



HISTÓRIA LOCAL E CURRÍCULO DIVERSIFICADO: CONEXÕES ENTRE A MEMÓRIA E IDENTIDADE NOS ESPAÇOS ESCOLARES

Karl Schurster Veríssimo de Souza Leão*
Universidade de Pernambuco – UPE
karl.schurster@gmail.com

Oberdan da Silva de Andrade**
Universidade de Pernambuco – UPE
andrade_oberdan@hotmail.com

RESUMO: Este artigo faz uma análise acerca do currículo diversificado escolar buscando entender o seu sentido refletido no ensino e aprendizagem da história local nos ambientes escolares. A metodologia utilizada partiu da natureza qualitativa e tomou como base a revisitação dos instrumentos legais e a literatura existente. A coleta de dados foi viabilizada por um “Questionário” que foi aplicado e respondido por professores lotados em uma escola pública da educação básica do interior do estado de Pernambuco/Brasil, cujos resultados foram exportados para o software SPSS e discutidos à luz do referencial teórico estudado. O estudo evidenciou de que é importante e interessante desenvolver nas unidades escolares metodologias atrativas e inovadoras em que se favoreçam políticas educativas integradas à história da comunidade e articuladas às práticas pedagógicas cotidianas por meio da mensuração e/ou implementação no currículo diversificado acerca da cultura historiográfica local.

PALAVRAS-CHAVE: História Local - Currículo Diversificado - Memória - Identidade.

LOCAL HISTORY AND DIVERSIFIED CURRICULUM: CONNECTIONS BETWEEN MEMORY AND IDENTITY IN SCHOOL SPACES

* Professor livre docente da Universidade de Pernambuco (UPE). Pós-doutor em História Contemporânea pela Universidade Livre de Berlim. Doutor em História Comparada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). É Diretor de Relações Internacionais da UPE e Coordenador Científico da EDUPE/UPE.

** Mestre em Educação pela Universidade de Pernambuco (UPE) e em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia (ULHT/Lisboa). Especialista em Gestão e avaliação da Educação Pública (UPE). Ciências da Educação (FATIN). É Diretor escolar/Professor da rede pública da educação básica do Estado de Pernambuco.

ABSTRACT: This article makes an analysis about the diverse school curriculum seeking to understand its meaning reflected in the teaching and learning of local history in school environments. The methodology used was based on the qualitative nature and on the revision of the legal instruments and the existing literature. The data collection was made possible by a "Questionnaire" that was applied and answered by teachers who were at a public elementary school in the state of Pernambuco/Brazil, whose results have been exported to the software SPSS and discussed in the light of the theoretical. The study showed that it is important and interesting to develop in schools attractive and innovative methodologies in favor of integrated educational policies in the history of the community and articulated to the daily pedagogical practices through the measurement and/or implementation in the diverse curriculum about local historiographical culture.

KEY-WORDS: Local History - Diversified Curriculum - Memory - Identity.

Etimologicamente a palavra ‘currículo’ remete a ideia de caminho e percurso. Esta conceituação clássica quando remetida as unidades de ensino tende a estabelecer um *quantum* que deve ser aprendido para se alcançar determinados objetivos. O fato é que o Currículo Escolar sempre foi visto e perpassado por meio de uma concepção tradicionalista de ‘grade curricular’, preso a um sistema de ensino conteudista e mecânico sem abertura para outros tipos de temáticas, senão, aqueles determinados em sua composição tradicional.

No entanto, muito além de ser um conglomerado de atividades, objetivos, conteúdos e formas de avaliar o currículo é antes de tudo uma construção histórica, social e cultural, e desse modo, as decisões sobre os conhecimentos que estão inseridos em sua composição tendem a transcorrer por diversas esferas.

Neste sentido, a composição de um currículo envereda inicialmente pelos marcos regulatórios nacionais que caminham às mais diversificadas instâncias internas e externas dos ambientes escolares: comunidade docente, discente, equipe gestora, supervisores e coordenadores pedagógicos que necessitam conhecer a legislação nacional por meio de suas leis, parâmetros, orientações, diretrizes, dentre outros textos, para poderem direcionar seus planejamentos e suas ações educativas.

Sendo assim, torna-se preciso abstrair a concepção tradicional de currículo, integrando uma *práxis* educativa em que se agregue os estudos locais como maneira de valorizar e integrar a realidade vivida pelo estudante em um processo de interação entre os conhecimentos formais da escola e o cotidiano dos alunos. É nessa interação que se constrói o processo educativo, onde o educador que se proponha a trabalhar com o currículo diversificado necessita conhecer sobre a legislação nacional, para com ela

refletir sobre a organização curricular e se criar ações que articulem o trabalho pedagógico em prol de um currículo global e local na Educação Básica.

É preciso que se tenha ciência que os marcos regulatórios - por serem textos norteadores -, não determinam a composição em sua totalidade do currículo, cabendo a equipe pedagógica e profissionais docentes terem autonomia para estabelecer o quê e como se deve conhecer, ensinar e avaliar, logo, o professor precisa estar atento ao contexto em que atua, detectar as necessidades locais e globais e ressignificá-las em objetivos e temas escolares dos mais diversos em suas práticas pedagógicas cotidianas, entre eles, a mensuração e/ou implementação da temática local.

É importante registrar que perceber o ‘local’ como possibilidade pedagógica é uma prática considerada um tanto recente. Isso se deve por ser esta temática posta ao longo das décadas como um assunto subalterno, visto como um conteúdo de menos importância e pouco valor para ser ensinado. A partir da década de 80 a historiografia local deixou de ser fundamentado em temas distantes para se incorporar aos fenômenos históricos dos conteúdos lecionados, perfazendo assim a construção de uma história mais plural e mais próxima do seu alunado, desvinculando-se de um currículo escolar tradicional e comumente sobrecarregado, mecânico, normativo e com conteúdos, por vezes, sem importância para a vida dos estudantes.

Hoje mais do que nunca entende-se que contextualizar temas locais aos conteúdos formais é de fundamental importância para o ensino e aprendizagem dos estudantes, trazendo para sua vivência escolar conteúdos referentes a sua história, sua memória e sua identidade, estimulando assim, a implementação de um currículo diversificado mais dinâmico, criativo e inovador nas atividades curriculares e extracurriculares da educação básica.

POLÍTICA DE GESTÃO DA MATRIZ CURRICULAR: DEMOCRATIZANDO O ACESSO À PARTE DIVERSIFICADA

Os estudos acerca da importância da história local nos currículos escolares da educação básica no Brasil começaram a se intensificar com o advento da Constituição Federal (CF) promulgada em 1988 em que se instituía um novo marco regulatório para com a matriz curricular a ser incorporada nas unidades escolares. Dentre eles, o artigo de nº 210 orientava que: “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e

artísticos, nacionais e regionais (BRASIL, 1996, p. 64 – destaque nosso), acenando dessa forma para os princípios de uma identidade curricular em que se visasse à valorização da cultura local na elaboração das propostas curriculares da educação pública nacional.

Iniciava-se a possibilidade de se pensar as diferenças culturais, regionais e locais nos espaços escolares, porém, por não ser ‘essencialmente’ obrigatório os estudos acerca do local, as unidades escolares permaneceram seguindo apenas uma base nacional comum, isolando e/ou distanciando os aspectos locais e suas relações com o conhecimento científico.

Todavia, a partir da década de 1990 intensificou-se um amplo estudo visando ressignificar uma nova política curricular no Brasil que veio a culminar com a criação de uma ‘Parte Diversificada’ que estaria atrelada à Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica, conforme prescrito na Lei de nº 9.394/96 que versa sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. No entanto, percebeu-se que:



A parte diversificada dos currículos é uma política que se insere na base nacional comum, sendo também normativa e precária no sentido de garantir que as instituições escolares “implementem” suas próprias propostas curriculares tomando a cultura como elemento central. Ao se perceber que a parte diversificada quase não tem espaço nas práticas curriculares, constatamos que a mesma não passa de um discurso redundante e vazio em torno da construção de um currículo nacional e comum. (PEREIRA; SOUZA, 2016, p. 448)

É preciso citar que as políticas de currículo escolar sempre estiveram atreladas a um discurso dominante, linear e hegemônico, cujos conteúdos relacionados a incorporação da história local não se apresentavam como um conhecimento importante para o processo formativo, restringindo assim, as histórias populares e próprias de um povo a um contexto de pura unicidade, necessitando desse modo, repensar um novo currículo por meio da incorporação de uma matriz diversificada, uma vez que:

A Parte Diversificada se constitui em uma política que apresenta um espaço narrativo para se produzir práticas curriculares com base na cultura local por meio de ações políticas cotidianas, mas em interlocução com políticas educacionais que são interpretadas e traduzidas no contexto da prática. (PEREIRA; SOUZA, 2016, p. 452)¹

¹ O conceito acerca do ‘contexto da prática’ foi desenvolvido por Stephen J. Ball e Richard Bowe e referendado de ‘Abordagem do Ciclo de Políticas’. Este estudo se alicerça por meio de um ciclo contínuo de políticas constituído por três contextos: o contexto de influência, o contexto da produção

Ou seja, os sistemas de ensino tem por meio da parte curricular diversificada a possibilidade de pensarem o currículo interligando a matriz comum curricular aos conhecimentos da história local em seu fazer pedagógico do cotidiano escolar, haja vista, podermos através dela aproximar as pessoas comuns do processo histórico em que se pese a valorização da historicidade de suas comunidades, dos seus personagens, dos seus acontecimentos e dos seus lugares, contribuindo assim, para romper com a visão de uma história meramente objetiva e tradicional para dar espaço a uma aprendizagem dialética e integradora entre o passado e o presente.

Partindo do entendimento de que os componentes curriculares da disciplina de História são essenciais para o conhecimento escolar, científico e humano, corroboramos da afirmativa de que:

O ensino de História visa contribuir para a formação de um ‘cidadão crítico’, para que o aluno adquira uma postura crítica em relação à sociedade em que vive. As introduções dos textos oficiais reiteram, com insistência, que o ensino de História, ao estudar as sociedades passadas, tem como objetivo básico fazer o aluno compreender o tempo presente e perceber-se como agente capaz de transformar a realidade, contribuirá para a construção de uma sociedade democrática. (BITTENCOURT, 2004, p. 121) [destaque nosso]

Por este viés entende-se que o ensino de ‘História’ deve ser encarado como um recurso fundamental para a valorização e fortalecimento da identidade local, fazendo uso de múltiplas estratégias e situações de aprendizagem construídas coletivamente, estimulando desse modo o interesse sobre a história universal, nacional, regional e local dando-lhes um significado de pertencimento ao que se aprende. (IPHAN, 2014)

Para este fim, diversos são os instrumentos legais e textos políticos em que se baliza a parte diversificada dos currículos escolares no ensino básico.

A começar, atentamos que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/96) que é a legislação que define e regulamenta o sistema educacional brasileiro e

de texto e o contexto da prática. No primeiro é por onde a política é iniciada e são elaborados os discursos que a fundamentam; pelo segundo, o discurso da política torna-se legitimado por meio da produção dos textos políticos frutos de disputas e acordos políticos e no terceiro contexto se entende que é onde a política tornar-se-á suscetível a mudanças, implementações e interpretações, ou seja, se compreende que as políticas públicas educacionais estão em permanente movimento e que, por vezes, levam a complexidade, instabilidade, incertezas e contradições. Para um maior entendimento deste assunto ver: (MAINARDES, 2006) ;(BALL, 2011) e (PEREIRA; SOUSA, 2016).

orienta para a necessidade de colocar no centro do debate educacional a autonomia das unidades escolares para com a elaboração de suas propostas curriculares e desse modo, é possível implementar a história local no currículo escolar, uma vez que:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 1997, p. 33)

Assim, a LDB possibilita abrir espaço para construção de uma proposta de ensino em que se contemple o ‘local’ permitindo, inclusive, a abertura para que se utilize, incentive e/ou discuta novas práticas pedagógicas em sala de aula com conteúdos integrados à história, valores, costumes e tradições da comunidade em que vive, possibilitando assim “ressignificar o vivencial” (CARNEIRO, 2013, p. 201), e garantir ao aluno contextualizar suas aprendizagens através das vivências socioculturais, práticas educativas interdisciplinares e com abordagens transversais.

É possível também tratar do Currículo Diversificado atentando para a nova Base Nacional Comum Curricular² (BNCC). De acordo com o Ministério da Educação (MEC), a BNCC é constituída pelos conhecimentos fundamentais aos quais todo/toda estudante brasileiro deve ter acesso para que seus direitos à aprendizagem e ao seu desenvolvimento sejam assegurados. Esses conhecimentos devem constituir a base comum do currículo de todas as escolas brasileiras, embora não sejam eles próprios a totalidade do currículo, mas parte dele.

Sendo assim, o MEC orienta aos sistemas de ensino que se deva acrescer à parte comum à parte diversificada a ser construída em diálogo com a primeira e com a realidade da escola em atenção não apenas à cultura local, mais às escolhas de cada sistema educacional sobre experiências e conhecimentos que devem ser oferecidos aos estudantes ao longo de seu processo de escolarização (BRASIL, 2017, p. 13), inclusive,

² A nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Educação Básica foi aprovada em 15/12/2017 para o Ensino Infantil e Fundamental e em 04/12/2018 para o Ensino Médio pelo Conselho Nacional de Educação. A BNCC teve como norte a institucionalização do novo Ensino Médio aprovado pela lei nº13.415/2017. A partir desta nova legislação federal, os Estados e as redes públicas e particulares deverão elaborar seus currículos que serão de fato implementados nas salas de aula, tendo dois anos para que isso ocorra, ou seja, na prática a BNCC deverá ser implementada nas unidades escolares até 2020.

possibilitando um trabalho pedagógico em que se possa trabalhar com as diferenças que existem do ponto de vista regional, local e individual dos nossos estudantes.

Pelo novo texto de Lei, o ensino da disciplina de História orienta os historiadores/professores a indagarem em suas salas de aula “a identificar, analisar e compreender os significados de diferentes objetos, lugares, circunstâncias, temporalidade, movimentos de pessoas, coisas e saberes” (BRASIL, 2017, p. 395 – destaque nosso), atentando de que o conhecimento do passado é também um conhecimento do presente por meio de um ensino em que se pese o diálogo com o tempo presente.

Para este fim, torna-se preciso articular os componentes gerais da BNCC com as competências específicas da área de Ciências Humanas (História), cujas unidades temáticas caminham para a valorização da memória; do tempo presente; da formação da cidade; dos patrimônios históricos e culturais; dos marcos históricos do lugar em que vive; dos registros da memória do lugar; das histórias e das lembranças da comunidade.

Há também a institucionalização das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCN)³, que visa balizar o campo das atividades escolares e das práticas pedagógicas mediadas pelos professores alinhadas as atividades pedagógicas a serem mapeadas no Projeto Político Pedagógico da escola, sustentados por meio dos marcos legais para com a parte diversificada, orientando os professores a:

Art. 14 § Art. 1º - A base nacional comum e a parte diversificada não podem se constituir em dois blocos distintos, com disciplinas específicas para cada uma dessas partes, mas devem ser organicamente planejadas e geridas de tal modo que as tecnologias de informação e comunicação perpassem transversalmente a proposta curricular, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, imprimindo direção aos projetos político pedagógicos. (BRASIL, 2013, p. 18)

Nesse sentido, as DCN tende a estimular a participação das escolas no processo de elaboração do seu próprio currículo, inclusive, ‘visando o local’, no sentido de fazer

³ As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCN) foram instituídas por meio da resolução de nº 04/2010. Elas foram discutidas, concebidas e fixadas por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Conselho da Educação Básica (CEB). Interessa-nos registrar que estas diretrizes são normas obrigatórias para a Educação Básica que orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino da educação brasileira. Para maiores esclarecimentos ver: Resolução CNE/CEB nº 4, de 10 de junho de 2010. Define as **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília: 2013.

com que os professores possam refletir sobre a realidade em que estão inseridas, haja vista que:

Art. 15 – A parte diversificada enriquece e complementa a base nacional comum, prevendo o estudo das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar, perpassando todos os tempos e espaços curriculares constituintes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, independente do ciclo da vida no qual os sujeitos tenham acesso à escola. (BRASIL, 2013, p. 18)

Pela mesma linha de pensamento o Currículo de Pernambuco⁴ (CP), originado em consonância com a BNCC e as DCN's orienta os professores pernambucanos a retomarem as competências gerais instituídas pelos marcos legais, e dentre elas: “Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais” (PERNAMBUCO, 2018, p. 17 – destaque nosso), logo, o CP contempla as dimensões históricas e culturais, necessárias à formação integral dos estudantes por meio de temáticas em escala local integradas ao cotidiano escolar e mediados por um ensino em que se estabeleça lógicas variadas para relacionar o local, o regional, o nacional e o global por meio do registro das lembranças; construções de histórias individuais e coletivas; avivamento da memória e do pertencimento nos âmbitos pessoal, familiar, escolar e comunitário; compilação de histórias e marcos históricos; eventos significativos do local; valorização dos patrimônios históricos e culturais materiais e imateriais, e dessa forma, reconhecendo o estudante como sujeito social e construtor de suas histórias e das histórias de sua comunidade.

No que diz respeito aos Parâmetros Curriculares para a Educação Básica do estado de Pernambuco⁵, estes, reiteram que o papel do professor, no caso de História, é de “um agente ativo, decisivo na seleção e concretização dos conteúdos e dos significados dos currículos” (SACRISTÁN, 1998, p. 19), ou seja, entende-se que o

⁴ O novo Currículo de Pernambuco foi aprovado em dezembro de 2018 pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), passando a valer nas escolas que atendem os Anos Iniciais e Ensino Fundamental a partir de 2019, o qual orienta os educadores no processo de ensino e aprendizagem a partir desta nova legislação, devendo ser o documento referência para elaboração dos currículos municipais, propostas pedagógicas e projeto político pedagógico de todas as escolas das redes de ensino de Pernambuco.

⁵ Os Parâmetros Curriculares para a Educação Básica do estado de Pernambuco⁵ foram elaborados no ano 2013, e objetivam orientar os educadores pernambucanos para com o ensino, aprendizagem e práticas pedagógicas interligadas com as finalidades estabelecidas pelos PCN's de História do âmbito nacional.

educador possui autonomia para escolher os conteúdos locais para implementar sua grade curricular e desse modo relacionar e comparar as diferentes histórias da comunidade e/ou das vivências do estudante para com outras realidades históricas.

Para este fim, tomemos como exemplo a Primeira Expectativa de Aprendizagem (EA1), para com o núcleo conceitual e temático de ‘Histórias de Pernambuco: Sujeitos, práticas culturais e experiências coletivas’ o qual orienta os professores a: “EA1 – Relacionar acontecimentos históricos locais, regionais, nacionais e mundiais, em diferentes tempos históricos, para melhor compreender a história de Pernambuco” (PERNAMBUCO, 2013, p. 63 – destaque nosso), tornando-se assim, uma possibilidade do professor implementar em sua metodologia para com o ensino de história, conteúdos em que se pese a história local.

Outro exemplo vivaz para a utilização da história local nos espaços escolares, está na seguinte Expectativa de Aprendizagem: “EA13 – Construir linhas do tempo e outras sínteses cronológicas, incluindo e relacionando, desde acontecimentos da história pessoal, local até acontecimentos da história regional, nacional e mundial” (PERNAMBUCO, 2013, p. 63 – destaque nosso), sugerindo ao professor uma estratégia de ensino em que pode-se realçar a história de sua comunidade por meio de uma atividade pedagógica que pode ser associada à história geral, regional e local.

No sentido de transformar teorias em ações a Secretaria de Educação do estado de Pernambuco após publicar os Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco, lançou no ano de 2013 os ‘Parâmetros na Sala de Aula’, que vieram a reiterar as proposições estabelecidas pelos PCN`s estadual e nacional por meio de sugestões de atividades e projetos escolares que podem ser utilizados em sala de aula e/ou transformados de acordo com o planejamento de cada educador, demonstrando assim como materializar os parâmetros curriculares na *práxis* educacional, nos fazendo compreender que:

Nos últimos anos, mudanças significativas estão sendo debatidas e implementadas no Brasil. O estudo do local e regional implica desafios semelhantes aos da história em geral e outros específicos. O local/regional não existe como entidade em si mesma, como objeto isolado, mas como espaço singular e plural, delimitado e inserido em escalas mais amplas. Assim, não há uma oposição entre ensinar a história local/regional e a história nacional/mundial. (PERNAMBUCO, 2013, p. 21)

Desse modo, este documento sugere aos professores diversas atividades em que se possa inserir o ‘local’ no currículo vivencial, dentre elas: sequências didáticas e projetos de trabalho interdisciplinares por meio das diversas mídias; gêneros textuais; obras de artes; a literatura; o cinema; as fontes orais e escritas; museus; poemas; objetos; canções, dentre outras fontes de ensino, podendo o professor adaptar as ideias conforme sua realidade escolar.

Há também a possibilidade de se (re)pensar o currículo local por meio da construção do Projeto Político Pedagógico Escolar (PPP)⁶, através de projetos educativos em que se legitime e se valorize as memórias da cidade, afinal: “assiste-se presentemente ao desenvolvimento de uma História Local que visa tirar partido das novas metodologias e cujos temas poderão ter um aproveitamento didático motivador e estimulante” (PROENÇA, 1990, p. 139), desse modo, torna-se possível incorporar ao PPP os aspectos locais como proposição de aprendizagem, alinhando-as aos componentes curriculares das Artes, da Geografia, da Sociologia, da Filosofia... e assim, explorar de forma intertextual as especificidades de cada área aos saberes da comunidade.

Sobre este aspecto é preciso que se tenha em mente que a construção de um PPP demanda a ajuda maciça dos professores na seleção e composição do currículo, afinal, os docentes devem “como profissionais da educação, participar crítica e criativamente na elaboração de currículos mais atraentes, mais democráticos, mas fecundos” (MOREIRA, 2008, p. 19), neste sentido, acreditamos que a incorporação dos espaços da municipalidade e dos valores e hábitos culturais dos moradores é, por certo, uma maneira de fortalecer o sentimento de pertencimento à cidade integrado a matriz curricular e agregado ao PPP.

Cientes da existência de marcos regulatórios que viabilizam a implementação da história local nos currículos escolares e tendo em vista que “apesar do crescente interesse pela História Local, os currículos e programas do ensino médio e fundamental

⁶ O **Projeto Político Pedagógico** (PPP) é um instrumento que reflete a proposta educacional da escola. É através dele que a comunidade escolar pode desenvolver um trabalho coletivo, cujas responsabilidades pessoais e coletivas são assumidas para execução dos objetivos estabelecidos. É o PPP que irá demonstrar o que a escola idealiza, quais suas metas e objetivos e quais os possíveis caminhos para atingi-los, inclusive, possibilita aos professores integrar à matriz comum curricular os componentes curriculares da parte diversificada, podendo assim, incluir a história local como proposta teórica-metodológica de ensino para o ano letivo.

ainda não refletem essa tendência” (FERNANDES, 1995, p. 48), surgiu-nos a seguinte questão como problema da pesquisa: Por que os marcos e acontecimentos de natureza historiográfica e de extrema relevância à comunidade local não fazem parte da base curricular -parte diversificada-, haja vista, que esse conteúdo possibilitaria acrescer práticas inovadoras e diversificadas para um ensino de melhor qualidade e de resgate ao pertencimento para com sua própria história e a história da comunidade?

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Para analisar e compreender o questionamento ora apresentado na seção anterior e por meio dele estabelecermos um elo entre a teoria e a prática para com o objeto da pesquisa, tomamos por base uma pesquisa qualitativa⁷ realizada em uma escola de ensino básico da rede pública municipal localizada em uma cidade interiorana da região agreste do estado de Pernambuco.⁸

Atentamos que a escolha deste *locus* de investigação não foi motivada por um contexto de ensino privilegiado, mais sim, por situações que pudessem retratar a realidade do objeto de investigação delineado por este estudo, e neste caso, ressaltamos que a mesma não pode ser considerada representativa da heterogeneidade de toda região nordeste e/ou do país, mas, permite levantar preceitos conceituais e significativos sobre as políticas públicas educacionais e o papel da História Local no Currículo Diversificado na atualidade.

A coleta de dados ocorreu durante o primeiro semestre do ano de 2019 na própria unidade escolar onde participaram voluntariamente o quantitativo de 10 (dez) professores, todos eles, pertencentes a área das Ciências Humanas e lotados na instituição escolar *locus* da pesquisa os quais serviram para formar uma amostragem de cunho simples e de amplitude finita.

⁷ Segundo Chizzotti (2006, p. 104) as Pesquisas Qualitativas objetivam em geral, provocar o esclarecimento de uma situação para tomada de consciência pelos próprios pesquisadores dos seus problemas e das condições que os geram, a fim de elaborar os meios e estratégias de resolvê-los. Neste contexto, investigamos um fenômeno dentro de seu contexto historiográfico utilizando de fontes documentais, bibliográficas e em campo para compreendermos as causas/consequências do fenômeno estudado.

⁸ Optamos, neste estudo, por não revelar a identidade tanto das escolas *campus* de pesquisa como dos sujeitos envolvidos na investigação.

Iniciamos a investigação fazendo um estudo exploratório uma vez que estes objetivam “dar uma explicação geral sobre determinado fato, através da delimitação do estudo e levantamento bibliográfico” (OLIVEIRA, 2008, p. 59). Prosseguimos com a pesquisa mediante a aplicação de um ‘Questionário’ por ser ele “uma técnica estruturada para coleta de dados; um tipo de instrumento que consiste num conjunto de perguntas escritas que devem ser respondidas pelos sujeitos da pesquisa” (APOLLINÁRIO, 2004, p. 35), o que veio a justificar a escolha deste procedimento para coleta dos dados.

Em seguida, estando de posse dos dados coletados, estes, foram inicialmente submetidos a uma análise de natureza quantitativa, pois visamos “garantir a precisão dos resultados, evitar distorções de análises e interpretações, possibilitando conseqüentemente, uma margem de segurança quanto as inferências” (RICHARDSON, 2010, p. 10). Registramos que a utilização de quantificações se alinhou aos preceitos estabelecidos pela abordagem qualitativa, uma vez que:



A abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas. O conjunto de dados quantitativos e qualitativos, porém, não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia. (MINAYO, 2012, p. 22)

Respaldados pelo instrumento de coleta de dados, estes, foram cotados, considerando o método de mediação de escores desenvolvido por Rensis Likert, chamado de escalonamento *Likert*, que “representa uma maneira mais sistemática e refinada de construir índices” (BABBIE, 2005, p. 28), na qual a escala para a resposta do tipo Likert foi de quatro pontos: concordo plenamente; concordo; discordo e discordo totalmente. Posteriormente, os valores das respostas foram colocados em uma planilha Excel, na qual a análise dos resultados foi digitada em um banco de dados no programa EPI INFO. Após a criação, o banco foi exportado para o software SPSS versão 13 e calculadas as frequências percentuais, bem como, construídas as tabelas de frequência de escala *Likert*.

Por fim, a análise dos dados foi discutida à luz dos teóricos referendados por esta investigação e centralizados nos estudos acerca da ‘Análise de Conteúdo⁹’ de Laurence Bardim, uma vez que por seu rigor científico, foi possível averiguar a necessidade de superar as incertezas e descobrir o que é questionado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Participaram voluntariamente da pesquisa uma amostragem composta por 10 (dez) educadores da área de Ciências Humanas, correspondendo a 20% do quadro permanente da equipe docente da escola campo de pesquisa. A caracterização destes profissionais docentes está apresentada na Tabela 01:

Variável	n	%
Sexo		
Masculino	03	30,0
Feminino	07	70,0
Idade		
15 a 19	02	20,0
20 a 29	05	50,0
30 a 39	02	20,0
40 a 49	01	10,0
Formação Acadêmica		
História	02	20,0
Geografia	02	20,0
Arte	01	10,0
Sociologia ¹⁰	01	10,0
Letras	03	30,0
Filosofia ¹¹	01	10,0
Tempo de Magistério		
01 a 10	03	30,0
11 a 20	04	40,0
21 a 30	03	30,0

Tabela 1: Perfil dos professores participantes da pesquisa na escola de interesse. FONTE: Os autores, 2019.

⁹ A Análise de Conteúdo é uma técnica refinada, que exige do pesquisador, disciplina, dedicação, paciência e tempo. Faz-se necessário também, certo grau de intuição, imaginação e criatividade, sobretudo na definição das categorias de análise, jamais esquecendo do rigor e da ética, que são fatores essenciais. Para maior entendimento desse assunto ver: (FREITAS.; CUNHA.; MOSCAROLA, 1997); (BARDIN, 2011).

¹⁰ O professor com esta formação acadêmica leciona a disciplina de ‘Ciências’ na escola investigada.

¹¹ O professor com esta formação acadêmica leciona a disciplina de ‘Ciências’ na escola investigada.

Dos 10 professores que aceitaram participar deste estudo, 30,0% eram do sexo masculino (n=03) e 70,0% pertenciam ao sexo feminino (n=70), predominando assim o sexo feminino para com a área das ciências humanas da instituição escolar investigada. Esta realidade se adequa a realidade brasileira, uma vez que conforme o Censo Escolar de 2018 divulgados pelo Ministério da Educação (MEC)¹², apontou que cerca de 80% dos 2,2 milhões de professores da educação básica brasileira são do sexo feminino.

No que diz respeito a idade destes professores a maioria possuía de 20 a 29 anos de idade (50,0% - n=05), sendo que 20,0% possuíam de 15 a 19 anos (n=02); 20,0% teriam de 30 a 39 anos (n=02) e 10,0% dos questionados possuía entre 40-49 anos de idade (n=01).

Propusemos a questionar qual licenciatura/graduação os mesmos estudaram. Este questionamento foi de fundamental importância devido à necessidade de termos um mapa geral da formação destes educadores e de como isso tende a interferir no ensino-aprendizagem quando trabalhado a história local por meio do currículo diversificado. Logo, 20,0% (n=02) eram formados na área de História; 20,0% licenciados em Geografia (n=02); 30,0% em Letras (n=03) e 10,0% (n=01) graduados respectivamente nas áreas de Artes; 10,0% em Sociologia (n=01) e 10,0% (n=01) em Filosofia.

Quando caracterizados o tempo de atuação no magistério a maioria possuía de 11 a 20 (40,0% - n = 04) anos de atuação docente; 30,0% (n=03) lecionam de 01 a 10 anos e outros 30,0% (n=03) possuíam de 21 a 30 anos de trabalho efetivo em sala de aula. Estes dados tornaram-se importantes devido a visualizarmos uma média de idade estabelecida na função docente, e desse modo, as respostas refletirem a atuação destes professores durante todo o tempo de docência para com a utilização da matriz curricular diversificada agregada ao ensino da história local em seus ambientes escolares.

Na tabela 02 (dois) temos a distribuição da escala de *Likert* para a percepção dos docentes investigados acerca da mensuração e/ou implementação do currículo diversificado da historicidade local na unidade de trabalho em que atuam. Vejamos os dados obtidos:

¹² Para maiores esclarecimentos ver o *Censo Escolar do Ministério da Educação* (BRASIL, 2018). Disponível em: <https://www.mec.gov.br/> . Acesso em: 18 maio 2019.

Fatores	Concordo Totalmente	Concordo	Discordo	Discordo Totalmente
1. Há compreensão acerca das concepções de Currículo comum e parte diversificada?	01 (10,0%)	03 (30,0%)	02 (20,0%)	04 (40,0%)
2. A Parte Diversificada do Currículo tem sido problematizada no ambiente escolar?	0 (0,0%)	01 (10,0%)	03 (30,0%)	06 (60,0%)
3. Nas formações continuadas há revisitação dos instrumentos legais acerca da parte diversificada curricular?	0 (0,0%)	0 (0,0%)	03 (30,0%)	07 (70,0%)
4. Há na escola que você atua uma política de currículo em que seja implementada a História Local?	01 (10,0%)	03 (30,0%)	03 (30,0%)	03 (30,0%)
5. Há no Projeto Político Pedagógico da escola que você leciona menção a História municipal como parte integrante do currículo?	0 (0,0%)	02 (20,0%)	05 (50,0%)	03 (30,0%)

Tabela 2. Distribuições da escala de Likert para a percepção dos professores acerca das políticas educativas de mensuração e/ou implementação da história local no currículo diversificado. FONTE: Os autores, 2019

Os professores participantes discordaram que há compreensão acerca das concepções do que seria currículo comum e sua parte diversificada (40,0% - n= 04). Este resultado endossa a afirmativa de que os professores tem tido pouca e/ou nenhuma participação na elaboração do currículo escolar. Sobre este aspecto, corroboramos com a afirmativa de que “a parte diversificada quase não tem espaço nas práticas curriculares, constatamos que a mesma não passa de um discurso redundante e vazio em torno da construção de um currículo nacional e comum” (PEREIRA; SOUSA, 2016, p. 456), fica evidente que o professor tem trabalhado com estes currículos ‘tal qual’ a proposta enviada pelos órgãos regulatórios.

Quando questionados se a parte diversificada do currículo tem sido problematizada no ambiente escolar, os docentes endossaram a afirmativa da questão anterior, discordando totalmente que esta prática tem sido vivenciada (60,0% - n = 06). Para este fim, entendemos que sua problematização tem sido precária no sentido da garantia de sua implementação enquanto proposta curricular, o que foi reforçado pelos próprios professores na pergunta seguinte em que se questionou se nas formações continuadas haveria revisitação dos instrumentos legais acerca da parte diversificada curricular, tendo a discordância total em 70,0% (n = 07). Pelas respostas percebe-se que a parte diversificada quase não possui espaço nas práticas curriculares, o que acarreta afirmamos que pouca ou menor são a participação dos educadores para com o fazer curricular no espaço educacional.

A quarta questão indagou se há na escola uma política de currículo em que seja implementada a História Local. Interessante refletir que mais uma vez houve discordância para com este sentido conforme referendaram os três professores discordantes (30,0%) e os três que discordaram totalmente (30,0%) o que vem a constatar que o currículo diversificado tem servido apenas como um discurso redundante e vazio em torno da construção de uma base curricular comum. Neste aspecto, atentamos para a necessidade de se instaurar nos espaços escolares a prática de investigação acerca da localidade, afinal:

O desconhecimento da história de uma localidade ou região condiciona a prática letiva do professor que deseje orientar os alunos para seu estudo. A investigação é, regra geral, o único caminho a percorrer por docentes e estudantes que desejem conhecer melhor o meio envolvente da Escola. (MANIQUE, 1994, p. 06)

É interessante registrar que neste quesito 03 professores (30,0%) concordaram que há uma política de implementação da história da cidade no currículo da escola. Este entendimento surgiu devido a esta temática ser vivenciada – unicamente -, uma semana antes da festa cultural e folclórica do município e no dia do aniversário de emancipação política da cidade.

Quando questionados se há no PPP da escola alguma menção a História municipal como parte integrante do currículo, mais uma vez houve uma discordância entre os partícipes (50,0% - n = 05). Lamentavelmente pelos dados elencados percebe-se que a escola não tem percebido que “estudar o município é importante e necessário para o aluno, na medida em que ele está desenvolvendo o processo de conhecimento e de crítica da realidade em que está vivendo” (FERNANDES, 1995, p. 08), além disso, é justo afirmar que:

[...] a história local se vista como eixo curricular demonstra ser o local de construção e espaço identitário e facilitador de relações solidárias num mundo planetário e global. Propicia olhar o ontem com os valores de hoje e facilita tornar mais significativos os conteúdos universalmente postos como saberes escolares [...]. (NIKITIUK, 2000, pp. 161-162)

Surge aí a necessidade de se implementar nos PPP`s escolares, estratégias de implantação do tema estudado por meio da adesão dos docentes para execução da

proposta em sala de aula, revelando assim a importância do PPP como instrumento integrador do trabalho pedagógico, afinal, os maiores protagonistas da ação pedagógica são os próprios professores e são por eles que surgem e se consolidam as propostas; projetos e/ou estratégias de persuasão e de adesão no fazer educativo.

No demais, compreendemos que a parte diversificada dos currículos da educação básica, além de propiciar a incorporação das características regionais e locais da sociedade, abre espaço também para a construção de uma proposta de ensino historiográfico local voltado para a pesquisa, divulgação e ensinamento, e desse modo, espera-se que os preceitos estabelecidos pela LDB através da Matriz Curricular - Parte Diversificada -, seja de fato mensurado e/ou implementado nas instituições educacionais, afinal:

Construir objetos de estudos centrados na História Local pode apresentar-se como uma experiência potencializadora para o currículo escolar, como uma forma de articular um processo pela busca e confronto de dados. Se for possível uma verificação *in loco*, o educando construirá mecanismos para a verificação e comprovação dos fatos, reconhecendo os valores, os costumes e as tradições da comunidade em que vive. (SOUZA, 2012, p. 04)

Por todas estas razões, compreendemos de que é preciso e necessário (re)pensar o currículo escolar como agregadora à memória e identidade local, e não apenas por meio dos conhecimentos hegemônicos que são tão comuns ao curricular vigente, contextualizando a parte diversificada através do seu contexto da prática¹³ e subtraindo os discursos vazios acerca da implantação do currículo, afinal:

Se a história local for vista como estratégia pedagógica propiciará maior inserção na comunidade criando historicidades e localizando professores e alunos dentro da História. Esta postura valoriza o processo de lutas e conquistas sociais dos grupos de referência dos educandos e comunidade, além de fazer perceber a existência de diferentes visões sobre os acontecimentos cotidianos e fazer diversas leituras de mundo. (NIKITIUK, 2000, pp.161-162)

Cientes de que a escola atual precisa estabelecer redes de aprendizado que integrem os conteúdos à dinâmica do mundo por meio de temas que lhes permitam serem partícipes de sua própria história, acreditamos que trabalhar a temática ‘História

¹³ Para maior compreensão e aprofundamento acerca do “Contexto da Prática” visitar a nota de rodapé nº 3 deste artigo e seu referencial teórico sugerido.

Local’ de maneira que transversalize o currículo regular colabora para que os conteúdos clássicos deixem de serem fins para ser tornarem meios para o desenvolvimento historiográfico cultural, identitário e memorístico dos estudantes, preparando-os para compreender e transformar a si mesmos e ao mundo, exercendo assim, a plena cidadania na comunidade em que vive.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que seja solidificada no espaço de ensino uma integração de referenciais culturais, memorísticos e identitários à matriz curricular no âmbito diversificado, torna-se necessário propor novos sentidos para a história ensinada nas unidades escolares através do fortalecimento dos princípios e sentimentos de cidadania, pertencimento e consciência histórica para com a própria história e a história de seu povo, visando: “proporcionar aos alunos uma interligação entre a disciplina de História ao cotidiano escolar e ao seu meio social” (BESSEGATTO, 2004, p. 22). Desse modo, entender e conhecer a história local tende a proporcionar aos estudantes o seu reconhecimento como agentes ativos, participativos e transformadores por meio de uma aprendizagem significativa.

Pelo visto, a historiografia local como balize norteadora para compreensão e ressignificação do currículo diversificado, contribui para avivar as figuras e fatos que vieram a compor o mosaico da municipalidade e/ou localidade.

Assim sendo, o currículo escolar precisa agregar estes conteúdos como uma política pública de ensino, considerando sua importância na formação da cidadania e manutenção dos laços da memória coletiva nos ambientes de ensino na certeza de que: “a memória é, sem dúvida, aspecto relevante na configuração de uma história local tanto para historiadores quanto para ensino” (BITTENCOURT, 2004, p. 168), ou seja, ela constitui-se um sentimento de identidade e continuidade para com a valorização das particularidades de uma lugar, oportunizando a reflexão permanente das ações dos que ali vivem.

Sendo assim, reforçamos de que é preciso uma escola mais aberta, mais flexível, que dê ao currículo uma perspectiva globalizada com a cultura em que os alunos estão envolvidos, engajando dessa forma um ensino-aprendizado construído por

meio de um conhecimento ativo e participativo por meio de metodologias em que se realce a história da comunidade.

Para que isso ocorra, torna-se necessário compreender que o currículo precisa acompanhar o crescimento dos estudantes e ser acrescido constantemente com novas abordagens e novas metodologias no intuito de auxiliá-los no desenvolvimento das suas competências e habilidades para os dias atuais. Neste caso, é preciso que as escolas pensem seus currículos de uma forma mais integrada e centrada no auxílio ao apoio na construção de projetos de vida em toda sua escolarização.

Por fim, ressaltamos que é preciso construir um novo olhar valorativo em torno desta história, e com ela, contribuirmos na construção e adequação do currículo escolar em que se atente aos anseios de um ensino público dinamizado, cujo currículo escolar, provoque uma reflexão e (re)defina a gestão curricular 'local' no eixo diversificado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APOLLINÁRIO, F. **Dicionário de Metodologia Científica: um guia para a produção do conhecimento científico.** São Paulo: Atlas, 2004.
- BABBIE, Earl. **Métodos de pesquisas de Surley.** Belo Horizonte: UFMG, 2005.
- BALL, Sthepen. **Políticas Educacionais: questões e dilemas.** São Paulo: Corte Editora, 2011.
- BESSEGATTO, Maria Luiz. **O Patrimônio em Sala de Aula: Fragmentos de Ações Educativas.** 2ª ed. Porto Alegre: Evangraf, 2004
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos.** São Paulo: Cortez, 2004.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília: Secretaria de Editoração e Publicações do Senado Federal, 1996.
- BRASIL. IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico nacional. **Educação Patrimonial: Histórico, conceitos e processos.** Brasília, 2014. Disponível em: http://portal.IPHAN.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Educacao_Patromonial.pdf. Acesso em: 05 maio 2019.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)- Lei Nº. 9.394/96.** Brasília: MEC, 1997.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base – Ensino Fundamental.** Brasília: MEC/SEB, 2017.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 4, de 10 de junho de 2010. Define as **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.** Brasília: 2013.
- BRASIL. **Censo Escolar 2018.** Brasília: MEC. Disponível em: <https://www.mec.gov.br/>. Acesso em: 18 maio 2019.

- BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 4, de 10 de junho de 2010. Define as **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília: 2013.
- CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: Leitura crítico-compreensiva artigo a artigo**. 21ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- FERNANDES, José Ricardo Oriá. **Um Lugar na Escola para a História Local**. Recife: ANPUH, 1995.
- FREITAS, H. M. R.; CUNHA, M. V. M., JR.; MOSCAROLA, J. Aplicação de sistemas de software para auxílio na análise de conteúdo. *Revista de Administração da USP*, 32(3), 97-109, 1997, bem como, Bardin Lauremce. **L'Analyse de contenu**. Editora: Presses Universitaires de France, 1977.
- _____. **Análise de Conteúdo**. SP: Edições 70, 2011.
- MANIQUE, Antonio Pedro; PROENÇA, Maria Cândida. **Didáctica da História: Patrimônio e história local**. Lisboa: Texto, 1994.
- MAINARDES, Jeferson. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan/abr. 2006.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- MOREIRA, Antonio Flávio barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Organização do documento: Jeanete Beauchamp; Sandra Denise Pagel; Aricélia Ribeiro do nascimento. Brasília: MEC, SEB, 2008.
- NIKITIUK, Sônia Maria Leite. **Um processo coletivo de formação continuada pelos caminhos da história local**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.
- OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2ª ed.. Petrópolis: Vozes, 2008.
- PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; SOUSA, Jorge Luís Umbelino. **Parte Diversificada dos currículos da Educação Básica: que política é essa? ESPAÇO DO CURRÍCULO**, v.9, n.3, p. 448-458, set-dez. 2016.
- PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Currículo de Pernambuco: Ensino Fundamental – Área de Ciências Humanas e Área de Ensino Religioso**. Rede estadual de ensino. Recife: Secretaria de Educação, 2018.
- PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Parâmetros para a Educação Básica do estado de Pernambuco – Parâmetros Curriculares de História: Ensino Fundamental e Médio**. Rede estadual de ensino. Recife: Secretaria de Educação, 2013.
- PROENÇA, Maria Cândida. **Ensinar/Aprender História**. Lisboa: Horizonte, 1990.
- RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- SACRISTÁN, J. G. **O currículo: Uma reflexão sobre a prática**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SOUZA, Renilfran Cardoso de. **Guia Básico de Educação Patrimonial: Referência nos arquivos digitais**. In: VI Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”. São Cristóvão: Anais, 2012.

RECEBIDO EM: 24/06/2019

PARECER DADO EM: 28/11/2019



www.revistafenix.pro.br