

# O ensino de história local e formação da consciência histórica: possibilidades para educação do campo<sup>1</sup>

Geysy Dongley Germinari

**Resumo:** Este artigo apresenta os eixos teóricos do projeto de pesquisa “História local e formação da consciência histórica nas escolas do campo da região metropolitana de Curitiba-Pr”, a proposta vincula-se ao projeto “Observatório da Educação do Campo - Educação do Campo na Região Metropolitana de Curitiba: Diagnóstico, Diretrizes Curriculares e Reestruturação dos Projetos Político-Pedagógicos”, coordenado pelo Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná. O ensino da história local vem ganhando espaço como componente curricular. O interesse na história local, como conteúdo ou estratégia de ensino cresceu nas últimas décadas, sob a influência dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), produzidos e divulgados pelo Ministério da Educação, na década de 1990. As orientações para os anos iniciais do Ensino Fundamental destacam a importância dos conteúdos selecionados partem dos problemas locais, para então, buscar as relações com história regional, nacional e internacional. Contudo, a aplicação da proposta dos PCNs nas escolas localizadas no campo da região metropolitana de Curitiba esbarra na inadequação teórico-metodológica dos materiais didáticos, na formação docente e nas condições objetivas de trabalho. Nessa direção, a investigação tem como objetivo central investigar as relações entre ensino de história local e a formação da consciência histórica nas escolas municipais do campo, localizadas na região metropolitana de Curitiba, Estado do Paraná (Brasil). Os resultados iniciais do estudo teórico apontam à possibilidade de diálogo entre os estudos acerca do ensino de história local, teoria da consciência histórica e os estudos da educação do campo.

**Palavras-chave:** Consciência histórica. História local. Educação do campo.

## The teaching of local history and formation of the historical conscience: possibilities for field education

**Abstract:** This article presents the theoretical axes of the research project “Local history and formation of the historical conscience in field schools of Metropolitan Area of Curitiba-PR”, whose proposal is linked to the project “Observatory of Field Education - Field Education in Metropolitan Area of Curitiba: Diagnosis, Curricular Guidelines and Restructuring of Political-Pedagogic Projects”, coordinated by the Nucleus of Research in Field Education, of the Program of Master’s Degree and Doctorate in Education, of Tuiuti University of Paraná. The teaching of local history is winning space as curricular component. The interest in local history, as content or teaching strategy, grew in the last decades, under the influence of the National Curricular Guidelines (PCNs), produced and published by Ministry of Education in the 1990s. The orientations for initial years of primary school detach the importance of the selected contents be based in the local problems, and then look for the relationships with regional, national and international history. However, the application of PCNs proposal in field schools in Metropolitan Area of Curitiba bumps into the theoretical-methodological inadequacy of the didactic materials, the educational formation and the objective conditions of work. In this direction, the investigation has as central objective to investigate the relationships between the teaching of local history and the formation of the historical conscience in municipal field schools located in Metropolitan Area of Curitiba, State of Paraná (Brazil). The initial results of the theoretical study point to the dialogue possibility among the studies concerning the teaching of local history, the theory of the historical conscience and the studies of field education.

**Keywords:** Historical conscience. Local history. Field education.

---

<sup>1</sup> A primeira versão do texto foi apresentada no XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, realizado na Pontifícia Universidade Católica do Paraná, em 2013.

## **Introdução**

O ensino de História como campo de pesquisa no Brasil constitui-se, com maior intensidade, a partir do final da década de 70 e início da de 80 do século XX. Nesse período, o ensino de História foi objeto de intenso debate teórico, lutas políticas e resistência à ditadura civil-militar instalada a partir de 1964 no Brasil. No embate contra a política educacional autoritária dos militares floresceu um movimento de renovação da concepção e das práticas de ensino de História.

Na década de 80, professores de escolas públicas e privadas iniciaram uma série de experiências de ensino de História, a partir de novas seleções de conteúdos e métodos inovadores para época, como uso da televisão e do vídeo cassete. “Essas experiências, por sua vez, serviram de base para análises, muitas vezes das práticas de ensino e/ou de outras pesquisas, que começaram a se desenvolver nos cursos de História” (COSTA; OLIVEIRA, 2007, p. 148).

As novas experiências desenvolvidas nas escolas demandaram a criação de espaços nos cursos de graduação voltados à reflexão sobre a prática do ensino de história. Como exemplos, foram criados nas instituições de ensino superior laboratórios de ensino para atender as demandas da área, a formação de professores do ensino de história passa a ser objeto de reflexão e pesquisa nos meios acadêmicos.

A consolidação do campo de pesquisa se deu com a criação de dois eventos fundamentais: o Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História (implementado em 1988 na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, atualmente na VII realização) e o Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História (criado em 1993, atualmente na VIII edição). Os encontros propiciam a reflexão, o debate, e a divulgação dos conhecimentos sobre os problemas do ensino de História nos diferentes níveis e espaços.

As experiências pedagógicas, a formação do profissional de história; a produção do conhecimento histórico na escola, o significado da utilização e a análise dos conteúdos do livro didático; o ensino de história temática como proposta para romper com o ensino de História tradicional; reformas curriculares e a utilização em sala de aula de novas linguagens (música, fotografia, literatura, filmes, história em quadrinhos) passaram a ser objeto de reflexão e pesquisa.

A partir da década de 80, a produção acadêmica sobre ensino de História cresceu no bojo da expansão dos Programas de Pós-Graduação e abertura de editais específicos das agências financiadoras para esse campo de investigação. O crescimento da área tornou-se visível na criação de Linhas de Pesquisa Específicas sobre ensino de História, com diferentes enfoques e abordagens, no aumento da produção bibliográfica e na consolidação dos eventos específicos (COSTA; OLIVEIRA, 2007).

Na década de 1990, o ensino da história local conheceu um boom como estratégia pedagógica e conteúdo de ensino e vem valorizando-se cada vez mais, considerando sua presença na literatura e sua indicação como eixo principal na organização dos programas curriculares. Essa proposta reflete preocupação nacional na valorização das Histórias Locais. Esse interesse cresceu nas últimas décadas, sob a influência dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) produzidos e divulgados pelo Ministério da Educação, no final da década de 1990.

O documento, na área de História, ressalta a importância dos conteúdos partirem das problemáticas locais onde estão inseridas as crianças, sem perder de vista que estas questões estão envolvidas em todas as problemáticas, sejam no âmbito nacional, regional ou mundial. Nessa direção, o documento justifica a seleção de conteúdos da seguinte forma:

As informações históricas locais relevantes a serem selecionadas expressam, assim, a intencionalidade de fornecer aos alunos a formação de um repertório intelectual e cultural, para que possam estabelecer identidades e diferenças com outros indivíduos e com grupos sociais presentes na realidade vivida – no âmbito familiar, no convívio da escola, nas atividades de lazer, nas relações econômicas, políticas, artísticas, religiosas, sociais e culturais (BRASIL, 2000, p. 43).

As sugestões dos PCNs, particularmente na área de História, vêm sendo objeto de investigação. Entre os estudos, destacam-se para presente análise os resultados do projeto *Recriando História* produzido pela Universidade Federal do Paraná, cuja meta é assessorar municípios da região metropolitana de Curitiba, sob a forma de atividades de extensão e pesquisa. As coordenadoras do projeto, Maria A. Schmidt e Tânia B. Garcia, em artigo publicado na revista *História & Ensino*, da Universidade Estadual de Londrina (UEL), ao se referirem às proposições dos parâmetros de História destacam que,

É importante lembrar que essas mudanças propostas apenas lentamente chegam às escolas dos sistemas de ensino, particularmente às redes municipais responsáveis pelas séries iniciais de escolarização. Por outro lado, dificuldades específicas são apontadas pelos professores que, em número significativo, não são licenciados (SCHMIDT; GARCIA, 2008, p. 72).

Ainda, na esteira de Schmidt e Garcia (2008), uma das grandes dificuldades de aplicação das propostas dos PCNs, de acordo com os docentes e técnicos das Secretarias de Educação dos Municípios da região Metropolitana de Curitiba, é a inadequação teórico-metodológico dos materiais didáticos, além da formação e condições objetivas de trabalho dos professores.

Dentro desse cenário insere-se o projeto História Local e Formação da Consciência Histórica nas Escolas do Campo da Região Metropolitana de Curitiba-PR, que objetiva problematizar a questão do ensino-aprendizagem de história local e a formação da consciência histórica de crianças que frequentam as escolas do campo das redes municipais da região metropolitana de Curitiba, Estado do Paraná (Brasil). Nesse texto, proponho-me, como tarefa básica, apresentar os referenciais teóricos que embasam o referido projeto.

### **Consciência histórica, história local e educação do campo**

Uma primeira referência encontra-se no campo da teoria da consciência histórica. As reflexões de Rüsen (1992, 2001, 2007) acerca das relações entre a história e as tomadas de decisão na vida cotidiana têm contribuído para identificar elementos da consciência histórica dos sujeitos no universo da escola. Nas palavras de Rüsen (2001, p. 54):

São as situações genéricas e elementares da vida prática dos homens (experiência e interpretações do tempo) que constituem o que conhecemos como consciência histórica. Elas são fenômenos comuns ao pensamento histórico tanto no modo científico quanto em geral, tal como operado por todo e qualquer homem, e geram determinados resultados cognitivos.

Na perspectiva de Rüsen (2001), a consciência histórica é uma condição antropológica, culturalmente constituída. É parte da consciência humana que fornece sentido temporal à vida ao relacionar num *continuum* as dimensões temporais do passado, presente e futuro.

O trabalho da consciência histórica é feito em atividades culturais específicas que Rüsen (2006, p. 122) chama de “práticas de narração histórica”. Schmidt e Garcia (2005, p. 301) corroboram as apreensões de Rüsen (2006). Para estas autoras,

[...] a consciência histórica relaciona “ser” (identidade) e “dever” (ação) em uma narrativa significativa que toma os acontecimentos do passado com o objetivo de dar identidade aos sujeitos a partir de suas experiências individuais e coletivas e de tornar inteligível o seu presente, conferindo uma expectativa futura a essa atividade atual. Portanto, a consciência histórica tem uma “função prática” de dar identidade aos sujeitos e fornecer à realidade em que eles vivem uma dimensão temporal, uma orientação que pode guiar a ação, intencionalmente, por meio da mediação da memória histórica.

Deste modo, a consciência histórica existe nas práticas de narração histórica, isto é, a narrativa é a expressão material do pensamento histórico. Assim, por meio da narrativa chega-se à forma da consciência histórica, constituída na mente dos homens. Essa prática cultural de interpretação do tempo é, de acordo com Rüsen (2001), antropológicamente universal.

Segundo Rüsen (2001, p. 60), a narrativa histórica:

Deve-se tratar de um ato de fala, cuja universalidade antropológica não pode ser contestada e com respeito à qual se pode demonstrar ser ela determinante da especificidade do pensamento histórico e, com isso, da peculiaridade do conhecimento histórico-científico [...]. Em um ato de fala desse tipo, no qual se sintetizam, em uma unidade estrutural, as operações mentais constitutivas da consciência histórica, no qual a consciência se realiza.

Ainda de acordo com Rüsen (2001, p. 149),

O pensamento histórico, em todas as suas formas e versões, está condicionado por um determinado procedimento mental de o homem interpretar a si mesmo e a seu mundo: a narrativa de uma história. Narrar é uma prática cultural de interpretação do tempo, antropológicamente universal. A plenitude do passado cujo tornar-se presente se deve a uma atividade intelectual a que chamamos de “história” pode ser caracterizada, categoricamente, como narrativa. A “história” como passado tornado presente assume, por princípio, a forma de uma narrativa. O pensamento histórico obedece, pois, igualmente, a lógica da narrativa. Essa tese é tratada, na teoria da história como o paradigma narrativista.

Contudo, Rüsen (2006) não nega a existência de elementos não narrativos operando no trabalho da consciência histórica e que a representação narrativa do passado apresenta limites. Porém, o fenômeno cultural chamado História sustenta-se fundamentalmente na prática cultural da narrativa. Como ele afirma:

La forma lingüística dentro de la cual la conciencia histórica realiza su función de orientación es la de la narración. Desde esta visión, las operaciones por las cuales la mente humana realiza la síntesis histórica del tiempo simultáneamente con las del valor y la experiencia, se encuentran en la narración: el relato de una historia (p. 29).

A narrativa histórica, como construção mental, difere de outros conteúdos da memória humana. Alguns aspectos caracterizam esta prática cultural como elemento constitutivo da consciência histórica em geral e do conhecimento histórico científico em particular.

Assim, a narrativa histórica é um resultado intelectual que forma a consciência histórica que fundamenta todo o pensamento histórico e todo o conhecimento histórico científico. No processo narrativo alguns fatores são essenciais na formação da consciência histórica, os quais

permitem diferenciar a narrativa histórica da multiplicidade de interpretações da experiência do tempo que utilizam a narrativa como instrumento. Por exemplo, a ficção histórica é uma forma de interpretação narrativa da experiência do tempo, que integra, com a orientação ficcional no tempo, ao âmbito geral da orientação da vida prática no tempo.

Em busca da especificidade da narrativa histórica, como elemento de constituição de sentido sobre a experiência do tempo, uma questão geral é importante, é a tradicional distinção entre narrativa ficcional e não-ficcional. Tal distinção origina-se de três especificações da operação mental da narrativa da vida prática concreta, do que se pode denominar de narrativa histórica, como constitutiva da consciência histórica.

A primeira especificidade a se destacar é que a narrativa histórica rememora um passado distante, que ultrapassa as lembranças individuais de uma pessoa, vai além do tempo de uma vida individual. Essa expansão temporal é condição fundamental para conferir ao passado a qualidade de histórico. Além disso, a perspectiva de futuro, aberta pela consciência histórica, também ultrapassa o limite de uma vida individual. Como afirma Rüsen (2001, p. 63-64),

A lembrança flui natural e permanentemente no quadro de orientação da vida prática atual e preenche-o com interpretações do tempo; ela é um componente essencial da orientação existencial do homem. A consciência histórica não é idêntica, contudo, à lembrança. Só se pode falar de consciência histórica quando, para interpretar experiências atuais do tempo, é necessário mobilizar a lembrança de determinada maneira: ela é transposta para o processo de tornar presente o passado mediante o movimento da narrativa. A mera subsistência do passado na memória ainda não constitutivo da consciência histórica. Para a constituição da consciência requer-se uma correlação expressa do presente com o passado – ou seja, uma atividade intelectual que pode ser identificada e descrita como narrativa (histórica).

Porém, a simples relação entre o presente e passado não é suficiente para qualificar a narrativa como histórica. A segunda especificidade da narrativa histórica, é que ela constitui a consciência histórica, ao representar as mudanças temporais do passado, rememoradas no presente como processos contínuos. Nessa direção, as dimensões temporais (passado, presente, futuro) ganham sentido, que faz do passado, como experiência, significativo para o presente e o futuro. Essa interdependência de passado, presente e futuro é concebida como uma representação da continuidade. Tal representação funciona como elemento unificador da relação entre o passado, presente e futuro, e dá unidade às três dimensões temporais.

Este referencial teórico tem orientado pesquisas no campo da Educação Histórica, área que tem como objeto de investigação as ideias históricas de crianças, jovens e professores em

contextos de escolarização. Tendo como referência central a epistemologia da história, a Educação Histórica desenvolve estudos a respeito de ideias substantivas, ideias epistemológicas e consciência histórica.

A pesquisa em Educação Histórica, também denominada pesquisa em cognição histórica situada, vem sendo desenvolvida em vários países, como Inglaterra, Canadá, Estados Unidos, Portugal e Brasil. Todavia, é importante destacar que as pesquisas sobre consciência histórica tiveram origem na Alemanha, “[...] o uso deste conceito no campo do ensino de história surgiu das discussões encetadas pelos especialistas em didática da antiga RDA e RFA, na década de 1980 [...]” (SCHMIDT, 2005, p. 117), na conjuntura do fim da guerra fria e reunificação da Alemanha.

A maior pesquisa nesta área foi desenvolvida por Magne Angvik e Bodo von Borries (1997). Trata-se de uma enquete aplicada em 25 países europeus, mais a Palestina, Israel e Turquia, com um conjunto de 32 mil jovens de 15 anos, para conhecer, sob orientação de um questionário, o conteúdo da sua consciência histórica. A pesquisa definiu a consciência histórica como uma operação mental complexa que estabelece conexão entre a interpretação do passado, a compreensão do presente e a expectativa do futuro. Também concluiu que as ideias manifestadas pelos jovens, dos diversos países que participaram da investigação, sobre o passado, presente e futuro, refletem a mentalidade dos respectivos povos. Portanto, o estado da arte destas pesquisas permitiu considerar que a consciência histórica e a identidade dos jovens estão intimamente relacionadas com seu contexto cultural.

Uma segunda referência que fundamenta o projeto são os estudos acerca da cultura escolar e da cultura da e na escola. Essas pesquisas compreendem os sujeitos do universo escolar a partir da categoria de cultura. Autores de diferentes tendências têm afirmado a importância da cultura para compreensão e explicação do mundo contemporâneo, destacando o seu papel constitutivo em todas as esferas da vida social.

A centralidade da cultura também foi destacada por intelectuais associados ao pensamento marxista. No final da década de 1950 e início de 1960, um grupo de intelectuais ingleses, formado, por Raymond Williams, Eric Hobsbawm, Edward Palmer Thompson e Christopher Hill, entre outros, situados no campo do marxismo desenvolveram análises culturais em oposição frontal a um tipo de interpretação, cujas estruturas teóricas idealizadas mantinham distância de qualquer diálogo com o processo histórico e com os sujeitos reais. “Embora dificilmente se

pudesse considerar o marxismo como novidade nas décadas de 1950 e 1960, estavam vindo a primeiro plano, dentro daquela modalidade explicativa, novas correntes que fomentavam o interesse dos historiadores pela história social” (HUNT, 1992, p. 2).

Essa corrente ficou conhecida como “nova esquerda inglesa”. Seus intelectuais lançaram-se ao estudo de uma “história vista de baixo”. Nesse sentido, exploraram novas áreas, como a cultura operária e popular. Em seus estudos deram voz a homens e mulheres trabalhadores que por muito tempo estiveram excluídos dos trabalhos acadêmicos e das discussões políticas. No centro dessa renovação marxista estava o conceito de cultura como categoria principal de análise.

Nesse particular, as contribuições de Raymond Williams para os estudos culturais são inegáveis. Natural do País de Gales, neto de agricultores, filho de um sinaleiro de estrada de ferro e diplomado em literatura em Cambridge, Williams, dedicou sua vida aos estudos sobre questões prático-teóricas que envolvem o conceito de cultura.

De acordo com Williams (2003, 2011a, 2011b) a perspectiva que comumente fundamentou a análise cultural marxista parte do princípio teórico de uma base determinante (infraestrutura econômica da sociedade) e uma superestrutura determinada (campo do pensamento, das ideias, da moral, da consciência). Nesse modelo, a cultura como elemento localizado na superestrutura transforma-se em um campo de ideias e significados restritos a mero reflexo da economia, localizada na base determinante. Ou seja, a cultura torna-se uma dimensão secundária da sociedade. Para Williams (2011a, 2001b) este não deveria ser o ponto de partida para análise da cultura.

Esse autor distancia-se das interpretações mecanicistas que reduzem a cultura a mero reflexo do sistema econômico. Para ele, a cultura está relacionada à totalidade social do modo de vida. Para explicitar sua concepção, Williams (2011a, p. 306), toma como exemplo a literatura enquanto elemento da cultura. Ele diz: “[...] ainda que o elemento econômico seja determinante, ele determina todo um modo de vida, e é a esse modo vida, e não unicamente ao sistema econômico, que a literatura tem de ser relacionada”.

Assim sendo, o conceito de cultura precisa ser entendido como um processo integral da vida, um processo geral de caráter social, caracterizado pela e para a interdependência de todos os aspectos da realidade social em sua devida dinâmica social, proporcionada pelas mudanças históricas na produção social da existência humana. Desta forma, pode-se falar em elementos da cultura, como artefatos, signos, símbolos e as linguagens, os quais revelam as relações sócio-



históricas determinantes da prática social, na qual os sujeitos são produtos e produtores de cultura.

Outro aspecto relevante da concepção de Williams (2011a; 2011b) é o conceito de cultura comum. Para ele, a cultura pode ser considerada comum quando produzida pela prática social coletiva como expõe Terry Eagleton (2005, p. 169): “para Williams, uma cultura comum é aquela que é continuamente refeita e redefinida pela prática coletiva de seus membros, e não aquela na qual valores criados pelos poucos são depois assumidos e vividos passivamente pelos muitos.”

Para Williams (2011a; 2011b), a cultura de um povo, seja nos seus aspectos mais cotidianos, como os hábitos alimentares, seja nos seus aspectos mais sofisticados, como as artes e a literatura, é uma elaboração de toda a sociedade. Assim, tanto as práticas cotidianas quanto os produtos mais sofisticados da criação individual pertencem a uma base comum de caráter social.

Explicitando um pouco melhor: a definição mais prosaica, de cultura como modo de vida, e a mais elevada, de cultura como os produtos artísticos, não representam alternativas excludentes: o valor de uma obra de arte individual reside na integração particular da experiência que sua forma plasma. Essa integração é uma seleção e uma resposta ao modo de vida coletivo sem o qual a arte não pode ser compreendida e nem mesmo chegar a existir, uma vez que seu material e seu significado vêm deste coletivo (CEVASCO, 2001, p. 48).

Sobre este aspecto, Jean-Claude Forquin (1993, p. 36), com base em Williams<sup>2</sup> ressalta que,

Cada geração, no interior de um mesmo país, recebe de herança uma certa tradição intelectual e artística que representa sempre muito mais do que o produto de uma única classe social [...] em cada época, quando uma classe social particular pode ser dita em posição ‘dominante’ ela está longe de ter, em matéria de cultura, um monopólio da criação e do controle: o estoque comum dos bens simbólicos é sempre alimentado pelos indivíduos de diversas proveniências sociais mesmo que a contribuição de cada grupo seja desigual.

Nessa direção, não se pode afirmar a existência de uma cultura produzida exclusivamente pela classe dominante para a classe dominante, como uma espécie de cultura autêntica. O que existe é um processo de seleção, interpretação e apropriação de determinados elementos culturais por parte da classe dominante, que utiliza parcela da cultura como forma de distinção e

---

<sup>2</sup> Nessa passagem Forquin (1993), referencia-se no livro *Culture and society 1780-1950*, de Raymond Williams, publicado em 1958.

manutenção do poder em relação às demais classes sociais que compõem a sociedade. Esse processo Williams (2011b, p. 54) denomina de “Tradição Seletiva”.

O que, nos termos de uma cultura dominante efetiva, e sempre assumida como ‘a tradição’, ‘o passado significativo. Mas sempre o ponto-chave é a seleção – a forma pela qual, a partir de toda uma área do passado e do presente, certos significados e práticas são escolhidos e enfatizados, enquanto outros significados e práticas são negligenciados e excluídos. De modo ainda mais importante, alguns desses significados e práticas são reinterpretados, diluídos ou colocados em formas que dão suporte ou, ao menos, não contradizem os outros elementos dentro da cultura dominante eficaz.

O contínuo fazer e refazer da cultura dominante acontece nos processos de educação; na formação social mais ampla, como a família; na organização do trabalho; nas práticas cotidianas; na tradição seletiva em um plano intelectual e teórico. Todas essas forças colaboram para manutenção da cultura dominante.

As forças mencionadas operam de modo específico no contínuo trabalho de conformação da cultura dominante. A educação do tipo escolar, interesse particular desse artigo, participa de forma significativa no processo de seleção, conservação e legitimação da cultura dominante.

A escola ensina às novas gerações apenas uma parte restrita de toda a experiência humana coletiva. Os conteúdos de ensino, matéria prima do trabalho pedagógico, são resultado de um processo histórico de seleção e manutenção de determinados elementos culturais em detrimento de outros. A educação escolar supõe sempre uma seleção no interior da cultura e uma transformação dos conteúdos da cultura destinados a serem ensinados às novas gerações.

A seleção cultural e transformação dos elementos selecionados em conteúdos de ensino acontecem, principalmente, por intermédio do currículo, dos programas de ensino, materiais didáticos, livros didáticos e pela prática pedagógica cotidiana. Nas palavras de Forquin (1993, p. 15):

Isto significa dizer que a educação não transmite jamais *a* cultura, considerada como um patrimônio simbólico unitário e imperiosamente coerente. Nem sequer diremos que ela transmite fielmente *uma* cultura ou culturas (no sentido dos etnólogos e dos sociólogos): ela transmite, no máximo, *algo* da *cultura*, elementos de cultura, entre os quais não há forçosamente homogeneidade, que podem provir de fontes diversas, ser de épocas diferentes, obedecer a princípios de produção e lógicas de desenvolvimentos heterogêneos e não recorrer aos mesmos procedimentos de legitimação [...].

Destacar-se-á, enfim, que se por um lado a seleção cultural escolar conserva alguns elementos da cultura do passado e ao mesmo tempo promove novos conteúdos, novas formas de saberes, novos modelos didáticos, novas definições culturais e novos valores, por outro lado, uma

imensa parcela do conhecimento produzido no passado e no presente é rejeitada, abandonada nas ‘trevas do esquecimento’.

Tendo como referência tais pressupostos, pode-se afirmar que a cultura da escola é o resultado do movimento dialético entre a cultura escolar estabelecida pela tradição seletiva, a qual se evidencia nos elementos da cultura produzidos com objetivos escolares (manuais, materiais didáticos, exercícios escolares, disciplina, normatizações, regras e provas) (FORQUIM, 1993) e a cultura dos sujeitos em processo de escolarização.

Conforme Schmidt e Garcia (2006, p. 9), “[...] um alargamento do conceito de cultura escolar permite entendê-lo como determinadas formas de apropriação que os sujeitos em escolarização (professores, jovens, crianças) fazem dos elementos da cultura de uma sociedade”.

De modo geral, entende-se a cultura como algo vivido em um determinado lugar e tempo. Assim, ressalta-se que a cultura é um produto histórico de uma sociedade em um determinado período e salienta-se que seus elementos - artefatos, signos, símbolos e as linguagens, - demonstram as relações sócio-históricas nas quais o sujeito é ao mesmo tempo produtor e produto da cultura. É permitido também admitir abordagens específicas da cultura, como a cultura da escola, a cultura dos povos do campo ou a cultura da escola do campo.

Nessa direção, um terceiro referencial teórico trata dos estudos acerca da Educação do Campo. As discussões realizadas nas duas últimas décadas, em diversos espaços coletivos, levantam preocupação especial acerca das práticas educativas desenvolvidas pelos professores e alunos das escolas localizadas no campo no intuito de aperfeiçoar a escolarização dos povos que vivem e trabalham no campo.

A Educação do Campo é uma conquista dos movimentos sociais de lutas pela reforma agrária, a sua origem está demarcada no final da década de 1980, quando os trabalhadores dos assentamentos começaram a questionar a falta de escolas nos assentamentos e os conteúdos trabalhados na escola.

A Educação do Campo representa uma prática coletiva, constituída pelo movimento social de luta pela terra (MST), que agrega outros movimentos, como Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Movimentos das Mulheres Camponesas (MMC), Movimento de Pequenos Agricultores (MPA), entre outros. Essas práticas adentraram as Universidades, as quais, por sua vez, respaldaram as demandas dos movimentos sociais com a criação de cursos de especialização, graduação em educação do campo e grupos de estudos.

Do ponto de vista pedagógico, a cultura dos povos do campo assume posição central na Educação do Campo. A escola do campo torna-se o espaço privilegiado para o conhecimento, valorização e manutenção da cultura dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, cultura que se expressa, por exemplo, nas práticas cotidianas, no trabalho, no lazer, nos valores e hábitos que produzem o modo de vida do campo.

Ao refletirem sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas do campo, Beltrame, Cardoso e Nawroski (2011, p. 103) ressaltam que:

A experiência educativa desenvolvida pelos professores nas escolas do meio rural ganha mais sentido à medida que incorpora características culturais da vida do campo, valorizando peculiaridades que compõem o repertório e marcam a trajetória das populações que ali vivem. Com essa premissa, acreditamos que os estudos desenvolvidos junto aos sujeitos do campo possibilitam reconstruir aspectos desse universo cultural, destacando as relações construídas nos diversos espaços de pertencimento, tanto na família e na escola, como nas relações sociais que organizam a vida adulta.

As Diretrizes Curriculares da Educação do Campo, do Estado do Paraná, publicadas em 2010, destacam que:

No âmbito da educação do campo, objetiva-se que o estudo tenha a investigação como ponto de partida para a seleção e desenvolvimento dos conteúdos escolares, de forma que valorize singularidades regionais e localize características nacionais, tanto em termos das identidades sociais e políticas dos povos do campo quando em valorização da cultura de diferentes lugares do país. [...] Há uma produção cultural no campo que deve se fazer presente na escola. Os conhecimentos desses povos precisam ser levados em consideração, constituindo ponto de partida das práticas pedagógicas na escola do campo (PARANÁ, 2010, p. 31).

A concepção da diretriz paranaense participa de um movimento nacional por uma Educação do Campo, que se constrói em contraposição às perspectivas tradicionais da educação rural ou educação para o meio rural, as quais historicamente negligenciaram as carências e especificidades do campo brasileiro. Roseli Caldart (2004), ao esboçar aspectos identitários da Educação do Campo, chama atenção para necessidade de pensá-la como um projeto de educação centrado nos trabalhadores e nas trabalhadoras do campo.

Ainda na esteira da autora, implica em pensar a educação, que é um processo universal, a partir de uma particularidade, neste caso a cultura dos povos do campo, que se expressa no seu modo de produzir a vida, produzir a existência. Frigotto (2010, p. 36) corrobora com Caldart (2004), quando diz:

Na educação e pedagogia *do campo*, parte-se da particularidade e singularidade dadas pela realidade de homens e mulheres que produzem suas vidas no campo. Todavia, não se postula o localismo e nem o particularismo, mediante os quais se nega o acesso e a construção do conhecimento e de uma universalidade histórica rica, porque é a síntese de diálogo e da construção de todos os espaços onde de seres humanos produzem sua vida.

Caldart (2004) e Frigotto (2010) chamam atenção no sentido de que a valorização do modo de vida dos povos do campo, na proposição pedagógica da Educação do Campo, não significa reduzir a seleção de conteúdos aos hábitos, valores, saberes, identidades e práticas oferecidas pela realidade produzida pelos sujeitos do campo.

Neste aspecto, é importante salientar a análise de Williams (2011a, 2011b) acerca dos processos de apropriação de elementos culturais pelas classes dominantes, como forma de manutenção do poder político e simbólico. Ele sinaliza que a escola teria um papel fundamental para o acesso e apropriação da cultura que tradicionalmente tem sido apropriado pela classe dominante. Forquin (1993, p. 37), sintetiza com clareza a visão de Williams nesta questão:

Para ele, esta tradição (a dos grandes escritores, pensadores, artistas) é verdadeiramente um patrimônio comum, uma herança comum, que a moderna educação tem por tarefa difundir, tornar acessível tão amplamente quanto possível. Mas, ele insiste também na necessidade de subtrair esta tradição da minoria social que conseguiu historicamente se identificar com ela, confiscá-la em seu proveito e por vezes desnaturalizá-la, ao sobredeterminá-la simbólica e politicamente.

Portanto, tanto as especificidades que caracterizam o modo de vida dos povos do campo, quanto elementos culturais universais, como a arte e a literatura, servem como fonte de conteúdos para Educação do Campo, uma vez que determinados produtos da cultura pertencem à humanidade, isto é, a todas as classes sociais. A esse respeito Caldart (2004, p. 17-18) destaca que:

A Educação do Campo assume sua particularidade, que é o vínculo com sujeitos sociais concretos, e com um recorte específico de classe, mas sem deixar de considerar a dimensão da universalidade: antes (durante e depois) de tudo ela é educação, formação de seres humanos.

O desafio é garantir amplo acesso aos sujeitos do campo a conhecimentos que possibilitem superação da dominação cultural, econômica, política e intelectual.

No plano metodológico, as particularidades do modo de vida dos povos do campo podem ser pontos de partida para o estabelecimento de relações significativas com o conhecimento universalmente acumulado ao longo da história da humanidade. Como expressa Caldart (2004, p. 17):

Isto quer dizer que se trata de pensar a educação (política e pedagogicamente) desde os interesses sociais, políticos, culturais de um determinado grupo social; ou trata-se de pensar a educação (que é um processo universal) desde uma particularidade, ou seja, desde sujeitos concretos que se movimentam dentro de determinadas condições sociais de existência em um dado tempo histórico.

No bojo das propostas da Educação do Campo está o princípio da necessidade da relação com conhecimento a partir da realidade dos sujeitos que vivem e trabalham no campo.

### **Considerações finais**

Este texto buscou apresentar os principais eixos teóricos que sustentam o projeto de pesquisa: *História Local e Formação da Consciência Histórica nas Escolas do Campo da Região Metropolitana de Curitiba-PR*. Nesse momento, percebe-se a possibilidade de diálogo entre as investigações sobre a consciência histórica e as pesquisas educacionais.

Com essas reflexões postas, podemos inferir que a conquista de uma Educação do Campo que garanta a diversidade cultural, que possibilite a construção e reconstrução do mundo camponês, que seja capaz de pensar outro projeto de sociedade, depende também da capacidade de organização do trabalho pedagógico.

No âmbito da seleção de conteúdos, a proposta da Educação do Campo tem a oportunidade de garantir o direito dos povos à herança cultural que historicamente lhes foi expropriada pelas classes dominantes. A escola do campo são espaços privilegiados para manter viva a memória e as identidades dos sujeitos que vivem e trabalham no campo, como defende Arroyo (2010, p. 48) em sua proposta da cultura como matriz pedagógica da educação do campo: “O direito à educação é o direito à herança cultural. É na cultura que nós produzimos a grande matriz que nos conforma. Precisamos prestar mais atenção à cultura na pedagogia”.

Ademais, aponta que essa relação pensada de maneira concreta, isto é, a partir da relação entre teoria e a vida humana prática, pode ser fundamental para subsidiar a articulação entre a cultura entendida à moda de Raymond Williams e a cultura escolar, particularmente no que se refere à presença da história local nas escolas do campo, das redes municipais da região metropolitana de Curitiba.

## Referências

- ANGVIK, M.; BORRIES, B. **Youth and history: a comparative european survey on historical and political attitudes among adolescents**. V. A and B, Hamburg: Korber Foundation, 1997.
- ARROYO, M. G. As matrizes pedagógicas da educação do campo na perspectiva da luta de classes. In: MIRANDA, S. G.; SCHWENDLER, S. F. (Orgs.). **Educação do campo em movimento: teoria e prática cotidiana**. Curitiba: UFPR, 2010. p. 35-53
- BELTRAME, S. A. B.; CARDOSO, T. M.; NAWROSKI, A. Educação do campo e práticas pedagógicas. In: MUNARIM, A. et al (Orgs.). **Educação do campo: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas**. Florianópolis: Insular, 2011. p. 101-121.
- BRASIL. Secretaria de Educação fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história e geografia**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- CALDART, R. S. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004. p. 10-32
- CEVASCO, M. E. E. **Para ler Raymond Williams**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- COSTA, A. L.; OLIVEIRA, M. M. D. O ensino de história como objeto de pesquisa no Brasil: no aniversário de 50 anos de uma área de pesquisa, notícias do que virá. **Saeculum: Revista de História**, João Pessoa, n. 16, p. 147-160, jan./jun. 2007.
- EAGLETON, T. **A idéia de cultura**. São Paulo: UNESP, 2005.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FRIGOTTO, G. Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. In: MUNARIM, A.; BELTRAME, S.; CONDE, S. F.; PEIXER, Z. I. (Orgs.). **Educação do campo: reflexões e perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2010. p. 19-46.
- HUNT, L. Apresentação: história, cultura e texto. In: \_\_\_\_\_. **A nova história cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 1-29
- PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação/Coordenação da Educação do Campo. **Diretrizes curriculares da educação do campo**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação/Coordenação da Educação do Campo, 2010.
- RÜSEN, J. El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico: una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. **Propuesta Educativa**, Argentina, Buenos Aires, n. 7, out. 1992.
- RÜSEN, J. **Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. Brasília: UnB, 2001.
- RÜSEN, J. Historiografia comparativa intercultural. In: MALERBA, J. **A história escrita: teoria e história da historiografia**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 115-137.
- RÜSEN, J. **História vida: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: UnB, 2007.
- SCHMIDT, M. A. M. dos S. Itinerários de pesquisa em ensino de história. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DE ENSINO DE HISTÓRIA, 6., 2005, Londrina, PR. **Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História**. Londrina: Atrito Art, 2005. p. 113-121.

SCHMIDT, M. A. M.; GARCIA, T. M. F. B. A formação da consciência histórica dos alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005.

SCHMIDT, M. A. M.; GARCIA, T. M. F. B. **Consciência histórica e crítica em aulas de história**. Fortaleza: Secretária da Cultura do Estado do Ceará/Museus do Ceará, 2006.

SCHMIDT, M. A. M.; GARCIA, T. M. F. B. Aprendendo a ler, aprendendo a escrever história: o olhar das crianças na produção do conhecimento histórico. **História & Ensino**, Londrina, v. 14, p. 71-84, ago. 2008.

WILLIAMS, R. **La larga revolución**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2003.

WILLIAMS, R. **Cultura e sociedade**: de Coleridge a Orwell. Petrópolis: Vozes, 2011a.

WILLIAMS, R. **Cultura e materialismo**. São Paulo: Unesp, 2011b.

Geysongley Germinari - Universidade Estadual do Centro Oeste - UNICENTRO. Irati | PR | Brasil. Contato: geysog@gmail.com

Artigo recebido em: 5 jul. 2015 e  
aprovado em: 21 dez. 2015.