedagógica determinada por uma política pública que objetive uma educação cidadã poderá falhar caso desconsiderem o professor enquanto sujeito ativo no processo educacional.

Evidentemente muitas críticas são tecidas sobre um projeto de mudanças curriculares, em função de suas limitações quais sejam as sugestões temáticas e metodológicas, porém, compreender qual sua intenção nos leva a entender o projeto mais amplo de educação do qual ele é parte constitutiva, projeto esse que é fruto direto de uma política pública de educação adotada nas três instâncias políticas, ou seja, federal, estadual e local.

2.1 HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA DO PARANÁ: AÇÕES GOVERNAMENTAIS

A Educação se constitui num espaço de contradição ao mesmo tempo transformador e conservador. Transformador mediante seu objetivo de transformar a sociedade e conservador porque em parte serviu e ainda serve aos interesses do Estado enquanto um veículo mantenedor do status quo. Nesse contexto, consideramos que a disciplina de História tem sido um dos principais instrumentos que acabam por reproduzir esse conservadorismo, na medida em que alguns professores de História não refletem mais sobre a sua ação prática e passam a reproduzir o que é determinado pelo sistema sem se darem conta de seu papel nesse processo.

Por conseguinte, consideramos também justificável a preocupação dos poderes instituídos em criar e implantar políticas públicas de ensino para atender demandas sociais, uma vez que o controle da instituição escolar também significa o controle da sociedade, de sua reprodução e manutenção. E não é de estranhar a inquietação com relação à reformulação curricular, principalmente em História, uma vez que nessa disciplina pautam-se os princípios para o ensino do exercício da cidadania e poderia ficar implícito que tipo de cidadão se deseja formar.

Sabemos que não há conteúdos ou composição de currículos que se possa considerar neutros, tanto no que se refere à produção da academia quanto à produção dos saberes escolares, a escola não é um espaço apolítico e o professor, consciente ou não, é um protagonista de políticas públicas de ensino.

Política pública é um conceito que se traduz numa forma de orientação que possibilita uma tomada de decisão sobre algum assunto público, político ou coletivo, quanto à garantia dos direitos sociais, configurando um compromisso público que pretende atender uma determinada demanda em diversas áreas. (GUARESCHI, et al., 2004, p.180).

Para entender as políticas públicas educacionais é preciso perceber como se desenvolveu a Educação no Brasil e, para tanto, faremos uma pequena incursão pela história das políticas públicas educacionais. Segundo Saviani (2005, p.38), entre 1890-1931, coube ao Estado republicano regular o ensino secundário e superior. No período entre 1931 e 1961, a União tentou regular o ensino no país sob a Escola nova e, nos anos de 1961 a 2001, a União procurou regulamentar o ensino tendo em vista uma concepção pedagógica produtivista.

Como relata Saviani, até 1834, a escola primária era descentralizada e estava a cargo das províncias. No fim do século, em 1890, ocorreu a primeira Reforma, a

Benjamin Constant⁴, que determinou a centralização do ensino primário e secundário. E em 1901, o código Epiácio Pessoa⁵ equiparou as escolas de nível secundário e superior.

Em 1911, foi implantada a Reforma Rivadávia Correia que, segundo o autor, “desoficializou” o Ensino Secundário concedendo-lhe autonomia didática e administrativa, mas causou uma reação negativa talvez porque negasse o papel conferido ao Estado quanto à Educação, uma vez que ele não se responsabilizava pela mesma. Essa situação foi corrigida em 1915, com a Reforma Carlos Maximiliano que “reoficializou” o ensino, instituiu o exame vestibular e a obrigatoriedade do diploma de conclusão do Ensino Secundário para o ingresso ao Ensino Superior.

Com a reforma Rocha Vaz, em 1925, estabeleceram-se os currículos das escolas superiores e determinou-se que o exame vestibular seria de caráter classificatório para ingresso em um número previamente delimitado de vagas das escolas de nível superior e, em 1892, foram aprovadas normas de organização das escolas primárias criando-se os grupos escolares.

Ressalta Saviani que a Reforma Paulista (1920) feita por Sampaio Doria instituiu a escola primária com duração de dois anos, gratuita e obrigatória para todos. Essa mudança foi muito criticada em função do aligeiramento de estudos.

Em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública. E, em 1931, com a Reforma Francisco Campos, houve a criação do Conselho nacional de Educação (CNE), Estatuto das Universidades Brasileiras, a organização da Universidade do RJ e ensino Secundário e Comercial. Dois anos depois, o documento nominado “Manifesto dos pioneiros da Educação Nova” (1932) apresentava um Plano de Reconstrução Educacional.

Gustavo Capanema criou “leis orgânicas” (1934) que ficaram conhecidas como “Reformas Capanema” e abrangeram os ensinos industrial e secundário (1942), comercial (1943), normal, primário e agrícola (1946), complementados pela criação do SENAI (1942) e SENAC (1946). Era evidente a preocupação com uma Educação que

⁴ “A Reforma de Benjamin Constant tinha como princípios orientadores a liberdade e laicidade do ensino, como também a gratuidade da escola primária. Estes princípios seguiam a orientação do que estava estipulado na Constituição brasileira. Uma das intenções desta Reforma era transformar o ensino em formador de alunos para os cursos superiores e não apenas preparador. Outra intenção era substituir a predominância literária pela científica. Esta Reforma foi bastante criticada: pelos positivistas, já que não respeitava os princípios pedagógicos de Comte; pelos que defendiam a predominância literária, já que o que ocorreu foi o acréscimo de matérias científicas às tradicionais, tornando o ensino enciclopédico”. (HISTÓRIA... 2007).

⁵ “O Código Epiácio Pessoa, de 1901, inclui a lógica entre as matérias e retira a biologia, a sociologia e a moral, acentuando, assim, a parte literária em detrimento da científica”. (HISTÓRIA... 2007).

preparasse mão-de-obra qualificada para atender às demandas de um país que tentava se desenvolver.

Em 1934, o ensino foi desdobrado em fundamental de quatro anos, atendendo a crianças entre sete e doze anos, e Ensino primário supletivo de sete anos, que se destinava a adolescentes e adultos que não haviam tido a oportunidade de freqüentar a escola na idade adequada. O ensino médio – dois ciclos: ginásial (quatro anos) e colegial (três), nos ramos secundário e técnico-profissional. O ramo profissional se dividiu em indústria, agricultura e comércio, além do curso normal para professores com interface com o secundário.

Em 1942, com o Decreto de Capanema criou-se o Fundo Nacional do Ensino Primário para a manutenção e ampliação do ensino básico e, em 1945, foi regulamentada a concessão do auxílio federal aos estados para a educação comum e educação de adultos. Assim, no final da década de 1940, e ao longo dos anos 50, ocorreu a campanha de educação e alfabetização de adultos.

Entretanto, manteve-se constante uma concepção dualista de ensino: um ensino “universal” para a elite x ensino profissional para o povo. Em 1946, a nova Constituição determinava que competia à união elaborar diretrizes e bases para a educação nacional, mas essa dualidade só foi corrigida com a Lei de Diretrizes e Bases, LDB 4.024/61, que permitiu o acesso ao ensino superior mediante vestibular.

Em 1961, também se consolidaram os colégios de aplicação, surgiram os ginásios vocacionais e ocorreu a renovação do ensino de Matemática e de Ciências.

Com o advento do Regime Militar e as pressões do Acordo MEC-USAID, o ensino superior foi reformulado com a Lei 5.540/68 e foram regulados os cursos de pós-graduação com o parecer nº. 77/69. Pela lei 5.692/71, foram feitas alterações nos ensinos Primário e Médio que passaram a chamar-se Ensino de Primeiro e Segundo graus, concedendo autonomia universitária e a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, abolindo a cátedra e elegendo a universidade como espaço de organização do ensino superior. Também foi instituído o regime de crédito, matrícula por disciplina, cursos semestrais, cursos de curta duração e organização fundacional. Ficou determinado ainda que o ensino de primeiro grau teria oito anos e o segundo grau, três anos.

O Curso de Segundo grau foi unificado com caráter profissionalizante e segundo Saviani (2005, p.36-37), pela Lei n. 5.692, introduziu-se a distinção entre a terminalidade legal (real) e a ideal nos cursos de segundo grau. A terminalidade legal era uma forma aligeirada de terminar os estudos com menos de 11 anos e ingressar no mercado de

trabalho e conservava o caráter elitista do ensino desse período, uma vez que as escolas mais carentes acabavam por adotar a terminalidade real.

Novas alterações ocorreram em 1996, com Darcy Ribeiro, quando foi aprovada a LDB 9.394 de 20/12/96. Esta alterou a nomenclatura para Ensino Fundamental I e II segmento e Médio, separando o Ensino Técnico do Ensino Médio.

As escolas de Ensino Superior passaram a ser consideradas centros de excelência destinados a ministrar às elites um ensino de qualidade articulado com a pesquisa, em contraste com as instituições que ofereciam ensino sem pesquisa.

Em 2001, surgiu o novo Plano Nacional de Educação - P.N.E., lei 10172, de 9/01/2001. Mesmo com todos esses avanços, Severino (2002) considera que tanto no passado como agora, a sociedade brasileira não tem sido respeitada em seus direitos, pois para ele,

[...] o nosso não tem sido um Estado de direito. Ele sempre foi, sob as mais variadas formas, um estado de fato, onde as decisões são tomadas e implementadas sob o império da força e da dominação. Não é um gerenciador dos interesses coletivos e muito menos dos interesses dos segmentos mais fracos da população que constitui sua sociedade civil (SEVERINO, 2002a, p.59).

Para Severino, os anos de repressão política no Brasil, a partir da década de sessenta do século passado, coibiu a ação de uma sociedade civil organizada capaz de defender seus interesses e com isso o Estado acabou encampando esse espaço tornando-se o condutor da vida social mediando interesses civis, que atendessem a alguns setores sociais mais bem organizados, detentores de poder político de que se apropriaram, conduzindo uma sociedade fragmentada e desarticulada, incapaz de fazer valer seus interesses coletivos. (SEVERINOa, 2002).

Dessa forma, apesar da LDB recente basear-se em princípios estabelecidos socialmente, ainda parece ter ficado, segundo esse pesquisador, aquém das aspirações da sociedade como um todo.

Severino relaciona onze princípios

[...] em que o ensino deverá se basear: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, de ensinar, de pesquisar; respeito à pluralidade de idéias e concepções pedagógicas; respeito à liberdade e à tolerância; coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; eficácia valorização do profissional da educação; gestão democrática do ensino público; garantia de padrão de qualidade; valorização da experiência extra-escolar; vinculação entre educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (SEVERINO, 2002a, p.63).

E aponta como dever do Estado

[...] assegurar o ensino fundamental obrigatório e gratuito a todos, inclusive aos que a ele não tiveram acesso na idade própria; deve estender progressivamente a obrigatoriedade e a gratuidade ao ensino médio, dar atendimento educacional especializado aos educandos com necessidades especiais; atender gratuitamente as crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas; garantir o acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; oferecer ensino noturno regular; oferecer educação regular para jovens e adultos, levando-se em conta sua eventual condição de trabalhadores; desenvolver programas suplementares de material didático, de transporte, de alimentação e de assistência à saúde; garantir padrões mínimos de qualidade de ensino (SEVERINO, 2002a, p.63).

Se alguns desses pontos foram atendidos no todo ou em parte, como por exemplo, a obrigatoriedade de ter todas as crianças na escola, a oferta de educação regular para jovens e adultos e os programas de elaboração de material didático, é certo que ainda há muito por fazer quando se pensa no processo de inclusão de alunos com necessidades especiais, na questão da adequação de carga horária dos cursos ofertados aos alunos trabalhadores ou na qualidade do ensino.

Porém, existem aspectos que não são somente de responsabilidade do Estado, note-se que, pela Lei, aos pais ficou determinado que caberia a responsabilidade de matricular as crianças menores, a partir dos sete anos, no Ensino Fundamental.

Severino afirma que o problema da LDB é de retórica, pois haveria

[...] um descompromisso com a efetivação desses princípios. De um lado, porque sabemos muito bem que as condições sócio-históricas do Brasil não oferecem possibilidades para que a maioria das pessoas possam usufruir das mediações concretas desses princípios. Em segundo lugar, no próprio texto, os princípios são driblados, ou seja, os dispositivos legais não comprometem os agentes a efetivá-los. São afirmados, mas não se vinculam a eles os meios históricos para sua realização. Desse modo, a lei conceitua, mas não obriga, não assegura seu próprio cumprimento. Assim, tudo passa a depender das medidas que os gestores do sistema convenham a tomar (SEVERINO, 2002a, p.65).

Segundo Severino, a lei não conseguiu se desvencilhar da dicotomia público/privado, incoerentemente, apoiando mais o setor privado, mantendo o sistema antidemocrático.

O Conselho Nacional de Educação foi atropelado pela nova LDB e passou a dar muito poder e controle ao Executivo na sua formação tirando dela a autonomia, menosprezando sua importância.

Severino justifica essa condição porque

[...] a nova lei não decorre de um compromisso político mais amplo e profundo da sociedade brasileira ao sentido de se implementar, pela mediação da educação mudanças substantivas na sua realidade concreta (SEVERINO, 2002a, p.66).

Apesar de todos esses problemas, ele destaca algumas conquistas da lei, como:

[...] uma visão menos tecnicista da formação dos jovens; maior clareza das relações da educação com o mundo do trabalho; uma vinculação mais clara dos recursos financeiros aos objetivos visados; maior preocupação com a formação do educador e com suas condições de trabalho; a explicitação da determinação de se elaborar o Plano Nacional de Educação; a reafirmação da universalização do direito à educação; a referência explícita ao compromisso de avanços progressivos rumo a essa universalização; a abertura de espaço para a injunção do poder público em situação de omissão frente a suas responsabilidades; a determinação da chamada escolar; o destaque dado aos sujeitos/educandos em condições especiais, inclusive aos povos indígenas, o reconhecimento de identidades e culturas plurais em articulação com a unidade nacional; a ênfase na necessidade de se explorar os novos recursos tecnológicos no trabalho pedagógico, inclusive para a implantação de programas de educação a distância etc (SEVERINO, 2002a, p.68).

Desse modo, ainda que o texto da lei abra espaços para o “reconhecimento de identidades plurais”, todas essas conquistas apontadas por Severino enfrentariam, em nosso entendimento, uma contradição atual, que é a tentativa de efetivar as políticas públicas, em geral, e de Educação, em particular, num mundo onde a privatização e minimalização do Estado estão fortemente presentes, fazendo com que em meio a algumas inclusões provocadas por essas políticas também se produzam exclusões sociais numa proporção muito maior. Silveira (2005) analisa o efeito das políticas públicas de ensino e como elas afetam o exercício profissional do professor de História.

A autora citada indaga:

Qual a facticidade da esfera pública e de Políticas Públicas, portanto, em um mundo que está globalizando e coletivizando a esfera privada, não só sob materialidades visíveis, mas muito mais profundamente, em subjetividades, por vezes, imperceptíveis? (SILVEIRA, 2005, p.170).

No caso das políticas públicas de Educação, o ensino, hoje, atrela-se a uma necessidade de qualificação de mão-de-obra para o mercado, ainda que no discurso se propague a preocupação com uma “formação para a vida”. Em relação à História, as políticas de ensino são sempre colocadas de modo sutil, mas perspicaz, se for feita uma leitura mais

acurada do currículo, como aponta Ribeiro (2006) pautando-se no texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) afirmando que

Vemos nos discursos curriculares a preocupação imediata de se passar de uma pedagogia centrada no ensino para uma pedagogia centrada nas aprendizagens dos alunos. Em outras palavras, significa pensar uma educação histórica que possibilite aos alunos a realização de leituras críticas dos espaços, das culturas e das histórias a partir do seu cotidiano. Os desejos e questionamentos do presente dos alunos seriam o ponto de partida e não o de chegada da produção do conhecimento histórico dentro e fora da sala de aula: '[...] A seu modo, o ensino de História pode favorecer a formação do estudante como cidadão, para que assuma formas de participação social, política e atitudes críticas diante de sua realidade atual, aprendendo a discernir os limites e as possibilidades de sua atuação, na permanência ou na transformação da realidade histórica na qual se insere. Essa intencionalidade não é, contudo, esclarecedora nela mesma' (apud RIBEIRO, 2006, p.3).

Portanto, nos parece que nem sempre uma proposta curricular, ainda que apresente um discurso inovador, poderia estar de fato voltada para a transformação e mudanças sociais porque haveria uma âncora conservadora que impediria os avanços ainda que se fizessem presentes nos discursos.

Além disso, podemos notar que esse discurso pode não se efetivar numa ação prática. Quando analisamos documentos que repercutem as diretrizes para o ensino no Brasil, no que se refere ao ensino de História, é possível perceber que se pautam por frases de efeito do tipo “formação ou desenvolvimento do cidadão crítico” ou “preparar o cidadão para a vida” ou como, atualmente, “respeitar as diversidades”.

O discurso sobre a formação de “cidadania crítica”, que consta nos documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) ou as Diretrizes Curriculares, esconderia um conjunto de ações de uma política pública que estaria voltada para a formação de um determinado perfil de cidadão. No discurso, esse cidadão deveria ser autônomo, detentor de habilidades que o tornassem capaz de tomar decisões e dar-lhe, portanto, autonomia. Na prática, porém, isso pode não ocorrer. A própria reorganização do modelo capitalista exigiria uma flexibilidade da mão-de-obra que se traduziria pelo “profissional polivalente”. Assim, o que se pode notar é uma preocupação em afinar os passos entre uma educação que melhor qualifique a mão de obra para que o capital possa melhor explorá-la.

Essa preparação para o trabalho estaria ligada a uma política de desenvolvimento sócio-econômico cujas regras são determinadas e vigiadas de perto por organismos de controle mundial como o Banco Internacional de Desenvolvimento – BIRD e o

Fundo Monetário Internacional – FMI, sob pena de, em caso de não atingir os objetivos acordados, não haver mais a liberação de verbas necessárias para dar conta dos déficits orçamentários do país.

O problema é que nem todos os professores de História refletem sobre a sua prática, e assim não percebem este contexto e acabam reproduzindo e reforçando essas determinações auxiliando os governos a atingir seus objetivos, que nem sempre correspondem aos anseios da sociedade como um todo. Um bom exemplo, segundo nosso entendimento, poderia ser a forma como o atual Currículo Básico para a Escola Pública Estadual do Paraná propõe o trabalho com os conteúdos de História, referindo-se a várias histórias, ou seja, das mulheres, dos negros, das minorias étnicas, etc., sectarizando uma história que deveria contribuir para a construção de uma sociedade humana mais unida através do que lhe é comum, ainda que respeitando sua diversidade.

Um outro efeito da ausência de reflexão de alguns professores poderia ser a não percepção de si mesmo como alvo de exclusão social, pois são também trabalhadores assalariados, cujas condições de trabalho e vida de muitos deles podem não lhes permitir estar melhor preparados para o desempenho de suas funções.

De acordo com Silveira,

[...] os processos de exclusão social alimentam processos correlatos de autoritarismos; [...] a cultura da exclusão e do autoritarismo se retroalimentam em processos educacionais; [...] tais processos educacionais de exclusão, muitas vezes estão repousando em cosmovisões das diferenças sócio-culturais quando não conseguem sair de si próprios para a construção de cosmovisões fraternas e coletivas; [...] o Ensino de História pode estar contribuindo para a elaboração destas visões particularistas, fragmentárias, localistas, etnocêntricas, auto-identitário-cêntricas, em um mundo que, se está a exigir percepção da diversidade cultural, também o está de percepções de conjunto da floresta cerrada de um mundo globalizado (SILVEIRA, 2005, p.169).

Apesar de parecer que Silveira, ao criticar as fragmentações históricas - que no seu entendimento, o ensino de História atualmente estaria provocando - estaria defendendo uma história oficial e pública, não consideramos que seja essa a situação. Pensamos que se trata muito mais da formação de grupos que defendem interesses próprios do que realmente de uma formação de identidade regional.

Desse modo, o professor de História acabaria por dar ênfase em suas aulas a uma abordagem dos conteúdos de forma compartimentada que continuaria a reforçar o processo de individualização e exclusão social que o sistema de ensino provoca, sem se dar

conta disso. Essa advertência não significa que as especificidades históricas devam ser esquecidas, mas que o aprofundamento do que é específico não seja tão profundo a ponto de torná-las estanques em si mesmas, presas ao que Silveira (2005, p.170) chama de “diferença pela diferença”.

A autora argumenta ainda que, ao se preocupar com as diversidades e pluralidades, o ensino de História se esqueceu da relação desses com a singularidade, porque reproduziria visões de mundo, ora da elite, ora do mundo proletário, mas eram grupos maiores, e agora ela incidiria em grupos bem menores como os negros, as mulheres, os homossexuais, etc., de modo que estaria havendo uma privatização do ensino de História que, segundo a autora, poderá levar à formação de guetos, a sectarismos, que iriam à contra-mão da idéia de formação de uma sociedade global e incluyente.

Para Monteiro, essas posturas podem ser encontradas nos currículos e têm um grande poder sobre o fazer do professor porque

Estudos e pesquisas voltados para as questões relativas ao currículo têm se desenvolvido de forma significativa a partir das contribuições de autores que, ao abordar as relações entre escola e cultura, possibilitaram a melhor compreensão do papel desempenhado pela escola na produção da memória coletiva das identidades sociais e da reprodução (ou transformação) das relações de poder (MONTEIRO, 2003, p.9).

Consideramos que a obrigatoriedade do ensino de história do Paraná nas escolas públicas do Estado, também se configuraria enquanto uma política pública de Educação, no momento em que poderia ser usado pelo governo estadual para dar coesão às inúmeras etnias que teriam colonizado o Estado e, dessa forma, manter unido num único discurso de uma história oficial homogeneizadora o que sempre se mostrou bastante dividido.

Desde a inserção de História do Brasil, nas primeiras décadas do século XX, a história das regiões centrais do país (Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo, Bahia) sempre foi valorizada, pois se traduziram na própria História Nacional. As escolas paulistas em seus primórdios, por exemplo, enfatizavam a história regional e local de seu Estado. Mas depois com as novas legislações houve uma pressão para que se padronizasse o ensino prevalecendo a História da Civilização.

Segundo Martins (2006, p.112), na década de 40, com a publicação da Lei Orgânica do Ensino Secundário (1942), a disciplina de História da Civilização foi substituída pela História Geral e do Brasil, passando a ser ressaltada nos programas de ensino a História Nacional. A partir desse momento, parece ter havido uma preocupação maior com os conteúdos de História ensinados, tanto no ensino acadêmico quanto no escolar, da mesma

forma em que se detectam a evolução e dinamização dos processos de dominação através da seleção de conteúdos que poderiam ser ora incluídos ora descartados dos programas, de acordo com o momento histórico em que transitava o país. Exemplo dessa dominação nos aponta Zamboni, lembrando que

[...] os processos de dominação são vários, incluindo o descarte que fez do conhecimento na época da ditadura, de apagar uma consciência crítica, simplificar as informações, e não se preocupar com a formação dos professores [...] (ZAMBONI, 2003, p.104).

Simultaneamente à inquietação quanto ao conteúdo, a partir dos anos 70, também se pode observar, de acordo com Martins (1999), um maior interesse pela forma de abordagem que orientava o ensino de História a partir do local para o geral, ou seja, da História do Brasil para a História Mundial, não havendo, entretanto, qualquer preocupação com a história regional ou das localidades nos ensinos de 1º e 2º graus. Podemos assim considerar como recente o interesse para com o ensino de história regional de áreas não centrais que, no nosso entendimento, derivam de subdivisões feitas na estruturação da disciplina, mediante o aparecimento de inovações historiográficas ocorridas no final dos anos 80, principalmente após a crise do Leste Europeu. Essas inovações não foram assimiladas de imediato pelos professores das escolas públicas que se pautavam nos livros didáticos para a preparação de suas aulas.

É preciso observar que as condições de trabalho nas escolas nem sempre foram como as de hoje. Ranzi (2005, p.69), entrevistando professores da rede pública, constatou através da fala de um deles, que atuou antes da reforma educacional de 1º e 2º graus, a lei 5692/71, a existência de uma outra escola, onde o docente trabalhava com um padrão de 10 horas-aulas, com a presença de um coordenador de área que lhe dava apoio, fosse iniciante ou não, onde havia maior comunicação interdisciplinar e a escola podia comprar os materiais indicados pelos professores, tornando o livro didático apenas mais um ponto de referência. De acordo com o depoimento desse docente, essa escola anterior à reforma 5692/71 permitia ao profissional do ensino maior autonomia no tratamento dos conteúdos a serem trabalhados. A cobrança dos objetivos pedagógicos, a ampliação da carga horária do padrão de aulas e a diminuição da carga horária disciplinar puseram fim a um ensino diferenciado e provocou sua massificação.

A partir de novas condições de trabalho criadas, os livros didáticos passaram então a ser o “roteiro” do ensino através do qual muitos professores selecionavam os conteúdos que iriam trabalhar em suas aulas, por vezes utilizando a própria listagem de

conteúdos e objetivos apresentados nos livros como planejamento de curso e aulas, mudando de um ano para o outro apenas as datas. Arriscamos afirmar que raros podem ter sido os professores que, nesse momento, se deram conta de que havia uma política pública permeando esse livro didático e indiretamente a sua prática.

Diante dessa realidade, quando foi implantado o novo Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná, aprovado em 1990, houve resistência por parte dos professores de História, que poderia ser justificada por vários motivos e, entre eles, o fato desse Currículo vir precedido pela exigência de um novo “saber fazer” do professor, apontando a necessidade de desenvolver práticas metodológicas diferenciadas daquelas até então adotadas pelos profissionais do ensino, a começar pelo planejamento.

De acordo com o documento,

[...] uma proposta nova para o ensino de História não pode se prender a uma concepção tradicional, onde a História é apresentada como uma sucessão cronológica de fatos estanques, com memorização de nomes e datas. É necessário também romper com uma forma de ensino onde o aluno se encontre numa posição passiva de aprendizagem, num círculo vicioso de reprodução de conhecimento fechado, enclausurado numa relação de causas e conseqüências, onde a História é tão somente o conhecimento do passado. [...] Ao mesmo tempo procuramos garantir, pela concepção de história que embasa a proposta, uma unidade entre o 1º e o 2º Graus. Sugerimos que, de pré à 8ª séries a proposta seja trabalhada através da ‘problematização dos conteúdos’, utilizando para isso, a produção historiográfica e as várias ‘linguagens’ da História, como: cinema, quadrinhos, caricaturas, imprensa, entre outras. Desta forma, o aluno poderá chegar ao 2º Grau com as condições necessárias para discutir a produção do conhecimento histórico, que norteia o tratamento metodológico dos conteúdos neste grau de ensino. (CURRÍCULO BÁSICO PARA A ESCOLA PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ (1990), p.72-75).

Martins (1999), apoiando-se em Ranzi (1999, p.69), afirma que a exigência de uma nova prática do professor gera tensão e deixa os professores ou apreensivos, diante da insegurança de um novo saber fazer, ou indiferentes, desacreditando dos resultados positivos que a reformulação curricular pode trazer. Para Ranzi

[...] uma mudança no currículo, mesmo que ela traga diferenças significativas nos conteúdos trabalhados ou na metodologia do ensino, não implica necessariamente uma reformulação dos professores atuarem em sala de aula, na sua prática diária. Os manuais didáticos, ao que parece, acabam tendo uma influência ainda maior que os currículos (apud MARTINS, 1999, p.122).

Diante da afirmação da autora, entendemos que as mudanças curriculares não alteram necessariamente a estrutura de ensino encontrada nas escolas, havendo um certo

descompasso entre a proposta curricular e os meios para de fato efetivá-la. Dessa forma, se considerarmos o panorama de um ensino de massa poderíamos estar justificando a resistência à adoção integral dessa nova proposta de estrutura curricular de História.

Um outro motivo para a resistência dos professores ao currículo de 1990, o que o fez ser adotado em partes, dizia respeito à exigência de trabalhar com história regional.

No Paraná, iniciativas para a divulgação da história do Estado estariam ligadas à intenção de divulgar o Estado nacionalmente e, intensificaram-se desde o início do século XX, motivados por dirigentes e intelectuais como Bento Munhoz da Rocha Netto, que apresentavam uma preocupação em manter valores tradicionais pertinentes a uma elite conservadora.

Essas iniciativas para divulgar a história regional do Estado foram feitas pelo governo paranaense, a partir da década de 1930, tanto em nível estadual quanto federal “para abranger a sociedade” por meio de obras de consulta destinadas às escolas.

Uma primeira obra de que temos conhecimento é a coleção “Viagem através do Brasil”, de autoria de Ariosto Espinheira, um professor da Escola Secundária Técnica Amaro Cavalcanti, do Rio de Janeiro, que foi secretário da comissão de Rádio-Educativa da Conferência Brasileira de Radiodifusão. Esse professor de História, de acordo com Dângelo (1998), acreditava no poder do rádio como meio de difusão não só do conhecimento histórico, mas da educação em geral, uma vez que mediante sua abrangência, poderia atingir mesmo a população mais simples que na época vivia no campo.

O autor, analisando a obra, considerou que

O sentido do cotidiano oferecido por Espinheira é aquele em que o povo e as autoridades se encontram e se aproximam nos espetáculos e obras públicas. O público e o privado se confundem, a fim de que o ouvinte obtenha, como produto, a efetivação imaginária da nação que trabalha, festeja e caminha harmoniosa e pacificamente na direção do progresso e do bem-estar (DÂNGELO, 1998).

Segundo a jornalista Helena Kempf⁶ (2003), que estudou a origem e organização das rádios educativas públicas, foi através da rádio educativa Jornal do Brasil, em 1936, que Ariosto Espinheira lançou, com produção própria,

⁶ Mesmo se tratando de uma produção acadêmica, nos pareceu importante citá-la, pois pode esclarecer a data de publicação da obra e sua origem que não localizamos em outra fonte. (KEMPF, 2003).

[...] uma programação infantil chamada “Viagem Através do Brasil”. O programa realizava descrições dramatizadas, contando a história do povo das regiões brasileiras. As transmissões receberam uma versão em papel que, após dois anos do programa, venderam 17.000 exemplares (Revista Brasileira de Teleducação, 1975^a). (KEMPF, 2003, p.14).



Figura 1 – Capa do Livro História do Paraná da Coleção de Ariosto Espinheira.

Mais tarde, essa versão em papel de volume único foi editada pela Editora Melhoramentos de São Paulo, Indústrias de Papel, supostamente no ano de 1952. Trata-se de uma coletânea de 10 volumes sendo um para cada estado brasileiro e o volume VII refere-se ao Paraná.

O volume VII da coletânea apresenta informações de Geografia e História condizentes com a época, num estilo Estudos Sociais. É marca no texto a referência ao modernismo, principalmente com relação à infra-estrutura da Cidade de Curitiba. Parece ficar

evidente em todos os volumes da coleção, a preocupação em ressaltar os pontos positivos de todas as unidades da federação. Observamos também que a obra passa a idéia de haver “muita paz” nos campos paranaenses, algo que consideramos surpreendente uma vez que historicamente, na década de 50, o Estado estava em pleno processo de expansão pela ocupação das regiões Norte, Oeste e Sudoeste, que não ocorreram sem conflitos pela posse das terras⁷.

A partir da década de 50, podemos encontrar tentativas por parte do governo estadual de “promover positivamente” o Estado em âmbito nacional. Constatamos que um esforço nesse sentido se inicia Com Bento Munhoz da Rocha Netto (1951-1955) que incentivou a divulgação do Estado como forma de valorizá-lo diante da Federação. Ao nosso ver, como durante o seu governo o meio escolhido para essa divulgação foi o da Cultura, não houve necessariamente uma preocupação em sistematizar e publicar materiais didáticos escolares. Mas a idéia de divulgar o Estado foi continuada pelo governo de Moysés Lupion (1957) e se estendeu pelos governos Ney Braga, Paulo Pimentel, Álvaro Dias, Jaime Lerner e Roberto Requião. Nosso intuito ao abordar essas questões foi excursionar por esses governos, apontando de que modo as estratégias de divulgação material do Estado se inseriram numa política pública de Educação que pode ter influenciado a vida escolar e o encaminhamento da história do Paraná. Justificamos a escolha desses governos uma vez que nos demais, consideramos que a preocupação era para com o desenvolvimento físico-estrutural das escolas, frente à necessidade de tornar a educação acessível a toda população em idade escolar.

Em 1957, Moysés Lupion criou o Departamento de Turismo e Divulgação do Estado, que mais tarde ficou sob os cuidados da Secretaria do Estado de Educação (SEED). Pensamos que a idéia pode ter sido a de criar um órgão que se encarregasse de divulgar os pontos turísticos do Estado, mas também fazer uma certa propaganda positiva do mesmo. Depois, no governo Ney Braga, pela Lei n° 4.559, de 02 de julho 1962 foi criado o

⁷ “Os conflitos nos campos paranaenses iniciam-se no começo do século XX, tais como a Guerra do Contestado em 1912, em que o estado do Paraná e de Santa Catarina disputavam a fronteira que milhares de posseiros ali já residiam e ficaram no meio da disputa. Além disso, [...] podemos citar Jacarezinho (1920-1930), na região do Tibagi e Faxinal (1933-35 e depois em 1941), em Jaguapitã (1946-1949), Campo Mourão (1948-1952), Porecatu (1950-1951), Sudoeste do Paraná (1950-1957), Cascavel (final dos anos 1950 e até 1961), Alto Paraná (1961). Essas lutas foram sempre por terra, que se desencadeava em ter trabalhadores sem títulos, os quais caracterizavam-se por uma economia de subsistência com base no trabalho familiar e fazendeiros ou empresas colonizadoras, estas faziam da exploração comercial seu investimento de capital.” (PIRIN; TSUKAMOTO, 2007).

Instituto de Desenvolvimento Educacional do Paraná, FUNDEPAR, que subsidiou a publicação de várias obras em colaboração com a SEED.

É perceptível por essa passagem do Diário Oficial verificar uma intenção em divulgar obras de autores paranaenses ou que fossem relativas à história do Paraná. Durante o governo Ney Braga (1961-1965), através de publicações do Conselho de Educação desde 1964, pela Lei 4978 item 'd', percebemos que a Educação no Estado devia atentar para a

[...] importância das comunidades humanas, em que os homens, por condições de sua natureza e exigências de sua vida, acham-se dispostos [em] diversos níveis como o familiar, o de trabalho, o religioso, da vizinhança, do município, da região, do Estado, da nação e do mundo, nas quais exercitam as suas características de pessoas humanas e, através das quais, devem, solidários, realizar seu destino pessoal (COLETÂNEA, 1965, n.1, p.4).

Apesar de existirem, nessa época, várias obras publicadas sobre história do Paraná, esse ensino restringia-se aos currículos das séries do ensino primário, até a determinação da Lei Nº. 13381, de 18 de dezembro de 2.001. Nosso objetivo, ao analisar, seria perceber se houve tentativas por parte do governo de incentivo ao ensino desse conteúdo no Ensino de 1º e 2º graus, ou Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

Encontramos, nos volumes da Revista *Critéria*⁸, publicações que atestam uma tentativa de inclusão de conteúdo local/regional no curso Habilitação Plena Técnico em Eletrônica. Na lista de conteúdos constava “o Absolutismo e Mercantilismo; A Era Revolucionária; A Expansão das Idéias Liberais; O Brasil e o Paraná”. (COLETÂNEA, 1981, p.17). E isso aconteceu durante o segundo governo Ney Braga (1979-1982).

A iniciativa de divulgação do Estado em âmbito nacional também pode ser notada no governo Paulo Pimentel (1966-1971) que, de acordo com pesquisa no Diário Oficial, aponta o Decreto 1977 – Curitiba, sábado, 6/08/1966 (p.3), pelo qual foi criado o Departamento de Divulgação do Estado, cujo Art. 3º intitulado “A estrutura orgânica” traz no Item III, alínea “C” uma “Seção de contatos e publicações”.

Uma obra subsidiada pelo governo do Estado do Paraná foi “História do Paraná”, de 1969. Quatro volumes editados durante o governo de Paulo Pimentel (1966-1971), com a apresentação assinada pelo ex-governador Bento Munhoz da Rocha Netto,

⁸ Essas publicações trazem o registro de uma tentativa de inclusão de conteúdo local/regional que estabelecia através da Deliberação 007/81, Processo nº 533/79, Diretrizes Curriculares Gerais que aprovavam a sugestão de Diretrizes Curriculares Específicas para a Habilitação Plena Técnico em Eletrônica. (COLETÂNEA, 1981).

Edição da Grafipar. Essa coleção foi distribuída para quase todas as escolas da rede pública estadual na época. O volume I refere-se à história do Paraná na seguinte divisão: ocupação, colonização, povoamento, com história política e econômica. A coletânea contou com a colaboração dos autores: Altiva Pilatti Balhana, Brasil Pinheiro Machado e Cecília Maria Westphalen, todos professores da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

O texto de apresentação da obra vem assinado por Bento Munhoz da Rocha Netto que, além de professor da Universidade Federal, também foi deputado estadual (1946-50), governador do Estado (1951-55), esteve à frente do Ministério da Agricultura (1955) e foi deputado federal (1958-62), tendo sido um dos líderes na época que lutou pela extinção do Território do Iguazu, criado pelo Governo Vargas. Durante sua gestão como governo do Paraná criou O Teatro Guaíra, a Biblioteca Pública do Paraná e cuidou da questão da Educação ampliando o número de grupos escolares existentes no Estado. No texto referenciado, Rocha Neto afirma que

A gente nova do Paraná precisa conhecer a história da terra que adotou, o passado que não passa, mas explica. [...] É preciso que se conheça e divulgue a luta do homem paranaense antes que nosso território se povoasse com a recente intensidade, principalmente num tempo em que gentes e instituições são superadas intencionalmente e por planejamento, e assim envelhecem, como, pela propaganda, os bens de consumo duráveis, que não duram quanto deviam ou podiam, porque são substituídos por outros, mais aperfeiçoados, mas freqüentemente, apenas mais novos (apud BALHANA; MACHADO; WESTPHALEN, 1969, p.17).

Entendemos que esse trecho do texto de apresentação pode denotar um objetivo com a obra, que seria fazer um tipo de propaganda do Estado e divulgar a história oficial, tanto para os jovens nascidos no Paraná, quanto para aqueles que o adotavam, pois o Estado estava recebendo muitos migrantes, o que poderia ameaçar os interesses de uma elite instituída no poder.

Nesse livro é apresentada uma justificativa quanto à inclusão do Paraná na economia do Brasil (BALHANA; MACHADO; WESTPHALEN, 1969, p.18-19) e passa a idéia de fazer pela História um único Paraná. (BALHANA; MACHADO; WESTPHALEN, 1969, p.20). Voltaremos a comentar essa e outras obras mais adiante. Não encontramos nesse período outras publicações tão abrangentes sobre o Estado do Paraná com relação à História e que tivessem sido distribuídas nas escolas, mas sim materiais com dados estatísticos sobre seu crescimento e desenvolvimento em diversas áreas.

No segundo Governo Ney Braga (1979-1982), foi assinado o Decreto n° 2.994 de 01° de outubro de 1980. Este Decreto publicado no Diário Oficial, em 6 de outubro de 1980, implantou o Programa do Livro Cultural.

[...] o programa Paranaense do Livro Cultural, com finalidade de coordenar as ações governamentais referentes à publicação de livros, estímulo à produção intelectual, preservação e acesso ao patrimônio documental [...] Parágrafo único – Para os efeitos deste decreto, entende-se por edição de livros culturais toda a atividade relacionada com a definição de prioridades e planejamento da informação cultural relativa ao Paraná ou de autores paranaenses, divulgada através da edição de livros ou periódicos caracterizados como objetos artísticos e destinados à distribuição dirigida e/ou comercial (ARQUIVO PÚBLICO DO PARANÁ, 1980).

Esse programa tinha como objetivo organizar a ação do governo para subsidiar a publicação de livros, incentivar a produção intelectual e garantir à população o acesso ao patrimônio documental no Estado, preservando e conservando o acervo existente.

No governo Álvaro Dias (1987-1991), nos anos 80, a mídia suscitava uma certa preocupação ainda que discursiva quanto à distância cultural que existiria entre a maioria da população e a elite do Estado. Denunciavam que até então os governos anteriores haviam sectarizado uma “cultura popular” e uma “cultura da elite” e afirmavam que naquele momento a ação do governo superava essa “suposta” contradição através de um grande estímulo à produção cultural que atendessem a ambos interesses.

Apesar da indefinição quanto ao que seria cultura “popular” e cultura de “elite” por parte desse governo, concretamente essa ação foi representada, por exemplo, pelo Projeto do Barracão Teatro Guaíra⁹. O governo Álvaro Dias entendia que o desenvolvimento de projetos culturais locais seriam importantes para manter a união político-social do Estado e incentivou projetos que contribuíssem para a “formação da memória do Estado” como o “Resistência Democrática” que, de acordo com o encarte informava que,

⁹ O Projeto Barracão foi idealizado por Constantino Viaro em 1987. Quando assumiu a superintendência da Fundação Teatro Guaíra, Constantino iniciou a concretização do projeto, contando com a ajuda da arquiteta Maria Helena Paranhos. Um protótipo do projeto foi inaugurado em Maringá em 1989, e ao se confirmar sua viabilidade, foram inaugurados outros Teatros Barracão nas cidades de Cascavel, Foz do Iguaçu, Ponta Grossa entre outras. O projeto foi financiado pelo Banestado, e recebeu total apoio do Governo Álvaro Dias. Consistia na construção de barracões simples de cerca de 15x26 metros, com piso de cimento bruto e cadeiras de palha, todo “em madeira, comportando dois ou três camarins, palco, salas de administração e uma biblioteca - oferecendo ainda condições para servir a pequenas exposições. Prático e funcional, pode ter múltiplas ocupações - de espetáculos artísticos a cursos, conferências, reuniões comunitárias etc.” (MILLARCH, 1990). A idéia que acabou sendo adotada por outros Estados do país, era propiciar uma opção cultural prática e com baixo custo - porque se auto subsidiava através de cursos oferecidos e arrecadação com os eventos -, para que os municípios do Paraná pudessem ter espaços culturais que atraíssem um maior número de pessoas de todas as classes sociais.

[...] através do depoimento de centenas de pessoas pretende levantar a atuação da ditadura no Paraná durante os 20 anos de regime militar. Desta pesquisa resultará um livro a ser editado pela secretaria. Será também em livros que o governo pensa em guardar a história dos municípios paranaenses. A pesquisa é incentivada e apoiada pela secretaria – tanto no levantamento de materiais como na elaboração de pesquisas propriamente dita – e os próprios cidadãos deverão escrever a história. São Mateus do sul e Siqueira Campos já saíram à frente (NOVO PARANÁ CULTURA E ESPORTE, 1987, p.10).

No nosso entender, apesar de tratar-se de obras escritas por pessoas que “testemunharam os fatos”, é muito difícil não ficarem permeadas por um regionalismo manifestado sutilmente em elogios àquela gestão no corpo da obra ou de forma mais explícita, exaltando aspectos positivos do governo como forma de agradecimento pela oportunidade de produção do livro.

Acreditamos que essa história produzida dessa forma, ainda que baseada em relatos e depoimentos da população, pode ter, por um lado, demonstrado a ação daquele governo do Estado em benefício da democracia e, por outro, ter se tornado um instrumento político a serviço da promoção desse mesmo governo, uma vez que ressaltava e divulgava para a população sua iniciativa e suas qualidades, o que a caracterizaria como uma obra evitada de regionalismo.

Consideramos que diante desse projeto de “construção” da memória do Estado, o Governo Álvaro Dias passou a se empenhar através da Secretaria de Educação (SEED) e não da Cultura, porque através da SEED seriam alcançadas as escolas públicas e juntamente com elas um maior número de pessoas, pois a leitura das obras se estenderia para além do corpo discente e docente da escola, atingindo suas famílias, disseminando uma determinada visão sobre aquela administração.

Desse modo, entende-se o interesse desse governo em financiar obras de autores que se dispusessem a escrever a história de suas respectivas cidades. Isso foi anunciado num encarte, que trazia primeiramente a apresentação biográfica dos secretários de Estado do Governo Álvaro Dias e do próprio governador e, em seguida, uma propaganda sobre um trabalho “biográfico” de cidades paranaenses realizado em parceria entre o governo do Estado e a Revista Indústria & Comércio, onde se anunciava a produção de “6.220.000 fascículos, retratando os 311 municípios do Paraná e 500 coleções encadernadas completas, para atendimento aos municípios, bibliotecas e escolas”. (INDÚSTRIA E COMÉRCIO, 1987, p.26).

A proposta prometida no encarte da revista era que essa obra iria mostrar, por meio de uma abrangente pesquisa junto aos setores de influência política e econômica, uma História oficial, ou seja, como era a realidade de cada município do Estado. E completava: “Vamos mostrar ao Brasil a potencialidade e grandeza do Estado do Paraná, através das realizações das administrações municipais e do povo que compõe seus municípios”. (INDÚSTRIA E COMÉRCIO, 1987, p.26). Podemos perceber que, apesar da mudança de governo, a preocupação em exaltar o Estado do Paraná permaneceu ao longo dos anos. E arriscamos afirmar que esse também pode ter sido um dos objetivos da política educacional estadual naquele momento.

Não estamos questionando a qualidade do trabalho “biográfico”, mas a fala referenciada acima parece explicitar qual seria o objetivo, pelo menos por parte daquele governo para com o uso de tal material. Seria algo como uma propaganda política, que estaria disponível nas escolas públicas e que, portanto, levaria à população como um todo um panorama favorável da administração estatal e municipal naquele momento. Além disso, o anúncio do material dizia: “Vamos juntos contar a realidade do Paraná para as futuras gerações. O registro de sua participação ficará gravado na História deste Estado”. (INDÚSTRIA E COMÉRCIO, 1987, p.26). O discurso pressupõe que o governo Dias seria um “novo começo” para o Paraná, como se de certa forma a história do Estado pudesse ter um recomeço. Mesmo tendo essa visão tendenciosa e um objetivo explicitamente político, consideramos que essa iniciativa resultou na divulgação de uma história “oficiosa” do Estado, isto é, originada no depoimento de algumas pessoas sem deixar de exaltar determinadas administrações, por influência do regionalismo.

Porém, ainda não se cogitava o ensino de história do Paraná nas salas de aula, do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Esses livros e materiais sobre o tema, quando se faziam presentes nas escolas que atendiam a esses graus de ensino, ficavam à disposição dos professores de História, mas raramente se fazia sua consulta ou eram retirados como empréstimo nas bibliotecas escolares.

Um dos motivos a que podemos atribuir uma mudança nessa postura por parte de alguns professores, pode ter partido da Deliberação nº. 14, de 1999, determinada durante o governo Jaime Lerner (1995-1999). Trata-se de uma iniciativa atribuída à Secretária da Educação na época, Alcyone Saliba, para que houvesse uma modificação nas provas dos

vestibulares¹⁰, que deveriam passar a ser estruturadas pelas próprias universidades e conter questões sobre história regional do Paraná. Na época, discutia-se que vantagem traria ao Estado os alunos de outras unidades da Federação virem realizar seus cursos em nossas universidades e depois, voltarem para seus estados de origem ou se estabelecerem aqui, mas sem conhecer minimamente a história do Estado que os estaria acolhendo. Apesar da polêmica gerada, no vestibular de 1999, foram introduzidas duas questões sobre história do Paraná.

Mediante essa alteração, foram repassadas pelos núcleos regionais de ensino, orientações para que os professores trabalhassem o conteúdo de história do Paraná nas aulas de História do 2º grau. Na época, foi prometido que posteriormente seriam enviados materiais para que os professores fizessem uso em suas aulas.

Quase concomitante, já estavam sendo implantados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)¹¹ determinando que os currículos de ensino de 1º e 2º graus

¹⁰ Exames de caráter seletivo para ingresso em universidades são feitos desde 1808, com os chamados exames preparatórios. Até então, entravam nas faculdades somente aqueles alunos que haviam freqüentado os colégios mais conceituados. Algumas faculdades tinham cursos preparatórios e os alunos que fossem aprovados no curso tinham a vaga garantida. Quem não pertencia a esse meio estava automaticamente excluído. Quando o número de candidatos tornou-se muito grande para esse sistema restrito, o governo brasileiro instituiu o vestibular, com a Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental, Decreto 8.659 de 5/4/1911 estabeleceram-se os chamados exames de admissão e foram organizados e determinados os critérios de aprovação, como a forma do exame, banca examinadora e taxa de inscrições. Essa avaliação passou a ser conhecida como “Vestibular” a partir de 1915, pelo Decreto 11.530 de 18/3/1915. Em 1946, a Escola Paulista de Medicina introduziu testes em provas elaboradas internamente pela instituição. Com a Lei de Diretrizes e Bases de 1961, foi dada autonomia para os estabelecimentos de ensino superior organizarem e realizarem as provas da maneira como achassem conveniente. O resultado desagradou o Conselho Federal de Educação pela desorganização gerada e acabou determinando regras para a realização dos Vestibulares. Os testes de múltipla escolha passaram a ser usados a partir de 1964 pelo CECSEM. A partir daí os vestibulares começaram a ter características disciplinares ou por área, e se unificaram somente em 1971, através do Decreto 68.908 de 13/julho. Esse decreto também estabeleceu que as provas objetivas devessem estar atreladas aos conteúdos do ensino médio, naquilo que se denominava núcleo comum. Em 1975, uma experiência nesse sentido foi realizada pela USP e em 1976 ela criou a FUVEST, extinguindo de vez os vestibulares por área de conhecimento. Em 1978, foi introduzida a avaliação de redação em língua portuguesa e provas de habilidade específica. A FUVEST realizou em 1979 os vestibulares da USP, UNICAMP e UNESP. Isso permaneceu até 1981, quando a UNESP passou a realizar seus próprios exames. A partir daí muitas alterações foram feitas pela FUVEST no que se refere à organização das provas, sempre tentando meios de selecionar os candidatos que simplesmente dobraram de número em relação às vagas ofertadas pelas instituições superiores de ensino. Hoje se está utilizando as avaliações do ENEM como parâmetro também para a classificação além do exame do candidato, e não há mais uma unificação quanto à elaboração ou a realização das provas”. (INTEGRAL CURSO E COLÉGIO, 2007).

¹¹ “Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental [e Médio] 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

deveriam ter, além de um núcleo comum obrigatório nacional, uma parte diversificada, para atender às necessidades e peculiaridades locais, de acordo com a realidade de cada estabelecimento de ensino. Esses conteúdos da parte diversificada deveriam ser desenvolvidos através de projetos de ensino¹².

Porém, num primeiro momento, a inserção desse conteúdo foi mais uma iniciativa dos professores de história do que necessariamente do governo. Posteriormente, com a necessidade de atender às exigências que determinavam os PCNs, algumas escolas adaptaram a sua grade curricular para trabalhar com uma parte diversificada do currículo. Consideramos, entretanto, que isso não foi uma iniciativa coletiva e, sim, bastante individualizada fosse pela liberdade de escolha de disciplinas e de conteúdos da parte diversificada, que poderia ser determinada para cada estabelecimento de ensino, fosse pelo despreparo dos professores para trabalhar com o conteúdo de história do Paraná ou pela falta de materiais sistematizados que estivessem a sua disposição.

Em 2001, quando o ensino desse conteúdo tornou-se obrigatório pela Lei 13.381, houve algumas escolas que alteraram a sua grade curricular e passaram a oferecer a disciplina história do Paraná em uma única aula semanal. Mesmo assim, a realidade desse ensino não foi alterada por vários motivos, entre eles, a falta de apoio didático-pedagógico aos professores, a ausência desse conteúdo em alguns cursos de formação inicial e a não oferta de cursos preparatórios sobre o assunto. Com a determinação da Lei, iniciou-se um processo em que se elaboravam os planejamentos de cursos e os Projetos de Enriquecimento Curricular para trabalhar com a parte diversificada que podia contemplar diversas disciplinas e nesses muitas vezes eram registrados os conteúdos de história do Paraná, porém, nem sempre na prática acontecia o que havia sido colocado nos planejamentos.

Em 2003, tivemos a oportunidade de realizar um levantamento junto ao Núcleo Regional de Ensino em Londrina, nas 126 escolas estaduais existentes na cidade, e

político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sócio cultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas.” (BRASIL, 1997).

¹² “A Deliberação nº 14/99 – CEE e a Indicação nº 004/99 delibera que as Matrizes Curriculares que integram a proposta pedagógica dos estabelecimentos de ensino devem ser compostas por: Base Nacional Comum, compreendendo 75% da carga horária prevista e Parte Diversificada compreendendo os 25% restantes desta carga horária cuja escolha é de competência do estabelecimento de ensino. No artigo 3º inciso VI da resolução nº 2 CEB/CNE de 07/04/98 encontramos: “As escolas utilizarão a parte diversificada de suas propostas curriculares para enriquecer e complementar a base nacional comum, propiciando de maneira específica a introdução de projetos e atividades do interesse de suas comunidades.” Diante do exposto, os estabelecimentos de ensino ofertaram em suas matrizes, na Parte Diversificada – disciplinas PEC – Projetos de Enriquecimento Curricular, nas áreas de Matemática, de Língua Portuguesa, das Ciências, da Geografia e da História”. (PROJETOS..., 2007) (grifos do autor).

pudemos constatar que, a parte diversificada do currículo de ensino não estava sendo trabalhada por todas as escolas e a grande maioria das que trabalhavam não contemplavam PEC de História, mas de outras disciplinas. Três escolas ofereciam Laboratório de Ensino de História; uma oferecia Oficina de História; duas escolas ofereciam Prática de Pesquisa em Ciências, História e Geografia e oito escolas ofereciam PEC de História, sendo que as ofertas de Laboratório, Oficina, Prática de Pesquisa e PEC de História não determinavam que o conteúdo trabalhado fosse sobre história regional, quando verificamos nas escolas. O que ocorria era que nas salas de aulas não se reproduzia o que se determinava nos planejamentos, trabalhava-se História do Brasil ou Geral nos momentos que se destinavam à história do Paraná. Das 126 escolas, cujos planejamentos se encontravam no Núcleo Regional de Ensino (NRE), apenas três ofereciam história do Paraná e três escolas ofereciam PEC de História do Paraná¹³. (STECA, 2003, p.69).

Durante o Governo Lerner (1998-2002), foram feitas algumas parcerias para a publicação de livros de várias áreas do conhecimento, inclusive história do Paraná, que atendessem ao Ensino Fundamental. Quanto ao Ensino Médio, os professores de História foram orientados a trabalhar com esse conteúdo e para isso, além da chamada “Coleção da caixinha”¹⁴, um material que havia sido encomendado pelo Governo Lerner junto à UFPR, no formato livros, - uma coletânea de cinco exemplares, sobre vários aspectos da história do Paraná e que foram distribuídos a todos os professores e escolas da rede estadual de ensino, também houve a distribuição de material historiográfico em CDs¹⁵ e alguns livros que acompanhavam os jogos de CDs que algumas poucas escolas receberam.

Em 2003, no Governo Roberto Requião, foi lançado o projeto “Rede Saber” que efetivou um outro projeto chamado “Biblioteca de temas e autores paranaenses”. A idéia seria possibilitar que professores e alunos tivessem acesso a obras de autores paranaenses, para que supostamente houvesse uma divulgação da cultura do Estado, através da ampliação e atualização dos acervos das bibliotecas nas escolas da rede estadual de ensino.

¹³ STECA, 2003, p.69.

¹⁴ A coleção apontada pelos professores como a “da caixinha” é a Coleção História do Paraná, textos introdutórios, publicada em 2001. Essa Coleção foi composta pelos seguintes volumes: Volume I - Paraná: ocupação do território, População e Migrações do Prof. Dr. Sérgio Odilon Nadalin; volume II - Vida Material Vida Econômica do Prof. Dr. Carlos Roberto Antunes dos Santos; Volume III - Cultura e Educação no Paraná das Prof^{as}. Dr.^a Etelvina Maria de Castro Trindade e Prof^{as}. Dr.^a Maria Luíza Andrezza; Volume IV - Paraná: Política e Governo da Prof^{as}. Dr.^a Marion Brehol de Magalhães e Volume V - Urbanização e Industrialização no Paraná do Prof. Dr. Dennison de Oliveira. Analisaremos essas obras mais adiante.

¹⁵ Trata-se de um trabalho de Fabio César Braz intitulado História do Paraná: das origens à atualidade, publicada inicialmente em 2000.

A Secretaria de Educação através do Departamento de Ensino Médio (DEM) selecionou e adquiriu 29 obras¹⁶ sobre temas e autores paranaenses. Até o início do ano de 2007, foram encaminhadas a 1.198 colégios da rede pública do Paraná¹⁷. O critério adotado pela Secretaria de Educação (SEED) para o envio do material para as escolas foi o número de alunos matriculados, mas pudemos verificar que colégios considerados de grande porte e centrais da Cidade de Londrina ainda não haviam recebido o material.¹⁸

Diante do exposto, consideramos que, no Paraná, a história do Estado tem surgido muito mais em função da promoção de um determinado governo no seu fazer político para atender à necessidade do cumprimento de leis e atender a interesses de grupos determinados de uma elite conservadora, do que necessariamente como um interesse coletivo da população pelo conhecimento de suas origens, o que motivaria conhecer a história do Estado.

Acreditamos que a publicação ou divulgação de obras como as referenciadas, pelo governo do estado, ajudariam a reforçar a idéia de uma política pública de Educação que buscava manter viva a idéia de uma história oficial e de um estado coeso.

¹⁶ As 29 obras sobre temas paranaenses são: 1) O Centro Histórico de Curitiba, de Edilberto Trevisan, pela Editora Chain; 2) Atlas Histórico do Paraná, de Jaime Antônio Cardoso e Cecília Maria Westphalen (Chain); 3) 1957 - A Revolta dos Posseiros, de Iria Zanoni Gomes (Criar); 4) Histórias Paranaenses, de Leônidas Boutin (Chain); 5) Riachuelo, 266, de Carlos Dala Stella (Criar); 6) Como Tornar-se Invisível em Curitiba, de Jamil Snege (Criar); 7) História do Paraná, de Lucinéia Cunha Steca e Mariléia Dias Flores (Eduel); 8) Mapeamento Geo-Ambiental e Planejamento Urbano, de Lia Dorotéa Pfluck (FUND. ARAUCÁRIA) (Eduñoeste); 9) Memórias do Concreto, de Maria de Fátima B. Ribeiro (FUND. ARAUCÁRIA) (Eduñoeste); 10) Estratégias Sobre Desenvolvimento Regional, de Alfredo Fonceca Peres (Eduñoeste); 11) O Território do Iguaçu no Contexto da Marcha Para o Oeste, de Sérgio Lopes (Eduñoeste); 12) Os Eurobrasileiros e o Espaço Colonial. Migrações no Oeste do Paraná, de Valdir Gregori (Eduñoeste); 13) Socialização Política e Construção da Cidadania no Paraná, de Rosana Kátia Nazzari (Eduñoeste); 14) O Salto Para a Vida, de Célia Valente (FTD); 15) Colônia Cecília, de Agnaldo Kupper (FTD); 16) Melhores Poemas, de Paulo Leminski (Global); 17) Curiaçu e a Gralha-Azul – a Lenda das Araucárias, de Hardy Guedes (HGF); 18) Itacueretaba – a Lenda de Vila Velha, de Hardy Guedes (HGF); 19) Naipi e Tarobá – a Lenda das Cataratas do Iguaçu, de Hardy Guedes (HGF); 20) Nhanderu – a Lenda do Sol e da Lua, de Hardy Guedes (HGF); 21) Xakxó – A Lenda do Fogo, de Hardy Guedes (HGF); 22) O Ex-Estranho, de Paulo Leminski (Iluminuras); 23) A Última Viagem do Barão do Serro Azul, de Túlio Vargas (Juruá); 24) A Lenda de Vila Velha, de George Schapatoff (Juruá news); 25) Meu Tio Roseno, a Cavalão, de Wilson Bueno (34); 26) Vivências de Fatos Históricos, de Léo de Almeida Neves (Paz e Terra); 27) Uma Noite em Curitiba, de Cristovão Tezza (Rocco); 28) Dimensões do Espaço Paranaense, de Tania M. Fresca e outros (EDUEL); 29) O Policiamento e a Ordem, de Rivail Carvalho Rolim (EDUEL). RELATÓRIO..., [2006].

¹⁷ O Paraná possui hoje um total de 2101 estabelecimentos de ensino sendo 1846 de Ensino Fundamental e 1240 de Ensino Médio. (TOTAIS..., 2008).

¹⁸ Das trinta escolas visitadas durante o mês de Março de 2007 na cidade de Londrina, encontramos materiais recebidos na forma de livros de história do Paraná em apenas sete: Sagrada Família, Olímpia, Barão do Rio Branco, Estremundo, Kazuco Ohara, Dr. Fernando de Barros e Castaldi. Em algumas delas, quando perguntávamos sobre material de história do Paraná enviado pela SEED nos era mostrada uma pasta contendo transparências sobre o Sesquicentenário, um conjunto de CDs e trabalhos manuais indígenas que estavam expostos, ou na biblioteca ou em algum outro espaço. Um dos professores chegou a afirmar que junto com as “cestarias”, chegou também uma “coleçãozinha de três livrinhos finos” sobre a sociedade indígena. Mas esse mesmo professor nos informou que não teve oportunidade de ler os exemplares e que eles não mais se encontravam disponíveis na biblioteca.

Portanto, perceber as possíveis ligações entre a determinação do ensino de um conteúdo, como a história do Paraná por força de lei e as políticas públicas educacionais, poderia ajudar a identificar os interesses que estariam sendo defendidos e quais estruturas de poder a eles estariam ligadas, possibilitando entender o processo histórico no qual estariam inseridos. Assim, pensamos que analisar algumas fontes materiais disponíveis para a sistematização desse conteúdo e sua posterior aplicação em aulas, poderia nos auxiliar a compreender os meandros que a balizam.

2.2 HISTÓRIA DO PARANÁ EM CONTEÚDOS: OBRAS DE REFERÊNCIA

Uma das dificuldades encontradas pelos professores do Ensino Fundamental II e Médio para trabalhar em sala de aula com história regional e local é a não existência de materiais sistematizados adequados à sua utilização nas aulas de História.

Esse, sem dúvida, tem sido um desafio enfrentado pelos professores, pois com pesadas cargas horárias e às vezes atuando em mais de uma escola, não lhes sobra tempo hábil para leitura e sistematização desses conhecimentos, algo necessário para realizar a transposição didática de um saber cientificamente elaborado, aquele produzido nas universidades pelos pesquisadores de ponta, para um saber escolar que se constitui numa forma pessoal de apropriação e reconstrução desse conhecimento feita pelo professor e pelos alunos. A elaboração de textos didáticos a partir de textos acadêmicos facilita e diversifica o trabalho em sala de aula, mas exige do professor uma leitura mais aprofundada.

Mesmo o professor podendo contar com as horas-atividades não é suficiente, porque são aulas isoladas¹⁹ e utilizadas em sua maioria para o cumprimento de serviços burocráticos na escola. Desse modo, o seu deslocamento até uma biblioteca pública ou de uma universidade ou a qualquer outra instituição que possibilite a pesquisa, se torna difícil e raro. O recurso que estaria ou deveria estar mais disponível seria a Rede Internet, mas

¹⁹ A partir do ano de 2008 as horas aulas atividade deverão ser feitas em dias determinados para cada disciplina pelo Núcleo Regional de Ensino. Note-se que nesse dia indicado, todas as escolas estaduais de Londrina terão os professores das disciplinas escolhidas cumprindo horas-atividades em suas escolas, junto com professores da mesma disciplina e de algumas disciplinas afins. No caso de História, estarão concentrados juntamente com Geografia, Sociologia e Filosofia.

essa também apresenta seus problemas, sejam de acesso, sejam pela própria filtragem das informações que exige leitura minuciosa e, necessariamente, tempo para análise.

Em nosso estudo, encontramos algumas obras que ou estão disponíveis ou são utilizadas pelos professores que trabalham esse conteúdo nas aulas de História e tentamos analisá-las. A produção de materiais didáticos ou paradidáticos sobre história do Paraná nem sempre ocorreu por incentivo governamental, mas seu destino sempre foi os primeiros anos do Ensino Fundamental I, também chamado de Ensino Primário. Com o tempo, algumas obras receberam o incentivo do Estado para a publicação e distribuição nas escolas e a indicação para aplicação no que seria o Ensino Ginásial ou de 1º grau, que corresponderia ao Ensino Fundamental II.

Diante da imensa gama de materiais que tínhamos a nossa frente para analisar e da impossibilidade de fazê-lo em tempo hábil para este trabalho, decidimos escolher somente as obras que foram financiadas pelo governo e podem ser, portanto, encontradas nas bibliotecas das escolas públicas do Paraná, estando mais acessíveis aos professores de Ensino Fundamental e Ensino Médio. Procuramos também obedecer a uma seqüência temporal, para podermos analisar essas obras dentro do contexto em que foram elaboradas. A análise das publicações foi balizada pelo número de vezes que ela foi indicada pelos professores e por sua presença nas bibliotecas das escolas, o que, ao nosso ver, as tornam mais acessíveis aos docentes.

A primeira obra publicada foi a “História do Paraná”, de Romário Martins²⁰, com a primeira edição em 1899, lançada pela Editora Guaíba de Curitiba, em plena construção do movimento paranista que objetivava desenvolver uma identidade paranaense.

²⁰ Segundo Silva, W., “Alfredo Romário Martins, nascido em Curitiba em 8 de dezembro de 1874, perdeu o pai aos dez anos de idade, fato que o teria impedido de completar os estudos em alguma faculdade do Rio de Janeiro ou São Paulo, como era costume na época. Obrigado a deixar a escola, começou a trabalhar como auxiliar de tipógrafo, em 1889, no jornal 19 de dezembro. [...] O primeiro trabalho de Romário Martins na área da historiografia paranaense foi *Combate de Cormorant*, publicado em 1898. No ano seguinte, foi publicada a *História do Paraná*, que inicialmente se tratava de uma monografia a ser adotada nas escolas públicas. Entre os anos de 1899 e 1903, publicou o *Almanach do Paraná*. [...] idealizou e foi um dos fundadores do Instituto Histórico, Geográfico e Etnográfico paranaense. [...] foi eleito sócio dos institutos históricos de São Paulo, da Bahia, Fluminense, de Santos, do Rio Grande do Sul, das Sociedades Geográficas do Rio de Janeiro e da *História Internacional em Paris*; recebeu a medalha de prata de Lineu da Academia Real de Ciências da Suécia; foi eleito sócio correspondente do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro e empossado como diretor do Museu Paranaense (1901), onde permaneceu até 1923 [...]” ele foi também “[...] o mais representativo propagador do neologismo *Paranismo*”. (SILVA, W. ...2001). Além disso, segundo a Agência de Notícias, Romário Martins, elegeu-se como “deputado estadual, em dez legislaturas, criou reservas indígenas, os códigos Florestais da Erva-Mate e de Caça e Pesca e foi incentivador da agricultura paranaense. Segundo historiadores, é difícil sintetizar os seus feitos, mas verdadeiramente foi o primeiro grande ecologista do Paraná, direcionando à erva-mate sua grande paixão. Muito importante também, a sua contribuição para a cartografia histórica do Paraná”. (AGÊNCIA... 2007).

Foi reeditada e atualizada várias vezes e recomendada como bibliografia a ser consultada pelos professores nas escolas. Apresentada em 14 volumes, a obra é usada para consultas por professores até hoje e aborda questões regionais do Estado, como aspectos físicos, sócio-econômicos e políticos de forma cronológica e cíclica²¹.

Acreditamos que a obra original não deva ter apresentado essa concepção da economia do Estado em ciclos, mesmo porque é uma concepção que só apareceu na década de 1930, muito tempo depois da sua primeira publicação, em 1899. Entretanto, como houve várias edições posteriores, acreditamos que o autor deva ter adequado a obra de acordo com as novas concepções historiográficas.

Os dois primeiros volumes apresentam os aspectos físicos do Estado e a sua população indígena. Depois relata a história do Paraná, iniciando pela posse da terra, seguida da organização jesuítica; descoberta e abertura dos caminhos históricos do litoral e do interior; participação dos imigrantes no desenvolvimento do Estado; ação dos bandeirantes na destruição das reduções indígenas; do estabelecimento e da organização do poder público; exploração aurífera; povoamento do litoral e do primeiro planalto; expansão do povoamento para o interior (agricultura e pecuária); participação do Estado em revoltas, revoluções e guerras; emancipação política da província; composição e formação do povo paranaense; movimento abolicionista no Estado e da posição do Estado frente à República, sendo que os quatro últimos capítulos foram destinados a descrever com detalhes a organização e a composição política do Estado, sendo o último voltado especificamente para a ação de seus administradores.

A obra é ressaltada por sua probidade em termos de fontes e abrangência e por ser considerada inovadora, inauguradora da história regional no Paraná. Romário Martins

²¹ De acordo com Assunção (2000), “No debate sobre as origens do subdesenvolvimento, a relação entre os diferentes segmentos da economia constitui-se num campo privilegiado para o confronto entre interpretações divergentes. Enquanto os “dependentistas” insistem sobre a exploração colonial e o imperialismo “informal” do britânico para explicar o atraso da economia brasileira no século XIX, seus críticos sustentam que as estruturas internas foram as únicas responsáveis (Haber e Klein, 1997: 248). A ênfase sobre o setor de exportação distinguiu, durante muito tempo, a historiografia brasileira. Foi Roberto Simonsen (1937), quem introduziu a periodização da economia brasileira em “ciclos”, caracterizados cada qual por um produto de exportação dominante. A sucessão de ciclos (açúcar, ouro, café), constituiu-se em ortodoxia na história econômica do Brasil. Como seus críticos sublinharam (Linhares e Teixeira da Silva, 1981), esta concepção levou à subestimação dos outros setores da economia e mesmo de regiões inteiras – aquelas que não estavam passando por um “boom” nas exportações, ou aquelas onde este setor estava em crise e que, em consequência, eram tachadas de “decadentes”. Mesmo nos enfoques marxistas da década de 1970, a economia doméstica ainda era considerada a variável dependente (Novais, 1979: 111; Gorender, 1978: 257), e identificada com uma economia de subsistência, de caráter predominantemente não-mercantil. Tanto Caio Prado Jr. (1963) – o primeiro a analisá-la – quanto Celso Furtado (1972), amalgamavam no conceito de economia de subsistência a produção para o consumo próprio e a produção para mercados locais e regionais.” (ASSUNÇÃO, 2000).

produziu mais de 70 livros sobre o Paraná e, aos 25 anos, já liderava a criação e a organização do Instituto Histórico e Geográfico do Paraná (IHGP).²²

Como todo e qualquer material de pesquisa, ele deve ser usado de forma contextualizada considerando o momento histórico em que a obra foi produzida, pois nesse caso, o texto traduz o ufanismo com que o Paraná era apresentado diante da necessidade do governo projetar o Estado em nível nacional. Por isso, encontra-se no texto da obra certa hipervalorização de seus aspectos físicos e de sua gente. Importava naquele momento desenvolver nos cidadãos a idéia de valor do Estado e a construção - utilizando emprestado o termo usado por Gevaerd (2003) - de um “sentimento de paranidade”, ou seja, “um pensamento permeado por idéias veiculadas desde o século XIX e que acompanham o Paraná na construção de sua identidade”. (TRINDADE apud. GEVAERD, 2003, p.2).

Entendemos que a autora tenha optado por esse termo em substituição ao termo “Paranismo” porque, apesar do “sentimento de paranidade” ser um pensamento que respaldou o Paranismo, aparentemente não transmite o peso de um radicalismo “bairrista” em relação às demais unidades da Federação, como o termo Paranismo parece apresentar.

Outra obra analisada foi a coleção “Viagem através do Brasil”²³ de autoria de Ariosto Espinheira, publicado pela Editora Melhoramentos de São Paulo, Indústrias de Papel. Como já informamos anteriormente, trata-se de uma coletânea de dez volumes, um para cada estado brasileiro e o volume VII refere-se ao Paraná. Trata, entre outros, do assunto “Cormorant” (escravos negros-tráfico) e possui alguns traços de biografias de colonizadores ou dos grandes homens que de algum modo ajudaram a construir o Estado, por exemplo,

²² O Instituto Histórico Geográfico do Paraná foi fundado em 24 de maio de 1900, numa reunião realizada nas dependências do Clube Curitibano. É uma Fundação organizada de acordo com o modelo do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (1838), com o objetivo de dar apoio e agilizar a pesquisa histórica no Brasil, fornecendo instrumentos que permitissem aos pesquisadores brasileiros reunir dados de pesquisas tanto nacionais quanto estrangeiras. Porém, de acordo com Silva, o caráter acadêmico desses institutos os tem desviado desse objetivo, e “muitas vezes prevalecia o caráter acadêmico, avesso a tais iniciativas e propenso a trabalhos mais ornamentais e sociais, como comemorações, necrológios, elogios históricos, conferências e discursos. Assim, os Institutos Históricos da época limitavam-se a propagar o pensamento de seu principal expoente Francisco Adolfo Varnhagen, que sintetizou a tendência de uma historiografia expressa na idéia de que a História era o meio indispensável para forjar a nacionalidade. Essa concepção de história implicava traçar a história na linha do tempo, articulando passado, presente e futuro, num processo linear marcado pela noção de progresso”. (SILVA, 2001, p.103).

²³ A referente obra deixa dúvidas com relação a sua data de publicação. Há momentos em que o autor faz alusão a 1954 como uma data passada, mas pode ter sido escrita em 1952. Como não há data de publicação na obra, e não conseguimos obtê-la por nenhum dos meios por nós pesquisados, pelo texto, deduzimos que o ano provável seria 1952, uma vez que ele afirma que, “A 5 de fevereiro de 1885 os trilhos (da estrada de ferro da Graciosa) chegaram a Curitiba [...]” e, mais adiante, comenta: “Embora funcione esta estrada há sessenta e sete anos, nunca se registrou nela um desastre”. (ESPINHEIRA, [1952?], p. 13). Calculando a data de chegada dos trilhos e os anos da estrada de ferro em funcionamento, concluímos pela data que consideramos provável: 1952.

quando o autor aborda a questão da estrada da Graciosa e a construção da estrada de ferro, este afirma que

O plano para a construção dessa estrada foi da autoria do engenheiro Antonio Pereira Rebouças Filho, natural da Bahia, onde nasceu a 13 de junho de 1839. Com quinze anos matriculou-se na antiga escola militar, onde recebeu o grau de bacharel em Ciências Físicas e Matemáticas. Aperfeiçoando-se na Europa, dedicou-se à construção de estradas de ferro e de portos de ar. De regresso ao Brasil, trabalhou em Santa Catarina, Paraná e São Paulo, onde morreu, a 24 de maio de 1874, acometido de febre quando fazia sondagens para construir a ponte de Piracicaba (ESPINHEIRA, 1952, p.12).

Podemos perceber que dados biográficos completos vão sendo acrescentados ao texto conforme os personagens vão sendo citados.

A obra também faz um esquadramento geofísico-espacial da Cidade de Curitiba, pontuando que,

Situada a 920 metros acima do nível do mar, Curitiba, conhecida por Cidade sorriso, goza de magnífico clima. Sua temperatura varia, em média, entre 13° na estação fria, de maio a outubro, e 19° na estação quente, de novembro a abril. Em Janeiro atinge a 20°, em junho baixa a 11°, sendo freqüentes as geadas, caindo mesmo neve, às vezes. Já se registrou uma baixa de temperatura de 9° abaixo de zero. [...] Erguem-se à nossa vista as chaminés das fábricas Pinheiro, Mader, Fontana, Cervejaria Atlântica e Moinho Paranaense. Percorremos pequeno trecho da avenida Sete de Setembro, até à estação ferroviária de Curitiba, ponto terminal da linha que vem de Paranaguá. E assim, chegamos ao coração da bela cidade. [...] (ESPINHEIRA, 1952, p.23-24).

Ele segue descrevendo as ruas, os bairros, etc., abordando aspectos culturais dos imigrantes e biografia de outras cidades. Seu texto mostra uma concepção do indígena como selvagem ao afirmar que

Os Curitibanos prepararam uma expedição militar, comandada pelo coronel Afonso Botelho, com o fim de repelir os selvagens dos campos guarapuavanos. A 8 de janeiro de 1772, depois de penosas caminhadas, os expedicionários enfrentaram os índios, sendo obrigados a abandonar o campo da luta desordenadamente. Assim, durante trinta e sete anos, Guarapuava permaneceu em poder dos índios (ESPINHEIRA, 1952, p.57).

O autor concebe o branco como herói conquistador e o índio como o vilão que impede a ocupação das terras pelo branco colonizador. Não considera que a terra “em poder dos índios” a eles pertencia antes da chegada do branco europeu. O sertanejo por sua vez é apresentado como simples e supersticioso:

O sertanejo paranaense, simples e supersticioso, acredita que quando o pinheiro deixa cair as folhas, no silêncio da noite, é prenúncio mau, sinal de seca nos campos e diminuição da produção. Quando as pinhas desenvolvidas e os frutos se apresentam crescidos é sinal de fartura. Quando os galhos do pinheiro rangem à noite, com o impulso dos ventos, é um mau augúrio: alguém está para morrer e o pinheiro está oferecendo madeira para o caixão fúnebre. Se o pinheiro canta, quando suas folhas são embaladas pelas brisas da madrugada, indica noivado na vizinhança. Se cai repentinamente um dos galhos do pinheiro, produzindo na floresta forte zoadá, é porque as águas dos rios vão transbordar em breve. Quando se derruba o pinheiro e o machado apresenta a lâmina crivada é índice de lutas nas tribos indígenas. [...] (ESPINHEIRA, 1952, p.60-61).

A obra valoriza a flora e fauna, desqualificando índios e “ocupantes” (sertanejos). No que concerne ao trabalho, valoriza o imigrante colonizador e indica que há muita paz nos campos paranaenses. Até mesmo a resistência indígena é minimizada, sendo que o aldeamento indígena é colocado enquanto a salvação dos índios contra a “boca dos tigres”, ressaltando mais uma vez a condição inferior desse índio em relação ao colonizador branco. Afirma o autor que,

[...] Chegando à foz do Iguazu, onde já se viviam umas trezentas pessoas, Joaquim Firmino fundou, então, a colônia Militar do Iguazu. As primeiras habitações de madeira foram construídas, enquanto seus fundadores aldeavam os índios guaranis, que viviam espalhados pelo terror dos tigres que os perseguiam, farejando as tabas, e dos seus inimigos coroados, que habitavam os campos de palmas. Ainda hoje se encontram, às margens do rio Paraná, índios caiuiás, denominação que significa cabelos compridos. Vivem em choupanas de sapé, fazendo algumas plantações e cortando lenha que fornecem aos navios. Existem também nessa região algumas tribos coroados (ESPINHEIRA, 1952, p.68).

Na região Oeste, o autor aborda reduções como “fonte” de progresso econômico para os índios, ressaltando o papel “heróico” dos bandeirantes “sempre alertas” e dispostos a manter o domínio português. Espinheira relata que,

De vila Rica os jesuítas espanhóis rumaram até o rio Paranapanema, seguindo o seu curso até a foz do Pirapó, onde, em 1610, organizaram um aldeamento a que deram o nome de Nossa Senhora de Loreto. Cresceu tanto essa redução, que os catequistas se viram obrigados a fundar outra povoação missioneira, que recebeu o nome de Santo Inácio, à margem do Paranapanema. [...] As reduções eram habitadas por dezenas de milhares de índios. As Igrejas eram maiores que as de Assunção, e suas alfaias, mais ricas. Os índios das reduções faziam grandes plantações de milho e de mandioca com que se alimentavam. Cultivavam o algodão com que faziam suas roupas. Possuíam grandes rebanhos de gado. Mas essas penetrações dos

jesuítas ameaçavam as nossas terras. Os bandeirantes paulistas, sempre alerta, dispostos a manter o domínio português, iniciaram a organização de expedições para expulsar os jesuítas espanhóis de nosso território (ESPINHEIRA, 1952, p.83).

Desse modo, o autor elimina qualquer conflito de terras na região, quando se referindo ao sertanejo da região do mate diz:

É o campeiro, tipo de empregado das fazendas do Brasil oriental, que habita pequeno rancho bem construído, tem família, vive à custa da terra que lhe é cedida por empréstimo; faz uma pequena roça em torno de sua habitação, plantando mandioca e milho; vive bem com o dono da terra, é bom cavaleiro, traja-se com a roupa característica do sertanejo, trazendo presos à cintura o facão e o avental de couro, por sobre o qual faz correr o laço (ESPINHEIRA, 1952, p.88).

Apesar da visão europocêntrica que valoriza o colonizador branco, consideramos esse material bastante interessante por apresentar detalhes da sociedade paranaense em vários aspectos, sejam sociais, econômicos ou políticos, como também culturais, o que de certo modo permite ao leitor visualizar um “retrato” completo do Estado na época.

Outra obra que encontramos foi “História do Paraná” de 1969. Quatro volumes editados pela Grafipar, durante o governo Paulo Pimentel (1966-1971), com a apresentação assinada pelo ex-governador Bento Munhoz da Rocha Netto. Essa coleção foi distribuída para quase todas as escolas da rede pública estadual na época e ainda se faz presente nas bibliotecas escolares para uso de professores e alunos. O volume I se refere à história do Paraná nos eixos: ocupação, colonização, povoamento, com história política e econômica. A coletânea contou com a colaboração dos autores: Altiva Pilatti Balhana, Brasil Pinheiro Machado e Cecília Maria Westphalen. Consideramos que pode ter sido um dos objetivos da obra “promover positivamente” o Estado e divulgar a história oficial, tanto para os jovens, como para os que adotavam o Estado na época.

Detivemo-nos mais na análise do texto de apresentação da obra, no qual Bento Munhoz da Rocha Netto esclarece que é preciso divulgar a história do Estado para as novas gerações e para os recém-chegados para que valorizem assim os que fizeram dele o que ele é. (apud BALHANA; MACHADO; WESTPHALEN, 1969, p.17).

Nessa introdução Bento Munhoz da Rocha Netto apresenta a seguinte explicação quanto à inclusão do Paraná na economia do Brasil:

O paranaense foi sempre definido por uma dupla evidência. A de sua diversidade dentro do continente cultural brasileiro (por muitos anos arquipélago geográfico) e sua integração na sociedade global brasileira. [...] Sentiu-se necessariamente isolado, quase solitário, diante das atividades rurais características da civilização brasileira e que não eram as suas. [...] Só muito mais tarde [...] o ciclo cafeeiro de nossa economia, com a plenitude da floração de sua região quente e, portanto, com a atividade centrada num decisivo e tradicional produto tropical de exportação, o paranaense se sentiu incluído, discutido, ponderado, nos altos escalões da Nação, cuja economia começou a depender do Paraná. Antes quando defendíamos mercados e melhores condições para a exportação da erva-mate e do pinho, nossos produtos tradicionais, recebíamos sempre, como resposta, o argumento de que o café estava em primeiro lugar, como o grande fornecedor de divisas (apud BALHANA; MACHADO; WESTPHALEN, 1969, p.18-19).

Essa passagem explicita o descaso e depois uma valoração econômica do Paraná por parte da federação, oriunda da economia cafeeira. Ao nosso ver, no texto de apresentação da obra, também pode haver uma idéia de união cultural de um Estado dividido em termos de costumes e tradições. Desse modo, Bento M. da Rocha Netto considera que,

Antes a assimilação era de estrangeiros que se incorporavam à cultura brasileira, por intermédio da modalidade regional paranaense. Agora são nacionais de outras províncias que, aos poucos, adquirem ou vão adquirindo a nossa versão brasileira, e também alterando essa versão, com suas contribuições. Os ítalo e teuto-gaúchos, do Sudoeste e Oeste, tendem a manter as características que o Paraná começou a adquirir no século XIX com a imigração européia, principiando pelo aspecto somático. Com eles continua o Paraná a ser a mancha loira do Brasil em que se incluem Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Justamente nessa área a divulgação da História do Paraná terá de criar um estado de espírito que conceda aos novos paranaenses, com a identificação necessária com nossas tradições de incorporar ao continente brasileiro, terras e culturas, tradições que, sob este aspecto, muito se parecem com os dos gaúchos e que aqui ainda mais se acentuam, em determinados sentidos [...] Serão eles, sem esforço, assimilados, integrados, à moda paranaense, à versão paranaense da cultura brasileira (apud BALHANA; MACHADO; WESTPHALEN, 1969, p.20).

É possível observar pela citação acima, uma suposta intenção de homogeneizar a sociedade pela assimilação do “novo”, representado pelos migrantes que chegam, ao “tradicional”, representado pelos que já se encontravam no Estado anteriormente. Pensamos que também pode ter sido objetivo da obra levar os migrantes a terem uma compreensão mais exata do mundo que escolheram viver, quando Bento Munhoz da Rocha Netto salienta que,

O conhecimento comum e divulgado de todos os aspectos e diversidades de nosso Estado determinará nos paranaenses de todas as origens, latitudes e tempos de permanência, a compreensão mais exata do meio que escolheram para viver e progredir. Mas com o conhecimento do que o passado legou e com o conhecimento científico e, portanto, sistematizado do Estado, em sua visão global, aumentarão as possibilidades dessa compreensão (apud BALHANA; MACHADO; WESTPHALEN, 1969, p.21).

Entendemos que “a compreensão mais exata” que deveria ser atingida por todos os que vissem no Estado poderia ser a visão oficial da história do Paraná. Desse modo, também o herói colonizador não é esquecido no texto de apresentação da obra, diante da afirmação de que

Os paranaenses novos, e os velhos, também precisam conhecer nossa história, nossos homens representativos de ação e pensamento decisivos, nossa geologia, nossa botânica, nossa zoologia, a herança ainda que diminuta de nossos índios, nosso folclore, nossa música nossos municípios, tanto os antigos quanto os recentes, cuja data de criação serve para indicar a expansão demográfica, política e econômica do Estado, como até a natureza de suas terras (apud BALHANA; MACHADO; WESTPHALEN, 1969, p.21).

O texto acima contrapõe a importância dos “homens de ação” e a “herança diminuta dos índios” ressaltando o papel do colonizador. Nos demais volumes, são tratados assuntos sobre geologia, biologia e botânica do Paraná, história político-administrativa e “biografia” de cidades. Consideramos que nesse discurso está presente a questão da hegemonia cultural que se faz presente na tentativa de manter o conservadorismo de uma sociedade tradicional. A idéia de que, apesar de ser composto por várias etnias, somente haveria uma história do Paraná, ou seja, aquela que é contada pelos colonizadores que deram certo e que os recém-chegados precisam conhecer e internalizar.

Retomando a questão dos livros públicos, constatamos que, no segundo Governo Ney Braga (1979-1982), foi assinado o Decreto nº 2.994, de 01º de outubro de 1980, cuja súmula diz que o mesmo,

[...] institui o Programa Paranaense do Livro Cultural, com a finalidade de coordenar as ações governamentais referentes à publicação de livros, estímulo à produção intelectual preservação de livros, estímulos à produção intelectual, preservação e acesso ao patrimônio documental (Decreto nº 2.994. DIÁRIO OFICIAL, 1980).

Nossa investigação apontou que, a partir da administração Ney Braga, as demais que se seguiram procuraram também dar um maior incentivo à produção cultural do

Estado que divulgasse sua história, fosse diretamente ou por meio da SEED, através de financiamentos para a elaboração, publicação e distribuição de livros sobre história do Paraná.

Um outro material que consideramos importante analisar é o livro “História do Paraná” de Ruy Christovam Wachowicz, que foi professor do Departamento de História da Universidade Federal do Paraná, de 1965 a 1991. Em 1995, lançou a 7ª edição do seu livro História do Paraná pela Editora Gráfica Vicentina em Curitiba. O livro que o autor, no período, classificou como didático, apresenta como capa uma obra artística que representa a chegada em Curitiba de Zacarias de Góes e Vasconcelos em 1853, um quadro de Arthur Nisio que faz parte do Acervo Palácio Iguazu.

Do mesmo modo que o quadro de Pedro Américo representando a Independência do Brasil, Nisio mostra uma chegada triunfal com homens e mulheres bem trajados ao centro e só nas extremidades aparecem alguns “pés-descalços” que se aproximariam mais da realidade da Província na época, que era bem pobre. É uma obra idealizada da chegada do novo administrador da Província e sua comitiva. Com 277 páginas, traz, além de textos onde se desenvolvem os conteúdos, leituras complementares adicionais na forma de documentos, para serem analisados pelo aluno com a orientação do professor. A presença de “leitura documental” é justificada por Wachowicz por atender a uma didática atual na época que se recomendava exercício de interpretação pelo aluno.

Segundo Wachowicz,

Do ponto de vista pedagógico, o método procura seguir os ditames da didática atual, que recomenda o máximo de atividade intelectual do aluno, na compreensão do assunto. Para tanto, o tópico ‘Leituras e Documentos’ pode ser explorado pela técnica do estudo dirigido. O valor didático da documentação é, assim, levar o aluno a induzir os acontecimentos históricos, que não estão simplesmente no texto. As exposições, entretanto, foram organizadas de tal forma que o próprio aluno, pela leitura, com auxílio do professor, pode dominar sua compreensão, apoiado ainda por um “vocabulário”, no final de cada capítulo. Do ponto de vista histórico, o método se afasta da linha meramente descritiva, procurando interpretar os fatos num contexto social e econômico, centrado na ocupação do território paranaense (WACHOWICZ, 1995, p.23).



Figura 2 – Reprodução da ilustração da capa da 7ª edição do livro História do Paraná de Ruy Wachowicz 1995. Obra artística que representa a chegada em Curitiba de Zacarias de Góes e Vasconcelos em 1853. Quadro de Arthur Nísio que faz parte do Acervo Palácio Iguaçú.

A obra sofreu uma reestruturação a partir da 6ª edição com algumas atualizações de conteúdo, mas como essa edição foi a que mais encontramos circulando entre os professores de história, optamos por fazer a análise dessa edição.

Wachowicz começa pelo indígena paranaense, classificando as populações indígenas americanas, tendo por base sua cultura. Segue trabalhando conteúdos como “Os ameríndios no Paraná”, traçando um mapa etno-histórico das tribos que viveram no Estado, apontando as “Diferenças entre os Tupi e Ge”, ao mesmo tempo em que trabalha a “divisão do Trabalho” nas tribos e a herança cultural indígena.

O autor prossegue, esclarecendo sobre a penetração portuguesa e espanhola, através das tribos como a dos Carijós e da ação dos jesuítas com os povoados de Atalaia, São Pedro de Alcântara e outras. Ao mesmo tempo, vai de certa forma situando essa história regional dentro da História do Brasil, até o período Republicano, trazendo a questão indígena no país, até a década de 1980.

Na seção Leitura e Documentos, traz a “Origem das populações americanas”, discutindo as teorias do surgimento do homem no nosso continente, um outro sobre os Sambaquis e um terceiro sobre os índios Xetás na Serra dos Dourados, município de Umuarama. Apresenta ilustrações sobre essas passagens e textos complementares que discutem a integração do índio na sociedade paranaense, extraídos de documentos da Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Por último, há um vocabulário bastante elucidativo. Esses textos complementares se fazem presentes ao final de todos os capítulos. Como esse formato será padrão em vinte e um capítulos, preferimos comentá-los somente quando forem relevantes ou explicativos quanto à questão didática ou de conteúdos.

Wachowicz deixa alguns pontos em aberto, quando afirma que, “os outrora orgulhosos e valentes homens de arco [guerreiros] transformaram-se em índios administrados, isto é, praticamente escravos [...]” (WACHOWICZ, 1995, p.13). A mão de obra usada nas minas no Paraná era escrava, então não haveria porque confundir os índios ‘administrados’ com servidão por contrato, porque não se tratava de índios encomendados.

Wachowicz introduz essa discussão, quando trata do enfrentamento entre padres jesuítas e donos de terras e das artimanhas usadas para trazer algumas tribos indígenas para o lado do colonizador, fazendo-as lutarem entre si, em troca de alguma vantagem estratégica pouco significativa para o colonizador. Desse modo, conclui-se que o europeu usava os próprios índios como escudo contra outras tribos que lhes eram hostis.

O autor refere-se ao assunto quando afirma que,

Com a criação da província do Paraná, em 1853, o cacique Viri veio visitar o presidente Zacarias, solicitando-lhe instrumentos agrícolas, tecidos e a entrega de um de seus filhos, que estava com uma família em Palmas. Foi prontamente atendido. O governo, para cativá-lo, concedeu-lhe o título honorífico de capitão e permitiu-lhe usar fardamento, dando-lhe inclusive uma subvenção mensal (WACHOWICZ, 1995, p.17).

No capítulo dois, o autor aborda “as reduções indo-cristãs no Guairá”, tendo um discurso que defende as reduções como algo que beneficiou os índios com as obras de catequese e civilização porque “os jesuítas conseguiram fazer penetrar no ânimo dos indígenas os sentimentos de trabalho sistemático e disciplinado [...]” (WACHOWICZ, 1995, p.28-29). Traz informações mais detalhadas sobre a ocupação do território, hoje “Paraná”, por portugueses e espanhóis através dos primeiros desbravadores. Trata também da ação dos jesuítas em suas reduções e fornece explicações bastante detalhadas sobre a sua organização.

O autor, ainda neste capítulo, explica a expansão das bandeiras, mas antes trata da questão da unificação dos reinos ibéricos e sua implicação para a expansão espanhola

no Brasil. Aborda a expansão das Bandeiras e a destruição das reduções. Os textos complementares referem-se também à questão da escravidão indígena e aos esforços dos padres jesuítas, como Montoya, para evitar que fossem usados pelos colonos como escravos. Mas não discute a própria redução enquanto uma forma de exploração e aculturação do índio, o que pode denotar a redução como algo positivo para a sociedade indígena.

No capítulo três, o autor discute o “Povoamento do Litoral”. Iniciando o texto pela divisão do Brasil em capitanias hereditárias, aborda sobre a Capitania de São Vicente e Santo Amaro, explicando também como surgiu e foi fundada a cidade, que depois se tornou a Capitania de Paranaguá, apresentando curiosidades como Diogo Unhate, que foi o primeiro sesmeiro da região. (WACHOWICZ, 1995, p.40).

O autor apresenta um tópico sobre a “Luta pela posse da terra”, que viria a ser o Paraná, pelos herdeiros de Pero Lopes de Souza. Mostra, na página 42, uma foto de um engenho de açúcar e afirma ser um “primitivo engenho de açúcar do litoral paranaense; é uma tradicional atividade econômica da região”. (WACHOWICZ, 1995, p.42). Observamos que são poucos os autores que abordam a produção de açúcar no litoral do Paraná, deixando a idéia de que açúcar foi algo produzido muito pouco no Sudeste e intensivamente no Nordeste, mas raramente ou quase nunca no Sul, no caso o Paraná.

A partir, daí o autor vai mostrando como foram surgindo as principais cidades do litoral paranaense, como Antonina, Morretes, entre outras. Em todos os capítulos, Wachowicz procura primeiro apresentar o panorama histórico mundial e do Brasil, para depois entrar na história regional. Explica o aparecimento e a extração de ouro no litoral paranaense e a organização da casa de fundição, depois, justifica a decadência das minas no Paraná pela concorrência das minas de Minas Gerais.

Um dos textos complementares sobre esse assunto é de Agostinho Leão, que se refere ao “episódio Jayme Comore”, resistência indígena ante sua condição de escravo explorado nas minas, o que contradiz versões de outros autores sobre a passividade dos índios escravizados no Paraná.

Wachowicz explora a origem lendária e histórica da capital em “As origens de Curitiba”. Aborda a questão política, a eleição das primeiras autoridades e sobre a participação dos “homens bons”. Apresenta “O meio social e geográfico” da capital, comentando a questão da imigração alemã presente em Curitiba e a pobreza da vila de Curitiba, no século XVIII.

Sobre a escravidão no Paraná, o autor inicia explicando o que seria Campos Gerais, depois como se processou sua ocupação, remetendo-se à questão das sesmarias, a luta

entre paulistas e curitibanos pela riqueza da região, explicita a questão dos minifúndios naquela região e a ocupação ilegal das terras por posseiros. Após essa explanação, aprofunda a questão da escravidão apresentando a importância do índio e do negro para a sociedade paranaense. A partir desse ponto, trata da “Organização e Integração” econômica dos campos gerais e da “Decadência da Elite Campeira”, chegando até o século XX, onde ele aborda questões como imigração do tipo empresa capitalista, o que ele denomina “Modernização”. (WACHOWICZ, 1995, p.80).

Nas leituras complementares, o autor utiliza um texto de Saint Hilaire: “Como o naturalista francês Saint Hilaire viu os campos Gerais em 1820” e surge uma aparente contradição. Na primeira frase do texto de Hilaire podemos ler:

Os habitantes dos Campos Gerais são em grande parte brancos. Há menos mestiços do que nas Vilas de Itapeva e Itapetininga em São Paulo. Surpreso constatava que a maior parte dos operários de Castro eram brancos. Saint Hilaire. *Viagem à comarca de Curitiba*. (adaptado pelo autor) (apud WACHOWICZ, 1995, p.81).

Entretanto, Wachowicz na página 77 afirma que,

Em 1747, havia nos campos Gerais apenas 50 fogões ou casais. Ainda não possuíam condições de erguer uma capela, nem muito menos de sustentar um capelão. A grande maioria dessa população era constituída de negros e/ou escravos. A maior parte das fazendas eram administradas pelos próprios escravos que criavam e vendiam os animais. [...] Em 1780, das nove fazendas existentes entre São Luiz do Purumã e as proximidades de Pitanguí (Ponta Grossa) havia apenas cinco habitantes livres e 308 escravos. (WACHOWICZ, 1995, p.77).

Se em 1747, a maioria da população era de negros escravos ou não, é interessante que em menos de um século, em 1820, sem haver quase miscigenação, ela seja em grande parte de brancos. E não há ao longo do texto nenhuma explicação para essa diferença.

Também há um texto sobre “Como era o peão pontagrossense em 1844”, que deixa clara a influência gaúcha na região e outros dois que tratam respectivamente sobre “Pecuária e escravidão” e “Minifúndios entre latifúndios”, ressaltando a mão de obra escrava nos campos paranaenses e a persistência das pequenas propriedades em meio aos latifúndios naquela localidade. (WACHOWICZ, 1995, p.83).

O autor também trabalha a Ocupação dos Campos de Guarapuava e discute as determinações dos tratados de fronteiras entre Portugal e Espanha, para depois mostrar como se deu a “defesa do litoral” com a fundação de Guaratuba, partindo para o

‘desbravamento do Sertão’. Logo após, ele trata da ocupação e povoamento dos Campos de Mourão e de Guarapuava, mostrando as expedições de conquista. Ressalta o nome de Diogo Pinto de Azevedo Portugal e do Padre Francisco Chagas Lima como, de certa forma, heróis dessa conquista.

Sendo a região densamente povoada por índios, esses resistiam à ocupação e esse lado heróico do padre, ressaltado no texto pelo autor, pode ser verificado quando ele, ao se referir ao padre, afirma que

Sua obra civilizadora em Guarapuava foi extraordinária [...]. Em sua tarefa, foi o Pe. Chagas imensamente auxiliado por um cacique chamado Pahy, o qual, demonstrando enorme dedicação à civilização e ao cristianismo, contribuiu para atrair e pacificar o gentio (WACHOWICZ, 1995, p.93).

O autor afirma que a convivência dos índios com os brancos, segundo o Padre Chagas, era nociva porque os índios eram “completamente ingênuos”, o que “facilitava sua corrupção”. Observamos uma postura paternalista, até mesmo do autor, com relação à condição do índio como aquele que precisa ser “pacificado”, civilizado e cristianizado, sendo que ao longo do texto não há observação que contrarie essa idéia.

Wachowicz mostra como foram abertos os vários caminhos que, depois se tornaram estradas no Paraná, apresentando a importância dos tropeiros para a abertura dessas estradas, bem como para o transporte de erva mate e comenta sobre as pousadas que acabaram dando origem às vilas e, posteriormente, às cidades. Após, trata especificamente da atividade do tropeirismo, destacando sua importância para o desenvolvimento econômico do Estado. (WACHOWICZ, 1995, p. 107). Então, podemos afirmar que os oito primeiros capítulos desse livro tratam de ocupação e povoamento e são mais econômico-sociais que políticos.

O autor trabalha a trajetória política com vistas à emancipação da Província de São Paulo. Trata da tentativa de 1811, depois da Conjura Separatista de 1821, o papel da Revolução Liberal de 1842 e a “Luta Parlamentar” que acabou proporcionando a vitória e a emancipação. Os textos complementares são documentos que atestam a tentativa de emancipação e explicitam a luta por interesses políticos e econômicos dos estados centrais, como Minas Gerais e Bahia. (WACHOWICZ, 1995, p.100).

Depois, o autor aborda a “Instalação da província” e cita os principais presidentes ressaltando suas ‘grandes’ e ‘importantes’ obras. Então, ele procede a um recorte onde trata especificamente da Erva-Mate.

Ao abordar, no capítulo onze, “O regime escravocrata”, Wachowicz retomando um assunto já resvalado em capítulos anteriores, estabelece uma ligação entre

História do Brasil e história regional. Quando ele trata “Paraná” deixa a impressão de que o trabalho escravo negro no Estado não foi tão importante quanto o do índio. E no item “Intervenção Inglesa no Paraná: Cormorant” sobre a investida do navio inglês Cormorant em águas brasileiras, para a captura de navios tumbeiros, de acordo com a determinação do Bill Aberdeen (1845), ele relata o evento como uma invasão inglesa em águas brasileiras e a reação dos parnanguaras como um ato patriótico, quando afirma que

Alguns parnanguaras, inconformados com a violação das águas territoriais brasileiras pelos ingleses, dirigiam-se para a fortaleza da Ilha do Mel e convenceram seu comandante a abrir fogo contra o navio inglês, que retornava do fundo da baía, trazendo os navios brasileiros aprisionados (WACHOWICZ, 1995, p.135).

Entretanto, existem duas versões e o autor omite o fato de o Porto de Paranaguá ser, na época, muito movimentado com o tráfico de escravos negros. Isso se confirma quando o autor citando Romário Martins, mas sem apontar qual a obra, fala sobre as penalidades impostas pelo governo contra o tráfico, pois segundo ele,

[...] nem assim, arrefeceu o tráfico de africanos para Paranaguá, pois ainda em 1861, o governo do império, por denúncias levadas ao seu conhecimento, agia no sentido de extinguir, o contrabando desumano feito então pela barra do rio Superagui, onde podiam entrar, até Guaraqueçaba, embarcações de 200 toneladas (WACHOWICZ, 1995, p.136).

Algo que caracteriza o texto desse livro é que o autor não faz referência a muitas das suas fontes, a não ser nos textos complementares. Em seguida, Wachowicz retrata “A campanha abolicionista no Paraná”, afirmando que alguns proprietários alforriavam seus cativos e que alguns presidentes da Província [não cita quais] movidos por humanitarismo, teriam pedido a alforria para os escravos (WACHOWICZ, 1995, p.136), mas logo em seguida ele trata da questão da “substituição do Escravo”, abordando a questão da falta de mão de obra e a vinda de trabalhadores imigrantes para substituir a mão de obra escrava na lavoura. Nos textos complementares, ele apresenta Romário Martins com as estatísticas de população livre e escrava ao longo do processo abolicionista e textos de Octavio Ianni “as metamorfoses do escravo”, para trabalhar detalhes sobre o trabalho escravo na lavoura de erva mate.

A questão da Imigração mostra as várias colônias que foram sendo fundadas e dando especial atenção ao Linismo, ou seja, ao esforço de trazer imigrantes ao Paraná feito por Adolfo Lamenha Lins (1875-1877), enquanto esteve à frente do governo do Estado. Ele aborda a imigração nos campos gerais e a “Imigração estratégica” como forma de ocupação dos chamados “espaços vazios” que ainda existia no Estado. Trabalha a questão das colônias

federais e a questão do “branqueamento étnico do Brasil”. Termina por listar onze itens como conseqüências da imigração na “Transformação da sociedade tradicional”. Os textos complementares ressaltam o valor do trabalho dos imigrantes.

Ao abordar a questão política entre o Paraná e o governo republicano, Wachowicz trata da Revolução Federalista. Da mesma forma dos textos anteriores, ele tenta situar o Paraná politicamente no contexto de um Brasil em luta pela consolidação da República. Explica a questão entre os federalistas e os florianistas e relata a ação do avanço das tropas federalistas e o Cerco da Lapa. Expõe as “atrocidades cometidas” dos dois lados e procura resumir qual foi o papel do Paraná na Revolução Federalista. Os textos complementares apenas reforçam o teor do seu texto principal. Podemos perceber que o autor tenta ser imparcial com relação a essa questão.

O conflito do Contestado é trabalhado a partir da disputa entre Brasil x Argentina. Diferentemente de outros autores, Wachowicz inicia seu texto com “A questão de Palmas”, mostrando que o conflito do Contestado foi primeiro resultado de um conflito de fronteiras internacionais, para depois analisá-lo como um problema de definição de fronteiras estaduais, mas aprofunda o assunto tratando do “Estado das Missões” e do “Acordo de 1916” e “O problema social criado com a vinda da Brazil Railway Company”, mostrando que o conflito também ocorreu por disputas de terras dentro do Estado do Paraná. Após esses esclarecimentos, ele mergulha no conflito propriamente dito, falando dos vários monges em relação ao messianismo e das principais batalhas.

Wachowicz tenta mostrar também “O progresso do Estado” e explicita tratar a economia por ciclos, quando se refere ao “Ciclo do pinho”. Introduce a criação da Universidade do Paraná, que fica meio deslocada no texto, e salta para a Revolução de 1930, abordando até “A intervenção: 1932-45”. Os textos complementares são uma coletânea de vários assuntos tratados, porém não agregam aspectos esclarecedores ao tema e acreditamos que estariam mesmo desconexos entre si.

O autor aborda também o conflito de terras no Paraná, na década de 1950, tratando “O levante dos posseiros em 1957”, referindo-se à questão da Gleba Missões e da disputa política em torno das terras.

Trata do “Oeste Paranaense” abrangendo a Colônia do Iguazu e a questão da ocupação de terras por estrangeiros, no caso as Obrages. Refere-se à exploração da erva mate e madeira e ao efeito da Revolução de 1924, na região, e explora a criação do Território Federal do Iguazu.

Wachowicz, quando aborda o Norte Pioneiro, colonização e povoamento, se refere ao chamado “perigo paulista”, ou seja, o receio de que São Paulo reivindicasse o norte do Paraná por estar mais próximo daquela Província do que de Curitiba e do surgimento de algumas cidades. Não há qualquer citação sobre as fontes que são usadas para respaldar o texto.

O autor aborda o Norte Novo e Novíssimo em apenas um único capítulo. Rapidamente trata da questão da Companhia de Terras Norte do Paraná e da Economia cafeeira. Em sete páginas, Wachowicz trabalha todo o Norte Novo e o Novíssimo. Consideramos que esse aligeiramento deixou de fora assuntos importantes sobre a disputa pela posse da terra como, por exemplo, conflitos em Jaguapitã e Porecatu e baseou-se mais no discurso oficial da Companhia de Terras sobre como se deu a colonização em Londrina e região.

No final, Wachowicz tenta amarrar o que ele chama de ‘três Paranás’, referindo-se acreditamos, a uma divisão tradicional do Estado através dos três planaltos. Nesse capítulo fica perceptível a disputa política entre Norte e Leste. Apesar de alguns problemas, essa obra tem sido referência a muitos professores que fazem dele uma avaliação positiva e buscam em suas páginas informações para o preparo das aulas sobre história do Paraná.

Em 2001, foi editada a “Coleção História do Paraná, Textos Introdutórios” e distribuída pela Secretaria de Educação (SEED) para todas as escolas e para todos os professores. Esta coleção com cinco livros escritos²⁴ se apresentava acondicionada numa caixinha de papelão duro e por isso ficou conhecida entre os professores como a “Coleção da caixinha”.

O texto de apresentação das obras da coleção, assinado pela então Secretária da Educação, Alcyone Saliba, informava que a coleção foi “fruto de amplo e cuidadoso trabalho de pesquisa desenvolvido por professores da Universidade Federal do Paraná (UFPR)”. (apud NADALIN, 2001, p.1).

Cada um dos cinco volumes trata de um assunto diferente relacionado à formação do Paraná e, segundo o texto de apresentação, haviam sido elaborados a partir de uma revisão da bibliografia já existente, acrescidos por novos dados colhidos em “registros estatísticos, jornais, revistas, fotos, filmes e fontes orais”. O texto diz ainda que tal material

²⁴ A coleção apontada pelos professores como a “da caixinha” é a Coleção História do Paraná, textos introdutórios.

deveria suprir “a defasagem de literatura existente sobre a História do Paraná, já que a única coleção sobre o tema remonta à década de 60”. (apud NADALIN, 2001, p. 1). A coleção referida seria a História do Paraná, de Altiva Pilatti Balhana, Brasil Pinheiro Machado e Cecília Maria Westphalen.

De acordo com o texto de apresentação,

Ao publicar esta coleção, a SEED tem como objetivo suprir a defasagem da literatura existente sobre história do Paraná e propiciar aos educadores o acesso a conhecimentos e interpretações contemporâneas da história regional, contextualizados na trajetória social, econômica, política, cultural e demográfica de nosso Estado (apud NADALIN, 2001, p.1).

A passagem tem a intenção de informar que o objetivo da coleção seria melhorar a qualidade do ensino nas aulas de História das escolas da rede pública, lembrando que, nessa época, história do Paraná havia ganhado espaço enquanto uma disciplina escolar. A partir de agosto de 2002, os professores de História e Geografia da rede pública estadual começaram a receber essas coleções em suas casas, bem como as escolas passaram a recebê-las para comporem os acervos das bibliotecas, de modo que pudessem ser consultadas também pelos alunos. Em nossas pesquisas constatamos que todas as bibliotecas possuem a coleção e todos os professores de História tiveram acesso a ela ou têm conhecimento de sua existência.

Esse trabalho resultou, segundo o texto de apresentação, de um convênio estabelecido entre a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED) e a Universidade Federal do Paraná (UFPR), através do Departamento de História e da Fundação da Universidade Federal do Paraná (FUNPAR). Recursos financeiros para a sua produção e publicação foram provenientes dos empréstimos contraídos junto ao Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), atrelado ao Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná, e ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), relacionado ao Programa de Expansão Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná – PROEM. Portanto, resultam diretamente de uma política pública de Educação que, na época, objetivava melhorar a qualidade do ensino, no caso o de história do Paraná, nas escolas da rede pública.

Consideramos que a idéia seria suprir a falta de literatura revisada sobre história do Paraná, disponibilizando um material atualizado e contemporâneo sobre história regional, que auxiliasse os professores nas pesquisas sobre a história do Estado, visando o seu ensino. Entretanto, não ocorreu o que era esperado. O conteúdo reestruturado ficou extremamente denso e de difícil compreensão para professores que se encontravam há muito

tempo longe do meio acadêmico. A linguagem bastante acadêmica se tornou um obstáculo, que condenou a coleção a apenas ter sua existência conhecida, mas seu uso efetivo, sem apoio pedagógico, ficou prejudicado. A coleção não se constituiu num material sistematizado e ficou distante da realidade do professor e das salas de aulas.

Nossa intenção não é subestimar o valor da Coleção e não defendemos que o professor de Ensino Fundamental II e Médio não deva ser capaz de entender a linguagem acadêmica e as novas concepções de História, mas diante da realidade profissional que os docentes enfrentam, não é de estranhar que a maioria não o tenha conseguido em função do escasso tempo que teriam para dispor com as leituras, discussões e análises, o que também pressupõe a existência de uma equipe pedagógica de apoio.

Os cinco volumes da Coleção seguem um padrão de estruturação. Todos os volumes apresentam uma preocupação central que é trabalhar com os conceitos de História. No entanto, alguns apresentam ao seu final uma vasta lista de sugestões para consultas, outros se limitam às obras de referência. Também apresentam tabelas, gráficos e figuras que auxiliam na compreensão dos conteúdos desenvolvidos ao longo do texto.

Quase todos os volumes seguiram mais ou menos a distribuição de conteúdos linear usada pelas obras clássicas, tradicionais de consulta, como: Romário Martins, Cecília Westphalen; Altiva Pilatti e Brasil Pinheiro Machado. Também encontramos referência às obras de Wachowicz e Espinheira. Talvez por isso, quando o assunto tratado é economia, apareçam as divisões por ciclos e dentro dessa divisão é trabalhada a questão dos movimentos migratórios. Por serem cinco volumes, tentaremos fazer uma análise geral da coleção. Em alguns casos, nos deteremos mais detalhadamente com a intenção de caracterizar mais especificamente o material.

Na introdução do volume dois, Santos (2001) esclarece que

A coleção visa contribuir para diminuir o distanciamento da produção das universidades, suas pesquisas e conteúdos com aquilo que está sendo ministrado na rede de ensino fundamental e médio do Paraná. Portanto, dirigida aos professores do ensino fundamental e médio, busca criar condições para que o docente seja um multiplicador de conhecimento e não apenas um reproduzidor do saber (SANTOS, 2001, p.09).

A sistematização de conteúdos para a transposição didática e a elaboração do saber escolar coloca o professor numa condição que, ao nosso ver, supera o papel de ‘multiplicador’ de conhecimentos. Entendemos transposição didática como uma reelaboração do conhecimento existente, seja nos dos livros didáticos ou nos materiais acadêmicos, realizada pelo professor através da sistematização desses conteúdos para a construção de um

saber escolar juntamente com seus alunos. Consideramos transposição diferente de transmissão, que resultaria somente numa reprodução feita pelo professor de um conhecimento já existente em variadas fontes tal qual ele existe, sem passar por uma reelaboração no espaço da sala de aula.

E parte daí nossa preocupação ao perceber que há volumes da Coleção da “caixinha”, em que os autores se preocuparam com os esclarecimentos dos conceitos usados no corpo do texto e outros, não. Esse cuidado de esclarecer através das notas seria válido, uma vez que nem todos os professores estariam familiarizados com a linguagem acadêmica, além do que a Coleção também se destina à consulta de educandos.

Nesse mesmo volume aparece o conceito de “economia mundo”. De acordo com Santos,

O conceito de economia mundo indica uma noção mais restrita e contrastante no plano histórico, com a divisão dos países em três categorias: o centro, a semiperiferia e a periferia. A economia mundo, na tese de WALLERSTEIN, substituiu os impérios-mundos, cuja distribuição de bens se dava através de uma administração imperial que fixava, por via legal, os preços e as quantidades e definia ainda, a repartição do excedente. A economia mundo, que prevalece desde o século XIX é um sistema-mundo onde a produção e a troca são regidas pelo mercado e não mais pela lei. É, portanto, um sistema-mundo organizado economicamente e, não mais politicamente, atestando que uma economia-mundo só pode ser capitalista (SANTOS, 2001, p.11).

A forma como é apresentado o conceito pode não deixar claro ao leitor o que o autor estaria entendendo ao empregá-lo e, nesse caso, a presença de uma nota explicativa desse conceito consideramos que seria importante.

Mais adiante, Santos argumenta:

Admitindo-se que nenhuma economia pode entrar na economia mundo sem as vias do capitalismo, a implantação e a extensão da escravidão foi a solução encontrada pelos colonizadores portugueses no Brasil, como uma empresa diretamente ligada ao capitalismo comercial europeu (SANTOS, 2001, p.37).

O modo como o autor trabalha os conceitos, a nosso ver, revela a forma economicista de abordagem dos conteúdos, numa perspectiva materialista ortodoxa.

Os volumes da Coleção são densos e ricos em sua leitura, mas dispõem de fragmentos de conteúdos que nem sempre se complementam o que também dificulta sua compreensão, em função de serem cinco volumes. Isso é perceptível no volume um, em que Nadalin (2001) discute os conceitos de migração e imigração e distingue ocupação e

povoamento, de colonização. O autor procura contextualizar o leitor e inicia pelo surgimento de Paranaguá (NADALIN, 2001, p.19).

Nadalin trabalhará com os conceitos de ‘ética da aventura’ e ‘ética do trabalho’ para explicar o processo de substituição da mão de obra escrava pela livre, no Brasil. E em um dado momento, enfatiza:

O regime cativo definhava, como definhava a mentalidade mais ‘aventureira’ do português e do luso-brasileiro. Embora o gosto pela aventura mantivesse os traços que caracterizam a sociedade brasileira chegara o momento de parar para laborar. [...] finalmente o Iluminismo começava a esclarecer as elites convencendo-as de que havia uma dignidade no ‘trabalho’, desde que realizado por pessoas livres (NADALIN, 2001, p.21).

Parece-nos muito tênue a ligação entre ‘trabalho digno se for livre’ e os princípios iluministas. Adam Smith, “pai do Liberalismo Econômico”, nunca foi contra o uso do trabalho escravo nas colônias. Ele o achava apenas mais oneroso em função de sua administração. A ligação dos princípios iluministas ao fim do trabalho escravo era tão frágil, que nem mesmo os Estados Unidos, primeira nação americana a se declarar independente pautada nos princípios iluministas, abandonou seus interesses econômicos para se declarar uma nação com liberdade e igualdade para todos os seus habitantes, como mostra o próprio Nadalin, quando mais à frente afirma que,

Embora as idéias desse ‘século das Luzes’ pudessem empolgar e comover a opinião pública, à medida que avançava não chegava a mudar a prática cotidiana. Com efeito, muitos leitores dos filósofos, entre os quais os futuros construtores dos Estados Unidos da América, tinham que colocar os interesses políticos, econômicos e comerciais, em primeiro lugar, e a abolição da escravidão seria adiada. As 13 colônias tornaram-se independentes, e os “americanos” brancos libertaram-se, inspirados em direitos individuais, que apesar de eternos e inalienáveis, definindo abstratamente a igualdade entre todos os seres humanos, não alcançaram certamente todos os habitantes do território (NADALIN, 2001, p.59).

No livro de Nadalin, primeiro é abordada a História do Brasil para só depois introduzir a história regional. O autor aborda história do Paraná, a partir da página 39, quando trata do ouro em Paranaguá. Da mesma forma agem os professores que trabalham com o conteúdo, explicitando um “falso estudo de caso”, pois estudo de caso seria

Um método de investigação qualitativa que se concentra sobre o estudo de um determinado contexto, indivíduo ou de um acontecimento específico (o caso) [que] baseia-se fortemente no trabalho de campo (SILVA; PROCÓPIO, 2004-2005).

Consideramos que os professores do Ensino Fundamental e Médio entendem o estudo de caso como apêndice do conteúdo geral, ao trabalhar a história do Paraná em sala de aula. Este é apresentado aos educandos como um aspecto da história regional ou local, como um “exemplo ilustrativo” do conteúdo de referência anteriormente trabalhado e não é realizado nenhum tipo de trabalho de campo, pois, no entendimento do professor, o conteúdo sobre o Paraná é apenas para explicar como o geral se aplica no local ou regional.

Seguindo os ciclos econômicos, Nadalin trata do povoamento, ocupação e colonização do Estado, sempre contextualizando assim, como em todos os volumes da Coleção, com a História Nacional e Mundial. A imigração na região norte do Paraná ganha uma página e não há ligação com o imperialismo ou os conflitos mundiais, o que entendemos deveria existir, para que ocorresse uma ligação entre os conteúdos gerais e os locais, não apenas pela especificidade do local, mas também pela possibilidade desse local explicar o geral ou mesmo sustentar afirmações historiográficas.

Em outro momento no texto, Nadalin afirma que a mesma estrutura sócio-econômica, organizada no nordeste e na região cafeeicultora paulista, se aplicou aqui no Paraná. Era o tripé latifúndio, senhor e escravo que sustentava a economia no sul. Afirma ele que,

[...] aqui no Sul, nas fazendas de criação, o ‘trabalho’ dos currais, de montaria e outros com o gado era exercido de preferência pelos homens livres, pelos peões. E os escravos dedicavam-se às atividades físicas depreciadas pelos homens livres, como a agricultura de abastecimento das fazendas [...] (NADALIN, 2001, p.52).

Entretanto, Nadalin não cita uma diferença que é ressaltada por Trindade e Andreazza (2001), no volume três, Cultura e Educação no Paraná. As autoras afirmam que,

A sociedade que se organizou em função do tropeirismo, fundamentava-se na relação senhor-escravo, como toda a formação tradicional brasileira. [...] A concessão de terras – de sesmarias – foi destinada, inicialmente, apenas a portugueses que não necessariamente residiam nas terras que lhes eram concedidas. Era costume aí colocarem capatazes que se encarregavam de administrar as propriedades. Foram esses indivíduos que nos mais das vezes, receberam a designação de ‘fazendeiros’. [...] outras fazendas principalmente as de ordem religiosas, foram administradas pelos próprios escravos: nesse caso a do Tamanduá e a do Capão Alto (TRINDADE; ANDREAZZA, 2001, p.22).

As autoras lembram ainda que, “por força de lei, os fazendeiros eram obrigados a manter residência também nas vilas e para lá dirigir-se, especialmente em certas datas do calendário litúrgico.” (TRINDADE; ANDREAZZA, 2001, p.23).

Nesse volume, são tratados assuntos como: a cultura tropeira e o papel da religião para esses povos; o papel das mulheres que, de acordo com as autoras, era importante, pois como era comum a ausência dos homens que saíam para defender o território português, eram elas que tomavam conta de tudo, não só da administração da casa e dos filhos, mas dos negócios e das lavouras.

Apontam para os conflitos entre os sacerdotes e os representantes das câmaras municipais e também para a questão da educação escolar, que é iniciada pelos jesuítas e, posteriormente, continuada pelos poucos colégios mantidos por ordens monásticas, raramente destinados a pessoas pobres ou às mulheres. Abordam ainda, o surgimento das aulas régias, da sociedade do mate e das escolas públicas. (TRINDADE; ANDREAZZA, 2001, p.30, 47).

As autoras comentam sobre a chegada do progresso marcado pela presença do trem de ferro e a transformação da capital com a chegada do ‘moderno’, bem como a criação dos clubes populares e os clubes da elite. Mostram como surgem a nova escola primária, o ensino secundário e a escola normal. Depois tratam da elite intelectual, do movimento feminista, operário e cultural, da disputa entre o poder religioso e o laico e, finalmente, abordam o movimento paranista em seus primórdios, o movimento imigratório no Norte do Paraná e, fechando, o planejamento urbano e a discussão da cultura popular e da cultura de massa.

No volume de número quatro, Paraná: Política e Governo, a autora Marion Brepohl de Magalhães separou o conteúdo em três partes: a criação do Estado do Paraná, onde são tratados assuntos como o povoamento do território, a questão do Contestado e os movimentos sócio-políticos; a propriedade e a modernização do Estado, onde são discutidos temas como a economia cafeeira; as implicações da política e do desenvolvimento no Paraná e como o Paraná sentiu os efeitos do período autoritário do governo e a Abertura política. Na introdução do volume, é apresentado um plano de trabalho, uma seqüência dos assuntos que serão abordados, avisando ao final da introdução:

Cabe ainda uma advertência: as notas de rodapé bem como os exemplos escolhidos para a análise dos diversos processos políticos aqui contemplados são também sugestões bibliográficas ou documentais para que os professores possam utilizá-las como recurso didático em sala de aula. [...] o livro deve servir como matéria para debate entre seus leitores, o que inspirará, certamente, novas reflexões e outras pesquisas (MAGALHÃES, 2001, p.22).

A autora já recomendava, na introdução, a necessidade de haver um estudo e discussão da obra. Na realidade, consideramos que deveria ter ocorrido um curso de capacitação que desse apoio pedagógico e abrisse espaço para os professores discutirem todas as questões que suscitassem dúvidas. Isto possivelmente teria estimulado o uso didático da obra por um maior número de docentes.

Magalhães aborda a questão do coronelismo e da oligarquia no Paraná, bem como da guerrilha do Contestado, atrelada não à ação da Companhia estrangeira, mas ao sistema de governo e à política fundiária da época. (MAGALHÃES, 2001, p.22, 36).

A autora relata a Greve operária de 1917, da classe operária em Curitiba. (MAGALHÃES 2001, p. 39). Depois, aborda os principais governos do Estado como Bento Munhoz da Rocha Netto, Ney Braga e Paulo Pimentel e de suas realizações à frente do Estado.

No capítulo três, ela analisa a formação de um governo tecnocrata no Paraná e seu efeito negativo, com a criação do clientelismo, para o exercício da cidadania, e aborda a implantação dos regimes militares e seus efeitos no Estado. Como os demais volumes, este também é denso, mas a leitura e as várias notas de rodapé são esclarecedoras, ajudando na compreensão do conteúdo.

O quinto volume nos pareceu o mais difícil. Abordando o tema Urbanização e Industrialização no Paraná, Oliveira (2001) faz um balanço minucioso sobre o processo de industrialização e urbanização sob a égide do capitalismo. Explora os efeitos produzidos pela indústria do mate, a extração da madeira, a industrialização e o surgimento das cidades em função da cafeicultura e o êxodo rural advindo com a produção da soja.

Também mostra qual a importância para o Estado em ter o que considera uma classe empresarial ativa e empreendedora, explicando como surgiram o Banco Econômico de Desenvolvimento do Estado do Paraná (BADEP), a Companhia de Desenvolvimento Econômico do Paraná (CODEPAR) e o desenvolvimento da política industrial do Estado.

Não foi possível deixar de notar um certo regionalismo nesse volume, por conta das realizações do governo na época de Jaime Lerner (1999-2003), ainda que o autor

não tenha se ausentado em apresentar todos os fatos relativos àquela administração. Consideramos que, por tratar de muitos aspectos econômicos e políticos, tenha sido o mais denso e de maior dificuldade de leitura e entendimento por parte dos professores.

Ao analisarmos as obras referenciadas, foi possível perceber que todas se pautam em obras clássicas como a de Romário Martins, e apresentam uma mesma forma de organização dos conteúdos, partindo do geral para o local, seguindo uma ordem cronológica que pensamos ser pautada no povoamento do estado. Sem exceção, são obras que permitem ao professor conhecer inicialmente a história do Paraná, mas que necessitam ter seus conteúdos analisados sob o contexto histórico de sua produção.

Entendemos que o trabalho do professor, na elaboração das aulas sobre história do Paraná, se torna difícil mediante a necessidade da seleção de obras de referência como as que comentamos, as quais requerem uma leitura pausada e reflexiva para sintetizar esse conhecimento e transpô-lo didaticamente em suas aulas. Desse modo, acreditamos que a falta de tempo para análise e reflexão das obras sobre esse conteúdo e de apoio pedagógico podem contribuir para que façam uso de uma fonte que, de preferência, apresente uma grande parte do conteúdo factual e já sistematizado, mesmo que seja inadequada ao grau de ensino.

Com a ausência dessa leitura reflexiva, o trabalho docente pode ficar comprometido com uma visão unilateral dos conteúdos, ficando à margem da proposta de ensinar História com criticidade.

3 IDENTIDADE, HISTÓRIA REGIONAL, HISTÓRIA LOCAL E REGIONALISMO.

A “formação de identidades” está sempre presente como um dos componentes na disciplina de História, desde os bancos escolares. Usada como instrumento para forjar a idéia de Estado Nacional, teve como objetivo premente fazer incorporar nos indivíduos a necessidade de identificar-se junto a uma nação. Não a qualquer nação, mas a uma específica pela qual ele pudesse ter um sentimento de pertença.

Com o advento da globalização e o questionamento do conceito de nação, surgiu um outro tipo de identidade denominada de identidade global, com a idéia ilusória de que agora todos seriam “cidadãos do mundo”, uma vez que o mundo teria se tornado uma “grande aldeia”. Nesse discurso, porém, a identidade pessoal, aquela que diz aos indivíduos quem são, flui em um vasto campo de informações sobre culturas diversas, fazendo com que esse indivíduo perca sua individualidade e seus pontos de referência de forma muito rápida. Para viver num mundo assim provido em termos de informações culturais, surge a necessidade de preservar a sua identidade regional para lembrar a esse indivíduo a sua origem. Poderia ser tarefa da disciplina História ensinar e manter vivas informações que atendam talvez a essa necessidade identitária através da história regional e local?

O ensino de História hoje contribuiria de modo muito mais significativo para a formação identitária do que no passado. Seu objetivo excederia apenas a questão da identidade nacional, incluindo, hoje, um compromisso com a instrumentalização do indivíduo, para que esse consiga construir e dar sentido a uma identidade regional e local. De acordo com Silva, T.T. (1999), identidade consiste em uma relação de afirmação e negação para com o outro, pois por meio da afirmação do que sou, nego aquilo que não sou e afirmo minha identidade. A identidade não pode existir fora das relações sociais porque depende do significado que lhe é atribuído pelos grupos sociais, que disputam a hegemonia de poder dentro da hierarquia social. Isso nos faz entender que identidade está diretamente ligada à questão de poder e é historicamente construída. (SILVA, T.T. 1999, p.106).

A identidade nacional, como uma construção histórica, é um processo dinâmico e contínuo que respalda uma comunidade. Na medida em que essa comunidade se desenvolve, os aspectos que a compõem e significam podem sofrer alterações, por invenções ou por reelaborações, que têm por finalidade distingui-la das demais. Por isso, a importância das tradições, língua, costumes e aspectos que envolvam uma história própria. (CONTIJO, 2003, p.55).

Azevedo (2003a) afirma que a construção da identidade perpassa também pela constituição de símbolos, pois

A construção e atribuição de identidade equivale certamente a uma estratégia de legitimação, de afirmação de hegemonia, na medida em que estabelece modelos sociais de conduta. Mas esses modelos não são arbitrários, mas frutos de uma negociação simbólica (AZEVEDO, 2003a: p.44).

De acordo com a autora, a produção de modos de viver, pensar e ser produziram a identidade, representando um conjunto de símbolos que fariam parte do imaginário coletivo, que designaria os papéis sociais e a hierarquia social. Segundo a autora, para haver uma construção de identidade seria preciso haver uma

[...] interdependência entre condições objetivas de vida e experiências subjetivas, o compartilhamento de convenções e valores, de modo de pensar, de sentir e de agir mais ou menos formalizados, que distinguem e produzem a integração de uma comunidade (AZEVEDO, 2003a, p.43).

Haveria necessidade de ter uma identidade paranaense? O Paranismo foi um movimento que surgiu com esse objetivo, no início do século XIX, com os movimentos de independência da província e teve seu auge na década de 1920. O termo que significa “natural e amigo do Paraná” surgiu em 1906, criado por Domingos Nascimento e, em 1927, foi criado um Centro Paranista liderado por Romário Martins.

Segundo Gevaerd,

Assim como foi se construindo uma identidade nacional, a identidade paranaense se constituiu em torno de um discurso ufanista de defesa da territorialidade e de valorização dos elementos locais, [um processo] que perdura, em parte, até nossos dias. No dizer de Trindade (1997, p.65): ‘Alguns dos momentos mais marcantes dessa construção situam-se entre 1854, ano da instalação da Província do Paraná e a década de vinte’ do século XX, quando ‘cristalizou-se’ no chamado movimento do paranismo’ (GEVAERD, 2003, p.20).

Na época, questionava-se o que o Paraná teria de relevante em sua história em relação à História da nação. (GEVAERD, 2003, p. 26). A força que ganharia esse movimento iria ser sentida no âmbito escolar através dos Regulamentos para a Instrução Pública. O primeiro deles, implantado em 1895, indicava pela primeira vez o ensino de um conteúdo ainda que mínimo, sobre a história do Paraná. De acordo com a autora, essa regulamentação determinava que, no 2º ano do ensino primário, deveriam ser ensinadas aos alunos noções básicas de História e Geografia, principalmente aquelas relacionadas ao Estado. (GEVAERD, 2003, p 32, 33).

Essa iniciativa de ensino da história do Paraná pode ser considerada como o surgimento da história regional nas escolas e será nesse período que começarão a ser publicadas obras sobre o assunto e também será sentida a falta de livros didáticos mais uniformizados, um sério problema na época. Não que não houvesse bons livros, mas era difícil as crianças trazerem para as salas de aulas os livros pedidos pelos professores. Assim, segundo Gevaerd, ficava evidente que

Seria de grande utilidade ser o Governo dotado de recursos para a compra de livros, a fim de distribuir gratuitamente pelas crianças pobres, que algumas vezes abandonam as escolas por falta desse elemento indispensável (GEVAERD, 2003, p.39).

Desse modo, a primeira obra considerada paranista será a de Romário Martins, que seria comprada pelo governo e distribuída nas escolas públicas, por iniciativa do próprio autor.

De acordo com Gevaerd, a proposta de ensino de 1895 vigorou até 1901, quando foi implantado o Regulamento da Instrução Pública do Estado do Paraná. “Neste se extingue o ensino misto, permanecendo o 1º e 2º graus, [...] a história Pátria permanece somente no 2º grau do ensino primário [...]” (GEVAERD, 2003, p.33).

Esse documento também citava o ensino da história pátria e ao lado especificava a do Estado do Paraná. Não havia nenhuma determinação sobre os conteúdos a serem ministrados pelo professor e ficava por conta dele organizar as turmas e determinar esses conteúdos de acordo com seus conhecimentos. (OLIVEIRA, 1994, p.50). Assim, afirma Gevaerd que “permaneceu uma proposta de ensino preocupada com a formação do nacionalismo, voltada para a história regional”. (GEVAERD, 2003, p.34).

O Regimento Interno das Escolas Públicas surgiu em 1903. A partir dele, o ensino foi dividido por série e passou a existir um roteiro de conteúdos denominado Programa de Ensino, onde estaria determinado o que o professor deveria ensinar ao longo do ano.

Segundo Gevaerd,

Na indicação do ‘Programa’ fica explicitada a presença de conteúdos da história do Paraná nos itens: ‘organização da província, depois Estado do Paraná’ e, mais ‘seu mecanismo governamental e sua Constituição Política’ (GEVAERD, 2003, p.34, 35).

A preocupação do ensino passou a ser com a história política e se passou a comemorar as datas cívicas relacionadas ao Paraná. Entre os livros mais recomendados nas

escolas estavam “O Brasil e o Paraná” do Dr. Sebastião Paraná e “História do Paraná” de Romário Martins. (GEVAERD, 2003 p.39).

Em 1912, houve um novo regulamento que mudou a estrutura do ensino primário dividindo-o em infantil, elementar e complementar. O conteúdo de história do Paraná permaneceu no curso elementar e complementar. Os conteúdos eram “Fatos principais da história do Brasil especialmente do Paraná” e no ensino complementar, “Noções de História Geral e do Brasil, especialmente Paraná” e “Estudo complementar da Constituição brasileira e do Paraná”. (GEVAERD, 2003, p.40). Como a abordagem de conteúdos nessa fase era factual, a história que se ensinava exigia memorização por parte do aluno. Somente em 1916, haveria uma regulamentação que se preocupasse com a parte pedagógica desse ensino.

A implantação do Programa de Ensino se efetivou em 1917, nos Grupos Escolares paranaenses. Os conteúdos do 1º ano enfatizavam a cidade, destacando seus habitantes ilustres e importantes para a sua fundação e o desenvolvimento da mesma. Do 2º ao 4º ano era História do Brasil. (GEVAERD, 2003, p.42, 43).

Para a autora, naquele momento,

[...] a preocupação dos legisladores estava em garantir um ensino voltado para a constituição da identidade nacional procurando criar uma ‘idéia de nação e de cidadão embasadas na identidade comum de seus variados grupos étnicos e de classes constitutivos da nacionalidade brasileira’. (NADAI, 1992/1993, p. 149), visto que o programa propunha como conteúdos a serem desenvolvidos pelo professor, por meio de conversas com os alunos, sobre a origem de suas famílias (GEVAERD, 2003, p.43, 44).

De certo modo, isso reforçava a constituição de uma identidade paranista, à medida em que ia ensinando para as crianças o valor da gente do Paraná.

Em 1921, foi aprovado um programa para os grupos escolares onde se determinava para o 2º ano, o ‘Desmembramento e Fundação do Estado do Paraná’ e ‘Principaes governadores do Estado no regimen monarchico e na Republica’ e para o 4º ano, ‘Fundação das cidades do Rio de Janeiro, São Paulo e Curytiba’, para se trabalhar história do Paraná dentro da História do Brasil. Eram conteúdos que privilegiavam a “[...] história política tradicional, voltada para as ‘datas’ e os ‘personagens’ que se destacaram nesse processo de formação e constituição do Estado”. (GEVAERD, 2003, p.47, 48, grifos do autor).

A preocupação com as técnicas de ensino apareceu a partir do programa da Reforma Federal de 1931. Somente no ano seguinte, através do Regulamento Interno dos

Grupos Escolares (1932), o Paraná passou a seguir a determinação federal, indicando conteúdos a serem ensinados na disciplina e orientações metodológicas baseadas em Jonathas Serrano com a obra “Methodologia da História”. Pela determinação, deveria ser ensinado conteúdo de história do Paraná nos três primeiros anos primários. (GEVAERD, 2003, p.49, 50). O conteúdo a ser trabalhado ligava-se a uma história política, cronológica linear e factual e, baseando-se em Nadai (1986, p.109), Gevaerd afirma que, “[...] além da relevância dada à ‘cronologia política’, nos programas escolares estava a idéia de que o ‘movimento histórico’ é realizado por um único ‘indivíduo’ e numa ‘única instância – o político’”. (apud GEVAERD, 2003, p.50).

Desse modo de pensar, resultou a ênfase nos conteúdos políticos e a preocupação em formar a identidade paranista.

Gevaerd, apoiando-se em Schimdt e Garcia (2001, p. 141), afirma que houve uma mudança em relação aos currículos que passaram a ser organizados em círculos concêntricos, onde

[...] ‘o ensino deveria ser iniciado pelo mais próximo – a comunidade, o bairro – para depois incluir os estudos sobre a cidade, o país, o mundo’. Esse é o primeiro programa encontrado que apresenta esta proposta de ensino para a História Pátria (apud GEVAERD, 2003, p.52).

Essa organização permaneceu até 1946, indicada para ter início a partir do 2º ano, privilegiando aspectos regionais como a história das cidades, as datas comemorativas e os homens ilustres, continuando uma história política, porém agora respaldada pelo paranismo. (GEVAERD, 2003, p.57).

De acordo com a autora,

[...] pode-se constatar que o contexto em que os conteúdos de História do Paraná foram sendo propostos para o âmbito escolar é o contexto que a historiografia aponta como sendo o Movimento Paranista. Este movimento é considerado como constitutivo da identidade paranaense e sua influência chega à escola, na medida em que as idéias paranistas podem ser encontradas em autores de manuais didáticos, textos visíveis, produzidos neste período, destinados tanto para os professores, o de Romário Martins, como para os alunos, o de Sebastião Paraná (GEVAERD, 2003, p.61-62).

O movimento paranista assim ganha o âmbito escolar e, na década de 1950, apesar de não estar mais em seu apogeu, ainda é bem marcante a influência desse movimento na intelectualidade paranaense.

Leão (1999), analisando o movimento sob o ponto de vista econômico, afirma que esse movimento ganhou força diante da própria política desenvolvimentista adotada no Brasil e, para ele,

O paranismo é uma ideologia, no sentido mesmo do termo, isto é, um artefato construído, inclusive a partir do Estado, com vistas a mobilizar a opinião pública e os esforços da sociedade no sentido de construir um Paraná economicamente forte e socialmente justo. (LEÃO, 1999, p.10).

Segundo Leão, o Paraná era um Estado que teria passado por várias fases de economia extrativista e industrialização incipiente. Com a crise do café no final dos anos 50, surgiu a idéia de criar no Paraná um desenvolvimento diferenciado do resto do País e isso moveu a intelectualidade do Estado. Pedro Calil Padis, que apontava o Paraná como tendo uma economia periférica em relação ao Brasil, reforçou a idéia de que o governo do Estado devia pensar sobre o futuro econômico do Paraná, para que ele não mais se mantivesse à margem do desenvolvimento industrial que ocorria em Estados como São Paulo.²⁵

Para que se concretizasse esse modelo de desenvolvimento, o governador Ney Braga criou várias secretarias e órgãos públicos. O Paranismo, segundo o autor, foi usado para respaldar esse modelo, como o que ele chama de “verbalização ideológica”, um discurso que pudesse convencer os cidadãos paranaenses a aderirem e acreditarem no êxito do modelo paranaense de desenvolvimento econômico. (LEÃO, 1999, p.10).

O autor chama esse modelo de utópico porque não se levou em consideração a dispendiosa mobilização de capitais e agentes dispostos a correr os riscos, o que provocou o fracasso do modelo e, com ele o enfraquecimento do discurso Paranista. Portanto, a

²⁵ Segundo Leão, “[...] essa situação periférica e subdesenvolvida do Paraná vem desde esse período dos anos 50, e começa a ser enfrentada através de um planejamento estatal, centrado numa companhia de desenvolvimento, a Companhia de Desenvolvimento do Paraná (CODEPAR), que vai ser o núcleo do BADEP (Banco de Desenvolvimento do Paraná). Em 1967, com a transformação da CODEPAR em BADEP, fruto da reforma financeira de 1966-67, começa-se a planejar o chamado Modelo Paranaense de Desenvolvimento. Esse modelo é uma tentativa de fazer uma industrialização quase que sozinha aqui dentro do Estado. O Estado entraria com os recursos financeiros derivados de um adicional sobre um imposto de vendas e consignações que formaria um fundo chamado Fundo de Desenvolvimento Econômico (FDE), que, aliás, existe até hoje, mas hoje tem dotação orçamentária; naquela época era um orçamento paralelo, e com base nesse fundo seriam montados também bancos de projetos dentro da CODEPAR, para qualquer tipo de empresário que quisesse se instalar no Paraná, dando preferência para o capital local, para empresários locais e, inclusive, para uma industrialização que fosse disseminada no interior do Paraná, para não haver processos de congestionamentos de centralização de capital como estava havendo no Brasil, no caso de São Paulo, e principalmente procurando fazer com que a industrialização se centrasse também em pequenas empresas para evitar o crescimento de um poder econômico muito grande contra os trabalhadores. Então era uma ideologia de incorporação de trabalhador, de incorporação de paranaenses, de captação de capitalistas locais que corressem o risco da industrialização e de uma industrialização dentro das fronteiras do Estado, repetindo o processo de substituição de importações ocorrido no Brasil”. (LEÃO, 1999, p.9-20).

experiência de tentar montar uma identidade paranaense por meio da articulação de uma elite intelectual, realizada na década de 1950, através do Paranismo, cresceu porque, naquele momento histórico, era importante encontrar algo que fosse capaz de unir o povo paranaense em torno da idéia de que éramos diferentes dos outros, tínhamos nosso valor e devíamos nos unir para enfrentar nossos inimigos comuns. Esses “inimigos” representavam um suposto “perigo vindo de fora” quando a questão era territorial ou com relação ao descaso do governo central em relação à nossa economia.

O Paranismo é um movimento que tem sido muito criticado e interpretado como uma exacerbação de um sentimento localista, mas se analisado dentro de seu contexto histórico, podemos entendê-lo como a reação de uma elite dirigente preocupada em dar uma resposta a uma necessidade de auto-afirmação do Estado frente à Federação, de modo que ele só teve sentido no momento em que foi produzido. Navas (1999) aponta que a intelectualidade responsável pelo desenvolvimento do movimento surgiu em função do desenvolvimento da economia da erva-mate e foi composta por políticos, artistas e intelectuais, que juntos buscaram construir uma identidade paranaense. Para a autora, o movimento Paranista teve como objetivo, “[...] a invenção das tradições paranaenses. A grande tarefa era criar um sentimento de pertencer a uma terra, que caminha para um futuro promissor”. (NAVAS, 1999, p.16).

Sobre o assunto, Burmester, Paz e Magalhães (1990) assinalam que,

Na fala dos que pensaram o Paraná dos anos 50 – os ‘paranistas’ – se evidencia a preocupação de recuperar e preservar as marcas das singularidades locais, numa década em que elas parecem prestes a desaparecer. O discurso do progresso certamente não é só local, o ‘desenvolvimento’ aponta para o caráter geral desta proposta. [...] Contudo, aqui ele se processa a partir de homens brancos urbanizados e laboriosos... Nestes traços se fixam as diferenças que conferem o caráter regional da História do Paraná, determinando as opções historiográficas que buscarão comprovar ‘cientificamente’ estas ‘verdades’ (BURMESTER; PAZ; e MAGALHÃES, 1990, p.159).

Desse modo, a partir dessa época, passou a haver um grande empenho por parte da intelectualidade paranaense em produzir materiais que divulgassem a história do Estado, inclusive junto às escolas.

Porém, o desenvolvimento sócio-político-econômico do Paraná ocorreu de forma e em tempos desiguais. Esse processo deu origem a vários grupos sociais diferentes, cujos interesses nem sempre convergiram. Esse fato poderia ter sido suficiente para se concluir que não seria possível criar uma única identidade para esse Estado. Podemos

considerar que a história do Paraná apresenta vários discursos, além do oficial, que tem lançado mão de alguns signos para tentar unificá-la. Entre esses signos, encontramos o “trabalho” ou “o valor dos pioneiros”, concretizados na idéia de que o Estado se fez no passado e se faz na atualidade pelas “qualidades da sua gente”, que não seria a mesma de outras regiões.

Em torno desse e de outros signos, o Estado alinhava suas diferenças culturais e de interesses político-econômicos e conseguia manter o território unido, evitando um “separatismo” que seria possível pelo próprio desenvolvimento histórico do Estado. Nesse sentido, pensar no ensino de História e na re-construção da História pelo historiador, em como ela pode ser utilizada na elaboração e na concepção de uma identidade pode ser importante, uma vez que seria pelo conhecimento e o entendimento desse passado e, de sua introjeção pelos sujeitos, que as identidades pessoais seriam construídas, tornando-se um referencial pessoal, ou o que Gonçalves (1998) chamou de “raízes”.

Para o autor,

Ter raízes significaria, para o indivíduo ou para um grupo, aceitar uma determinada conformação de uma inserção espacial que, longe de passar por uma relação direta com uma certa localidade, deve ser mediada por um elemento tido como mais essencial mais autêntico: o pertencimento a uma Unidade da Federação bem específica (GONÇALVES, 1998, p.67, 68).

Gonçalves (1995) considera que o uso do termo região é muito criticado justamente porque, primeiro, poderia gerar uma fragmentação histórica não desejada em função do próprio recorte espaço-temporal que seria realizado, o que impediria uma visão da totalidade. Segundo, um estudo regional local poderia estar comprometido com intenções ou subintenções políticas e se transformar numa forma do poder local instituído se fortalecer e, terceiro, a crítica quanto a uma provável impossibilidade de haver especificidades regionais, pois as regiões seriam descaracterizadas pela homogeneização provocada pelo sistema capitalista e pelo desenvolvimento tecnológico possibilitado pela globalização.

No Brasil, sempre houve uma forte identificação dos indivíduos com suas regiões, até por conta de anos de coronelismo e a disputa por hegemonia político-econômica entre regiões, pois de acordo com Silva (1990),

[...] não se pode ignorar o peso do regionalismo na evolução política de um país como o Brasil, dada a natureza limitada do controle do governo central sobre o poder local durante um longo período de formação do estado nacional. [...] A identidade regional e as lealdades que elites locais podem arregimentar desempenham, assim, importante papel na configuração das lutas políticas que têm marcado a formação dos estados modernos. (SILVA, 1990, p.49).

Para Zamboni, essa necessidade de preservar especificidades regionais, mesmo que por motivos diferentes, ainda persiste.

Como afirma a autora,

Em uma era de globalização, na qual estamos vivendo, onde há o estabelecimento de nossas particularidades e individualidades, o sentimento de pertencer a um lugar, a um grupo no qual desempenhamos um papel social no qual estamos emocionalmente e afetivamente ligados e nos identificamos é muito importante para o ser humano e sua formação enquanto sujeito histórico. Neste processo de busca de identidade, de construção de uma nação participativa a história tem um papel fundamental, pois é a base de sustentação do conhecimento fundante do presente. Entretanto, esta identidade nos currículos aparece de forma muito simplista, fundada na caracterização dos aspectos culturais, sociais nos seus traços mais aparentes do grupo a que pertencemos. Esta identidade é mais forte na primeira fase do ensino fundamental e tende a desaparecer no segundo segmento do ensino fundamental e médio. (ZAMBONI, 2003, p.104).

A autora ressalta que a História seria responsável pela construção, formação e manutenção da identidade construída socialmente. O homem conforme constrói sua história também forja sua identidade, pois como observa Contijo,

A identidade nacional pode ser compreendida como uma construção histórica, resultante de um processo que atribui significados e sentidos a uma 'comunidade imaginada'. Esse processo é contínuo e sujeito a inúmeras invenções, reelaborações e disputas em torno dos aspectos que poderão servir para diferenciar uma nação de outras: a língua, as tradições, a história etc. Assim a identidade nacional precisa ser continuamente reinventada e reinvestida de significados e sentidos, e a partir de situações históricas específicas (CONTIJO, 2003, p.55).

De fato, somente existia uma preocupação com o ensino de história regional e local para as crianças, no primeiro nível do Ensino Fundamental. Nos níveis seguintes essa preocupação é recente. Essa ausência de identidade nessas fases de formação do indivíduo podem dificultar sua compreensão sobre o mundo no qual está inserido, o que o levaria a não mais valorizar sua cultura e até a menosprezar a importância do seu próprio patrimônio histórico. Pesavento (1990) respalda-se em Zamboni, para afirmar que

[...] os conhecimentos, a compreensão do lugar que ocupamos no espaço, dão-nos elementos para nos conscientizarmos sobre nossas relações sociais, o papel que nela desempenhamos, auxiliando-nos a refletir a nossa dimensão social e temporal. [...] Quando o cidadão tem consciência do lugar que ocupa no espaço, melhor é o seu relacionamento com o grupo social a que pertence, tem a maior clareza de suas relações com as demais pessoas e condições de se situar historicamente (apud PESAVENTO, 1990, p.70, 71).

Desse modo, Pesavento reforça a idéia de que o indivíduo que conhece a sua história local seria um cidadão com uma maior compreensão quanto ao meio social em que vive e entenderia que a História quem faz, não são os “outros”, mas ele mesmo, a partir das relações que estabelece com outras pessoas e com o local onde vive.

O desafio de estar observando a tentativa de construção de identidades sejam elas nacionais ou regionais, nas propostas curriculares atuais, está presente também em relação ao enfrentamento nacional/mundial e na adoção de uma sociedade com princípios neoliberais, cujo objetivo seria identificar os indivíduos com uma sociedade global capitalista. (BITTENCOURT, 2000, p.144).

Nikitiuk (2005, p.87) também considera que o processo de globalização tende a “criar” cidadãos do mundo cuja identidade não se prende mais a lugares e a tempos definidos. Sob o efeito da globalização, a identidade nacional e regional/local sofre uma descaracterização causada pelo que Azevedo chama de “organismos supranacionais”, que invadiriam o espaço social, questionando ou desmistificando a relação simbólica que as sustentam, descaracterizando-as. Qualquer esforço no sentido de tentar preservar essas relações simbólicas, irá de encontro ao discurso da formação de um mundo multirracial e poderá ser classificado como uma atitude conservadora. (AZEVEDO, 2003a, p.46, 47).

Assim como Zamboni e Nikitiuk, Rocha (2000) também afirma que o homem, hoje, seria um “cidadão do mundo”, dada à velocidade das informações que lhe chegam, da eficiência do sistema produtivo, que lhe permite estar em contato com inovações econômicas, sociais, culturais e políticas no mundo todo, em tempo real, de modo que aquilo que chamamos cidadania não mais possui ligação tão somente com o nacional. (ROCHA, 2000, p. 218).

Rocha recorre a Sawaia (1996: 82-3) para tratar de raízes e identidades culturais, onde ela afirma que haveria duas tendências em relação a esse estudo. Uma que defenderia que “[...] as identidades têm o poder de evitar que a nova ordem mundial elimine as diferenças [...]”.(apud ROCHA, 2000, p.217). Consideramos que a globalização não seja em si um fenômeno que possa extinguir as desigualdades entre os homens, sejam elas econômico-sociais ou político-culturais. Os homens não são iguais, a diversidade sócio-cultural lhes é intrínseca. Arriscamos afirmar que essa mesma diversidade poderia justificar a intenção de construir uma identidade, bem como a luta pela sua manutenção, uma vez que a perda da identidade poderia se traduzir pela perda do referencial que o grupo teria sobre si mesmo. Uma outra tendência, de acordo com Sawaia, seria configurada por aqueles que asseguram que “[...] o referencial identitário dificulta o progresso do planeta na medida em

que estimula os homens a permanecerem atrelados às raízes locais”. (ROCHA, 2000, p.217). Quanto a essa tendência, os autores Azevedo e Almeida (2003b) afirmam que

[...] apesar dos condicionantes culturais, os homens orientam-se por estratégias móveis, por interesses e objetivos que se transformam com suas experiências históricas permitindo-lhes reformular culturas, valores, memórias e até identidades (AZEVEDO; ALMEIDA, 2003b, p.26).

Entendemos assim que as chamadas “raízes” não seriam estáticas ou fixas, mas algo “vivo” que se adaptariam e se transformariam conforme as relações sociais mudassem, mas sem se perderem. A idéia de que as identidades regionais seriam obstáculo ao desenvolvimento do capitalismo é apresentada por Silveira (1990), respaldada em Oliveira, que apresenta a idéia de homogeneização/heterogeneização do espaço, onde afirma que “[...] o capital monopolista tem por tendência homogeneizar o espaço e conduzir mesmo ao desaparecimento da região”. (SILVEIRA, 1990, p.48). Consideramos que, nas sociedades capitalistas, o desenvolvimento do capital pode não ocorrer mesmo de forma igual, porém, normalmente ele ocorre de forma combinada, homogeneizando regiões centrais e periféricas, que outrora tenham sido heterogêneas, pois elas passariam a ter as mesmas características e os mesmos problemas apresentados por qualquer sociedade capitalista como a luta de classes e a defesa dos interesses de suas elites. Porém, concordamos com Martins (1990) quando ele afirma que,

Na sua reprodução histórica, o Capital apenas pode uniformizar o espaço através de segmentações que ele mesmo cria, o que evidencia esse duplo movimento. [...] o desenvolvimento do capitalismo na sua fase monopolista não produz a eliminação necessária das realidades regionais. A extinção das regiões pode ocorrer, mas apenas num contexto de transformação e/ou criação de novas regiões [...] (MARTINS, 1990, p.65).

Desse modo, podemos concluir que o capitalismo pode homogeneizar regiões, mas não sem enfrentar suas particularidades. Sob a perspectiva capitalista neoliberal, a globalização é um processo irreversível e inevitável, quase como um “mal necessário” para o progresso humano, o que, segundo Rocha, propicia isenção pela responsabilidade pelos males causados pelo processo. (ROCHA, 2000, p.217).

Segundo o autor,

Os problemas que envolvem a constituição de uma identidade nacional relacionam-se também a um aparente paradoxo entre o sentir-se pertencente a um mundo globalizado e de pertencimento ao local. Nesse sentido, a identidade nacional hoje se mescla aos outros sentidos da identidade: o mundial e o local e, além disso, as identidades étnicas e de gênero são outras

formas de organizar movimentos sociais e políticos. Todavia, é bom lembrar ainda que para além das identidades sociais e políticas existem também as identidades do indivíduo. (ROCHA, 2000, p.216).

Entendemos que o espaço escolar seria o local onde se manifestariam não só as identidades mundial, nacional e local, mas também as étnicas, de gênero e até as individuais, mas a escola não se configura como o único espaço dessas construções.

Se a discussão sobre identidade tem estado em pauta nos últimos anos, tanto na mídia, quanto entre intelectuais e mesmo em diversos espaços sociais, evidentemente ela não poderia deixar de ser refletida nas propostas curriculares do país, ressaltando e enfatizando o respeito às diferenças etno-sócio-culturais.

Porém, esse fato não deve ser traduzido, enquanto o fim da identidade nacional, porque, segundo Rocha, o que perdeu mesmo sentido foi um nacionalismo econômico e para ele,

[...] isso significa que a identidade nacional nos dias atuais está associada à noção de cultura e diversidade. Superou-se a identidade nacional homogênea, fixada a partir dos padrões econômicos. A identidade hoje está ligada a outros temas (ROCHA, 2000, p.215).

Para o autor, ela poderia estar ligada à questão das minorias raciais, das mulheres, das crianças, etc.. O que deu sustentação aos Estados Nacionais ao longo do século XIX, foi a idéia de estado nação hegemônico e o surgimento da História enquanto disciplina pode ter sido contemplado com a incumbência de juntamente ao espaço escolar, formar identidades nacionais e dar sustentação a elas, pois de acordo com Rocha,

A consolidação dos Estados Nacionais, destacadamente no século XIX, sustentou-se ideologicamente pela idéia de nação homogênea. Naquele contexto surgiu a História como disciplina escolar com a função de consolidar as identidades nacionais. O momento vivenciado nos dias atuais é bem diverso. (ROCHA, 2000, p.215).

Consideramos que atualmente tenha sido retirado da história disciplina o papel de formadora de uma identidade nacional e para a História, diante de uma sociedade de mercado globalizado, pode parecer sem sentido defender a idéia de um Estado Nacional, uma vez que,

Os grandes grupos econômicos desconhecem as fronteiras nacionais em busca dos seus lucros, a tecnologia avança, as informações chegam aos diferentes lugares numa agilidade impressionante. Às vezes é mais fácil saber sobre um fato que está ocorrendo no outro lado do planeta, do que o que ocorre na nossa cidade. O mundo invadido pelos shopping centers e marcas internacionais faz com que tenhamos a sensação de que estamos sempre nos mesmos lugares. Aparentemente o nacional entrou em crise, vivemos numa 'aldeia global' (ROCHA, 2000, p.215).

Entretanto, não se pode afirmar que os estados nacionais estão se diluindo, porque os problemas do nacionalismo na atualidade são responsáveis por conflitos violentos, como é o caso dos conflitos ocorridos na Europa, Ásia, África e Oriente Médio.²⁶ Do ponto de vista cultural, as identidades locais têm se fortalecido. (ROCHA, 2000, p.214).

Em relação à cultura, a construção de um mundo multirracial pode ser aceitável, entretanto, ao existir uma troca de aspectos culturais entre as sociedades o que parece ocorrer é uma absorção total ou parcial dos símbolos de uma sociedade que se pretende hegemônica pelas demais. Desse modo, um equilíbrio cultural somente seria possível através da defesa de uma identidade nacional, uma vez que essa perda geraria uma crise de identidade mediante o esquecimento do passado, descartando o referencial sobre quem somos para nos tornarmos iguais.

Sendo o Brasil um país composto por várias etnias e portador de uma multiplicidade identitária, o Paraná seria mais um espaço de elaboração de diferentes signos por meio dos quais se constroem as identidades. O controle desses signos por uma elite conservadora pode ser feito de forma tradicional, não levando em consideração seu significado para a população como um todo.

Para a manutenção desse espaço de poder pela elite regionalista²⁷ conservadora é que se criaria o regionalismo. Silva (1990) afirma que, alguns autores

Definem regionalismo como um tipo de comportamento político, [...] aceitação de uma unidade política mais abrangente, [...] busca de certo favoritismo e certa autonomia de decisão [...] a ênfase não é posta na peculiaridade regional per se, mais nos fatores que podem afetar as relações políticas, econômicas e sociais com outras regiões e com a unidade maior do governo, no caso a União (SILVA, 1990, p.45).

²⁶ De acordo com Moraes, “apesar da tendência irrefreável à globalização, da eliminação das fronteiras nacionais e da conseqüente crise do Estado, contraditoriamente, a partir do final do século, houve um reacendimento de lutas e idéias nacionalistas de diversas características, o que fez ressurgir antigas questões ou gerou novas demandas nacionais. Vimos, por exemplo, que o fim da União Soviética e da Iugoslávia desencadeou a criação de diversos países na Europa e na Ásia Central. Também sabemos que na África as fronteiras nacionais foram criações artificiais que geraram uma série de problemas, hoje, transformados em violentas disputas de caráter étnico e nacional. No subconsciente indiano, os conflitos têm configurações semelhantes, misturando disputas por fronteiras e confrontos étnicos, religiosos e culturais. No Oriente Médio, as tendências nacionalistas cada vez se fortalecem mais e, também se misturam com a religião. Na Europa Ocidental, fortes sentimentos nacionalistas mantêm-se vivos e antigos movimentos na Catalunha, nos Países Baixos, e na Irlanda, além de serem reavivados na Áustria, na Alemanha, na Itália e na França, ganhando repercussão eleitoral”. (MORAES, 2003).

²⁷ Silva define elites regionais, como “grupos de indivíduos que se destacam das classes e grupos de interesses como porta-vozes políticos, e ocupantes das posições de decisão política [...]”. (SILVA, 1990, p.43).

Desse modo, regionalismo tomado como uma concepção interpretativa levaria a um reducionismo, que restringiria a investigação aos discursos oficiais da localidade ou região e se desvincularia da ciência de referência, pois passaria a atender às intencionalidades políticas de elites locais.

Assim, consideramos que o regionalismo só pode ser útil enquanto objeto de investigação da história regional ou local, concebidas enquanto uma estratégia de ensino, que não se distanciasse da História enquanto ciência de referência, para dar-lhe respaldo e a necessária explicação de si própria, contribuindo para um melhor conhecimento do processo histórico por parte dos alunos e fugindo à subserviência aos interesses de elites locais ou regionais, estabelecendo uma relação onde o todo se torna ao mesmo tempo mais e menos que a soma das partes.

Martins, citando o sociólogo Roberto Martins, esclarece que

[...] O discurso ideológico do regionalismo enfatizando a afirmação de ‘solidariedade’ fundamentadas em vínculos territoriais e culturais, e clamando pela existência de interesses econômicos e políticos ‘comuns’, escamoteia as contradições sociais diluindo os conflitos e lutas de classes ou de frações de classe (apud MARTINS, 1990, p.55).

Esse “recontar” da história local que se aplica também à história regional, diferencia-se do regionalismo e, no entanto, o que parece estar prevalecendo ainda é o uso de uma concepção interpretativa do regionalismo e o comprovam os compêndios existentes e muitas vezes usados para o ensino de história regional e local. O problema, como afirma Afonso (1996), é que,

Se permanecemos somente na leitura do texto didático sem sair desse particular e ligá-lo ao universal, permaneceremos no senso comum, estabelecendo simplesmente os elos de manutenção da ideologia da classe dominante. O livro didático passa a ser um limitador da atividade pedagógica desenvolvida em aulas do ensino de história, quando o educador não consegue ampliar os conhecimentos além da aparência dos fenômenos. (AFONSO, 1996, p.68).

Como alerta Afonso, o livro didático deveria ser mais um coadjuvante na tarefa de construir um conhecimento, um saber escolar e, nesse caso, uma das formas de trabalhar com história regional, tentando romper com o regionalismo, seria através do incentivo à pesquisa local, o que poderia muitas vezes permitir que histórias não oficiais pudessem ser expostas e se colocassem enquanto um contra-ponto àquela história oficial, por vezes regionalista, apresentada nos livros.

A investigação sobre o regionalismo poderia evidenciar o aspecto político que envolve o estudo das regiões, pois de acordo com Silva,

Indo um pouco mais longe, poder-se-ia até esperar que o conhecimento das diferenças, muito mais do que o das semelhanças regionais, poderia contribuir para aumentar o nível de racionalidade das decisões políticas e melhorar a qualidade do planejamento público. (SILVA, 1990, p.45).

Contudo, se o regionalismo for entendido como objeto de um método de investigação histórica, seu resultado pode levar a análises sobre como decisões tomadas em nível macro, em âmbito sócio-político-econômico, foram percebidas pela sociedade regional e local e de que modo foram assimiladas, rejeitadas ou alteradas.

Poderia ser o conhecimento das diferenças regionais que tornaria importante esse estudo e não a promoção de uma política regionalista ou a história de suas elites regionais, como imposição do poder local. A história regional poderia ter o regionalismo como objeto e sua investigação dar-se-ia através e por meio da história comparada.

3.1 HISTÓRIA LOCAL E HISTÓRIA REGIONAL

Fazer uso da história local no ensino de História talvez possibilitasse quebrar a homogeneidade de uma história macro, permitindo que as especificidades fossem também evidenciadas dando voz a histórias antes silenciadas e que o aluno pudesse se sentir protagonista de sua história, da história do país e geral, ampliando sua compreensão do mundo.

Schimidt e Garcia (2003), baseadas em Ossana (1994), afirmam que o trabalho com ensino de história local pode inserir o aluno de forma mais consciente em sua comunidade, levando-o a descobrir sua própria identidade, entendendo sua história e a história do seu lugar de origem e a relação de ambas com um contexto maior. Essa estratégia de ensino poderia levar os alunos a pesquisar, buscando informações, tentando resgatar a memória familiar, ampliando sua compreensão sobre a realidade, possibilitando análises de ordem econômica, social, política e cultural, como também destacar as mudanças, conflitos e permanências que caracterizam o processo histórico. (SCHIMIDT; GARCIA, 2003, p.232, 233).

Porém, no entender das autoras, o ensino de história local não pode pretender se colocar enquanto uma metodologia de ensino, mas enquanto uma estratégia, uma forma de abordagem e desde que dentro do contexto da Ciência de Referência para explicá-la, ela não perderia sua validade ou importância e poderia ser usado o patrimônio histórico local como fonte de pesquisa para a construção do saber escolar, o que poderia contribuir também para a sua valoração junto aos educandos.

Enquanto transposição didática do saber histórico em saber escolar, a história local entendida como uma estratégia de ensino, uma forma de abordagem e aprendizagem, partiria 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 a História Local pode garantir controles epistemológicos do conhecimento histórico, a partir de recortes selecionados e integrados ao conjunto do conhecimento. (SCHIMIDT; GARCIA, 2003, p.232).

Lembrando que uma realidade local não pode dar conta de explicar a si mesma sem recorrer ao macro, o ensino de história local estaria mais ligado à construção de identidades, ainda mais frente à mundialização cultural midiática que por si geraria a necessidade da existência de pontos de referência que seriam indicados pelo espaço local, regional, nacional, etc..

No entanto, Schimidt e Garcia observam que o ensino de história local tem trazido alguns problemas de ordem metodológica, considerando a História enquanto ciência de referência. Segundo as pesquisadoras, a história local presente em trabalhos historiográficos “[...] tem levado a uma supervalorização desta perspectiva nas propostas curriculares nacionais”. (SCHIMIDT; GARCIA, 2003, p.231). Baseando-se em Romero, elas afirmam que essa excessiva valorização transformou essa “modalidade temática” num “ídolo” do ensino de História.

Para as autoras, esse “ídolo” estaria sendo sustentado pela idéia de que o conhecimento do entorno do mais próximo poderia ser usado como motivação pela busca de conhecimentos mais gerais por meio de problematização. Elas criticam essa visão, afirmando que “esta questão advém muito mais de elaborações do senso comum e da transposição mecânica de teorias de aprendizagem do que de reflexões mais científicas sobre o tema”. (SCHIMIDT; GARCIA, 2003, p.231).

Entretanto, Mattozzi (2003) considera que é possível desenvolver nos alunos

[...] a capacidade de descobrir especificidades históricas medievais e modernas na realidade local e regional, de ‘aprofundar as dimensões e as ressonâncias locais de fenômenos e eventos de interesse e porte nacional e sobrenacional’, de ‘distinguir entre desenvolvimento histórico, micro-história e histórias setoriais ou temáticas [...] de ‘identificar em uma narração histórica problemas cuja resposta operando instrumentos da historiografia’; de ‘distinguir entre história local, regional, nacional, européia, mundial e colher as conexões, não apenas as principais diferenças [...] de usar o passado para tornar compreensível o presente [...] (MATTOZZI, 2003, p.13).

E o autor questiona:

[...] Como ‘distinguir entre história local, regional, nacional, européia, mundial, e fazer as conexões, sem as principais diferenças [...] se o organismo dos conhecimentos obtidos não inclui nem conhecimentos de história mundial nem conhecimentos de história em escala local? (MATTOZZI, 2003, p.14).

Para o autor, os conhecimentos de história local e regional são tão significantes quanto os conhecimentos de história geral para a compreensão da história nacional. Por isso, consideramos que, para Mattozzi, seja possível e arriscamos dizer, recomendável, o uso da história regional e local para ampliar a compreensão histórica dos alunos e utilizando como exemplo a história da Itália, indaga:

[...] por que não falar da industrialização italiana falando deste ou daquele distrito industrial para tornar mais compreensível as dinâmicas dos processos e os nexos entre as diversas séries de fatos e a interdependência entre o que ocorre a escala local e o que ocorre a maior escala? (MATTOZZI, 2003, p.20).

O autor aponta para uma estratégia de abordagem do ensino de história que não consideramos fácil de ser realizada, porém, passível de fazer com que o indivíduo consiga ver na macro História a sua própria história, fazendo com que ele não a visse mais como algo distante dele, fora da sua realidade, e que o fato de ser um protagonista da História deixasse de ser apenas um discurso vazio.

Ciampi (2003) nos lembra que,

Com a massificação das imagens, mensagens e comportamentos, a sensibilidade é fragilizada e a identidade pessoal, familiar e social evapora-se. Por isso, é fundamental trabalhar uma metodologia que resgate a memória e a identidade social/cultural dos alunos (CIAMPI, 2003, p.114).

Para a autora, o resgate da história local feito em sala de aula na escola poderia resgatar uma memória coletiva que antes era preservada e repassada para as novas gerações pela família, pois hoje, em função de novas relações sociais e a própria transformação da organização familiar, pode encontrar dificuldade em permanecer viva.

Segundo Afonso,

Necessário se faz desvelar os aspectos ocultos, silenciados até então, da história local e regional que se ligam ao cenário nacional e internacional. Os fatos históricos não falam por si. Desenvolvendo atividades pedagógicas que levem a uma consciência crítica desde as séries iniciais do primeiro grau possibilitamos à criança refletir sobre as explicações preexistentes da história regional, apropriando-se de elementos válidos, consistentes, e abandonando outros superficiais. Assim procedendo, estaremos dando a ela condições de questionar a realidade até descobrir seus nexos constitutivos para compreender as relações sociais de produção estabelecidas na região, articuladas ao movimento do capital (AFONSO, 1996, p.44).

Entendemos que não há um consenso sobre o que seria história local, regional ou mundial. A história regional a ser ensinada poderia ser tanto oficial, definida no papel pelos aspectos físicos (clima, solo, vegetação, etc.) e representada pelo discurso sobre a época da colonização, que seria construído pelas classes dominantes, isto é, pela elite política do Estado, quanto poderia ser a história da unidade da Federação, criada pelo senso comum, contada por pioneiros e fontes diversas não oficiais. A escolha da melhor forma de abordagem recairia evidentemente nas mãos do professor.

Silva (2001) mostra que haveria diferenciação entre história local e história regional. Segundo o autor, existiria o que se poderia nominar como história local, restringida ao relato da história do bairro, da cidade e a história regional, criada pelo senso comum e definida por costumes ou origem, onde as fronteiras seriam indefinidas. Também entendemos história local e história regional como diferenciadas em seus objetivos, pois de acordo com Bittencourt,

[...] A denominada história local é entendida como história do bairro ou da cidade / município / estado, sem estar necessariamente relacionada à história regional. A tendência é de isolar e destacar o estado no conjunto nacional, relacionando-o aos grandes acontecimentos nacionais. O estudo do mais próximo é considerado sobretudo sob uma ótica geográfica mais tradicional, por meio da qual não aparece como construção histórica. O estado aparece então como pré-determinado, aparentemente criado a partir da chegada dos europeus. A seqüência histórica é assim apresentada: o estado no período da colônia, no império e depois na fase republicana (BITTENCOURT, 2000, p.150).

Mas a questão da micro e macro História envolve outros problemas, se considerarmos as críticas válidas e aceitarmos a história local e regional como um risco constante de valorizar somente as singularidades, reproduzindo uma espécie de história-relato que mostraria apenas os aspectos pitorescos da unidade político-administrativa estudada.

Para Nikitiuk,

[...] partir de uma concepção de história em que o regional ou local seja o eixo articulador do ensino exige resgatar coletivamente as ‘histórias’ que constituíram e constroem os espaços e os tempos vividos pelos seus alunos, articulando-as com o processo global da história da humanidade. A consciência de identidade é, portanto, necessária e construída historicamente. O olhar de ‘cima’ ou de ‘baixo’, como diz Braudel, deve ser exercitado se deseja-se a participação do coletivo (NIKITIUK, 2005, p.87).

Desse modo, a autora parece justificar o ensino de história regional, enquanto formadora de identidade, e entendemos que a história local e regional vem se tornando cada vez mais significativas, para dar ao historiador informações importantes sobre como aspectos da macro-História foram sentidos nesses locais e como esses locais interagiram com esses aspectos gerais. Para perceber como determinado espaço físico em uma determinada temporalidade, pode ser nomeado historicamente Região, é preciso compreender sua conformação e homogeneização, e isto transparece através do estudo da história local e regional.

Sobre isso Nikitiuk apresenta algumas questões:

Como historicizar o cotidiano, numa sociedade que vive sob o jugo da compartimentalização? Como tornar significativa a História se os conceitos: local, regional e nacional não são trabalhados como totalidades? Que história cidadã é esta que ignora tradições e origens estabelecendo relações artificiais entre culturas e tendo o modelo europeu como o eixo civilizador? (NIKITIUK, 2005, p.89).

Segundo Amado (1990), a história regional é importante, mas seu estudo não deve limitar-se somente às regiões-hegemônicas, deve-se atentar também para as diversidades. Ela observa que “[...] a região configura um espaço particular dentro de uma determinada organização social mais ampla, com a qual se articula”. (AMADO, 1990, p.8).

Essa afirmação remete-nos ao conceito de região que Piori (1994) entende como “espaço social construído historicamente”, que traz subentendido que esta construção histórica estaria ligada à cultura do historiador, à idéia de espaço, tempo e história que o historiador poderia ter, bem como a escolha de sua problemática para o estudo de uma determinada região. Esse autor considera que a compreensão pelo professor de História,

quanto ao conceito de região, pode tornar mais claro o que seria história regional e exigiria que o historiador tivesse um conhecimento intelectual sobre o assunto e experiência, para que pudesse apreender a relação entre o local-regional e a História Geral, e realizar o recorte espacial e temporal que lhes singularizaria.

Porém, não existe História isenta de intencionalidade política e é perceptível o uso da história das regiões econômicas centrais como eixo para a construção de uma História Nacional. Da mesma forma, entende-se como utópico o desejo de alcançar uma História total, pela própria impossibilidade teórica que a caracteriza. Portanto, parece lógico que outras possibilidades de abordagem tenham surgido e que alguns historiadores começassem a perceber que o estudo da história regional e de sua especificidade não descarta a dimensão da totalidade, pois essa totalidade poderia dimensionar o estudo realizado, não estabelecendo círculos concêntricos (fragmentando o todo para chegar às partes e vice-versa), mas utilizando as informações sobre o que é mais específico para compreender o processo histórico, num dado momento espacial e temporal, recortado para estudo onde a totalidade seria o seu contexto histórico.

Considerando região como algo construído historicamente, produzido e assimilado por ambas as classes, dominante e dominada, no próprio enfrentamento ao qual se impõe, acreditamos que não haveria uma homogeneidade completa por parte de nenhuma delas. Região também não deve ser entendida como o espaço físico-político-administrativo das unidades da Federação porque em função de suas especificidades, daquilo que ela pode apresentar de comum num dado espaço-tempo, ela pode ultrapassar as linhas territoriais artificialmente impostas.

O interesse pela história regional é recente, remetendo-se às últimas duas décadas do século XX, pois ainda hoje se questiona se o ensino de história regional seria válido. A mudança de paradigma e de foco da História, ocorridos com as mudanças a partir dos anos 1980, gerou a necessidade de uma mudança de pensamento que provocou um outro discurso historiográfico, possivelmente pela necessidade de adoção de um outro modelo de ensino frente à crise do socialismo. Esse novo enfoque passou a valorizar as investigações e produções de cunho regional. (GONÇALVES, 1995, p.22).

Em função da falta de consistência conceitual e historiográfica dessa abordagem, o conhecimento gerado sob esse prisma era considerado uma “história relato” ligado à História Tradicional. Mesmo assim, segundo Gonçalves, o questionamento no campo da historiografia, na época, parece ter levado alguns historiadores a repensarem o seu procedimento teórico e a abandonarem seu modelo, buscando um outro.

Diante disso, compreendemos que o estudo da história regional é um assunto polêmico e geralmente relacionado a uma perspectiva histórica conservadora. Entretanto, a historiografia principalmente ligada ao ensino e à Educação Histórica, tem apresentado uma nova leitura quanto ao ensino desse conteúdo, possibilitando que haja uma nova visão e o abandono de uma concepção que deseja restringir a idéia de história regional e local a uma construção apenas legitimadora de propósitos políticos ideológicos locais.

4 O PROFESSOR E O ENSINO DE HISTÓRIA DO PARANÁ: REVELANDO A PRÁTICA DOCENTE

4.1 O PROFESSOR DE HISTÓRIA E A FORMAÇÃO PARA ENSINAR HISTÓRIA DO PARANÁ

Discutir a formação docente implica levar em consideração o entorno do professor, sua experiência de vida, seu ambiente profissional, suas relações pessoais, uma vez que as práticas formativas e a necessidade desse aprimoramento profissional não estão presentes apenas nos aspectos técnicos, políticos e profissionais do educador.

Autores como Gauthier (1998), Tardiff e Raymond (2000) entendem que a formação do professor vai muito além dos cursos de formação inicial. Para Gauthier, o professor seria um indivíduo detentor de um “Repertório de conhecimentos” que corresponderia a um conjunto de saberes da ação pedagógica, pois

O professor não produz o saber disciplinar, mas para ensinar, extrai o saber produzido por esses pesquisadores. De fato, ensinar exige um conhecimento do conteúdo a ser transmitido; visto que, evidentemente, não se pode ensinar algo cujo conteúdo não se domina (GAUTHIER, 1998, p.29).

O domínio da ação pedagógica para o ensino desses conteúdos seria disponibilizado através de um programa de formação de professores. Mas Gauthier lembra que

[...] um programa de formação não é o resultado de um procedimento científico, mas de um processo deliberativo e político. Um programa de formação diz o que “deve ser”; um programa de formação para o ensino diz qual deve ser o comportamento do professor. Elaborar um programa de formação implica na projeção de um certo número de valores a serem privilegiados, valores esses que são discutidos entre os agentes envolvidos. [...] A construção de um programa de formação mobiliza vários grupos de interesse que visam a proteger suas conquistas a provocar a adoção dos modelos por eles privilegiados (GAUTHIER, 1998, p.114, 115).

Desse modo, para Gauthier, esperar que apenas os cursos de formação alterem o fazer do professor é complicado porque implicaria em alterar toda a estrutura do ensino, da educação e das escolas.

Tardif e Raymond (2000) reforçam essa idéia, observando que a aprendizagem do magistério não se efetiva apenas com os conhecimentos teóricos e técnicos

dos cursos de formação, mas ela se completa com a prática, juntando o que chamam de saber ser ao saber fazer do professor. Os autores afirmam que ao assimilar “rotinas e práticas de trabalho” e somá-las “às regras e valores de sua organização”, o professor adquire o *Knowledge* que, num sentido amplo, pode ser entendido como os saberes que sustentam a ação pedagógica docente na escola. (TARDIFF; RAYMOND, 2000, p.4).

Esses saberes, de acordo com os autores citados, implicariam na formação inicial e contínua dos professores, nas determinações curriculares, na interação com seus pares, nos conhecimentos adquiridos, na prática profissional e na cultura pessoal, que formam as habilidades ou competências do docente, do mesmo modo que modelam sua atitude em sala de aula. Segundo os autores,

[...] o conhecimento da matéria e do conhecimento relativo ao planejamento das aulas e à sua organização [...] os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependeriam de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão todos relacionados com seu trabalho. Além disso, não correspondem, ou pelo menos muito pouco, aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos pela pesquisa na área da Educação. [...] Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados, provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor que sejam também de natureza diferente (TARDIF; RAYMOND, 2000, p.212-213).

De acordo com os autores, pensamos que seria um equívoco pensar que uma crise educacional se faria presente apenas em função de uma má formação dos professores nos cursos de formação inicial, uma vez que “os fundamentos do ensino são, a um só tempo, existenciais, sociais e pragmáticos”. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p.235).

Sobre a formação e atualização do professor, Cunha (2005) afirma que,

Estamos cientes de que sua formação não termina na graduação, nem tampouco nos anos iniciais de profissionalização. Porém acreditamos que nesses dois períodos o investimento de tempo e energia realizados pelo docente no sentido de adquirir saberes de sua disciplina pode impregnar toda a sua trajetória profissional. O que não significa dizer que os professores ‘pararam no tempo’, ‘não se atualizaram’, ou que ‘repetem as mesmas aulas desde quando começaram a ensinar’. Atualização não remete à exigência de uma renovação absoluta do conjunto de conhecimentos que constituem a atividade de qualquer profissional (CUNHA, 2005, p.140-141).

Entendendo a formação do professor como algo ligado a sua existência e às interações sociais, consideramos que uma iniciativa particular do docente não bastaria para

modificar a realidade que se lhe apresenta, mesmo porque, em tempos de política neoliberal, a maioria dos professores estão empobrecidos em suas condições econômicas e não conseguiriam promover sua parte nessa tarefa, ainda que consciente da sua necessidade, pois a história de vida do professor influencia diretamente nesse processo e a “[...] a formação do professor extrapola as dimensões acadêmicas e profissionais mais objetivas, incluindo a experiência social e pessoal”. (SILVA, 2004, p.11).

No Paraná, a preocupação com a formação continuada dos professores para sua prática pode ser percebida, a partir dos anos 80, quando ascenderam ao poder os governos democráticos de José Richa (1983-1986) e Álvaro Dias (1987-1991). A preocupação dos governos anteriores a estes havia sido com a expansão física e a adequação material das escolas, ficando a parte de formação continuada dos docentes bastante negligenciada. A partir desses governos democráticos, mudaram também as políticas de educação.

As propostas de implantar uma educação “libertária” que abrisse espaço na escola para a participação da comunidade e a de tentar conciliar uma política de educação com uma política de empregos, já faziam parte de um projeto denominado “Democracia e Justiça Social” e a maior preocupação era com os resultados de dados estatísticos que mostravam o grande número de evasão e repetência que as escolas apresentavam, principalmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental que, na época, era o Primeiro Grau. Portanto, a maior dificuldade naquele momento ainda era a garantia do direito de ingresso, permanência e êxito do aluno no sistema de ensino, sendo as duas últimas dificuldades, ao nosso ver, atribuídas à desqualificação do professor que, na visão daquele governo (José Richa), não estaria ensinando conteúdos relevantes ou significativos que despertassem interesse no aluno em aprender.

Dessa forma, tendo como base teórica as orientações da Pedagogia Histórico-Crítica de Demerval Saviani (1991)²⁸, que afirmava que se deveria ensinar conteúdos significativos às classes populares, os professores que atuavam no ensino de 1ª à 4ª séries foram convocados a fazer cursos que orientassem quanto à determinação de conteúdos relevantes às clientela com as quais trabalhavam. Passou então a ser importante descobrir

²⁸ Além do livro “**Pedagogia Histórico-Crítica**” (1991), também são obras do autor: **Escola e democracia**. 31. ed. Campinas: Autores Associados, 1997. (Polêmicas do Nosso Tempo) v. 5.; **Educação Brasileira**: estrutura e sistema, São Paulo, Saraiva, 1973. (8a. Ed. Campinas, Autores Associados, 2000); **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo, Autores Associados/Cortez, 1980. (13.ed. Campinas, Autores Associados, 2000); **Política e Educação no Brasil**. São Paulo, A. Associados/Cortes, 1987 (4.ed. Campinas, Autores Associados, 1999), entre outros.

junto à comunidade escolar “o que ensinar e para quem ensinar”, numa tentativa de aproximação dos conteúdos escolares elencados para uma clientela menos favorecida sem prejudicar sua educação em termos qualitativos. Como o foco principal era a aprendizagem, a necessidade de tornar os conteúdos curriculares mais próximos dos alunos gerou a necessidade da Secretaria de Educação (SEED) de desenvolver estratégias junto aos professores, elaborando textos e materiais pedagógicos que pudessem auxiliá-los e melhorar a qualidade do ensino.

Segundo Veneza (1999), as “Semanas Pedagógicas” foram instituídas para que esses materiais não fossem simplesmente “engavetados” nas escolas, abrindo espaços para os professores realizarem encontros para estudos e discussões sobre os novos encaminhamentos pedagógicos. Esses encontros deveriam acontecer a cada início do ano letivo e seriam, portanto, de acordo com a autora, um momento para analisar os textos enviados pela SEED que

[...] buscavam suscitar a análise da teoria com a prática real: direção, disciplina, avaliação, regimento escolar, planejamento curricular, participação dos pais na escola e outros assuntos mais tarde levantados pela comunidade escolar. Tudo isso para que não se fizesse planejamento no nível escolar, sem o conhecimento das políticas educacionais da gestão (VENEZA, 1999, p.114).

Os resultados conseguidos através da “Semana Pedagógica” eram publicados no “Jornal da Educação”²⁹, que era divulgado em todo o Estado do Paraná pela

²⁹ De acordo com Rodrigues, “o Jornal da Educação é expressivo, por se traduzir em uma ação concreta em prol da comunicação, elemento compreendido à época como primordial para a execução da tarefa de mediar as relações entre os dirigentes da educação e seus colaboradores – professores, pais e alunos Este processo ocorreu no período [...] entre os anos de 1979 a 1990. [...] foi um periódico educacional publicado bimestralmente pela Assessoria de Imprensa e Relações Públicas da Secretaria de Estado da Educação e pela Assessoria de Comunicação Social da Fundação Educacional, ambas do Estado do Paraná. O jornal relata em seus números as ações realizadas ou idealizadas pela Secretaria de Estado na tentativa de criar um universo democrático, propício ao desenvolvimento dos ideais políticos para a formação do cidadão visando à democratização do ensino. Para que a comunidade educacional, seu público alvo, pudesse se autocompreender nessa nova perspectiva, a Secretaria de Educação tomava para si, por intermédio das reflexões propostas pelos editoriais e por outras seções do Jornal da educação, a tarefa de mediar o aprendizado.[...] A edição de número um (nº1) foi publicada em junho de 1983. Esta publicação se manteve durante três anos e meio – junho -1983 a setembro de 1986 [...] A forma de circulação era feita, por meio de distribuição gratuita, diretamente nas escolas mantidas pelo governo estadual. [...] O objetivo do Jornal da Educação era o de ser um “amplo, variado e fluido canal de comunicação entre a comunidade escolar – professores, alunos, pais e funcionários – e os organismos governamentais”. (RODRIGUES, 2006, p.3655-3256.) A pesquisadora Souza, informa que “de 1996 a 1999 a SEED editava três jornais: o jornal “Direção”, o “Jornal das APMS” e o jornal “Educação”. Devido à reeleição do governo Jaime Lerner no Estado do Paraná, no ano de 1999, ocorreu a continuidade das políticas de Gestão Compartilhada, havendo, porém, algumas reestruturações. A partir de 2000 os três jornais anteriormente citados fundem-se no jornal “Educação”, que antes era destinado somente aos professores e agora passa a ter seu conteúdo direcionado também aos diretores de escola e presidentes de

Secretaria de Educação. Nele eram apresentados também artigos que informavam os leitores quanto às políticas da SEED, que basicamente referiam-se à diminuição do índice de repetência e à importância de tentar aproximar o nível de conhecimento da “classe dominante” com o da “classe popular”.

Veneza, citando Cunha, afirma que,

A fim de rediscutir o que se pretendia, enquanto ensino público e gratuito, e garantir o acesso e permanência do aluno na escola, principalmente dos oriundos da classe trabalhadora, **desafiaram-se os professores a oferecer às camadas populares** [...] por todos os meios formais e não-formais possíveis - **o saber que é oferecido às classes com maior poder aquisitivo**. (CUNHA, 1995, p.234). Com a finalidade de melhorar o ensino e atingir a maioria da população para reconstruir a sociedade, são usadas, como fundamentação teórica, as recomendações de Dermeval Saviani: **selecionar conteúdos relevantes aos alunos das classes populares, sem barateá-los** (apud VENEZA, 1999, p.113 grifos nossos).

Assim, entendendo que a dificuldade de aprendizagem estaria ligada entre outras coisas à forma como se ensina, o Estado parece ter chamado à responsabilidade o professor de 1º grau pela melhoria do ensino, pois, para o Estado, se não havia aprendido era porque o professor não sabia ensinar direito.

O governo Álvaro Dias (PMDB), em 1987, sustentava um discurso que afirmava ter uma preocupação com a necessidade de expansão da rede escolar e da modernização das escolas e afirmava administrar os recursos da Educação com esse intuito. Do mesmo modo, criou o Projeto Pedagógico, afirmando ter por objetivo a melhoria qualitativa da educação do Estado e justificando a criação do Ciclo Básico de Alfabetização – CBA³⁰.

APMs.” (SOUZA, 2008). Atualmente, “a publicação, em formato tablóide, com tiragem mensal de 75 mil exemplares, é um veículo oficial de divulgação da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. O jornal tem como público-alvo todos os 50 mil professores, diretores, presidentes de Associações e Federações de Pais, escolas e todas as 353 entidades de educação especial conveniadas com a Secretaria de Estado da Educação, assim como os 25 mil assistentes administrativos e de serviços gerais da rede estadual.” (JORNAL... 2003).

³⁰ Segundo Veneza, durante o Governo Álvaro Dias (1987), no “Paraná, o índice de reprovação era ainda bastante significativo. Depois de um ano de escolaridade, de cada cem crianças que ingressavam na escola pública do Paraná, em torno de 46,4% eram desestimuladas a continuar o processo de alfabetização (por evasão ou reprovação) que resulta da aplicabilidade de critérios pouco realistas. É em tal contexto que o governo propõe a reorganização da escola pública do 1º grau, criando o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), o qual tem como principal objetivo a reversão do fracasso escolar. [...] Na tentativa de eliminar a reprovação da 1ª série, por meio de aprovação automática, o CBA abre caminho para várias ações de cunho pedagógico, entre os quais: reorganização dos conteúdos curriculares; definição dos conteúdos básicos para o 1º grau; correção da distorção idade/série e reorganização da escola; criação de um programa de atendimento ao pré-escolar (0-6 anos); melhoria das condições de trabalho docente; reorientação do ensino da língua; definição de critérios para o trabalho pedagógico com as crianças das classes populares; e, principalmente, reconsideração das concepções de criança e de alfabetização”. (VENEZA..., 1999).

Ao mesmo tempo, segundo Veneza, outras questões começaram a ser discutidas pela sociedade civil e pelos professores em geral no espaço escolar, mediante as novas leituras com relação à redefinição do papel da educação para a construção de uma sociedade agora livre e democrática, que precisava formar cidadãos politizados e críticos. Sob a orientação pedagógica da SEED, começaram a ser repensadas a necessidade de uma nova

[...] concepção de homem, enquanto produto das relações sociais, sujeito à própria história e com liberdade para percorrer o próprio trajeto para errar e acertar; concepção de currículo, permeado pelas concepções de cultura e de homem, considerando o desenvolvimento da ciência e a influência da ecologia; concepção de escola mais democrática, atualizada e competente, que propicie a todos a mediação entre o saber e o fazer; concepção de aluno, uma vez que não se pretende ensinar qualquer aluno, nem o abstrato, mas o concreto, proveniente das camadas populares; concepção de educador, que tem compromisso assumido com a formação do aluno, com a competência profissional, precisando considerar o aluno como sujeito e não como mero objeto do processo ensino-aprendizagem (VENEZA, 1999. p.116).

Pensamos que as discussões sobre uma nova concepção de homem, como sujeito de sua própria história, a nova concepção de aluno ao qual se deseja ensinar conteúdos relevantes para a sua ação participativa na sociedade, a nova idéia de currículo perpassado por questões culturais, ecológicas, etc. e a visão da escola pública como um espaço democrático onde se pode repensar o processo ensino-aprendizagem, num momento de afirmação da democracia, teriam sido fundamentais, para iniciar uma reflexão do professor sobre o espaço escolar e para respaldar a implantação do Currículo Básico de Alfabetização (1990).

Apesar dos cursos de capacitação que estavam sendo ofertados e de toda uma possível reflexão que parecia estar sendo realizada pelos professores, a falta de diálogo entre professores e o governo Álvaro Dias, levaria esses profissionais do ensino a organizarem dois movimentos grevistas que, devido a arbitrariedades por parte dessa gestão, possibilitaram a ocorrência do infeliz episódio de 30/08/1988, quando uma manifestação dos professores que cobrava compromissos assumidos pelo governo para com a categoria foi violentamente reprimida pela polícia. Essa situação acabou afetando o trabalho pedagógico que estava sendo desenvolvido pela SEED, pois segundo Veneza, após os embates com o governo Dias, os docentes “[...] tornaram-se apáticos e muito revoltados, dificultando a implantação eficiente das propostas governamentais”. (VENEZA, 1999, p.116).

Os cursos de capacitação foram deixados de lado, uma vez que os professores desmotivados diante da realidade política de sua categoria, deixaram de ver sentido neles porque entenderam que os mesmos não atenderiam a suas necessidades quanto

ao “saber fazer”, principalmente com relação ao novo método de alfabetização. Com a discussão interrompida, até mesmo o novo Currículo Básico foi recebido sem muito entusiasmo, pois os professores aparentemente não se sentiram parte de sua construção. Para Veneza, a formação fragmentada dos professores causou um vazio de fundamentação teórica que os impediu de posicionar-se, tecer críticas ou dar sugestões sobre o novo Currículo, ficando essa tarefa de avaliação a cargo da SEED.

No governo Roberto Requião (1991), teve início o programa educacional: “Uma Educação para a Modernidade”³¹, que anunciava a educação como uma prioridade. Como expressão da falta de continuidade política dos governos, nenhuma das ações ou dos projetos da gestão anterior foi analisada para se verificar a possibilidade de dar prosseguimento a elas e novas ações governamentais foram efetivadas.

Esse governo municipalizou o ensino fundamental de 1^a à 4^a, implementou o Projeto Político Pedagógico escolar e tentou aprovar uma proposta de Regimento Escolar Único que foi rejeitada pelos professores na época. No discurso, falava-se em autonomia e democratização na escola. Na prática, essa autonomia e democracia não aconteciam em todos os momentos, pois como aponta Veneza,

Apesar do discurso descentralizador, as ações dessa gestão acabaram sendo centralizadas no âmbito da SEED, sem discussão com os professores e sem a participação efetiva da comunidade para a implantação. Pela forma como foram implantadas as propostas é que percebemos determinadas oscilações no governo Requião, que ora passa por medidas democratizantes, ora se revela centralizador e autoritário. Corrobora-se o exposto, por exemplo, na substituição da eleição de diretores por uma consulta à comunidade escolar, sem que ela fosse realmente consultada e preparada para tal; na apresentação do Regimento Escolar Único; nas formas de ação adotada para a municipalização do ensino; na instituição do Ciclo Básico de quatro anos, por decreto (VENEZA, 1999, p.117).

Nessa gestão também foi criado o Programa de Integração/Capacitação para os professores da Rede Estadual envolvendo os três níveis de ensino, Fundamental I e II e Médio. A organização desses cursos ficou centralizada nas mãos da SEED.

³¹ Segundo Veneza, no Governo Requião (1991) foi adotado um “[...] programa educacional intitulado “Uma Educação para a Modernidade”, proposta de ações governamentais para o ensino do Paraná (PMDB - 1990), [que elegeu] a educação como meta prioritária de governo. Entretanto, nenhuma estimativa da situação educacional paranaense fora realizada, e nem mesmo uma simples análise da política educacional, proposta pelo PMDB, desde as gestões anteriores. E as novas ações são efetivadas, medidas são implantadas, sem preocupações em dar continuidade ao que estava dando certo e rever o que estava apresentando falhas.” (VENEZA, 1991).

Amaro (2005) analisou a participação dos professores de História em cursos de capacitação para a implementação do Currículo Básico (1990). Nesses cursos, nem todos os professores puderam participar ou só participaram em um período porque não conseguiram liberação de suas escolas. Além disso, segundo o autor, esses cursos seriam desvinculados da prática dos professores porque

Normalmente as discussões são feitas a partir de posições teóricas que dizem o que e como eles deveriam fazer, apontam falhas no que fazem, enfatizam o que não deveriam fazer, e muito poucas vezes ouvem o que esses profissionais têm a dizer sobre suas próprias práticas (o que fazem, como fazem, porque fazem) (AMARO, 2005, p.713).

Esses cursos eram ministrados em escolas cujas instalações não seriam adequadas para acomodar os professores enquanto estudantes e duravam cerca de 40 horas presenciais ao longo de uma semana. Raramente havia tempo hábil para se fazer leituras prévias, o que impedia que houvesse discussões mais produtivas ao longo do curso, gerando a monotonia de estar apenas “absorvendo” as informações passadas pelos ministrantes.

De acordo com Amaro,

[...] os professores gostavam mesmo era dos momentos em que podiam expor suas experiências de sala de aula. Nesses momentos eles contavam a seus colegas sobre atividades que tinham desenvolvido com seus alunos, como haviam feito e os resultados obtidos. Comparavam suas experiências com as dos colegas e todos os cursistas se entusiasmavam e participavam das conversas fosse fazendo perguntas, fosse apresentando sugestões (AMARO, 2005, p.716-717).

Apesar do interesse dos professores, a fragmentação da formação oferecida os impedia de desenvolver-se e aperfeiçoar-se profissionalmente.

Segundo o discurso, no governo Jaime Lerner (1995-2003), a Educação também teria prioridade, tendo sido lançado o Programa: “Excelência em Educação”. Foi colocado em prática um programa de reformulação do Ensino Médio chamado “Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná” (PROEM)³².

³² PROEM – foi um Programa de Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná, assinado em dezembro de 1997, que iniciou atividades em 1998 e tinha término previsto para 2002. O programa teve recursos de US\$ 222 milhões de US\$. 100 milhões do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e US\$ 122 milhões de contrapartida do Estado. (PARANÁ, 2001). O PROEM reduziu o ensino profissionalizante passando a atender essa modalidade através de convênios por meio de terceirização, contemplando o setor privado com mais um “serviço” do Estado, reduzindo o número de vagas ofertadas pela rede pública para esse grau de ensino. (LIMA; VIRIATO, 2000).

Com relação à capacitação dos professores, num primeiro momento, manteve-se a descentralização desses cursos, que continuaram a ser organizados pelos Núcleos Regionais de Ensino. 9999

No ano de 1995, com a criação da Universidade do Professor comumente conhecida como “Faxinal do Céu”³³, os cursos de capacitação voltaram a ser centralizados dessa vez através de terceirização. De acordo com o discurso oficial, Faxinal do Céu estaria ligada à Secretaria de Educação e teria como objetivo planejar e executar programas de capacitação continuada para os professores da educação básica do Paraná. No discurso é ressaltada a grande capacidade espacial para acomodar os professores o que, também segundo o discurso oficial, estaria “propiciando capacitação em grande escala”, revelando um projeto de capacitação massiva, como se a questão espacial fosse decisiva e pudesse excluir as outras questões como a qualidade da didática do palestrante, a relevância dos temas e a importância das discussões, o que implicaria muito mais numa capacitação de qualidade. Ainda de acordo com o discurso oficial, o objetivo da Universidade do Professor seria “[...] ter uma escola melhor gerenciada, que resulte em mais e melhor educação para os alunos”. (POLÍTICAS..., 2007). Questionamos se isso seria realmente possível, uma vez que nem todos os professores conseguiram até hoje se afastar da sala de aula para estarem presentes nesse espaço. E estaria

³³ No site do governo Políticas e Programas verificamos que “a Universidade do Professor foi criada em 1995, na cidade de Faxinal do Céu. É uma entidade vinculada à Secretaria de Educação e responsável pelo planejamento e execução das ações de capacitação continuada para os profissionais da educação básica do Paraná. O Centro de Capacitação da Universidade do Professor é parte dessa estrutura. Criado em 1996 foi instalado em Faxinal do Céu, no município de Pinhão, a 350 quilômetros a Sudoeste de Curitiba, e é capaz de acolher cerca de mil visitantes em seus 238 chalés e 35 casas, propiciando capacitação em grande escala. Aos dois auditórios maiores, que comportam 500 e 250 pessoas, respectivamente, somam-se mais seis mini-auditórios para eventos de menor audiência, com capacidade para 92 assistentes. Até 1999, a Universidade do Professor criou e ofereceu três modalidades de capacitação: Seminário de Atualização e Motivação para o trabalho com a auto-estima e criatividade do professor; Seminário de Atualização Curricular nas áreas de conteúdos específicos do currículo, de gestão escolar e de áreas de apoio ao currículo e Cursos de Especialização e Extensão. Entre 1995 e 1999, cerca de 133 mil profissionais da educação participaram dos diferentes eventos promovidos, tanto no Centro em Faxinal do Céu como nas escolas e núcleos regionais. A partir de 2000 um novo modelo de formação continuada foi implementado pelo governo do Paraná, com novas modalidades de cursos e seminários e com diferentes formas de avaliação (pelo participante, por convidados, e por especialistas junto às escolas). Assim, os eventos passaram a acontecer tanto no Centro em Faxinal do Céu, quanto em outros locais, com diferentes formas de participação: presencial, a distância e através de intercâmbio. O grande foco do programa é a gestão, seja dos aspectos pedagógicos, seja dos aspectos administrativos da escola. O objetivo é ter uma escola melhor gerenciada, que resulte em mais e melhor educação para os alunos. A experiência com esse novo modelo tem demonstrado ser possível a participação, a cada ano, de um mínimo de 50% dos professores, gestores e do pessoal de apoio da rede pública de ensino, em pelo menos um dos eventos de capacitação programados. No ano 2000, apenas em Faxinal do Céu, ocorreram 57 eventos para 26 mil pessoas, além da capacitação em instituições de ensino superior, em núcleos regionais de educação, núcleos de tecnologia educacional e também em atividades a distância. Ao todo foram 360 seminários e cursos, que beneficiaram 50 mil profissionais da rede estadual e municipal de ensino do Paraná”. (POLÍTICAS..., 2007).

a melhora da qualidade da Educação ligada apenas a um melhor gerenciamento da escola? Até que ponto os cursos e seminários ali realizados modificaram a prática dos professores que deles participaram? O discurso fala na participação de 50% dos professores a cada ano, mas consideramos essa cifra discutível porque, observando que a duração dos cursos em Faxinal seriam em média de 3 a 5 dias e as dificuldades de substituir o professor em sala de aula durante o período de realização do curso de capacitação, acreditamos que inviabilizaria esse percentual anunciado. Pensamos que seria preciso verificar se não estaria sendo computada a participação, por exemplo, das equipes pedagógicas das escolas, pois esses profissionais não estando diretamente em sala de aula, poderiam ter uma maior disponibilidade para essa frequência. Entretanto, entendemos que esse assunto caberia em um outro trabalho de investigação.

Lima e Viriato analisaram a formação em Faxinal, e afirmaram que

A capacitação ministrada na Universidade do Professor se divorcia da realidade dos alunos comuns, das escolas comuns. Procura convencer os professores de que eles têm o poder de mudar os rumos da educação através de seus pensamentos positivos. A sutileza do discurso Faxinalense é que o debate descarta o político, contempla uma prática pedagógica divorciada da realidade, embora teoricamente possa até mencioná-la. O importante é trabalhar com os conteúdos, sendo a técnica pedagógica privilegiada (LIMA; VIRIATO, 2000, p.11).

Desse modo, questões que suscitassem debates coletivos ficavam de fora da pauta dos assuntos trabalhados em Faxinal do Céu. A responsabilidade pelo êxito das propostas educacionais era explicitamente colocada nas mãos dos professores como se somente de sua “mínima” ação dependesse uma transformação ampla da Educação. Segundo os autores referenciados, essa idéia era quase uma “deformação”, pois “Faxinal trabalha a individualidade. Apóia-se na fragilidade dos professores que estão sobrecarregados da rotina, da exploração, do dia-a-dia”. (LIMA; VIRIATO, 2000, p.11).

Refletir sobre como ocorreu e tem ocorrido a formação do professor no que tange à capacitação, aperfeiçoamento ou “reciclagem”, é pensar como se deseja que sejam trabalhados os conteúdos e de que forma se almeja a construção de novos saberes no espaço escolar. Parece não haver transformação em ensino que não esteja atrelada a esse pressuposto. Ranzi e Martins (2003) nos lembram que a formação inicial do professor influencia diretamente no modo como ele seleciona os conteúdos e trabalha os conceitos apresentados no currículo oficial, mas a efetivação desse currículo se dará na prática, nas salas de aulas, e aí implicam as experiências de vida do professor.

As autoras afirmam que,

[...] há diferentes compreensões que podem ser atribuídas às diferentes formações dos professores. Para um professor, formado em uma universidade Federal, mas também com formação bem fundamentada nos graus anteriores de ensino, com experiência docente bem diversificada, uma referência familiar na profissão docente, fica mais fácil [...] seguir um caminho diferenciado [...] (RANZI; MARTINS, 2003, p.281).

Assim, entendemos que o desempenho do professor implicaria bem mais que apenas sua formação institucional. A sua idade, a formação inicial e a experiência adquirida com a prática definiriam sua atuação profissional, pois, ainda que ele não abandonasse a concepção teórica aprendida na formação inicial, ao ingressar numa instituição de ensino se depararia, por exemplo, com programas e livros didáticos que influenciariam nas formas como ele ensinaria, bem como a forma como ele entenderia seu papel de educador, mediante suas relações com os educandos.

De acordo com as autoras, a formação do professor está distante de ser algo simples e está ligada não a determinados momentos de sua vida, mas sim ao longo desta, uma vez que sua prática profissional resulta de todas as experiências que vivencia. Até mesmo o modelo de professor, com o qual se identificou na formação inicial, poderá ter influência no seu saber fazer e as mesmas práticas aprendidas com o mestre poderão ser repetidas, influenciando sua atuação.

Ainda para Ranzi e Martins,

A formação deve pressupor também uma valorização dos aspectos contextuais e organizativos orientados para a mudança no sentido de resolver os problemas escolares e superar a perspectiva individualista de aperfeiçoamento dos professores (RANZI; MARTINS, 2003, p.285).

Não é difícil falar em aperfeiçoamento profissional e formação continuada enquanto discurso. Mas quando se observa a realidade do exercício da profissão docente nas escolas estaduais percebem-se os entraves proporcionados pela falta de valoração da profissão, a deficiente infra-estrutura nas escolas, a pequena carga horária dada à disciplina, no caso a de História, com apenas duas horas aulas semanais em cada turma, o que restringe muito o trabalho do professor, o elevado número de turmas e de alunos e a escolha de um material didático sobre o qual, por vezes, o professor não opinou. São dificuldades a serem enfrentadas que acabam pondo por terra os idealismos que possam ainda persistir. E a escola, entre a voz do Estado através da legislação e a voz do livro didático, se torna surda à voz do professor.

Ao nosso ver, não estamos supervalorizando o livro didático na prática do professor, uma vez que, muitos docentes ainda pautam suas aulas nas orientações dos livros didáticos não os utilizando apenas como uma referência, mas sim como um suporte ao seu fazer.

Oliveira (2003), analisando essa questão, sugere que, se o Ensino Fundamental e Médio fossem alvos de estudos e reflexão durante todo o curso de graduação e não apenas em curtos estágios, talvez o desempenho dos professores fosse diferente, pois eles estariam seguramente melhor preparados.

Considerando a sugestão de Oliveira de que os professores deveriam fazer um estágio mais prolongado durante o seu curso de formação inicial, pensamos que um convívio maior desse professor estagiário no ambiente escolar, poderia levá-lo a entender melhor o funcionamento desse ambiente escolar no qual ele irá atuar depois de formado. É possível que essa permanência maior e mais constante na instituição de ensino possibilitasse uma maior compreensão, por exemplo, de que existe um espaço, embora não tão grande, conferido ao professor para a sua participação nas decisões que envolvam a organização da sua prática docente.

Ainda que se considerem as sugestões e críticas docentes, com o objetivo de melhorar a qualidade de sua ação prática, não sendo atendidas pela SEED, a postura adotada por muitos profissionais do ensino de se omitirem quanto a sua participação, quando solicitada por aquele órgão, seria uma atitude perigosa, porque transformaria esses professores de protagonistas em “figurantes” na elaboração, por exemplo, das propostas curriculares e dos programas de reforma de ensino, podendo fazer com que os docentes se percebam como meros executores das propostas, que lhes são impostas levando-os a questionar quanto à importância de sua participação nos cursos de capacitação.

Essa postura de alguns docentes seria preocupante, sobretudo quando se refere ao profissional de ensino de História, pois um professor de História despreparado, desestimulado ou omissivo, não verá relação entre as questões sociais atuais e sua disciplina, acabando por desconsiderar o que, acreditamos, deveria ser um “compromisso social da disciplina de História”, ou seja, levar os alunos a refletirem sobre a sociedade em que vivem com criticidade, para tornarem-se cidadãos mais autônomos em relação às suas decisões.

Além disso, a formação continuada seria necessária porque muitas vezes a concepção teórica do professor no seu curso de formação não corresponde àquela com a qual ele irá trabalhar, pois conforme afirma Brandão Silva (2004), enquanto a grande maioria dos

professores atribui sua formação inicial à concepção materialista histórico-dialética, quando chegam às escolas, encontram quase sempre uma concepção escolanovista e,

[...] ao ingressar na escola em que irá trabalhar, o professor já encontra pronto os PCNs e uma proposta curricular que referencia o livro didático. Alguns professores podem estar utilizando uma proposta curricular para o ensino de História sem saber da concepção teórico-historiográfica que a fundamenta (SILVA, 2004, p.26).

Também não podemos esquecer que os professores são sujeitos múltiplos, que interagem, por meio do compartilhamento de suas experiências significativas, o que implica em sua formação ou deformação e em sua atuação no ensino. O fato de ele ter tido uma formação dentro de uma determinada concepção teórica, tendo que trabalhar numa instituição de ensino que, por vezes, apresentava uma outra concepção, entrar em contato com as novas concepções ao longo de sua carreira, fosse por meio de livros didáticos ou por contatos com colegas ou especializações cursadas, poderia tê-lo tornado, como denomina Cunha (2005), um professor eclético que utiliza com sutileza as melhores abordagens dentro das várias correntes em benefício último da qualidade do seu fazer, pois segundo esse autor em sua pesquisa,

[...] as preocupações dos professores estariam voltadas para o atendimento das demandas relativas à prática pedagógica, aos desafios e enfrentamentos da ação. Acreditamos, desta forma, que os sujeitos se servem do repertório de saberes adquiridos em espaços diversos, como o da formação e do fazer docente. Ao que parece, o processo de apropriação não exige fidelidade a uma determinada matriz historiográfica, seguindo uma lógica pragmática, na qual os saberes são chamados a participar do triângulo didático na medida que são considerados úteis para aquele momento (CUNHA, 2005, p.131).

Como quase não se proporcionam momentos de encontro entre os professores de História para que possam refletir em conjunto quanto a sua prática, fica difícil conseguir um momento de trocas de experiências e sugestões, ou mesmo uma oportunidade de pensar sobre a relevância do material didático utilizado. Não há uma discussão coletiva quanto aos livros ou outros materiais, nem quanto aos objetivos a serem alcançados com as propostas curriculares. Assim, isolado, o professor de História fica subsumido em sua prática, que, a não ser pelo seu esforço e interesse pessoal, torna-se uma reprodução automática, ano após ano.

No que se refere à formação para ensinar história regional e local do Paraná, a situação não é diferente. A dificuldade de encontrar material sistematizado que facilite sua

consulta e materiais didáticos adequados às fases de ensino desestimulam o professor de História a trabalhar com esse conteúdo.

Os cursos de capacitação oferecidos até agora nessa área foram poucos, sendo que o de maior repercussão organizado pelo Estado e destinado a toda a Rede, foi realizado em 2003, com o título de “Sesquicentenário do Paraná no Contexto Escolar”³⁴. Nem todos os professores ficaram cientes de sua realização e muitos não foram liberados por suas escolas, de modo que não foram capacitados para dar conta da exigência do cumprimento do que determina a lei estadual para o ensino desse conteúdo. E os professores capacitados nem sempre aplicaram o material produzido em suas aulas, inalterando sua prática com relação a esse ensino.

Quanto ao aprendizado sobre a história do Paraná em sua formação inicial, muitos professores afirmaram que não tiveram esse conteúdo e outros disseram que tiveram, mas que pela “falta de uso” esse conteúdo foi esquecido. E ainda, alguns docentes que se formaram em outros Estados da Federação disseram que desconheciam o assunto ou pouco sabiam sobre ele. Essa situação acaba por vezes influenciando na ausência desse conteúdo em sala de aula, ou quando trabalhado, na sua abordagem separada da História Nacional e Geral, tornando-se apenas uma exemplificação do conteúdo maior já trabalhado. Isso desvincula esse conteúdo da Ciência de referência comprometendo seu entendimento, tanto pelo educando quanto, arriscamos afirmar, pelo próprio professor.

Entendemos que, no caso do ensino de história do Paraná, a formação continuada seja na forma de capacitações ou de cursos específicos, seria necessária para qualificar os professores em termos metodológico-didático-pedagógicos para que consigam

³⁴ Segundo consta no Portal da Educação, “O Projeto Sesquicentenário do Paraná no contexto escolar tem como um de seus objetivos contribuir para a valorização dos estudos do Paraná, por meio da realização de cursos, exposição e disponibilização de material didático aos professores que atuam nas escolas da rede pública estadual que ofertam o Ensino Fundamental e Médio. O referido projeto foi elaborado pela equipe pedagógica da área de História do Departamento de Ensino Fundamental em março de 2003, com o término de sua implementação previsto para o final de 2004. Para que o material fosse concluído, foram realizadas várias etapas, dentre as quais destacam-se a digitalização dos mapas históricos [...] O levantamento, seleção e composição dos painéis temáticos (imagens e textos) são produto de pesquisas realizadas nos acervos do Museu Paranaense, da Secretaria do Estado da Cultura, do Museu Ferroviário, da Biblioteca Pública do Paraná e de particulares. Em agosto de 2003, o Departamento de Ensino Fundamental, com a colaboração do Departamento de Ensino Médio, realizou reunião técnica para coordenadores de História e Geografia dos NREs, com o intuito de divulgar o Projeto e envolver esses profissionais na organização regional de ações a ele relativas. Esses encontros aconteceram nos meses de novembro e dezembro de 2003, envolvendo 95% dos NREs. Nesses encontros regionais, os professores de História e Geografia obtiveram informações a respeito do Projeto e participaram de palestras e oficinas pedagógicas que abordaram temáticas como educação patrimonial, história local e regional, processo de formação sócio espacial do Estado do Paraná, entre outras”. (ENSINO..., 2003).

trabalhar na sala de aula por meio de novas estratégias de abordagem que auxiliem sua prática.

4.2 TRAJETÓRIA DE UMA PESQUISA

4.2.1 Selecionando os Sujeitos da Pesquisa

No início do ano letivo de 2007, ocorreu uma reunião pedagógica³⁵, durante três dias, com todos os professores de História da Rede Pública Estadual de Londrina, num único espaço, que foi o Colégio Marcelino Champagnat. Ressalte-se que essa foi uma experiência inédita, pois o que sempre ocorreu em termos de reuniões pedagógicas foram encontros isolados dos professores em suas respectivas escolas. O fato de estarem assim reunidos num único espaço e ao mesmo tempo, possibilitou nosso primeiro contato com os docentes de História, pois todos foram divididos por áreas geográficas da cidade, em várias salas próximas. Então pudemos nos apresentar e lhes falar da nossa intenção de pesquisa, aproveitando também para colher nomes e dados pessoais daqueles que se interessaram em participar da investigação.

Um encontro como esse nunca havia acontecido antes e, claro, apesar de não contar com 100% dos professores presentes, acreditamos, foi uma grata experiência a todos, principalmente para discussões sobre aproximação de grades de conteúdos entre as escolas e a troca de experiências que sempre ocorre.

Conseguimos uma lista com os nomes e números de telefones de quarenta e quatro professores de trinta escolas diferentes³⁶, atuando em diversos períodos e trabalhando

³⁵ Reuniões Pedagógicas são encontros realizados nas escolas (por determinação da SEED, sob orientação dos Núcleos Regionais de Ensino), entre o seu corpo docente e a equipe de ensino, ou seja, a coordenação e supervisão, para a discussão de textos que se referem a temas pertinentes à vida escolar. Várias questões são discutidas nessas reuniões, e muitos encaminhamentos quanto à organização da escola são decididos nesses encontros, que tem ocorrido na primeira semana do ano letivo e em dias determinados ao longo do ano letivo, definidos no calendário escolar.

³⁶ As Escolas relacionadas foram: Escola Estadual Professora Maria Do Rosario **Castaldi**; **CEEBJA - Centro** Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (Unid. Centro); Escola Estadual **Sagrada Família**; Colégio Estadual Professora **Déa Alvarenga**; Escola Estadual Dr. **Olavo Garcia** Ferreira da Silva; Grupo Escolar **Hugo Simas**; Escola Estadual Professora **Kazuco Ohara**; Colégio Estadual **Tsuro Oguido**; Colégio

com diferentes graus de ensino. Passamos a entrar em contato por telefone, confirmando a intenção de participar e agendando os encontros. Preferimos que esses encontros se dessem no recinto da escola em que os mesmos tivessem uma maior concentração de horas-atividades, uma vez que muitos atuavam em várias escolas, de modo a não atrapalhar seus demais afazeres invariavelmente burocráticos. Alguns deles tiveram o apoio da equipe pedagógica para ausentar-se da sala por cerca de vinte minutos em função das suas horas-atividades serem descontínuas e às vezes a entrevista se alongar. Pudemos perceber que em várias escolas essa hora-atividade é cumprida pelo professor de forma bastante solitária.

Ao todo, foram trinta e cinco professores que aceitaram participar da pesquisa, respondendo a um questionário (em anexo) tendo constantemente nossa presença para esclarecer eventuais dúvidas. A nossa participação durante o preenchimento do questionário tornou-se interessante porque sempre havia sugestões dos professores ou críticas que sistematicamente pedimos que fossem redigidas por eles num espaço ao final das questões, para que não se perdessem.

Em várias escolas visitadas, não encontramos resistência por parte da equipe pedagógica ou da direção para entrar em contato com os professores. Em algumas, nem mesmo tivemos contato com alguém da equipe pedagógica. Dirigimo-nos diretamente ao professor em sua hora-atividade e realizamos a pesquisa. Em outras, os professores não haviam informado à supervisão, coordenação ou direção quanto à nossa visita e fomos encaminhadas à direção ou supervisão para explicar nossos objetivos e interesses nesse contato com os professores e só então fomos encaminhadas até o docente.

Apenas numa Escola, Moraes de Barros³⁷, esse contato não foi possível por determinação da direção. Aliás, o esquema de segurança montado nessa escola nos pareceu uma expressão marcante da falta de sintonia entre o espaço escolar e o bairro, pois com tantas

Estadual **São Jose**; Colégio Estadual **Antonio Moraes De Barros**; Colégio Estadual Professora **Ubedulha C De Oliveira**; Colégio Estadual **Polivalente**; Escola Estadual Prof. **Vani Ruiz** Viessi; Colégio Estadual **Albino Feijó** Sanches; Escola Estadual Profa **Margarida B. Lisboa**; Colégio Estadual Professor **Vicente Rijo**; Colégio Estadual **Nilo Peçanha**; Colégio Estadual Professora **Olympia** Moraes De Tormenta; Escola Estadual Dr. **Willie Davids**; Colégio Estadual **Barão do Rio Branco**; Colégio Estadual **João Sampaio**; **CEEBJA** - Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (Unid. **UEL**); Colégio Estadual Pe **Wistremundo** Roberto Perez Garcia; Colégio Estadual Marcelino **Champagnat**; Colégio Estadual **Beahir** Edna Mendonça; Escola Estadual Professora **Lucia Barros** Lisboa; Escola Estadual **Dr. Fernando de Barros** Pinto; Escola Estadual Professora **Roseli Piotto** Roehrig; Colégio Estadual **Dario Vellozo**; Escola Estadual **Barão do Rio Branco**.

³⁷ O Colégio Estadual Antonio Moraes de Barros situa-se no Jardim Bandeirantes, zona Oeste da cidade de Londrina. Apesar de localizar-se em um bairro de classe média, atende clientela de bairros mais pobres circunvizinhos.

grades, muros altos e cerca de arame, quem está do lado de fora poderia ficar curioso para entrar e quem está dentro seguramente estaria ansioso para sair.

A maioria dos professores recebeu nosso trabalho com interesse e alguns até com a preocupação de poder estar colaborando. Atribuímos o fato de não contarmos com a participação de todos os docentes a uma possível descrença dos professores quanto à validade da proposta do ensino de história do Paraná e também a um receio natural de um suposto julgamento que nossa visita, quer queiramos ou não, para eles acabava se traduzindo no momento em que viam seus trabalhos sendo expostos a um questionamento. Acreditamos que haveria uma certa insegurança por não estarem correspondendo de acordo com um padrão que supostamente seria exigido, uma vez que o ensino de história do Paraná é algo exigido por lei.

Apesar do nosso esforço para informá-los de que nossa pesquisa não se tratava de uma avaliação direta desse fazer do professor, mas sim de uma investigação sobre seu entendimento e preparo para desempenhar essa tarefa, encontramos em alguns deles uma resistência muito grande em cooperar.

Os que responderam ao questionário começaram de modo tímido, apreensivo, mas depois que perceberam o porquê da investigação logo se abriram ao diálogo, as respostas vieram mais naturalmente, inclusive com depoimentos sobre suas dificuldades ou alguma experiência que tiveram, dando sugestões para melhorar o seu fazer nessa área, deixando claro que alguns deles pensavam sua prática, mas não a modificavam por falta de condições estruturais.

Mesmo aqueles professores que asseguravam ser desnecessário o ensino de história do Paraná, preocuparam-se em justificar sua posição por escrito ao final dos questionários. Da mesma forma, muitos se colocaram a favor e reclamaram das condições de trabalho e pesquisa para o ensino desse conteúdo. Em uma das escolas, sendo o diretor professor de história, este também acabou acompanhando a “entrevista” com a professora, participando e manifestando sua opinião.

Foi interessante perceber diferentes posturas e esforços quanto ao ensino de história do Paraná, no que se refere às condições materiais das escolas visitadas. Encontramos tentativas corajosas em escolas com quase nenhuma estrutura, em bairros periféricos e encontramos nenhum interesse do professor pelo assunto em escolas que reconhecidamente possuem mais estrutura por serem centrais. Isso parece reforçar a idéia de que realmente o professor é o protagonista não só desse conteúdo, mas de qualquer proposta de ensino e o seu entendimento dessas propostas é decisivo para a sua efetivação ou não. Esse nosso contato

mostrou a relevância de conhecer o que o professor conhece, como ele ensina e de que modo ele se percebe em sua prática.

Consideramos que o processo de construção do conhecimento deve ser entendido como um processo de construção de objetos, que incide em fazer pesquisa, com o objetivo de “[...] expor e explorar a estrutura dos objetos mediante instrumentos epistemológicos e técnicos adequados, a partir de fontes primárias, graças às quais ele efetive sua realidade.” (SEVERINO, 2002b, p.71).

Desse modo, fazer pesquisa constitui-se numa

[...] atividade de investigação capaz de oferecer (e, portanto, produzir) um conhecimento ‘novo’ a respeito de uma área ou de um fenômeno, sistematizando-o em relação ao que se sabe a respeito da área ou fenômeno (LUNA, 1988, p.71).

Entendemos que pesquisar seja interpretar um dado da realidade e qualquer que seja a abordagem teórica, sempre terá o dado teórico em contraponto ao empírico, pois pesquisa implica em: observar, desconstruir e reconstruir um objeto, constituindo-se em uma ação interventora que reconstrói os objetos, segundo a interpretação dos sujeitos.

A concepção de mundo de cada sujeito aponta-lhe aspectos da realidade que o incomodam e cujo questionamento gera um problema que poderia ser pesquisado. Toda pesquisa pressupõe uma concepção epistemológica que gera uma determinada metodologia. E a concepção epistemológica possibilita uma concepção de ciência que permeia o problema e determina a metodologia pautada no problema, existindo uma inter-relação entre eles. Como afirma Dalarosa (1999), “[...] de fato, para tudo o que fazemos, existe um método, um modo de fazer. Ocorre que ao fazer Ciência, o método constitui algo essencial, com características e especificidades próprias da ciência”. (DALAROSA, 1999, p.97).

Portanto, de acordo com Frigotto (2004), não há Ciência sem conhecimento, não há conhecimento sem pesquisa e não há pesquisa sem método. O método deve permitir descobrir não só o que é aparente no objeto, mas também suas determinações e formas de manifestação, pois ligado ao real, pressupõe, exige, implica a possibilidade de transformar o real, o que acabaria por unir teoria e prática. Dessa forma, não só a pesquisa, como toda a ação humana, mas principalmente a pesquisa, necessita da elaboração de um plano de ação, que estabeleça passos lógicos a serem seguidos e que norteiem racionalmente o trabalho de pesquisa.

Assim, para investigar e compreender como os professores de História do Ensino Fundamental II e Ensino Médio da Cidade de Londrina pensam e ministram aulas

sobre história do Paraná; qual história do Paraná eles conhecem e qual eles ensinam; de que modo eles acreditam que deveria se dar esse ensino e em que medida a formação desses professores de História tem lhes dado uma visão que permite atender à exigência curricular de trabalhar com história do Paraná, ampliando o seu entendimento quanto ao ensino de história regional e se esses profissionais percebem-se enquanto protagonistas de uma política pública de educação, para a implantação do conteúdo de história do Paraná nas escolas públicas, optamos por realizar uma Pesquisa Qualitativa, que se justifica pelo fato dela apresentar-se

[...] como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar da produção meramente quantitativa de características e comportamentos (MARQUES, 2004, p.1).

De acordo com Marques (2004), a pesquisa qualitativa teve sua origem na antropologia e na sociologia, mas desde os anos 70, tem estado presente nas pesquisas educacionais, colocando-se como um novo enfoque sobre as pesquisas, diverso da pesquisa quantitativa, não chegando a constituir uma exclusão de uma pela outra, mas apresentando entre elas diferentes níveis de observação da realidade onde se insere o objeto.

Para a autora, a abordagem qualitativa

[...] realça os valores, as crenças, as representações, as opiniões, atitudes e usualmente é empregada para que o pesquisador compreenda os fenômenos caracterizados por um alto grau de complexidade interna do fenômeno pesquisado (MARQUES, 2004, p.1).

A pesquisa qualitativa não se preocupa com a expressão numérica em sua investigação, mas sim com um aprofundamento da compreensão sobre o objeto pesquisado, pois como ressalta Portela (2004),

Os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens (PORTELA, 2004, p.2).

Pensando desse modo, elaboramos um questionário contendo questões fechadas e semi-abertas que permitissem uma pesquisa estruturada com a participação do pesquisador, ocorrendo a coleta de dados feita através do questionário que pedimos para os professores responderem e a interação do entrevistado com o pesquisador através de sugestões, comentários e críticas ao final dos mesmos.

No cabeçalho do questionário, anunciamos que se tratava de uma pesquisa a ser realizada com a colaboração dos professores do Ensino Médio e Fundamental II, para a realização de uma dissertação de mestrado em Educação, com a identificação da Instituição na qual realizamos o curso, informando os nomes da orientadora e orientanda.

Optamos por dividi-lo em duas partes e agrupar as questões por assunto. Na primeira parte, argüimos sobre a identificação do professor; em qual escola e nível de ensino ele atua; quanto tempo de experiência na profissão docente; qual a sua situação empregatícia junto ao Estado do Paraná e com quantas horas-aulas ele trabalha.

Na segunda parte, questionamos quanto ao ensino de História, história regional e história do Paraná. Indagamos aos professores: o que seria ensinar história, porque queríamos saber o que significava o ensino dessa disciplina, ou seja, como os docentes pensavam que deveria ser esse ensino, pois através de suas respostas poderíamos entender a concepção de História que permearia o trabalho desses professores. Também questionamos diretamente quais concepções de História conheciam, porque interessava-nos saber como se definiam enquanto professores de História em relação às várias correntes teóricas, uma vez que essa escolha definiria sua metodologia e sua concepção sobre o que seria ensino, bem como o que entendiam por ensinar História.

Na seqüência, perguntamos quais autores de livros de História mais liam para, a partir de suas indicações bibliográficas, tentar, se possível, observar a base para a justificativa de sua ação. Após, questionamos o que entendem por “ensino de história do Paraná” e por história regional. Nosso intuito era ver como eles entendiam o ensino desse conteúdo e se entendiam o que seria uma história regional. A seguir, passamos a investigar sua formação, se tiveram esse conteúdo na formação inicial e se viam ou não importância no ensino desse assunto. Também questionamos o que pensavam sobre as tentativas do governo do Estado de inserir a história do Paraná no Ensino Básico. Consideramos necessária essa investigação, pois muitas vezes da relevância de um conteúdo para o professor também depende o seu ensino.

Então começamos a indagar sobre a prática docente. Perguntamos se ensinavam esse conteúdo e, em caso de resposta afirmativa, pedimos para que especificassem como trabalhavam com história do Paraná porque importava saber se a inseriam no contexto de História do Brasil e Geral, ou a trabalhavam como um estudo de caso, e se contextualizavam a história do Paraná de ontem e hoje. Para não fecharmos as múltiplas possibilidades de respostas, colocamos a opção ‘outras’ sendo que os docentes poderiam assinalar mais que uma forma de trabalho com o referido conteúdo. Para os casos de respostas

negativas, elaboramos uma questão que indaga ao professor de que forma ele ensinaria história do Paraná, porque alguns desses docentes poderiam não estar ensinando esse conteúdo naquele momento, mas certamente teriam que fazê-lo em breve, de acordo com as novas Diretrizes Curriculares.

Em seguida, argüimos sobre a forma de abordagem que privilegiavam mais, se era temática, cronológica, por região, econômica ou factual. Do mesmo modo da questão anterior, deixamos uma opção “outros” e também a possibilidade de assinalar mais que uma resposta. Queríamos perceber se o modo como afirmavam trabalhar esse conteúdo convergia com a resposta sobre a forma de abordagem indicada.

Passamos depois a investigar quais conteúdos de história do Paraná os professores conheciam. Procuramos nessa seleção colocar alguns eventos históricos relevantes, muito conhecidos, mas também alguns que fossem específicos da região Norte do Estado. Pautamo-nos de certo modo, pela grade de conteúdos constante no Currículo do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, tais como: Escravidão no Paraná (negros e índios); Imigrantes e Migrantes no Paraná; Economia: Mate, Madeira, Gado e Café; Conquista e Ocupação dos Campos de Guarapuava (fim do século XVIII); Emancipação da Província do Paraná (1853); Caminhos e Tropeirismo (final do século XIX); Cerco da Lapa (1894); Guerra do Contestado (1916); Colonização do Norte do Paraná (década de 1920); Colonização do Oeste do Paraná (década de 1940); Guerra de Porecatu (década de 1950); Revolta dos Posseiros no Sudoeste (1947). Novamente, atentamos para não fechar o leque de conteúdos e deixamos espaço para uma opção ‘outros’, solicitando que o professor especificasse qual. Nosso objetivo era perceber que história do Paraná conheciam: se era geral ou mais restrita à região Norte do Estado ou reduzia-se mais aos assuntos comumente abordados pelos livros didáticos, como o Contestado e o Tropeirismo.

Diante dos conteúdos apontados nossa pergunta era: onde os professores encontravam as informações sobre o assunto? Então pedimos para citar algum autor de seu conhecimento que escreve ou escreveu sobre história do Paraná.

Indagamos se planejavam suas aulas sozinhos, para saber se havia interação interdisciplinar entre os professores, o que poderia influenciar na elaboração das aulas sobre história do Paraná; também questionamos se utilizavam algum material didático, solicitando que o identificassem e qual a avaliação que faziam do mesmo, porque nem sempre o material que está disponível ou que foi indicado para uso atende às exigências ou às necessidades didáticas do professor. Questionamos se utilizavam materiais acadêmicos, como dissertações e teses, entre outros, e em caso de resposta afirmativa, como os organizavam e aplicavam nas

aulas. Com essa questão queríamos investigar se o professor tinha conhecimento desses trabalhos de pesquisa muitas vezes recentes e de que forma ele os utilizava, se sistematizava esse conhecimento e elaborava seus próprios textos ou se transcrevia trechos e os usava diretamente nas aulas em forma de documento.

Pensando nas diversas linguagens que podem ser usadas para o ensino de História, inquiremos se em suas aulas faziam uso de algum documentário em vídeo ou DVD sobre história do Paraná e pedimos que os identificassem e avaliassem. Também questionamos quanto ao uso de entrevistas e/ou depoimentos de “pioneiros” e, se tivessem usado esse recurso, que os docentes explicassem de que modo procederam. Interessava saber se os professores viam no ensino de história do Paraná um espaço para trabalhar a história dos lugares. Finalmente, indagamos aos professores se para eles a história do Paraná poderia ajudar a melhorar a compreensão geral da História pelos alunos e solicitamos que justificassem a resposta. Nosso objetivo era verificar se viam alguma ligação entre uma melhor compreensão dos conteúdos de História Nacional e Geral e o ensino de história do Paraná.

Depois de elaborado o questionário, realizamos um teste piloto com quatro professores para verificar, através das respostas e observações dos mesmos, a pertinência das questões e o tempo necessário para respondê-lo, com e sem a interação da pesquisadora. Foram feitas sugestões por parte dos professores que resolvemos atender, como especificar melhor o tempo de serviço e níveis de ensino de atuação, bem como agrupar duas questões sobre questão teórica e formar uma só de forma mais clara. Após esse teste, passamos a aplicá-lo aos 35 professores.

4.2.2 Identificando os Sujeitos

A escolha dos professores definiu-se pela concordância deles em participar da pesquisa. Desde o início, pensamos numa amostra heterogênea, ou seja, que fossem docentes de ambos os sexos, que atuassem nos dois níveis e nos três períodos de ensino, que fossem de várias faixas etárias devido à sua formação inicial. As únicas exigências que colocamos era que a formação fosse em História e que atuassem nos graus de ensino citados.

Do grupo de trinta e cinco professores, treze são homens e vinte e duas mulheres. A faixa etária do grupo varia entre vinte e cinco e cinquenta e cinco anos, sendo

que o grupo feminino apresenta mais tempo de profissão. A grande maioria do grupo leciona para ambos os níveis de ensino e o tempo de profissão varia entre dois e trinta anos. Quase a maioria absoluta do grupo é do Quadro Próprio do Magistério (QPM), apenas duas professoras possuem contratos temporários. Vinte e cinco professores do grupo trabalham com apenas um padrão de vinte horas-aulas, sendo que, dos trinta e cinco professores, apenas doze não trabalham com aulas extraordinárias que variam entre três e vinte e três aulas.

Para preservar as identidades dos professores colaboradores na pesquisa, optamos por nos referir a eles através de nomes fictícios.

4.3 ANÁLISE DAS QUESTÕES: INVESTIGANDO A PRÁTICA DOCENTE

Nas questões da parte B do questionário, pensando ser importante verificar a realidade docente e seus desafios, solicitamos aos professores citarem uma ou mais concepções historiográficas com a(s) qual(is) tivessem entrado em contato no curso de formação inicial ou posteriormente, ao longo de suas atividades profissionais. Constatamos que vinte e nove professores conheceram ou tiveram contato na graduação com a concepção Marxista; dezesseis com a concepção Positivista; quatorze com a Escola dos Annales; doze afirmaram ter tido contato no curso de formação ou conhecer a Nova História e dez disseram ter tido contato ou conhecer a História Cultural. Isso pode demonstrar o ecletismo do professor de História em sala de aula, algo considerado positivo para Cunha (2005), que entende que o professor vive numa

[...] verdadeira Guerra de Narrativas, ou seja, temos um leque de possibilidades para as apropriações do saber histórico, sendo estabelecidas disputas discursivas, quase escolásticas, caracterizando um ponto de conflito, um debate ainda em aberto. Qual matriz historiográfica servirá de referência para o ensino de História? (CUNHA, 2005, p.99).

Na pesquisa, sobressaíram as correntes teóricas Marxista e Positivista, no entanto, somadas as indicações feitas para a Escola dos Annales e suas ramificações, a Nova História e a História Cultural, temos trinta e seis indicações o que significa que os professores possuem conhecimento das diversas correntes teóricas.

Burke (1992) analisou o surgimento da Nova História e a construção de novas narrativas feitas por historiadores preocupados com a perspectiva Cultural ou a ‘história vista de baixo’, ou seja, como as pessoas comuns entendiam os acontecimentos em seu entorno. Segundo ele, esta seria uma tentativa de construir uma História total, fugindo do reducionismo tradicionalista, do determinismo econômico e dos problemas de definições dos Annales. Burke tenta mostrar a origem da Nova História ligada à Escola dos Annales, mas nos lembra que “assim como os historiadores, os fotógrafos não apresentam reflexos da realidade, mas representações da realidade”. (BURKE, 1992, p.27).

O autor também considera a situação dos historiadores difícil, pois se colocam o dilema de optar por uma história mais próxima dos indivíduos, num nível que consideramos poder chegar ao micro, e serem acusados de superficialidade, ou estabelecem seus estudos num nível estrutural mais amplo, macro, o que poderia desconsiderar a importância das pessoas anônimas na construção do passado sendo acusados de elitismo. De qualquer modo, Burke, ao reconhecer o valor do aspecto sócio-cultural nos estudos históricos, não descarta a importância dos níveis econômico e político para dar sustentação às explicações coerentes da realidade.

Consideramos que essas variantes historiográficas acabam repercutindo na prática do professor de História, seja pela sua formação inicial ou continuada; pelo que pautam as diretrizes curriculares e os programas de ensino, bem como os livros didáticos; pelos contatos que o professor eventualmente pode fazer com seus pares, ou mesmo por todas essas formas juntas, e se evidenciam no momento da transposição didática por meio das estratégias de abordagem de conteúdos.

Desse modo, observando que o professor de História não segue uma única concepção teórica em seu fazer, mas utiliza as variadas formas de abordagens das diversas concepções históricas, de acordo com a sua necessidade ao trabalhar com os conteúdos selecionados, procurando a melhor maneira de abordá-los para torná-los mais compreensíveis aos educandos, a pesquisa revelou que são vários os entendimentos desses profissionais quanto ao que seria ensinar História. Tentamos classificar as respostas em algumas categorias, sendo que por vezes a resposta dos trinta e cinco professores pôde abarcar mais de uma delas.

Para Cunha, essa diversidade se justifica uma vez que,

Não só na graduação, mas nos anos iniciais da docência, na fase considerada de início da profissionalização docente, saberes são apropriados e passam a representar uma espécie de “repertório de saber” que o professor lança mão diante de qualquer necessidade. Repertório este que possui como ancoragem, como maior repositório,

os livros didáticos da disciplina. Vale salientar que não estamos tratando dos “saberes da experiência” – categoria cunhada por Tardif (2002, p. 52-53) – e sim da apropriação de saberes históricos escolares via prática de ensino. Consideramos que as apropriações realizadas neste momento de investimento, do início de carreira profissional, podem estar desempenhando forte influência nas narrativas reinventadas durante as aulas observadas (CUNHA, 2005, p.139).

Desse modo, sobre o ensino de História, história regional e história do Paraná, iniciamos nossa análise pelas questões “Para você o que é ensinar História?” e “O que você entende por “Ensino de história do Paraná?””. Essas duas questões, como afirmamos anteriormente, poderiam nos apontar como os professores colaboradores na pesquisa entendem o ensino de História e como eles pensam que deveria ser o ensino de história do Paraná.

Foi possível perceber que ensinar História, para quinze professores seria ensinar a entender ou conhecer o passado para entender o presente e poder estabelecer uma relação crítica, como afirma a docente *Helena*: “Para mim, significa poder inserir o aluno em seu contexto, através do ensino de história, problematizando os fatos históricos e, ao mesmo tempo, traçando um paralelo com o tempo e os problemas atuais”. Entendemos que essas respostas poderiam estar ligadas à concepção dos Annales que de acordo com Cunha, caracteriza-se pela interdisciplinaridade, a concepção de um outro tempo histórico, a idéia de uma História total, que abrangeria vários aspectos da realidade humana, além da História-problema, ou seja, a problematização do presente em relação ao passado.

Nove docentes afirmaram que seria ensinar conhecimentos que levem o aluno a se perceber enquanto um agente histórico, pois na fala da docente *Nadir*, ensinar história seria “Possibilitar a aquisição de conhecimento de forma crítica permitindo a compreensão do homem como sujeito e agente da história”. Considerando que a expressão “agentes históricos” pode ser entendida como agente de transformação social, arriscamos afirmar que esses professores podem estar se pautando pela escola Materialista.

Para cinco professores, ensinar História é levar o aluno a entender ou conhecer a sociedade em que ele vive, como afirma o professor *Alison*: “O ensino de história deve propiciar ao aluno elementos para que o mesmo possa refletir sobre a sociedade, seu processo histórico e sua posição enquanto aluno. Deve proporcionar ao aluno elementos para que o mesmo atue na sociedade de forma crítica e construtiva”.

Outros cinco docentes responderam que ensinar História seria ensinar o passado para entender a ação humana através dos tempos, de acordo com a afirmação do

docente *Xavier* que diz que ensinar História é “Transmitir às gerações da atualidade todo o legado da trajetória humana na terra, sempre fazendo os alunos entenderem como as transformações sociais do passado estão presentes influenciando seu cotidiano”. Aqui arriscamos afirmar que pode estar sendo privilegiada a concepção da Nova História, uma vez que se percebe uma preocupação com a influência da História no cotidiano das pessoas.

Para quatro professores, ensinar História seria tornar o aluno um crítico da sociedade em que está inserido, como aponta a professora *Quésia*: “Ensinar história é resgatar a memória, despertar o senso crítico ao tomar o conhecimento dos fatos que aconteceram durante o tempo histórico e preparar um novo olhar para o futuro”.

Três docentes pensam que seria ensinar como ocorreu o processo histórico humano, como afirma a docente *Olímpia*, ensinar História é “Levar o aluno a se *interar* do processo histórico de uma sociedade”.

Outros dois professores entendem que ensinar História é apresentar os fatos, ensinar conhecimentos (informação), como se pronuncia a professora *Aline*: “é mostrar os acontecimentos, os fatos, as ações e reações deles (das pessoas das épocas passadas) no cotidiano”. Consideramos como algo difícil, somente pela fala do professor, estabelecer qual ou quais linhas teóricas estariam permeando sua concepção sobre ensinar História e neste caso nos aventuramos ao afirmar, de acordo com nosso entendimento, que as concepções presentes poderiam ser a Positivista e a Nova História, porque ao mesmo tempo em que a docente se refere ao ensino de História como dar informações entendidas por “fatos” e “acontecimentos”, o que lembra uma história tradicional, também parece haver uma inquietação em mostrar a influência desses eventos na vida cotidiana das pessoas, o que nos remeteria à Nova História. Queremos esclarecer que não condenamos a abordagem tradicionalista que apresenta os fatos em sua ordem factual e informativa, etc., desde que seja considerada sua limitação e sirva de ponto de partida para outras investigações e interpretações da História.

Apenas um docente, o professor *Yan*, apontou que ensinar História é entender os fatos sob as várias interpretações teóricas, nos âmbitos local e regional, sendo que ele considera que “para ensinar História é preciso ter um bom preparo nos vários campos da história. Conhecer as tendências e correntes da historiografia, nos aspectos local, regional, universal e seus problemas”.

A questão “O que você entende sobre História do Paraná?” revelou que, para treze professores, seria ensinar especificamente sobre o passado da região em que moramos. O professor ao tratar da História ou do processo histórico mais próximo do aluno, o colocaria em contato com a história do seu local de origem. Exemplifica essa fala a professora

Kátia, quando afirma: “Eu entendo que o ensino de História do Paraná deve abordar vários conteúdos para que o aluno tome conhecimento do passado de sua região”. Acreditamos que essa resposta poderia estar pautada em qualquer concepção de História, entretanto, por entendermos “tomar conhecimento do passado” como conhecer o passado como um todo, ou seja, em seus variados aspectos, arriscamos identificá-la como da Nova História que apresenta a idéia de uma História total.

Para nove professores, ensinar história do Paraná seria perceber a história do Estado inserida num contexto mais amplo, não se reduzindo à história do local, como exemplifica o docente *Alison*: “O ensino de História do Paraná deve propiciar ao aluno elementos para que o mesmo compreenda e reflita sobre a História desse Estado como fazendo parte de um conjunto maior, ou seja, fazendo parte do processo histórico brasileiro”. A resposta parece referir-se a uma História reconstruída por meio de um processo histórico, idéia esta que estaria respaldada no Materialismo histórico.

Seis professores pensam que ensinar história do Paraná seria estudar o espaço geopolítico ocupado pela unidade da federação. Não há preocupação em estabelecer uma relação passado-presente, bem como não há necessidade de vinculá-lo à Ciência de Referência, como ilustra a docente *Gilda*, ao afirmar que ensino de história do Paraná seria “apresentar ao aluno aspectos de seu Estado, destacando vários assuntos como: cultura, economia e política e sua formação ao longo dos anos”.

Para dois docentes, ensinar história do Paraná propiciaria ampliar uma identidade do aluno com seu local de origem. Segundo a professora *Tereza*, seria: “Compreender nosso passado e nossas raízes do norte Novo [...]”. Essa resposta nos impediu de ter um melhor entendimento sobre o que seria para a docente esse “compreender”, porém, recordamos uma antiga definição de história: “a História é o estudo do passado”, concepção esta ainda muito presente entre alguns professores de História.

Três professores observaram que não ensinam história do Paraná porque não tiveram aula sobre o assunto em seus cursos de formação inicial e um docente, *Elias*, não respondeu diretamente, tecendo o seguinte comentário: “Se tivéssemos uma consciência de que estudar história é levar o aluno a entender-se como um sujeito cuja identidade ele constrói e é construída historicamente, não deveríamos ter uma lei que obrigasse o estudo da história do Paraná. Isso seria natural”.

E a professora *Ursula* teceu o seguinte comentário: “Para dizer a verdade, entendo-a [a história do Paraná] como [algo] distante da preocupação de educadores e principalmente longe do foco das políticas de educação da SEED”. Consideramos que a

professora pode não ter percebido que o ensino de história do Paraná faz parte de uma política pública de Educação do Estado e que mesmo esse ensino estando, como ela afirmou, “distante dos educadores”, ele é foco de atenção da SEED mediante sua obrigatoriedade por lei. Diante dessa fala, nos questionamos se todos os professores conseguiriam se perceber enquanto protagonistas do ensino e se refletiriam sobre sua ação docente, de modo a entender que não há seleção e ensino de conteúdos neutros ou que não estejam ligados de algum modo a uma política pública de Educação, uma vez que estão atrelados ao perfil de aluno que o Estado deseja formar.

A docente *Flávia* observou que “teria que ser melhor explorado e especificado os conteúdos estudados”. A preocupação da professora para com os conteúdos pode revelar uma suposta prática tradicionalista, mas por outro lado, também demonstrar um possível desconhecimento do conteúdo a ser trabalhado nas aulas.

Constatamos que a maioria dos professores não pautam sua ação docente por uma única corrente teórica. Entretanto, pudemos perceber que, quando se trata do ensino de história regional eles podem se mostrar mais inseguros e confusos quanto à melhor forma de abordar os conteúdos a serem trabalhados, deixando ver que suas dificuldades são maiores do que simplesmente um possível desconhecimento do conteúdo a ser ministrado.

Não está claro para todos os professores qual seria a finalidade de estar ensinando aos alunos esse conteúdo. Arriscamos afirmar que muitos professores não se dão conta, possivelmente, de estar reproduzindo e efetivando em suas aulas políticas públicas educacionais estaduais, com determinados objetivos políticos junto à sociedade, e podem não conseguir separar a história regional do regionalismo, o que geraria um possível descaso por esse conteúdo por parte de alguns docentes.

A resposta à questão sobre o que o docente entende por história regional mostrou que é difícil para os professores definirem o que seria história regional separado de como se deveria ensiná-la. E parece não haver muita distinção sobre o que seria história regional e local. Silva (2001) diferencia história local e história regional, afirmando que existiria o que se pode nominar como história local, que se restringiria ao relato da história do bairro e da cidade, e a história regional criada pelo senso comum, contada por pioneiros e fontes diversas não oficiais e definida por costumes ou origem, onde as fronteiras seriam indefinidas ou poderia ser uma história oficial definida no papel pelos aspectos físicos (clima, solo, vegetação, etc.) representada pelo discurso oficial sobre a época de colonização e se preocuparia em reforçar a unidade da Federação.

Doze professores voltaram suas respostas para a questão de ensino de história regional, que no nosso entender coadunam com o que diz a docente *Quésia*: “Entendo que os alunos devem conhecer a região do país a qual pertence e a partir disso a história do Estado”. E, para nove professores, nos pareceu que essa indefinição quanto ao que seria história local e história regional ficou evidente. Pode exemplificar isso a fala do docente *Xavier*, que afirma: “É a história do local em que se vive, [...] e de uma unidade territorial mais restrita. É a história de uma determinada região, de uma pequena unidade federativa do país ou de uma comunidade ainda menor, de uma cidade ou bairro”; e ainda alguns professores concordaram com a professora *Paula*, para quem história regional seria “O conhecimento da formação da região na questão política, econômica e social e cultural”. Isso pressuporia teoricamente a idéia de uma história total.

Ainda que se leve em conta a questão polissêmica do termo região e o fato de que é possível se referir até aos continentes como um ‘local’ do planeta, quando se pensa em estudar a História regionalmente, esse estudo não se traduz por história dos lugares necessariamente, dado o seu aspecto mais abrangente e os critérios que a determinam além fronteiras.

Alguns professores, como *Hélio*, afirmam “Não gosto de história regional. Prefiro um conhecimento mais amplo da história, não trabalho com a micro história.” Refletindo sobre o caráter de história regional encontrado na História do Brasil, consideramos que, gostem os professores ou não, quer queiram ou não, lidamos com a história regional durante todo o tempo enquanto trabalhamos com a História Nacional. Porém, nesse caso justifica-se afirmando seu caráter nacional. O problema é que não foram só as regiões centrais do país que estiveram envolvidas na construção da História do Brasil, ainda que a elas tenha sido dada mais ênfase. Além disso, a fala do professor reflete uma idéia equivocada da micro-história como sendo história regional, quando na realidade micro-história se aproxima muito mais da história do cotidiano.

Dos trinta e cinco docentes consultados, vinte e um afirmaram ter tido história do Paraná na graduação, muito embora em diferentes níveis de especificidade e aprofundamento e quatorze disseram não ter tido nenhum conhecimento a respeito desse conteúdo no curso de formação inicial.

Questionados se achavam importante o ensino de história do Paraná, obtivemos as seguintes posições: trinta e dois professores responderam considerar importante o ensino desse conteúdo; dois disseram não considerar importante e um disse estar em dúvida. A professora *Isaura* afirmou que “não, pois não tive este conteúdo como aluna do

fundamental (5º a 8º) nem do médio, nem na graduação e não acho que esta ausência tenha interferido na minha formação, enquanto cidadã. Obs.: lembro de ter tido história do Paraná na 4º série”; e *Xavier* disse: “Não. Porque a História do Brasil já possui muitos aspectos que englobam a História do Paraná. O aluno com uma boa noção de História do Brasil sabe razoavelmente os caminhos trilhados pelo Paraná”.

Uma posição diferente desta foi apontada pela professora *Maria*. Segundo ela é importante ensinar história regional “[...] porque conhecer a História próxima é fundamental para a compreensão da história global. É importante também perceber as especificidades do lugar onde vivemos e pretendemos trabalhar”. A docente justificou a resposta dizendo ainda que o aluno que conhece a história do seu Estado pode perceber suas potencialidades regionais e melhor se inserir no mercado de trabalho. Consideramos que foram poucas as posições contrárias a esse ensino o que revela uma certa concordância entre os professores quanto à importância de ensinar história do Paraná nesta perspectiva.

Essa idéia parece ser reforçada pelo resultado da questão sobre o que pensam os professores quanto às tentativas do governo do Estado de inserir o conteúdo história do Paraná no ensino básico, pois mostrou que mesmo não considerando importante ou não trabalhando, dos trinta e cinco professores, vinte e sete pensam que a tentativa é positiva e válida; três pensam ser difícil, pela falta de preparo dos docentes; três respostas nós consideramos evasivas e um docente não respondeu.

O professor *Xavier* observou: “Acredito que seja uma iniciativa do governo de resgatar e valorizar o papel do Estado na História do Brasil, mas também penso que a contribuição do Estado não foi historicamente relevante não devendo tomar espaço de outros assuntos que julgo mais *importante*”. Acreditamos que essa posição do docente pode ser preocupante se pensarmos que demonstra não somente uma opinião sobre a irrelevância do ensino de história do Paraná, mas pode deixar transparecer um desconhecimento sobre o assunto a ser ensinado ou sobre a forma de abordagem.

Dos vinte e sete professores que responderam ser válida a proposta, cinco se evadiram da justificativa; quatro justificaram argumentando que teria importância porque os alunos precisam conhecer a história de seu Estado ou porque é preciso aproximar o conteúdo de História da realidade dos alunos; três consideraram boa a tentativa, mas gostariam que esse conteúdo estivesse inserido num livro didático e dois afirmaram ser válida e manifestaram preocupação quanto a qual história do Estado ensinar, procurando não ficar só na oficial.

Consideramos algumas observações dos docentes: *Hélio* afirmou que a tentativa do Estado de inserir o conteúdo de história do Paraná ainda que por força de lei,

“pode ser uma boa tentativa, porém não passa de uma decisão política e não educacional”. Entendemos que toda seleção curricular de conteúdos perpassa uma “decisão política” justamente porque essas seleções compõem um currículo que tem por finalidade direcionar ações que permitam a execução de uma política pública de educação.

A preocupação da professora *Deise* foi com a questão da inserção desse conteúdo numa perspectiva histórica mais ampla, pois afirma que a iniciativa do governo é “[...] importante desde que venha numa perspectiva de ser relacionada à História do Brasil”. E a docente *Olímpia* pensa ser algo “muito bom, pois o Estado do Paraná tem valor e reconhecimento dentro da nação brasileira” e a professora *Roberta* ressaltou que pensa ser “[...] conveniente até mesmo como seqüência do ensino básico no 1º ciclo”.

Nove professores afirmaram ser boa a tentativa por parte do governo, mas ressaltaram a necessidade de cursos preparatórios para os professores e de materiais didáticos para a preparação de aulas, como observou a professora *Luana* que considerou a tentativa boa e “[...] no entanto não temos materiais adequados e nem suficiente para abordar esse conteúdo. Teria que ter cursos de aperfeiçoamento para os professores”.

A professora *Maria* disse que: “A intenção é louvável, mas discordo dos métodos, às vezes. Falta uma linha de pensamento mais definida e com menos conotação política. A questão da produção e acesso ao material também é complicada apesar de estar melhorando nos últimos anos”. O comentário da docente deixa transparecer uma inquietação com o regionalismo e com a falta de materiais didáticos adequados. Entendemos que ensino com “menos conotação política” poderia ser a idéia de um ensino menos voltado às questões políticas e que não fizesse propaganda de governos, ou seja, que não fosse um regionalismo. Como afirmamos anteriormente, a dificuldade estaria no fato de que conteúdos neutros não existem e qualquer seleção que fosse feita estaria ligada a interesses de algum grupo ou mesmo a um determinado perfil de cidadão que cada governo poderia projetar para a sociedade que ele idealiza.

Quanto à questão sobre se ensinam história do Paraná, vinte e seis dos trinta e cinco professores afirmaram que ensinam; oito responderam que não ensinam e um não respondeu. Dos vinte e seis docentes que disseram ensinar, um respondeu que trabalha, mas não disse como o faz; sete disseram ensinar inserida no contexto de Brasil e Mundial fazendo relação com a história de ontem e hoje; cinco afirmaram ensiná-la inserida no contexto de Brasil e Mundial e cinco disseram ensinar esse conteúdo além de inserido no contexto de Brasil e Mundial, também como estudo de caso, contextualizando a história do Paraná de ontem e hoje.

As justificativas apresentadas foram, por exemplo, a da professora *Gilda* que disse ensinar “Em forma de Projetos temáticos e interdisciplinares”. Interessante a docente apontar essa forma de abordagem desse conteúdo, pois foi privilegiada nos anos 2003 e 2004, tendo sido posteriormente abandonada pela maioria dos professores de História. A docente *Roberta* afirmou ensinar como “Estudo de caso por causa de material já pronto”, ou seja, não haveria uma tentativa de trabalhar esse conteúdo de forma inserida. E *Paula* salientou que “cada item se trabalha em séries diferenciadas”, o que ao nosso ver não esclareceu o seu fazer.

A docente *Luana* afirmou que ensina esse conteúdo inserido no contexto de Brasil e Geral e ao mesmo tempo como um estudo de caso. Consideramos ser quase impossível ensinar história regional ao mesmo tempo por estudo de caso e inserida na História do Brasil e Geral porque, como nos referimos anteriormente, Estudo de Caso é uma modalidade de pesquisa sobre um aspecto da realidade social na qual o conhecimento será aprofundado. Essa técnica exige pesquisa de campo e tempo para sua realização. O que os professores chamam de “estudo de caso” é fazer um recorte normalmente ao final do conteúdo de História trabalhado quando, na forma de exemplo, se insere um assunto de história do Paraná, ou seja, um dado fato sob uma dada perspectiva, para, através de um texto ou explanação verbal do professor, levar os alunos a conhecê-lo. Raramente, se fazem pesquisas e quando são feitas, invariavelmente são superficiais. Desse modo, a preocupação em estabelecer conexão entre uma história regional e a História Nacional é praticamente inexistente, porque como se trata de um exemplo, essa relação se torna irrelevante na modalidade “estudo de caso” usada pelos professores.

O ensino contextualizado de história do Paraná relacionando ontem e hoje foi apontado por quatro professores, mas estes não disseram de que modo abordavam esse conteúdo, se inserido ou se por estudo de caso. Somente a professora *Aline* explicou que trabalhava “primeiro como estudo de caso onde reservo um bimestre para a disciplina, ao longo do curso, contextualizando”; e três professores afirmaram ensinar por Estudo de Caso e, segundo o docente *Wander*, “situados cronologicamente conforme material didático utilizado, que aborda a história integrada” [não revelaram que material seria esse]. E a professora *Isaura* observou que “mesmo como estudo de caso isso [o ensino desse conteúdo] só ocorre às vezes”. Desse modo, arriscamos afirmar que, ao menos para alguns professores, o problema do não ensino de história do Paraná resultaria além da questão didático-metodológica, numa falta de relevância com que certos professores entenderiam esse ensino.

Consideramos que, apesar de muitos professores acreditarem na relevância de ensinar história do Paraná e afirmarem que ensinam esse conteúdo, na realidade podem não estar fazendo isso, pois muitas vezes desconhecem estratégias de abordagem, formas didáticas ou mesmo os conteúdos mais significativos a serem ministrados. Como é possível ao professor atribuir relevância a um conteúdo que desconhece? Como é possível a esse mesmo docente ensinar aquilo que não considera relevante?

Através das demais categorias investigadas, constatamos que dezoito professores consultavam autores acadêmicos para elaborar suas aulas de História, mas dez revelaram que liam apenas livros didáticos, sete liam tanto os livros didáticos quanto os acadêmicos e dois professores afirmaram consultar uma única fonte para a elaboração de suas aulas, mas não revelaram o tipo. Acreditamos sejam também materiais didáticos.

O livro didático mais apontado pelos dez professores que afirmaram ler apenas os didáticos foi o de Cláudio Vicentino com quatro indicações, seguido pelo de Divalte Garcia Figueira, Mario Schmidt e Gilberto Cotrim³⁸.

A professora *Gilda* fez a seguinte observação: “Temos pouco tempo para fugir do estudo de livros didáticos, por isso, são autores de livros didáticos como Divalte e Joelza os que mais pesquiso”. É importante observarmos que a leitura de livros acadêmicos pode ser dificultada, tanto pelo poder aquisitivo do professor quanto pela falta de tempo ou condições de deslocar-se até a biblioteca ou a centros de consulta de uma instituição de ensino superior.

Entre os sete professores que disseram ler didáticos e acadêmicos, foram apontados os autores Eric Hobsbawm e Mário Schmidt, com três indicações, seguidos de José Carlos Reis, Cláudio Vicentino e Elza Nadai. A professora *Kátia* afirmou: “Para preparar minhas aulas de história eu procuro pesquisar vários livros e autores tanto didáticos como paradidáticos”, mas não revelou quais seriam esses autores. E o docente *Bruno* afirmou não ter “[...] preferência, pois isto pode gerar algum pré-conceito em relação a determinadas interpretações”, mas também não fez referência à fonte de sua leitura.

Dos treze professores que lêem livros acadêmicos, os autores mais apontados foram Eric Hobsbawm como o mais lido, indicado pelos treze docentes, seguido de Karl Marx e Sérgio Buarque de Holanda, com cinco indicações, Jacques Le Goff, com quatro,

³⁸ VICENTINO, C.; DORIGO, G. **História para o Ensino Médio**. São Paulo: Scipione, 2001; FIGUEIRA, Divalte. **História**. São Paulo: Ática, 2002. SCHIMIDT, Mário Furley. **Nova História Crítica**. São Paulo, Nova geração, 1999; COTRIM, Gilberto Vieira. **História & consciência do mundo: da idade moderna ao mundo atual**. 12.ed. São Paulo: Saraiva, 1998.

e Marilena Chauí, Gilberto Freire e Caio Prado Jr com três. George Duby, Edgar De Deca, Boris Fausto, Ciro Flamarion Cardoso e Edward Thompson foram apontados por dois docentes. Vários autores receberam apenas uma indicação e entre eles um que chamou nossa atenção por ser pouco comum, foi a professora *Paula* que afirmou ler Lev Vygotsky para preparar aula de História. Pela bibliografia acadêmica mais apontada arriscamos afirmar que se justifica o número expressivo de dezenove professores que se dizem Materialistas, mas que diríamos que são frutos de um período de formação que transitou entre a historiografia Marxista e a Nova Esquerda Inglesa.

Investigamos também quais livros de história do Paraná os professores conheciam. Quatro docentes não responderam a questão; três professores afirmaram não se lembrar; um afirmou desconhecer e um disse estar usando uma apostila do Colégio Nobel. Dos vinte e seis professores que afirmaram conhecer livros sobre esse conteúdo, foram apontados os autores Ruy Christovam Wachowicz com quinze indicações; Lucinéia Steca com nove; a chamada “Coleção da caixinha” e Magda Tuma³⁹ com oito indicações, seguidos de Maria Auxiliadora Schmidt com seis; David Carneiro, Romário Martins, Cecília Westphalen e Miguel Arias Neto⁴⁰ com duas indicações; Lilian Wachowicz, Altiva Pilatti Balhana, Sonia Adum⁴¹, Domingos Pelegrini⁴², Luiz Carlos Pereira Tourinho com uma indicação.

Não deixamos de observar que, tanto a Coleção da caixinha como a autora Magda Tuma, aparecem como indicação bibliográfica por professores, tanto do Ensino Fundamental II quanto do Ensino Médio, ambos totalizando vinte e três por cento dos professores. Entendemos que apenas oito dos trinta e cinco professores tenham indicado a Coleção do Estado mediante as críticas tecidas, seja por sua linguagem considerada pelos docentes como difícil, seja por falta de apoio para discussões e esclarecimentos de dúvidas.

³⁹ A Dr^a Magda Madalena Tuma é Professora Adjunto da Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Departamento de Educação e autora do livro: **Viver é Descobrir: História: Paraná**. São Paulo: FTD, 2001. v. 1. 136 p. Destinado às 3^a e 4^a séries do Ensino Fundamental.

⁴⁰ Dr. José Miguel Arias Neto é Professor Adjunto da Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Departamento de História. **O Eldorado: Londrina e o Norte do Paraná 1930-1975**, Ano de Obtenção: 1993.

⁴¹ Dr^a Sonia Maria Sperandio Lopes Adum é Professora Adjunto da Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Departamento de História, autora da dissertação de doutorado: **A Subversão no Paraíso: o comunismo em Londrina: 1945-1951**, Ano de Obtenção: 2003. E de mestrado: **Imagens do Progresso: civilização e barbárie em Londrina - 1930/1960**, Ano de Obtenção: 1992.

⁴² Domingos Pelegrini é um escritor brasileiro, londrinense, formado em Letras e autor de contos, poesias, romances adultos e juvenis e de obras de destaque como **Terra Vermelha**, que conta a história da colonização do Paraná e *O Caso da Chácara Chão* e *O Homem Vermelho*, ambas ganhadoras do prêmio Jabuti. Atualmente trabalha com jornalismo para o jornal de Londrina e a revista Globo Rural.

Entretanto, as oito indicações para a obra da autora Magda Tuma revela que este livro estaria sendo usado por professores que lecionam para Ensino Fundamental II e Médio. Considerando que a obra de Magda Tuma, por ser tratar de um livro destinado ao Ensino Fundamental, apresenta linguagem acessível e de fácil compreensão, entendemos que se contrapõe à “Coleção da caixinha”, que apresenta um maior grau de dificuldade, de modo que o livro “Viver é Descobrir: História: Paraná” poderia não estar sendo usado de acordo com o grau de ensino atendido pelo professor, o que ao nosso ver seria algo no mínimo preocupante visto que o livro dedicado ao Ensino Fundamental I estaria sendo utilizado como referência bibliográfica por professores do Ensino Médio.

Perguntamos de que forma os professores abordavam o conteúdo sobre a história do Paraná, se era de forma temática, cronológica, por região, econômica ou factual, podendo os docentes apontarem mais que uma forma. Cinco professores não responderam. Mas para nossa surpresa, os três docentes que disseram não trabalhar o conteúdo, responderam a essa questão e resolvemos não descartar suas opções ainda que ficassem na hipótese de virem a trabalhar com esses conteúdos ao longo do ano letivo. Assim, dos trinta professores que responderam a questão, dezenove disseram que usavam a abordagem temática; dezesseis optaram pela abordagem econômica; quinze preferiam a forma cronológica; onze abordavam o conteúdo por região; sete disseram fazer uso também da forma factual e dois disseram que usavam todas as formas de abordagem.

Percebemos que a abordagem mais apontada pelos professores foi a temática, seguida da econômica e da cronológica. A menos indicada por eles foi a factual. Talvez a forma temática tenha sido muito apontada em função das discussões que estariam sendo feitas naquele momento frente à adequação de um novo Currículo de História, que traz uma forma de abordagem temática dos conteúdos, e também não podemos nos esquecer que a forma factual de abordagem tem sido muito criticada por ser considerada uma forma tradicionalista de ensino, o que pode ter também influenciado a opção dos docentes. A abordagem econômica também não surpreendeu em função do número de professores que assim se posicionaram com relação a sua concepção teórica seja de formação inicial ou de escolha própria.

Pensamos que as opções pelas formas de abordagem cronológica ou por região denotariam a falta de segurança do professor em relação ao conteúdo a ser ministrado. Se o professor desconhece o conteúdo, para evitar o risco da ineficácia no seu fazer, permanece nas formas de abordagem que lhe sejam mais conhecidas e mais fáceis. O inverso também pode ser aplicado no caso dos dois professores que afirmaram usar todas as formas de

abordagens, pois não é compatível trabalhar de forma temática e factual, por exemplo, pois essa exige uma linearidade que a abordagem temática dispensa.

Questionamos os professores sobre quais conteúdos de história do Paraná eles conheciam e constatamos que os conteúdos mais conhecidos pelos professores são o “Contestado” e a “Colonização do Norte do Paraná” que foram apontados por trinta e cinco docentes, talvez por serem esses professores originários da região Norte do Estado, e o assunto “Contestado” estar presente em todos os livros didáticos ainda que sendo tratado não exatamente como história regional. “Imigrantes” e “Economia” foram assuntos apontados por trinta e quatro professores, seguidos por “Caminhos e Tropeirismo” que foi indicado por trinta e três e “Escravidão” assinalado por trinta docentes, o que também poderia estar relacionado ao fato de serem temas clássicos da história do Paraná e também assuntos tratados de forma geral na História do Brasil. Nesse caso, acreditamos que esses assuntos seriam tratados seguramente como estudos de caso. Quando o assunto se especifica à história do Estado do Paraná, podemos perceber uma queda no número de indicações dos professores como a “Emancipação” com vinte e seis; a “Conquista e Ocupação de Guarapuava” com quinze; a “Colonização do Oeste” com doze; o “Cercos da Lapa” com dez e a “Guerra de Porecatu” com apenas seis indicações.

A professora *Isaura* ressaltou que pela “Guerra do *contestado* [tenho um] conhecimento um pouco mais profundo, pois escrevi um texto para apresentação em curso de capacitação. Os demais temas sei de forma superficial, devido a este mesmo Curso de Capacitação (Sesquicentenário).” Somente essa professora mencionou esse curso de capacitação, o que nos leva a crer na sua pouca abrangência junto aos professores e na necessidade de melhor preparar os docentes para que possam trabalhar com esse conteúdo.

Também argüimos os professores sobre como planejavam suas aulas, se o faziam sozinhos ou não. Pelos resultados apontados vimos que vinte e sete professores planejavam suas aulas sozinhos. Apenas cinco o faziam com outros professores ou por área e três afirmaram planejar sozinhos na maioria das vezes. Isso mostra que o planejamento de aulas é uma tarefa solitária do docente mesmo com as horas-atividades existentes.

Tentamos também investigar onde os professores buscavam suas fontes para consulta e planejamento de aulas. Vinte e um professores apontaram a Rede Internet como fonte de consulta; dezessete indicaram livros; treze disseram ser as bibliotecas; dez utilizavam revistas; nove indicaram livro didático; oito em jornais; cinco apontaram livros paradidáticos; apenas três disseram usar filmes; museu e fotos foram apontados por dois professores e

somente um docente apontou o laboratório de História da UEL e a utilização de dissertações, teses e mapas.

Questionados se utilizam material didático e qual seria esse material, notamos que vinte e três professores afirmaram usar livros didáticos; nove usavam livros variados; quatro disseram não utilizarem livros; o uso de mapas e filmes foi apontado por seis professores; três disseram que usavam apostilas e um não respondeu.

Os vinte e três professores, que afirmaram usar livros didáticos, apontaram o Livro Público de História (BONINI, 2006)⁴³ com cinco indicações; o livro do autor Divalte com três e a “Coleção da caixinha” e o livro da autora Maria Auxiliadora Schmidt⁴⁴ com duas. O fato de outros doze professores terem escolhido livros de diferentes autores pode ser um indício de como é particular e diversificada as escolhas dos livros didáticos pelos professores.

⁴³ Segundo Mary Lane Hutner, “Na esteira do projeto folhas, o Livro Didático Público é uma forma de Política Pública educacional que faz coincidir com o professor a figura do escritor. Trata-se de um material produzido por profissionais da rede pública estadual paranaense, envolvendo as doze disciplinas de tradição curricular no Ensino Médio: Língua Portuguesa/ Literatura, Matemática, Física, Química, Biologia, Geografia, Histórica, Filosofia, Sociologia, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira Moderna. Caracteriza-se como material de apoio para estudantes e professores do Ensino Médio das escolas públicas estaduais de todo o Estado do Paraná. Ao considerar a participação efetiva dos professores, desde 2003, nas discussões e na elaboração das Diretrizes Curriculares, e no processo de formação continuada com a produção do Folhas, o Departamento de Ensino Médio entendeu que os professores são capazes de produzir livros didáticos contemplando as doze disciplinas de tradição curricular: Língua Portuguesa/Literatura, Matemática, Educação Física, Artes, Língua Estrangeira Moderna Inglês/Espanhol, Filosofia, Sociologia, Geografia, História, Física, Química, Biologia. O Livro Didático Público, na sua construção, teve como pressuposto da dinâmica de trabalho a ousadia da criatividade, as experiências de sala de aula, bem como o rigor e a disciplina necessários à pesquisa. Esta iniciativa tem como objetivo fundamental restabelecer uma cultura de mediações, contra as facilidades e ilusões de um certo imediatismo que se postula pedagógico. Trata-se de restituir o pensamento crítico e criativo nas aulas, em outras palavras, a partir de um conceito diferenciado de livro e de material didático, contribuir para a mudança gradativa do perfil da educação pública no Ensino Médio do Paraná. Para a produção do Livro Didático Público, foram selecionados 05 professores de cada uma das disciplinas de tradição curricular no Ensino Médio, num total de 60 docentes, oriundos dos 32 Núcleos Regionais de Educação. Esses professores trabalharam em regime de dedicação integral (40 horas semanais) e foram assessorados pelos técnicos pedagógicos do Departamento e por consultores de Instituições de Ensino Superior. O planejamento, a comunicação permanente e o debate intensivo entre todos os envolvidos – autores, técnicos e consultores – se constituíram como instrumentos fundamentais nesse processo. Procurou-se assegurar a criatividade dos autores, preservando, ao mesmo tempo, a característica colaborativa de um processo de construção coletivo. Houve uma troca intensiva e abrangente através de um Fórum eletrônico de discussão - o qual envolveu os participantes de todas as disciplinas - de grupos específicos das disciplinas curriculares e de reuniões técnicas. O ineditismo desta proposta reside em dois aspectos: primeiro, no fato de ser um projeto que valoriza a capacidade intelectual do professor da rede de educação pública do Estado do Paraná, convidando-o a produzir material de apoio ao trabalho docente; segundo, porque o formato proposto para o livro faz apelo claro à reflexão, à pesquisa, revelando a intenção de desenvolver em nossas escolas, junto a estudantes e professores, uma cultura de autonomia diante do conhecimento. Cumpre ressaltar que esta é uma ação inovadora, que quer garantir aos estudantes de Ensino Médio das Escolas Estaduais do Paraná o que está previsto tanto na LDB quanto na Constituição Federal: a gratuidade da Educação Básica e o direito de permanência na Escola. O processo da construção do livro didático público finalizou no 2º semestre de 2006 e os livros já foram entregues a todas as escolas de Ensino Médio do estado.” (HUTNER, 2008).

⁴⁴ SCHMIDT, 1995.

Dos materiais variados, temos dois professores que disseram que usavam apostilas de escolas particulares. Os nove professores que apontaram livros variados não revelaram a bibliografia. Três afirmaram usar transparências e dois usavam textos retirados da Internet, CDs, documentos (não especificaram qual) e músicas. Pudemos verificar que vinte e um professores buscavam informações para elaborar suas aulas na Rede Internet, mas somente dois deles elaboravam textos a partir dessa fonte para trabalhar com seus alunos, o que arriscamos afirmar que pode revelar certa dificuldade na transposição didática dos conteúdos desses documentos pelo professor. Tivemos uma única indicação para quadro negro e giz, slides, Jornal Mundo Jovem, TV, Retroprojeto e Cartazes. Um professor não respondeu à questão e quatro afirmaram que não utilizam nada. Como se pode perceber, as diferentes tecnologias ainda não são muito bem aproveitadas por todos os professores como um auxílio didático em suas aulas.

Argüimos também quanto ao uso de material didático, que avaliação faziam desse material, se atendia à necessidade do professor e dos alunos. Considerando os materiais bons, mas necessitando de atualização, tivemos sete professores; também sete docentes disseram ser esses materiais regulares; seis afirmaram ser insuficientes; quatro professores responderam que atendiam às necessidades; três consideraram que era o possível; três disseram que não atendia nem minimamente e cinco não responderam.

Questionamos em seguida se eles utilizavam materiais acadêmicos, como dissertação e tese entre outros em suas aulas, quando trabalhavam com o assunto história do Paraná, e pedimos que se utilizassem, dissessem como os organizavam e aplicavam nas aulas. Vinte e oito professores responderam que não utilizavam; sete professores afirmaram que utilizavam. Novamente reafirmamos que o alto número de professores que não usam esse material pode estar relacionado às dificuldades de acesso ao campus, como tempo entre outras, encontradas pelo professor.

Dos sete que disseram utilizar, um não disse como fazia. Dois disseram usar como subsídio para o preparo de aula, mas a professora *Ursula* observou: “Utilizo textos ou trechos de teses e dissertações confesso que tenho dificuldades quando preparo este tipo de aula, pois dependo de *internet*, tempo e materiais”. Quatro professores disseram usar esses materiais em sala de aula. O docente *Elias* disse utilizar artigos encontrados na *net* diretamente na sala. *Wander* disse: “Sim. São utilizados de forma factual [não explicou], ou seja, textos “transformados” em descritivos, principalmente”; e *Hélio* afirmou que usava: “Sempre como citações, pequenos textos ou recortes que se encaixam no tema da aula” e ainda o docente *Valter* disse usar “textos com leitura e discussão”.

Perguntamos para os docentes se em suas aulas faziam uso de algum documentário, vídeo ou DVD sobre história do Paraná e que se fizessem dissessem qual e que avaliação faziam desse material. A nossa preocupação em estar argüindo sobre a opinião do professor quanto à qualidade do material era relevante porque muitas vezes o material existe, mas se estiver desatualizado ou não for do conhecimento do docente, o mesmo não o utilizará em sala acreditando que em nada ele seria útil. A pesquisa revelou que vinte professores não usavam nenhum material desse tipo porque desconheciam a existência deles, mas nove afirmaram que usavam, sendo que três disseram que usavam, mas não disseram qual, e três não responderam.

Os materiais apontados pelos seis professores foram os CDS da ElShadai, sendo que dois docentes os avaliaram como ótimos. Nós avaliamos a obra referenciada e percebemos que ela apresenta alguns problemas relevantes para a compreensão dos conteúdos trabalhados. Dois professores disseram usar os filmes Gaijim I e II, mas não especificou se didaticamente vai além da sua apresentação; um docente apontou um vídeo sobre história de Londrina e um outro sobre o Contestado, que o professor *Wander* disse que iria usar esse ano (2007), mas que o vídeo enfoca mais Santa Catarina. E a docente *Isaura* afirmou que já usou um documentário sobre Tropeiros, uma gravação feita a partir do programa de televisão Globo Rural. Apenas dois professores fizeram uma avaliação de acordo com o solicitado e *Isaura* teceu uma crítica afirmando que os vídeos didáticos eram em sua maioria “cansativos e chatos”, mas não especificou que vídeos seriam esses, mas que pertencem à videoteca da escola.

A nossa próxima pergunta foi se os docentes haviam trabalhado com entrevistas e/ou depoimentos de pioneiros com seus alunos e, se tivessem feito isso, que relatassem sua experiência. Vinte e dois professores disseram que nunca haviam trabalhado com entrevistas; sete disseram que já havia trabalho e seis não responderam a questão. Todos os que disseram ter trabalhado, o fizeram consultando pioneiros de perto da escola, moradores antigos do bairro, por meio de entrevistas e, em alguns casos, filmagens. Esse resultado revela que a distância que existe entre os conteúdos de História Nacional e história local/regional pode ser diminuída mesmo sem a consciência do professor.

Nossa última questão investigava qual o posicionamento do professor em relação ao conteúdo de história do Paraná, se ajudava ou não numa melhor compreensão da História pelos alunos, e pedimos que justificassem suas respostas. Dos trinta e cinco professores, vinte e cinco responderam sim; seis professores não responderam a questão; três professores disseram que esse conteúdo não ajudava a melhorar a compreensão dos alunos e

um professor disse que talvez ajudasse. Tivemos dois professores que não justificaram suas respostas. É interessante perceber que a maioria dos professores consideram importante a história local para a compreensão de História, mas não buscam o local/regional para essa aproximação, como ficou evidenciado pelo alto número de professores que não trabalham com esse conteúdo, talvez por não se sentirem seguros, por falta de preparo.

Observamos a justificativa dos professores que responderam não achar que esse conteúdo facilita a compreensão do aluno. *Isaura* afirmou: “Não. Noto que, principalmente para o fundamental, qualquer fato distante temporalmente, acaba se transformando na História dos outros”. Pensando na resposta dessa professora, analisamos se o fato distante não se tornaria assim por parecer cada vez mais com “a história dos outros”. Logo um fato próximo poderia aproximar essa história do aluno? Nesse caso, no nosso entender, a resposta da docente estaria contraditória.

A professora *Flávia* disse: “Não, pois os alunos não conseguem ver a história local, regional ou estadual dentro do todo”. Entretanto, reafirmamos que trabalhamos com a história numa perspectiva local/regional, de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro, enquanto trabalhamos a História do Brasil. Mas como são áreas consideradas centrais não nos apercebemos disso.

Interessante a observação do professor *Hélio*: “Não, pois depende[endo] de como é trabalhada a história regional não nos leva a uma fácil compreensão de um todo histórico”. Consideramos que, realmente, se não houver o cuidado em não distanciar esse conteúdo da Ciência de Referência, ele pode mesmo cair no vazio do anacronismo ou do regionalismo.

Os professores que responderam sim justificaram em geral que esse conteúdo pode permitir ao aluno se reconhecer como parte do processo histórico, como observa o professor *Elias*: “Sim. Toda a história deve estar relacionada com o local onde vivemos, pois a construção do conhecimento histórico começa com a nossa História”. O docente *Dilson* afirmou: “Sim, pois na medida que partimos de experiências particulares (história do Paraná) para experiências coletivas (História do Brasil) o interesse dos alunos aumenta”. E ainda a docente *Soraia* justificou: “Sim, porque ele parte da sua História local, regional e assim é mais fácil compreender a História como um todo”.

Colocamos uma questão hipotética para os professores que ainda não ensinavam esse conteúdo e perguntamos como eles o fariam se fossem ensinar. Obtivemos oito respostas. Dessas, cinco afirmaram que os docentes ensinariam de forma inserida aos conteúdos de Brasil e Geral; dois afirmaram que o fariam se tivessem livro didático e dois

deram respostas evasivas. Então, tínhamos trinta e dois professores afirmando que é importante o ensino de história do Paraná, vinte e seis dizendo ensinar, oito afirmando que não e, desses, seis consideravam importante, mas não ensinavam, e cinco se justificaram através da dificuldade didático-metodológica que diziam ter.

Ao final do questionário, abrimos espaço para que os professores fizessem as observações que desejassem sobre o assunto. A preocupação com o desenvolvimento desse conteúdo nos pareceu unânime entre eles. As reivindicações foram também parecidas: maior número de aulas de História nas séries, mais livros que contenham o assunto história do Paraná, maior apoio pedagógico. Acreditamos que a professora *Maria* resume bem as expectativas dos docentes ao afirmar: “O que sinto como grande empecilho para o trabalho com história do Paraná é a falta de formação para professores. Os conteúdos chegam antes do material, o acesso ao material é complicado, para os alunos mais ainda, falta oportunidade para grupos de estudo. É fato que sabemos muito pouco sobre a história de nossa região e de nosso Estado. As universidades estão retirando de seus currículos a história do Paraná. A tendência é ficar pior ainda. Não basta exigir que ensinemos, é preciso que tenhamos embasamento teórico para isso”.

Entendemos que são de várias ordens as dificuldades encontradas pelos professores de História para ensinar história do Paraná aos seus alunos. Parece existir uma estreita relação entre a prática docente no ensino de história do Paraná e o material que é produzido e disseminado sobre esse assunto. Essas dificuldades podem gerar insegurança por parte dos docentes, que muitas vezes pensam a história do Paraná de uma forma bem distanciada em relação a sua concepção de História enquanto Ciência de Referência.

Desde a questão da valorização do conteúdo até a dificuldade de sistematização e a transposição didática, a investigação mostrou que a inserção desse assunto na sala de aula poderia estar ligada também à relevância dada a esse conteúdo pelo professor e, para isso, o respaldo de uma estrutura pedagógica que lhe desse segurança, poderia ser fundamental para a concretização de uma ação prática mais efetiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão sobre o ensino de história do Paraná remete a uma análise quanto à ação dos professores de História para a construção e preservação de identidades regionais e locais que, nos dias de globalização cultural em que vivemos, tem ganhado força em vários espaços sociais.

Apesar de considerarmos que hoje, o papel de formadora de uma identidade nacional foi retirado da História e parecer sem sentido defender a idéia de um Estado Nacional, movimentos de cunho nacionalista reforçando identidades culturais ainda persistem e, se fazem presentes em vários lugares do mundo. Essa mesma reflexão certamente pode ajudar a compreender de que modo os docentes vêem o ensino de história do Paraná, mas também em que tipo de concepções teóricas embasam seu trabalho e que tipo de problemas enfrentam em sua prática.

A pesquisa revelou que, apesar de dizerem que entendem como necessário o ensino desse conteúdo e que trabalham com esse assunto em suas aulas de História, as informações sobre as fontes de pesquisa para preparação de aulas e as formas apontadas como estratégia de abordagem ou metodologia parecem negar isso e mostrar que, de fato, poucos são os professores que estão trabalhando esse conteúdo em suas aulas de História. O resultado da pesquisa indica também que os professores não têm clara a diferença conceitual entre história regional, história local e regionalismo, nem sempre conseguindo fazer uso do regionalismo como objeto de investigação da história regional ou local, concebidas enquanto uma estratégia de ensino.

A maioria dos professores se autoafirmam como materialistas e, no entanto, o ecletismo desses docentes ficou muito evidente quando cruzadas as definições sobre ensino de História e ensino de história regional. Apesar de uma grande parcela dos professores afirmarem que continuam exercendo sua prática dentro da concepção teórica que os formou no início da carreira, é grande o número de professores que escolheram outros caminhos, mesmo sem abandonar sua concepção de formação. Mas isso não significa que todos os professores conseguem se manter atualizados dentro das novas correntes teóricas historiográficas, mas sim que eles se utilizam dos novos materiais didáticos e seguem as novas propostas curriculares que lhes são apresentadas nas instituições em que atuam.

Foi possível notar que muitas vezes em sua fala sobre o que ele entende por ensino de História e ensino de história do Paraná, o docente parecia mudar sua concepção

teórica em função de uma melhor estratégia de abordagem, que acreditamos nesse caso específico, não ser uma preocupação somente com o ensino do conteúdo para o educando e sim, diríamos muito mais, resultado de uma insegurança quanto à forma de abordagem desse conteúdo pelo próprio professor em função do seu desconhecimento sobre o que e de que forma ensinar o assunto.

Verificamos isso quando analisamos o que o professor conhece e como ele ensina, o que justifica e reforça nossa idéia de que formação, tanto inicial quanto a continuada sobre história do Paraná, é essencial para que esse profissional consiga desenvolver com competência esse conteúdo nas escolas, pois os conteúdos que mais afirmam conhecer limitam-se aos trabalhados pelos manuais didáticos nem sempre como história regional.

A investigação também demonstrou que a grande maioria dos professores não se percebem enquanto executores de políticas públicas de Educação, chegando um deles a mencionar que o ensino de história do Paraná deveria ser algo “natural” e não imposto por lei e que não haveria interesse por esse ensino nem pelos professores nem pela SEED. Dessa forma parece revelar que o docente não sabe de onde partiria a exigência quanto ao ensino de qualquer conteúdo, o que demonstra o desconhecimento do professor quanto ao fato de nenhum conteúdo do currículo ser neutro politicamente, bem como a ligação entre os conteúdos ensinados na disciplina de História e as políticas públicas governamentais de ensino.

Quanto à leitura que o professor faz para obter informações e sistematizar o conhecimento, em suas aulas, relacionados à história do Paraná, sabemos pelo levantamento e análise de alguns materiais que muito do que estava disponível para consulta, pelo menos até o momento da realização da pesquisa, eram materiais desatualizados e com muitos problemas, seja de abordagem de conteúdos, seja por inadequação aos graus de ensino exigido. Arriscamos considerar que os conhecimentos dos professores quanto a esse tema seja bastante fragmentado, e baseado em livros didáticos de Ensino Fundamental I, o que pode acarretar uma inadequação pedagógica.

Hoje, a formação docente inicial, a formação contínua, os treinamentos ou as assessorias não têm ajudado muito aos professores de História nessa tarefa. Somados a isso, podemos verificar as dificuldades com relação à falta de materiais, carga horária excessiva, salários baixos, além da indefinição quanto à regulamentação da carreira, o que desestimula o professor em querer aperfeiçoar-se.

A pesquisa demonstrou que a formação do professor, tanto a inicial quanto a continuada, não tem lhe dado suporte necessário para ensinar história do Paraná, história local

e regional com segurança, ficando a cargo dele próprio não só sistematizar conteúdos, mas também desenvolver a parte metodológica, como as formas de abordagem e as estratégias de ensino. Os cursos de capacitação oferecidos até agora, nessa área, foram poucos, sendo o de maior repercussão organizado pelo Estado e destinado a toda a Rede, em 2003, e nem todos os professores ficaram cientes de sua realização ou foram liberados por suas escolas para participar, de modo que não foram capacitados para dar conta da exigência do cumprimento do que determina a lei estadual para o ensino desse conteúdo.

Quanto aos cursos de formação inicial, foi possível perceber que têm dado aos professores conhecimentos sobre as teorias históricas, de modo que eles conhecem as concepções a ponto de fazerem uma escolha que melhor se adequa às suas necessidades práticas. As principais correntes teóricas historiográficas que embasam a prática dos professores de História seria a Materialista Histórica, seguida da Positivista e dos Annales. Mas muitos professores indicaram duas ou mais correntes, o que mostra que eles usam as variadas metodologias para atingir seu objetivo de ensinar determinado conteúdo com clareza.

Quanto ao aprendizado sobre a história do Paraná, em sua formação inicial, pelos relatos dos professores, é quase inexistente.

Entendemos que, no caso do ensino desse conteúdo, a formação continuada, seja na forma de capacitações ou cursos específicos, é necessária para qualificar os professores em termos metodológico-didático-pedagógicos, para que consigam trabalhar esse assunto por meio de novas estratégias e abordagens que possam estar auxiliando no exercício da sua prática.

Sem o preparo necessário, muitos professores acabam ou se esquivando dessa tarefa ou a realizando aleatoriamente sem fundamentação, o que deixa claro que a eficácia de uma ação pedagógica determinada por uma política pública que objetive uma educação cidadã poderá falhar, caso desconsidere o professor enquanto sujeito ativo no processo educacional.

Sabemos que não há conteúdos ou composição de currículos que se possa considerar neutros, tanto no que se refere à produção da academia, quanto à produção dos saberes escolares. A escola não é um espaço apolítico e o professor, consciente ou não, é um protagonista de políticas públicas de ensino e, na medida em que não reflete a sua ação prática, passa a reproduzir o que é determinado pelo sistema sem se dar conta de seu papel nesse processo.

Consideramos fundamentada a preocupação dos poderes constituídos em criar e implantar políticas públicas de ensino para atender demandas sociais, uma vez que o

controle da instituição escolar também significa o controle da sociedade e de sua reprodução e manutenção, não sendo natural a preocupação por parte do Estado com relação à reformulação curricular, principalmente em História, uma vez que nessa disciplina pautar-se-iam os princípios para o ensino do exercício da cidadania e poderia ficar implícito que tipo de cidadão o Estado deseja formar.

A pesquisa revelou que muitas vezes o Estado concebeu um projeto de “construção” de sua memória e, através da Secretaria de Educação (SEED), financiou obras de autores que se dispusessem a escrever “biografias” de suas respectivas cidades. Essas histórias das cidades invariavelmente apresentaram os feitos positivos da administração que a subsidiava. Seria algo como uma propaganda política que estaria disponível nas escolas públicas e que, portanto, levaria à população como um todo um panorama favorável da administração estatal e municipal naquele momento. O problema é que nem sempre e nem todos os professores de História refletem sobre a sua prática, podendo não se dar conta desse contexto e acabar reproduzindo e reforçando essas determinações, auxiliando os governos a atingir seus objetivos que, não raras vezes, divergem dos anseios da sociedade como um todo.

Percebemos que o material disponível para consulta pelo professor nas bibliotecas escolares quase sempre se baseia em Romário Martins (1995). Isso poderia responder à constante forma de abordagem da história do Paraná percebida na fala dos professores por meio de “ciclos econômicos”. Romário Martins dividiu a economia do Paraná em ciclos, pensando não no desenvolvimento econômico do Estado em si, mas nos movimentos populacionais, ou seja, seu objetivo era demonstrar como o Estado foi povoado. Interessante é perceber que os professores de História que há muito descartaram os ciclos econômicos para explicar o desenvolvimento do Brasil, não percebem e fazem uso dos mesmos “ciclos” para explicar o desenvolvimento do Estado do Paraná.

Diante de tantas obras escritas sob a luz de diferentes correntes historiográficas, consideramos que o trabalho do professor na elaboração das aulas sobre história do Paraná se torna difícil mediante a necessidade de sua seleção que pode requerer uma leitura pausada e reflexiva para sintetizar esse conhecimento e transpô-lo didaticamente em suas aulas.

A pesquisa mostrou que o professor tem uma carga horária bastante intensa. Desse modo, acreditamos que a falta de tempo para análise, reflexão sobre obras desse conteúdo e de apoio pedagógico contribui para que faça uso de uma fonte que, no seu entender, apresente uma grande parte factual já sistematizada, ainda que não seja adequada ao

grau de ensino, ficando seu trabalho comprometido com uma visão unilateral do assunto afastando-o de uma forma de ensinar história com criticidade.

Outro ponto importante sobre o conteúdo é a falta de encontros entre os docentes para que possam refletir em conjunto quanto a sua prática. Isso lhes retira não só um momento de trocas de experiências e sugestões, mas uma oportunidade de pensar sobre a relevância do material didático utilizado, sejam livros ou outros, e uma discussão coletiva quanto aos objetivos a serem alcançados com as propostas curriculares. Foi interessante perceber diferentes posturas e esforços quanto ao ensino desse conteúdo relacionado às condições materiais das escolas visitadas.

Diante do exposto, podemos perceber que, no Paraná, o interesse pela história do Estado tem surgido muito mais em função da promoção de um determinado governo no seu fazer político, para atender à necessidade do cumprimento de leis e atender a interesses de grupos determinados de uma elite conservadora, do que necessariamente como um interesse coletivo da própria população pelo conhecimento da história do Estado.

Desse modo, pensamos se a ausência do ensino desse conteúdo poderia estar gerando uma falta de interesse pela história do Estado, abrindo espaços para regionalismos. Isso torna importante a verificação da realidade docente e seus desafios. Foi possível perceber que o professor prepara suas aulas sozinho, apoiado em livros didáticos, raramente recorrendo a materiais acadêmicos como um recurso para a preparação das aulas. Quase não fazem uso de material midiático e nem de entrevistas em suas aulas.

Finalizando, foi possível perceber que os professores enfrentam grandes dificuldades para trabalhar com história local e regional, dificuldade permeada, entre outras coisas, pela falta de entendimento do que seja história regional, agravada pelo fato de haver pouco tempo destinado ao desenvolvimento desse conteúdo em sala de aula, mediante o parco número de aulas semanais dispensadas à Disciplina. A Lei existe, ela determina o que deve ser ensinado e seu cumprimento foi ordenado. No entanto, existe um currículo oficial e a sala de aula. Qualquer governo que pretenda implantar uma política educacional com eficácia e eficiência não poderá se esquecer que a sala de aula é determinada pelo professor, pois é ele o protagonista de qualquer forma de ensino.

REFERÊNCIAS

A AÇÃO do governo supera a suposta contradição entre cultura popular e cultura de elite: o estímulo à produção cultural. (1º ano de governo Álvaro Dias). **Jornal Encarte Político**: Novo Paraná Cultura e Esporte, Curitiba, p.10, 1987.

ABUD, Kátia Maria. Combates pelo ensino de história. In: ARIAS NETO, Miguel. **Dez anos de pesquisas em ensino de história**. Londrina: Atrito Art, 2005. p.50-55.

AFONSO, Cleiza Quadros. **Fica sem resposta o que os livros dizem**: a mediação na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Papirus, 1996. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

AGÊNCIA ESTADUAL DE NOTÍCIAS. **Biblioteca Pública mostra vida e obra de Romário Martins**. Disponível em:

<<http://www.aenoticias.pr.gov.br/modules/news/article.php?storyid=14617>>. Acesso em: 29 jul 2007.

AMADO, Janaina. História e região: reconhecendo e construindo espaços. In: SILVA, Marcos (Coord.). **República em migalhas**: história regional e local. São Paulo: Marco Zero, 1990. p.7-15.

AMARO, Hudson Siqueira. Cursos de capacitação docente para professores em Maringá: 1991/1994. In: ARIAS NETO, Miguel. **Dez anos de pesquisas em ensino de História**. Londrina: Atrito Art, 2005. p 712-720.

ARQUIVO PÚBLICO DO PARANÁ. Seleção Cronológica de Leis, Decretos e Regulamentos do Paraná (1853 - 2002). **Decreto n° 2.994** de 1º de outubro de 1980. Súmula: institui o Programa Paranaense do Livro Cultural, com a finalidade de coordenar as ações governamentais referentes à publicação de livros, estímulo á produção intelectual preservação de livros, estímulos à produção intelectual, preservação e acesso ao patrimônio documental. Fonte: Diário Oficial de 6 de outubro de 1980. Microfilme: 294. Disponível em: <<http://www.pr.gov.br/arquivopublico/cronologia.shtml>>. Acesso em: 10 abr. 2007.

ASSEMBLÉIA comemora seu sesquicentenário. **Jornal da Assembléia**, órgão de divulgação da Assembléia Legislativa do Paraná, v.1, n.8, Curitiba: 09 a 15 de agosto de 2004, p.3. Disponível em: <<http://www.alep.pr.gov.br/informativo/jornalassembleia8.pdf>>. Acesso em: 26 ago. 2007.

ASSUNÇÃO, Matthias Röhrig. Exportação, mercado interno e crises de subsistência numa província brasileira: o caso do Maranhão, 1800-1860. **Estudos Sociedade e Agricultura**, n.14, p.32-71, abr. 2000. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/brasil/cpda/estudos/quatorze/matias14.htm>>. Acesso em: 30 ago. 2007.

AZEVEDO, Cecília. Identidades compartilhadas: a identidade nacional em questão. In: ABREU, Marta; SOIHET, Raquel (Org.). **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003. p.38-54.

AZEVEDO, Cecília; ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. Identidades plurais. In: ABREU, Marta; SOIHET, Raquel (Org.). **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003. p.25-37.

BALHANA, Altiva Pilatti; MACHADO, Brasil Pinheiro; WESTPHALEN, Cecília Maria. **História do Paraná**. Curitiba: Grafipar, 1969. v.1.

BETTES JUNIOR, Hamilton; ORDONEZ, Marlene; SALES, Geraldo. **Meu Estado Paraná**. Edição do Estado do Paraná, São Paulo: Scipione, 1995.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Propostas curriculares de História: continuidades e transformações. In: BARRETO, Elba (Org.). **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

BONINI, Altair et al. **História ensino médio**. Curitiba: SEED-PR, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Considerações Preliminares**, p.13. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2007.

BRAZ, Fábio César. **História do Paraná: das origens à atualidade**. Arapongas: El Shaddai, 2000.

BURKE, Peter (Org.). **A escrita da História**. São Paulo: Ed. da UNESP, 1992.

BURMESTER, Ana Maria; PAZ, Francisco Moraes; MAGALHÃES, Marionilde Dias Brepohl. O Paranismo em questão. In: SILVA, Marcos (Coord.). **República em migalhas: história regional e local**. São Paulo: Marco Zero, 1990. p.145-160.

CIAMPI, Helenice. O processo do conhecimento/pesquisa no ensino de história. **História & Ensino: Revista do Laboratório de Ensino de História**. Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, v.9, p.109-132, out. 2003.

COLETÂNEA de publicações do Conselho Estadual de Educação. **Revista Crítéria**, Curitiba, n.1, 1965.

COLETÂNEA de publicações do Conselho Estadual de Educação. **Revista Crítéria**, Curitiba, n.32, p.1-364, jan./jun. 1981.

CONTIJO, Rebeca. Identidade nacional e ensino de história: a diversidade como patrimônio sócio cultural. In: ABREU, M.; SOIHET, R. (Org.). **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003. p. 55-79.

CUNHA, Andre Victor Cavalcanti Seal da. As narrativas históricas escolares e suas matrizes de referência. **História & Ensino: Revista do Laboratório de Ensino de História**. Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, n.12, p.49-66, 2006.

_____. **A (Re)invenção do saber histórico escolar: apropriações das narrativas históricas escolares pela prática pedagógica dos professores de História**. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFPE, Recife, 2005.

DALAROSA, Adair Ângelo. Ciência, pesquisa e metodologia na universidade. In: LOMBARDI, José Claudinei. **Pesquisa em Educação: história, filosofia e temas transversais**. Campinas: Autores Associados; Histedbr; Caçador: Unc, 1999. p.95-104.

DÂNGELO, Newton. Ouvindo o Brasil: ensino de história pelo rádio nas décadas de 1920 a 1940. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.18, n.36, p.15-26, 1998.

DICIONÁRIO Histórico e Geográfico dos Campos Gerais. Disponível em: <<http://www.uepg.br/dicion/oquee.htm>>. Acesso em: 2 ago. 2007.

DORATIOTO, Francisco Fernando Monteoliva. **Maldita guerra: nova história da Guerra do Paraguai**. São Paulo: Cia. das Letras, 2002.

ENSINO Fundamental. História: **Projeto Sesquicentenário do Paraná no contexto escolar Dia-a-Dia Educação: Portal Educacional do Estado do Paraná**. 2003. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/institucional/def/def_areas_historia_sesqui_apres.php>. Acesso em: 29 ago. 2007.

ESPINHEIRA, Ariosto. **Viagem através do Brasil**. São Paulo: Melhoramentos Indústrias de Papel. [1952?]. v.7.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**: experiências, reflexões e aprendizado. Campinas: Papirus, 2003. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. **Ser professor no Brasil**: história oral de vida. Campinas: Papirus, 1997.

FRIGOTTO, Gaudencio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org). **Metodologia da pesquisa educacional**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2004. p.71-90.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998. (Coleção Fronteiras da Educação).

GEVAERD, Rosi Terezinha. Ferrarini. **História do Paraná**: A construção do código disciplinar e a formação de uma identidade Paranaense. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

GONÇALVES, José Henrique Rollo. **História regional e ideologias**: em torno de algumas corografias políticas do norte paranaense: 1930/1980. 1995. Dissertação (Mestrado em História) - UFPR, Curitiba, 1995.

_____. Alguns problemas do ensino escolar de história regional. **História & Ensino**: Revista do Laboratório de Ensino de História, Londrina, n.4, p.53-75, 1998.

GUARESCHI, Neuza; COMUNELLO, Luciele Nardi; NARDINI, Milena; HOENISCH, Júlio César. Problematizando as práticas psicológicas no modo de entender a violência. In: STREY, Marlene Neves; AZAMBUJA, Mariana Porto Ruwer; JAEGGER, Fernanda Pires (Org.). **Violência, gênero e políticas públicas**. Porto Alegre, Ed: EDIPUCRS, 2004. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Pol%C3%ADtica_p%C3%BAblica>. Acesso em: 24 jul. 2007.

HISTÓRIA da Educação no Brasil: período da Primeira República (1889 - 1929). Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb06.htm>>. Acesso em: 24 jul. 2007.

HISTÓRIA do Paraná: coletânea de textos. Maringá: CEEBEJA, 1996.

HISTORIADORES do Paraná. Edição comemorativa de **80 anos de fundação do Instituto Histórico, Geográfico e Etnográfico** (1900-1980). Curitiba: IHGEP; Banco do Estado do Paraná, 1981.

HUTNER, Mary Lane. **Livro didático público**. Dia-a-Dia Educação: Portal Educacional do Estado do Paraná. Disponível em:

<<http://www.seed.pr.gov.br/portals/portal/livrodidatico/saiba.php?PHPSESSID=2007033014512872#historico>>. Acesso em: 06 fev. 2008.

INTEGRAL CURSO E COLÉGIO. **A origem da prova mais odiada pelos estudantes: você sabe como surgiu o vestibular?** Disponível em:

<<http://www.mr2.com.br/rvc/escola/materia.asp?codigo=436>>. Acesso em: 26 jul. 2007.

JORNAL da Educação. **Dia-a-Dia Educação**: Portal Educacional do Estado do Paraná. 2003. Disponível em: <<http://www8.pr.gov.br/portals/portal/jornaleducacao/jornal.php>>. Acesso em: 05 fev. 2008.

KEMPF, Helena de Oliveira. **Rádio universitária pública**: reflexão sobre a sua função. 2003. Monografia (Especialização em Jornalismo) - Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, UFRGS. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/radio>>. Acesso em: 13 jan. 2008.

LEÃO, Igor Zanoni Constant. Carneiro. As desventuras do Paranismo. **Revista da Faculdade de Educação - FAE**, Curitiba, v.2, n.3, p.9-20, set./dez., 1999. Disponível em:

<http://www.fae.edu/publicacoes/pdf/revista_da_fae/fae_v2_n3/as_desventuras_do_paranismo.pdf>. Acesso: 05 ago. 2007.

LIMA, Antonio Bosco de.; VIRIATO, Edaguimar Orquizas. As políticas de descentralização, participação e autonomia: desestatizando a educação pública. In: **GT Estado e Política Educacional**. 2000, Caxambu. Políticas, Gestão e Financiamento da Educação, 2000. p. 187-206. disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0523t.PDF>>. p. 1-18. Acesso em: 29 de jul 2007.

LOWENTHAL, David. Como conhecemos o passado. **Projeto História**, São Paulo, n.17, nov.1998, p.63-201. [tradução de capítulo do livro **The past is a foreign country**].

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. O falso conflito entre tendências metodológicas. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n.66, p.70-74, ago. 1988.

MAGALHÃES, Marion Brepohl de. **Paraná**: política e governo. Curitiba: SEED, 2001. (Coleção História do Paraná, Textos Introdutórios).

MARQUES, Warlen Fernandes Soares. Pesquisa Qualitativa em Educação: Reflexões. **Revista eletrônica Psicopedagogia on-line**. Publicado em 07/10/2004 14:26:00. Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=592>>. Acesso em: 09 ago. 2007.

MARTINS, Claudia Regina Kawka. **O Ensino de História no Paraná na década de setenta: legislações e práticas**. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, 1999.

MARTINS, Paulo Henrique. O Nordeste e a questão regional: os equívocos do debate. In: SILVA, Marcos (Coord.). **República em migalhas: história regional e local**. São Paulo: Marco Zero, 1990. p.51-66.

MARTINS, Romário. **A história do Paraná**. Curitiba: Travessa dos Editores, 1995. (Coleção Farol do Saber).

_____. **A disciplina escolar de história no ensino secundário público paranaense: 1931 a 1951**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

MATTOZZI, Ivo. Pensare la nuova storia da insegnare: pensare a nova história a ser ensinada. **Società e Storia**, Milano, n.67-68, p.1-27, 2003.

MELO, Nilsa Alves de. **Paraná: integração social**. 1º grau. São Paulo: FTD, 1981.
MILLARCH, Aramis. São Paulo terá 11 "teatros Barracão". **Jornal Estado do Paraná**, Curitiba, jun. 1990. Caderno Almanaque. Tablóide, p.3. Disponível em:<<http://www.millarch.org/ler.php?id=311>>. Acesso em: 01 fev. 2008.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. **História & Ensino: Revista do Laboratório de Ensino de História**, Londrina, v.9, p.9-35, out. 2003.

MORAES, Airton de. **As concepções de história presentes no ensino fundamental: as relações entre a historiografia, metodologias e o ensino de história**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade estadual de Londrina, Londrina.

MORAES, José Geraldo Vinci de. **História: geral e Brasil**. São Paulo: Atual, 2003. (Coleção Ensino Médio Atual, v.1).

MOURA, Michele Cristina; FONSECA, Selva Guimarães. Saberes e práticas pedagógicas de ensino de história: implementação dos PCNs nas séries iniciais do Ensino fundamental. In: ARIAS NETO, Miguel. **Dez anos de pesquisas em ensino de história**. Londrina: Atrito Art, 2005. p.591-606.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Cadernos PENESB** - Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira, Rio de Janeiro, n.5, p.15-34, 2004. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação - PENESB-RJ, 2003. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/09abordagem.pdf>>. Acesso em: 29 ago. 2007.

NADAI, Elza. O ensino de história e a “Pedagogia do Cidadão”. In: PINSKY, Jaime (Org.). **O ensino de história e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2002. p.23-29.

NADALIN, Sergio Odilon. **Paraná: ocupação do território, população e migrações**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2001. (Coleção História do Paraná, Textos Introdutórios).

NAVAS, Flavia Lopes. **“A Imagem do Paraná nos Livros Didáticos”**: Paranismo: um discurso permanente? 1999. Monografia (Especialização em História) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

NIKITIUK, Sônia Maria Leite. Refletindo sobre a formação de professores. In: ARIAS NETO, Miguel. **Dez anos de pesquisas em ensino de história**. Londrina: AtritoArt, 2005. p.82-92.

O ALVORECER do progresso: indústria e comércio. **Jornal Encarte do Governo**, Curitiba, 15 mar. 1987. Encarte Realidade, p.26. Edição especial.

OLIVEIRA, Dennison. **Urbanização e industrialização no Paraná**. Curitiba: SEED, 2001. (Coleção História do Paraná, Textos Introdutórios).

OLIVEIRA, Maria Cecília Marins de. **Ensino primário e sociedade no Paraná**. 1994. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) - Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. ANPUH: contribuições e limites nas definições sobre o ensino de História. **História & Ensino**: Revista do Laboratório de Ensino de História, Londrina, v.9, p.243-257, out. 2003.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Diretoria Geral. Coordenação de Informações Educacionais - CIE. **Dez anos de educação no Paraná**. 2001. p.6. Disponível em: <http://www.pr.gov.br/cie/DezAnos_sumario.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2007.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. História regional e transformação social: comentário do texto “Região e História”. In: SILVA, Marcos (Coord.). **República em migalhas: história regional e local**. São Paulo: Marco Zero, 1990. p.67-79.

PILOTO, Valfrido. **Quando o Paraná se levantou como uma Nação**. In: HISTORIADORES do Paraná. Edição comemorativa do 1º Centenário de nascimento do Gen Plínio Tourinho – 1882-1982. Curitiba: Lítero-Técnica, 1982. (Coleção Estante Paranista, n.16).

PINSKY, Jaime. Nação e ensino de história no Brasil. In: PINSKY, Jaime (Org.). **O ensino de história e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2002. p.11-22.

PIRIN, Lizandra.; TSUKAMOTO, Ruth Youko. **Sindicalismo rural: um novo momento: o caso do Setor de Francisco Beltrão – PR**. Programa de Pós-Graduação em Geografia, Meio Ambiente e Desenvolvimento – UEL.. p.8. Disponível em: <http://www.uel.br/grupopesquisa/gepal/primeirogepal/pdfs_tc/lizandrapirin.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2007.

POLÍTICAS e programas. In: COORDENAÇÃO DE INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS – CIE. **Dez anos de Educação no Paraná**. Faxinal do Céu. Cap. 5. Disponível em: <http://www.pr.gov.br/cie/DezAnos_Cap_5.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2007.

PORTELA, Girlene Lima. **Abordagens teórico-metodológicas**. Projeto de Pesquisa no ensino de Letras para o Curso de Formação de Professores da UEFS. Feira de Santana, 2004. Disponível em: <http://www.uefs.br/disciplinas/let318/abordagens_metodologicas.rtf>. Acesso em: 08 ago. 2007.

PRIORI, Ângelo. História regional e local: métodos e fontes. **Pós-História**, Assis, v.4, p.181-7, 1994.

PROJETOS de Enriquecimento Curricular – PEC. Disponível em: <http://www.netescola.pr.gov.br/netescola/escola/087045005/projeto_enr_curricular.htm>. Acesso em: 01 ago. 2007.

RANZI, Serlei Maria Fischer. O ensino de história: representações e prática docente no ensino médio. In: ARIAS NETO, Miguel. **Dez anos de pesquisas em ensino de história**. Londrina: AtritoArt, 2005. p.59-75.

RANZI, Serlei Maria Fischer; MARTINS, Claudia Regina Kawka. Profissão docente: formação e prática de professores de história no ensino médio. **História & Ensino: Revista do Laboratório de Ensino de História**, Londrina, v.9, p.273-299, out. 2003.

RELATÓRIO do Acervo Bibliográfico para a Biblioteca de Temas e Autores Paranaenses: 2003-2006. Curitiba: Departamento de Ensino Médio, [2006].

RIBEIRO, Renilson Rosa. Escolas sem história(s)... Ensino de história, instituição escolar e políticas públicas de educação. **História e-História**, Campinas, maio de 2006. Disponível em: <<http://www.historiaehistoria.com.br/materia.cfm?tb=professores&id=26>>. Acesso em: 23 jul. 2007.

ROCHA, Raimundo Nonato Araújo da. **Identidades e ensino de História**: um estudo em escolas do Rio Grande do Norte. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da universidade de São Paulo - FEUSP, São Paulo.

RODRIGUES, Elaine. Jornal da Educação: Imprensa Pedagógica Oficial no Paraná de 1980. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: Percursos e Desafios da Pesquisa e do Ensino de História da Educação, 6., 2006, Uberlândia. **Resumo...** p.3655-3256. Disponível em: <<http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/327ElaineRodrigues.pdf>>. Acesso em: 05 fev. 2008.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica teoria da história**: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Ed. da Universidade de Brasília, 2001.

SANTOS, Carlos Roberto Antunes dos. **Paraná**: vida material, vida econômica. Curitiba: SEED, 2001. (Coleção História do Paraná, Textos Introdutórios).

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

_____. A política educacional no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**: século XX. Petrópolis: Vozes, 2005. v.1, p.30-39.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt. **Trabalho e cotidiano**. Curitiba: Arcoíris, 1995. v.1.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora dos Santos; GARCIA, Tânia Braga. O trabalho histórico na sala de aula. **História & Ensino**: Revista do Laboratório de Ensino de História, Londrina, v.9, p.223-242, out. 2003.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná**: versão eletrônica. Curitiba: SEED, 2003. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/institucional/def/pdf/curriculo_basico_escola_pub_pr.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2007.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. In: BRZEZINSKI, Iria. **LDB interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 2002a. p.57-68.

_____. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento no campo educacional. In: BIANCHETTI, Lucídio ; MACHADO, Ana Maria Netto (Org.). **A Bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002b. p.67-87.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Região e história: questão de método. In: SILVA, Marcos (Coord.). **República em migalhas**: história regional e local. São Paulo: Marco Zero, 1990. p.17-42.

_____. Políticas públicas e ensino de história: entre o dado e a construção. In: ARIAS NETO, Miguel. **Dez anos de pesquisas em ensino de história**. Londrina: AtritoArt, 2005. p.168-177.

SILVA, Ana Cristina; PROCÓPIO, Marta. **Estudo de caso**: compreender descrevendo. Dissertação (Mestrado em Educação – Didática da Matemática) – 2004-2005. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/martaanacristinaestcasoppt.pdf>>. Acesso em: 03 fev. 2007.

SILVA, Jorge Antonio de Queiroz e. Globalização e história local. **História & Ensino**. Revista do Laboratório de Ensino de História, Londrina, v.7, p.83-112, 2001.

SILVA, Ligia Osorio. Terra, direito e poder. **Boletim da ABA**, Campinas, v.27, p.17-22, 1997. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/aba/boletins/b27/04.htm#Terra,%20direito%20e%20poder>>. Acesso em: 29 ago. 2007.

SILVA, Maria Luciana Brandão. **Trajetórias de vida**. Um estudo de processos formativos de professores de História. Coronel Fabriciano: Unioeste MG, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu. Uma coisa “estranha” no currículo: a Teoria Queer. In: _____. **Documentos de identidade**: uma introdução as teorias do currículo. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p.105-109.

SILVA, Vera Alice Cardoso. Regionalismo: o enfoque metodológico e a concepção histórica. In: SILVA, Marcos (Coord.). **República em migalhas**: história regional e local. São Paulo: Marco Zero, 1990. p.43-49.

SILVA, Walderez Pohl da. **Reflexões sobre Romário Martins na historiografia paranaense**. Guarapuava: UNICENTRO - Departamento de História, [s.d.]. p. 99-109.

Disponível em:

<<http://www.unicentro.br/editora/revistas/guairaca/17/artigo%206%20reflex%F5es.pdf>>.

Acesso em: 19 jul. 2007.

SOUZA, Silvana Aparecida de. **O Projeto “Amigos Da Escola” e a “Gestão Compartilhada” no Paraná**: Primeiras Aproximações. UNIOESTE, GT: Estado e Política Educacional/ n.05. s/d. Disponível em: <<http://189.1.169.50/reunioes/27/gt05/t0520.pdf>>.

Acesso em: 05 fev. 2008.

STECA, Lucinéia Cunha. **Apontamentos sobre ensino de história regional**. 2003. Monografia (Especialização em História) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

STECA, Lucinéia Cunha; FLORES, Mariléia Dias. **História do Paraná**: do século XVI à década de 1950. Londrina: EDUEL, 2002.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. “Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério”. **Educação e Sociedade**, Campinas, n.73, p.209-244, 2000.

TOTAIS de escolas do estado por ensino. Fonte: Replica-SAE e SABI. 2008. Disponível em: <http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/frame_geralest.jsp>. Acesso em: 02 fev. 2008.

TOURINHO, Luiz Carlos Pereira. **Cinquentenário da revolução de trinta no Paraná**. (1908). 2.ed. rev. e ampl. Curitiba: Instituto Histórico, Geográfico e Etnográfico Paranaense, 1980. (Coleção Estante Paranista, n.11).

TRAMUJAS, Alceo. **Histórias de Paranaguá**: dos Pioneiros da Cotinga à Porta do Mercosul no Brasil meridional. Curitiba: Fundação Cultural de Curitiba, 1996.

TRINDADE, Etelvina Maria de Castro; ANDREAZZA, Maria Luiza. **Educação e cultura no Paraná**. Curitiba: Secretaria de Estado de Educação e Cultura, 2002. (Coleção História do Paraná, Textos Introdutórios).

TUMA, Magda Madalena Peruzin. **Viver é descobrir**: história – geografia: Paraná. São Paulo: FTD, 1992.

ENEZA, Jackelyne Corrêa. Revisitando as políticas educacionais do Paraná do período de 1983 a 1994. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v.2, n.2, p.111-124, nov. 1999. Disponível em: <http://www.uepg.br/olhardeprofessor/pdf/revista21_artigo09.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2007.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história**. Lisboa, Edições 70, 1971.

WACHOWICZ, Ruy Christowam. **História do Paraná**. Curitiba: Gráfica Vicentina, 1995.

ZAMBONI, Ernesta. Projeto pedagógico dos parâmetros curriculares nacionais: identidade nacional e consciência histórica. **História & Ensino**: Revista do Laboratório de Ensino de História, Londrina, v. 9, p.97-108, out. 2003.

_____. Encontro nacional de pesquisadores de história: perspectivas. In: ARIAS NETO, Miguel. **Dez anos de pesquisas em ensino de história**. Londrina: AtritoArt, 2005.p.37-49.

APÊNDICES

APÊNDICE A
Questionário Usado para a Investigação

APÊNDICE A –**Questionário Usado para a Investigação**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

Pesquisa a ser realizada com a colaboração dos professores de ensino Médio e Fundamental II, para a elaboração de dissertação de Mestrado em Educação do Centro de Educação, Comunicação e Artes da Universidade Estadual de Londrina.

Título: “O ensino de História do Paraná: entre a obrigatoriedade e a sala de aula”.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Marlene Cainelli

Orientanda: Lucinéia Cunha Steca

A. DADOS PESSOAIS:

1) NOME:

2) ESCOLA/COLÉGIO EM QUE ATUA:

3) EM QUAL NÍVEL DE ENSINO E EM QUAL SÉRIE ATUA:

ENSINO FUNDAMENTAL II SEGMENTO _____

ENSINO MÉDIO _____

4) HÁ QUANTO TEMPO ATUA NA PROFISSÃO? _____

5) QUAL A SUA SITUAÇÃO ATUAL JUNTO AO ESTADO DO PARANÁ?CLT

QPM

APOSENTADO DE 1 PADRÃO

POSSUI 1 PADRÃO DE 20 HORAS

POSSUI 2 PADRÕES DE 20 HORAS

TEM AULAS EXTRAORDINÁRIAS? QUANTAS? _____

B. SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA, HISTÓRIA REGIONAL E HISTÓRIA DO PARANÁ.

6) PARA VOCÊ O QUE É ENSINAR HISTÓRIA?

7) CITE ALGUMA CONCEPÇÃO HISTORIOGRÁFICA QUE VOCÊ TEVE CONTATO NA GRADUAÇÃO OU QUE VOCÊ CONHECE.

8) QUAL OU QUAIS AUTORES QUE VOCÊ MAIS LÊ OU USA EM HISTÓRIA?

9) O QUE VOCÊ ENTENDE POR “ENSINO DE HISTÓRIA DO PARANÁ?”

10) O QUE VOCÊ ENTENDE POR HISTÓRIA REGIONAL?

11) VOCÊ TEVE HISTÓRIA DO PARANÁ NA SUA GRADUAÇÃO?

12) VOCÊ ACREDITA SER IMPORTANTE O ENSINO DE HISTÓRIA DO PARANÁ? SIM OU NÃO? POR QUE?

13) O QUE VOCÊ PENSA SOBRE AS TENTATIVAS DO GOVERNO DO ESTADO DE INSERIR O TEMA HISTÓRIA DO PARANÁ NO ENSINO BÁSICO?

14) VOCÊ ENSINA HISTÓRIA DO PARANÁ?

14.1) EM CASO DE RESPOSTA AFIRMATIVA:

- INSERIDA NO CONTEXTO DE BRASIL E MUNDIAL.
- COMO ESTUDO DE CASO.
- CONTEXTUALIZANDO A HISTÓRIA DO PARANÁ DE ONTEM E HOJE.

OUTRAS?

14.2) EM CASO DE RESPOSTA NEGATIVA: COMO VOCÊ ENSINARIA?

15) VOCÊ ABORDA A HISTÓRIA DO PARANÁ DE QUE FORMA?

- TEMÁTICA
- CRONOLÓGICA
- POR REGIÃO
- ECONÔMICA
- FACTUAL

OUTROS?

16) DOS CONTEÚDOS DE HISTÓRIA DO PARANÁ RELACIONADOS ABAIXO, ASSINALE AQUELES QUE VOCÊ CONHECE:

- ESCRAVIDÃO NO PARANÁ (NEGROS E ÍNDIOS);
 - IMIGRANTES E MIGRANTES NO PARANÁ;
 - ECONOMIA: MATE, MADEIRA, GADO E CAFÉ;
 - CONQUISTA E OCUPAÇÃO DOS CAMPOS DE GUARAPUAVA (FIM DO SÉCULO XVIII);
 - EMANCIPAÇÃO DA PROVÍNCIA DO PARANÁ (1853);
 -) CAMINHOS E TROPEIRISMO” (FINAL DO SÉCULO XIX);
 - CERCO DA LAPA (1894);
 - GUERRA DO CONTESTADO (1916);
 - COLONIZAÇÃO DO NORTE DO PARANÁ (DÉCADA DE 1920);
 - COLONIZAÇÃO DO OESTE DO PARANÁ (DÉCADA DE 1940);
 - GUERRA DE PORECATU (DÉCADA DE 1950)
 - REVOLTA DOS POSSEIROS NO SUDOESTE (1947)

 - OUTROS? ESPECIFIQUE
-
-

17) CITE ALGUM AUTOR DE LIVRO SOBRE HISTÓRIA DO PARANÁ QUE VOCÊ CONHECE.

18) VOCÊ PLANEJA AS AULAS SOZINHO(A)? SENÃO, COM QUEM? EQUIPE PEDAGÓGICA?

19) ONDE ENCONTRA AS SUAS FONTES PARA SUA CONSULTA?

20) UTILIZA MATERIAL DIDÁTICO? SIM OU NÃO? QUAL?

21) QUAL A AVALIAÇÃO QUE VOCÊ FAZ DESSE MATERIAL? ELE ATENDE À NECESSIDADE DO PROFESSOR E DOS ALUNOS?

22) VOCÊ UTILIZA MATERIAL ACADÊMICO COMO DISSERTAÇÕES E TESES, ENTRE OUTROS, EM SUAS AULAS? SE UTILIZAR, COMO OS ORGANIZA E APLICA NAS AULAS?

23) EM SUAS AULAS, FAZ USO DE ALGUM DOCUMENTÁRIO EM VÍDEO OU DVD SOBRE HISTÓRIA DO PARANÁ? SE FIZER, QUAL SERIA? E QUE AVALIAÇÃO VC FAZ DO MESMO?

24) JÁ TRABALHOU COM ENTREVISTAS E/OU DEPOIMENTOS DE PIONEIROS? SIM OU NÃO? DE QUE MODO O FEZ?

25) PARA VOCÊ, A HISTÓRIA DO PARANÁ AJUDA A MELHORAR A COMPREENSÃO GERAL DA HISTÓRIA PELOS ALUNOS? SIM OU NÃO? POR QUÊ?

ANEXOS

ANEXO A
Lei N° 13381

ANEXO A – Lei Nº 13381

ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO PARANÁ

Centro Legislativo Presidente Aníbal Kfury

LEI Nº 13381

Art. 1º. Torna obrigatório um novo tratamento, na Rede Pública Estadual de Ensino, dos conteúdos da disciplina História do Paraná, no Ensino Fundamental e Médio, objetivando a formação de cidadãos conscientes da identidade, potencial e valorização do nosso Estado.

§ 1º. A disciplina História do Paraná deverá permanecer, como parte diversificada, no currículo em mais de uma série ou distribuídos os seus conteúdos em outras matérias, baseada em bibliografia especializada.

§ 2º. A aprendizagem dos conteúdos curriculares deverão oferecer abordagens e atividades, promovendo a incorporação dos elementos formadores da cidadania paranaense, partindo do estudo das comunidades, municípios e microrregiões do Estado.

Art. 2º. A Bandeira, o Escudo e o Hino do Paraná deverão ser incluídos nos conteúdos da disciplina História do Paraná.

Parágrafo único. O hasteamento da Bandeira do Estado e o canto do Hino do Paraná se constituirão atividades semanais regulares e, também, nas comemorações festivas nos estabelecimentos da Rede Pública Estadual.

Art. 3º. As instituições escolares e a comunidade poderão concorrer para a eficácia da aprendizagem da História do Paraná, através de um processo de cooperação permanente.

Art. 4º. Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação.

Palácio do Governo, em 18 de dezembro de 2.001.

JAIME LERNER
Governador

DO Nº 6134, de 18/12/2001

ANEXO B
Deliberação nº 07/2006

ANEXO B – Deliberação nº 07/2006



ESTADO DO PARANÁ
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

PROCESSO N.º 1078/06

DELIBERAÇÃO N.º 07/06

APROVADA EM 10/11/06

COMISSÃO TEMPORÁRIA (PORTARIA N.º 7/06-CEE/PR)

INTERESSADO: SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO DO PARANÁ

ESTADO DO PARANÁ

ASSUNTO: Inclusão dos conteúdos de História do Paraná no currículos da Educação Básica.

RELATORAS: CLEMENCIA MARIA FERREIRA RIBAS E LILIAN ANNA WACHOWICZ

O CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO do Estado do Paraná, usando de suas atribuições que lhe são conferidas por Lei, tendo em vista a Lei Estadual n.º 13.381/2001 e considerando a Indicação nº 01/06 da Comissão Temporária (Portaria nº 7/06-CEE/PR) que a esta se incorpora e ouvida a Câmara de Legislação e Normas,

DELIBERA:

Art. 1º A presente Deliberação institui a inclusão dos conteúdos de História do Paraná nos currículos da educação básica, no âmbito do Sistema Estadual de Ensino, objetivando a formação de cidadãos conscientes da identidade, do potencial e das possibilidades de valorização do nosso Estado.

Art. 2º Os estabelecimentos de ensino poderão ofertar a disciplina História do Paraná na parte diversificada do currículo, em mais de uma série ou distribuir os seus conteúdos em outros componentes curriculares, baseados em bibliografia especializada.

§ 1º Para a aprendizagem dos conteúdos curriculares, as escolas deverão oferecer atividades por diversas abordagens metodológicas, promovendo a incorporação dos elementos formadores da cidadania paranaense, com o estudo das comunidades, municípios e regiões do Estado.

§ 2º A distribuição de conteúdos da História do Paraná em outras disciplinas configura-se no uso de materiais pedagógicos específicos, dados de fatos relacionados ao Paraná e ao seu desenvolvimento, bem como suas dificuldades e desafios.

segurado

1



ESTADO DO PARANÁ
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

PROCESSO N.º 1078/06

Art. 3º As mantenedoras deverão observar, na elaboração da proposta pedagógica dos estabelecimentos de ensino, que os conteúdos específicos de História do Paraná sejam contemplados e propiciar aos educadores formação continuada, no que diz respeito à temática da presente Deliberação.

Parágrafo único. O plano de formação continuada a que se refere o *caput* deste artigo, deverá constar do Projeto Pedagógico da Instituição.

Art. 4º As mantenedoras deverão, gradativamente, dotar as escolas de acervo que possibilite consulta, pesquisa, leitura e estudo da História do Paraná.

Art. 5º A presente Deliberação entrará em vigor a partir da data de sua publicação.

Sala Pe. José de Anchieta, em 10 de novembro de 2006.