

UENP

PPEd

**A REALIDADE LOCAL COMO OBJETO DE APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: UMA EXPERIÊNCIA A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**
DANIELA FERREIRA TOTH

2022

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO BÁSICA**

DANIELA FERREIRA TOTH

**A REALIDADE LOCAL COMO OBJETO DE APRENDIZAGEM NOS
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA EXPERIÊNCIA A
PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

**JACAREZINHO
2022**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO BÁSICA
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS DOCENTES PARA EDUCAÇÃO
BÁSICA**

DANIELA FERREIRA TOTH

**A REALIDADE LOCAL COMO OBJETO DE APRENDIZAGEM NOS
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA EXPERIÊNCIA A
PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

**JACAREZINHO
2022**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO BÁSICA
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS DOCENTES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**A REALIDADE LOCAL COMO OBJETO DE APRENDIZAGEM NOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA EXPERIÊNCIA A PARTIR DA
PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

Dissertação apresentada por DANIELA FERREIRA TOTH ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Norte do Paraná, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação Básica.

Orientadora:
Prof^a. Dr^a. VANESSA CAMPOS MARIANO
RUCKSTADTER

JACAREZINHO
2022

Ficha catalográfica elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UENP

FT717r Ferreira Toth, Daniela
A realidade local como objeto de aprendizagem nos
Anos Iniciais do Ensino Fundamental: uma experiência
a partir da Pedagogia Histórico-crítica / Daniela
Ferreira Toth; orientadora Vanessa Campos Mariano
Ruckstadter - Jacarezinho, 2022.
140 p. :il.

Dissertação (Mestrado Profissional em PPED) -
Universidade Estadual do Norte do Paraná, Centro de
Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, 2022.

1. Educação. 2. Educação Básica. 3. Realidade
local. 4. Ensino de História. 5. Pedagogia Histórico-
crítica. I. Campos Mariano Ruckstadter, Vanessa,
orient. II. Título.

DANIELA FERREIRA TOTH

**A REALIDADE LOCAL COMO OBJETO DE APRENDIZAGEM NOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA EXPERIÊNCIA A PARTIR DA
PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Vanessa Campos Mariano Ruckstadter – UENP

Prof.^a Dra. Luciana Fernandes de Aquino – SME –
Ourinhos/UENP

Prof.^a Dra. Marisa Noda – UENP

11/03/2022

Dedico este trabalho em memória do meu pai
e da minha querida família.

AGRADECIMENTOS

Nesses anos de mestrado, de muito estudo, esforço, conhecimento, mas também de autoconhecimento, gostaria de agradecer algumas pessoas que me acompanharam e foram fundamentais para a realização dessa conquista, destacando a importância de cada uma delas e minha gratidão. Foram muitos desafios para dar prosseguimento aos estudos, frente à pandemia que nos pegou tão despreparados e tão frágeis, pelo contexto desses dois anos. Nesse sentido, deixo aqui o meu agradecimento a Deus, pela fé que me guiou nos momentos mais difíceis desta caminhada, me sustentando até o presente momento.

Primeiramente agradeço aos meus pais, João Batista e Nadir pelo incentivo constante, à minha irmã, Sandra que, mesmo de longe, tem acompanhado minhas vitórias. Agradeço imensamente ao meu marido Júnior pelo apoio incondicional e por me ajudar no cuidado com nossos filhos, nesse momento de escrita tão desafiador, me incentivando para eu chegar até aqui. Agradeço aos meus três filhos amados Miguel, João Felipe e Anny Sofia, pela compreensão de muitas vezes serem privados da minha companhia, em algumas etapas da pesquisa. À minha família meu reconhecimento por tudo que sou e tenho conquistado.

Minha gratidão eterna à minha orientadora, a Prof.^a Dr.^a Vanessa Campos Mariano Ruckstadter, por sua paciência e por acreditar que eu conseguisse chegar até aqui e por me orientar da melhor forma possível nessa trajetória.

Um obrigado em especial às minhas amigas do coração Aline, Ana Maria, Andréia, Daiany, Gabriela, Janaína e Liliane pelo apoio e incentivo, sou grata pelos ensinamentos, companheirismo e principalmente, pela amizade construída nessa caminhada.

Aos colegas, professores e coordenadores do mestrado por seus conhecimentos que hoje me são tão caros, minha eterna gratidão. Ao pessoal da secretaria, pelo comprometimento e por me auxiliar com toda documentação necessária nesse processo.

Agradeço aqui com muita honra meus queridos alunos do quarto ano, que fazem parte constante da minha pesquisa e identidade docente mesmo com os desafios impostos pela pandemia, mas por meio das atividades remotas, me

fortaleceu mesmo a distância, a partir desse vínculo da trajetória escolar. Quero agradecer aos professores Eduardo França Paiva, Margarida Dias de Oliveira, Sandra Regina Ferreira Oliveira e Maria Luzia de Farias Gomes pelos livros e arquivos enviados e contribuíram muito com o meu texto.

Meus agradecimentos ao advogado Celso Antônio Rossi (*in memoriam*) e ao moderador do grupo “Memória e fotos atuais de Jacarezinho”, o senhor Rubens Ribeiro por disponibilizar os materiais digitais, fotos, livros e arquivos que consolidaram minha pesquisa.

Agradeço imensamente às professoras Luciana e Marisa, por gentilmente aceitarem participar como membros da banca, minha gratidão pelas valiosas considerações, orientações, sugestões, e apontamentos que contribuíram para que esta pesquisa chegasse até aqui.

“... O papel da escola não é mostrar a face visível da lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata...”

Dermeval Saviani

TOTH, Daniela Ferreira. **A REALIDADE LOCAL COMO OBJETO DE APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA EXPERIÊNCIA A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.** (140 f.). Dissertação (Mestrado em Educação Básica) – Universidade Estadual do Norte do Paraná. Campus Jacarezinho. Orientadora: Prof.^a Dr.^a: Vanessa Campos Mariano Ruckstadter. Jacarezinho, 2022.

RESUMO

Esta pesquisa apresenta como temática o ensino de História nos Anos Iniciais a partir da realidade local. A problemática da pesquisa é: qual a importância do ensino de história local nos Anos Iniciais e que tipos de práticas docentes podem ser desenvolvidas com o uso de imagens? Partiu-se da premissa de que é essencial trabalhar a história local como ponto de partida para uma aprendizagem histórica que permita aos alunos construir conceitos e ideias ao agir e interagir no processo de construção do conhecimento histórico. A construção de conceitos, como as noções de tempo e espaço, favorece a compreensão de si, da forma como entende o outro e seu lugar nas relações sociais da própria história. Dessa forma, discutem-se e levantam-se algumas reflexões sobre a importância da valorização do contexto histórico, e da problematização como instrumento que direciona o trabalho pedagógico. Diante dessa realidade, nossa pesquisa se justifica na intencionalidade de promover uma educação patrimonial de forma histórica. O referencial teórico permitiu um diálogo a partir dos autores que discutem a Pedagogia Histórico-crítica (PHC) e o ensino de História para os Anos Iniciais. O objetivo é articular os conteúdos de História com as demais áreas do conhecimento na perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica, aproximando a comunidade escolar da realidade local. O método de análise utilizado se pauta no materialismo histórico-dialético, que fundamenta a metodologia para prática docente na Pedagogia Histórico-crítica, em uma abordagem que explora como foi se constituindo o espaço geográfico e a história local, para que os alunos possam articular sua identidade histórica e social, superando o senso comum e alcançando um conhecimento a partir dos conceitos científicos específicos da disciplina de História e apropriados para essa etapa escolar. Assim, como resultado das discussões apresentadas no texto elaborou-se como Produto Técnico Educacional (PTE) um “Guia de Imagens” para o planejamento do trabalho pedagógico para as aulas de História, que visa oferecer aos professores um suporte didático para o ensino de História e possíveis diálogos com as temáticas locais e traga possibilidades de fontes iconográficas para se trabalhar com a história local. O principal recurso didático utilizado para o “Guia de Imagens” são as fontes iconográficas disponibilizadas nos grupos do *Facebook*, “Memória e fotos atuais de Jacarezinho – PR” e “Jacarezinho com amor”. Algumas conclusões podem ser destacadas na pesquisa, como as contribuições teóricas e os encaminhamentos didáticos pedagógicos na perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica, como teoria contra-hegemônica. Assim, como a importância de levar nossos alunos a pensarem historicamente, e como a história local possibilita essa aproximação com a realidade local, e os alunos podem se sentir parte dessa história.

Palavras-chave: Educação. Educação Básica. Práticas Docentes. Ensino de História. Realidade local. Pedagogia Histórico-crítica.

TOTH, Daniela Ferreira. **LOCAL REALITY AS AN OBJECT OF LEARNING IN THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY EDUCATION: AN EXPERIENCE FROM THE HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY.** (140 f.). Dissertation (Masters in Basic Education) – State University of Northern Paraná. Campus Jacarezinho. Advisor: Prof.^a Dr.^a: Vanessa Campos Mariano Ruckstadter. Jacarezinho, 2022.

ABSTRACT

This research presents as thematic the History teaching in the Early Years from the local reality. The research issue is: what is the importance of local history teaching in the early years and what types of teaching practices can be developed with the use of images? It started from the premise that it is essential to work on local history as a starting point for historical learning that allows students to build concepts and ideas when acting and interacting in the historical knowledge building process. This construction of concepts favors the understanding of oneself, as well as the others and their place in the social relations of their own history. Thus, some reflections are discussed and raised on the importance of valuing the historical context, besides questioning it, and problematization as an instrument that directs the pedagogical work. Given this reality, our research is justified in the intention to promote heritage education in a historical way. The theoretical framework allowed a dialogue from the authors who discuss the Historical-critical Pedagogy (HCP) and the teaching of History for the early years. The objective is to articulate the History contents with other areas of knowledge from the perspective of HCP, bringing the school community closer to the local reality. The analysis method used is based on historical-dialectical materialism, which underlies the methodology for teaching practice at HCP, in an approach that explores how geographical space and local history were constituted, so that students can articulate their historical and social identity, overcoming common sense and achieving knowledge based on specific scientific concepts of the History discipline, suitable for this school stage. Therefore, as a result of the discussions presented in the text, we created as a Technical Educational Product (TEP) an image guide for planning History classes pedagogical work, which aims to offer teachers a didactic support for History teaching and possible dialogues with local themes and bring possibilities of iconographic sources to work with local history. The main didactic resource used for the Image Guide are the iconographic sources made available on the Facebook groups, "Memory and current photos of Jacarezinho – PR and Jacarezinho with love." Some conclusions can be highlighted in the research, such as the theoretical contributions and the pedagogical didactic referrals from the perspective of HCP, as a counter-hegemonic theory. Thus, as the need to make our students think historically, and how local history allows this approach to the local reality, and students make part of this history.

Keywords: Education. Basic Education. Teaching Practices. History Teaching. Local Reality. Historical-Critical Pedagogy.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A TEMÁTICA: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA NARRATIVA	20
2.1	A Pedagogia Histórico-crítica no contexto educacional: reflexões acerca do contexto histórico	35
2.2	O papel da escola na perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica ...	42
2.3	O lugar e os desafios do ensino da História nos Anos Iniciais	56
2.4	Conceitos de tempo e espaço e as noções de temporalidade.....	63
3	A HISTÓRIA LOCAL E AS SUAS ABORDAGENS.....	71
3.1	A Iconografia como fonte documental histórica	82
3.2	A Interdisciplinaridade como necessidade na integração do conhecimento histórico.....	91
3.3	Plano de Trabalho Docente-Discente proposto a partir da didática da Pedagogia Histórico-crítica.....	97
4	APRESENTAÇÃO DO PRODUTO TÉCNICO EDUCACIONAL: HISTÓRIA LOCAL: UM “GUIA DE IMAGENS” PARA O PLANEJAMENTO DO TRABALHO PEDAGÓGICO.....	113
5	CONCLUSÃO.....	117
	REFERÊNCIAS.....	123
	ANEXOS	133

1 INTRODUÇÃO

A motivação desta pesquisa é baseada em algumas questões pessoais, e inquietações observadas no cotidiano escolar nesses dezesseis anos de docência. Desde pequena eu sempre tive essa sensibilidade para os movimentos artísticos da vida, seja pela música ou pela pintura. Quando iniciei minha carreira educacional em 2005, como educadora na Educação Infantil da rede municipal de Curitiba, essa bagagem artística me proporcionou construir e mediar relações, ao despertar o aprendizado das crianças que eu atendia por meio do lúdico e da brincadeira. Trabalhar com as crianças me trouxe muita satisfação pessoal e profissional, ao atuar como educadora. Na época mesmo trabalhando concursada, não se exigia a formação superior, somente o Ensino Médio, porém, percebia o quanto o professor nessa etapa inicial era desvalorizado e visto apenas como cuidador sem o reconhecimento profissional merecido, já que não se requisitava uma preparação adequada para educar crianças nessa fase do desenvolvimento. Isso me afetava no sentido de buscar uma formação acadêmica que me completasse enquanto professora e trouxesse fundamentação à prática docente.

Terminei o curso de Pedagogia em 2010, e voltei para minha cidade natal em Jacarezinho. Aqui concluí três Pós-graduações: Psicopedagogia Institucional (2011) Educação Especial Inclusiva (2013) e Especialização em Língua Portuguesa (2019) e me graduei em Letras - Português e Espanhol (2014). Em 2020, tive a chance de ingressar como mestranda da segunda turma de Mestrado Profissional em Educação Básica, ofertado pela UENP de Jacarezinho, nascia ali uma oportunidade que fortalecia minha formação como pesquisadora, meu comprometimento com a Educação Básica e a possibilidade de melhorar a qualidade do meu trabalho. Diante desses engajamentos, iniciei o mestrado e efetivamente comecei a refletir melhor a intencionalidade da minha prática docente e consolidar a minha identidade enquanto professora da Educação Básica.

Quando assumi o concurso como docente da rede municipal em 2011, percebi que os meus desafios foram maiores, posto que ao assumir o cargo de professora, comecei a atender alunos do 1.º ao 5.º ano, implicando ter noções básicas das diferentes áreas do conhecimento dos Anos Iniciais do Ensino

Fundamental e de articulá-los nas aulas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Arte, Ensino Religioso, História e Geografia. Diante dos desafios e das reflexões ao ensinar História para essa faixa etária, essas inquietações me acompanharam, visto que na organização curricular do município, nos conteúdos de História é previsto trabalhar a história da localidade, porém, sem nenhum material didático direcionado à essa temática. A temática da pesquisa emergiu do fazer docente e tinha em vista a superação desses desafios enfrentados há alguns anos não só por mim, mas também pelos demais professores.

A proposta inicial da pesquisa apresentada como projeto para o mestrado era trazer um pouco dessa possibilidade e necessidade de atividades pedagógicas que valorizassem a Arte e o patrimônio histórico cultural da nossa cidade, e tinha como objeto especificamente a Catedral de Jacarezinho – PR e o trabalho com as imagens presentes em suas paredes. No entanto, após as considerações da banca de entrevista na seleção, leituras, discussões nas disciplinas e as oficinas até aqui cursadas, houve um redirecionamento, visto que a iconografia presente na catedral de Jacarezinho – PR requer uma interpretação, ou seja, um amadurecimento para uma faixa etária maior dos nossos alunos, com um olhar mais crítico. Assim, como trabalho com alunos do 4.º ano, entre nove e doze anos, considerou-se que eles ainda não estavam amadurecidos para essa análise no momento, mas com a possibilidade de utilizar essas imagens no “Guia de Imagens” como fonte histórica, valorização do patrimônio cultural e construção do conhecimento histórico. Com esses direcionamentos, a questão central da investigação foi ampliar o olhar deles primeiramente, ao trabalhar com a pesquisa envolvendo a realidade local e incorporar gradualmente as suas percepções de forma crítica, por meio da leitura visual.

Com poucos materiais didáticos como fonte de pesquisa que abordassem as temáticas locais, surgiu a proposta de desenvolver uma pesquisa que trouxesse subsídios para ampliar o processo de ensino-aprendizagem. Como no município, há pouco material pedagógico relacionado à história local, que possa contribuir com o trabalho docente, e dentre esses materiais encontrados, a maioria são livros com fatos e datas, sem nenhum embasamento teórico, dessa forma, nos sentimos provocados pela temática da pesquisa e esse foi um dos nossos desafios a superar para o ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A proximidade com os estudos de análise das imagens, com a capacidade de reunir fontes históricas e minha aproximação com a arte, apontou para essa possibilidade - articular o ensino e a aprendizagem da história local por meio da iconografia.

Nesse contexto, a expectativa é responder à problemática: qual a importância dada aos conteúdos de história local nos Anos Iniciais, e que tipos de práticas docentes podem ser desenvolvidas com o uso de imagens?

Essa questão permeou o desenvolvimento da pesquisa, no sentido de buscar uma prática pedagógica voltada para o ensino de História nos Anos Iniciais e que não fosse descontextualizada por formatos padronizados, mas que permitisse aos alunos construir conceitos e ideias, mudando sua compreensão de si, da forma como entende o outro nas relações sociais da própria história. O desenvolvimento, as reflexões e atividades práticas docentes, aqui apresentados, foram voltados para alunos entre 9 e 12 anos, que se inserem na turma de 4º ano, sala de atuação da docente que ministra aulas de História.

Diante dessa realidade, a pesquisa se justifica na intencionalidade de promover uma educação patrimonial de forma histórica, e com a possibilidade de trazer aos alunos um conteúdo crítico na construção do conhecimento histórico, para que entenda a importância do seu passado e se valorize como sujeito nesse processo dialético que se entrelaça ao regional, ao bairro da sua casa e sua cidade.

A iniciativa é trazer a história local a partir de um “Guia de Imagens”, como proposta de Produto Educacional: um material didático que valorize a localidade como objeto de aprendizagem nos Anos Iniciais e que servirá também como ferramenta de apoio docente na construção de um Plano de Trabalho Docente-Discente, e, dessa forma, possibilitar um espaço democrático para troca de saberes, principalmente nas atividades que trabalham a história local de forma interdisciplinar.

Na coleta de materiais, alguns redimensionamentos também foram necessários. Com as restrições e isolamentos/distanciamentos sociais advindos da pandemia não foi mais possível a proposta de constituir fontes por meio de fotografias captadas pelos próprios alunos, no roteiro de reconhecimento do espaço escolar e seu entorno como atividade de aula, pois estávamos em

distanciamento social e as aulas presenciais foram suspensas no início do ano e retomadas de forma híbrida¹ em setembro de 2021.

Acrescentamos que, mesmo com a aprovação da pesquisa no Comitê de Ética, com o parecer consubstanciado número 40422520.70000.8123, realizamos algumas considerações no relatório final, descrevendo as adaptações necessárias e os objetivos alcançados. Assim, o principal recurso didático utilizado para o “Guia de Imagens” são as fontes iconográficas, disponibilizadas nos grupos do *Facebook*, “Memória e fotos atuais de Jacarezinho – PR” e “Jacarezinho com amor”, acervo pessoal do Dr. Celso Rossi (*in memorian*), o acervo iconográfico da escola e fotografias familiares.

Nessa direção a presente dissertação tem como tema a realidade local como possibilidade de aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a partir da PHC. O objetivo foi investigar a importância de trabalhar a história local nos Anos Iniciais, explorando as imagens como ferramenta na construção do conhecimento histórico, ao trazer o ensino e a aprendizagem da localidade, numa experiência a partir da Pedagogia Histórico-crítica.

Essa iniciativa se justifica pela dificuldade encontrada pelos professores, de subsídios, discussões e sugestões de práticas docentes para a história local que contemplem as especificidades da nossa comunidade. Partimos da hipótese que emergiu na própria prática profissional ao longo desses dezesseis anos que, quando esses conteúdos da realidade local são trabalhados, algumas vezes são de forma fragmentada e/ou padronizadas e de caráter generalizante, e não se relacionam com o regional e nacional.

A expectativa é de que com essa pesquisa, os professores que trabalham com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental no município de Jacarezinho – PR possam ter materiais que subsidiem práticas docentes sobre a realidade local.

Como PTE desenvolveu-se um “Guia de Imagens” para o planejamento do trabalho pedagógico para as aulas de História e sugestões de atividades que explorem as imagens como ferramentas na transmissão-assimilação e construção do conhecimento histórico. É necessário mencionar que, o trabalho aqui

1 “O ensino híbrido acontece quando se mescla períodos on-line com períodos presenciais na educação. Para a sua realização é necessário que, além da estrutura para a educação presencial, sejam estabelecidas condições, em nível de gestão e de ensino e aprendizagem, de disponibilização de recursos materiais, como equipamentos e acesso à rede, tanto para as instituições como para os estudantes” . Disponível em: <https://www2.ufjf.br/noticias/2021/04/30/ensino-hibrido-entenda-o-conceito/>.

desenvolvido com a história local, tem como premissa a valorização e a interação entre o educando e a identidade da sua comunidade, além de despertar a análise histórica e cultural da cidade e sua sociedade, visando uma compreensão maior no que se refere ao ensino de História e a formação da memória local e da cidadania.

A pesquisa também se vincula à linha dois do PPEd, trazendo a relevância do ensino de história local nos Anos Iniciais como ponto de partida para uma aprendizagem histórica, a partir das práticas docentes desenvolvidas com o uso das imagens, como ferramentas que nortearam o trabalho pedagógico.

O Plano de Trabalho Docente-Discente realizado com os alunos nas aulas de História apresentado neste texto e também apresentado como sugestão de atividade (ANEXO A), insere-se nas atividades e discussões fomentadas no Grupo de Estudos e Pesquisa da Pedagogia Histórico-crítica da UENP-Jacarezinho, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Vanessa Campos Mariano Ruckstadter, grupo local de pesquisadores dessa teoria que se articula ao grupo nacional Grupo de Estudos e Pesquisa “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR), Grupo de Trabalho (GT) Norte Pioneiro (HISTEDNOPR).

O método da pesquisa para organizar a análise, discussão bibliográfica da temática, o levantamento, e a revisão de literatura, pautou-se no materialismo histórico-dialético, que analisa por contradição e busca compreender e interagir sobre a realidade ao compreender todos os âmbitos inerentes à educação.

O embasamento teórico e metodológico do PTE, tanto do “Guia de Imagens”, quanto as sugestões de atividades e o Plano de Trabalho Docente-Discente, pautaram-se na Didática da Pedagogia Histórico-crítica elaborada por João Luiz Gasparin (2012), que se fundamenta no materialismo histórico-dialético, e que considera que a realidade local é mediada pelas relações sociais, portanto, socialmente construída, por meio do desvelamento do real e do conhecimento histórico.

No caso específico do ensino de História, trata-se de uma abordagem que problematiza como foi se constituindo o espaço geográfico e a história local, para que os alunos possam articular sua identidade histórica e social, superando o senso comum e alcançando um conhecimento pautado em conceitos científicos específicos da disciplina de História, apropriados para essa etapa escolar: “[...] noções de tempo/espaço histórico, a serem introduzidos a partir do processo de

alfabetização”. (BITTENCOURT, 2009, p.113).

Nota-se que, apesar dos alunos em sala de aula terem acesso aos conteúdos de História por meio do livro didático, muitos demonstram dificuldade em entender as finalidades do ensino dessa disciplina, e, buscando evitar anacronismo, justifica-se essa pesquisa, ao abordar a realidade local e o desenvolvimento do roteiro de aula, em atividades que exploram as imagens como ferramentas na construção do conhecimento histórico.

O texto apresentado se divide em quatro partes. A primeira seção apresenta uma revisão de literatura do tipo narrativa a partir das produções acadêmicas relevantes com a temática: história local, iconografia e Pedagogia Histórico-crítica, nas plataformas: Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH).

O objetivo do levantamento foi o de mapear as produções acadêmicas voltadas para ensino de História nos Anos Iniciais, na perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica, e o uso das imagens como fonte histórica. Os resultados encontrados possibilitaram delimitar melhor a temática, e trouxeram contribuições necessárias e diálogos com o nosso referencial teórico. Na busca pelos resultados, foram filtrados para mapeamento desta pesquisa, os trabalhos voltados para área desta dissertação: Educação, sendo este também, um dos critérios de inclusão.

Ainda nessa seção, faremos as reflexões iniciais acerca do contexto histórico e fundamentos da Pedagogia Histórico-crítica, criada no final dos anos de 1970, como pedagogia de enfrentamento no momento da ditadura civil-militar brasileira. Discutiremos a partir das obras de Dermeval Saviani (1943-) a escolha da Pedagogia Histórico-crítica, bem como seus fundamentos no materialismo histórico-dialético, apresentados no livro *“Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações”* e que busca uma prática pedagógica, e totalizadora, na construção do conhecimento científico (SAVIANI, 2011).

Nossa sugestão de Plano de Trabalho Docente-Discente para a disciplina de História (ANEXO A), se fundamentou nessa perspectiva crítica e se organiza a partir da didática elaborada por Gasparin (2012), para se chegar a uma prática consciente e transformadora, que é uma das possibilidades de objetivação da perspectiva histórico-crítica. Finalizando a seção, faremos alguns apontamentos

introdutórios acerca do lugar e desafios do ensino da História nos Anos Iniciais.

Na segunda seção apresentamos uma discussão sobre os espaços que a abordagem local encontrou na historiografia contemporânea, dissertando sobre a construção das novas concepções históricas, que evidencia a história local, como lugar privilegiado na supressão de barreiras culturais existentes na sociedade e formas de abordar a aprendizagem, a construção e a compreensão do conhecimento histórico a partir dos interesses dos alunos, fundamentando os embasamentos teóricos nas autoras Schmidt e Cainelli (2004), Sandra Regina Ferreira de Oliveira e Margarida Maria Dias de Oliveira (2010).

A partir do aporte teórico mencionado acima, nossas reflexões e apontamentos, sempre estiveram em diálogo com a prática docente, na busca de compreender o lugar da aprendizagem em História que abordem as temáticas locais e a relevância do ensino de História geral na proposta pedagógica da escola, em que a pesquisadora atua e que se pauta na organização curricular do município de Jacarezinho, PR.

Como sugestão para uma didática contra-hegemônica, apresentaremos um Plano de Trabalho Docente-Discente (ANEXO A) desenvolvido com os alunos do 4.º ano, na disciplina de História, propondo um estudo teórico com bases epistemológicas desenvolvidas por pesquisadores da Pedagogia Histórico-crítica, especialmente as propostas de Saviani (2008; 2011) e Gasparin (2012).

No livro *“Escola e Democracia”*, Saviani (2008) apresenta os cinco momentos dessa pedagogia: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final. Esses momentos da Pedagogia Histórico-crítica subsidiarão as propostas de atividades para chegarmos a uma prática consciente na perspectiva histórico-crítica no formato de Ensino Remoto Emergencial², e presencial. Destacamos que o ensino presencial já retratava um cenário de desigualdade escolar pela falta de políticas públicas que não apresentaram proposta de mobilidade social para a educação, e, com o formato remoto, acentuou-se ainda mais essa realidade (SAVIANI; GALVÃO, 2021).

A terceira seção explora de forma bibliográfica a abordagem interdisciplinar, que relaciona a alfabetização visual a partir das imagens como fontes históricas.

² “Adjetivado como emergencial, o ensino remoto é uma forma de se fazer educação intencional, visando a manter o vínculo do aluno com a instituição de ensino”. (COSTA, 2020, p.15).

Por meio dessa articulação entre os conteúdos, o professor poderá ter uma concepção mais integradora, dialética e totalizadora na construção do conhecimento e da prática pedagógica e não um trabalho entre as disciplinas sem significado. Gaudêncio Frigotto (2008) e Ivani Fazenda (2011) trazem contribuições à nossa discussão ao dialogarem especificamente os conceitos de interdisciplinaridade como necessidade e como problema de ordem histórico-cultural e epistemológica, principalmente no campo educacional.

A quarta seção apresenta o “Guia de Imagens”, como material didático, direcionado para o planejamento do trabalho pedagógico nas aulas de História, como Produto Técnico Educacional a partir de fontes iconográficas, disponibilizadas no acervo digital nos grupos do *Facebook*, “Memória e fotos atuais de Jacarezinho – PR” e “Jacarezinho com amor”. Dialogamos sobre a relevância e a necessidade das abordagens locais ao longo de todo processo educacional, e, a partir dessa perspectiva, reafirmamos a importância do professor problematizar e instrumentalizar o seu aluno, para levá-los a conhecer sua história com intencionalidade. O “Guia de Imagens” visa oferecer aos professores, um suporte didático para o ensino de História e possíveis diálogos com as temáticas locais com possibilidades de fontes iconográficas para se trabalhar com a história local do município. Assim, nessa relação entre professor e aluno permeados pela prática social, os conteúdos passam a ter mais significado nos procedimentos de ensino-aprendizagem.

2 A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A TEMÁTICA: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA NARRATIVA

A presente pesquisa se propõe a discutir as possibilidades de desenvolver práticas docentes a partir da história local como possibilidade de aprendizagem nos Anos Iniciais na perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica. A hipótese é a de que é possível trabalhar a disciplina de História, explorando o espaço físico, e a partir de histórias e memórias dos alunos, seus familiares e moradores do bairro, em que a escola se insere, bem como com a história da cidade. Diante disso, nossas discussões e reflexões tiveram como ponto de partida e de chegada a prática social.

Reafirmamos que quando os alunos percebem a importância da valorização do seu contexto, ao analisarem as fontes históricas locais, tais como: documentos, jornais, fotos, fontes orais, arquiteturas, entre outras fontes, isso proporciona entenderem sua história e cultura, preservando sua identidade ao superar as concepções tradicionais do ensino.

A afirmação das identidades nacionais e a legitimação dos poderes políticos fizeram com que a história ocupasse posição central no conjunto de disciplinas escolares, pois lhe cabia apresentar às crianças e aos jovens o passado glorioso da nação e os feitos dos grandes vultos da pátria (FONSECA, 2006, p. 24).

O ensino de História no decorrer da sua existência, predominantemente teve sua didática fundamentada em um ensino que:

[...] associava-se a lições de leitura, para que se aprendesse a ler utilizando temas que incitasse a imaginação dos meninos e fortificassem o senso moral por meio de deveres para com a Pátria e seus governantes. (BITTENCOURT, 2009, p. 61).

Trazia ao aluno um conhecimento baseado nos vultosos acontecimentos das histórias políticas e dos feitos dos grandes heróis.

Inicialmente foi objeto de poucos estudos nas escolas encarregadas de alfabetizar, mas, à medida que se organizava e se ampliava esse nível de escolarização, a partir da década de 70 do século XIX, sua importância foi ampliada como conteúdo

encarregado de veicular uma “história nacional” e como instrumento pedagógico significativo na constituição de uma identidade nacional. (BITTENCOURT, 2009, p. 60).

Práticas docentes ainda utilizadas em alguns contextos educacionais, “[...] que permeou o ensino da História para os alunos de primeiras letras e ainda está presente na organização curricular do século XXI.” (BITTENCOURT, 2009, p. 60). Mas, que diante dos desafios impostos, faz-se iminente romper, com esses padrões tradicionais da aprendizagem neutra, passiva e fragmentada.

Assim, “[...] a história política que predominou no ensino de História até recentemente, foi responsável pela configuração de uma galeria de personagens da vida administrativa do país.” (BITTENCOURT, 1998, p. 77). Essa forma de ensino, em seu bojo pedagógico, não oferece reflexão, ou elementos críticos, mas traz um ensino voltado para memorização dos conteúdos no processo aprendizagem, visto que essa concepção tradicional vê os alunos como sujeitos passivos.

Posto isso, “[...] o objetivo é recuperar o aluno como sujeito produtor da História e não como mero espectador de uma história já determinada, produzida pelos heroicos personagens dos livros didáticos.” (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p.15).

As reflexões e leituras sobre a história de Jacarezinho, apresentadas nesta pesquisa e o “Guia de Imagens” como PTE, demandam trazer um olhar crítico para a realidade local, entendendo como ocorreu o processo histórico de formação do município e suas transformações por meio das fotografias, e destacar a importância das histórias de cada aluno e sua relevância no contexto histórico de hoje. Além das possibilidades de se desenvolver ações docentes com as abordagens locais.

Problematizar a partir das imagens disponibilizadas nas páginas do *Facebook*, que retratam a história do município, educação, moradias, bairros, patrimônio cultural, paisagem e pontos turísticos, mas que também relata uma historiografia personalista e factual. As fotografias trazem majoritariamente personagens da elite, principalmente ligados a uma história política e no caso de Jacarezinho, à construção da memória dos pioneiros e seu processo de ocupação, colonização e os aspectos da sociedade marcados pela cafeicultura, como atividade econômica mais relevante na formação do norte do Paraná.

Nesse sentido, esteamos no método proposto pela Pedagogia Histórico-crítica ao ensinar História, não desvalorizando outras teorias existentes, mas sim a busca pela superação das didáticas até então desvinculadas da prática social, para se chegar a uma “*práxis*” consciente e intencionada a partir de uma perspectiva crítica:

Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (SAVIANI, 2008, p. 56).

Diante dessas perspectivas relacionadas acima, o levantamento e a revisão de literatura realizada na primeira seção justificam-se, pois, essa análise amplia a capacidade do professor (pesquisador) e sua concepção de ciência e das pesquisas do campo educacional, além de aprofundar e interagir com a linha da pesquisa abordada. O intuito desta etapa foi o de entender que aspectos, procedimentos e metodologias direcionam as pesquisas e quais abordagens são mais relevantes nessas dissertações e artigos/textos em eventos:

Os conhecimentos científicos são produzidos em uma sociedade e esta produção e sua veiculação/socialização está interligada às formas como certas relações sociais e de poder se estruturam, tanto em nível mais geral, como nos pequenos grupos ou em nichos institucionais. (GATTI, 2002, p. 385).

Algumas inquietações nos direcionaram para o levantamento realizado, primeiramente iniciamos a busca, no intuito de nos aproximar, aprofundar na temática em discussão e interagir com as pesquisas abordadas. Ao buscar respostas para estas provocações, iniciamos o desafio de mapear os trabalhos voltados para o ensino de História nos Anos Iniciais e verificar a presença de dissertações e artigos que abordassem a realidade local como ponto de partida para uma aprendizagem interdisciplinar na perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica.

Com os dados da revisão de literatura foi possível obter a uma visão mais ampla, de como a Pedagogia Histórico-crítica está sendo referenciada (ou se ausenta) e/ou difundida nesses trabalhos e principalmente sua presença (ou ausência) nos Anos Iniciais.

Para consolidar nossa pesquisa, iniciamos a busca no banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)³. Utilizou-se como busca os seguintes descritores, “Ensino de História”, “Anos Iniciais” e “Pedagogia Histórico-crítica”. Com a aplicação dos filtros: tipo (Mestrado Profissional), ano (2011 a 2019), Grande Área Conhecimento (Ciências Humanas), Área Conhecimento (História). Resultando em 561 dissertações. Procedeu-se a leitura dos títulos e resumos dos trabalhos, sendo selecionadas pela relevância e proximidade com o tema, sete dissertações que contribuiriam com o objeto da pesquisa. Destacamos que mesmo com o resultado quantitativo acima, foi necessário realizar a busca visual dentre os títulos, por trabalhos que discutissem a temática almejada, visto que muitos dos trabalhos após a filtragem, não se direcionavam aos descritores almejados, e principalmente não discutiam a Pedagogia Histórico-crítica.

Seguindo o mesmo procedimento do trabalho de levantamento das produções realizadas na CAPES, porém, com a diferença de selecionar os artigos a partir dos anais dos simpósios nacionais disponibilizados pela plataforma da Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH)⁴, com a temática relevante a pesquisa, e não mais as dissertações, alguns critérios foram elencados na plataforma, visto que suas ferramentas de busca são mais restritas,

3Como forma de facilitar o acesso a informações consolidadas e que reflitam as atividades do sistema nacional de pós-graduação brasileiro, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), desde julho de 2002, tem colocado à disposição da comunidade acadêmica, e do público em geral, o Banco de Teses e Dissertações (BTD), ou Catálogo de Teses e Dissertações, no qual é possível consultar todos os trabalhos defendidos na pós-graduação brasileira ano a ano. O BTD da Capes é uma plataforma que tem como objetivo facilitar o acesso a informações sobre teses e dissertações defendidas junto a programas de pós-graduação do país, e faz parte do Portal de Periódicos da Instituição.

4 A Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH) foi fundada em 1961 com o objetivo, que até hoje persiste, de estimular a produção de trabalhos acadêmicos e contribuir para o aprimoramento do ensino da disciplina nos diversos níveis, bem como garantir o respeito ao exercício pleno da profissão de historiador. A ANPUH foi gradualmente ampliando sua base de associados, passando a incluir professores do Ensino Fundamental e médio e, mais recentemente, profissionais atuantes nos arquivos públicos e privados, e em instituições de patrimônio e memória espalhadas por todo o país.

realizamos a procura inserindo os seguintes descritores com relevância ao nosso tema sem adicionar nenhum filtro: ensino de História e Anos Iniciais, resultando em 517 trabalhos, dentre os quais após leitura dos títulos e resumo, selecionamos os três com mais proximidade a temática almejada.

Tanto para CAPES, quanto para a ANPUH, escolhemos como critérios de inclusão as publicações que fossem relevantes ao nosso tema, e as produções relacionadas aos Anos Iniciais a partir de 2011. Após a leitura dos títulos e resumo, selecionamos as dissertações e artigos considerados essenciais para nossa discussão, além de serem pesquisas voltadas para o ensino de História.

No quadro 1 (um) disponibilizamos os dados extraídos dos textos selecionados, e posteriormente foram sintetizados para análise. Como processo de inclusão, escolhemos os trabalhos voltados para área desta dissertação (Educação), as dissertações que abordassem a Pedagogia Histórico-crítica, artigos sobre o ensino de História para Anos Iniciais, e que contemplassem a história local, e as imagens como fonte histórica. Como regra de exclusão, descartamos os trabalhos que não se enquadravam nos critérios estabelecidos pela nossa busca.

QUADRO 1 - Levantamento da revisão de literaturas acadêmicas como dissertações e artigos científicos com relevância ao tema da pesquisa

AUTOR	TÍTULO	Tipo de Produção	ANO
RIBEIRO, Miriam Bianca Amaral	A história local e regional na sala de aula: mudanças e permanências	Artigo	2011
LEÃO, Gabriel Bertozzi de Oliveira e Sousa; RODRIGUES Poliana Jardim	Ensino de História: a imagem como fonte documental	Artigo	2013
GODOY, Adriana Cristina de	As imagens na sala de aula: produção de conteúdo visual no ensino de História e Geografia local	Dissertação	2013
BUCZENKO, Gerson Luiz	História local e identidade: o ensino de História nos Anos Iniciais	Artigo	2013
BALZAN, Celso Sidinei	Os desafios da implantação e implementação da Pedagogia Histórico-crítica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Itaipulândia - Paraná	Dissertação	2014
SANTOS, André Das Chagas	O ensino de história nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas escolas públicas do município de Cascavel (1990 - 2013): desafios e impasses teórico-metodológicos	Dissertação	2014

SANTOS, Raqueline Brito dos	Ensino de Ciências à luz da Pedagogia Histórico-crítica no contexto dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: potencialidades e desafios	Dissertação	2015
SILVA, Raquel Brayner da	O ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: as políticas da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e a perspectiva do multiculturalismo	Dissertação	2016
GIDALTE, Lara Ximenes	Diálogos entre a História Local e o Ensino Fundamental – 2.º segmento: propostas de inserção curricular em Casimiro de Abreu/RJ	Dissertação	2018
VEDOVOTO, Felipe Silva	O ensino de história nos Anos Iniciais: desafios e prática docente em Mato Grosso do Sul	Dissertação	2018

FONTE: CAPES e ANPUH - QUADRO ELABORADO PELA AUTORA (2021)

Partindo da premissa de que todo conhecimento humano tem valor histórico, e o ensino de História deve buscar a valorização e compreensão das atividades já construídas pela humanidade, evidenciando entender o homem por meio dos tempos, nesse sentido, a primeira contribuição analisada a partir do quadro acima, foi o artigo de Ribeiro (2011), que discute em seu texto, como a trajetória do ensino das ciências humanas no início do Ensino Fundamental é marcada por contradições ao desqualificar a área de humanas em relação às outras. A autora destaca ser essa área considerada de menor importância para a formação do aluno. Para a autora, mesmo estando presente nos programas curriculares o ensino de história local essa prática docente ainda é pouco utilizada.

[...] observamos que, ao longo da história política do Brasil, sempre que o poder constituído precisa consolidar suas bases ideológicas sobre a maioria da população, a intervenção nas aulas da área de humanas é um recurso eficaz e frequentemente utilizado. (RIBEIRO, 2011, p. 1).

Ribeiro (2011) faz uma análise de que os conceitos fundamentais como: tempo histórico, espaço geográfico, cultura, poder e relações sociais são essenciais para a compreensão das Ciências Humanas, e podem ser identificados nos conteúdos relativos ao local e o regional. Tais conceitos são fundamentais ainda mais quando alinhavados pelo conceito de trabalho.

Nesta concepção, se na família, escola, município, estado e no país se trabalha, para entender o trabalho faz-se necessário partir do que é mais concreto, situar relações dessas categorias, para conseguirmos compreender o lugar onde vivemos.

Para Leão e Rodrigues (2013) a diversidade dos documentos históricos dos mais variados tipos, oportuniza maior aproveitamento ao aprendizado, e as possibilidades de sua utilização em atividades escolares os tornam um mecanismo de extrema relevância para o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula. Segundo os autores, vivenciamos um quadro histórico de grandes problemas envolvendo a educação no Brasil, portanto, diversificar e trazer relações concretas no ensino de História facilita o trabalho docente ao tornar sua aula mais atrativa.

Nesse sentido, a relevância de trabalhar com a análise de imagem favorecem a aprendizagem, visto que a rapidez de comunicação das imagens no meio digital é enorme.

De uma maneira geral, os benefícios da utilização de fontes iconográficas em sala de aula extrapolam as possibilidades do documento textual comum e concede maior força para se atravessar o abismo que existe entre a pesquisa acadêmica e o ensino básico. (LEÃO; RODRIGUES, 2013, p. 1).

Desse modo, o ensino-aprendizagem da história local caracteriza-se como um tempo e espaço de reflexão crítica sobre a realidade social e serve como referência para o processo de constituição da identidade dos sujeitos e suas comunidades. A disciplina de História se aproxima do discente ao permitir um ensino de história local, que tenha significado e importância para educação básica desde os Anos Iniciais, justamente porque possibilita a compreensão do entorno do aluno nas relações sociais, como a possibilidade de interagir com diferentes contextos culturais nas relações coletivas mais próximas à realidade do aluno.

Ao considerar a imagem como ferramenta que se relaciona a determinadas culturas de uma época e valores, o estudo da iconografia enquanto objeto de pesquisa, traz mais informações no âmbito e contexto social em que a figura foi produzida ao ser utilizada como fonte histórica.

Seguindo essa linha, a dissertação de Godoy (2013), apresenta parte das problemáticas, com a possibilidade de levar informações para esclarecer e contribuir com alunos e professores. Com a produção do material imagético, a pesquisadora buscou responder às inquietações de como a construção didática favoreceu o aprendizado e o interesse pelo estudo da História e Geografia local.

Conforme Godoy (2013), o objetivo da pesquisa foi estudar como a

produção de material imagético pelos alunos pode colaborar na aprendizagem e conhecimento da História e Geografia local. A autora destaca a importância de como a educação por meio da imagem vem sendo discutida em várias áreas do conhecimento, principalmente nas aulas de História e Geografia e que por meio do material imagético é possível levar os alunos a perceber a transformação do espaço geográfico, e identificarem os espaços históricos.

Como produto final e consolidação da pesquisa realizaram-se um curta de animação intitulado de “Ribeirão Preto - terra do café”, com duração de quatro minutos e onze segundos. Seu referencial teórico se embasou com destaque para os franceses Joly (1996) e Aumont (1993), passando pelas pesquisas de historiadores e geógrafos, além de pesquisadores da História e Geografia Escolares, para fundamentar a importância da imagem visual no Ensino de História, dialogou com Silva e Fonseca (2007), Pinsky (2007) e na obra “As imagens e o Ensino de História” com destaque no trabalho de Barros (2007). Já sobre a Geografia e as imagens sobre o cotidiano e a localidade utilizou o artigo de Crippa e Lastória (2010). Com relação às imagens nos livros didáticos de História, utilizou dois referenciais: Bittencourt (2001) e Abud (1997).

O artigo apresentado por Buczenko (2013) realiza uma análise sobre o ensino de história local e identidade histórica, sob o prisma da educação. Para o autor, trabalhar com essa realidade faz com que os alunos gradualmente vão construindo suas identidades históricas. A aprendizagem em História acontece:

Seja no agitar das crianças, seja no empenho das professoras, e ainda, nas anotações do pesquisador, todos envolvidos em fazer das evidências históricas, um imaginário que se faz e refaz para as crianças, que ao ouvirem, verem e lerem sobre a História e especialmente sobre a História Local podem à sua maneira, participar da História, melhor seria ainda se essa participação, fosse de forma a mediar as permanências e mudanças, enfatizada em sua importância principalmente pela professora buscando, assim, entre as crianças um processo de auto-definição na História. (BUCZENKO, 2013, p. 15).

Um dos trabalhos de dissertação analisado e que trouxe contribuições ao tema, foi do Balzan (2014), sua pesquisa situa-se no âmbito da história da Educação e teve por objeto investigar o processo de implementação da Pedagogia Histórico-crítica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de

Itaipulândia-Paraná. O pesquisador faz uma análise da trajetória educacional itaipulandiense, articulando o contexto social com as principais proposições dessa tendência pedagógica e as políticas educacionais elaboradas no período de redemocratização do Brasil.

Balzan (2014) analisa como ocorreu o processo de implantação e efetivação da Pedagogia Histórico-crítica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas escolas da rede pública de Itaipulândia, tendo como metodologia, a análise documental bibliográfica, e os fundamentos da Pedagogia Histórico-crítica, com a finalidade de compreender as práticas docentes pautadas nessa proposta pedagógica, especialmente para os Anos Iniciais, “almejamos também investigar se essa tendência pedagógica se limita a uma pedagogia escolar ou se o seu alcance é mais abrangente.” (BALZAN, 2014, p. 18). Realiza em seu trabalho um estudo minucioso de fontes, documentos oficiais nacionais, estaduais e municipais que embasaram a Pedagogia Histórico-crítica, destacando as colaborações didáticas coletivas e principalmente as contribuições do materialismo histórico dialético, que são pressupostos teóricos do marxismo para pensar uma educação voltada para classe trabalhadora.

Outrossim, analisamos a dissertação de Santos (2014), que objetivou compreender os pressupostos teórico-metodológicos do ensino de História da rede municipal de ensino de Cascavel no período entre 1990 a 2013, à luz das transformações sociais, econômicas e políticas. O autor analisa especificamente o processo de elaboração do Currículo para a rede pública municipal de ensino de Cascavel e a implementação dos pressupostos da disciplina de História.

Santos (2014) realiza uma análise sobre como aconteceu a elaboração do Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná em 1986, baseado na inspiração marxista e construtivista, além de trazer em seu referencial os pressupostos da Pedagogia Histórico-crítica. A proposta é um ensino direcionado para além da história do vencedor, mas que seja uma história renovada e dê visibilidade aos vencidos, ao possibilitar e contextualizar essas duas histórias. Santos (2014) evidencia a importância da implementação da Pedagogia Histórico-crítica no município de Cascavel, porém, adverte:

[...] que a institucionalização de uma proposta curricular crítica e que pretende a transformação social não alcançará os resultados esperados sem que os indivíduos responsáveis pela aplicação prática desses pressupostos consigam manter a coerência e a unidade entre teoria e prática, entre o seu discurso e a sua ação. (SANTOS, 2014, p. 89).

O pesquisador inicia uma reflexão, ao trazer o debate historiográfico sobre o ensino de História e os elementos históricos da escola pública. As abordagens metodológicas adotadas foram bibliográficas a partir do estudo da realidade local, em que o pesquisador dialoga sobre o ensino de História em âmbito nacional.

Vale destacar que mesmo sendo uma pesquisa e tendo como recorte o estudo local, o trabalho buscou compreender e articular o contexto histórico: internacional, nacional, estadual e suas contribuições para a efetivação da proposta curricular do município de Cascavel, tendo como pressuposto o materialismo histórico-dialético. “Para que o desejo de mudanças possa se materializar faz-se necessária a negação da postura e da ideologia hegemônica.” (SANTOS, 2014, p. 18). Não basta que a escola reproduza as ideias da classe dominante, mas que seja um espaço efetivamente de emancipação social.

Evidenciamos as contribuições do trabalho de Santos (2015), que investiga as práticas pedagógicas no contexto dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com foco para o ensino de Ciências, à luz dos pressupostos da Pedagogia Histórico-crítica, coadunados aos aportes da alfabetização científica.

A análise dos dados apontou que práticas pedagógicas com o foco no ensino de Ciências respaldadas nos pressupostos metodológicos da PHC e em alguns aportes da alfabetização científica favorecem um ensino em uma perspectiva integral contribuindo para a formação de sujeitos críticos e participativos. (SANTOS, 2015, p. 11).

A autora se fundamenta nos estudos teóricos, ancorando sua pesquisa em autores como Freire (1985), Skovsmose (2001; 2008; 2012), Geraldi (2011) e Goulart (2014), Saviani (1985; 2013), Chassot (2011), Krasilchik e Marandino (2007), Fracalanza et. al. (1994), Krasilchik (2000) e Sasseron (2008), que agregam à pedagogia crítica da educação e apontam para uma prática docente que supere a fragmentação de visões dispersas no processo de formação.

Balzan (2014), Santos (2014) e Santos (2015), fundamentaram as suas

pesquisas nos pressupostos do materialismo histórico-dialético e no marxismo, ao trazerem autores como: Saviani (1998), Marx e Engels (2007), Gramsci (1981), Hobsbawm (1998) e Bloch (2001). Assim como os pressupostos teóricos e metodológicos da Pedagogia Histórico-crítica pautados nas obras do professor Dermeval Saviani (2011), Sanfelice (2009), Lombardi (2010) e Orso (2008), além de outros pesquisadores que discutem o papel da escola e a transformação social a serviço dos interesses da classe trabalhadora.

Ao buscar compreender e relacionar o local e o regional, valorizando às temáticas locais, a dissertação de Gidalte (2018), faz uma investigação sobre a importância e os desafios da inserção de temas locais e regionais no processo de ensino-aprendizagem em História ao longo do Ensino Fundamental. Articulações que facilitam o aprendizado histórico e o desenvolvimento da consciência do aluno, enquanto cidadão local. A autora traz algumas reflexões críticas do currículo a partir dos pesquisadores: Paulo Freire, Saviani e Libâneo, a favor de uma educação popular, voltada para a defesa de um currículo pautado na transformação social, construído de forma dialógica e relacional.

De tal maneira, a autora faz algumas críticas e posicionamentos frente aos documentos curriculares oficiais, em especial, à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por seu caráter normativo e de nivelamento do currículo brasileiro. Gidalte (2018) destaca que ao escolher sua temática, partiu das limitações das fontes bibliográficas e materiais didáticos escassos voltados para a História local, para isso, elaborou um Produto Educacional disponibilizado ao professor da rede municipal de ensino, abrangendo as temáticas locais em diálogo com o currículo oficial, “[...] objetivando que este, no futuro, possa servir como base para a elaboração das propostas curriculares municipais para o ensino de História”. (GIDALTE, 2018, p. 13).

A dissertação, elaborada por Silva (2016), analisa a importância do ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tendo como foco as políticas públicas educacionais da prefeitura do Rio de Janeiro, elaboradas pela secretaria municipal de educação, para a autora:

O ensino da disciplina História continua, institucionalmente, fazendo parte da grade curricular dos Anos Iniciais e das orientações curriculares nacionais e municipais. No entanto, a análise

empreendida neste trabalho mostra que as políticas da Secretaria Municipal de Educação, implementadas nos últimos 20 anos, têm promovido um progressivo afastamento da disciplina História das salas de aula e do currículo em ação dos professores generalistas, por conta de um ensino voltado para disciplinas que participam de avaliações externas como Língua Portuguesa, Ciências e Matemática. (SILVA, 2016, p. 6).

Silva (2016) identificou a precarização do trabalho docente principalmente no ensino de História nos Anos Iniciais, onde as políticas públicas se encontram mais limitadas. Dessa forma, o texto traz a necessidade urgente de políticas públicas voltadas para as classes menos favorecidas e então identidades sem visibilidade, começaram a ter protagonismo social, e as instituições educacionais, poderão corroborar ao adotarem métodos diferentes de aprendizagem ao fornecer discussões aprofundadas em sala de aula.

Ao analisarmos as contribuições de Vedovoto (2018), o enfoque se destaca sobre o papel da disciplina de História e seu ensino: aluno, escola e sociedade. A dissertação promove uma reflexão, de como a prática docente em História vem se efetivando nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no Mato Grosso do Sul e refletindo como os conteúdos históricos têm sido abordados nessa etapa de ensino. A pesquisa evidencia, portanto, que a aprendizagem histórica, não deve apenas decorar as datas e copiar o texto, mas efetivamente vincular a experiência do discente, com as coisas que ele observa ao redor, e os fatos históricos devem fazer conexões no espaço onde o aluno vive, seja familiar, local ou regional.

Discute o perfil profissional dos professores e faz alguns apontamentos de que na grande maioria, são formados em Pedagogia, mas atuam como docentes na disciplina de História. O que acaba sendo um grande desafio para sua prática cotidiana, pois muitas vezes, não estão preparados para ensinar História às crianças, “portanto alinhar um projeto amplo de capacitação docente quanto ao ensino de História nos Anos Iniciais pode fomentar a melhoria na atuação dos professores e na aprendizagem dos alunos.” (VEDOVOTO, 2018, p. 90). De tal maneira, constatamos o reconhecimento do autor sobre a importância de não delimitar o papel dos professores ao considerá-los incapazes, devido à baixa carga horária de preparação inicial e às poucas oportunidades de formação continuada, o que seria ignorar a visão social do trabalho docente.

Tanto Silva (2016) quanto Vedovoto (2018) se posicionam a favor de um ensino de História em que os alunos não são apenas qualificados para o mercado de trabalho, nem tão pouco destituídos do conhecimento científico e da formação humana. Discutem a necessidade de uma aprendizagem significativa, fomentada no diálogo como base dos conceitos históricos, caminhos metodológicos críticos e abordagens políticas para o ensino de História nos Anos Iniciais.

Enfim, foi possível observar as contribuições dos 10 (dez) trabalhos analisados e apresentados no quadro 1 (um). Destacamos que a partir da busca, são poucos os trabalhos que trazem no título a palavra Pedagogia Histórico-crítica voltados para os Anos Iniciais. Isso demonstra que as discussões e reflexões sobre o ensino de história local, sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica, particularmente, estão pouco presentes nas produções acadêmicas nas bases pesquisadas.

Nesse aspecto, após o mapeamento dessas produções, o desafio que se apresenta é verificar o porquê de tão poucas pesquisas voltadas para os Anos Iniciais em comparação aos outros níveis e modalidades de ensino. Isso nos inquieta a refletir como (e se) o ensino e a pesquisa está chegando aos professores que trabalham com essa faixa etária.

Durante o processo de leitura e análises, a partir do resultado do levantamento realizado na CAPES e ANPUH, dentro do recorte temporal (2011 a 2019), com os descritores “Ensino de História”, “Pedagogia Histórico-crítica” e “Anos Iniciais”, e que estivessem voltados para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, verificamos que não temos pesquisas voltadas para o ensino de História na perspectiva histórico-crítica sobre essa fase de ensino, mas já temos um saber acumulado na área do ensino de História, como as contribuições dos professores, Itamar Freitas (2010), Luciana Fernandes de Aquino (2017), Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt (2004), Marlene Rosa Cainelli (2004), Sandra Regina Ferreira de Oliveira (2013) e Selva Guimarães Fonseca (1992), que discutem a importância da construção da noção de tempo e espaço, a valorização do patrimônio cultural, o reconhecimento do aluno enquanto sujeito histórico, a história local como possibilidade de aprendizagem, e o incentivo à investigação histórica por meio das fotografias e imagens.

Assim, não podemos desconsiderar essas contribuições voltadas para o ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, porém, quando buscamos as produções norteadas por uma prática fundamentada na perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica, nessa etapa inicial do ensino, as produções ainda são poucas em relação aos resultados encontrados a partir das palavras-chave: Ensino de História, Anos Iniciais e Pedagogia Histórico-crítica.

Pontuamos que a partir desse levantamento, e do quantitativo dos resultados, algumas lacunas possam ser preenchidas, pois, parte disso pode se relacionar à nomenclatura, “Anos Iniciais”, que só foi mudada em 2005, pela resolução CNE/CEB nº 3 de 03/08/2005, e os resultados são mais escassos ainda, se olharmos para os anos anteriores.

Em 2006, o ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva com a lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, conseguiu organizar o Ensino Fundamental de 9 anos, e isso foi uma vitória para educação, visto que são anseios já promulgados pela lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB) , que almejava ampliar o ensino fundamental de nove anos, mas que não fora possível, e só anos depois, isso se torna obrigatoriedade ao fixar o prazo até 2010, para sua implementação. A lei não só amplia o ensino de oito para nove anos, mas, coloca um ponto final, pelo menos no que diz respeito a essa cultura organizacional trazidos pela ditadura.

Assim, o termo “séries iniciais” é uma cultura escolar, que trazia resquícios de uma organização promulgada no período da ditadura militar, e que pensava a educação como meio de produção em série, e esteve presente na redação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996).

Acrescentamos que essas análises, reflexões e discussões trazidas pelas contribuições dos pesquisadores elencados no mapeamento dessa pesquisa, propiciaram um terreno fértil para o levantamento de hipóteses, e amparo na metodologia escolhida, ao embasar argumentos e conclusões acerca dos resultados encontrados, além de “[...] procurar um contato com trabalhos de natureza teórica capazes de proporcionar explicações a respeito, bem como com pesquisas recentes que abordaram o assunto”. (GIL, 2002, p. 61).

As palavras-chave foram o principal elemento de busca e serviram como guia para apontar o caminho e esclarecer alguns pontos diante dessa diversidade de artigos científicos.

Posto isso, o levantamento e a revisão de literatura realizados tanto na CAPES quanto nos Anais da ANPUH, auxiliaram-nos a pensar a temática a partir das discussões trazidas e elencadas pelos autores com suas diferentes perspectivas que contribuem para a valorização da pesquisa.

O mapeamento aqui discutido, a partir das 561 dissertações encontradas na CAPES, nos possibilitou observar, que existem algumas lacunas que precisam ser preenchidas, como a falta de pesquisas voltadas para os Anos Iniciais dentro de uma perspectiva crítica. E isso nos inquieta a partir desta pesquisa, a colaborar na construção de pesquisas e materiais didáticos, que possam contribuir para a construção de currículos críticos e que problematizem a realidade dos nossos educandos.

É importante destacar que mesmo colocando o filtro, foi necessário fazer uma busca visual, para encontrar as pesquisas voltadas para os Anos Iniciais, e pesquisas voltadas para a Pedagogia Histórico-crítica, que se distancia ainda mais.

Posto isto, elencamos sete trabalhos, com mais relevância a nossa temática, e que investigam o ensino de História a partir da Pedagogia Histórico-crítica, como teoria pedagógica que fundamenta nossa prática docente.

Essa teoria crítica pauta a importância da escola, prioriza os conhecimentos científicos e define o saber escolar, que será apresentada na discussão abaixo não para esgotar o assunto, visto que é muito vasto seu campo teórico, mas trazer algumas reflexões necessárias ao texto.

Os dados nos permitiram uma análise quantitativa, e, a partir daí, observar como essas discussões ampliaram e contribuíram para a fundamentação teórica da pesquisa abordada. Considerando todo processo do levantamento, concluímos que há poucas pesquisas sobre a Pedagogia Histórico-crítica nos Anos Iniciais em comparação a outras etapas do ensino. Especificamente, a lacuna é maior no que se refere ao ensino de História. Posto isso, pontuamos a necessidade de pesquisas voltadas para essa fase do ensino, para que essas lacunas sejam preenchidas.

2.1 A Pedagogia Histórico-crítica no contexto educacional: reflexões acerca do contexto histórico

A Pedagogia Histórico-crítica é considerada um marco na educação brasileira desde sua construção na década de 1970. Destaca-se como uma teoria da educação e pedagogia de enfrentamento, formulada no contexto da ditadura civil-militar brasileira (1964-1985). Teoria criada pelo educador e filósofo brasileiro Dermeval Saviani, que em seu bojo pedagógico, traz a transmissão-assimilação dos conteúdos científicos e que a consciência dos determinantes sociais não seja reprodutivista, mas que a escola seja um espaço que socializa o saber sistematizado historicamente e construído pelo homem.

De início a Pedagogia Histórico-crítica em sua terminologia faz referência à História:

Cunhei então, a expressão “concepção histórico-crítica”, na qual eu procurava reter o caráter crítico de articulação com as condicionantes sociais que a visão reprodutivista possui, vinculado, porém, à dimensão histórica que o reprodutivismo perde de vista. (SAVIANI, 2011, p. 61).

Trata-se de uma pedagogia criada quando alguns educadores lutavam para driblar a censura ostensiva que vigorava na década de 1970 no contexto da ditadura civil-militar e problemas sociais⁵, políticos e econômicos que decorreram dela no Brasil. Por isso, não chamou diretamente de pedagogia marxista, mas procurou um nome que contemplasse os princípios do materialismo histórico-dialético de Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820 -1895) ⁶ adotando a nomenclatura Pedagogia Histórico-crítica:

⁵“Assim, enquanto estudante de filosofia nos anos de 1964 a 1966 na PUC de São Paulo, em um contexto de debate sobre a reforma universitária e de resistência à ditadura, vinham à baila as insuficiências educacionais e as limitações políticas, instigando-nos a procurar compreender os problemas enfrentados e a formular alternativas de superação”. (SAVIANI, 2017, p. 714).

⁶ Karl Marx (1818–1883) foi um filósofo e revolucionário socialista alemão. Criou as bases da doutrina comunista, e criticou o capitalismo. Sua filosofia exerceu influência em várias áreas do conhecimento, tais como Sociologia, Política, Direito e Economia. Friedrich Engels (1820-1895) foi um escritor, jornalista, economista, filósofo e teórico político alemão. Engels escreveu, em parceria com Marx, o Manifesto comunista, e desenvolveu o materialismo histórico dialético, também com a parceria de Karl Marx. Foi um dos grandes teóricos do comunismo do século XIX, e teve como

Então a expressão histórico-crítica, de certa forma, contrapunha-se a crítico-reprodutivista. É crítica, como esta, mas, diferentemente dela, não é reprodutivista, mas enraizada na história. Foi assim que surgiu a denominação. Assim, atendendo à demanda dos alunos, ministrei, em 1984, a disciplina pedagogia histórico-crítica e, a partir desse ano, adotei essa nomenclatura para a corrente pedagógica que venho procurando desenvolver. (SAVIANI, 2011, p. 119).

Diante desse cenário, na esfera educacional, Saviani traz a Pedagogia Histórico-crítica no quadro das “tendências críticas da educação brasileira”. (SAVIANI, 2011, p. 57), contrapondo às teorias da educação não-críticas e às teorias crítico-reprodutivistas.

O autor classificou as teorias educacionais em dois grupos se considerarmos as relações entre educação e sociedade. Saviani (2008) utiliza como critério de distinção entre essas teorias, a questão da marginalidade, no primeiro grupo das teorias não-críticas, a sociedade é idealizada como harmoniosa, e “a marginalidade é, pois, um fenômeno acidental que afeta individualmente um número maior ou menor de seus membros [...],” “[...] uma distorção que não só pode como deve ser corrigida”. (SAVIANI, 2008, p. 4). Já no segundo grupo, a classe dominante, apropria-se dos resultados da produção social dos menos favorecidos e “[...] a marginalidade é entendida como um fenômeno inerente à própria estrutura da sociedade”. (SAVIANI, 2008, p. 4).

Por um lado, as teorias que acreditam na educação como meio de igualdade social e poderia superar a marginalização causada pela realidade educacional e “[...] no segundo, estão às teorias que entendem ser a educação um instrumento de discriminação social, logo um fator de marginalização.” (SAVIANI, 2008, p. 4).

Dividiu as teorias em não-críticas (Pedagogia Tradicional, Pedagogia Escolanovista e Pedagogia Tecnicista) que tentam entender a educação por si mesma e visam manter a sociedade capitalista e classificou como teorias crítico-reprodutivistas a Teoria de Sistema Enquanto Violência Simbólica, formulada por Bourdieu e Passeron (1975), a Teoria da Escola Enquanto Aparelho Ideológico do Estado elaborada por Althusser (1970) e a Teoria da Escola Dualista de Baudelot e Establet (1971), que por se referirem a condições objetivas e decisões sociais,

grande motivação para o estudo e contribuição a essa área a observação da condição dos operários em uma fábrica de sua família, em Manchester. Fonte: e-biografia. Disponível em: https://www.ebiografia.com/karl_marx/

acabam por caracterizar a educação como um fator de reprodução social, mas que mostraram-se insuficientes segundo Saviani, pois, ao criticar o primeiro grupo das teorias não críticas, impedia a escola de responder às decisões sistêmicas num movimento que tratou de pensar a educação baseada em seus condicionantes sociais.

As teorias crítico-reprodutivistas não contêm uma proposta pedagógica, porém cumprem um papel de relevância por seu caráter crítico, ainda que não acreditem que a educação possa contribuir com a elevação das massas, visto que, nessa concepção a escola funciona como reprodução das relações sociais vigentes.

Segundo a concepção crítico-reprodutivista, o aparente fracasso é, na verdade, o êxito da escola; aquilo que se julga ser uma disfunção é, antes, a função própria da escola. Com efeito, sendo um instrumento de reprodução das relações de produção, a escola na sociedade capitalista necessariamente reproduz a dominação e exploração (SAVIANI, 2008, p. 24).

Desse modo, as pedagogias crítico-reprodutivistas não apresentavam alternativas de superação dos problemas impostos pela sociedade, posto que nessa perspectiva a educação seja desarticulada de seu contexto histórico, portanto:

[...] concebe a sociedade como sendo essencialmente marcada pela divisão entre grupos ou classes antagônicas que se relacionam à base da força, a qual se manifesta fundamentalmente nas condições de produção da vida material. (SAVIANI, 2008, p. 4).

Como a escola nesse momento limitava-se aos interesses da classe dominante, a burguesia defendeu a educação tradicional até que fosse conveniente, e quando se tornou hegemônica, passou a ignorá-la como forma de educação, uma vez que não estava interessada em formar realmente os filhos da classe trabalhadora, ou seja, as escolas tradicionais não mais atuavam como instrumentos de defesa de seus interesses. Posicionando a Escola Nova então como estratégia hegemônica de superação a serviço da burguesia ao fazer frente ao ensino tradicional.

O ideário da Escola Nova era instigar a educação como condição da ascensão da democracia, contrapondo a teoria anterior,

essa pedagogia tradicional é uma pedagogia que se funda numa concepção filosófica essencialista, ao passo que a pedagogia nova se funda numa concepção filosófica que privilegia a existência sobre a essência. (SAVIANI, 2008, p. 31).

Cumprе assinalar que tais consequências foram mais negativas que positivas, visto que provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou que a absorção do escolanovismo pelos professores, rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares, que frequentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado. Em contrapartida, a Escola Nova “[...] aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites”. (SAVIANI, 2008, p. 9).

Para Saviani (2008), a Escola Nova defendia uma democracia limitada, pois, nem todos podiam entrar na escola, e seu discurso democrático estava equivocado, dado que seu conceito de ensino é elitista, tornando a educação um bem restrito à classe privilegiada da sociedade.

Ainda nas pedagogias acríticas, o escolanovismo apresentava sinais visíveis de exaustão após as frustradas reformas na educação, reformula-se aí uma nova teoria educacional a chamada tendência tecnicista, que privilegia excessivamente a tecnologia educacional e transformava professores e alunos em meros executores. Nessa perspectiva tecnicista, há um rebaixamento do papel do professor, que se transformou meramente no executor de ordens, cabendo “[...] à educação proporcionar um eficiente treinamento para a execução das múltiplas tarefas demandadas continuamente pelo sistema social”. (SAVIANI, 2008, p. 12).

Diante de tanta fragilidade na educação, não se via uma teoria articulada que pudesse minimizar a evasão escolar e favorecer as classes menos privilegiadas, Saviani (2008), vai de encontro às tendências hegemônicas ao propor um método de ensino historicamente crítico a partir da elaboração da Pedagogia Histórico-crítica para se opor ao pensamento burguês e sua atuação no campo da docência.

Ao contrário da tendência liberal, a educação na Pedagogia Histórico-crítica é entendida como um elemento das relações sociais. Professores e alunos são

vistos como atores sociais, provocados a pensar os conteúdos a partir de sua prática social, não centrados apenas na iniciativa do professor (método de ensino tradicional) ou na espontaneidade dos alunos (escola nova), mas nos diferentes níveis de compreensão que são comuns a ambos.

[...] a educação é entendida como uma atividade mediadora no interior da prática social global. Como tal, o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa é a prática social. Daí decorre um método que parte da prática social onde professor e aluno se encontram igualmente inseridos ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse). (SAVIANI, 2015, p. 35).

A superação dessas duas pedagogias não acarretava rigorosamente descartá-las, pois cada uma tinha sua contribuição até mesmo para consolidação da Pedagogia Histórico-crítica. Saviani (2008) usou o termo “curvatura da vara” iniciando sua teoria no livro *“Escola e Democracia”*, levantando apontamentos de que tanto a Pedagogia Tradicional e Pedagogia Escolanovista estavam em concepções opostas e seria necessário encontrar um equilíbrio entre estas, apropriando-se das contribuições para ir além.

Destaca-se que a Pedagogia Histórico-crítica não ignora os desenvolvimentos históricos anteriores, mas valoriza e os enriquecem ao dispô-los, justamente, para dar continuidade à caminhada pedagógica.

Suas características são vinculadas à realidade social, respeitando a prática inicial do aluno, seus aspectos culturais, suas representações locais, sua história e saberes linguísticos, porém, sem ficar no senso comum, mas ampliar esses conceitos à consciência filosófica.

Saviani (1996), na introdução do livro *Educação: do senso comum à consciência filosófica*, entende “que a passagem do senso comum à consciência filosófica é condição necessária para situar a educação numa perspectiva revolucionária.”(SAVIANI, 1996, p. 5). Assim, sua preocupação é com a elevação

do nível cultural, principalmente da classe trabalhadora, e no nosso caso, os alunos da escola pública.

A educação é entendida como “uma atividade mediadora no seio da prática social global.” (SAVIANI, 1996, p. 96). Articulando a escola com os movimentos concretos que tendem a transformar a sociedade num processo de emancipação coletiva e respeito à pluralidade cultural, em síntese, a Pedagogia Histórico-crítica se articula à manifestação de exceder a ordem capitalista, tendo por objetivo a superação de classes e a construção do socialismo, como forma de organização.

O professor Dermeval Saviani (2008), buscou no materialismo histórico-dialético de Marx e Engels (2013) as bases para construção de uma teoria crítica da educação. Os apontamentos dele a partir do materialismo histórico em relação aos processos de ensino nos permitem refletir a contribuição dessa teoria para a consciência da educação como componente da totalidade social e seus reflexos se apresentam na forma de contradição nas classes que a compõem.

[...] à medida que tento superar essa divisão e chegar a uma produção coletiva, também estou procurando caminhar na mesma direção de chegar ao conhecimento produzido coletivamente, a um conhecimento global, articulado numa visão de totalidade, superando as especializações. (SAVIANI, 2011, p. 123).

A teoria e a prática dialogam, ainda que esta seja seu critério de verdade, pois são opostos que se interligam. Assim, “a teoria depende, pois, radicalmente da prática.” (SAVIANI, 2007, p. 109). É a teoria que dá consistência e coerência à prática, adequando-se às finalidades que são a sua razão de ser. “Portanto quanto mais sólida for à teoria que orienta a prática, tanto mais consistente e eficaz será a atividade prática”. (SAVIANI, 2007, p. 109). Posto isso, à teoria crítica da educação se impõe a tarefa de:

[...] retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade através da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. (SAVIANI, 2008, p. 25).

Reiteramos que uma teoria fundamentada na concepção do materialismo histórico possibilita uma melhor consciência, da trajetória histórica da humanidade,

a partir das suas múltiplas determinações. Isso nos remete dizer que a luta de classes é o elemento essencial, ao movimento de contradição. Nessa luta que supere as mazelas oriundas da divisão de classes e da propriedade privada dos meios de produção.

A compreensão teórico-metodológica da Pedagogia Histórico-crítica discute as formas de produção nas relações de trabalho, ou seja, entende que do modo como os homens produzem sua existência deriva o modo como se produz a educação. “Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” (SAVIANI, 2011, p. 6).

A Pedagogia Histórico-crítica é uma pedagogia de influência marxista, isso significa um trabalho docente pautado na visão dialética da prática educativa, que considera os educandos como indivíduos concretos, isto é, como sínteses de relações sociais: “[...] o concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade na diversidade.” (MARX, 2011, p. 78).

Essa linha de pensamento preza pelo acesso aos conhecimentos e sua compreensão por parte do estudante, para este, ser inclusive capaz de transformar a sociedade. Seu aspecto mais relevante é de ser uma pedagogia contra-hegemônica, inspirada no marxismo, portanto, tem sua preocupação na exploração do homem pelo homem que acaba causando os problemas educacionais. É uma pedagogia que valoriza a educação escolar, e tem o papel de garantir os conteúdos que permitam aos alunos compreenderem e participarem da sociedade de forma crítica, superando a visão de senso comum.

Nesse processo, a função das instituições educativas é “[...] ordenar e sistematizar as relações homem-meio para criar as condições ótimas de desenvolvimento das novas gerações”. (SAVIANI, 1996, p. 46). Têm como finalidade o próprio homem, a sua promoção. Promover o homem implica “torná-lo cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação a fim de poder intervir nela transformando-a no sentido da ampliação da liberdade, comunicação e colaboração entre os homens”. (SAVIANI, 1996, p. 49).

Assim, nossa pesquisa se fundamenta nessa teoria, como ferramenta que possibilitará o desenvolvimento do conhecimento científico e a aprendizagem histórica em sua forma mais elaborada, como instrumento de luta, que a classe

trabalhadora utilizará para caminhar no sentido da promoção da transformação social.

2.2 O papel da escola na perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica

A partir dos referenciais da Pedagogia Histórico-crítica, cabe à escola oferecer a apropriação pelos alunos de um saber que não seja simplificado, mas disponibilizar o conhecimento ordenado e sistematizado que se contrapõe ao saber espontâneo.

Nesse sentido, essa perspectiva crítica vem para embasar o planejamento escolar, articulando o conhecimento adquirido na escola com os conceitos oriundos da prática social, que valorize o saber metódico, científico, elaborado e sistematizado. Não se trata, portanto, “[...] de qualquer tipo de saber [...]”. (SAVIANI, 2011, p. 14), isto é, do saber espontâneo, não-intencional produzido nas outras instâncias da vida social, ou seja, sinônimo de cotidiano ou de abordagens do senso comum, mas o saber de cunho científico, artístico e filosófico.

Ao buscarmos entender as relações do saber erudito com o popular, entendemos que se trata de compreender e conhecer a prática social que compõe as precariedades da sociedade dominada pelo capital na exploração das camadas populares, “[...] as quais marcam a memória e os valores da população (seja da classe trabalhadora, setores médios ou dominantes)”. (SANTOS; GOBBI; MARSIGLA, 2015, p. 72).

No que tange em ensinar História a partir dos conhecimentos clássicos, dispostos na perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica, faz-se necessário pensar coletivamente em outro currículo contra-hegemônico, que se articule aos saberes históricos de tudo que a humanidade produziu e se realize de forma concreta, científica e sistemática, superando o imediatismo do conhecimento espontâneo. “Ora, clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir”. (SAVIANI, 2011, p.17).

Portanto, trabalhar esses conceitos na escola, requer a possibilidade de humanização a partir dos conteúdos clássicos integrantes da cultura universal.

[...] clássico é aquilo que resistiu ao tempo, tendo uma validade que extrapola o momento em que foi formulado. Define-se, pois, pelas noções de permanência e referência. Uma vez que, mesmo nascendo em determinadas conjunturas históricas, capta questões nucleares que dizem respeito à própria identidade do homem como um ser que se desenvolve historicamente, o clássico permanece como referência para as gerações seguintes que se empenham em se apropriar das objetivações humanas produzidas ao longo do tempo. (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 431).

O clássico aqui em discussão, entendido a partir dos fundamentos da Pedagogia Histórico-crítica, é uma construção coletiva, e dentro da nossa pesquisa, entendemos como clássico ao se ensinar História para os alunos do 4º ano, os conhecimentos necessários para uma aprendizagem histórica, como a construção da noção de tempo e espaço, a valorização do patrimônio cultural, e levar nossos alunos a se reconhecerem enquanto sujeitos históricos, além do incentivo à investigação histórica por meio de fontes, no caso desta pesquisa, das fotografias e imagens. Esses conhecimentos são “clássicos”, porque são conceitos fundamentais, que levarão nossos alunos a pensarem historicamente, e assim transformar a sua realidade social, ao reconstruir sua história e se posicionar diante dela.

Nesse contexto, o caráter atribuído a Pedagogia Histórico-crítica de pedagogia revolucionária, é validado, pois, essa linha de pensamento preza pelo acesso aos conhecimentos e sua compreensão por parte do estudante para este ser inclusive capaz de transformar a sociedade. Seu aspecto mais relevante é de ser uma pedagogia contra-hegemônica, inspirada no marxismo, portanto tem sua preocupação na “exploração do homem pelo homem” (MARX, 1996, p. 341).

Para esta teoria educacional, a educação deve ser compreendida a partir das relações com a sociedade:

Note-se que o ato de se educar está implicado no ato de o ser humano criar a si mesmo pelo trabalho, ao produzir os meios de reprodução da sua vida como um ser da natureza, que dela se diferencia pela capacidade de conceber, idear e modificar os instrumentos e meios de sua produção e reprodução. Se trabalho é

educação, porém, forma uma unidade indissolúvel, na prática social concreta a educação assume uma especificidade. (FRIGOTTO, 2017, p. 513).

É nesse pressuposto que a Pedagogia Histórico-crítica se diferencia das teorias crítico-reprodutivistas. Ela abre espaço para ação política, na educação, que agita a prática social global, ao almejar colapsar o modo de produção capitalista. Nesse processo educativo, a educação é posta como condição necessária, embora não seja o bastante, para o declínio das classes hegemônicas.

Saviani traz para a discussão o papel da escola ao discorrer sobre a teoria da curvatura da vara que:

[...] é necessário curvÁ-la do lado oposto, assim, também, no embate ideológico, não basta enunciar a concepção correta para que os desvios sejam corrigidos; é necessário abalar as certezas, desautorizar o senso comum”. (SAVIANI, 2008, p. 48).

Ou seja, sozinha não consegue superar tantas pressões, mas cumpre o seu papel ao formar sujeitos críticos que agirão na sociedade.

Com efeito, é esta a única maneira de convertê-la em instrumento que possibilite aos membros das camadas populares a passagem da condição de classe em si para a condição de classe para si ora, sem a formação da consciência de classe não existe organização e sem organização não é possível a transformação revolucionária da sociedade. (SAVIANI, 1996, p. 5).

Para tanto, é inadiável o processo educativo de instrumentalizar, elevar o nível cultural das classes populares. “[...] o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação”. (SAVIANI, 2008, p. 45).

Em seus textos, Saviani (2011), parte dos estudos teóricos de Gramsci (2014) ao esclarecer, a responsabilidade da escola em ensinar os seus alunos a desenvolverem o senso crítico, para agirem sobre a realidade que os cercam e tomarem decisões com clareza e emancipação. “Parafraseando Gramsci, eu diria que nós estamos ainda na fase romântica da defesa do compromisso político em educação”. (SAVIANI, 2011, p. 56).

A partir do pensamento gramsciano ele traz uma reflexão dialética sobre as formas de dominação e a possibilidade de organização da luta popular. O autor

discute que a classe dominante impõe como se fossem naturais os seus próprios interesses, e da vontade de todos. Essa manutenção hegemônica é exercida pelos intelectuais:

Os intelectuais são os “prepostos” do grupo dominante para o exercício das funções subalternas de hegemonia social e do governo político, isto é: 1) do consenso “espontâneo” dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce “historicamente” do prestígio (e, portanto, da confiança) obtida pelo grupo dominante por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção; 2) do aparelho de coerção estatal que assegura “legalmente” a disciplina dos grupos que não “consentem”, nem ativa nem passivamente, mas que é construído para toda a sociedade na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais desaparece o consenso espontâneo (GRAMSCI, 2014, C12, p. 21).

O ponto de partida da reflexão gramsciana é estratégico, quando busca entender como as classes dominantes conseguem assentar a sua forma de dominação social e política em adesão ou aceitação passiva de ideias que não correspondem à vida da maioria da população, mas que se tornam naturalizadas por um processo de construção de hegemonia.

Nesse viés, uma crise de hegemonia seria fundamental, se a classe dominante, perdesse o domínio sobre as classes subordinadas, ao se desvincularem dos intelectuais que as representam. Segundo Gramsci (2014), é preciso enfrentar a hegemonia das classes dominantes a partir de processos de luta social contra-hegemônicos, para isso no âmbito educacional propõe o conceito de escola unitária:

A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional) ou de cultura geral deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa. (GRAMSCI, 2014, C12, p. 121).

A Pedagogia Histórico-crítica defende a escola como lugar da educação formal em sua especificidade, sendo a prática do ensino dos conteúdos do saber científico em suas formas mais desenvolvidas, nos fortalecendo a partir da sua

teoria a enfrentar o pensamento liberal, as teorias pragmatistas que cada vez mais ganham espaço no tempo contemporâneo.

Sendo o pragmatismo uma filosofia da modernidade, mesmo que o critério de verdade utilizado para validar os conhecimentos seja sua utilidade, ele ainda pressupunha a existência de conhecimentos universalmente úteis, a serem descobertos pelo pensamento dos estudantes metodologicamente bem guiados. (LAVOURA; RAMOS, 2020, p. 56).

Assim, a dialética se apresenta como fundamento didático da Pedagogia Histórico-crítica, em contraposição ao pragmatismo e utilitarismo das pedagogias hegemônicas. Na conjuntura em que vivemos, a lógica da BNCC evidencia a finalidade da educação que passa a ser o desenvolvimento de competências para o trabalho:

A partir desta aprovação, a Pedagogia das Competências tem assumido papel central nas discussões curriculares, isso porque a BNCC vem legitimando essa corrente por meio de dez competências gerais a serem desenvolvidas durante a educação básica. (MALANCHEN; TRINDADE; JOHANN, 2021, p.25).

E isso se apresenta no âmbito de sua formulação ao cumprir uma tendência degradante da dimensão ontológica na educação escolar, posto que, com o esvaziamento dos conteúdos curriculares, descaracteriza a especificidade do trabalho escolar.

[...] a ontologia é entendida na perspectiva do materialismo histórico e dialético, a essência passa a ser vista como algo que é gerado ao longo do processo histórico e, portanto, algo que só pode ser devidamente compreendido a partir de uma perspectiva histórica. (DUARTE, 2012, p. 1).

Podemos observar esse esvaziamento, a partir da proposta iniciada pela BNCC, ao qual representa determinados interesses políticos e econômicos, no campo educacional, e a maneira como se constituiu e se coloca no âmbito da política nas escolas, e exprimi uma verdadeira vitória dos grupos empresariais e hegemônicos.

Vinculados a um projeto educacional que visualiza a educação escolar e formação humana como mais uma possibilidade de rentabilidade econômica e de acumulação de capital, posta “como novo, está o esvaziamento do sentido da ciência e da própria escola, considerando-a atrasada, ineficiente e, até mesmo, desnecessária, dando lugar ao mito do aprender a aprender”. (LAVOURA; RAMOS, 2020, p. 56).

Nas formas de dominação capitalistas, os aparatos privativos de hegemonia constituídos pela classe dominante procuram capturar a luta dos setores populares, envolvendo e subordinando-as seja de pequenas concessões ou sujeição intelectual em projetos que não correspondem à vida concreta, então:

Se quiser criar uma nova camada de intelectuais, chegando às mais altas especializações, a partir de um grupo social que tradicionalmente não desenvolveu aptidões adequadas, será necessário superar enormes dificuldades. (GRAMSCI, 2014, C12, p. 53).

Posto isso, um dos objetivos desta pesquisa é articular os conteúdos de História com as demais áreas do conhecimento na perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica, aproximando a comunidade escolar da realidade local. Como enfrentamento desses aparelhos de hegemonia pela luta da autonomia e solidariedade na classe docente, deve-se proporcionar um ensino articulado, pois quanto mais fragmentada e difusa for a nossa prática escolar, mais difícil fica confrontar esses aparatos, “[...], portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular” (SAVIANI, 2011, p. 14).

Os alunos dos anos iniciais possuem muitas perguntas sobre si mesmos, sobre o seu mundo e sua história. São perguntas, que muitas vezes não podem ser respondidas apenas pela família, e seu meio social. Mas, que podem ser respondidas pelas fontes deixadas como vestígios do passado e no nosso caso as fotografias. Para Hilary Cooper (2006), uma das autoras que discute a investigação histórica, desde a educação infantil, destaca a importância das crianças se relacionarem com o passado e a apropriação do conhecimento histórico, “[...] envolve a compreensão de conceitos do tempo: a mensuração do tempo,

continuidade e mudança, as causas e efeitos de eventos e de mudanças ao longo do tempo, semelhanças e diferenças entre períodos”. (COOPER, 2006, p. 175). A escola é o lugar privilegiado para que esses conhecimentos históricos, científicos, artísticos, filosóficos e éticos, sejam oportunizados de forma sistematizada.

Esses instrumentos culturais no ensino de História são essenciais e tornam-se “[...] clássico na educação, pois este não se confunde com o tradicional”. (SAVIANI, 2011, p. 87).

Para Saviani (2008), a Pedagogia Histórico-crítica buscava superar a pedagogia da essência⁷ e a pedagogia da existência⁸, ou seja, a pedagogia tradicional e a pedagogia nova, porém, sem descartá-las totalmente, visto que o autor preza a condição de que os escolanovistas tinham razão em apontar a educação tradicional distante da realidade dos alunos, e o autoritarismo que sufocava o potencial dos educandos, perdendo espaço para o diálogo e para as práticas docentes centradas no aluno. A escola nova ao priorizar os métodos novos, deixou por conta do aluno a liberação das atividades espontâneas, o que acabou distanciando a escola da sua função específica.

Compreende-se, então, que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional, tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender (SAVIANI, 2008, p. 8).

⁷ Para Suchodolski a pedagogia da essência negligencia “[...] tudo o que é empírico no homem e em tomo do homem e a conceber a educação como medida para desenvolverem no homem tudo o que implica a sua participação na realidade ideal, tudo o que define a sua essência verdadeira, embora asfixiada pela sua existência empírica”. (SUCHODOLSKI, 1978, p. 16).

⁸ Para Suchodolski, “[...] à pedagogia da existência a concepção de que a vida social pode e deve basear-se nos homens tal como existem realmente e não requer de modo nenhum homens reformados de acordo com os moldes de uma pedagogia da essência”. (SUCHODOLSKI, 1978, p. 31).

Nesse viés, a formulação histórico-crítica conserva as contribuições das duas correntes pedagógicas, “[...] tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros”. (SAVIANI, 2008, p. 56). Assim, a escola não pode desconsiderar o patrimônio cultural humano e nem ignorar que os alunos estão posicionados na prática social global, estabelecendo relações com sua comunidade local a outras questões gerais e amplas de ordem estrutural, econômica, nacional e internacional. Posto isso, é necessário prover-se com os instrumentos teóricos para que os alunos possam dominar a cultura escolar e agir intencionalmente na sociedade:

Portanto, o caráter de classe da Pedagogia Histórico-crítica está explícito. Aliás, na minha exposição eu enfatizo este ponto, quando lembrei que a proposta de socialização do saber elaborado é a tradução pedagógica do princípio mais geral da socialização dos meios de produção. Ou seja, do ponto de vista pedagógico, também se trata de socializar o saber elaborado, pois este é um meio de produção. (SAVIANI, 2011, p. 72).

Evidenciamos que a partir da dialética trazida pelo método do materialismo histórico, a Pedagogia Histórico-crítica preconiza que a escola seja um espaço que problematize a prática social e permita a reflexão. Para isso, os docentes precisam se instrumentalizar das ferramentas culturais, para se erguerem sobre o opressor, pois uma educação rasa apenas funciona como mecanismo de repressão das classes populares.

Em relação à opção política assumida por nós, é bom lembrar que na pedagogia Histórico-crítica a questão educacional é sempre referida ao problema do desenvolvimento social e das classes. A vinculação entre interesses populares e educação é explícita. Os defensores da proposta desejam a transformação da sociedade. Se este marco não está presente, não é da Pedagogia Histórico-crítica que se trata. (SAVIANI, 2013, p. 72).

Nesse sentido, a escola exerce um papel fundamental na construção da cidadania, dessa teoria pedagógica, que possibilita a transformação social e pensar em uma educação crítica que forma a partir dos seus pressupostos teóricos e metodológicos, sujeitos conscientes, críticos e emancipados.

Tratar da ação docente em sua articulação com o conhecimento científico na perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica demanda presenciar o diferencial em relação às outras teorias educacionais: o enfoque central no epistemológico, sociológico e teleológico. (RUCKSTADTER, V; OLIVEIRA; RUCKSTADTER, F, 2020, p. 8).

O papel do professor enquanto mediador é um dos meios para o desenvolvimento de uma sociedade mais consciente, e nessa dicotomia em que a educação produz conhecimento, é o docente quem domina os conteúdos a serem transmitidos para as futuras gerações. Posto isso, a Pedagogia Histórico-crítica é revolucionária, uma vez que reflete a influência social sobre a escola, negando um ensino reprodutivista e imediatista, mas propõe uma teoria que dialogue com os demais âmbitos sociais e nutre o professor de ferramentas para um trabalho docente emancipador.

[...] o homem necessita produzir continuamente sua própria existência. Para tanto, em lugar de se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la. E isto é feito pelo trabalho. Portanto, o que diferencia o homem dos outros animais é o trabalho. E o trabalho instaura-se a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação, consequentemente, o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional. (SAVIANI, 2011, p. 11).

Com a entrada recentemente e implementação da BNCC em todos os campos curriculares da educação básica, responder a essas questões e desafios impostos por essa normativa, que acaba por desconsiderar a autonomia do professor e as especificidades críticas de sua prática é uma forma de resistência. A Pedagogia Histórico-crítica a partir dos professores que se dedicam a essa teoria, fazem análises e apontamentos sobre um dos problemas da BNCC, como seu esvaziamento de conteúdos em sua distribuição curricular.

Intentamos demonstrar que a hegemonia da classe empresarial, expressada nos princípios pós-modernos e neoliberais que norteiam o documento, é mais um episódio do esvaziamento da escola, daquilo que deveria ser sua finalidade principal: transmitir às novas gerações os conhecimentos historicamente sistematizados e referenciados na prática social humana (MARSIGLIA *et al*, 2017, p. 107).

Momentos que muitos estão vivendo, tanto pela fragilidade teórica e o viés ideológico conservador da atual política educacional concentrada na BNCC, a Pedagogia Histórico-crítica evidencia elementos para sua crítica e superação a partir dos seus pressupostos e concepção curricular que traz clareza, cientificidade e objetividade aos conhecimentos trazidos pela escola.

Nesse termo, o campo curricular fundamentado em uma teoria crítica surge como ferramenta essencial na concepção mais comprometida com a aprendizagem dos alunos, possibilitando revelar o tipo de sociedade que essa perspectiva se propõe a construir.

Na perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica o currículo busca a valorização dos conteúdos clássicos da escola, ofertado de forma intencional e sistematizada. “Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia)”. (SAVIANI, 2011, p. 14).

Na consolidação da presente pesquisa, o entendimento aqui do que é clássico para se ensinar nos Anos Iniciais a partir da PHC, é pensar no patrimônio histórico da nossa cidade, a arte presente nas imagens da catedral, as atividades culturais nas praças, o marco histórico, os lugares de diversão que representam esses alunos, enfim, é o acesso ao conhecimento artístico, filosófico e cultural presente nesses espaços público.

Portanto, entendemos que nossa herança cultural é vasta e complexa, assim, concerne à escola selecionar o que deve ser objeto de estudo, assegurando a alfabetização, a matemática e os conteúdos das ciências naturais e sociais, portanto, “[...] ao ensino de História cabe um papel educativo, formativo, cultural e político, e sua relação com a construção da cidadania perpassa diferentes espaços de produção de saberes históricos. (SILVA; FONSECA, 2010, p.24).

Sem, no entanto, tratar os conteúdos clássicos de forma pragmática, afinal, um clássico não é só a cultura antiga, “[...] porque um moderno é também considerado um clássico”. (SAVIANI, 2011, p. 87). Posto isso, “[...] a produção artística de toda a história da humanidade contém uma riqueza de grande valor, que continua a ser referência para artistas que, em graus diferentes de consciência, não se renderam ao subjetivismo irracionalista ou à cotidianidade alienada”. (DUARTE, 2016, p. 116).

Asseguramos que para que haja a transformação social, o papel da escola, deverá garantir um ensino de qualidade, que perpassasse pelos conhecimentos artísticos, científicos e filosóficos, bem como a apropriação do legado cultural produzido pela humanidade aos educandos:

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. (SAVIANI, 2011, p. 14).

O grande desafio hoje da escola é superar o esvaziamento dos conteúdos escolares e combater as pedagogias pragmatistas que desvalorizam a importância da teoria consistente para formação dos indivíduos ao trazer o discurso sedutor de transformação da educação a partir das novas competências:

Fica claro que tal objetivo não poderá ser atingido com currículos que pretendam conferir competências para a realização das tarefas de certo modo mecânico e corriqueiras demandadas pela estrutura ocupacional, concentrando-se na questão da qualificação profissional e secundarizando o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania, tal como se evidencia na proposta divulgada pelo MEC sobre a Base nacional comum curricular. (SAVIANI, 2016, p. 81).

Por outro lado, a organização do currículo inspirado na Pedagogia Histórico-crítica tem como essência a concepção de mundo materialista histórico e dialética fundamentada na vida dos homens em sociedade, e sua forma de organizar em sociedade por meio da história, entendido como atividade de caráter humano que age na transformação da realidade natural e social.

Assim o objeto da educação diz respeito, de um lado, a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir este objetivo. (SAVIANI, 2011, p. 13).

A partir das contribuições e contraposições da Pedagogia Histórico-crítica, apontamos que os fundamentos normativos da BNCC propõem uma dominação por meio do currículo da Educação Básica, ao fundir sua exploração por meio das empresas de assessorias pedagógicas.

Na pedagogia das competências, os métodos de ensino tendem à reprodução, na escola, de situações cotidianas, de vida e de trabalho. Com essas situações não podem monitorar diretamente o desenvolvimento de competências do ponto de vista didático, tal processo acaba levando a pedagogia das competências do neoconstrutivismo ao neocondutivismo. Haja vista que nas práticas pedagógicas se sobressai o controle de desempenhos e condutas esperadas dos estudantes em relação à aprendizagem- visada pela pedagogia nova - ou ao desenvolvimento de competências como esquemas mentais, tal como a perspectiva cognitivista da pedagogia das competências pretende. (LAVOURA; RAMOS, 2020, p. 57).

Reiteramos que nosso vigor e resistência a partir dos ideais da Pedagogia Histórico-crítica é uma proposta contra-hegemônica, com finalidades educativas de contrapor aos movimentos políticos que tentam despolitizar a função da escola, e diminuir o conhecimento que atendam as especificidades da classe trabalhadora.

[...] o contexto político e econômico mais recente no Brasil, orientado pelo discurso hegemônico da ignorância à ciência, tem conduzido as políticas educacionais a um ataque ideológico que contribui mais para alimentar o senso comum do que para prover a apropriação de conceitos historicamente já assimilados pela humanidade. (SANTOS; ORSO, 2020, p. 161).

Para tanto, a legitimação da Pedagogia Histórico-crítica e do materialismo histórico-dialético na *práxis* da sala de aula, sua fundamentação e organização do currículo, não será como uma receita a ser seguida na didática em sala, pois, “[...] está vinculada a uma nova forma dos educadores pensarem a educação, sendo necessário muito esforço, estudo, experimentações, coragem para inovar, divergir, arriscar e assumir desafios”. (GASPARIN; PETENUCCI, 2008, p. 10).

Trata-se de uma pedagogia revolucionária, que tem como prática final a superação das políticas hegemônicas.

Ora, no caso da Pedagogia Histórico-crítica, uma de suas características fundamentais é que ela se posiciona claramente a

favor dos interesses dos trabalhadores, isto é, da classe fundamental dominada na sociedade capitalista. Daí, seu caráter de pedagogia contra hegemônica inserindo-se na luta pela transformação da sociedade atual. (SAVIANI, 2013, p. 26).

Saviani (2008) legitima que o ponto de partida de uma perspectiva histórico-crítica deve ser a prática social, e não a preparação dos alunos como se destacava na pedagogia tradicional, “[...] a escola surge como um antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade”. (SAVIANI, 2008, p. 5), ou a atividade conforme o interesse do aluno preconizado pela escola nova, “[...] o professor agiria como um estimulador e orientador da aprendizagem cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos”. (SAVIANI, 2008, p. 8).

Assim, ao se trabalhar nessa perspectiva, o que se privilegia, é a formação do aluno para uma efetiva prática social que transforme sua realidade e não simplesmente propiciar o pensamento crítico sem a reflexão da *práxis* a partir das histórias e relações sociais que se estabelecem.

Quando passamos da *práxis* material, seja ela produtiva ou artística, para a *práxis* social já não estamos mais diante da ação de um sujeito que se exerce simplesmente sobre determinado objeto. Agora o objeto da ação são outros sujeitos humanos que são seres corpóreos visados não enquanto tais, mas como seres sociais situados numa determinada ordem social que é preciso destruir para criar uma nova estrutura societária, assumindo a forma da prática revolucionária (SAVIANI, 2013, p. 28).

A educação pode trilhar um caminho a partir de uma prática transformadora, engajada em um projeto de emancipação coletiva, que busca a superação da unilateralidade, e age na intencionalidade de compreender o mundo e as relações entre os sujeitos livres, lutando pelo processo de hegemonia que tanto os desumaniza:

A omnilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, que se deve considerar sobre todo o bojo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais os trabalhadores tem estado excluídos, em consequência da divisão do trabalho. (MANACORDA, 2007, p. 89).

O conhecimento fundamentado no método dialético promove o diálogo, a divergência e a contradição das ideias, a partir do momento que os alunos se questionam de forma crítica sua realidade. A *práxis* do professor nesse método sai da sua zona de conforto e deixa de fazer um trabalho educativo pautado na prática pela prática, mas assume uma postura crítica com as propostas que se inicia com a prática social como ponto de partida.

A teoria materialista histórica sustenta que o conhecimento efetivamente se dá na e pela *práxis*. A *práxis* expressa, justamente, a unidade indissolúvel de duas dimensões distintas, diversas no processo de conhecimento: a teoria e a ação. A reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação para transformar. (FRIGOTTO, 2000, p. 81).

Cumprir observar que a educação não está isolada e depende dos diversos fatores sociais, e dentro dessa perspectiva a Pedagogia Histórico-crítica não se estaciona nas atividades do cotidiano e do senso comum, mas vai além explorando suas potencialidades máximas:

A educação proposta, longe de orientar uns para uma profissão e outros para outra, deveria se destinar a todas as crianças e jovens, indistintamente, possibilitando tanto o conhecimento da totalidade das ciências, como das capacidades práticas em todas as atividades produtivas. (LOMBARDI, 2012, p. 358).

Trabalhar com a Pedagogia Histórico-crítica nos diferentes processos de ensino e aprendizagem não é tarefa fácil, mas para que nossa ação docente seja efetivamente um exercício social voltado para uma prática transformadora, temos que nos instrumentalizar dessa teoria crítica que pode auxiliar não só no conhecimento dos conteúdos, mas pelo seu lado humanizador e emancipador, que possibilita aos filhos da classe trabalhadora, o acesso aos conhecimentos produzidos pelo homem em suas formas mais desenvolvidas.

Em tempos de pandemia e Ensino Remoto Emergencial esse desafio é maior. Ao elaborarmos nossos planos de aula, buscamos nessa base revolucionária, a transformação social e a socialização dos saberes sistematizados que possam contribuir efetivamente com o trabalho escolar para a mudança necessária em nossas escolas, e propiciar ao aluno:

[...] ir além dos conceitos cotidianos, superá-los, os quais serão incorporados pelos conhecimentos científicos. Dessa forma o indivíduo poderá conhecer de forma mais concreta, pela mediação das abstrações, a realidade da qual ele é parte. (DUARTE, 2008, p. 82).

Reiteramos que vivemos em tempos de desumanização dos sujeitos e essa teoria com sua instrumentalização teórica, nos possibilita pensar uma nova organização curricular, contextualizada com a vida social, política e econômica, e as problematizações, as atividades que partem da prática social são elementos centrais na construção de um pensamento crítico.

2.3 O lugar e os desafios do ensino da História nos Anos Iniciais

Mediante análise da trajetória do ensino de História no Brasil, trabalhar com a disciplina de História na escola costuma ser tarefa, muitas vezes, descontextualizada e por formatos padronizados de ensino. Posto isto, nossa proposta de pesquisa é, desenvolver a partir das discussões, ações docentes e sugestão de atividades, uma atitude crítica em sala de aula, e a possibilidade de fornecer um currículo consistente para acontecer à aprendizagem histórica, mas que demandará algumas práticas fundamentadas em uma perspectiva crítica, por parte dos professores.

Então, ao se propor esse desafio de ensinar História para os Anos Iniciais o docente precisa compreender essa metodologia para pensar um ensino, que permitam aos alunos, construir conceitos e ideias para agirem e interagirem no processo de construção do conhecimento histórico.

Nesse contexto, o professor desempenha um papel privilegiado, enquanto utiliza como ferramenta, diferentes fontes de trabalho, seja: oral, escrita, ou iconográfica, estabelecendo a relação entre o passado e o presente, partindo de elementos, mais simples como tempo e espaço, para os fatos e conceitos históricos mais amplos.

Necessariamente repensar seu uso em sala de aula, já que sua utilização é indispensável como fundamento do método de ensino, principalmente porque permite o diálogo do aluno com realidades passadas e desenvolve o sentido da análise histórica. (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 94).

O ensino de História, enquanto disciplina escolar surgiu no Brasil a partir do século XIX, inspirada no modelo francês, apresentada em meio aos conflitos com objetivos para a instrução de uma classe política e econômica que se pautava na formação cultural das elites, caracterizada por uma prática de exclusão dos diferentes grupos sociais dos sistemas de ensino, privilegiando feitos e heróis nacionais. Os conteúdos abordavam as práticas cotidianas como: ritos cívicos: festas, desfiles e eventos de honra aos símbolos da Pátria.

No Brasil, a História escolar, sob diferentes denominações, História Universal ou História da Civilização, História do Brasil ou História Pátria, são indicativas de um percurso de mudanças quanto aos objetivos, conteúdos e práticas educacionais do século XIX aos dias atuais. (BITTENCOURT, 2018, p. 127).

A definição de história no *Dicionário de conceitos históricos* a explana como:

Na verdade, os significados da História estão em constante mutação e é preciso que o professor leve a reflexão em torno dessa constante mudança para a sala de aula, fornecendo instrumentos para que seus estudantes possam compreender a complexidade da História e a dificuldade de se responder a pergunta “O que é História?”. Essa pergunta não é nova, e cada corrente de pensamento procura dar sua própria resposta. Por isso não é possível oferecer uma definição fechada para este conceito. O mais importante é estabelecer as linhas gerais do debate em torno da natureza da História. (SILVA, 2006, p. 182).

Percebe-se que nos últimos anos a forma tradicional de ensino ainda persiste, concebida em um ensino de História linear dos fatos, centrada na figura do professor como transmissor do conhecimento histórico, e o aluno passivamente não levanta nenhuma reflexão, nos conteúdos em:

[...] uma abordagem tradicional da História, vinculada ao Positivismo, na qual a narrativa é uma descrição de fatos entendidos como mais importantes, sem problematizações a respeito de como e porque tais conhecimentos foram elaborados. (OLIVEIRA, 2010, p. 45).

O historiador francês Marc Bloch (1886-1944) trouxe considerável contribuição ao debate, acerca da função da História na primeira metade no século passado. Sua definição de que a História não é a ciência que estuda o passado é uma das inúmeras contribuições aos estudos históricos, e consequentemente, ao seu ensino.

Diz-se algumas vezes: "A história é a ciência do passado." É [no meu modo de ver] falar errado. [Pois, em primeiro lugar,] a própria idéia de que o passado, enquanto tal, possa ser objeto de ciência é absurda. Como, sem uma decantação prévia, poderíamos fazer de fenômenos que não têm outra característica comum a não ser não terem sido contemporâneos, matéria de um conhecimento racional? Será possível imaginar, em contrapartida, uma ciência total do Universo, em seu estado presente? (BLOCH, 2001, p. 52).

Para responder a essa indagação retórica, definiu que a História é a ciência dos homens no tempo.

Vale ressaltar que o professor dos Anos Iniciais exerce um papel fundamental ao ressignificar o ensino de História como objeto de pesquisa e descobrimento histórico ao situá-la em um contexto social em movimento:

Assim, a consciência histórica passa a representar o passado como acontecimentos mutantes onde as formas mudam, paradoxalmente, para manter o seu próprio desenvolvimento. A própria permanência se torna dinâmica. (SCHMIDT; GARCIA, 2003, p. 237).

Nessa proposta, o professor é um mediador do processo ensino-aprendizagem, favorecendo a postura crítica e investigativa dos conhecimentos históricos necessários aos alunos, para tanto:

Um professor mal preparado e desmotivado não consegue dar boas aulas nem com o melhor dos livros, ao passo que um bom professor pode até aproveitar-se de livros com falhas para corrigi-las e desenvolver a crítica entre os alunos. (PINSKY; PINSKY, 2010, p. 22).

O ensino de História é um dispositivo essencial para o desenvolvimento da aprendizagem, pois aguça nos alunos a vontade de conhecer o mundo, o passado, e compreender melhor sua realidade, abandonando o papel de meros receptores

de conhecimentos, e se reconhecendo enquanto sujeito histórico, a partir das relações da sua realidade local, seu município, seu país e ao mundo.

Porém, é papel do professor “[...] levar em consideração os objetivos que se pretendem alcançar, os interesses dos alunos e a inserção destes e do professor na realidade que vivem”. (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 63).

O docente enquanto mediador da aprendizagem promove o conhecimento histórico aos alunos, incentivando-os à importância da sua própria história enquanto sujeitos e ampliando seus saberes aos conhecimentos mais elaborados e sistematizados no processo de construção histórica, ao promover reflexões a partir da sua realidade.

Conclui-se de que com a intervenção docente, e um ensino comprometido com a aprendizagem histórica, aconteça por parte dos alunos, a possibilidade de conhecerem mais de perto sua história, ao ser trabalhado pelo docente em sala de aula, atividades que promovam o sentimento de pertencimento, e a valorização da cultura local. Tirando-os do pensamento de que a disciplina de História apenas estuda os acontecimentos, sem levá-los a estabelecer relações temporais entre presente e passado, mas valorizar o:

[...] conhecimento do aluno, o conjunto de representações que ele já construiu acerca do mundo em que vive e que traz para a sala de aula. Muitas vezes, o aluno já possui ideais próprias sobre o mundo social- o significado de economia, família, poder -, as quais foram sendo construídas em sua própria história de interação social e cultural e baseadas nelas. (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 61).

Destacamos ser fundamental ao docente enquanto está preparando o seu planejamento, se questionar sobre: o que ensinar em História? Como ensinar e avaliar em sala de aula a partir da realidade social que se encontra nossos alunos? Como se abrir para a diversidade sem diminuir as potencialidades de cada educando? Posto isso, levá-los a refletir sobre seu papel no contexto social, político, econômico, cultural e a partir disso, dar visibilidade às narrativas de cada aluno, sem deixar ao outro o lugar da cópia. Colocar o ensino de História enquanto conhecimento que pode recriar um laço humano entre as crianças e sua cultura. Compreender o ser humano na sua historicidade é vê-lo como sujeito produtor do espaço, social e culturalmente situado.

[...] o pesquisador e o professor de História precisam refletir – e o segundo, como dever de ofício – e ter clareza do momento em que é recomendável, necessário, desejado, (para o público com que trabalha) conhecer narrativa(s), confrontá-la(s), interpretá-la(s) e compreendê-la(s). (OLIVEIRA, 2010, p. 14).

A partir desses questionamentos, e segundo Burke (2005), se a função do professor que trabalha com a disciplina de História é lembrar aquilo que todos esquecem, então, o desafio será maior ao criar possibilidades que favoreçam a construção do conhecimento histórico para se situar individual e coletivamente em relação ao passado.

A destruição do passado — ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas — é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. Por isso os historiadores, cujo ofício é lembrar o que outros esquecem, tornam-se mais importantes que nunca no fim do segundo milênio. Por esse mesmo motivo, porém, eles têm de ser mais que simples cronistas, memorialistas e compiladores. (HOBBSAWM, 1995, p. 13).

Frente a esses desafios ao se ensinar História, é considerável ao professor entender como se constrói o conhecimento histórico para atuar em sala de aula, com elementos que enriqueçam a formação da consciência histórica do aluno e dessa forma minimizar as indagações de que trabalhar essa disciplina na escola tem sido uma tarefa pouco atraente e complexa ao superar a ideia da história como verdade. “Assim, o objetivo é fazer o conhecimento histórico ser ensinado de tal forma que dê ao aluno condições de participar do processo do fazer, do contar e do narrar a história”. (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 32).

Nesse sentido, algumas situações são determinantes para garantir a aprendizagem no ensino de História, pois é um conhecimento essencial na formação do aluno. Cabe aos professores buscarem possibilidades para deixarem as aulas mais dinâmicas e contextualizadas para os Anos Iniciais, com objetivos claros de formar o cidadão.

Surge então, o desafio de levar os alunos a entenderem que o objeto da História é o próprio homem. Para responder a essa afirmativa, Bloch (2001), expõe elementos da metodologia de pesquisa em História, partindo de uma indagação de

seu filho: “Papai, então me explica para que serve a história. Assim um garoto, de quem gosto muito, interrogava há poucos anos um pai historiador”. (BLOCH, 2001, p. 41).

Posto isso, aos alunos dos Anos Iniciais fica difícil compreender que enquanto sujeitos históricos nas relações com o mundo, também são sujeitos da História, pois “[...] o objeto da história é, por natureza, o homem”. (BLOCH, 2001, p. 54).

Assim, algumas estratégias devem ser estabelecidas pelos professores, na construção do conhecimento histórico pelos alunos para poderem perceber os vestígios das sociedades, e compreendam alguns conceitos básicos como tempo e espaço, recortes temporais e construção de narrativas, sendo “[...] a ideia de alfabetização histórica como aprendizagem histórica e os fundamentos de algumas dessas ideias de alfabetização histórica”. (FREITAS; OLIVEIRA, 2015, p. 59).

A partir desses elementos essenciais na construção do conhecimento histórico, o aluno vai se apropriando desses conceitos e tomando parte do saber científico que gradativamente com a participação dos sujeitos foi edificado ao longo do tempo. Dentro do embasamento da alfabetização histórica, o aluno compreende que o conhecimento que o professor trabalha na escola, pode ser repetido, questionado e refeito. “É preciso ter em mente que a forma de construção do conhecimento histórico na pesquisa serve como referência na produção do conhecimento histórico escolar”. (OLIVEIRA, 2010, p. 11).

Dialogar com passado, e contextualizar com o presente não é tarefa fácil, mas é atribuição do professor de História promover discussões e indagar: como nossa sociedade se organizava em outros tempos? A partir das fotografias trazidas pelo professor, por que iremos estudar esse período? Qual a finalidade desses recortes temporais? Por que é necessário entender alguns conceitos históricos? E a partir desses questionamentos abordados criar possibilidades para que eles construam suas próprias histórias e narrativas:

A história escrita é um recorte desse passado, não por incompetência dos profissionais de História, mas porque este é objetivo da produção do conhecimento histórico: problematizar o passado. Não se estuda História para contar tudo o que aconteceu, mas para construir uma problemática sobre o passado ou sobre um tema em perspectiva histórica. É importante ressaltar, ainda, que

essas motivações são sempre desencadeadas no presente. (OLIVEIRA, 2010, p. 10).

Tratando-se especificamente do ensino de História para os Anos Iniciais, tem-se como objetivo levar os alunos a uma concepção que relacione sua identidade com o local em que vivem e reafirmar a importância de seus valores, histórias de vida, memória familiar, grupo social e cultura. Favorecer condições para que se situem no tempo e espaço, e se percebam como sujeitos sociais. Entretanto, não será com aquela aula tradicional de História que se sentirão sujeitos, sem vivenciar situações da alfabetização histórica.

É importante comparar os discursos sobre aprendizagem histórica, em suas diversas variantes categoriais e perceber se as variantes indicam pluralidade de estratégias de alfabetização ou se dão motivos para afirmarmos que já existe uma vulgata da aprendizagem histórica que se iguala nos procedimentos e varia nos modos de designar o domínio de pesquisa. (FREITAS; OLIVEIRA, 2015, p. 61).

Reiterando nossas considerações sobre a importância da História nos Anos Iniciais, assumimos que essa disciplina é um campo essencial para o desenvolvimento da aprendizagem. A partir dos conteúdos históricos é possível propiciar aos alunos a vontade de conhecer e investigar o mundo ao seu redor. Ensinar história para criança é levá-la a sair da sua zona de conforto de mero ouvinte e receptor de conhecimentos e se identificar como sujeito histórico.

Nesse viés, uma prática transformadora, “[...] requer a valorização permanente das vozes dos diferentes sujeitos, do diálogo, do respeito à diferença, bem como o combate às desigualdades e o exercício da cidadania em todos os espaços”. (FONSECA, 2010, p. 11).

É possível problematizar a partir das fotografias trazidas pelos alunos e mesmo as imagens que destacam a elite da cidade, como os responsáveis pelos grandes feitos, os chamados personagens da elite, e que se destacaram por estarem ligados à construção da memória dos pioneiros e seu processo de ocupação. Problematizar e levantar alguns questionamentos de que dentre esses processos de povoamento das cidades, temos a participação popular e dos movimentos sociais nessas ações, mas que não foram registrados nas fotografias.

Sujeitos populares que contribuíram de forma significativa para a transformação da cidade, mas que não aparecem nos registros formais como a fotografia.

Nossa ação docente como atividade de prática transformadora na perspectiva da PHC, é trazer a partir dessas reflexões, de que foram personagens que tiveram sua importância, pois, ocuparam seu lugar na história do município, e que fizeram história em seu tempo, mas colocar em relevância que os alunos do tempo presente, constituem e (re)significam a história de hoje sob um novo olhar histórico.

A hipótese é a de que o ensino de História nos Anos Iniciais possibilite aos alunos e professores a formação da sua identidade individual e social. É a busca pela possibilidade de construir essa noção de pertencimento, assim a questão, é, portanto, a preocupação de como isso se dá no âmbito das práticas docentes, ou seja, na sala de aula.

Assim, ao planejarmos nossos planos de aula, nossa intencionalidade é pensar em como organizar uma aula para que os alunos tenham conhecimento histórico e qual metodologia utilizar para que essa instrumentalização chegue até os discentes e levá-los a pensar historicamente a partir da sua realidade?

Posto isso, nos propusemos nesta pesquisa e no PTE, a utilizar a Pedagogia Histórico-crítica, como teoria que se apresenta como possibilidade de um saber, que caminha na direção do ensino de História elevar nossos educandos a pensar historicamente de forma crítica e articulada à prática social entre alunos e professores, que construam essas relações entre diferentes tempos e espaços ocupados pelos homens e caminhem no sentido de modificar a atuação em seus espaços de convívio, e se percebam como sujeitos da História.

2.4 Conceitos de tempo e espaço e as noções de temporalidade

O que se busca nos Anos Iniciais é uma contextualização com a realidade do aluno, especificamente para o ensino de História, que não se admite em um processo de aprendizagem apenas com feitos dos grandes heróis e experimentos,

mas um conhecimento que no seu contexto, dialogue com o seu presente a partir das problematizações dos conteúdos. Conhecer o passado por meio das aulas faz com que o aluno compreenda como a sociedade foi se desenvolvendo, e as transformações que relacionam seu cotidiano e espaços ao seu redor.

O profissional de História deve demonstrar essas ligações – do passado com o presente – e, embora não deva instituir uma como verdade única (o que entendemos por história tradicional é exatamente essa operação), deve ter clareza de que a memória influencia a história, e a história influencia a memória. (OLIVEIRA, 2010, p. 14).

O papel e as definições da História e Geografia demonstram que estudar essas disciplinas é essencial para a formação do aluno. A primeira anuncia as mudanças, permanências e contradições que acontecem na sociedade no decorrer dos tempos e a segunda por situar o homem num determinado espaço, modificado por suas ações. Assim, muito mais do que ensinar a ler e escrever, “não podemos aprender a ler as palavras sem a busca da compreensão do mundo, da História, da Geografia, das experiências humanas, construídas nos diversos tempos e lugares. (SILVA; FONSECA, 2010, p. 24).

Pontuamos essas afirmações no “Guia de Imagens” e no Plano de Trabalho Docente-Discente, como sugestões de atividades, por exemplo, identificando os diferentes meios de transportes, as mudanças nas ruas e espaços públicos que fizeram parte do município de – PR e se modificaram no tempo e no espaço, e isso justifica essa pesquisa estar fundamentada na PHC enquanto didática para uma prática docente de resistência. Os cinco passos trazidos pela didática da Pedagogia Histórico-crítica demandam do professor, uma nova forma de intencionar os conteúdos, que deverão ser evidenciados para problematizar e contextualizar as demais áreas do conhecimento, destacando que este advém das relações históricos sociais entre os homens na sociedade.

Ao trazermos esses conceitos, analisando de forma crítica as fotografias a partir das mudanças nas escolas, praças e as transformações dos espaços utilizados em diferentes momentos no município, mas também comparar o modo de vida das pessoas em tempos e espaços diferentes, observando e identificando as mudanças e permanências ocorridas. Possibilitar aprendizagens históricas ao

aluno, para que ele se perceba enquanto sujeito histórico, considerando as mudanças e permanências ocorridas temporalmente, capaz de fazer história e transformar seus espaços e sua forma de vida.

A história do “lugar” como objeto de estudo ganha necessariamente, contornos temporais e espaciais. Não se trata, portanto, ao de proporem conteúdos escolares da história local, de entendê-los apenas na história do presente ou de determinado passado, mas de procurar identificar a dinâmica do lugar, as transformações do espaço, e articular esse processo às relações externas, a outros “lugares”. (BITTENCOURT, 2009, p. 172)

Evidenciamos esses elementos na construção dos conceitos históricos, ao ressaltar no “Guia de Imagens” e nas atividades realizada em sala de aula com nossos alunos, que alguns dos meios de transporte deixaram de ser utilizados, principalmente pela falta de investimentos públicos e manutenção, visto que a principal economia da região já não precisava mais desse meio de transporte. Em uma das fotografias do “Guia de Imagens”, a imagem 37, por exemplo, trazemos a antiga estação de trem de Jacarezinho – PR que era um dos meios de transporte que mobilizava a economia da região pela plantação de cafés, quando o café deixava de ser a principal fonte de renda econômica da região, acontece a desativação dessas estações ferroviárias e a falta de investimento público e político nesse meio de transporte.

Figura 1- Antiga Estação Ferroviária de Jacarezinho (2021)



Foto: Luiz Sérgio Pavin

O professor pode problematizar a partir da imagem da estação, se os alunos ainda veem esse meio de transporte aqui no nosso município, se alguém já andou de trem, e hoje que tipo de transporte é mais utilizado na nossa cidade? Como se locomovem no dia a dia, e que meios de transportes coletivos utilizam?

Portanto, trabalhar com os conceitos de tempo e espaço nos Anos Iniciais favorecem a formação da cidadania, e amplia a responsabilidade social que se estabelece entre os sujeitos que vivem no mesmo lugar. Esses conceitos são fundamentais para estruturação do pensamento do aluno e ampliam as possibilidades de se trabalhar outros conteúdos históricos e geográficos.

Esse trabalho baseado na experiência dos alunos remete, de um lado, à compreensão de que uma das funções do ensino de História é fazer os alunos e professores, de um diálogo entre presente e passado, poderem identificar as possibilidades de intervenção e participação na realidade em que vivem (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 51).

Trabalhar com a questão da construção de conceitos no ensino de História implica na valorização da construção do eu, e nas relações com a identidade individual e coletiva que se estabelecem por meio das histórias, memórias e narrativas.

Com base nas representações dos alunos, o trabalho com a construção de conceitos constitui-se um processo de elaboração de uma grade de conhecimentos necessários à compreensão mais orgânica da realidade social. (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 62).

Nessa perspectiva o raciocínio espaço-temporal que vincula as ideias de localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão, possibilita ao aluno se reconhecer como ser histórico inserido em um meio geográfico.

Ajudamos as crianças a nos contarem sobre eventos em suas vidas, sequenciá-los e explicá-los. Falamos sobre formas nas quais o passado era diferente, tais como: quando você era bebê, quando a vovó era pequena. Ajudamos a medir a passagem do tempo: o aniversário, as estações do ano, meses, semanas, dias. A linguagem do tempo é integrante de tais conversas: antes, depois; então, agora; ontem, amanhã, próxima semana. As histórias das próprias crianças podem se estender para saber mais sobre as avós e bisavós. (COOPER, 2006, p. 177).

São conceitos essenciais para o desenvolvimento e a formação do aluno no tempo e espaço. Nessa construção dos conteúdos historiográficos, gradativamente os alunos vão se apropriando desses conceitos, porém com certo nível de abstração, cabendo aos professores elaborarem atividades que envolvam a realidade do aluno, mobilizando seu universo de mundo para contextos mais amplos, por isso a importância de se trabalhar a história local.

[...] a necessidade de o professor levar o aluno a compreender que os calendários são construções sociais; o rompimento com a ideia de tempo estático; orientações para um trabalho que atente para as noções de anterioridade, posteridade, sucessão, ordenação, simultaneidade e duração; e explicações para que o trabalho com as categorias temporais não seja compreendido como conteúdo em si, mas como uma categoria que deve estar presente no trabalho com todo e qualquer conteúdo. (OLIVEIRA, 2010, p. 47).

Portanto, a consolidação do sujeito-cidadão percorre essa linha de investigação, visto que se percebem como seres históricos agregado no meio geográfico e relacionam-se com os demais sujeitos sociais. Conhecer o seu lugar geográfico é necessário, posto que são práticas sociais que possuem uma dimensão espacial significativa para o conceito de espaço e lugar, certificando a relevância do ensino de geografia. Ressaltando a importância de conhecerem sua cidade, e isso é ampliado nas atividades de aprendizagem que se desenvolvem com a realidade local e o espaço que o discente vive, a partir daí criarem conceitos espaciais nessas interações sociais. Nesse quadro, o tempo social é marcado pelas vivências individuais e coletivas.

A noção de tempo histórico é apresentada por meio da noção do antes e depois, do conceito de geração e do conceito de duração. Dessa forma, as propostas curriculares visam desenvolver nos alunos, de maneira gradual, uma noção de tempo histórico que não seja entendido apenas como o do tempo cronológico. (BITTENCOURT, 2009, p. 113).

Nesse ponto, a teoria e prática nos processos históricos se complementam e caminham juntas, pois se necessita de referências teóricas para dar inteligibilidade

aos conteúdos históricos trabalhados em sala de aula, seja na contextualização, interpretação ou análises epistemológicas, pois:

Ao confrontar suas ações cotidianas com as produções teóricas, é necessário rever as práticas e as teorias que as informam, pesquisar a prática e produzir novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar. (BITTENCOURT, 2009, p. 15).

É preciso acentuar que trabalhar com os conceitos históricos de temporalidade requer alguns cuidados, consequentemente, quando o passado é interpretado a partir de uma noção que corresponde ao presente, mas não aquele do fato ocorrido, poderá levar os alunos a cometerem alguns anacronismos, gerando implicações ao trabalho docente. Em sala de aula, utilizamos alguns recursos de confrontar passado e presente na intenção de aproximar os conteúdos da realidade do educando, porém esse aluno estabelece padrões de comparação e cabe aos professores orientar esse pensamento na lógica de mostrar que cada época tem sua forma de pensar, aprender e traduzir a sociedade.

O risco maior de utilizar um conceito do senso comum ou proveniente de outros campos de estudos é perder o seu sentido histórico e empregá-lo de forma atemporal. E a utilização de conceitos em sentido atemporal conduz a um dos grandes pecados abominados por todos que se dedicam à História: cometer anacronismos. Advertem os historiadores que, ao fazer uso de noções emprestadas de outros domínios científicos ou do senso comum, é necessário desconfiar das imprecisões dos termos e ser cauteloso com a leitura das fontes em que eles se encontram; ou seja, deve-se ter um domínio metodológico para o emprego correto do conceito (BITTENCOURT, 2009, p. 194).

Podemos exemplificar isso, diante do papel crucial que exerce a ciência para os avanços sociais nesse momento de pandemia, frente aos desafios sanitários e econômicos. Ao trabalharmos com nossos alunos a importância da vacina contra a Covid-19, algo essencial para esse momento tão desafiador, mas que requer investimentos em políticas públicas para se chegar a todas as demandas, além do esforço humano dos pesquisadores na busca de garantir que seja ofertada como um bem público para população.

Deparamos com a negação do fato científico, influenciados por pessoas que não são especialistas no assunto, gerando o negacionismo da ciência quando são levadas a crer num ponto de vista que discorda da ciência estabelecida. Então,

além da área da saúde, a educação também tem sido alvo dessas distorções. Na área da educação isso não é diferente, “a chamada crise do paradigma científico/moderno levou a um recuo da teoria em diversas áreas do conhecimento, sobretudo na área de Educação”. (RUCKSTADTER, V; OLIVEIRA; RUCKSTADTER, F, 2020, p. 3). A negação da ciência acontece a partir do enraizamento ideológico, promovidos por movimentos conservadores e alimentados pelas redes sociais.

Posto isso, quando o professor traz esses fatos para discussão, os alunos pelas diversas informações distorcidas das mídias sociais e influências familiares, podem nesses padrões de comparação, gerar certos anacronismos ao confundir a lógica do pensamento do movimento de pessoas que questionam a vacina, quando trabalhamos em História a revolta da vacina de 1904, por exemplo, que garantiu a singularidade da época, em contextos históricos diferenciados, outras lógicas e situações distintas, entretanto, pode ser mobilizado como uma forma de facilitar o entendimento desses alunos a respeito das mentalidades naquele momento em que se deu à revolta.

Assim, quando trazemos no “Guia de Imagens”, as possibilidades de se trabalhar as fotografias como fontes históricas, ressaltamos que a metodologia utilizada, e a análise, ao se utilizar o material didático proposto, deverão ser pela lente de uma perspectiva crítica, “a Pedagogia Histórico-crítica preconiza a educação como instrumento de luta da classe trabalhadora, instrumentalização do proletariado na luta contra o processo de exploração [...]”. (RUCKSTADTER, V; OLIVEIRA; RUCKSTADTER, F, 2020, p. 3). Para que os filhos da classe trabalhadora possam ter a possibilidade de elevar seus conhecimentos, na construção desse processo histórico. Diante disso, esses documentos iconográficos, ao seres utilizados em sala de aula, ampliam melhor esse debate.

[...] sua utilização hoje é indispensável como fundamento do método de ensino, principalmente porque permite o diálogo do aluno com realidades passadas e desenvolve o sentido de análise histórica. O contato com as fontes históricas facilita a familiarização do aluno com formas de representação das realidades do passado e do presente, habituando-o a associar o conceito histórico à análise que o origina e fortalecendo sua capacidade de raciocinar baseada em uma situação dada. (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 94).

Diante desses fatos, precisamos de novas abordagens que possam construir noções de diferentes acontecimentos e processos históricos que refletem a realidade do aluno, aprofundando sobre como as ações humanas modificam o ambiente e possuem impactos positivos ou negativos após sua ocupação.

Proporcionar aos alunos a partir da nossa intencionalidade educativa, diálogos advindos de diversos contextos sociais e políticos da nossa história, partindo da leitura de diferentes fontes, documentos e períodos históricos, mas que façam referência à realidade que o aluno se encontra, “o trabalho com documento histórico em sala de aula exige do professor que ele próprio amplie sua concepção e o uso do próprio documento”. (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 95).

Por isso, a importância de trabalhar de forma interdisciplinar, não para esvaziar os conteúdos de cada disciplina, mas mobilizar recursos que permitam a esse aluno construir a noção de fato e processo histórico. Cada momento histórico tem as suas singularidades e o conhecimento nos permite reconstruir uma lógica a partir do pensamento social de uma época em um determinado espaço específico, entendendo que isso é um processo singular, mas, ao mesmo tempo, traz significado para esse aluno dentro do seu presente e do raciocínio de pensamento.

A história local tem sido indicada como necessária para o ensino por possibilitar a compreensão do entorno do aluno, identificando o passado sempre presente nos vários espaços de convivência – escola, casa, comunidade, trabalho, lazer – e igualmente por situar os problemas significativos da história do presente (BITTENCOURT, 2009, p. 168).

Assim, concluímos que a escola é um espaço que favorece a construção do conhecimento histórico, e pensar sobre a relevância da prática docente ao despertar no aluno o prazer de conhecer os processos e fatos históricos, é mobilizar esse interesse, demonstrando que os acontecimentos não são desvinculados da realidade, pelo contrário, é vinculado a procedimentos anteriores, sendo essencial construir uma aprendizagem que os levem a dialogar com o mundo, desenvolvendo a capacidade crítica necessária para compreender os episódios vividos.

3 A HISTÓRIA LOCAL E AS SUAS ABORDAGENS

Esta seção complementa a base teórica para a construção do “Guia de Imagens” para o planejamento do trabalho pedagógico para as aulas de História a partir das fotografias presentes no acervo digital nos grupos do *Facebook*, “Memória e fotos atuais de Jacarezinho – PR” e “Jacarezinho com amor” que desenvolvemos como Produto Técnico Educacional.

As fontes visuais e o acervo digital se encontram disponibilizado na rede social do *Facebook* no Grupo “Memória e fotos atuais de Jacarezinho – PR, grupo criado em 3 de junho de 2013. É um grupo público e aberto a todos que queriam participar. Possui até a presente data 4.921 membros, com fotos que retratam o início da formação da cidade de Jacarezinho – PR com fotos antigas e atuais. Conta com um administrador e seis moderadores, que contribuem com as imagens sobre o processo de povoamento da cidade. Fora as contribuições dos membros, o grupo também recebeu muitas contribuições de um morador local, pesquisador e colecionador de memórias, o falecido advogado Celso Antônio Rossi (1935-2022), um dos fundadores da Faculdade Estadual de Direito do Norte Pioneiro, onde foi diretor por oito anos e lecionou na mesma universidade por trinta e cinco anos, e também foi administrador do grupo “Jacarezinho com amor”.

As discussões aqui apresentadas permeiam a história local como possibilidade de aprendizagem a partir do município de Jacarezinho-PR, explorando as fontes iconográficas e o contexto sócio-cultural da cidade. Esse segundo momento propõe-se responder à problemática apresentada de analisar: qual a importância dada ao ensino de história local nos Anos Iniciais e que tipos de práticas docentes podem ser desenvolvidas com o uso de imagens? Como pensar o ensino e a aprendizagem da História a partir da localidade?

Ao re(construir) a importância da memória e identidade dos alunos, a partir das fontes iconográficas (fotos e imagens) disponibilizadas nos grupos do *Facebook*. Essa problemática guiou nossas primeiras inquietações em aproximar o trabalho docente, e o diálogo com a história local. Nossa proposta é trazer a valorização das histórias comuns, mas sem:

No entanto, uma supervalorização dessa perspectiva de ensino que também foi alimentada, provocando a ilusão de que a realidade imediata é a única e importante fonte de motivação do conhecimento e desencadeadora de problematizações. (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 112).

Oportuniza-se nesse processo de construção histórica pensar possibilidades, em que “[...] o saber metódico, sistemático, científico, elaborado, passa a predominar sobre o saber espontâneo, natural, assistemático, resultando daí que a especificidade da educação passa a ser determinada pela forma escolar”. (SAVIANI, 2011, p. 7).

A pesquisa analisa a partir das fontes iconográficas a história de Jacarezinho - PR, pelo viés das imagens. A temática é oriunda das reflexões e desafios do ensino de história local nos Anos Iniciais pela atuação da professora-pesquisadora como docente de uma escola municipal na cidade de Jacarezinho - PR. No que se refere à história do município há pouco material didático de apoio aos professores.

A História Cultural, por meio da abordagem teórico-metodológica, vem ressignificando a escrita da História no Brasil, no intento de analisar as experiências cotidianas dos homens e mulheres comuns, evidenciando o seu papel como sujeitos históricos, que estabelecem relações e que interferem e sofrem interferências do seu contexto. (CORDOVA, 2010, p. 71).

Romper com a memória oficial ensinada em sala de aula é uma atividade gradativa, mas que pode ser alcançada ao se fundamentar em uma teoria crítica, que promova o rompimento com a valorização de sujeitos, de fatos e de situações que desperte uma história linear, desprovida de crítica. O objetivo é buscar a “[...] apreensão de várias histórias lidas com base em distintos sujeitos da história, bem como de histórias que foram silenciadas, isto é, que não foram institucionalizadas sob a forma de conhecimento histórico” (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 114).

Devido à falta desses materiais, trabalhar com as fontes iconográficas é recurso promissor que diante da aprendizagem sobre os conteúdos que abordam a história local, possibilita-se pensar uma nova visão sobre o ensino da disciplina. A ideia de utilizar a iconografia como ferramenta didático-pedagógica, surgiu do fazer docente e teve como estratégia a superação desse desafio enfrentado há alguns anos.

A perspectiva da pesquisa foi contar a história da localidade a partir das fotografias, documentos e relatos, sobre a cidade, trabalhando nessa contraposição ao colocar em destaque histórias contra-hegemônicas que reconhecem os diversos sujeitos ao valorizar o patrimônio histórico cultural de Jacarezinho - PR.

A cidade com seus 121 anos, ainda é uma cidade nova e há pouco material didático de apoio aos professores, e os materiais encontrados, são livros com fatos e datas, sem nenhum embasamento teórico, assim, esse foi um dos nossos desafios a superar, para o ensino de História nos Anos Iniciais.

Como elemento constitutivo da transposição didática do saber histórico para o saber escolar, a História Local pode ser vista como estratégia pedagógica. Trata-se de uma forma de abordar a aprendizagem, a construção e a compreensão do conhecimento histórico com proposições que podem ser articuladas com os interesses do aluno, suas aproximações cognitivas, suas experiências culturais e com a possibilidade de desenvolver atividades diretamente vinculadas à vida cotidiana. (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 113).

Diante dessa realidade, nossa pesquisa se justifica na intencionalidade de promover uma educação patrimonial de forma histórica, e ofertar aos alunos um conteúdo crítico na construção do conhecimento histórico, para que possam entender a importância do seu passado e valorizar sua identidade, nesse processo dialético que se entrelaça ao regional, o bairro da sua casa e sua cidade.

Portanto, são amplas as possibilidades de se estudar o local, e isso se deve às mudanças ocorridas na no ensino de história, evidenciando:

a existência de diversas abordagens e temáticas para o ensino de história, além de questionamentos acerca dos conteúdos curriculares, das metodologias de ensino, do livro didático e das finalidades de seu ensino." (SHIMIDT; CAINELLI, 2004, p.11).

Nesse processo, o aluno constrói o seu conhecimento com consciência de sua ação sobre o mundo, então, quando o professor trabalha com a história local na perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica tendo o materialismo histórico-dialético como método de compreensão da realidade, o educando de outro modo, deixa de ser um mero receptor e se torna um sujeito capaz de construir, desconstruir e ressignificar sua interpretação daquilo que percebe, nesse

movimento da síncrese à síntese, por meio de categorias do concreto. Trazendo essas histórias em um conjunto articulado que é sincrético de informações, memórias, narrativas e assim identificar e produzir síntese sobre esses elementos.

Simplemente estou querendo dizer que o movimento que vai da síncrese (“a visão caótica do todo”) à síntese (“uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas”) pela mediação da análise (“as abstrações e determinações mais simples”) constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino). (SAVIANI, 2008, p. 59).

Diante dos desafios de se trabalhar dentro de uma perspectiva crítica, acrescentamos que como o sistema municipal de ensino do município de Jacarezinho - PR, organiza seu currículo a partir das normativas estabelecidas pela BNCC, quando iniciamos a pesquisa, nossa preocupação para desenvolver o plano de aula pautado na perspectiva da Pedagogia Histórico crítica, era de que não pudéssemos ultrapassar algumas barreiras didáticas pedagógicas, já que na proposta da BNCC “predomina-se o pragmatismo e o utilitarismo, que se desdobram no desenvolvimento de competências necessárias para a resolução de demandas da vida cotidiana e do mundo do trabalho”. (PINA; GAMA, 2020, p.92). Nossa proposta de ação docente seriam atividades que emancipassem nossos alunos, a partir de uma leitura crítica das suas reais condições históricas atuais com o trabalho realizado com as fotografias como fonte histórica.

Ressaltamos que apesar da imposição de termos que colocar em nosso registro de aula, os códigos e as habilidades da BNCC, o plano de aula foi aplicado em sua totalidade. Foi possível trabalhar com as temáticas locais, mesmo que nos níveis subsequentes os conteúdos com a história local se distanciem dessa base e reforçam principalmente no ensino médio essa matriz europeia na grade curricular de História e “não apresenta uma via de desconstrução da visão eurocêntrica da História e não possibilita uma reflexão acerca da natureza deste conhecimento a partir de sua imbricada relação com o tempo”. (GUIMARÃES, *et al*, 2016).

Portanto, mesmo diante dos ataques ao trabalho docente, nesse período de pandemia, percebemos durante a pesquisa e principalmente na aplicação do plano

de aula (2020), que ainda tivemos autonomia em trabalhar com a disciplina de História.

Assim, sintetizamos que o currículo da rede municipal foi construído a partir dos conteúdos definidos pela BNCC, porém, nos possibilitaram desenvolver de forma crítica esses conteúdos. Uma das habilidades previstas na grade curricular a ser trabalhada é “Identificar as transformações ocorridas na cidade ao longo do tempo e discutir suas interferências nos modos de vida de seus habitantes, tomando como ponto de partida o presente”. (BRASIL, 2017).

Posto isso, acreditamos que nossos objetivos foram contemplados em nossa ação docente, e a Pedagogia Histórico-crítica preconiza isso, um acesso à escola não apenas voltados a um conhecimento utilitarista, pragmatista, tal qual esta posto, por exemplo na BNCC, não o é aprender a aprender como está referenciado nas teorias não críticas da Escola Nova, mas é valorizar as histórias comuns, a partir da prática social, construindo em todo processo educativo, significados e saberes.

Nesse sentido, mesmo que os conteúdos a serem trabalhados na escola não proporcionem elementos críticos para uma aprendizagem histórica, isso é possível, com a Pedagogia histórico-crítica, que defende o acesso da classe trabalhadora ao patrimônio cultural humano historicamente desenvolvido para que aconteça a transformação social.

Posto isso, destacamos a relevância de se trabalhar nos Anos Iniciais, a história do município, trazendo essas outras identidades e sujeitos que não foram reconhecidos sob a forma de conhecimento histórico, visto que pela nova organização curricular advinda da BNCC:

Essa supervalorização da qualificação pela noção de competências e da dimensão experimental favorece a diminuição da importância dos conceitos científicos, colocando os saberes tácitos em maior relevância. (ZANK; MALANCHEN, 2020, p. 150).

O objetivo desta pesquisa foi a elaboração em conjunto com o “Guia de Imagens”, elaborar como sugestão um Plano de Trabalho Docente-Discente na perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica, que trabalhe a realidade local em um roteiro de reconhecimento da identidade dos sujeitos por meio da história de Jacarezinho - PR.

Desse modo, analisou-se a história da cidade e as possibilidades que as fontes iconográficas possibilitaram na interpretação da história com recortes de determinados períodos, contextualizando-os com o tipo de sociedade da época e comparando-os com as transformações atuais da comunidade, em forma de diálogo com a atual proposta curricular do município.

Assim, as fontes históricas não são a fonte da história, ou seja, não é delas que brota e flui a história. Elas, enquanto registros, enquanto testemunhos dos atos históricos são a fonte do nosso conhecimento histórico, isto é, é delas que brota, é nelas que se apóia o conhecimento que produzimos a respeito da história. (SAVIANI, 2006, p. 29).

Diante de tantas indagações, nossa proposta foi pensar um currículo para o ensino de História que tivesse significado para o aluno, buscando olhar para a escola como um objeto de pesquisa, mas também como um espaço vivo em interações sociais a partir do patrimônio histórico de sua localidade. “Atualmente um dos importantes objetivos do ensino de História é contribuir para que o aluno reconheça e aprenda a valorizar o patrimônio histórico de sua localidade, de seu país e do mundo”. (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 114).

Acreditamos que levar o aluno a se apropriar dos conceitos de temporalidade, espacialidade e identidade, vão gradualmente formando sua autonomia e o seu papel enquanto cidadão. Nesse processo, o professor é mediador essencial, ao trazer possibilidades de usar conhecimentos históricos trabalhados na escola que levem o aluno a entender o seu mundo.

Nesse sentido, consideramos trabalhar com a história local abordando o município de Jacarezinho - PR como possibilidade de aprendizagem histórica, considerando as transformações, os acontecimentos entre o presente e passado. Rompendo com metodologias que não contemplem todas as histórias, ao valorizar essas realidades locais, muitas vezes, coberta no ensino de História pelas práticas tradicionais, datas comemorativas e os feitos dos grandes heróis.

A perspectiva foi levar o aluno a compreender como são organizadas as realidades históricas mais extensas e favorecer um conhecimento que efetivamente contribua para a criação de uma consciência histórica múltipla, que estabeleça ligações entre o seu cotidiano e os aspectos mais amplos da vida social.

O estudo da localidade ou da história regional contribui para uma compreensão múltipla da História, pelo menos em dois sentidos: na possibilidade de se ver mais de um eixo histórico na história local e na possibilidade da análise de micro-histórias, pertencentes a alguma outra história que as engloba e, ao mesmo tempo, reconheça suas particularidades. (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 114).

Além do que, a escola é um ambiente profícuo para essas reflexões e abordagens levantadas a partir da história local, ao construir novas condições sociais, políticas e culturais. Ampliando o olhar para a diversidade desses espaços e sair da premissa de que existe apenas uma narrativa consolidada sobre a história verdadeira.

Dar visibilidade a esses outros sujeitos que ficam à margem da história, a partir dessas experiências conectadas com a prática docente desenvolvida no contexto escolar, e pensar atividades que em seu bojo pedagógico, ofereçam reflexões, e elementos críticos mais próximos do discente, ao intencionar novas perspectivas, novas narrativas e colocá-las em conjunto com o que já é ensinado na escola em um saber que dialogue com sua realidade. No entanto, não podemos esquecer o caráter normativo impostos pela atual BNCC, assim quando pensamos em currículo, ele se encontra, muitas vezes, engessados por essas normativas.

Dentre os resultados do levantamento, realizado no primeiro capítulo, Gildate (2018) faz alguns apontamentos e análises sobre a atual BNCC e o ensino de História, nos Anos Iniciais, para a autora as propostas curriculares, “[...] poderiam ser trabalhados e assimilados pelos alunos de maneira mais significativa, relacional e consciente, contribuindo para uma construção mais sólida da identidade do aluno [...]”. (GILDATE, 2018, p.16).

O trabalho com a história local no ensino da História facilita, também, a construção de problematizações, a apreensão de várias histórias lidas com base em distintos sujeitos da história, bem como de histórias que foram silenciadas, isto é, que não foram institucionalizadas sob forma de conhecimento histórico, ademais, esse trabalho pode favorecer a recuperação de experiências individuais e coletivas do aluno, fazendo-o vê-las como constitutivas de uma realidade histórica mais ampla produzindo um conhecimento que, ao ser analisado e trabalhado, contribui para a construção de consciência histórica. (SCHMIDT, CAINELLI, 2004, p. 114).

A partir das discussões supracitadas, acreditamos que trazer oportunidades de aprendizagem histórica a partir dos lugares urbanos da comunidade, como cenários educativos providos de patrimônios culturais, pontos turísticos e espaços públicos, isso ampliará melhor o conhecimento histórico, a partir desses territórios, narrativas, memórias e vivências coletivas ao colocar essas comunidades em diálogo.

A sala de aula não é apenas um espaço onde se transmite informações, mas onde uma relação de interlocutores constroem sentidos. Trata-se de um espetáculo impregnado de tensões em que se torna inseparável o significado da relação teoria e prática, ensino e pesquisa. Na sala de aula se evidencia de forma mais explícita, os dilaceramentos da profissão de professor e os embates da relação pedagógica. (SCHMIDT, CAINELLI, 2004, p. 114).

Nesses tempos de pandemia que estamos enfrentando, o currículo sem reflexão acaba se distanciando ainda mais do aluno. Assim, nosso planejamento é desenvolver práticas educativas, conscientes e intencionais no processo de ensino-aprendizagem, que tenham significado e valorizem as relações sociais da cultura local.

Nesse viés, o ensino de história local é uma prática educativa que aproxima os alunos na construção da sua identidade a partir das reflexões e interações propiciadas nos momentos de conexões, sejam pela atividade impressa, áudios e vídeos no grupo de *Whatsapp*, porém, levantando dois questionamentos:

Em primeiro lugar, é importante observar que uma realidade local não contém em si mesma, a chave de sua própria explicação, pois os problemas culturais, políticos, econômicos e sociais de uma localidade explicam-se, também, pela relação com outras localidades, outros países e, até mesmo, por processos históricos mais amplos. Em segundo lugar, ao propor o ensino de história local como indicador da construção de identidade, não se pode esquecer de que, no atual processo de mundialização, é importante que a construção de identidade tenha marcos de referência relacionais, que devem ser conhecidos e situados, como o local, o nacional, o latino-americano, o ocidental e o mundial. (SCHMIDT, CAINELLI, 2004, p. 112).

Em primeiro lugar, é preciso considerar que a realidade local não se esgota no conceito apenas de cotidiano, e apenas nas concepções do senso comum, pois a ideia do local não se explica por si mesmo, mas se aproxima de uma relação

dialética que engloba o local, regional e internacional. A partir do método materialista histórico dialético é possível compreender a história local, não somente destinado as abordagens locais, mais interligadas a contextos mais amplos econômicos e sociais.

Nessa perspectiva o materialismo histórico dialético compreende a história num movimento de luta, interligada ao todo universal e indivisível. Para isso, “a filosofia da práxis não busca manter os “simplórios” na sua filosofia primitiva do senso comum, mas busca, ao contrario, conduzi-los a uma concepção de vida superior”. (GRAMSCI apud SAVIANI, 1996, p.7).

Saviani (1996) discute em seu texto a necessidade do educador passar do senso comum para a consciência filosófica, para compreensão da sua prática educativa, assim, o autor aponta o método materialista histórico dialético como instrumento de superação:

Com efeito, a lógica dialética não é outra coisa senão o processo de construção do concreto de pensamento (ela é uma lógica concreta) ao passo que a lógica formal é o processo de construção da forma de pensamento (ela é, assim, uma lógica abstrata). Por aí, pode-se compreender o que significa dizer que a lógica dialética supera por inclusão/incorporação a lógica formal (incorporação, isto quer dizer que a lógica formal já não é tal e sim parte integrante da lógica dialética). Com efeito, o acesso ao concreto não se dá sem a mediação do abstrato (mediação da análise como escrevi em outro lugar ou “detour” de que fala Kosik). Assim, aquilo que é chamado lógica formal ganha um significado novo e deixa de ser a lógica para se converter num momento da lógica dialética. A construção do pensamento se daria, pois da seguinte forma: parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto. (SAVIANI, 1996; p.4)

Nesse contexto, a história local tem maior relevância quando a sua abordagem e estratégia age de forma articulada e favorece um ensino comprometido com a localidade dos alunos, valorizando suas vivências. A partir dessa realidade o professor pesquisador também é sujeito histórico nesse processo dialético, pois participa desta construção, “nesse sentido o professor de História ajuda o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias para aprender a pensar historicamente” (SCHMIDT, CAINELLI, 2004, p. 30).

Então, essas novas narrativas permitem aos alunos se entenderem como protagonistas da sua história, para tanto não podem ser atividades pontuais, mas

que façam parte do currículo cotidiano da escola. “Partir do cotidiano dos alunos e do professor significa trabalhar conteúdos que dizem respeito à sua vida pública e privada, individual e coletiva”. (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 53).

Nosso objetivo ao trabalhar com a história local é trazer contribuições necessárias e pensar na problematização de outras memórias e epistemologias encobertas pelos currículos tradicionais. A intenção é trazer para o centro essas reflexões e tentar no mínimo dar visibilidade a essas histórias, “[...] significa partir do pressuposto de que ensinar história é construir um diálogo entre o presente e o passado, e não reproduzir conhecimentos neutros e acabados sobre fatos que ocorreram em outras sociedades e outras épocas.” (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 52).

A emancipação curricular é uma forma de reivindicar essa hierarquização que negam os saberes e contribuições de cada sujeito e legitimar seus direitos diante de tanta desigualdade no próprio ambiente escolar:

É nesse sentido que os conteúdos são importantes. Tratar as formas em concreto e não em abstrato é tratá-las pela via dos conteúdos. Isso pode ser constatado de modo claro quando consideramos as disciplinas que compõem o currículo escolar. (SAVIANI, 2011, p. 123).

Posto isso, não basta apenas o conhecimento e a vontade de mudar a mente, a cultura e os currículos, mas faz-se necessário uma ruptura epistemológica política e social em relação aos estudantes. Percebemos enquanto docente que nossos alunos não se reconhecem em um currículo que traz em sua concepção histórica política, somente o discurso do pioneiro, e no caso de Jacarezinho, à construção da memória dos pioneiros e seu processo de ocupação, colonização e os aspectos da sociedade, marcados pela cafeicultura.

A partir dessa história local personalista, factual, associadas a personagens da elite, principalmente ligados à política que enaltecia ainda mais à elevação da memória dos pioneiros, nossos educandos têm dificuldade de relacionar o presente com o passado, tornando um desafio permanente ao ensinar História, problematizar a realidade, percebendo-a como uma construção histórica e não, como algo natural.

Assim, um dos objetivos do ensino da História consiste em fazer o aluno ver-se como partícipe do processo histórico, tal compreensão, de um lado, deve levá-lo a entender que sua História individual resulta de um movimento processual e, de outro, a compreender que também ele faz a História. (SCHMIDT, CAINELLI, 2004, p. 125).

A prática da história local dá sentido às vivências dos nossos alunos principalmente quando contextualizada a assuntos mais globais. Relacionam-se processos contínuos de construção e reconstrução do currículo escolar, percebendo que essas histórias estão próximas da nossa realidade, mas que, muitas vezes, estão tão distantes. Dentre as análises realizadas no levantamento, um dos autores Buczenko (2013), destaca que quando se trabalha com a história local gradualmente os alunos vão construindo suas identidades históricas:

A História Local, quando utilizada como estratégia de ensino/aprendizagem de História para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, possibilita relações específicas entre o passado, o presente e o futuro, e, portanto, a construção de determinadas identidades históricas, as quais precisam ser investigadas. (BUCZENKO, 2013, p.10).

Queremos dialogar e refletir com as temáticas locais, sobre sua importância na construção da identidade dos alunos enquanto sujeito histórico e cidadão do município, “é preciso destacar que a utilização da história local como estratégia pedagógica é uma maneira interessante e importante para articular os temas trabalhados em sala de aula”. (SCHMIDT, CAINELLI, 2004, p. 115).

Quando trabalhamos com a realidade local, percebemos que a história local mantém aproximações com a chamada história nacional, mas, também, alguns afastamentos. A história local é constituída por práticas e relações sociais que se inserem no contexto local, nacional e global, mas isso não significa que ela seja sempre, um recorte em miniatura da história em geral, mas, evidencia-se pela necessidade dos indivíduos se constituírem como sujeito histórico, ao construir relações com as temáticas locais. Assim, entendemos ser possível, trazer uma história mais próxima dos alunos, sem limitar a aprendizagem histórica a determinados acontecimentos mais amplos, mas proporcionar aos educandos o reconhecimento da sua identidade enquanto sujeitos dessa história. Sem, no entanto, descaracterizar a função das concepções da História geral, visto que na

perspectiva do materialismo histórico dialético, o geral explica o local. Assim, o ponto de partida será a frase usada por Marx (1984) ao afirmar que “os filósofos apenas interpretaram o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo”. (MARX e ENGELS, 1984, p. 535).

Consideramos, portanto, que trabalhar com a realidade local, é criar possibilidade de transformá-la, a partir das relações sociais que englobem o local e o regional.

3.1 A Iconografia como fonte documental histórica

Essa linha proposta pauta-se na ideia de oferecer uma base teórica à formulação do “Guia de Imagens” como material didático para ser utilizado em sala de aula, como instrumento pedagógico. A possibilidade é trazer a imagem como elemento visual de apoio, mas com o cuidado historiográfico de não olhar para o passado com os olhos do presente a partir das análises.

Iconografia: do grego *eikôn* (imagem) e *graphein* (descrição). É o ramo da história da arte que trata do tema *ou mensagem* das obras de arte em contraposição à sua forma. Tentemos, portanto, definir a distinção entre tema ou significado, de um lado, e forma, de outro. (PANOFKY, 1979, p. 47).

As sugestões de atividades, propostas no “Guia de Imagens”, pontuam algumas considerações ao recorrer as fotografias para trabalhar o conhecimento histórico. Na proposta, para o levantamento e problematização com as imagens, o professor é o mediador principal, que guiará os alunos na interpretação dessas fontes.

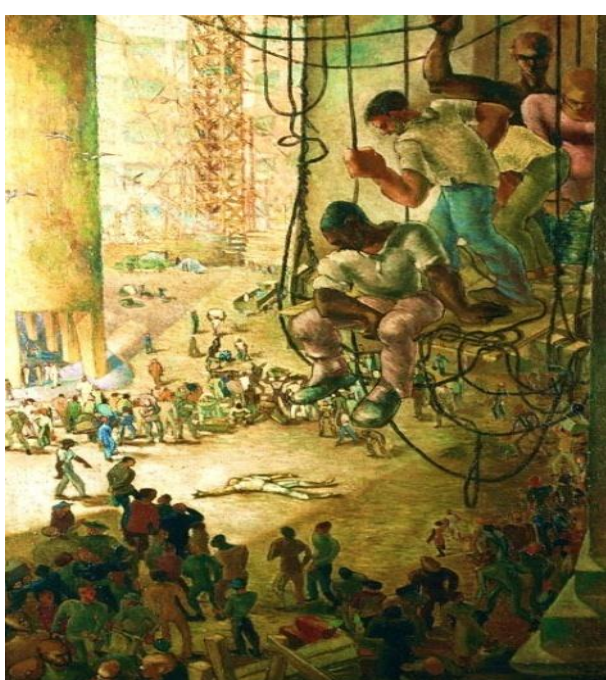
Quando trazemos as imagens presentes na iconografia da Catedral Diocesana de Jacarezinho, chamamos a atenção sobre essa forte conexão que as pinturas presentes nos trazem, isso se torna essencial, quando buscamos acentuar os detalhes entre o profano e o sagrado daquelas imagens.

O ponto principal da leitura é chamar a atenção do aluno de que são imagens de trabalhadores, operários, cidadãos comuns, mas que tiveram grande

importância na construção do município de Jacarezinho. Por isso, é fundamental observar todos os detalhes contidos na imagem, desde sua composição imagética e sua contextualização no momento histórico.

Em síntese, queremos dizer a catedral jacarezinhense, é um produto artístico que, juntamente com outros tipos de manifestações artísticas — visuais ou não, populares ou não —, forma um sistema de modo que todas juntas constituem a cidade, tudo isso imaginado e projetado pelo homem, mas que se concretiza de uma vontade, de uma intenção expressa na vontade que se materializa na obra o que também pode remeter ao processo de criação do arquiteto. (EVANGELISTA, 2013, p. 1).

Figura 2-Pintura acidente de trabalho-(1944)



Fonte: Blog-conexaoplaneta (2016)

No campo da História é desafiador trabalhar com estratégia imagética, como ferramenta e fonte de conhecimento histórico, possibilitando ao aluno uma didática mais atrativa e diversificada da prática docente. Alguns “historiadores vêm-se dedicando ao estudo da iconografia, incluindo análises das denominadas imagens tecnológicas”. (BITTENCOURT, 2009, p. 361).

Assim, vivenciamos um período que busca reduzir os fatos à sua imagem em vez de explicá-la e contextualizá-la historicamente, para isso precisamos

ensinar de forma crítica, visto que o campo da iconografia é vasto, mas requer alguns cuidados ao analisar essas fontes imagéticas.

O nosso compromisso é despertar no aluno não o conceito de ser um pequeno historiador, mas sim sujeito histórico, ampliando o seu olhar para o contexto da imagem ou fotografia tirada, pois “para entender as imagens sedutoras da fotografia torna-se necessário desconstruí-la.” (BITTENCOURT, 2009, p. 361).

Faz-se necessário ao trabalhar com as fontes visuais ir além de um trabalho como ilustração de um contexto, é construir uma prática docente intencional e com objetivos claros a serem atingidos. As imagens [...] “adquirem novos significados a cada nova leitura, a cada nova época, por isso elas também oferecem novas respostas às novas indagações que são colocadas”. (PAIVA, 2006, p. 55). Portanto, quando trazemos como sugestão de atividades no Plano de Trabalho Docente-Discente os conceitos de mudança e permanência evidenciados pelas fotografias, é possível compreender o passado e a passagem do tempo e suas permanências, a partir dessas novas leituras e indagações feitas às imagens.

A partir das imagens apresentadas no “Guia de Imagens” é possível demonstrar essa percepção da mudança ao longo dos tempos, mostrando que as evidências deixadas pelos chamados “pioneiros”, têm relevância histórica, afinal são pessoas que fizeram parte da história de Jacarezinho - PR, mas que a partir dessas imagens a partir dos conceitos de mudanças e permanências, se abrem espaços para novas perspectivas e sujeitos históricos.

Desse modo, a proposta é proporcionar um ensino de História que vai mais além do que um conhecimento imóvel do passado, mas um saber em que a História é sempre viva e sujeita a transformações. E isso, se torna possível quando evidenciamos aos nossos alunos, a relevância da preservação da sua identidade e noção de pertencimento, ao aproximá-los do seu passado pessoal, e a construção da identidade do educando enquanto sujeitos pertencentes a uma determinada época, unidos ao desenvolvimento do pensamento histórico, e a orientação temporal destes alunos.

Nesse contexto, a intenção de se trabalhar com essas fontes visuais, é levar nossos alunos a entenderem que existem outras formas de linguagem, além da tradicional, e que as imagens quando analisadas não fujam da sua intencionalidade, que é de serem usadas como fontes de aprendizado e

conhecimento, sempre articuladas a um contexto histórico, passível de ser interpretada, pois, representa uma determinada época.

Evidenciamos, que com as novas possibilidades para o ensino de História e a ampliação da historiografia, favorecendo a inserção de outros tipos de fonte com destaque para a iconografia, hoje servir-se das imagens como ferramentas metodológicas é um recurso que o professor pode utilizar visando à aprendizagem mais significativa. “Isso significa encontrar o passado a partir de fontes, os traços do passado que permanecem, sejam escritos, visuais ou orais”. (COOPER, 2006, p. 175). É trabalhar com essas fontes, a partir dos vídeos, pinturas, imagens, áudios-visuais e fotografias antigas e contemporâneas nos conteúdos de História.

A iconografia é tomada agora como registro histórico realizado por meio de ícones, de imagens pintadas, desenhadas, impressas ou imaginadas e, ainda, esculpidas, modeladas, impressas ou imaginadas e, ainda esculpidas, modeladas, talhadas, gravadas em material fotográfico e cinematográfico. São registros com os quais os historiadores e os professores de História devem estabelecer um diálogo contínuo. É preciso saber indagá-los e deles escutar as respostas. (PAIVA, 2006, p. 17).

Essas diferentes estratégias pedagógicas possibilitam uma motivação maior nos alunos ao aprender história, e utilizar as imagens como recurso visual, garante um ensino mais contextualizado, já que o objeto da imagem auxilia na compreensão e interpretação dos contextos sócio-culturais e dos diferentes tempos históricos, visto que possui em seus elementos, riqueza de detalhes e informações visuais.

Assim, é importante que os adultos discutam os significados com as crianças, que usem palavras numa variedade de contextos, que apresentem ilustrações visuais para dar oportunidades de as crianças usarem novas palavras em seus próprios contextos. (COOPER, 2006, p.180).

Posto isso, nossa pesquisa desenvolveu uma proposta de trabalho que utiliza a imagem como ferramenta para as aulas de Histórias, mas também como fonte de aprendizagem na construção do conhecimento histórico.

Fazer os alunos refletirem sobre as imagens que lhe são postas diante dos olhos é uma das tarefas urgentes da escola e cabe ao professor criar as oportunidades, em todas as circunstâncias, sem

esperar a socialização de suportes tecnológicos mais sofisticados para as diferentes escolas e condições de trabalho, considerando a manutenção das enormes diferenças sociais, culturais e econômicas pela política vigente. (BITTENCOURT, 1998, p. 89).

Nesse sentido, o trabalho do professor vai além de compor as narrativas do passado, mas carrega a responsabilidade social pela preservação da memória e espaços além da sala de aula. Reconstruindo épocas para reflexão a partir das imagens de forma crítica e superando o caráter meramente ilustrativo das fotografias, mas considerando-as como fontes históricas. “A memória é um elemento essencial do que se costuma chamar de identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje” (LE GOFF, 2003, p. 469).

Diante dessa cultura visual, nosso trabalho é pensar a imagem não como uma ilustração, ou imagem corriqueira, mas entendê-la como fonte documental e evidência histórica que contribui como suporte das narrativas, reflexões em sala de aula capaz de ampliar a capacidade de aprendizagem dos alunos.

Não data de hoje a utilização das imagens visuais, tanto para educar, quanto para instruir. Na tradição pictórica ocidental, em primeiro sentido, as imagens visuais integram o conjunto de representações sociais que, pela educação do olhar, definem maneiras de ser e agir, projetando ideias, gostos, valores estéticos e morais. Compõe, hoje, o catálogo da visualidade contemporânea veiculada pela mídia impressa, televisiva, fílmica e virtual. (MAUAD, 2015, p. 83).

A possibilidade de trabalhar com o acervo de fotografias digital que relata a história do município, educação, moradias, bairros, patrimônio cultural, paisagem e pontos turísticos, é criar caminhos que possam dar novos reconhecimentos aos sujeitos históricos silenciados, que não são heróis nem fazem parte da elite, mas, representam toda comunidade local.

Ao utilizar essas fontes iconográficas como ferramenta isso possibilitará realizar uma análise dentro de uma perspectiva histórica que valoriza a história local, permitindo que a iconografia presente sirva de apoio na aprendizagem dos alunos e permite compreender as transformações sociais e culturais na comunidade e espaço escolar. “A compreensão de imagens requer um

aprendizado cultural que, no limite, permite reconhecer em uma fotografia não a realidade em si mesma, mas a sua (re) apresentação”. (MAUAD, 2015, p. 83).

Utilizar as imagens como fonte de conhecimento permitirá que o aluno compreenda por meio das fotografias atuais e passadas como a História é feita também de vestígios deixados pelos homens e entenda como sua própria comunidade foi se estabelecendo por meio dos tempos e espaços. “A fotografia, enquanto componente dessa rede complicada de significações, revela, através da produção da imagem, uma pista”. (CARDOSO; MAUAD, 1997, p. 574).

As imagens como fontes são nesse sentido, materiais indispensáveis de conhecimento e cultura deixados pelos grupos que a originaram. Para Bloch: “Tudo que o homem diz ou escreve, tudo que fabrica tudo o que toca pode e deve informar sobre ele”. (BLOCH, 2001, p. 79.). Nesse sentido, o passado deve servir para compreender como viviam os homens antigamente, e principalmente estabelecer a relação com o presente.

Diante dos recursos visuais, a fotografia é uma imagem produzida através de uma câmera fotográfica que “suruiu na década de 1830, como resultado da feliz conjugação do engenho, da técnica e da oportunidade”. (MAUAD, 1996, p. 2).

A fotografia enquanto recurso e estratégia pedagógica poderá ser usada em sala de aula, e diante do meio digital que estamos vivendo e com essa facilidade que o aluno tem de produzir imagem de si, o professor poderá engajar essa disponibilidade, e descobrir como ela se relaciona com outros tempos históricos quando esses elementos visuais são explorados de forma crítica.

A idéia central, nesta parte, é apresentar a fotografia como uma mensagem que se elabora através do tempo, tanto como imagem/monumento quanto como imagem/documento, tanto como testemunho direto quanto como testemunho indireto do passado. (MAUAD, 1996, p. 1).

O significado das imagens é variado, cabendo ao professor mediar às reflexões a partir de quais contextos e tempos históricos essas fotografias foram registradas e mostrar aos alunos que as imagens trazem em si significados simbólicos e representações:

Ao historiador, a fotografia lança um grande desafio: como chegar àquilo que não foi revelado pelo olhar fotográfico. Tal desafio impõe

a tarefa de desvendar uma intrincada rede de significações, cujos elementos — homens e signos — interagem dialeticamente na composição da realidade. (CARDOSO; MAUAD, 1997, p. 574).

Para Barros (2012), existem diferentes tipos de fontes históricas, documentos textuais, vestígios arqueológicos, fontes da cultura material, representações pictóricas e registros orais. “Teríamos como seus desdobramentos as fontes não-verbais e as fontes verbais [...]”. (BARROS, 2012, p. 146). E nessas fontes citadas temos as iconográficas, e a música, assim, no caso das imagens:

Quaisquer que sejam os conteúdos das imagens devemos considerá-las sempre como fontes históricas de abrangência multidisciplinar. Fontes de informação decisivas para seu respectivo emprego nas diferentes vertentes de investigação histórica, além, obviamente, da própria história da fotografia. (KOSSOY, 2009, p. 21)

Ao trazer as imagens como fonte documental para as aulas de História, o professor precisa alertar para a transformação que essa aprendizagem afeta nos educandos, pois esse recurso visual “lança um grande desafio, como chegar àquilo que não foi revelado pelo olhar fotográfico”. (CARDOSO; MAUAD, 1997, p. 407). Posto isto, ao analisar essa imagem de forma crítica, o aluno também produz conhecimento a partir da sua visão e opinião, além do que esse elemento visual facilita o ensino e a aprendizagem dos conteúdos trabalhados.

Portanto, para se chegar àquilo que não foi imediatamente revelado pelo olhar fotográfico, há que se perceber as relações entre signo e imagem, aspectos da mensagem que a imagem fotográfica elabora; e, principalmente, inserir a fotografia no panorama cultural, no qual foi produzida, e entendê-la como uma escolha realizada de acordo com uma dada visão de mundo. Elementos que uma análise histórica-semiótica pode oferecer. (CARDOSO; MAUAD, 1997, p. 574).

A partir do diálogo acima, evidenciamos que a imagem traz também em si uma construção ideológica, então o trabalho com fontes visuais devem ser cuidadosos e criteriosos, pois, devemos olhar para esse recurso e observar o que nos dizem, quais elementos vai informar e estão ali, sobre um tempo passado.

Os contextos diferenciados dão, portanto, significados e juízos diversos às imagens. O distanciamento no tempo entre o observador, o objeto de observação e o autor do objeto também imprime diferentes entendimentos, uma vez que, como já sublinhei, as leituras são sempre realizadas no presente, em direção ao passado (PAIVA, 2006, p. 31).

Posto isso, a imagem não pode ser vista como uma janela para ver o passado, mas nos mostra a partir dos seus ícones visuais o que aconteceu naquele contexto, porque alguém escolheu onde apontar a câmera, mostrando a visão do autor (fotógrafo), à escolha do que fotografar, que ângulo usar, quais elementos e composição utilizar. “Uma realidade que se formula a partir do trabalho de homens como produtores e consumidores de signos; um trabalho cultural, cuja compreensão é fundamental para se operar sobre esta mesma realidade”. (CARDOSO; MAUAD, 1997, p. 574).

Posto isso, se uma das características da imagem é despertar lembranças, então fotografia e memória caminham juntas nessa ação de ativar a imaginação a partir dessas fontes, pois nesses processos se faz possível permanecer vivo na mente dos sujeitos, momentos da sua infância, juventude e datas especiais, realçando a construção da identidade do aluno enquanto sujeito pertencente a uma determinada época.

Toda imagem gera nos observadores outras imagens mentais, fazendo-os produzir textos intermediários orais. É preciso perceber que as fotografias estão intimamente associadas a um processo de memória e sempre desperta a oralidade. (BITTENCOURT, 2009, p. 367).

Nesse processo, o professor exerce um papel fundamental quando age como mediador das intervenções, ao envolver os alunos na análise de contextualizar os acontecimentos, fatos e processos a partir da foto e o contexto de uma imagem, visto que as imagens não são neutras e possui significados e posicionamento político e as informações presentes nessas leituras visuais têm a ver com a época em que foram produzidas.

As imagens técnicas, dentre essas, a fotografia e o cinema, também devem atrelar seu uso à sua função na economia visual da sua época histórica. Por exemplo, as imagens do foto jornalismo

que figuram a experiência histórica contemporânea são, geralmente, naturalizadas como a História congelada pelo instantâneo fotográfico quando, de fato, dialogam com o seu tempo, sendo resultado de uma escolha - tempo e espaço da foto - e de um olhar - definido por quem fotografa ou pelo veículo da foto. Requer-se, para a sua análise histórica, uma contextualização mínima: agência ou fotógrafo, data e local. (MAUAD, 2015, p. 85).

Vivemos em um mundo saturado de imagens que podem instruir e educar e podemos dar inúmeros exemplos da sua presença em nosso cotidiano, seja nas redes sociais e outros meios digitais. Nesse cenário, os elementos visuais nos instigam, provocam, inspiram e sugestionam, em síntese, nos educam de alguma forma, vislumbrando novos significados, tornando relevante refletir sobre várias formas de análise iconográfica.

Não data de hoje a utilização das imagens visuais, tanto para educar, quanto para instruir. Na tradição pictórica ocidental, em primeiro sentido, as imagens visuais integram o conjunto de representações sociais que, pela educação do olhar, definem maneiras de ser e agir, projetando ideias, gostos, valores estéticos e morais. Compõe, hoje, o catálogo da visualidade contemporânea veiculada pela mídia impressa, televisiva, fílmica e virtual. (MAUAD, 2015, p. 83).

Trabalhar com fotografias na escola possibilita aproximar os alunos da sua realidade, levando a questionarem os problemas do tempo presente, e sua historicidade, permitindo um olhar crítico diante da sua localidade. Trazendo em debate ao analisar essas fontes, detalhes e indagações, que buscam responder no presente os acontecimentos passados em relação ao seu contexto histórico cultural o que facilita sua aprendizagem histórica.

A fotografia registra fatos, acontecimentos, situações vividas em um tempo presente que logo se torna passado. Os álbuns de família são um exemplo de como esse suporte material da imagem serve de registro da memória. Rever fotos significa lembrar, rememorar ou mesmo ver um passado desconhecido. (BITTENCOURT, 2009, p. 366).

Diante dessa vasta oportunidade em trabalhar conceitos históricos a partir da iconografia, essa pesquisa se debruça na possibilidade de trazer esse diálogo

entre os textos escritos e as imagens para o campo do conhecimento histórico, sendo essa tarefa de extrema importância para o ensino de História.

3.2 A Interdisciplinaridade como necessidade na integração do conhecimento histórico

Ao buscar a valorização do trabalho com a história local, a interdisciplinaridade é uma proposta que valoriza a realidade como objeto de aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e pode se tornar uma ferramenta de apoio ao professor.

A partir da sua abordagem interdisciplinar, em que os conteúdos das disciplinas se relacionam como um espaço democrático para troca de saberes, principalmente das atividades que trabalham a realidade de forma interdisciplinar, visto que no município os professores encontram dificuldade de subsídios, discussões e sugestões de práticas docentes para as temáticas locais.

Partido do pressuposto de que quando esses conteúdos são trabalhados, algumas vezes são de forma fragmentada e não relacionam o regional com o nacional. “Conhecer o lugar de onde se fala é condição fundamental para quem necessita investigar como proceder ou como desenvolver uma atitude interdisciplinar na prática cotidiana”. (FAZENDA, 2011, p. 13).

A proposta é pensar essa articulação dialética da realidade local com as relações macro do regional que relacione essa interdisciplinaridade do singular com o universal, mediado por essa categoria concreta que abrange “[...] de forma contínua e sistemática, a articulação entre os conteúdos da história local, da nacional e da universal”. (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 116).

Em uma perspectiva, que contextualize esse momento histórico que estamos vivenciando, onde tivemos que ocupar outros espaços para mediar os processos de aprendizagem, trazendo em debate as dimensões, política, social e econômica nessa conexão que integra novas informações a conhecimentos anteriores, já que o ambiente escolar foi configurado historicamente como espaço para aprender.

A proposta da interdisciplinaridade surgiu no Brasil no final do século XX e se manifestou pela necessidade de minimizar a fragmentação do novo paradigma da ciência e solucionar essa separação do conhecimento ocorrido por uma epistemologia positivista. “A ciência convencional que vinha sendo colocada em questão passa a ser questionada na escola, nas disciplinas que então se organizavam, e com elas o currículo” (FAZENDA, 2011, p. 18). A conduta interdisciplinar busca a integração de um saber articulado com as demais disciplinas que favorece um conhecimento integral nas diferentes áreas do ensino.

Nos estudos sobre interdisciplinaridade temos dois grandes estudiosos da área, a professora Ivani Fazenda e o professor “[...] Hilton Japiassu, o precursor dos estudos sobre interdisciplinaridade no Brasil [...]”. (FAZENDA, 2011, p. 17). Ambos foram alunos do professor “Georges Gusdorf, cuja vida profissional tem sido exemplo de Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro na luta contínua em favor de uma interdisciplinaridade no ensino”. (FAZENDA, 2011, p. 9), que ligado ao movimento estudantil que se iniciava na França em 1968, e reivindicava o fim de posturas conservadoras nas universidades francesas na tentativa de torná-la mais viva e adequada ao momento.

A partir dessas manifestações, começam-se a difundir os primeiros estudos internacionais sobre interdisciplinaridade no meio acadêmico e no Brasil esses movimentos se iniciaram na década de 1970.

Embora desde a década de 1970 as reformas na educação brasileira acusem a necessidade de partirmos para uma proposição interdisciplinar, ela não tem sido bem compreendida (FAZENDA, 1979; 1984), o que também ocorre nas décadas subsequentes: 1980, 1990 e 2000. (FAZENDA, 2011, p. 11).

Apesar da dimensão profissional, científica e escolar da concepção da interdisciplinaridade nesse trabalho não iremos esgotar esse contexto tão vasto e discutiremos especificamente o campo escolar. “Trata-se de um conceito extremamente polissêmico e, portanto, possível causador de equívocos em sua compreensão e consequente aplicação”. (FAZENDA, 2011, p. 21). Temos como objetivo trazer uma reflexão sobre a interdisciplinaridade, voltada para um trabalho coletivo que dialogue com a prática coletiva entre as disciplinas.

A definição sobre a palavra interdisciplinaridade é uma discussão polêmica que vai nascer das atitudes das pessoas frente a questão do conhecimento, “são inúmeras as controvérsias em torno do significado do termo interdisciplinaridade e, como consequência, podem dar margem a interpretações equívocas e alienadas”. (FAZENDA, 2011, p. 21).

Quando o professor utiliza a interdisciplinaridade com objetivos de unir, teoria e prática às demais áreas do conhecimento, é essencial realizar essa integração entre os alunos, professores e os conteúdos a serem trabalhados, na tentativa de minimizar a fragmentação dos saberes que se manifesta no meio escolar, para o processo de aprendizagem.

A formação à interdisciplinaridade (enquanto enunciadora de princípios) pela interdisciplinaridade (enquanto indicadora de estratégias e procedimentos) e para a interdisciplinaridade (enquanto indicadora de práticas na intervenção educativa) precisa ser realizada de forma concomitante e complementar. Exige um processo de clarificação conceitual que requer um alto grau de amadurecimento intelectual e prático, uma aquisição no processo reflexivo que vai além do simples nível de abstração, mas requer uma devida utilização de metáforas e sensibilizações. (FAZENDA, 2011, p. 13).

A interdisciplinaridade, quando esteada e articulada com clareza de seus objetivos, representa um ensino que facilita a compreensão dos conteúdos e sistematizam a escola para uma prática transformadora, que possibilita o alargamento dos conhecimentos científicos ao trabalhar de forma harmoniosa.

Entraves de natureza política, sócio-cultural, material e pessoal podem ser melhor enfrentados quando se adquire uma visão da política educacional em seu desenvolvimento histórico-crítico. Para tanto, a pesquisa interdisciplinar pretende investigar não apenas os problemas ideológicos a ela subjacentes, mas, seu perfil disciplinar que a política e a lei imprimem em todas suas nuances. (FAZENDA, 2011, p. 13).

A prática de organização curricular nas escolas no mundo atual devido ao processo de globalização neoliberal, e a forma histórica de sua organização a partir da sociedade capitalista, acabam que fragmentando muitas vezes os sujeitos, ao ditar modelos excludentes nessa imensa diversidade cultural.

Com a normatização do currículo escolar permeado pela BNCC, essas

características podem prejudicar a formação integral e o saber elaborado dos alunos, pois minimiza os resultados realmente úteis do conhecimento científico, como a possibilidade de pensar globalmente os conteúdos. Mesmo a mais de quatro décadas atrás, Japiassu (1976) já fazia alguns apontamentos sobre a importância da valorização dos conhecimentos científicos:

[...] se quisermos exercer alguma influência no rumo empreendido pela ciência contemporânea, é preciso que tomemos consciência da necessidade de uma dupla ação: uma ação direta, tentando 'dominar' os conhecimentos científicos e detectar suas ilusões; uma ação indireta, convertendo-nos em 'pedagogos' capazes de formar aqueles que mudarão o mundo. Para tanto, temos que nos transformar por dentro e, ao mesmo tempo, criar as condições exteriores, tornando possível uma transformação do mundo do saber. Esse tipo de atividade constitui uma ruptura no encadeamento do determinismo histórico cego e merece a seguinte denominação: fazer a história. (JAPIASSU apud FAZENDA, 2011, p. 41).

Ao encontro dessas reflexões, é imperativo que as escolas busquem maneiras que favoreçam uma formação mais integral desses sujeitos históricos. A escola precisa articular os processos de ensino fundamentando-se em uma concepção que supere essas práticas que alienam os alunos, mas tragam uma formação integral do gênero humano:

- a) Contra um saber fragmentado em migalhas, pulverizado numa multiplicidade crescente de especialidades, em que cada uma se fecha como que para fugir ao verdadeiro conhecimento;
- b) contra o divórcio crescente, ou esquizofrenia intelectual, entre uma universidade cada vez mais compartimentada, dividida, subdividida, setORIZADA e sub-setORIZADA, e a sociedade em sua realidade dinâmica e concreta, onde a "verdadeira vida" sempre é percebida como um todo complexo e indissociável;
- c) contra o conformismo das situações adquiridas e das "ideias recebidas" ou impostas. (JAPIASSU, 1976, p. 43).

Gaudêncio Frigotto (2008) discute a interdisciplinaridade como necessidade e como problema de ordem histórico-cultural e epistemológica, principalmente no campo educacional. Para o autor, essa forma não é somente uma questão de método de pesquisa ou uma técnica didática, mesmo que reconheça que sua manifestação seja maior neste plano:

[...] a necessidade da interdisciplinaridade na produção do conhecimento funda-se no caráter dialético da realidade social que é, ao mesmo tempo, una e diversa e na natureza intersubjetiva de sua apreensão, caráter uno e diverso da realidade social nos impõe distinguir os limites reais dos sujeitos. Delimitar um objeto para a investigação não é fragmentá-lo, ou limitá-lo arbitrariamente. Ou seja, se o processo de conhecimento nos impõe a delimitação de determinado problema isto não significa que tenhamos que abandonar as múltiplas determinantes que o constituem. É neste sentido que mesmo delimitado um fato teima em não perder o tecido da totalidade de que faz parte indissociável. (FRIGOTTO, 2008, p. 42).

A possibilidade foi trabalhar de forma interdisciplinar entre as disciplinas, conhecendo a história da cidade, a exploração do relevo, a história da escola onde os alunos estudam, seu nome e origem, os personagens que tiveram relevância na sua construção e os primeiros professores. Analisados em uma abordagem histórica que valorize a historiografia plural, permitirá que a iconografia presente sirva de apoio na aprendizagem e permita compreender as transformações sociais e culturais em seu espaço escolar. Utilizar as imagens como fonte de conhecimento possibilitará que o aluno compreenda por meio das fotografias atuais e passadas como a História é feita também de vestígios deixados pelos homens e a partir daí começar a compreender como sua própria comunidade foi se estabelecendo por meio dos tempos e espaços.

Portanto, o trabalho de forma interdisciplinar busca uma integração entre os alunos, professores e sua realidade local, além de trabalhar de forma articulada e coletiva. Partindo deste princípio a interdisciplinaridade permitirá ao professor criar possibilidades para olhar o mesmo objeto. Frigotto (2008) ressalta e defende a necessidade da interdisciplinaridade em todas as áreas do conhecimento, tanto no campo das ciências sociais quanto no setor educativo, pois perpassa da maneira como o homem se produz socialmente. O autor destaca que esse problema se vincula à "materialidade das relações capitalistas de produção da existência humana". (FRIGOTTO, 2008, p. 47). Portanto:

Neste plano podemos identificar o obstáculo ou problema mais radical na produção do conhecimento histórico e do trabalho interdisciplinar na sua produção. A cisão que se produz e desenvolve no plano das relações de produção do homem social, enquanto uma totalidade concreta se explicita necessariamente no plano da consciência, das representações e concepções da

realidade (FRIGOTTO, 2008, p. 50).

Buscamos um trabalho que construa um diálogo entre as disciplinas, superando a fragmentação entre os conteúdos, recuperando sua totalidade, e que todos sejam beneficiados por essa prática. Os professores integram suas disciplinas e interagem com outros pares, principalmente quando os alunos realizam atividades de forma coletiva na escola. “[...] busca-se, cada vez mais, a unidade, a interdisciplinaridade, não como forma de pensamento unidimensional, mas como uma apreensão crítica das diversas dimensões da mesma realidade”. (GASPARIN, 2012, p. 3).

Diante dos inúmeros desafios impostos pela pandemia e os ataques que vem sofrendo a educação, principalmente na elaboração dos currículos, é essencial considerar essa integração dos conteúdos científicos com a prática social, valorizando suas experiências e saberes em função das necessidades sociais de cada sujeito.

[...] é necessário lembrar, na construção do conhecimento escolar, que a ciência é um produto social, nascida de necessidades históricas, econômicas, políticas, ideológicas, filosóficas, religiosas, técnicas etc. Todo conteúdo, portanto, reveste-se dessas dimensões, as quais devem ser tratadas juntamente com a dimensão dita científica. (GASPARIN, 2012, p. 40).

A prática da interdisciplinaridade permite aos sujeitos compreenderem as suas realidades enquanto constroem seu caráter histórico.

É necessário, portanto, além de uma interação entre teoria e prática, que se estabeleça um treino constante no trabalho interdisciplinar, pois interdisciplinaridade não se ensina, nem se aprende, apenas vive-se, exerce-se. Interdisciplinaridade exige um engajamento pessoal de cada um. (FAZENDA, 2011, p. 11).

Estabelecer a interdisciplinaridade como modelo para a uma educação integradora é função da escola enquanto papel de transformação social:

A possibilidade de “situar-se” no mundo de hoje, de compreender e criticar as inumeráveis informações que nos agredem cotidianamente, só pode acontecer na superação das barreiras existentes entre as disciplinas. A preocupação com a verdade de

cada disciplina seria substituída pela verdade do homem enquanto ser no mundo. (FAZENDA, 2011, p. 75).

Dessa forma independente de qual área de ensino o professor leciono o grande desafio do docente é mediar os conhecimentos ofertados aos discentes para serem críticos, e aprendam a valorizar sua herança cultural. Também sejam capazes de problematizar em suas realidades sociais a partir dessa dialética e de transformar seu presente em meio a uma sociedade tão desigual. A atitude interdisciplinar constrói diálogos entre as diversas áreas do conhecimento, priorizando o trabalho coletivo, embasados em um fazer pedagógico que contribui para interpretar ações do passado e explicar a sociedade contemporânea.

3.3 Plano de Trabalho Docente-Discente proposto a partir da didática da Pedagogia Histórico-crítica elaborado por Gasparin (2012)

Trabalhar com o ensino de História para os Anos Iniciais é desafiador e para consolidar esses conteúdos, fundamentamos nossa teoria a partir da Pedagogia Histórico-crítica e nossa metodologia segue a perspectiva da Didática para Pedagogia Histórico-crítica proposta por Gasparin diante dos desafios feitos “[...] de certa forma, a obra constitui-se uma resposta a uma provocação do professor Saviani [...]”. (GASPARIN, 2012, p. 9). Nesses tempos de negacionismo científico acreditamos em uma prática docente que possa subsidiar o trabalho pedagógico em termos de enfrentamento em que a ciência é tão necessária, sobretudo diante da fragilidade do Ensino Remoto Emergencial.

A proposta da Pedagogia Histórico-crítica evidenciada pelo professor Saviani (2011) se estrutura em elementos fundamentais que partem do princípio do materialismo histórico-dialético, portanto tem uma linha teórico-metodológica com objetivos claros e passa pela teoria histórico-cultural de Vigotski (2001). É dentro dessa perspectiva que o professor Gasparin (2012) busca referências para construir uma didática para essa teoria.

Assim, para consolidar nossas reflexões, validamos e apresentamos como atividade, um Plano de Trabalho Docente-Discente, pautado na didática apresentada por Gasparin (2012). A didática proposta pelo autor é um estudo de fôlego, que busca relacionar a prática social do aluno com a teoria crítica, com objetivos claros de melhorar a formação e os processos de aprendizagem histórica do educando.

O trabalho foi estruturado em quatro níveis descendentes. O primeiro deles, o mais amplo e profundo, tem como base a teoria do conhecimento do materialismo histórico-dialético, cuja diretriz fundamental no processo de conhecimento, consiste em partir da prática, ascender à teoria e descer novamente à prática, não já como prática inicial, mas como *práxis*, unindo contraditoriamente, de forma inseparável, a teoria e a prática em um novo patamar de compreensão da realidade e de ação humana. (GASPARIN, 2012, p. 9).

As atividades propostas, a partir da fundamentação teórica, foram validadas como conteúdos nas aulas de História em uma turma de 4º ano e depois anexadas ao “Guia de Imagens” como sugestão de planos de trabalho docente-discente a partir da Pedagogia Histórico-crítica.

Desse modo, se entendermos que toda prática pedagógica está orientada por elementos de uma teoria pedagógica, ao fundamentarmos nosso Plano de Trabalho Docente-Discente na perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica, almejamos entender: quais são as finalidades dos elementos a serem trabalhados: para quem educamos? Quem estamos formando? Para qual sociedade? Diante da nossa realidade, que condições objetivas temos?

Portanto, busca-se o fortalecimento teórico-metodológico do ato de ensinar, ao vislumbrar todas essas dimensões, finalidade, sociedade e condições. Nessa articulação entre forma, conteúdo e destinatário, “a questão central da pedagogia é a questão dos métodos, dos processos.” (SAVIANI, 2011, p. 65).

Nesse sentido, o ensino necessita de uma mudança do saber elaborado em saber escolar, “enquanto o cientista está interessado em fazer avançar a sua área de conhecimento, em fazer progredir a ciência, o professor está mais interessado em fazer progredir o aluno”. (SAVIANI, 2011, p. 65). A forma só tem significado quando possibilita aos indivíduos se apropriarem de determinados conteúdos, dentro dessa tríade que é a articulação do conteúdo – forma – destinatário:

Mas a assunção desta tarefa humanizadora, por parte da escola, demanda um tipo específico de prática pedagógica, baseada num currículo voltado à transmissão dos conhecimentos historicamente sistematizados e referendados pela prática social ao longo dos tempos – ‘conhecimentos clássicos’; orientada pelo planejamento intencional e pela sistematização lógica e sequencial dos conteúdos de ensino, de sorte a assegurar as articulações necessárias entre tais conteúdos e as melhores formas para sua transmissão, tendo em vista que os aprendizes se apropriem deles. (MARTINS, 2013, p. 46).

Como prática docente, elaboramos um Plano de Trabalho Docente-Discente a partir da didática da Pedagogia Histórico-crítica, e levantamos alguns questionamentos dessa pedagogia no Ensino Remoto Emergencial, na sociedade que vivemos diante da tecnologia e os recursos digitais. Essa questão se tornou presente nesta pesquisa, após os decretos que fecharam as escolas, em virtude da pandemia mundial de Covid-19 em março de 2020. Como não estava no horizonte da pesquisa, o formato de Ensino Remoto Emergencial, e se tratava de um trabalho a ser desenvolvido com os alunos de uma turma de 4.º ano e previa a saída para fotografar a escola e seu entorno, houve significativos redirecionamentos para que pudéssemos cumprir nossos objetivos.

Desse modo, algumas perguntas foram feitas: que outras imagens são possíveis de acessar a fim de discutir a História de Jacarezinho - PR? Foi nessa encruzilhada que houve uma dupla possibilidade: continuar com a perspectiva de trabalhar com o acervo iconográfico da escola, com o acervo familiar dos estudantes e com fotografias publicadas em uma rede social de forma pública.

Partilhando das afirmações acima, a Pedagogia Histórico-crítica na sua construção coletiva, entende a educação como um dos meios que pode contribuir para a transformação social. A partir da sua metodologia, conduz o processo educativo a lutar contra aquilo que está posto pela classe dominante, e se propõe eminentemente à crítica, “e por ser crítica, sabe-se condicionada. Longe de entender a educação como determinante principal das transformações sociais, reconhece ser ela elemento secundário e determinado”. (SAVIANI, 2008, p. 52).

O desafio no momento de pandemia foi encontrar caminhos para se chegar a esse aluno, visto que a educação pública não estava preparada para lidar com as consequências naturais impostas pelo distanciamento e isolamento social, pois:

Não há, pois, uma forma exclusiva de ensinar e aprender e as formas ficam muito restritas quando estamos diante de um modelo em que a aula virtual – atividade síncrona –, que se desdobra em atividades assíncronas, oferece pouca (ou nenhuma) alternativa ao trabalho pedagógico. (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 41).

Assim, utilizar a didática da Pedagogia Histórico-crítica exigirá por parte do professor um conhecimento profundo dos conteúdos a ser trabalhados visto que esta metodologia não é apenas uma técnica de ensino e nem somente uma metodologia e sim uma teoria do conhecimento.

Desta maneira, os conteúdos não seriam mais apropriados como um produto fragmentado, neutro, anistórico, mas como uma expressão complexa da vida material, intelectual, espiritual dos homens de um determinado período da história. Os conhecimentos científicos necessitam, hoje ser reconstruído em suas plurideterminações, dentro das novas condições da vida humana, respondendo, quer de forma teórica, quer de forma prática, aos novos desafios propostos. (GASPARIN, 2012, p. 3).

A estrutura da didática histórico-crítica proposta por Saviani (2011) e Gasparin (2012) se apresenta em cinco momentos: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final.

Essa didática, parte do nível em que o aluno se encontra que é a zona de desenvolvimento proximal, mediada pela interação de um indivíduo com outros com maior experiência, “[...] o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. (VIGOTSKY, 2007, p. 101).

Desse modo, a Pedagogia Histórico-crítica não desconsidera o conhecimento do cotidiano do aluno, já que, “a teorização possibilita então passar do senso comum particular como única explicação da realidade, para os conceitos científicos e juízos universais que permitem a compreensão dessa realidade em todas as suas dimensões”. (GASPARIN, 2012. p. 7). Que após iluminado pela teoria se torna um sujeito mais claro, e consciente.

A prática social inicial “[...] caracteriza-se por uma preparação, uma mobilização do aluno para construção do conhecimento escolar”. (GASPARIN, 2012, p. 15). “O ponto de partida seria a *prática social* (primeiro passo), que é

comum a professor e alunos [...],” “[...] o professor assim como os alunos podem se posicionar diferentemente enquanto agentes sociais diferenciados”. (SAVIANI, 2008, p. 56). Nessa etapa:

A visão dos alunos é sincrética porque, apesar dos conhecimentos que possuem sobre o assunto, a partir do cotidiano, ainda não realizaram, no ponto de partida, a relação da experiência pedagógica com a prática social mais ampla que participam. (GASPARIN, 2012, p. 17).

Segundo Gasparin (2012), a problematização é aquele momento em que o professor tem a visão integral a partir do diálogo daquilo que o aluno conhece sobre o conteúdo. Nesta etapa o plano de aula é resultado de um planejamento pautado a partir do conhecimento mais avançado, elaborado e científico à sua disposição e tem como finalidade o reconhecimento dos problemas apresentados pela prática social e pelo conteúdo. “A problematização é um elemento-chave na transição entre a prática e a teoria, isto é, entre o fazer cotidiano e a cultura elaborada”. (GASPARIN, 2012, p. 33).

Nesse momento “a compreensão do professor é sintética porque implica certa articulação dos conhecimentos e das experiências que detém relativamente à prática social”. (SAVIANI, 2008, p. 56). No entanto, o professor parte daquilo que o aluno conhece para que haja uma ascensão ao conhecimento científico tendo a problematização como uma necessidade social, a partir das questões que se apresentam. Nesse momento, os alunos se encontram a partir da contextualização trazida em discussão, desafiados a encontrar uma resposta para a problemática elencada, “a problematização é o fio condutor de todo processo de ensino-aprendizagem”. (GASPARIN, 2012, p. 47).

Na instrumentalização é apresentado todo conceito científico ao aluno, recursos, ação docente e metodologias didáticas do processo de ensino e aprendizagem. O professor tem que apresentar o conhecimento científico para que o aluno se aproprie dele com a intensidade necessária para compreender a dimensão econômica, política e social. Destacamos que esse é o trabalho que se propõe a Pedagogia Histórico-crítica, partir dos conhecimentos prévios que o aluno traz e chegar ao conhecimento mais elaborado para que o científico se torne cotidiano.

Este terceiro passo do método realiza-se nos atos docentes e discentes necessários para a construção do conhecimento científico. Os educandos e o educador agem no sentido da efetiva elaboração interpessoal da aprendizagem, através da apresentação sistemática do conteúdo por parte do professor e por meio da ação intencional dos alunos de se apropriarem desse conhecimento. (GASPARIN, 2012, p. 49).

Portanto, por meio de uma ação docente com clareza e intencionalidade, o aluno consegue abstrair o saber científico e apresentar uma concepção mental do objeto de conhecimento. “A instrumentalização é o caminho pelo qual o conteúdo sistematizado é posto à disposição dos alunos para que o assimilem e o recriem e, ao incorporá-lo, transformem-no em instrumento de construção pessoal e profissional”. (GASPARIN, 2012, p. 51).

A *catarse* é o ponto que o aluno tem o conhecimento empírico, já passou pelo abstrato e chega agora ao conhecimento mais elaborado e concreto do pensamento. Nesse momento da didática, Gramsci (2014) foi um dos teóricos marxistas que inspirou Saviani (2011) a caracterizar esse quarto passo, considerado o ensejo do processo educativo, em que o aluno eleva seus conhecimentos da prática social para os conceitos científicos.

Adquiridos os instrumentos básicos, ainda que parcialmente, é chegado o momento da expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu. Chamemos este quarto passo de *catarse*, entendida na acepção gramsciana de “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (Gramsci, 1978, p. 53). Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social. (SAVIANI, 2008, p. 57).

Dessa forma, a *catarse* se caracteriza na demonstração da aprendizagem do conteúdo pelo discente. Embora a aquisição do conhecimento aconteça durante todo o processo de ensino, é na *catarse* que essa compressão e apropriação dos conteúdos científicos se evidenciam. “A *catarse* é a síntese do cotidiano científico, do teórico e do prático a que o educando chegou, marcando sua nova posição em relação ao conteúdo e à forma de sua construção social e reconstrução na escola”. (GASPARIN, 2012, p. 124).

A prática social final dos conteúdos na perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica é a volta à prática social, nesse momento acontece uma renovação do

conteúdo tanto pelo professor quanto pelo educando. Por meio desta prática social final, gerada por um conhecimento, o educando conseguirá contextualizar as problematizações, evoluindo para um saber que permeia o processo dialético de conhecimento, excedendo a sala de aula para uma prática social transformadora. “A prática social final é a nova maneira de compreender a realidade e de posicionar-se nela, não apenas em relação ao fenômeno, mas à essência do real, do concreto.”. (GASPARIN, 2012, p. 143).

Na sala de aula, a ação do professor tem como objetivo criar as condições para a atividade de análise e das demais operações mentais do aluno necessárias para o desenvolvimento do processo de aprendizagem. Depois, ambos seguem juntos numa ação interativa na qual o professor, como mediador, apresenta o conteúdo científico ao educando, enquanto este vai, aos poucos, tornando seu o novo objeto de conhecimento. (GASPARIN, 2012, p. 107).

A metodologia da Pedagogia Histórico-crítica e a didática histórico-crítica são caminhos que respondem, sobretudo, às necessidades que a realidade educacional brasileira nos impõe, especialmente porque forma o senso crítico em um conhecimento, “em que se passa da síncrese à síntese pela mediação da análise, ou, dizendo de outro modo, passa-se do empírico ao concreto pela mediação do abstrato.” (SAVIANI, 2011, p. 121).

O trabalho dessa didática é fazer com que o aluno aprenda o conteúdo, mas também que esse conhecimento seja um instrumento social de participação e formação de um profissional capaz, consciente, responsável e um cidadão, a partir desse processo de construir e desconstruir, de aprender, desaprender e reaprender nesse processo dialético “para chegar ao concreto, é preciso superar o empírico pela via do abstrato”. (SAVIANI, 2011, p. 70).

O aluno compreende ser o mesmo conteúdo que conhecia, mas agora com múltiplos olhares diferentes, “os conteúdos concretos são captados em suas múltiplas relações, o que só pode ocorrer pela mediação do abstrato”. (SAVIANI, 2011, p. 70). O objeto inicial não mudou, mas o saber adquirido é sintetizado e o aluno passa a ter um conhecimento com senso crítico para almejar seus objetivos de maneira transformadora, um “[...] concreto como a síntese de múltiplas determinações definidas enquanto relações sociais.” (SAVIANI, 2011, p. 121).

Observamos em nossa prática docente, que com a pandemia, a educação que já retratava um cenário de desigualdade escolar pela falta de políticas públicas que não apresentaram proposta de mobilidade social para a escola, houve a acentuação dessa realidade. Quando olhamos para o contexto educacional, objeto da nossa pesquisa, isso nos impactou ainda mais:

Em virtude da pandemia do novo coronavírus, as escolas aderiram ao chamado “ensino” remoto, com consequências diversas, como a exclusão de milhares de estudantes, a precarização e a intensificação do trabalho de docentes e demais servidores das instituições escolares. (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 36).

Quando pensamos então, em uma ação que venha minimizar essas carências de aprendizagem, que nos retirem de uma situação de “ausência pedagógica”, compreendemos que para isso, precisamos construir uma prática docente que emancipe nossos alunos, e a Pedagogia Histórico-crítica a partir da sua construção coletiva, concebe a educação como um dos meios que poderá contribuir para a transformação social.

Passamos por um momento que nos pegou desprevenidos e despreparados para lidarmos com essa situação, e que nos trouxe medo e insegurança. Como consequência dessas mudanças, a escola pública mais uma vez, teve sua desvantagem, e escancarou sua mazela, e o péssimo quadro da desigualdade social e econômica do país.

[...] determinadas condições primárias precisariam ser preenchidas para colocar em prática o “ensino” remoto, tais como o acesso ao ambiente virtual propiciado por equipamentos adequados (e não apenas celulares); acesso à internet de qualidade; que todos estejam devidamente familiarizados com as tecnologias e, no caso de docentes, também preparados para o uso pedagógico de ferramentas virtuais. (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 38).

Em face do exposto de enfrentamento da pandemia, necessitou-se acentuar ainda mais a nossa resistência e nossa luta pela educação de qualidade e nosso compromisso como educador. Diante desses desafios, nos colocamos a indagar como fazer para que o nosso trabalho pudesse chegar a esses alunos, enquanto responsáveis sociais sabíamos que algumas ações seriam necessárias e trazer uma prática docente que conseguisse agregar um pouco mais tanta precariedade e

afastamento, diante da nova realidade, afinal ser professor “[...] a ênfase recai cada vez mais sobre as características pessoais, vivências profissionais, construção de identidade pessoal e profissional, etc. Entrecruza-se de modo quase absoluto o eu pessoal e o eu profissional.” (MARTINS, 2010, p. 4).

Cumprasse assinalar, que cada docente sabia o seu papel enquanto professor no formato presencial. Todos foram pegos de surpresa diante desse momento de isolamento social e assim, tiveram que pensar uma prática que possibilitasse se efetivar em outros espaços, e pudessem chegar a esses alunos em seus ambientes familiares. “Neste momento, cabem-nos questionamentos: como sairemos de tudo isso? Há apostas no sentido de que jamais seremos os mesmos”. (OLIVEIRA, 2020, p. 241).

Ressaltamos que com a pandemia, foi possível notar a relevância da escola, enquanto formadora de sujeitos humanos, e espaço de socialização de saber e conhecimento fundamental, destacando a importância e o papel essencial do professor:

O trabalho educativo é, portanto, uma atividade intencionalmente dirigida por fins. Daí o trabalho educativo diferenciar-se de formas espontâneas de educação, ocorridas em outras atividades, também dirigidas por fins, mas que não são os de produzir a humanidade no indivíduo. Quando isso ocorre, nessas atividades, trata-se de um resultado indireto e inintencional. Portanto, a produção no ato educativo é direta em dois sentidos. O primeiro e mais óbvio é o de que se trata de uma relação direta entre educador e educando. O segundo, não tão óbvio, mas também presente é o de que a educação, a humanização do indivíduo é o resultado mais direto do trabalho educativo. Outros tipos de resultado podem existir, mas serão indiretos. (DUARTE, 1998, p. 88).

Com a mediação do professor, os alunos têm um contato maior com o universo do aprendizado, da socialização, e essas relações humanas, na maioria das vezes só é possível de forma presencial. A partir da sua experiência, os professores multiplicam a aprendizagem a partir dos diálogos, da valorização de cada o indivíduo.

Assim, a atividade de ensino, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe, ao mesmo tempo, a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é, pois, produzida e

consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelos alunos. (SAVIANI, 2011, p. 12).

A Pedagogia Histórico-crítica e a didática dessa teoria pedagógica mesmo não pensada inicialmente para o Ensino Remoto Emergencial e *online* traz em sua base epistemológica o fortalecimento teórico-metodológico para o trabalho didático-pedagógico com os alunos em sala de aula, ao trabalhar com a realidade do aluno em uma perspectiva inclusiva. Na contemporaneidade ter objetivos, clareza e posicionamento teórico são exigências fundamentais que requerem do professor no processo de trabalho discente.

Do ponto de vista prático, trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade por meio da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes. (SAVIANI, 2008, p. 25-26).

Diante desses contexto e reflexões pontuadas acima, e para ampliar a compreensão sobre a relação entre a atuação docente diante da proposta didática para a Pedagogia Histórico-crítica apresentada por Gasparin (2012), elaborou-se um Plano de Trabalho Docente-Discente (ANEXO A), envolvendo o conteúdo de História local, trazendo a imagem (fotografia) no contexto de sala de aula como ferramenta pedagógica para desenvolver a noção de tempo em História. Evidenciou-se nessa atividade, a compreensão de como a história é construída de evidências do passado. É possível retomar a partir das fotografias como fonte documental, as memórias e histórias, reconstruindo de forma concreta sua trajetória histórica no grupo que estão inseridos.

Assim que iniciamos nossas aulas trabalhando os conceitos de tempo em História, e questionando os alunos sobre o que eles já conheciam sobre as noções de tempo, alguns alunos se referiram ao tempo como o clima. A partir das considerações teóricas elencadas por Vigotski (1988), isso é uma das características do nível de desenvolvimento real, este grau é estabelecido pela

capacidade que uma pessoa tem de solucionar sozinhas as atividades que surgem no seu caminho.

Logo, segundo Vigotski (1988) o desenvolvimento não poderia ser concebido sem as devidas relações com o contexto social e cultural em que ocorre. Em outras palavras, o desenvolvimento cognitivo intercorre de modo dependente do contexto social, histórico e cultural, já que:

[...]a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente (VIGOTSKI, 1988, P. 115).

Para o autor é por meio da mediação que se dá o desenvolvimento das funções psicológicas superiores humanas e, em razão disso, Vigotski (1988), valorizou as relações entre do homem com o mundo e com os demais indivíduos da sociedade. Acreditava que:

O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (VIGOTSKI, 1988, p. 30).

Em outras palavras, nossa proposta e atividades aplicadas foram mediar a partir da prática social inicial, os conhecimentos que o aluno pode realizar sozinho e o que faz com a ajuda de alguém com mais experiência (professor). Para Vigotski (1989), a Zona de Desenvolvimento Proximal se constituirá na Zona de Desenvolvimento Real do estudante no futuro.

Assim, entendemos que os professores devem atuar na Zona de Desenvolvimento Proximal no sentido da mediação, observando e apreciando o que seus alunos já sabem, estimulando e norteando-os a se aproximarem da Zona de Desenvolvimento Potencial.

Dando sequência a nossa proposta docente, e diante dos processos de abstração dos conceitos de tempo, que muitas vezes podem ser mais difíceis de

assimilar, visto que, são conceitos abstratos e tem vários significado, realizamos algumas sugestões de palavras que remetem a noção de tempo, como: ontem, hoje, amanhã, dia, noite, tarde, antes depois, agora, muito tempo, pouco tempo, dias da semana, meses, hora e estações do ano, etc.

Validando a atividade aplicada, percebemos que nossos alunos, obtiveram um conceito melhor sobre a noção de tempo e espaço, e puderam observar a partir das imagens, que determinados períodos da História, acontecimentos e lugares específicos como as ruas da cidade modificam e se transformam. Nossa intencionalidade, de ação docente, teve como objetivo ampliar a noção de anterioridade e posterioridade, de maneira que o aluno reconhecesse a História como um processo, mas que também se sentisse parte dessa construção histórica.

Acrescentamos que o início da nossa prática docente, foi um desafio, visto que, assim que iniciamos o mestrado, também recentemente havia sido aprovada a BNCC, desta forma, nossa intenção era trazer uma prática pedagógica que pudesse promover a transformação social dos alunos, a partir da sua realidade local.

Não podemos deixar de evidenciar, que a partir das discussões teóricas da Pedagogia Histórico-crítica, houve significativas mudanças em nossa ação docente. Quando olhamos nossa trajetória desde o início da pesquisa, visto que, o trabalho docente adquire uma relevância maior considerando seu caráter, e meu objeto de pesquisa não se materializa em um objeto físico qualquer, mas, faz parte do processo de humanização do outro e de nós mesmos, enquanto professores/pesquisadores.

Desse modo, durante a aplicação do plano de aula, foi necessário superar alguns limites, como o distanciamento social, e como utilizar como metodologia uma teoria que até então se fundamentava na prática de aulas presenciais. Tivemos que superar esses enfrentamentos, e isso foi possível a partir de estarmos pautados nessa metodologia crítica, que em tempos de pandemia e Ensino Remoto Emergencial esse desafio se acentuou. Na elaboração do plano de aula, buscamos nessa base revolucionária, a transformação social e a socialização dos saberes sistematizados que pudessem contribuir efetivamente com o trabalho escolar para a mudança necessária em nossas escolas, e propiciar ao aluno os conhecimentos

historicamente sistematizados, por meio dos quais ocorrerá a humanização dos indivíduos.

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética, e o cronograma inicial tinha como proposta, constituir fontes por meio de fotografias captadas pelos próprios alunos, no roteiro de reconhecimento do espaço escolar e seu entorno como atividade de aula, mas como isso não foi possível, direcionamos nosso trabalho com as aulas remotas, por conta da pandemia e as atividades foram realizadas no formato remoto.

Em setembro, as aulas voltaram de forma híbrida e escalonada, assim mesmo que iniciado as aulas no Ensino Remoto Emergencial, validando nossa prática docente a partir de uma teoria crítica, com o retorno das aulas presenciais, percebemos o quanto o ensino presencial é imprescindível, mas diante da pandemia e situações de risco, foi preciso pensar alternativas.

Como se vê, por definição, o ensino remoto não pode ser admitido como equivalente ao ensino presencial, sendo admitido apenas como exceção. E se diferencia da educação à distância, porque também não preenche os requisitos definidos para essa modalidade, conforme regulamentação em vigor. (SAVIANI, 2020, p. 1),

Vivemos em tempos de desumanização dos sujeitos e essa teoria com sua instrumentalização teórica, nos possibilita pensar uma nova organização curricular, contextualizada com a vida social, política e econômica. Para tanto, cabe ao professor, portanto, ter clareza do papel da escola, e de suas ações pedagógicas com intencionalidades explícitas, no sentido de assegurar aos alunos a assimilação dos conhecimentos.

Dentre as atividades apresentadas nas aulas de História com a turma do quarto ano, descreveremos como exemplo, uma atividade realizada a partir das fotos que estão no “Guia de Imagens” (fotos: 11,12 e 13), e que poderão ser realizadas com outras imagens.

No decorrer da aula, desenvolvemos uma atividade de pesquisa histórica, na intencionalidade de levar os alunos, a identificar e se reconhecer enquanto sujeitos históricos. Como prática inicial, trouxemos impresso às fotografias de alguns sujeitos populares que fizeram parte da história de Jacarezinho, e durante o

momento da problematização, questionamos se eles conheciam essas figuras históricas. Os alunos reconheceram uma das figuras popular apresentada, o “Mirão”, (figura 13 no “Guia de Imagens”), e que já foi morador da comunidade onde os alunos moram, e é ainda lembrado na memória de seus familiares.

Após essas reflexões iniciais na busca de criar caminhos, para que os alunos pudessem se identificar na memória desses sujeitos populares, que muitas das vezes não foram reconhecidos no percurso da história, sujeitos históricos silenciados, que não foram considerados heróis e nem elite, mas, representaram e fizeram parte da comunidade local.

Trouxemos na roda de conversa, algumas discussões, de como a história é feita a partir das relações de cada indivíduo. O objetivo na atividade foi o desenvolvimento da construção do conhecimento histórico, e resgatar através das fotografias, de que cada aluno é um sujeito histórico, e fazem parte da história e do mundo, e interagem com ele, e que a partir do seu contexto social, ele produz história e transforma sua realidade.

Figura 3- Alunos do 4.º ano (Aula de História)

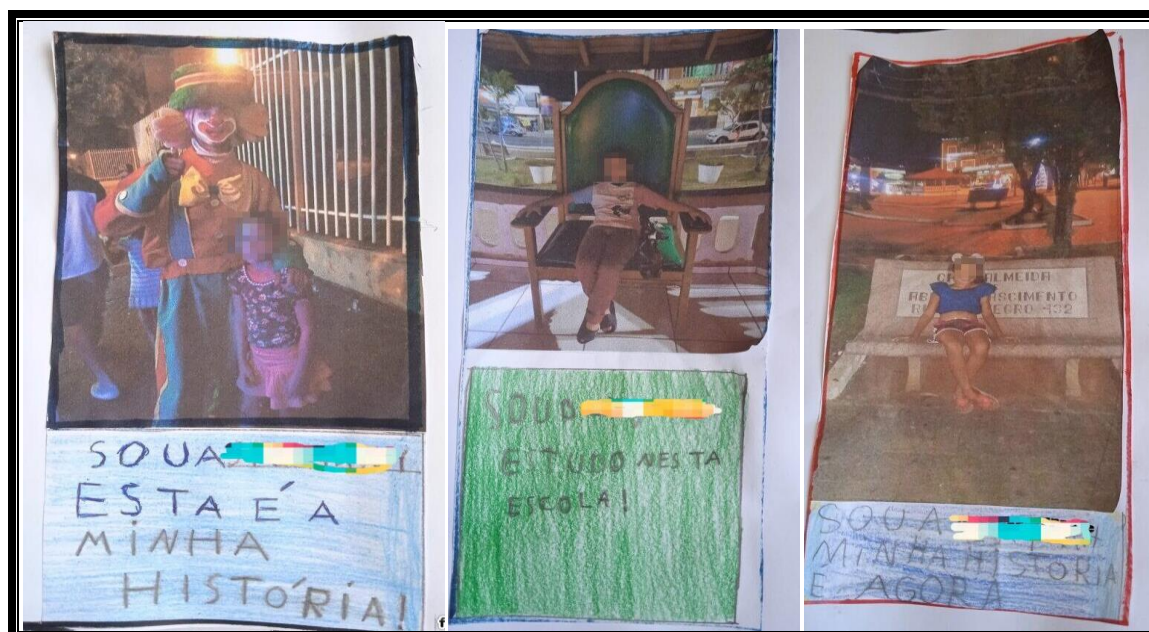


Fonte: Daniela Ferreira Toth

Problematizamos a partir das fotografias individuais, trazidas pelos alunos, de que não existe uma história contada somente a partir do discurso do pioneiro, e no caso de Jacarezinho, à construção da memória dos pioneiros e seu processo de

ocupação, colonização e os aspectos da sociedade, marcados pela cafeicultura, mas, de que cada aluno tem sua importância histórica, na realidade que está inserido.

Figura 4 - Fotografias trazidas pelos alunos do 4.º ano (Aula de História)



Fonte: Daniela Ferreira Toth

Figura 4 - Fotografias trazidas pelos alunos do 4.º ano (Aula de História)



Fonte: Daniela Ferreira Toth

Os alunos trouxeram fotos que retratavam suas memórias, lugares como o dia no passeio na carreta da alegria, momento de socialização na Praça Rui Barbosa, lazer no parquinho da Praça São Benedito e um passeio no Morro do Cruzeiro.

Após as reflexões, construímos alguns cartazes, e os alunos puderam se identificar enquanto sujeito histórico, e os discentes escreveram uma mensagem que melhor os representassem como: “Está é minha história”, “Estudo nesta escola”, “Moro nessa comunidade”, “Adoro essa comunidade”, “Minha história é agora”, entre outras representações de assimilação dos conteúdos.

Acreditamos que a partir dessas atividades os alunos conseguiram ressignificar um pouco mais sua história e se perceberem enquanto sujeitos históricos do seu próprio tempo. As imagens apresentadas como fonte de pesquisa e investigação, ampliaram a capacidade de análise e reconstrução dessas histórias individuais, que se interligam e abrem possibilidades de construir oportunidades para a discussão do conhecimento histórico, nas aulas de História.

4 PRODUTO TÉCNICO EDUCACIONAL: HISTÓRIA LOCAL: UM “GUIA DE IMAGENS” PARA O PLANEJAMENTO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Nesta seção final da dissertação, apresentamos como Produto Técnico Educacional um “Guia de Imagens” para o planejamento do trabalho pedagógico, elaborado a partir das discussões teóricas e práticas apresentadas no presente texto, mas também se constitui como resultado de um processo de reflexão das vivências cotidianas em sala de aula. O material apresentado estará disponível à parte e em complemento a esta dissertação, que poderá ser acessado individualmente para pesquisa e trabalho docente, sem necessariamente precisar acessar na íntegra a dissertação. Essa escolha se deu no intuito de facilitar o acesso dos professores ao material, que, além de disponibilizado na página do PPEd, também será submetido ao portal eduCAPES.

O embasamento teórico e metodológico do “Guia de Imagens” pautou-se na metodologia da Pedagogia Histórico-crítica, que se fundamenta no materialismo histórico-dialético, e busca responder à realidade local, considerando que ela é mediada pelas relações sociais a algo socialmente construído, por meio do desvelamento do real e do conhecimento histórico.

Acrescentamos que o “Guia de Imagens” foi elaborado a partir das discussões teóricas apresentadas na dissertação e a partir das imagens, como recurso visual e fonte histórica. Como são muitas imagens disponibilizada no acervo do “CD” disponibilizado para a pesquisadora, e também nas páginas do *Facebook* “Memória e fotos atuais de Jacarezinho – PR” e “Jacarezinho com amor”, não foi possível disponibilizarmos todas.

As imagens foram selecionadas a partir de alguns critérios como: as imagens que retratasse a história local, e relacionassem os patrimônios históricos e culturais da cidade e/ou do município investigado. Para isso, foram elencadas algumas categorias como trabalho, sociedade e educação com base nos conteúdos de História para o quarto ano como: reconhecer a história, como resultado da ação do ser humano no tempo e no espaço, com base na identificação de mudanças e permanências ao longo do tempo; identificar as transformações ocorridas na cidade ao longo do tempo e discutir suas interferências nos modos de vida de seus habitantes, tomando como ponto de partida o presente; investigar a

ação das pessoas, grupos sociais e comunidades no tempo e no espaço: nomadismo, agricultura, escrita, navegações, indústria, entre outras.

As imagens apresentadas no “Guia de Imagens” serviram como ferramenta e material de apoio na investigação histórica, mas, também se anuncia como subsídio às discussões apresentadas no texto. Assim, deixaremos os *links*, com sugestões de pesquisa, para que o leitor tenha acesso a novas imagens e fontes de pesquisa

Nossa proposta de ação pedagógica foi trazer as imagens, como ferramenta que auxiliem na interpretação da história, contextualizem vivências de épocas diferentes, mas que sirvam como fonte de pesquisa, e possam nortear o ensino de História em virtude de sua riqueza de detalhes e informações.

No final do PTE, disponibilizamos algumas sugestões de atividades docentes com o uso de imagens, direcionadas para o desenvolvimento de práticas educativas transformadoras, que poderão servir de apoio para uma aprendizagem histórica nos Anos Iniciais.

Na apresentação do guia, descrevemos as informações de sua origem, que se vincula ao programa de mestrado, e é fruto de uma pesquisa de intervenção a partir das atividades que exploram a realidade local como objeto de aprendizagem para os Anos Iniciais.

As discussões, aqui apresentadas, permeiam a história local como possibilidade de aprendizagem histórica, a partir do município de Jacarezinho, explorando as fontes iconográficas e o contexto sócio-cultural da cidade.

O foco principal do Guia de Imagem está nos elementos visuais (fotografias) como possibilidade de trabalhar e investigar a história local por meio dessas imagens. Contudo, a ideia é que o guia sirva como sugestão, e com o passar do tempo, espera-se a partir dos sites e links deixados como sugestões, reverberem o processo de investigação e pesquisa sobre a realidade local.

O material didático inicia com algumas orientações aos docentes, destacando o embasamento teórico e metodológico do Produto Educacional. Em sua composição o “Guia de Imagens” é composto por 14 (quatorze) seções e um total de 70 (setenta) imagens. A primeira seção corresponde a apresentação, sobre o “Guia de Imagens”, já a segunda seção apresenta a metodologia, utilizada como teoria para a construção do guia. A terceira seção anuncia o que aprenderemos

com o “Guia de Imagens”, desde como explorar a história local á como utilizar a fotografia como recurso e fonte histórica.

A quarta seção traz as possibilidades de trabalhar com a história local, e a relevância deste novo campo de investigação sobre a realidade do qual fazemos parte, com o propósito de conhecermos mais o mundo ao nosso redor, tanto como conteúdo, quanto como recurso didático.

A quinta seção faz alguns apontamentos e sugestões, de como podemos construir as noções e os conceitos históricos no ensino de História nos Anos Iniciais.

A sexta seção faz uma reflexão sobre o ensino e a aprendizagem da História a partir da localidade, como Quando trabalhamos com a história local abordando suas inúmeras possibilidades de aprendizagem histórica, devemos considerar as transformações, os acontecimentos entre o presente e passado

A sétima seção faz uma reflexão sobre as diferentes formas de aprender e significar o mundo, e como as fotografias utilizadas como fontes e vestígios do passado, pode auxiliar os alunos a entender um pouco mais sobre o seu mundo e sua história.

A oitava seção apresenta a aprendizagem histórica a partir das imagens e a possibilidade de contar a história da localidade a partir das fotografias.

A nona seção traz algumas sugestões de como podemos interpretar uma imagem, sempre com o cuidado historiográfico de não olhar para o passado com os olhos do presente a partir das análises.

A décima seção traz as possibilidades de explorar o marco histórico e a história local, e como esses lugares que retratam história, hábitos ou costumes, são importantes para as pessoas que habitam esses espaços.

A décima primeira seção faz algumas sugestões de como trabalhar os conceitos de tempo e espaço, e como As noções espaços-temporais são essenciais na construção da aprendizagem histórica dos alunos nos Anos Iniciais.

A décima segunda seção traz algumas atividades prática de como analisar uma imagem.

A décima terceira seção traz como debate e sugestão de atividades, as possibilidades de trabalhar os conceitos de mudanças e permanências a partir dos meios de transporte.

Finalizando, temos a última seção, que traz algumas sugestões de imagens, divididas por três categorias: sociedade, trabalho e cultura, como possibilidade de fotografia para trabalhar os conceitos e aprendizagem histórica.

Espera-se que o “Guia de Imagens”, traga a possibilidade e oportunidade de compreender as possibilidades de trabalhar com a história local e como as fontes imagéticas podem ser utilizadas como fonte de investigação e aprendizagem histórica.

5 CONCLUSÃO

Considerando toda a etapa da pesquisa, desde a revisão de literatura até o Produto Técnico Educacional, as discussões apresentadas no texto, não foram somente de se pautar exclusivamente nas abordagens locais e regionais relativos ao ensino de História, mas, oferecer algumas contribuições teóricas e encaminhamentos didáticos pedagógicos, a partir da Pedagogia Histórico-crítica.

A presente pesquisa mostrou que o ensino de História, voltado para os Anos Iniciais, tem essa característica, de instrumentalizar nossos educandos a encontrar o seu lugar na história, e pensar como as crianças aprendem História e como nós professores, podemos fazer para que nossos alunos apreendam um pouco mais, ao longo do processo educativo.

Nossa busca é por uma historicidade que contemple o tempo presente, os lugares, espaços, e memórias dos múltiplos sujeitos sociais em diversos contextos e temporalidades históricas. Assim, trabalhar com a história local é também retomar a nossa identidade, como possibilidade de resgatar e nos certificar de todas as formas e fontes de preservação histórica do município, pois são pedaços da nossa história e de quem somos.

Neste trabalho, apresentamos uma discussão sobre os espaços que a abordagem local encontrou na historiografia contemporânea, dissertando sobre a construção das novas concepções históricas. Evidencia-se a história local como lugar privilegiado na supressão de barreiras culturais existentes na sociedade e formas de abordar a aprendizagem, a construção e a compreensão do conhecimento histórico a partir dos interesses dos alunos.

Acreditamos que a valorização do conhecimento dos alunos, professores e da comunidade local, são ferramentas valiosas, e é inadiável o processo educativo de instrumentalizar, elevar o nível cultural das classes populares.

Assim, é essencial trabalhar a história local como ponto de partida, para uma aprendizagem histórica, que permitem aos alunos construir conceitos e ideias ao agirem e interagirem no processo de construção do conhecimento histórico.

Nesse desafio, o professor enquanto mediador promove o conhecimento histórico aos alunos, incentivando-os à importância da sua própria história enquanto sujeitos e ampliando seus saberes aos conhecimentos mais elaborados e

sistematizados do processo de construção histórica, ao promover reflexões a partir da sua realidade.

Levar os alunos a entender a história como construção social e cultural, ao formá-los para o exercício da cidadania. Tirando-os do pensamento de que a disciplina de História apenas estuda os acontecimentos, sem levá-los a estabelecer relações temporais entre presente e passado, mas fazê-los se perceberem enquanto sujeitos históricos do seu próprio tempo.

Trouxemos em discussão, a relevância da Pedagogia Histórico-crítica, como teoria contra-hegemônica fundamentada na concepção do materialismo histórico e que possibilita uma melhor consciência da trajetória histórica da humanidade a partir das suas múltiplas determinações. Isso nos remete dizer, que a luta de classes é o elemento essencial ao movimento de contradição. Nessa luta que supere as mazelas oriundas da divisão de classes e da propriedade privada dos meios de produção.

Durante o trajeto da pesquisa, buscamos entender a Pedagogia Histórico-crítica, como teoria crítica e contra-hegemônica, que embasou toda nossa prática. Assim, muito além do que reproduzir um currículo que está posto, devido à implementação da BNCC, nossa perspectiva foi buscar um trabalho docente que pudesse servir como mediação do conhecimento científico acumulado pela humanidade e nosso compromisso com a transformação social, principalmente dos filhos da classe trabalhadora, que são os alunos que atendemos na escola pública.

Desse modo, discutimos a partir da Pedagogia Histórico-crítica, de que a escola deve ser um espaço de acesso ao conhecimento sistematizado aos alunos da escola pública, assim, oferecer a apropriação pelos alunos de um saber que não seja simplificado, mas disponibilizar o conhecimento ordenado e sistematizado que se contrapõe ao saber espontâneo.

Também foi possível verificar que o trabalho do professor de História nos Anos Iniciais vai muito além de compor as narrativas do passado, mas carrega a responsabilidade social pela preservação da memória e espaços além da sala de aula. Igualmente, possibilitar a reconstrução de épocas, para reflexão a partir das imagens de forma crítica, superando o caráter meramente ilustrativo das fotografias, mas considerando-as como fontes históricas.

A partir dessa trajetória, trouxemos para a discussão, a importância que as imagens têm como instrumentos mediadores na aprendizagem do ensino, principalmente ao se trabalhar com os conceitos de espaço e o tempo em uma reflexão crítica. O significado das imagens é variado, cabendo ao professor mediar às reflexões a partir de quais contextos e tempos históricos essas fotografias foram registradas e mostrar aos alunos que as imagens trazem em si significados simbólicos e representações.

A leitura, análises das dissertações e artigos destacados no levantamento evidenciaram para a necessidade de literaturas voltadas para os Anos Iniciais e a ausência de estudos que enfoquem o ensino de História nessa etapa escolar pelo viés da Pedagogia Histórico-crítica. Foram realizados o mapeamento e o registro organizando as dissertações conforme as palavras-chave relevantes. Os dados nos permitiram uma análise quantitativa, e, a partir daí, observar como essas discussões, ampliaram e contribuíram para a fundamentação teórica da pesquisa abordada.

A investigação visava entender o lugar e os desafios do ensino da História nos Anos Iniciais. Para responder a essas provocações, foi necessário consolidar um referencial teórico, que nos permitissem compreender, como os alunos em fase tão tenra apreendem os conceitos históricos. Buscamos quais elementos e processos seriam necessários para pensar um ensino de História desde os Anos Iniciais, que permitissem aos alunos construir conceitos e ideias para agir e interagir no processo de construção do conhecimento histórico, mudando sua compreensão de si, da forma como entende o outro, nas relações sociais da própria história, principalmente, às crianças dentre a faixa etária de 9 e 12 anos, e no caso da presente pesquisa, alunos do 4.º ano.

Dentre os textos que se debruçaram sobre o conceito de ser um historiador e sujeitos históricos, e ampliam o seu olhar para o contexto da imagem ou fotografia tirada, as discussões enfatizaram a busca de trabalhar com as fontes visuais, e ir além de um trabalho de ilustração desprovidos do senso crítico, mas construir uma prática docente intencional e com objetivos claros a ser atingidos.

Assim, para consolidar nossas reflexões, apresentamos como atividade, uma proposta de prática docente, pautada na didática apresentada por Gasparin (2012). Elaborou-se um Plano de Trabalho Docente-Discente que segue em anexo a esta

dissertação (ANEXO A), envolvendo o conteúdo de História local, e fazendo o levantamento histórico sobre a cidade. A didática proposta pelo autor é um estudo de fôlego, que busca relacionar a prática social do aluno com a teoria crítica, com objetivos claros de melhorar a formação e os processos de aprendizagem histórica do educando.

A finalidade foi possibilitar a compreensão de como a história é construída de evidências do passado. A proposta é preservar a partir das fotografias como fonte documental, as memórias e histórias, construindo de forma concreta sua trajetória histórica no grupo que estão inseridos. As atividades foram validadas como conteúdos nas aulas da turma de 4.º ano e depois anexados ao “Guia de Imagens” como sugestão de planos de trabalho docente-discente a partir da Pedagogia Histórico-crítica.

Encontramos alguns percalços na escrita do texto, como a pandemia, que nos impossibilitou de realizarmos a investigação participativa, e a emergência de direcionamentos necessários para o andamento da pesquisa. Nosso compromisso voltado para um ensino de História que dialogasse com os alunos nos aproximou da problemática e guiou nossas primeiras inquietações, que eram aproximar o trabalho docente e o diálogo com a história local. Esperamos com esta prática valorizar as histórias comuns, na busca de relações sociais que construam significados e saberes, relevante socialmente às crianças, e no caso de Jacarezinho, uma história para além da história dos pioneiros e figuras políticas da história local, regional e nacional. Além disso, esperamos colaborar ao apresentar a PHC como possibilidade de provocar os professores da Educação Básica, a desenvolverem suas práticas docentes a partir de uma pedagogia de transformação social.

Vivemos em tempos de desumanização dos sujeitos e diante disso, é possível concluir que a necessidade de se formar o aluno para pensar historicamente, contribuirá para entender, ou seja, problematizar o presente, o passado com o conhecimento acumulado historicamente.

Em face do exposto de enfrentamento da pandemia, necessitou-se acentuar ainda mais a nossa resistência e nossa luta pela educação de qualidade e nosso compromisso como educador. Diante desses desafios, nos colocamos a indagar como fazer para que o nosso trabalho pudesse chegar a esses alunos, enquanto

responsáveis sociais sabíamos que algumas ações seriam necessárias, e trazer uma prática docente que conseguisse agregar um pouco mais nossos alunos, em face de tanta precariedade e afastamento, diante da nova realidade.

Posto isso, a pedagogia Histórico-crítica a todo o momento, nos desafiou a compreender enquanto sujeitos históricos, e produtores de conhecimento. Assim, acreditamos que as discussões, a pesquisa e a produção do “Guia de Imagens”, possam contribuir com uma educação de qualidade, ao trazer o Produto Educacional como material didático.

A partir de uma teoria crítica que orientou nossas ações, foi possível identificar nas atividades realizadas em sala de aula, que mesmo a partir de uma história local, que se iniciou, com os desbravadores e que ainda se perpetuam nos nomes das ruas, praças, monumentos históricos, em uma memória personalista e factual, de que é possível abrir espaços para dar visibilidade aos sujeitos do presente.

Dialogamos com nossos alunos a partir das atividades e reflexões, demonstrando o quanto são diversos os nossos espaços de vivências, sejam os bairros, as ruas e os lugares que fazem parte da nossa infância, pois são lugares permeados de cultura, significados, valores e memórias que estão vivas e são passadas de geração em geração.

Histórias que estão muito próximas da nossa realidade, mas que muitas vezes parecem estar tão distantes pelo pequeno espaço que ela ocupa nos registros oficiais, nos currículos e nas escolas. Acreditamos que nossa pesquisa alcançou seu objetivo principal, que era o de articular os conteúdos de História com as demais áreas do conhecimento na perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica, aproximando a comunidade escolar da realidade local. Assim, quando dialogamos com essas inúmeras realidades, abrindo as portas para essas histórias, no momento em que compartilhamos fotos, atividades, e histórias que eram importantes para nossos alunos, nos sentimos representados na história de cada um, sejam, alunos, professores, e comunidade local.

Foi possível verificar a aprendizagem e a consolidação do conhecimento histórico, ao vê-los compartilhando conhecimento, suas histórias, construindo arte, fazendo releitura dos patrimônios históricos, e estabelecendo seu próprio marco

histórico dos lugares que os representam e fazem parte, enquanto sujeitos do tempo presente.

Nossa trajetória principal foi levar nossos alunos pensarem historicamente, e possibilitar aos professores a partir da pesquisa e da construção do “Guia de Imagens”, a construção de novos currículos, e se sentirem provocados a pensar de maneira crítica, como forma de enfrentamento, aos diversos ataques à educação e ao trabalho docente.

REFERÊNCIAS

AIMONE, T. **Jacarezinho, seus Pioneiros e os que labutaram para o progresso desta terra**. 1.ed.Jacarezinho, 1975.

AIMONE, T. **Meu Ginásio Rui Barbosa**. Jacarezinho-PR: s/e: 1988

BALZAN, C. S. **Os desafios da implantação e implementação da pedagogia histórico-crítica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Itaipulândia Paraná**. Orientador: Paulino José Orso.163 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Estado e Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2014. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 20 dez.2020.

BARROS, José D'Assunção. Fontes Históricas: revisitando alguns aspectos primordiais para a pesquisa histórica. **Mouseion** Revista do Museu e Arquivo Histórico La salle, Canoas, v. 12, p.129-159, 2012. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Mouseion/article/viewFile/332/414>. Acesso em: 20 nov.2020.

BRASIL. **Lei nº 11.274, 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 fev. 2006a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm>. Acesso em: 17 nov. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf> Brasília: Ministério da Educação, 2017. Acesso em 10/07/2021.

BITTENCOURT, Circe (Org.). **O Saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998.

BITTENCOURT, C.M.F. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BITTENCOURT, C.M.F. (2018).Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados [online]**. 2018. v. 32, n. 93 [Acessado 14 Novembro 2021], pp. 127-149. Disponível em: <<https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180035>>. ISSN 1806-9592. <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180035>.

BLOCH, M. **Apologia da história ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017 e 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso 10 dez 2021.

BUCZENKO, G. L. História local e identidade: o ensino de história nos Anos Iniciais. *In*: Simpósio Nacional de História. Londrina. **Anais** do XXIII Simpósio Nacional de História. ANPUH, 2013. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/documentos/anais/category-items/1-anais-simposios-anpuh/28-snh23?start=360>. Acesso em: 22 dez.2020.

BURKE, P. **O que é História Cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CAINELLI, M. R; TUMA, M. M; OLIVEIRA, S. R. F. de. Se fosse para o futuro teria que ir e não voltar...: deslocamentos temporais e a aprendizagem da História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. *In*: Simpósio Nacional de História, 25., 2009, Fortaleza. **Anais** do XXV Simpósio Nacional de História – História e Ética. Fortaleza: ANPUH, 2009. CD-ROM. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/documentos/anais/category-items/1-anais-simposios-anpuh/28-snh23?start=360>. Acesso em: 22 dez.2020.

CARDOSO, C. F e MAUAD, A. M. **História e Imagem**: os exemplos da fotografia e do cinema. *In*. CARDOSO, Ciro F e VAINFAS, Ronaldo (orgs.) Domínios da História. Ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997. cap. 18, p. 401-417.

CURITIBA, Secretaria da Comunicação social e da cultura-**Patrimônio cultural**. Página inicial. Disponível em: <http://www.patrimoniocultural.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=80>>. Acesso em: 09 de nov. de 2020.

COOPER, H. Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos. **Educar em Revista**, vol. 22, 2006, p. 171-190.

CORDOVA, T. **Metodologia e Conteúdos Básicos de História**. 1ª. ed. Indaial: Grupo UNIASSELVI, 2010. v. 1. 183p.

COSTA, M. A. da. **Ensino remoto intencional**: reinventando saberes: reinventando saberes e práticas na Educação Profissional e Tecnológica. Brazil Publishing: Curitiba, 2020.

DUARTE, N. Concepções Afirmativas e Negativas Sobre o Ato de Ensinar. *In*: Duarte, N. (org.) – O Professor e o Ensino – Novos Olhares – **Cadernos CEDES** nº 44. Campinas: CEDES, p. 85 – 106, 1998.

DUARTE, N. (2008). **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?**: quatro ensaios crítico-dialético em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados.

DUARTE, N. **Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica.** Pedagogia histórico-crítica e a luta de classes na educação escolar. Campinas. Autores Associados, p. 37-57, 2012.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos:** contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016. (Coleção educação contemporânea)

EVANGELISTA, L. de .F. M. O artista e a cidade: Eugênio de Proença Sigaud em Jacarezinho. In: **Anais** do XXVII Simpósio Nacional de História – ANPUH • Natal-RN, julho. Disponível em: http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364943717_ARQUIVO_EVANGELISTA,artigoanpuh2013.pdf. Acesso em: 22 dez.2020.

FAZENDA, I. C. A.**Dicionário em Construção: Interdisciplinaridade.** São Paulo, Cortez, 2001.

FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro:** Efetividade ou ideologia. São Paulo: Loyola, 2011.

FONSECA, T. N. de. L. **História & ensino de História.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FONSECA, S. G. A História na educação básica: conteúdos, abordagens e metodologias. **Anais** do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento-Perspectivas atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

FREITAS, I; OLIVEIRA, M. M. D. de. Papai, para que serve a história?Funções e sentidos da aprendizagem histórica na literatura recente colhida na Espanha e apropriada pelos brasileiros. **Tempos Gerais**, São João del Rei, v. 4, p. 1-13, 2015.

FRIGOTTO, G. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional** . In: FAZENDA, I. (Org.). Metodologia da Pesquisa Educacional. 6ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais, publicado na **Revista do Centro de Educação e Letras-UNIOESTE/Foz-2008.**

FRIGOTTO, G. (2017). Dermeval Saviani e a centralidade ontológica do trabalho na formação do “homem novo”, artífice da sociedade socialista. **Interface** - Comunicação, Saúde, Educação, 21(62), 509-519.

GASPARIN, J. L.; PETENUCCI, M. C. **Pedagogia Histórica Crítica: Da Teoria À Prática No Contexto Escolar.** (2008) Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>, acesso em 20 de nov. de 2021.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. – 5. Ed. Ver. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

GATTI, B.A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**, Editora Plano, 2002.

GIDALTE, L. X. **Diálogo entre a História Local e o Ensino Fundamental – 2º segmento**: propostas de inserção curricular em Casimiro de Abreu/RJ. Orientador: Rui Aniceto Nascimento Fernandes, 2018. 91 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 20 dez.2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, A. C. de. **As imagens na sala de aula**: produção de conteúdo visual no ensino de História e Geografia local. Orientadora: Andrea Coelho Lastória, Ribeirão Preto, 2013. 190 p. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP, 2013. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 20 dez.2020.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. V. 2. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. 7ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

GUIMARÃES, G; Moraes, R; PINTO, C.E; FELIPPE, E.F; PINHA, D; SOUSA, F.G; SILVEIR,M. **Considerações acerca da segunda versão da Base Nacional Comum Curricular - História**. ANPUH. *Rio de Janeiro, 22 de junho de 2016. Disponível em:* <https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/diversas/item/3574-nota-sobre-a-segunda-versao-da-bncc>. Acesso em 28 de Nov de 2021.

HOBSBAWM, E. **A Era dos Extremos**: o breve século XX: 1914-1991(trad. Marcos Santa rita). São Paulo: Cia das Letras, 1995.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo Brasileiro de 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/jacarezinho/panorama>. Acesso em 17 jul. 2021.

JACAREZINHO, **Prefeitura** de. Disponível em: <https://http://www.patrimoniocultural.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=80>. Acesso em: 10 set. 2021.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro. Imago, 1976.

KOSSOY, B. **Realidades e ficções na trama fotográfica**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.

LAVAOURA, T.N; RAMOS, M.N. A dialética como fundamento didático da Pedagogia Histórico-crítica em contraposição ao pragmatismo das pedagogias hegemônicas, *In: A Pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular*. 1.ed .Campinas: Autores Associados,2020.

LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas: Editora da Unicamp,2003.

LEÃO, G.B. de O.e S.; RODRIGUES, P.J. **Ensino de História: a imagem como fonte documental**. *In: Simpósio Nacional De História*. Programa e Resumos. XXVII Simpósio Nacional de História. Natal-RN. ANPUH, 2013. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/documentos/anais/items/1-anais-simposios-anpuh>. Acesso em: 22 dez.2020.

LOMBARDI, J.C. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Marxismo e educação [livro eletrônico] : debates contemporâneos / José Claudinei Lombardi, Dermeval Saviani (orgs.). -- Campinas, SP : Editora Autores Associados, 2017.

LOMBARDI, J. C. Algumas questões sobre educação e ensino em Marx e Engels. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 11, n. 41e, p. 347–366, 2012. DOI: 10.20396/rho.v11i41e.8639914. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639914>. Acesso em: 2 nov. 2021.

MALANCHEN, J.; TRINDADE, D. C. .; JOHANN, R. C. . BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E REFORMA DO ENSINO MÉDIO EM TEMPOS DE PANDEMIA: considerações a partir da Pedagogia Histórico-Crítica . **Momento - Diálogos em Educação**, [S. l.], v. 30, n. 01, 2021. DOI: 10.14295/momento.v30i01.13095. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/13095>. Acesso em: 22 nov. 2021.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução de Newton Ramos de Oliveira. Campinas, São Paulo: Alínea, 2007.

MARSIGLIA, A. C. G; PINA, L.D; MACHADO, V.de.O; LIMA.M. A base nacional comum curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.

MARSIGLIA, A. C. G. **A Prática Pedagógica Histórico-Crítica na Educação Infantil e Ensino Fundamental**. –(Coleção Educação Contemporânea). 168p. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MARSIGLIA, A. C. G; MARTINS, L.M; LAVOURA,T,N.Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético.**Rev. HISTEDBR On-line** Campinas, SP v.19 1-28 e019003, 2019.

MARTINS, L. M. A personalidade do professor. *In* 33.^a Reunião Anual da Anped. **Anais** eletrônicos da 33.^a Reunião Anual da Anped. Seção Minicursos, GT020. Caxambu (MG), 2010. Disponível em:

<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Minicursos%20em%20PDF/GT20.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2021.

MARTINS, L. M. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. *In: Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, dez. 2013.

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor**: um enfoque vigotskiano. Campinas: Autores Associados, 2007.

MARX, K. **O Capital**. Livro I, vol. II. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1975.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã** - 1º capítulo seguido das teses sobre Feuerbach. São Paulo, Moraes, 1984.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. Livro primeiro. Tomo 2 (capítulos XIII a XXV). São Paulo: Ed. Nova Cultural, 1996.

MARX, K. Grundrisse. **Manuscritos econômicos de 1857-1858**: esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo. 2011.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. Introdução e tradução, a partir de versões em inglês, francês e espanhol, de Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular. 288 p, 2013.

MAUAD, A. M. Através da imagem: fotografia e história interfaces. **Tempo**, RJ, vol. 1, nº2, 1996, p.73-98.

MAUAD, A. M. Usos e funções da fotografia pública no conhecimento histórico escolar. **Hist. Educ.** [Online] Porto Alegre v. 19 n. 47, p. 81-108 Set./dez., 2015.

MEMÓRIA E FOTOS ATUAIS DE JACAREZINHO - PR. Grupo aberto de rede social. Jacarezinho, 3 de junho de 2013. **Facebook**. Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/jacarezinhofotos/about>

OLIVEIRA; M.M.D.de. Coleção explorando o ensino de história. *In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (coord.). História: Ensino Fundamental, coleção Explorando o Ensino*. Brasília: Ministério da Educação, 212 p. Ensino Fundamental. Volume 21, Brasília. 2010.

OLIVEIRA; S.R.F.de. **Os tempos que a História tem**: *In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (coord.). História: Ensino Fundamental, coleção Explorando o Ensino*. Brasília: Ministério da Educação, p.212. Ensino Fundamental. Volume 21, Brasília. 2010.

OLIVEIRA, S.R.F. de (org.). **Escolas em quarentena**: o vírus que nos levou para casa. *In: Não era "normal": O que a quarentena pode nos ensinar sobre ser e fazer escola?* 1. ed. Londrina, PR :Editora Madrepérola. 256 p, 2020.

PAIVA, E. F. **História e Imagens**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PANOFISKY, E. **Iconografia e Iconologia: uma introdução ao Estudo da Arte na Renascença**. In: Significado nas artes visuais. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1979, p. 47-87.

PINA, L. D.; GAMA, C. N. (2020). Base Nacional Comum Curricular: Algumas Reflexões A Partir Da Pedagogia Histórico-Crítica. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 31, n.esp.1, esp.052020, p.78-, dez. 2020, ISSN: 2236-0441. DOI: 10.32930/nuances. v31iesp.1.8290. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/8290>. Acesso em: 10 de out de 2021.

PINSKY, J; PINSKY, C. **O que e como ensinar: por uma História prazerosa e consequente**. In: KARNAL, Leandro (Org.). História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 17-48.

RIBEIRO, M. B. A. **A história local e regional na sala de aula: mudanças e permanências**. In: Simpósio Nacional de História, 24., Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH • São Paulo-SP 2011. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/documentos/anais/items/1-anais-simpósios-anpuh>. Acesso em: 22 dez.2020.

RUCKSTADTER, F, M, M. Grupos escolares no Norte pioneiro do Paraná (1910-1971) **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, v.18, n.2[76], p.401-419, abr./jun. 2018.

RUCKSTADTER, V; OLIVEIRA; RUCKSTADTER, F. Trabalho educativo e conhecimento científico: A Pedagogia Histórico-crítica e o papel do professor. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, SP. v.201-16e0200422020. p.8, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8660770/23115> Acesso em: 17 jun. 2021.

SANTOS, A. das C. **O ensino de história nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas escolas públicas do município de Cascavel (1990-2013): desafios e impasses teórico-metodológicos**. 2014. Orientador: João Carlos da Silva. 163 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Estado e Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2014. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 20 dez.2020.

SANTOS, C. F.dos; GOBBI, A.G; MARSIGLA, A.C.G. O popular e o erudito na educação escolar. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 68-77, jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12399>. Acesso em: 20 dez. 2020.

SANTOS, R. B. dos. **Ensino de ciências à luz da Pedagogia histórico-crítica no contexto dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: potencialidades e desafios** (Dissertação de mestrado). Orientador: Antonio Donizetti Sgarbi. Instituto Federal

do Espírito Santo, Vitória, ES, p.125, 2015. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 20 dez.2020.

SANTOS, S. A.; ORSO, P. J. Base Nacional Comum Curricular – uma base sem base: o ataque à escola pública. In: MALANCHEN, J; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. (orgs.) **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, D. Breves considerações sobre fontes para a história da educação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p. 28-35, ago. 2006 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: https://fe-old.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4913/art5_22e.pdf. Acesso em: 11 out.2020.

SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 37, n. 130, 2007. Disponível em. Acesso em: 23 jun. 2020. doi: 10.1590/S0100-15742007000100006 Saviani Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, D; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Rev. Brasileira de Educação**, v.15, n. 45, p. 422-433, 2010.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, D. A Pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 25-46, dez. 2013. Disponível em: Acesso em: 01 maio 2021.

SAVIANI, D. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015. Disponível em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13575/951>. Acesso em: 20 dez. 2020.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Revista de Educação Movimento**, ano 3, n. 4, 2016.

SAVIANI, D. Da inspiração à formulação da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Os três momentos da PHC que toda teoria verdadeiramente crítica deve conter. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação** [online]. 2017, v. 21, n. 62 [Acessado 22 Novembro 2021], pp. 711-724. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1807-57622017.0001>>. ISSN 1807-5762. <https://doi.org/10.1590/1807-57622017.0001>.

SAVIANI, D. As implicações da pandemia para a educação, segundo Dermeval Saviani, 2020. Disponível em: <https://vermelho.org.br/2020/07/30/as-implicacoes-da-pandemia-para-aeducacao-segundo-dermeval-saviani/>. Acesso em: 01 set. 2020.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. Educação na Pandemia: a falácia do ensino remoto. **Universidade e Sociedade**. ANDES-SN, ano XXXI, janeiro, 2021.

SCHMIDT, M. A; GARCIA, T. B. O trabalho histórico na sala de aula. *In. **Historia& Ensino***; Revista do Laboratório do Ensino de História. v. 9, p 223- 242: Londrina: Ed. UEL, out.2003

SCHMIDT, M. A; CAINELLI, M. R. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004.

SILVA, K. V. **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo: Contexto, 2006.

SILVA, M. A. da; FONSECA, S. G. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História [online]**. 2010, v. 30, n. 60 [Acessado 23 Novembro 2021], pp. 13-33. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-01882010000200002>>. Epub 26 Maio 2011. ISSN 1806-9347. <https://doi.org/10.1590/S0102-01882010000200002>.

SILVA, R, B. da. **O ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**: as políticas da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e a perspectiva do multiculturalismo. (Dissertação de mestrado).Orientadora: Alessandra Carvalho Universidade Federal do Rio de Janeiro,RJ,p.93,2016). Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 20 dez.2020.

Universidade Federal de Juiz de Fora (**UFJF**) Ensino híbrido: entenda o conceito, ensino e oportunidades, Juiz de Fora, 30 de abr. de 2021. Disponível em: <<https://www2.ufjf.br/noticias/2021/04/30/ensino-hibrido-entenda-o-conceito/>>. Acesso em: 20 de mar. de 2022.

VIGOTSKI, L. S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1988.

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VEDOVOTO, F. S. **O ensino de História nos Anos Iniciais**: desafios e prática docente em Mato Grosso do Sul. 2018.Orientadora: Marinete Aparecida Zacharias Rodrigues 153 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Amambai, 2018. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 20 dez.2020.

ZANK, D.C.T;MALANCHEN, J.M; A Base Nacional Comum Curricular do ensino médio e o retorno da pedagogia das competências: uma análise baseada na Pedagogia Histórico-crítica. *In:***A Pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. 1.ed .Campinas: Autores Associados,2020.

ANEXOS

**Anexo A - Plano de Trabalho Docente-Discente na perspectiva Histórico-crítica
(Gasparin, 2012)**


1

PRÁTICA SOCIAL INICIAL DO CONTEÚDO:

Objetivo:

- ✓ Utilizar a imagem (fotografia) no contexto de sala de aula como ferramenta pedagógica para desenvolver a noção de tempo em História;

Recursos e materiais necessários para o desenvolvimento da aula:

- ✓ Quadro, giz, cartolina ou papel pardo;

Desenvolvimento da aula:

1º Momento – Vivência do conteúdo pelos educandos (prática inicial):

Questionar os alunos sobre o que eles já conhecem sobre as noções de tempo. Nesse momento, o docente poderá mediar e sugerir aos estudantes algumas palavras que remetem a noção de tempo, como: ontem, hoje, amanhã, dia, noite, tarde, antes depois, agora, muito tempo, pouco tempo, dias da semana, meses, hora e estações do ano.

2º Momento – Relato sobre as ruas em que moram e registro;

Solicitar aos alunos que falem como são as ruas do bairro onde moram, e nesse momento o professor poderá ir anotando as informações no quadro em forma de tabela, para que os alunos observem a construção coletiva dessas informações sobre a aula. A partir dessa prática inicial, conduzir em diálogo, através de perguntas problematizadoras, sobre qual motivo algumas coisas permanece no tempo e outras se transformam. Instigando-os a conhecer e aprender um pouco mais sobre a história da sua cidade, compreendendo as relações de mudanças e permanências que ocorrem nesses espaços.

2

PROBLEMATIZAÇÃO:

Objetivo:

- ✓ Selecionar, por meio da consulta de fontes (fotografias), e registrar acontecimentos de mudanças e permanências nas ruas da cidade;

Recursos e materiais necessários para o desenvolvimento da aula:

- ✓ Projetor de slides e imagens;
- ✓ *Pen-drive* com arquivos digitais;
- ✓ Fotografias impressas;
- ✓ Caderno ou folha de papel almaço;

Desenvolvimento da aula:

1º Momento – Trabalhar de forma interdisciplinar a partir de perguntas problematizadoras os diversos âmbitos da vida social como:

Científica/Legal: Explorar a história local, a partir dos registros fotográficos enquanto fonte histórica utilizadas como ciência da investigação das memórias coletivas e a mensuração do tempo, destacando os processos de permanência e continuidade.

Histórica: Como era essa rua em outras épocas e agora o que mudou? Como eram as pessoas antigamente e como vocês são agora?

Econômica: Existem mais casas nessa rua antes ou agora? Como é o formato das casas e os materiais que foram usados para sua construção? Como eram os carros que se locomoviam nessas ruas? E agora que meios de transporte são utilizados? Os moradores dessas ruas são pessoas com poderes aquisitivos iguais ou diferentes? O que mudou na sua rua?

Social: Por que é necessário saber como são as outras ruas? Quais as estruturas que faltam na minha rua e tem em outras, como a pavimentação e escoamento de esgoto?

Legal: Existe alguma lei que orienta a não aglomeração de pessoas na rua? Devo utilizar máscara ao me locomover pelas ruas da cidade?

Religiosa: Que tipo de religião ou igreja tem nessa rua e no seu bairro?

Cultural: Que tipo de atividade cultural ou festas já teve no seu bairro e na sua rua?

Política: Como as políticas públicas influenciam no desenvolvimento industrial e comercial de um município? Será que existe alguma política do governo federal, estadual e municipal de melhorias para seu bairro e para a estrutura da sua rua?

Educacional: tem alguma escola no seu bairro, e em que rua está localizada?

2º Momento - Levantar principais problemas;

No quadro, o docente começa a registrar em forma de tabela as principais discussões apresentadas e as contribuições dos alunos e depois eles poderão passar para o caderno, essas informações coletivas.

3º Momento – Construir um mapa

O professor deverá entregar um sulfite, e os alunos irão levar como atividade para casa, e irão desenhar um mapa com as ruas perto da sua casa.



INSTRUMENTALIZAÇÃO

Objetivo:

- ✓ Explorar a fotografia como instrumento, objeto de pesquisa e fonte documental

Recursos e materiais e Ações docente e discente:

- ✓ Exposição oral sobre os conteúdos
- ✓ Levantamento de fontes iconográficas pelos alunos e fotografias impressas
- ✓ Leituras e textos
- ✓ Discussões
- ✓ Atividade prática
- ✓ Apresentação de mapas da cidade, gráficos e a construção de marcos históricos
- ✓ Comparação de imagens.

- ✓ Fotografia das ruas da cidade que será usada como fonte histórica (imagens impressas ou projetadas);
- ✓ Textos sobre a história da cidade;
- ✓ Mapas da cidade;
- ✓ Cartolina, cartaz, folha sulfite ou papel pardo;

Desenvolvimento da aula:

1º Momento –Compartilhar e expor a atividade de casa;

Neste momento, o docente, recolhe , discute, explora e expõem em forma de cartazes as atividades com mapas construídas pelos alunos. É importante ressaltar a importância desses locais para a construção da identidade e história da cidade e seu povo.

2º Momento – Trabalhando com o mapa geográfico da localidade;

O professor deverá trazer impresso os mapas da cidade com as ruas e as fotos ampliadas sobre as imagens a serem trabalhadas, colocando de um lado as fotografias mais antigas e do outro, as mais recentes, para que os alunos possam observar nesses recortes temporais, as mudanças a partir da passagem do tempo, que retratam essas ruas da cidade, como as imagens das primeiras ruas, desde a sua formação e depois as fotografias atuais, onde os alunos possam estabelecer e reconhecer a mensuração do tempo.

2º Momento – Explorando as imagens

Durante o momento de exposição e apresentação das imagens, o professor deverá sempre manter o diálogo em uma discussão coletiva, indagando sobre o que os alunos já conhecem sobre aquela rua e o que poderiam gostar de saber um pouco mais. Questionando-os porque a rua recebeu esse nome, onde ela se localiza hoje em relação ao lugar que estamos (escola), e no mapa, explorando a localização espacial em relação aos pontos principais da cidade, evidenciando o conhecimento inicial do estudante, em que cada um relata seu conhecimento sobre o assunto.

Em seguida, o docente poderá anotar no quadro, as contribuições dos alunos e a partir daí, criar uma tabela com as anotações de tudo o que os alunos observaram de mudança e permanência entre as imagens, e depois montar um cartaz com as fotos e as informações colhidas. Nessa etapa o professor deve explicar aos alunos o conceito de tempo, como as questões que envolvem o passado, o presente e o futuro, para que eles tenham a possibilidade de construir noções temporais básicas para se localizar na história e suas abordagens. As fotografias impressas deverão ter um boa imagem, com um tamanho que seja possível a esse alunos visualizar os elementos que compõem a imagem dessas fotos de diferentes períodos, para que eles possam comparar criticamente, a passagem do tempo ,assim como ter noções de simultaneidade, sucessão, permanências e mudanças.

Investigar a partir das imagens determinados períodos da História, acontecimentos e lugares específicos como as ruas da cidade, sempre como o objetivo ampliar a noção de anterioridade e posterioridade, de maneira que o aluno reconheça a História como um processo.

Comentar com os alunos que: não se trata apenas de fotos antigas, são também documentos iconográficos que consideram a partir do recorte temporal, o contexto histórico de cada momento e retratam o patrimônio cultural da cidade. Assim, os alunos serão desafiados a construir a partir de desenhos, diferentes marcos históricos presente nas ruas e nos bairros da cidade.



CATARSE

Objetivo:

Identificar os marcos históricos presente nas ruas da cidade e compreender seus significados;

Recursos e materiais necessários para o desenvolvimento da aula:

- ✓ Cartolina
- ✓ Caneta, lápis de cor, canetinha
- ✓ Caderno ou folha de sulfite;
- ✓ Barbante, durex e fita crepe.

Desenvolvimento da aula:

1º Momento– Projeção de fotografias e exposição de imagens;

O professor trará a partir da projeção das imagens, os principais marcos históricos presente na iconografia. Contextualizando na exposição das imagens, que esses marcos históricos tiveram grande relevância aos acontecimentos e lugares que transformaram a sociedade e os espaços, como museus, praças, escolas, igrejas, entre outros monumentos históricos. São lugares que retratam história, hábitos ou costumes importantes para as pessoas que habitam determinados espaços. Explorar nas imagens que esses locais representam mais do que um simples ponto turístico. São lugares que foram preservados com o objetivo de manter vivas as lembranças, ao mesmo tempo em que tenta mostrar para as futuras gerações um pouco sobre a dimensão do que aconteceu

2º Momento – Construção do marco histórico;

A construção do marco histórico presente na história local consiste nos desenhos de diversos lugares que são pontos importantes e com significados para os alunos. Essa etapa é o momento da construção do marco histórico. Os alunos poderão desenhar no caderno de desenho, na cartolina ou no papel A4. Nessa etapa de conclusão do processo pedagógico, é o momento que o professor irá perceber a partir das reflexões, diálogos, atividades práticas apresentadas, que nossos alunos, já foram modificados pela prática social, compreendendo que os aspectos geográficos locais e globais, podem ser modificados pelos eventos históricos a partir dessa passagem do tempo. Que a história local pode ser contada a partir das fotografias, documentos e relatos, sobre a história da cidade ao ser trabalhada nessa contraposição que evidencia as histórias contra hegemônicas, ao valorizar o patrimônio histórico cultural da cidade que visibiliza outros sujeitos e outras histórias.

3º Momento – Varal de exposição com os marcos históricos;

Após a construção dos desenhos do marco histórico, o professor deverá realizar a exposição em forma de varal de todas os desenhos realizados pelos alunos. A catarse é o ponto que o aluno tem o conhecimento empírico, já passou pelo abstrato e chega agora ao conhecimento mais elaborado e concreto do pensamento. Observamos uma prática mais consciente, a partir das atividades de ilustração, que eles fizeram como representação do marco histórico, e seus registros em forma de desenhos, que retratavam os lugares e espaços que tinham significado e sua importância material ou imaterial para cada um deles. Trazendo em relevância que essas ruas e lugares são locais que remetem a história.

5

PRÁTICA SOCIAL FINAL DO CONTEÚDO:

Objetivo:

- ✓ Tempo e mudança nas vidas dos alunos;

Recursos e materiais necessários para o desenvolvimento da aula:

- ✓ Quadro, giz, cartolina ou papel pardo;

Desenvolvimento da aula:

1º Momento- Exposição de todo material

Esse é o momento em que o professor levará os alunos para um passeio e diálogo pela sala, para que os alunos possam visualizar todas as atividades realizadas, desde a primeira tabela realizada na prática inicial, com as primeiras informações sobre os conhecimentos do aluno sobre os conceitos de tempo e espaço

Nessa trajetória de observar as primeiras atividades até a construção do marco histórico, o aluno consegue observar que o seu conhecimento se ampliou. O aluno enfim chega à prática social final, com os primeiros conhecimentos sobre os conceitos de tempo e espaço. A partir das atividades práticas, discussões e mediação do professor. Os educandos terão a possibilidade de pensar o crescimento das ruas da sua cidade em função da economia e o desenvolvimento local, a influência dos acontecimentos políticos, os movimentos migratórios, entre o campo e a cidade e seu desenvolvimento.

2º Momento- Roda de conversa

O aluno passa a ter um olhar diferenciado para as imagens, agora utilizadas como fonte histórica, e apresenta uma nova maneira de compreender sua realidade e de posicionar-se nela a partir do conhecimento científico mediado pelo professor e da instrumentalização ao trabalhar com as fontes iconográficas que retratam o conceito de mudança e permanência dentro dos acontecimentos históricos e atuais. Conseguem problematizar a partir das imagens, das atividades e reflexões, demonstrando o quanto são diversos os nossos espaços de vivências, sejam os bairros, as ruas e os lugares que fazem parte da nossa infância, pois são lugares permeados de cultura, significados, valores e memórias que estão vivas e é passada de geração em geração, para que possamos interpretar esse passado a partir dessas imagens, mas sabendo que estamos inseridos no presente.

Avaliação:

O registro avaliativo poderá ser realizado no decorrer de todo processo realizado, dentro de uma ação pedagógica crítica ao analisar as atividades entregues para correção e as atividades realizadas no coletivo em sala de aula. A avaliação deverá ser contínua em um processo dialético que busca a valorização e a construção da identidade de cada aluno. Observando as noções de ordenação temporal dentro dos acontecimentos históricos, relevantes para cada um durante o processo de ensino aprendizagem.



HISTÓRIA LOCAL: UM GUIA DE IMAGENS PARA O PLANEJAMENTO DO TRABALHO PEDAGÓGICO



Daniela Ferreira Toth



Daniela Ferreira Toth

Autora

Vanessa Campos Mariano Ruckstadter

Orientadora

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha catalográfica elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UENP

FT717h Ferreira Toth, Daniela
 História local: um Guia de Imagens para o
 planejamento do trabalho pedagógico / Daniela
 Ferreira Toth; orientadora Vanessa Campos Mariano
 Ruckstadter - Jacarezinho, 2022.
 57 p. :il.

 Produção Técnica Educacional (Mestrado
 Profissional em PPED) - Universidade Estadual do
 Norte do Paraná, Centro de Ciências Humanas e da
 Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.

 1. Educação. 2. Práticas Docentes. 3. Realidade
 local. 4. Ensino de História. 5. Pedagogia Histórico
 crítica. I. Campos Mariano Ruckstadter, Vanessa,
 orient. II. Título.

Produto educacional elaborado como requisito parcial para obtenção do título de
Mestre em Programa de Pós-Graduação em Educação (PPed) – Mestrado
Profissional em Educação Básica – Universidade Estadual do Norte do Paraná
(UENP)

JACAREZINHO

2022

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Catedral de Jacarezinho 2019	5
Figura 2 - Grupo Custódio Raposo (1917)	11
Figura 3- Grupo Custódio Raposo (1917)	11
Figura 4- Morro do Cruzeiro -2015.....	12
Figura 5- Catedral de Jacarezinho (2019).....	13
Figura 6- Ginástica rítmica do Colégio Imaculada na década de 80.....	13
Figura 7- Colégio Cristo Rei -Sala do primário (1950).....	13
Figura 8- Praça Rui Barbosa 2015.....	14
Figura 9- Marco zero de Jacarezinho- Praça Rui Barbosa (2005).....	14
Figura 10- Praça São Benedito (2010).....	14
Figura 11- Theodomiro Cândido de Oliveira Miro-(1949)	16
Figura 12- Professor Tomas Aimone(1954)	16
Figura 13- Leosmiro Queiroz-Mirão-(2005)	16
Figura 14- Alunos do 4 ano(2021).....	17
Figura 15- Sigaud-Pintor dos operários (1899-1979)	21
Figura 16- Figura 10-Teto da Catedral de Jacarezinho (1950).....	21
Figura 17- Pintura acidente de trabalho-(1944).....	22
Figura 18- Catedral (1949).....	22
Figura 19- Passeio de trem (1997).....	23
Figura 20- Estação Ferroviária - Jacarezinho(2009)	23
Figura 21- Estação Ferroviária (2005).....	23
Figura 22- Destaque procissão. Paineis do Altar-mor.....	25
Figura 23- Interior da Catedral	25
Figura 24- Sermão da Montanha	25
Figura 25- O painel do Jacarezinho Clube pintado pela artista Elisa Setti Riedel.....	26
Figura 26- Primeiro ponto de ônibus (1950)	27
Figura 27- Praça Rui Barbosa (1960).....	28
Figura 28- Marco divisório de Jacarezinho-Praça Rui Barbosa (1950).....	29
Figura 29- Jacarezinho(1936)	30
Figura 30- Vista parcial da cidade de Jacarezinho no final dos anos 30	30
Figura 31- Localização de Jacarezinho no Paraná(2020)	31
Figura 32- Jacarezinho (2020)	31
Figura 33- Colégio Rui Barbosa (1937).....	33
Figura 34- Praça Rui Barbosa (1957).....	34
Figura 35- Praça Rui Barbosa (2015).....	34
Figura 36- Relógio na Praça Rui Barbosa, década de 50.....	35
Figura 37- Estação Ferroviária Jacarezinho.....	36
Figura 38- Rede de Viação Paraná - Santa Catarina (1930)	37
Figura 39- Década de 50 no aeroporto de Jacarezinho	38
Figura 40- Aeroporto Jacarezinho(1970).....	38
Figura 41- Casa da Família Rocha, na rua Costa Junior.....	39
Figura 42- Casa construída pelo Dr. Luiz Natal Bonin.....	39
Figura 43- Casa no estilo arquitetônico barroco e na Av. João de Aguiar(1927)	40

Figura 44- Casa no estilo arquitetônico barroco e na Av. João de Aguiar(2015)	40
Figura 45- Rua Dom Fernando Tadei (1908)	41
Figura 46- Avenida Getúlio Vargas (1937)	41
Figura 47- Colégio Cristo Rei (1935).....	42
Figura 48- Colégio Imaculada (2021).....	42
Figura 49- 80 anos da Escola Rui Barbosa.....	42
Figura 50- Custódio Raposo foi inaugurado em (1912)	43
Figura 51- 02 de abril de 1968- Desfile Colégio Imaculada.....	44
Figura 52- Desfile 07 de setembro de (1962)- Colégio Rui Barbosa	44
Figura 53- A Biblioteca Municipal Rui Barbosa desde a década de 20.....	45
Figura 54- Museu do Café e de Cereais (1935)	45
Figura 55- Primeira Residência Episcopal de Jacarezinho (1940), atualmente o Museu Dom Ernesto de Paula.....	46
Figura 56- Museu Dom Ernesto de Paula (2021)	46
Figura 58- Cenas no teatro do CAT década de 60	47
Figura 57- O Teatro do CAT desde (1954).....	47
Figura 59- Primeiro cinema - Cine Éden (1927)	48
Figura 60- Inauguração em 1927 do Cine Éden.....	48
Figura 62- Jogo em comemoração a 50 anos de Jacarezinho	49
Figura 61- O Estádio Pedro Vilela desde (1939)	49
Figura 63- O FEJACAN em (1983)	50
Figura 64- A banda feminina do Rui Barbosa, The Alligators anos 60.....	50
Figura 65- Petróleo em Jacarezinho (1956)	50
Figura 66- Fabrica de Bebidas, década de 40/50-Innocêncio & Fabianni.....	50
Figura 67- Casas Pernambucanas na década de 20/30	50
Figura 68- Ônibus em 1943	50
Figura 69- As primeiras Jardineiras (1930)	50
Figura 70- Frete com carroça (1967)	50



E como é freqüente acontecer com tudo o que é óbvio, ele acaba sendo esquecido ou ocultando, na sua aparente simplicidade, problemas que escapam à nossa atenção. E esse esquecimento, essa ocultação, acaba por neutralizar os efeitos da escola no processo de democratização. (SAVIANI, 2011, p.15).

Figura 1-Catedral de Jacarezinho 2019



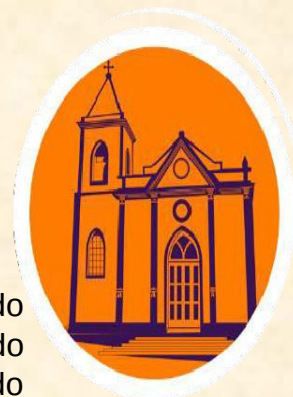
Fonte: Celso Antônio Rossi (2021). Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/181712408654309>

Querido professor! Utilize este material em suas aulas de História. E incentive os seus alunos a investigar sua história a partir da história local.

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO	07
2. CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA DO PRODUTO TÉCNICO EDUCACIONAL	09
3. O QUE APRENDEREMOS NO GUIA:	10
4. COMO TRABALHAR COM A HISTÓRIA LOCAL?	11
5. AS NOÇÕES E OS CONCEITOS HISTÓRICOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA.	12
6. O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA A PARTIR DA LOCALIDADE.	16
7. AS DIFERENTES FORMAS DE APRENDER E DE SIGNIFICAR O MUNDO	17
8. A APRENDIZAGEM HISTÓRICA A PARTIR DAS IMAGENS:	18
9. INTERPRETANDO IMAGENS:	26
10. O MARCO HISTÓRICO E A HISTÓRIA LOCAL:	28
11. TRABALHANDO OS CONCEITOS DE TEMPO E ESPAÇO:	30
12. ATIVIDADE PRÁTICA I	33
13. SUGESTÃO DE IMAGENS PARA AULA DE HISTÓRIA	39
CONSIDERAÇÕES FINAIS	55

APRESENTAÇÃO



Prezado (a) leitor (a):

Este material é um Produto Técnico Educacional desenvolvido para o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPEd) – Mestrado Profissional em Educação Básica da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), no Campus Jacarezinho, no âmbito da linha de pesquisa “Práticas Docente para Educação Básica”. Através da pesquisa “A realidade local como objeto de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental: uma experiência a partir da Pedagogia Histórico-crítica.

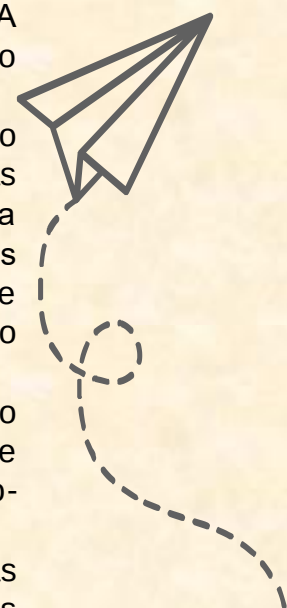
O guia de imagens para o planejamento do trabalho pedagógico nas aulas de História foi construído, utilizando como fontes históricas, as fotografias presentes no acervo digital da página do Facebook “Memória e fotos atuais de Jacarezinho – PR”, Jacarezinho com amor, e algumas contribuições de grupos locais do Facebook que reúnem uma grande diversidade de acervo digital, para se trabalhar o conhecimento histórico associado às imagens.

As discussões, aqui apresentadas, permeiam a história local como possibilidade de aprendizagem histórica, a partir do município de Jacarezinho, explorando as fontes iconográficas e o contexto sócio-cultural da cidade.

A construção do guia se justifica a partir das fontes iconográficas que contam a história da cidade de Jacarezinho, a partir do viés das imagens. Algumas situações são determinantes para garantir a aprendizagem no ensino de História, pois é um conhecimento essencial na formação do aluno. Cabe aos professores, buscar possibilidades para deixar as aulas mais dinâmicas para os anos iniciais, com objetivos claros, de formar o cidadão mais crítico.

Trabalhar com a história local é possibilitar um novo campo de investigação sobre a realidade do qual fazemos parte, com o propósito de conhecermos mais o mundo ao nosso redor, tanto como conteúdo, quanto como recurso didático. Nesse processo, o aluno constrói o seu conhecimento, com consciência de sua ação sobre o mundo, então quando o professor trabalha com a história local dentro da temática da dimensão local, o aluno de outro modo, deixa de ser um mero receptor e se torna um sujeito capaz de construir, desconstruir e ressignificar sua interpretação daquilo que percebe. A aprendizagem se constrói, na investigação das micro-histórias que integram a realidade do aluno e se ampliam para contextos mais amplos.

O material didático apresentado traz as possibilidades de trabalhar com as fontes visuais, os conceitos como tempo e espaço, e os recortes



temporais oportunizados pelas imagens, que são essências para construção do conhecimento histórico.

Espera-se que o guia, contribua com o planejamento das aulas de História e sirva de incentivo e auxílio no processo de ensino-aprendizagem para a elaboração de projetos e ações que preservem a memória da cidade, para dar voz aos sujeitos à margem da história, com o objetivo de levar os alunos a uma concepção que relacione sua identidade com o local em que vivem e reafirmar a importância de seus valores, histórias de vida, memória familiar, grupo social e cultura, presentes na nossa cidade.

Boa leitura!



2. CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

DO PRODUTO TÉCNICO EDUCACIONAL



O embasamento teórico e metodológico do guia de imagem pautou-se na metodologia da Pedagogia Histórico-crítica, que se fundamenta no materialismo histórico-dialético, e busca responder à realidade local, considerando que ela é mediada pelas relações sociais a algo socialmente construído, por meio do desvelamento do real e do conhecimento histórico.

No caso específico do ensino de História, trata-se de uma abordagem que problematiza como foi se constituindo o espaço geográfico e a história local, para que os alunos possam articular sua identidade histórica e social, superando o senso comum e alcançando um conhecimento pautado em conceitos científicos específicos da disciplina de História, apropriados para essa etapa escolar. Como conceitos, e “[...] noções de tempo/espaço histórico, a serem introduzidos a partir do processo de alfabetização”. (BITTENCOURT, 2009, p.113).

O método para organizar a análise, discussão bibliográfica, interpretação crítica a partir da iconografia apresentada, pautou-se no materialismo histórico-dialético, que analisa por contradição e busca compreender e interagir sobre a realidade ao compreender todos os âmbitos inerentes à educação.

A Pedagogia Histórico-crítica na sua construção coletiva entende a educação como um dos meios que pode contribuir para a transformação social, a partir da sua metodologia, conduz o processo educativo a lutar contra aquilo que está posto pela classe dominante, e se propõe eminentemente à crítica, “e por ser crítica, sabe-se condicionada. Longe de entender a educação como determinante principal das transformações sociais, reconhece ser ela elemento secundário e determinado”. (SAVIANI, 2008, p. 52).

E é neste sentido que utilizar a Pedagogia Histórico - crítica como fundamento de ensino para a concepção e validação o Produto Técnico Educacional contribui, sem dúvida, para um produto mais próximo dos educadores e seus educando, afirmando a vinculação dialética entre sala de aula e a realidade social.



3. O QUE APRENDEREMOS NO GUIA:



- ✓ *Como trabalhar com a história local?*
- ✓ *Como a aprendizagem histórica é construída?*
- ✓ *Para que serve a História local?*
- ✓ *Como utilizar a fotografia como recurso e fonte histórica?*
- ✓ *Além de pode responder essas questões no final desse guia, você perceberá que todos nós fazemos e temos história! Seja na escola, na rua, nos espaços públicos entre os diversos sujeitos da sua geração em seu tempo presente!*
- ✓ *Além disso, você conhecerá um pouco mais de*



4. COMO TRABALHAR COM A HISTÓRIA LOCAL?



Para iniciar os estudos professor, você poderá iniciar o tema questionando seus alunos a origem do seu bairro.

Trabalhar com a história local é possibilitar um novo campo de investigação sobre a realidade do qual fazemos parte, com o propósito de conhecermos mais o mundo ao nosso redor, tanto como conteúdo, quanto como recurso didático.

Nesse processo, o aluno constrói o seu conhecimento, com consciência de sua ação sobre o mundo, então quando o professor trabalha com a história local dentro da temática da dimensão local, o aluno de outro modo, deixa de ser um mero receptor e se torna um sujeito capaz de construir, desconstruir e ressignificar sua interpretação daquilo que percebe.

A aprendizagem se constrói, na investigação das micro-histórias que integram a realidade do aluno e se ampliam para contextos mais amplos.

Nota ao professor!

Observar a rotina e os momentos de aprendizagem do seu aluno na escola e em sala de aula é também um importante instrumento de coleta de dados e investigação, que poderá enriquecer sua orientação e planejamento de ensino.

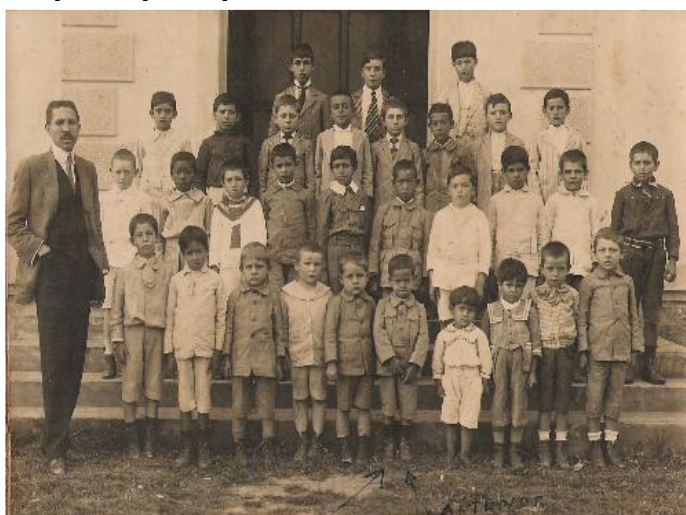


Figura 3- Grupo Custódio Raposo (1917)



Fonte: Celso Antônio Rossi (2021).
Disponível em:
<https://www.facebook.com/groups/181712408654309>

Figura 2 - Grupo Custódio Raposo (1917)



5. AS NOÇÕES E OS CONCEITOS HISTÓRICOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA



*Como podemos construir
esses conceitos?*

DICAS AO PROFESSOR



Levar os alunos a investigar a sua própria história.



Desenvolver os conhecimentos necessários para uma aprendizagem histórica! Como a construção da noção de tempo e espaço, e a valorização do patrimônio cultural.



Figura 4- Morro do Cruzeiro -2015



Fonte: Celso Antônio Rossi (2021). Disponível em:
<https://www.facebook.com/groups/181712408654309>



Levar nossos alunos a se reconhecer enquanto sujeito histórico e o incentivo à investigação histórica por meio das fotografias e imagens.

Figura 5- Catedral de Jacarezinho (2019)



Figura 6- Colégio Cristo Rei -Sala do primário (1950)

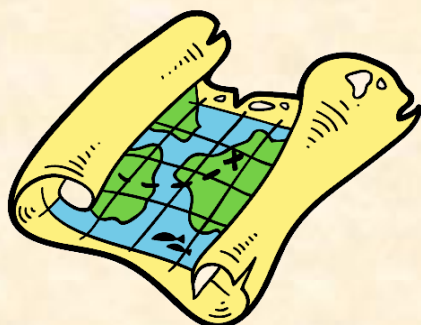


Fonte: Celso Antônio Rossi (2021). Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/181712408654309>

Figura 7- Ginástica rítmica do Colégio Imaculada na década de 80.



Fonte: Celso Antônio Rossi (2021). Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/181712408654309>



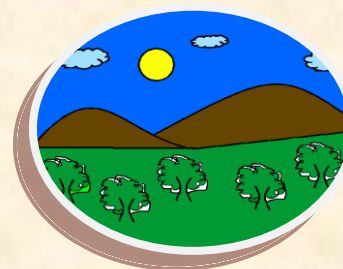


Figura 8- Praça São Benedito (2010)



Proporcionar uma história que possa ir além dos conhecimentos práticos do cotidiano, mas que amplie o mundo do aluno, lhe ofereça sentidos, e ressignifique sua história.

Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/jacarezinhofotos>. Acesso em: 15 ago. 2020.



Fonte: Celso Antônio Rossi (2021)

Figura 10- Marco zero de Jacarezinho- Praça Rui Barbosa (2005)

Figura 9- Praça Rui Barbosa (2015)



Fonte: Celso Antônio Rossi (2021)



Fonte: Celso Antônio Rossi (2021)

Métodos, entendidos como caminhos, sempre dependem das finalidades concebidas pelo professor para o ensino da disciplina e estão relacionados aos conteúdos históricos com os quais se vai trabalhar. Finalidades e conteúdos modificam-se com o tempo: são históricos. (FREITAS, 2010, p. 2016).

Para saber mais...

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. A construção de noções de tempo. *In: Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2009.



Refletindo:

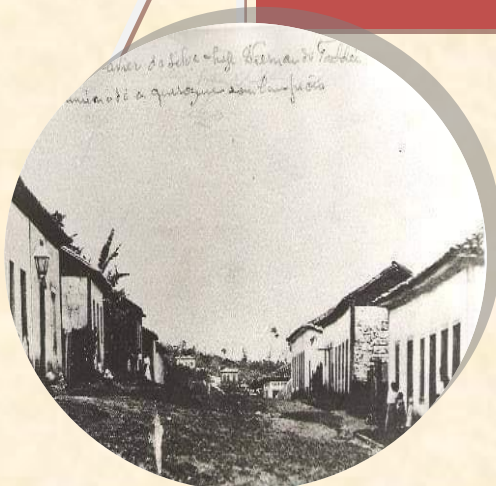
Caro professor! Ao se propor o desafio de ensinar História para os Anos Iniciais o docente precisa compreender essa metodologia para pensar um ensino, que permitam aos alunos, construir conceitos e ideias para agir e interagir no processo de construção do conhecimento histórico.

Nesse contexto, o professor desempenha um papel privilegiado, enquanto utiliza como ferramenta, diferentes fontes de trabalho, seja: oral, escrita, ou iconográfica, estabelecendo a relação entre o passado e o presente, partindo de elementos, mais simples como tempo e espaço, para os fatos e conceitos históricos mais amplos.

Os desafios do ensino de História nos Anos Iniciais:

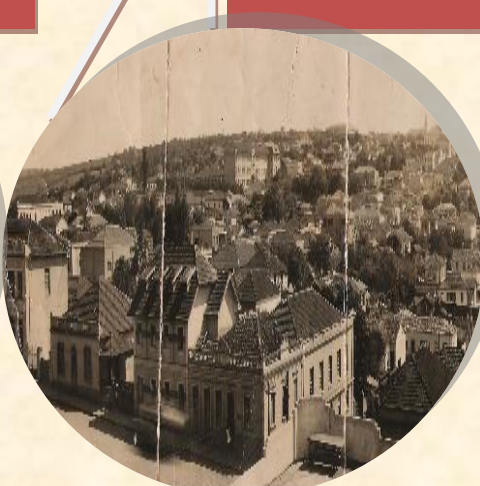


Jacarezinho 1908



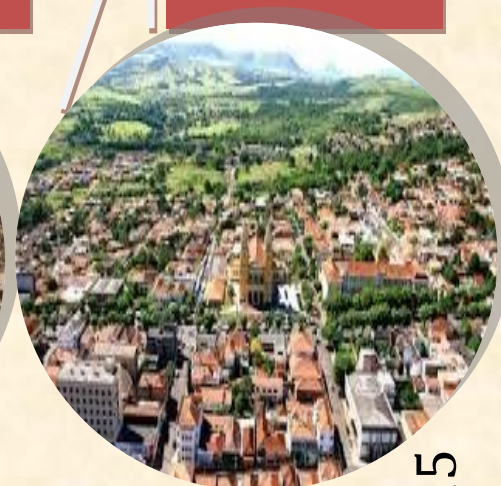
Fonte: Celso Antônio Rossi (2021).
Disponível em:
<https://www.facebook.com/groups/181712408654309>

Jacarezinho 1942



Fonte: Celso Antônio Rossi (2021).
Disponível em:
<https://www.facebook.com/groups/181712408654309>

Jacarezinho 2015



Fonte: Celso Antônio Rossi (2021).
Disponível em:
<https://www.facebook.com/groups/181712408654309>

6. O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA

A PARTIR DA LOCALIDADE NOS ANOS INICIAIS



Figura 11- Theodomi-
ro Cândido de Oliveira Miro-
(1949)



Figura 13-Professor Tomas
Aimone (1954)



Figura 12-Leosmiro Queiroz-
Mirão-(2005)



Quando trabalhamos com a história local abordando suas inúmeras possibilidades de aprendizagem histórica, devemos considerar as transformações, os acontecimentos entre o presente e passado. Rompendo com metodologias que não contemplem todas as histórias, ao valorizar essas realidades locais, muitas vezes, coberta no ensino de História pelas práticas tradicionais, datas comemorativas e os feitos dos grandes heróis.

A perspectiva é levar o aluno a compreender como são organizadas as realidades históricas mais extensas e favorecer um conhecimento que efetivamente contribua para a criação de uma consciência histórica múltipla, que estabeleça ligações entre o seu cotidiano e os aspectos mais amplos da vida social.

O objetivo principal é levar nossos alunos a pensarem historicamente, e isso se torna possível com a história local, que possibilita essa aproximação com a realidade local, e os alunos se sentem parte dessa história em construção.

Fonte: Celso Antônio Rossi (2021).
Disponível em:
<https://www.facebook.com/groups/181712408654309>

Personagens populares que fizeram
história em Jacarezinho.

7. AS DIFERENTES FORMAS DE APRENDER E DE SIGNIFICAR O MUNDO



Figura 14- Alunos do 4º ano (2021)

Refletindo!

- *Estudar a História pode nos ajudar a encontrar não todas, mas algumas respostas, para nos auxiliar a compreender melhor o comportamento humano, e como essas relações são históricas e construídas ao longo do tempo e que são sempre marcadas por contextos sociais.*
- *Os alunos dos Anos Iniciais possuem muitas perguntas sobre si mesmos, sobre o seu mundo e sua história. São perguntas, que muitas vezes não podem ser respondidas apenas pela família, e seu meio social. Mas que podem ser respondidas pelas fontes deixadas como vestígios do passado e no nosso caso as fotografias.*
- *A aula de História propõe uma transformação de si mesmo.*



Foto: Daniela Ferreira Toth



Alunos do 4.º ano na aula de História (2021)

8. A APRENDIZAGEM HISTÓRICA A PARTIR DAS IMAGENS



E aí professor...

Você sabe como podemos visitar o passado, conhecer os fatos históricos e ainda compreendê-lo?

E de onde podemos buscar informações e recursos necessários para levar aos nossos alunos o conhecimento histórico?



Vestígio: pista ou sinal que permite deduzir um fato ocorrido e quem dele participou.

Trabalhar com as imagens em sala de aula é considerá-la como ferramenta que se relaciona a determinadas culturas de uma época e valores.

O estudo da iconografia enquanto objeto de pesquisa, traz mais informações no âmbito e contexto social em que a figura foi produzida ao ser utilizada como fonte histórica.

Assim caro professor/pesquisador, nosso trabalho funciona como o trabalho de um detetive, na busca de reconstituir os acontecimentos do passado, observando os vestígios e as pistas deixadas nessas imagens como fonte histórica.

1

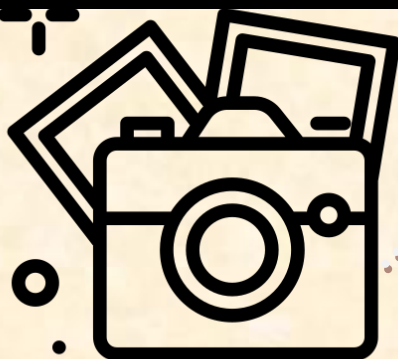
A fotografia deve sempre estar articulada a um contexto histórico, passível de ser interpretada, pois, representa uma determinada época e realidade.

2

No campo da História é desafiador trabalhar com estratégia imagética, como ferramenta e fonte de conhecimento histórico, possibilitando ao aluno uma didática mais atrativa e diversificada da prática docente.

3

Faz-se necessário ao trabalhar com as fontes visuais ir além de um trabalho como ilustração de um contexto, é construir uma prática docente intencional e com objetivos claros a serem atingidos.



Como utilizar a fotografia em sala de aula?

Momento de reflexão...

Agora que você já sabe que as fotografias podem ser usadas como fonte de aprendizado e conhecimento, é hora de conhecer um pouco mais sobre seu uso em sala de aula e alguns cuidados a tomar.



Sintetizando o tema...

As imagens [...] “adquirem novos significados a cada nova leitura, a cada nova época, por isso elas também oferecem novas respostas às novas indagações que são colocadas”. (PAIVA, 2006, p. 55).

O contato com as fontes históricas facilita a familiarização do aluno com formas de representação das realidades do passado e do presente, habituando-o a associar o conceito histórico à análise que o origina e fortalecendo sua capacidade de raciocinar baseada em uma situação dada. (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 94).



A ICONOGRAFIA PRESENTE NA CATEDRAL DE JACAREZINHO

Figura 15-Sigaud-Pintor dos operários (1899-1979)



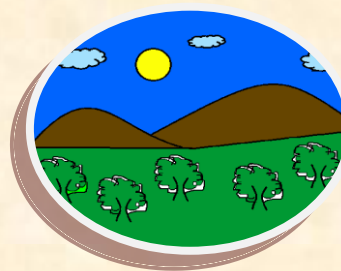
Figura 16- Teto da Catedral de Jacarezinho (1950)



Fonte: Blog-conexaoplaneta (2016)

Professor! Na sua cidade tem algum museu, ou lugares com obras de arte? Que tal conhecer um pouco mais sobre esses espaços!

A catedral jacarezinhense, é um produto artístico que, juntamente com outros tipos de manifestações artísticas — visuais ou não, populares ou não —, forma um sistema de modo que todas juntas constituem a cidade, tudo isso imaginado e projetado pelo homem, mas que se concretiza de uma vontade, de uma intenção expressa na vontade que se materializa na obra o que também pode remeter ao processo de criação do arquiteto (EVANGELISTA, 2013, p. 1).





**Para saber mais
acesse:**

<https://www.patrimoniocultural.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=80>

EVANGELISTA, L. de. F. M. O artista e a cidade: Eugênio de Proença Sigaud em Jacarezinho. In: **Anais do XXVII Simpósio Nacional de História – ANPUH • Natal-RN, julho**. Disponível em:

http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364943717_ARQUIVO_EVANGELISTA_artigoanpuh2013.pdf. Acesso em: 22 dez.2020.

Figura 17-Pintura acidente de trabalho-(1944)



Figura 18- Catedral (1949)



Foto: Celso Antônio Rossi (2021)

AS IMAGENS PRESENTE NOS PATRIMÔNIOS HISTÓRICOS

Fique ligado!

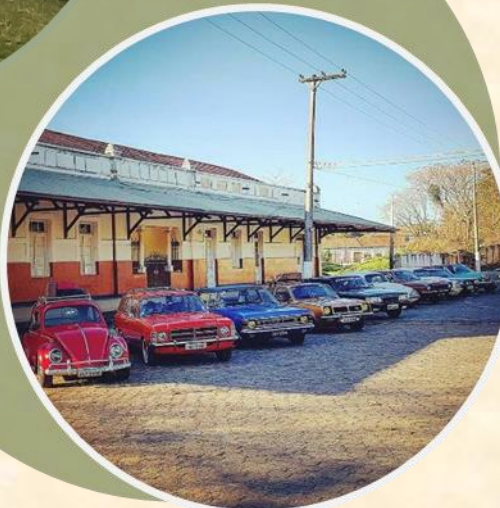
Figura 19- Passeio de trem (1997)



Figura 20-Estação Ferroviária - Jacarezinho (2009)



Figura 21- Estação Ferroviária (2005)



Trabalhar com o patrimônio cultural envolve a importância da cultura para a sociedade. São lugares que tem valor histórico para comunidade, como a arquitetura da igreja, praças, espaços públicos, festas, danças, músicas e manifestações populares.

Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/jacarezinhofotos>. Acesso em: 16 ago. 2021

Fonte: Celso Antônio Rossi (2021)



Abrangendo o conjunto do conhecimento, dos costumes, hábitos, arte, e outros elementos da sociedade. Portanto, o patrimônio funciona como elementos e legados da identidade de um povo.

Fonte: Blog-conexaoplaneta. Disponível em: <https://conexaoplaneta.com.br/blog/taa/jacarezinho/> (2016)

Você sabia que:

As Pinturas Murais Eugênio de Proença Sigaud cobrem 600m do interior da nave, das paredes laterais do transepto e da cúpula da Catedral de Jacarezinho!



“No tocante ao conhecimento da cultura material do ponto de vista científico, importa o aluno ser introduzido na compreensão do objeto como integrante de uma organização social.” (BITTENCOURT, 2009, p. 355).

Figura 22-Destaque procissão. Painel do Altar-mor



Disponível em: <https://conexaoplaneta.com.br/blog/eugenio-sigaud-ateu-comunista-e-pintor-de-mural-em-catedral/#fechar>. Acesso em: 16 ago. 2021

Figura 23- Interior da Catedral



Foto: Macaxeira

Figura 24- Sermão da Montanha



Fonte: Conexão Planeta

9. INTERPRETANDO IMAGENS:



DICAS PARA O PROFESSOR !

Diante da vasta tecnologia e dos recursos digitais, saber interpretar signos visuais é uma necessidade, pois vivemos em uma era de imagens e tecnologia. Porém alguns cuidados são necessários.

1-Analisar

A imagem para além de uma simples ilustração ou discussão.

Figura 25- O painel do Jacarezinho Clube pintado pela artista Elisa Setti Riedel

Baile em (1954) no Jacarezinho Clube .



2-Intencionalidade

O recurso visual deve ser significativo, com qualidade e contexto.

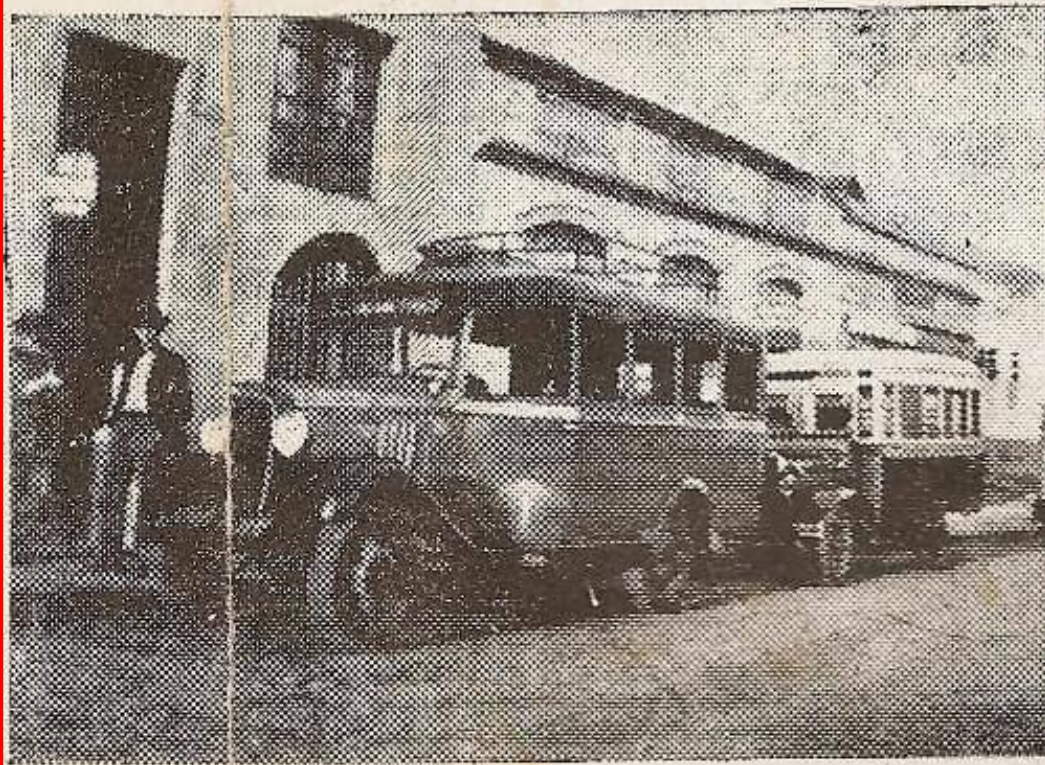
Fonte: Celso Antônio Rossi (2021). Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/181712408654309>

3-Aprendizagem

Essa fonte é a melhor para auxiliar o meu aluno no processo de ensino aprendizagem?

Fotografia na década de 50, passageira em frente ao ponto de ônibus.

Figura 26- Primeiro ponto de ônibus (1950)



Fonte: Celso Antônio Rossi (2021). Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/181712408654309>

4-Contextualizar

A possibilidade é trazer a imagem como elemento visual de apoio, mas com o cuidado historiográfico de não olhar para o passado com os olhos do presente a partir das análises.

10. O MARCO HISTÓRICO E A HISTÓRIA LOCAL:



Figura 27- Praça Rui Barbosa (1960)



Fonte: Celso Antônio Rossi (2021). Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/181712408654309>

Você sabia que os museus, as praças, as escolas, as igrejas, entre outros monumentos históricos são considerados marco histórico?

Trabalhar com os marcos históricos é dar relevância aos acontecimentos e lugares que transformaram a sociedade e os espaços, como museus, praças, escolas, igrejas, entre outros monumentos históricos.

São lugares que retratam história, hábitos ou costumes importantes para as pessoas que habitam determinados espaços.



Fonte: Celso Antônio Rossi (2021). Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/181712408654309>

Figura 28- Marco divisório de Jacarezinho-Praça Rui Barbosa (1950)

Praça onde se localiza o marco zero de Jacarezinho

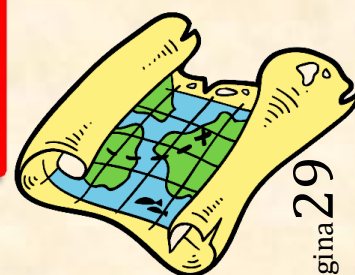


Fonte: Celso Antônio Rossi (2021). Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/181712408654309>

Em nossa cidade também temos esses locais que representam mais do que um simples ponto turístico. São lugares que foram preservados com o objetivo de manter vivas as lembranças, ao mesmo tempo em que tenta mostrar para as futuras gerações um pouco sobre a dimensão do que aconteceu.



Fonte: Celso Antônio Rossi (2021). Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/181712408654309>



11. TRABALHANDO OS CONCEITOS DE TEMPO E ESPAÇO:



As noções de espaços-temporais são essenciais na construção da aprendizagem histórica dos alunos nos anos iniciais. São conceitos que fazem parte do cotidiano das crianças, em diversas esferas da sua vida social. Em sala de aula, utilizamos alguns recursos de confrontar passado e presente, na intenção de aproximar os conteúdos da realidade do educando.

Figura 29- Jacarezinho (1936)

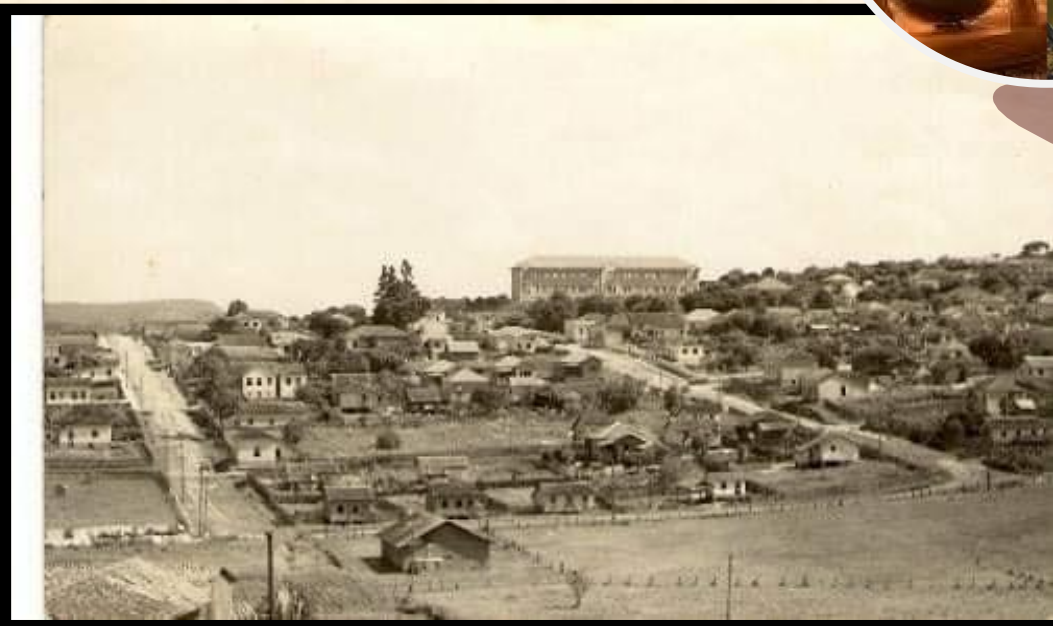


Figura 30- Vista parcial da cidade de Jacarezinho no final dos anos 30



Fonte: Celso Antônio Rossi (2021). Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/181712408654309>

Figura 31- Jacarezinho (2020)



Foto: Guilherme Melo / Prefeitura de Jacarezinho.

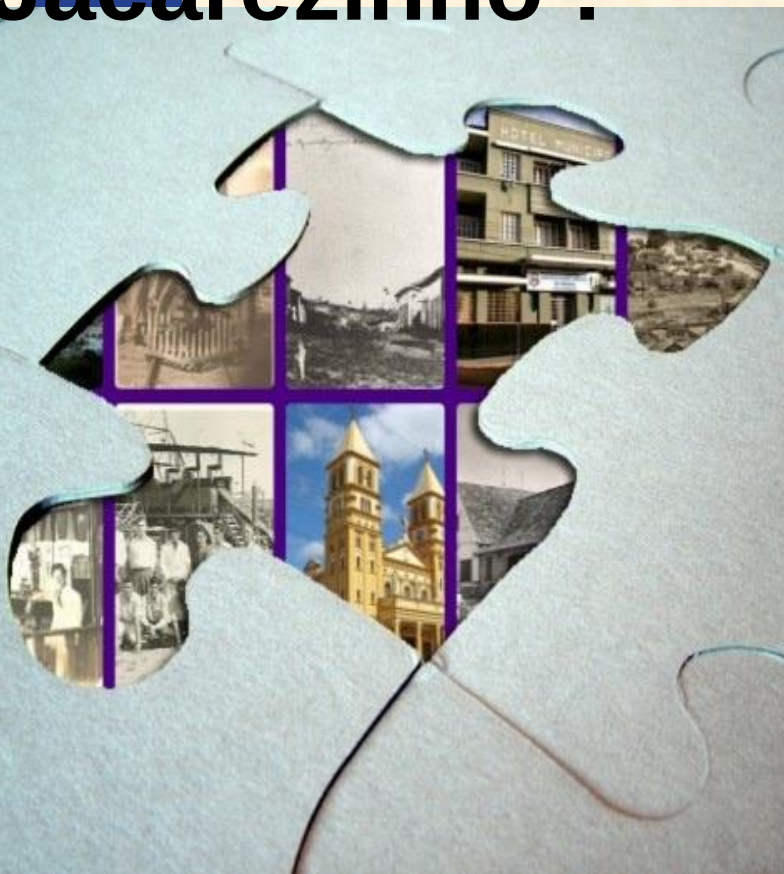
Figura 32- Localização de Jacarezinho no Paraná (2020)



Orientando esse pensamento na lógica de mostrar que cada época tem sua forma de pensar, aprender e traduzir a sociedade. Assim, quando trazemos as imagens como ferramentas visuais que faz referência ao tempo, é uma forma de proporcionar que os alunos observem essa passagem do tempo acontecendo.

Disponível em:
https://pt.wikipedia.org/wiki/Jacarezinho#/media/Ficheiro:Parana_Municip_Jacarezinho.svg

Conhecendo um pouco mais sobre **Jacarezinho !**



Você sabia que o município surgiu inicialmente em 02 de abril de 1900, criado pela lei nº522, com o nome de Nova Alcântara, e somente em 3 de março de 1903, todavia, pela lei nº471, a cidade recebeu o nome de Jacarezinho. (JACAREZINHO, 2021).

No início de sua colonização, sua economia girava em torno do café, e depois foi sendo substituída pelas lavouras de cana de açúcar e pastagens. Novos produtos foram inseridos na economia como a soja, o algodão e o trigo, porém com a geada negra que atingiu a cidade em 1970, muito desses produtos deixaram de ser comercializado, e hoje grande parte da economia gira em torno da agropecuária e das usinas de cana-de-açúcar instaladas no município.



12. ATIVIDADE PRÁTICA

Refletindo...

Olha só quanta coisa bacana vimos até aqui! Agora que vocês exploraram bem o material, deixaremos algumas atividades de análise de imagem, como sugestão de atividade !

ANALISANDO UMA IMAGEM

Figura 33- Colégio Rui Barbosa (1937)



Na imagem acima retratada – Colégio Rui Barbosa (1937), pode-se seguir um roteiro para análise:

Identificação da imagem : Identificar o autor, qual data foi tirada a fotografia.

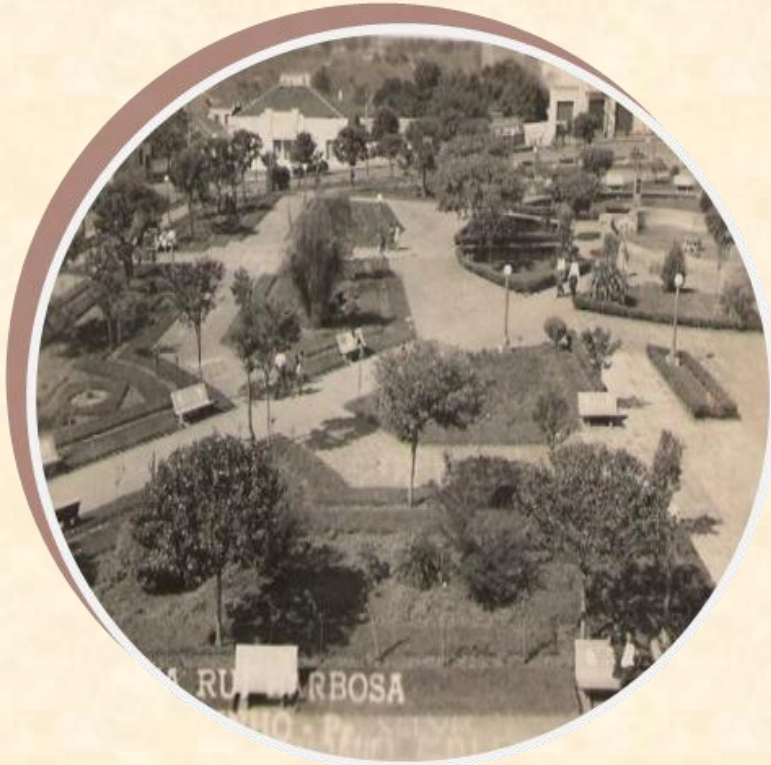
Identificar os elementos da imagem. O que está presente na imagem. Que lugar é esse? Que tipo de prédio ? Onde se localiza? Tem pessoas nessa imagem? Que tipo de construção e objetos a compõem ?

Observar a imagem como um todo: Que tipo de lugar representa as figuras na imagens. O que essas imagens busca compreender dentro daquele contexto histórico.

É possível alguma relação com o contexto atual? Esse modelo de escola ainda existe ? Como são organizadas as escolas atualmente?

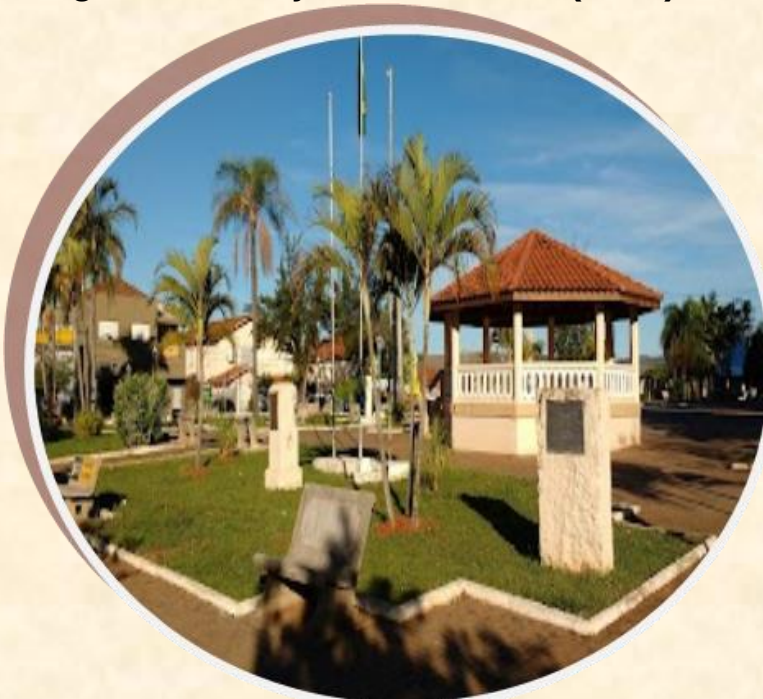
Fonte: Celso Antônio Rossi (2021).Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/jacarezinhofotos>. Acesso em: 15 aoo. 2020.

Figura 34- Praça Rui Barbosa (1957)



Fonte: Celso Antônio Rossi (2021). Disponível em:
<https://www.facebook.com/groups/181712408654309>

Figura 35- Praça Rui Barbosa (2015)



Fonte: Celso Antônio Rossi (2021). Disponível em:
<https://www.facebook.com/groups/181712408654309>

1-Essas fotografias foram tiradas na mesma época?

2- Onde fica esse lugar?

3- Que lugar é esse ? E como você consegue chegar a conclusão?

4- Quando o fotógrafo registrou esses momentos o que ele queria captar na imagem ?

5- Por que na primeira imagem tinha um chafariz e na segunda imagem não aparece mais?

6-A partir dos elementos presentes na foto, podemos descobrir o que se passava com este lugar nesse período?

7- Quais mudanças e permanências vocês conseguem observar nessas imagens?

8- De que maneira podemos medir o tempo com base na observação da imagem?

VOCÊ SABIA?

Curiosidade: Você sabia que na Praça Rui Barbosa em (1950) bem na sua entrada tinha um relógio, porém, hoje já não existe mais!



DESAFIO:

Figura 36- Relógio na Praça Rui Barbosa, década de 50.



Que tal você propor ao seu aluno encontrar o local onde ficava esse relógio? Peça que ele tire uma foto na posição em que ficava o relógio na praça e depois anote o que você observou e as mudanças ocorrida nesse espaço!

Fonte: Celso Antônio Rossi (2021). Disponível em:
<https://www.facebook.com/groups/181712408654309>

13. TRABALHANDO OS CONCEITOS DE MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS A PARTIR DOS MEIOS DE TRANSPORTE:



HORA DO DEBATE

Conhecer os meios de transporte enquanto fonte histórica é fundamental para os alunos compreendam a sua importância para o deslocamento de pessoas, tanto para lugares distantes quanto próximos, e para o desenvolvimento da sociedade. Mas, a partir dessas fontes, é possível comparar o modo de vida das pessoas em tempos e espaços diferentes, identificando o que mudou e o que permaneceu.

SUGESTÃO DE ATIVIDADE AO PROFESSOR:



- ✓ Dialogar com o aluno para que ele se perceba enquanto sujeito histórico, considerando as mudanças e permanências ocorridas ao longo do tempo, capaz de fazer história e transformar seus espaços e sua forma de vida.
- ✓ Mostrar para os educandos que alguns meios de transportes deixaram de ser utilizados, por falta de investimentos públicos e manutenção.
- ✓ Ressaltar que alguns meio de transporte deixaram de ser utilizados, visto que a principal economia da região já não precisava mais desse meio de transporte. Em Jacarezinho tanto a Estação Ferroviária e o aeroporto, ambos foram desativados.

Figura 37-Estação Ferroviária Jacarezinho



Foto: Luiz Sergio Pavin

A estação de Jacarezinho foi inaugurada em 1930 e a estação definitiva foi construída em 1935. Foi desativado em 1979 - pelo menos foi esse o ano em que o último trem de passageiros passou -, em 1997 o prédio já era um museu, cuidado por um senhor que ali morava. Logo depois, foi abandonada. (ESTAÇÕES FERROVIÁRIAS DO BRASIL,

Figura 38-Rede de Viação Paraná - Santa Catarina (1930)

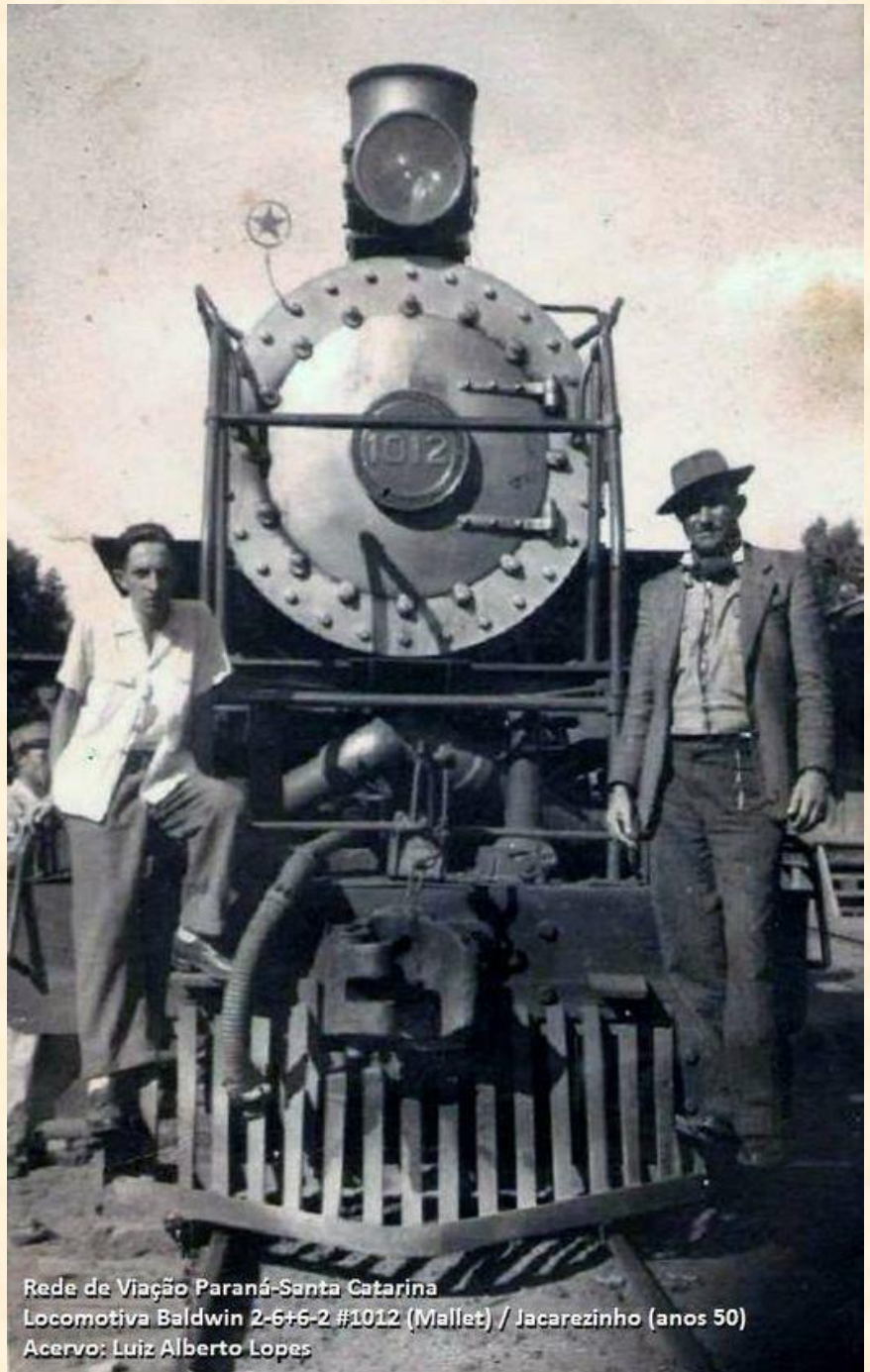


Foto: Luiz Alberto Lopes

disponível em: <https://www.facebook.com/groups/jacarezinhofotos>. Acesso em: 16 ago. 2021

Figura 39-Década de 50 no aeroporto de Jacarezinho



Figura 40-Aeroporto Jacarezinho (1970)



Fonte: Celso Antônio Rossi (2021). Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/jacarezinhofotos>. Acesso em: 16 ago. 2021

14. SUGESTÃO DE IMAGENS PARA AULA DE HISTÓRIA

Categoria: Sociedade/Casas



Figura 41-Casa da Família Rocha, na Rua Costa Junior



Figura 42-Casa construída pelo Dr. Luiz Natal Bonin



Fonte: Celso Antônio Rossi (2021). disponível em: <https://www.facebook.com/igroups/jacarezinhofotos>. Acesso em: 16 de agosto de 2024

Como eram algumas casas e fachadas construídas desde a década de 30!

Figura 44- Casa no estilo arquitetônico barroco na Av. João de Aguiar (1927)



Fonte: Celso Antônio Rossi (2021). Disponível em:
<https://www.facebook.com/groups/181712408654309>

Figura 43- Casa no estilo arquitetônico barroco na Av. João de Aguiar (2015)



Fonte: Celso Antônio Rossi (2021). Disponível em:
<https://www.facebook.com/groups/181712408654309>

Casa no estilo arquitetônico barroco, ainda se encontra na Avenida João de Aguiar. Na imagem podemos ver a família de José Antônio Bertho, que foi o 1º morador da então chamada Vila Nova, e hoje Vila Setti, a construção data de 1927.

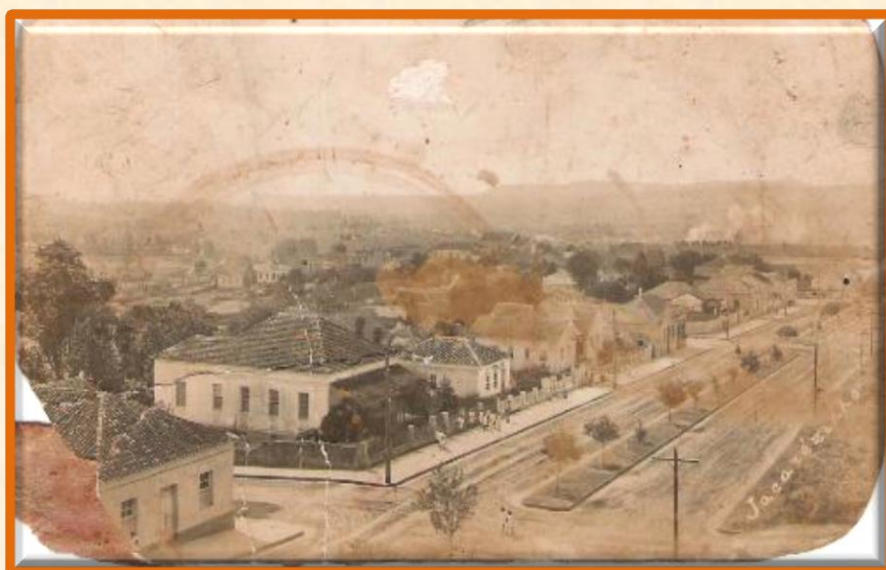


As ruas e suas histórias...

Figura 45- Rua Dom Fernando Tadei (1908)



Figura 46-Avenida Getúlio Vargas (1937)



Você sabia que a primeira rua de Jacarezinho a receber a iluminação, embora a gás, foi a rua Dom Fernando Tadei!

Ela é também considerada a rua mais antiga de Jacarezinho!

Categoria: Cultura/ Escolas

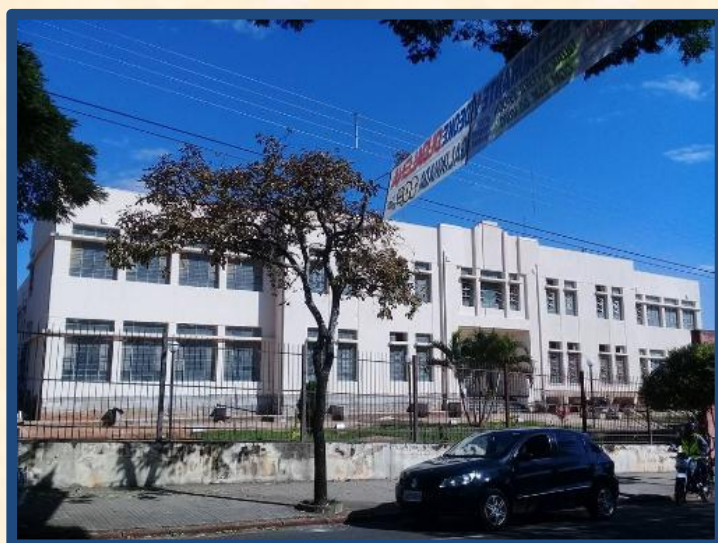


Figura 47- Colégio Cristo Rei (1935)



Fonte: Celso Antônio Rossi (2021). Disponível em:
<https://www.facebook.com/groups/181712408654309>

Figura 49- Colégio Imaculada (2021)



Fonte: Celso Antônio Rossi (2021). Disponível em:
<https://www.facebook.com/groups/181712408654309>

Figura 48- 80 anos da Escola Rui Barbosa



Fonte: Celso Antônio Rossi (2021). Disponível em:
<https://www.facebook.com/groups/181712408654309>

Figura 50- Custódio Raposo foi inaugurado em (1912)



Fonte: Celso Antônio Rossi (2021). Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/181712408654309>

Para entender mais sobre os grupos escolares acesse:

RUCKSTADTER, F. M. M. Grupos escolares no Norte Pioneiro do Paraná (1910-1971). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 18, n. 2, p. 401–419, 2018. DOI: 10.20396/rho.v18i2.8652349. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652349>. Acesso em: 26 jan. 2022.

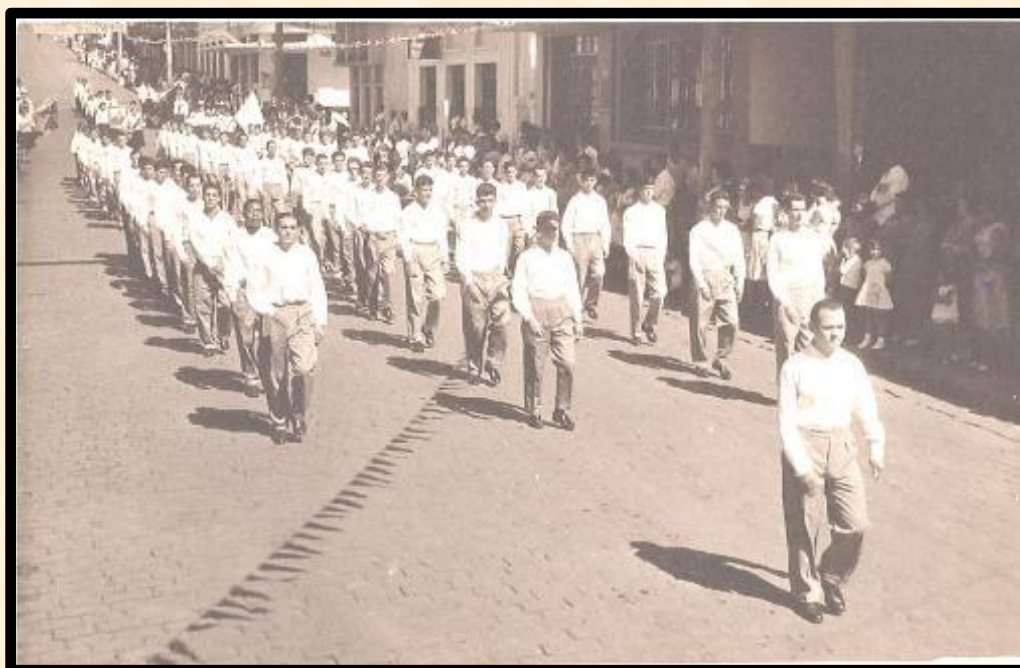
Categoria: Cultura/ Desfiles cívicos



Figura 51- 02 de abril de 1968 - Desfile Colégio Imaculada



Figura 52-Desfile 07 de setembro de (1962)- Colégio Rui Barbosa



Fonte: Celso Antônio Rossi (2021). Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/jacarezinhofotos>. Acesso em: 16 ago. 2021

*Para mais
fotos como
essas acesse:*

<https://uenp.edu.br/mestrado-educacao-documentos/pped-trabalhos-conclusao/trabalhos-de-conclusao-2020-2021/19339-meline-lopes-pinheiro-2021/file>

Categoria: Cultura/ Biblioteca/Museu/Teatro/Cinema



Figura 53- A Biblioteca Municipal Rui Barbosa desde a década de 20



Fonte: Celso Antônio Rossi (2021). Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/jacarezinhofotos>. Acesso em: 16 ago. 2021

Figura 54-Museu do Café e de Cereais (1935)



Figura 55- Primeira Residência Episcopal de Jacarezinho (1940), atualmente o Museu Dom Ernesto de Paula



Figura 56- Museu Dom Ernesto de Paula (2021)



Fonte: Celso Antônio Rossi (2021). Disponível em:
<https://www.facebook.com/groups/181712408654309>

Figura 57- O Teatro do CAT desde (1954)



Fonte: Celso Antônio Rossi (2021). Disponível em:
<https://www.facebook.com/groups/181712408654309>

Figura 58- Cenas no teatro do CAT década de 60



Fonte: Celso Antônio Rossi (2021). Disponível em:
<https://www.facebook.com/groups/181712408654309>

Figura 59-Primeiro cinema - Cine Éden (1927)



Fonte: Celso Antônio Rossi (2021). Disponível em:
<https://www.facebook.com/groups/181712408654309>

Figura 60- Inauguração em 1927 do Cine Éden



Fonte: Celso Antônio Rossi (2021). Disponível em:
<https://www.facebook.com/groups/181712408654309>



Figura 61-O Estádio Pedro Vilela desde (1939)



Fonte: Celso Antônio Rossi (2021). Disponível em:
<https://www.facebook.com/groups/181712408654309>

Figura 62- Jogo em comemoração a 50 anos de Jacarezinho



Fonte: Celso Antônio Rossi (2021). Disponível em:
<https://www.facebook.com/groups/181712408654309>

Figura 63-O FEJACAN em (1983)



Fonte: Celso Antônio Rossi (2021). Disponível em:
<https://www.facebook.com/groups/181712408654309>

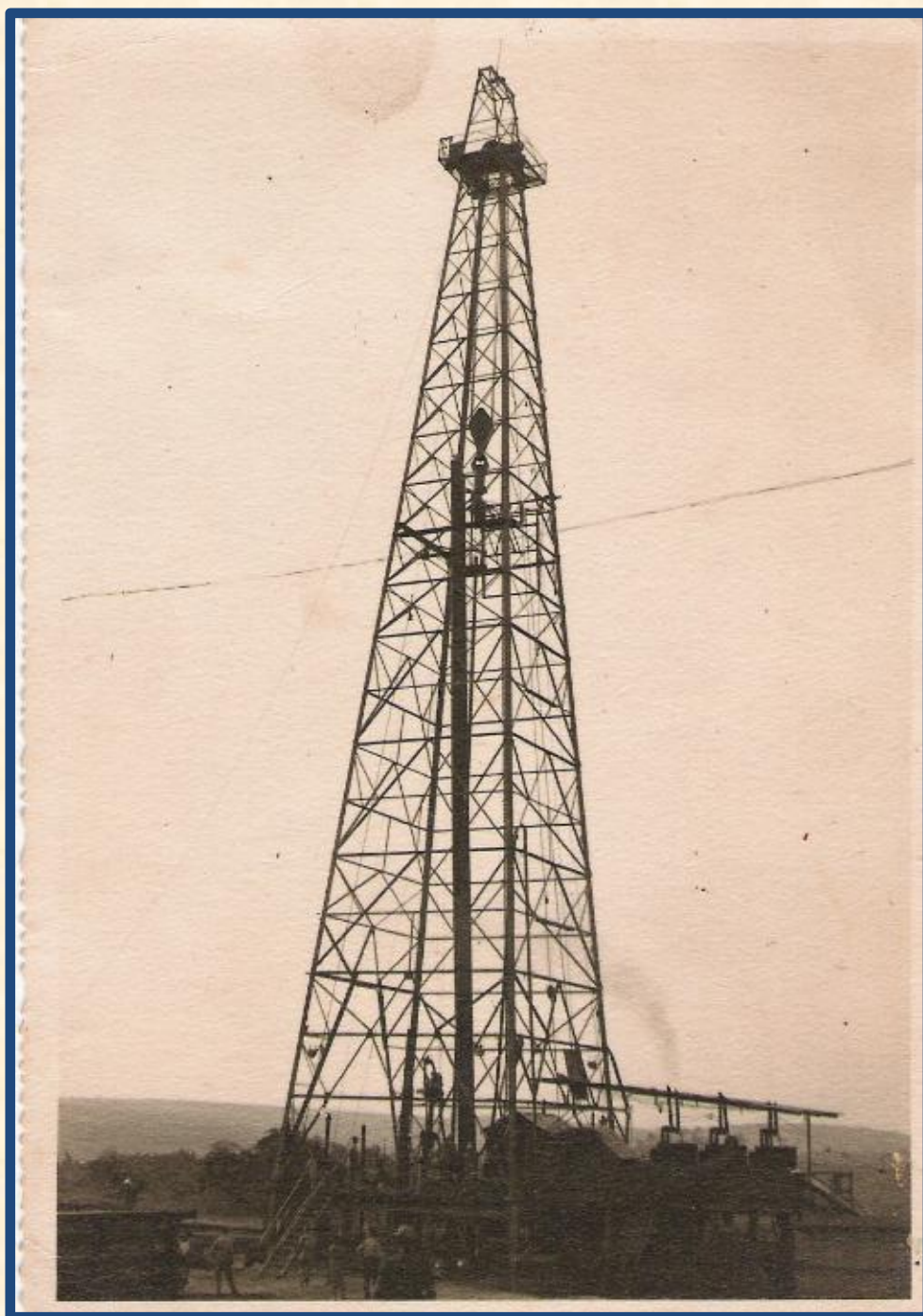
Figura 64-A banda feminina do Rui Barbosa, The Alligators anos 60



Fonte: Celso Antônio Rossi (2021). Disponível em:
<https://www.facebook.com/groups/181712408654309>



Figura 65- Petróleo em Jacarezinho (1956)



Fonte: Celso Antônio Rossi (2021).
<https://www.facebook.com/groups/181712408654309>

Disponível em:

Figura 66- Fabrica de Bebidas, década de 40/50-Innocêncio & Fabianni



Fonte: Celso Antônio Rossi (2021). Disponível em:
<https://www.facebook.com/groups/181712408654309>

Figura 67- Casas Pernambucanas na década de 20/30



Fonte: Celso Antônio Rossi (2021). Disponível em:
<https://www.facebook.com/groups/181712408654309>



Figura 68- Ônibus em (1943)



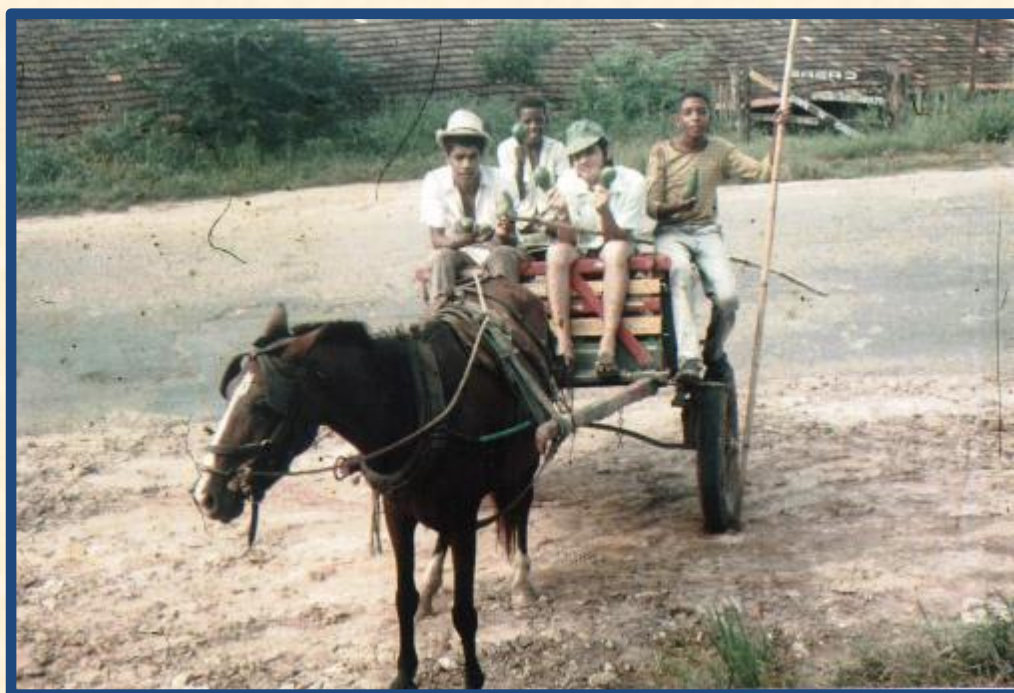
Fonte: Celso Antônio Rossi (2021). Disponível em:
<https://www.facebook.com/groups/181712408654309>

Figura 69- As primeiras Jardineiras (1930)



Fonte: Celso Antônio Rossi (2021). Disponível em:
<https://www.facebook.com/groups/181712408654309>

Figura 70- Frete com carroça (1967)



Fonte: Celso Antônio Rossi (2021). Disponível em:
<https://www.facebook.com/groups/181712408654309>



*Para mais fotos como
essas acesse:*

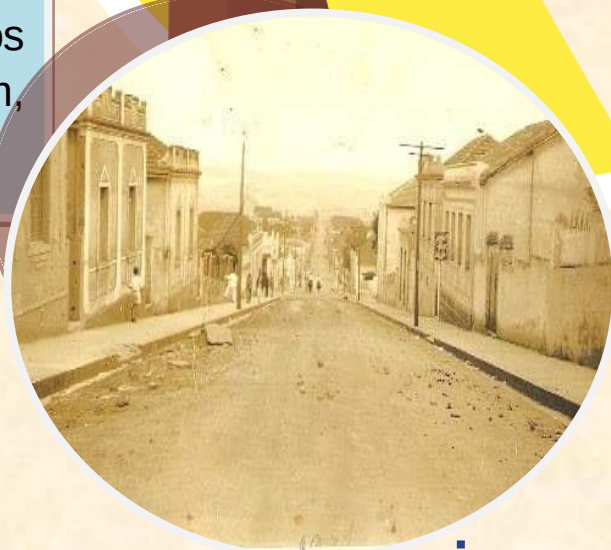
[https://www.facebook.com/Jacarezinho-
com-amor-392800741554150/](https://www.facebook.com/Jacarezinho-com-amor-392800741554150/)

[https://www.facebook.com/groups/jacarezi
nhofotos/about](https://www.facebook.com/groups/jacarezi
nhofotos/about)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É isso caro professor...

Espero que esse trajeto que fizemos até aqui tenha oportunizado a você compreender as possibilidades de trabalhar com a história local e como as fontes imagéticas podem ser utilizadas como fonte de investigação e aprendizagem histórica. Assim, quando dialogamos com essas inúmeras realidades, abrindo as portas para essas histórias, no momento em que compartilhamos fotos, atividades, e histórias que eram importantes para nossos alunos, nos sentimos representados na história de cada um, sejam, alunos, professores, e comunidade local.



Referências



AIMONE, T. **Jacarezinho, seus Pioneiros e os que labutaram para o progresso desta terra**. 1.ed.Jacarezinho, 1975.

AIMONE, T. **Meu Ginásio Rui Barbosa**. Jacarezinho-PR: s/e: 1988

BITTENCOURT, C.M.F. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CARDOSO, C. F e MAUAD, A. M. **História e Imagem**: os exemplos da fotografia e do cinema. In. CARDOSO, Ciro F e VAINFAS, Ronaldo (orgs.) Domínios da História. Ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997. cap. 18, p. 401-417.

CURITIBA, Secretaria da Comunicação social e da cultura-**Patrimônio cultural**. Página inicial. Disponível em: <<http://www.patrimoniocultural.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=80>>. Acesso em: 09 de nov. de 2020.

ESTAÇÕES FERROVIÁRIAS DO BRASIL Disponível em: <http://www.estacoesferroviarias.com.br/pr-ramalparanap/jacarezinho.htm>. Acesso em: 09 de nov. de 2020.

EVANGELISTA, L. de. F. M. O artista e a cidade: Eugênio de Proença Sigaud em Jacarezinho. In: **Anais** do XXVII Simpósio Nacional de História – ANPUH • Natal-RN, julho. Disponível em: http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364943717_ARQUIVO_EVANGELISTA,artigoanpuh2013.pdf. Acesso em: 22 dez.2020.

GODOY, A. C. de. **As imagens na sala de aula**: produção de conteúdo visual no ensino de História e Geografia local. Orientadora: Andrea Coelho Lastória, Ribeirão Preto, 2013. 190 p. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP, 2013. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 20 dez.2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo Brasileiro de 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/jacarezinho/panorama>. Acesso em 17 jul. 2021.

JACAREZINHO, **Prefeitura** de. Disponível em: <https://http://www.patrimoniocultural.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=80>. Acesso em: 10 set. 2021.

MEMÓRIA E FOTOS ATUAIS DE JACAREZINHO - PR. Grupo aberto de rede social. Jacarezinho, 3 de junho de 2013. **Facebook**. Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/jacarezinhofotos/about>.

MONTEIRO, K. **Conexão Planeta**. Ateu comunista e pintor de mural em catedral. <https://conexaoplaneta.com.br/blog/eugenio-sigaud-ateu-comunista-e-pintor-de-mural-em-catedral/#fechar>. Acesso em: 10 set. 2021

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea).