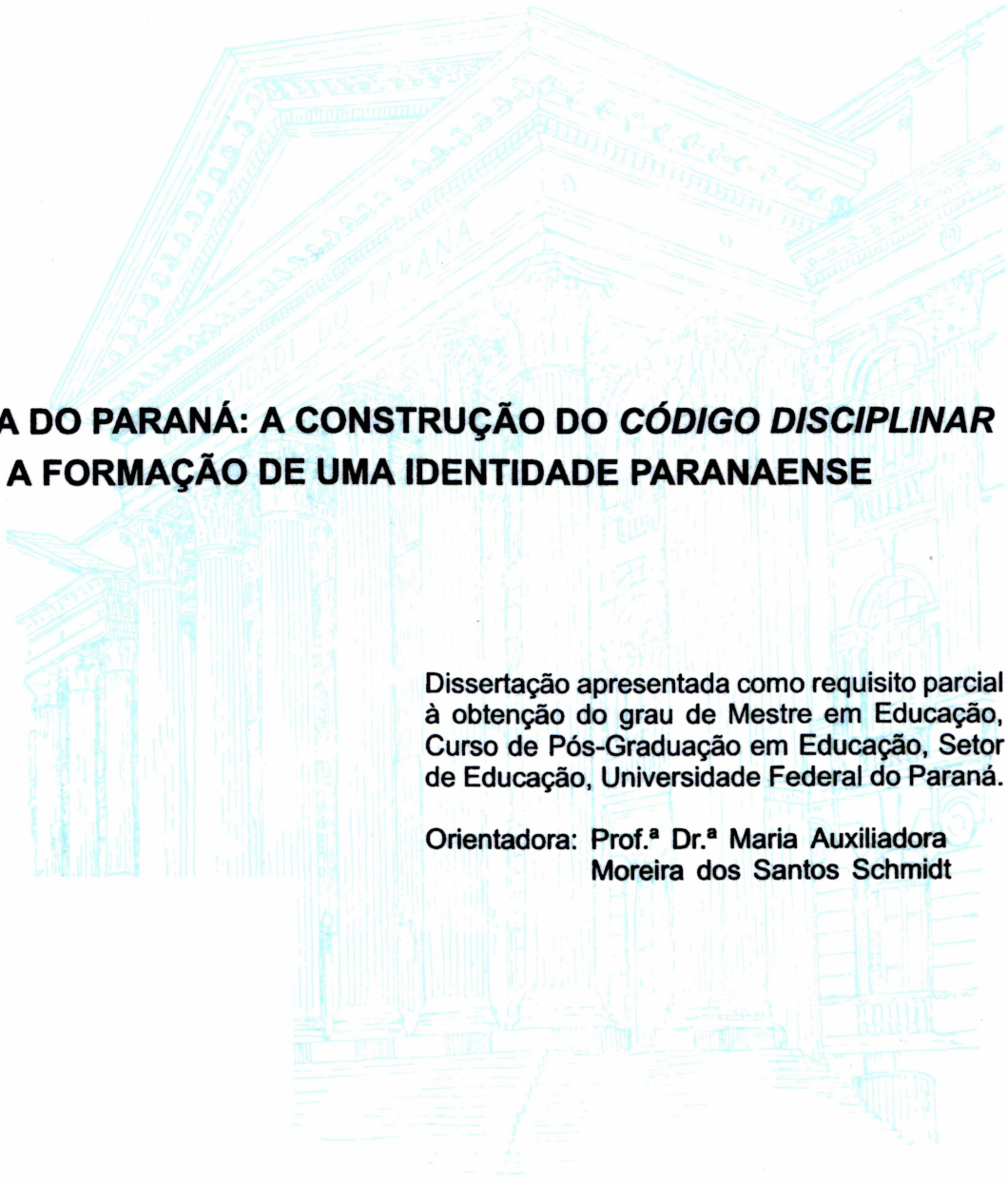


ROSI TEREZINHA FERRARINI GEVAERD



**HISTÓRIA DO PARANÁ: A CONSTRUÇÃO DO *CÓDIGO DISCIPLINAR*
E A FORMAÇÃO DE UMA IDENTIDADE PARANAENSE**

Dissertação apresentada como requisito parcial
à obtenção do grau de Mestre em Educação,
Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor
de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Auxiliadora
Moreira dos Santos Schmidt

CURITIBA

2003

ROSI TEREZINHA FERRARINI GEVAERD

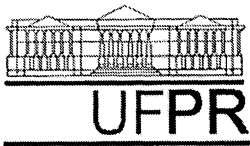
**HISTÓRIA DO PARANÁ: A CONSTRUÇÃO DO *CÓDIGO DISCIPLINAR*
E A FORMAÇÃO DE UMA IDENTIDADE PARANAENSE**

Dissertação apresentada como requisito parcial
à obtenção do grau de Mestre em Educação,
Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor
de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Auxiliadora
Moreira dos Santos Schmidt

CURITIBA

2003



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PARECER

Defesa de Dissertação de **ROSI TEREZINHA FERRARINI GEVAERD** para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO.

Os abaixo-assinados, DR^a MARIA AUXILIADORA MOREIRA DOS SANTOS SCHMIDT; DR^a KÁTIA ABUD; DR^a MARIA INÊS MANCINI DE BONI argüiram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: **“HISTÓRIA DO PARANÁ: A CONSTRUÇÃO DO CÓDIGO DISCIPLINAR E A FORMAÇÃO DE UMA IDENTIDADE PARANAENSE”**

Procedida a argüição, segundo o Protocolo, aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

PROFESSORES:

Apreciação

DR^a MARIA AUXILIADORA SCHMIDT (Presidente)

Aprovada

DR^a KÁTIA ABUD (Membro Titular)

Aprovada

DR^a MARIA INÊS MANCINI DE BONI (Membro Titular)

Aprovada

Curitiba, 29 de agosto de 2003

Profª Drª Ligia Regina Klein
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação

*Para Filipe e Paulo Henrique, que
compartilharam comigo este sonho.*

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram para a concretização desta pesquisa. Um agradecimento especial à minha orientadora, Doutora Maria Auxiliadora Schmidt, que, mais que professora, foi uma amiga, me oportunizando mais este aprendizado. Às professoras: Doutora Kátia Maria Abud, Doutora Maria Ignês Mancini De Boni e Doutora Tânia Maria Braga Garcia pelas considerações significativas para a produção do trabalho.

Em seguida, agradeço às pessoas da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba que possibilitaram a minha disponibilidade para me dedicar exclusivamente ao mestrado. À Lilian, por ter assumido as minhas funções neste período. Às amigas Angelita e Naldemir pelo incentivo.

Além disso, às pessoas dos Núcleos Regionais de Educação de Curitiba, a todas as pessoas das Escolas Municipais que abriram as portas para esta pesquisa, mas principalmente às professoras e professores entrevistados, pois suas considerações foram fundamentais para o encaminhamento da pesquisa.

Um agradecimento às pessoas das instituições onde realizei a pesquisa documental e bibliográfica, que, com todo o empenho, me disponibilizaram a documentação necessária para a efetivação deste estudo: Arquivo Público do Paraná, Arquivo da Secretaria Municipal da Educação, Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Biblioteca Pública do Paraná, Biblioteca da Secretaria Municipal da Educação, Biblioteca da Universidade Federal do Paraná, Círculo de Estudos Bandeirantes e Instituto Histórico e Geográfico do Paraná.

E, por último, às pessoas de minha família, que souberam entender as "minhas ausências", mas, principalmente, aos meus pais, pelo estímulo; à minha irmã Norma que me encorajou a iniciar essa caminhada; à Sandra pelo apoio; ao Lucas pela tradução; ao Chico, pelo incentivo e, finalmente, aos meus filhos, Filipe e Paulo Henrique que me acompanharam neste percurso e me auxiliaram nos meus "desesperos" com a tecnologia.

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS	vii
LISTA DE QUADROS	viii
RESUMO	ix
ABSTRACT	x
INTRODUÇÃO	1
1 HISTÓRIA DO PARANÁ: A CONSTRUÇÃO DO CÓDIGO DISCIPLINAR	10
1.1 O CÓDIGO DISCIPLINAR DA HISTÓRIA	10
1.2 O ENSINO DE HISTÓRIA E A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES.....	16
1.2.1 A Construção de uma Identidade Nacional.....	16
1.2.2 A Construção de uma Identidade Regional: O Sentimento de Paranidade	20
1.3 OS VESTÍGIOS VISÍVEIS DO ENSINO DE HISTÓRIA DO PARANÁ	29
1.3.1 Uma História com Pedagogia para o Professor	40
1.3.2 Mudanças no Ensino: uma Política Centralizadora	48
1.3.3 Plano Nacional de Educação: Mudanças e Permanências	53
2 INVENTANDO A TRADIÇÃO: O PARANISMO CHEGA À ESCOLA	59
2.1 MANUAL DIDÁTICO: A PEDAGOGIA A SERVIÇO DA NAÇÃO	59
2.2 MANUAL DIDÁTICO E A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE REGIONAL	61
2.2.1 Romário Martins e a sua <i>História do Paraná</i>	63
2.2.2 Sebastião Paraná e sua Obra.....	71
3 O ENSINO DE HISTÓRIA DO PARANÁ NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA	77
3.1 CURRÍCULO: DIDATIZANDO OS CONTEÚDOS DA HISTÓRIA DO PARANÁ	80
3.1.1 Currículo: Alguns Pressupostos.....	80
3.2 A EXPERIÊNCIA DE ENSINO DA REDE MUNICIPAL DE CURITIBA: OS ESTUDOS SOCIAIS	83
3.3 PRESENÇA DA HISTÓRIA DO PARANÁ NO CURRÍCULO DE ESTUDOS SOCIAIS	85
3.4 LEGITIMAÇÃO DOS ESTUDOS SOCIAIS.....	94
3.4.1 Primeiras Propostas Curriculares das Escolas Municipais.....	96
3.5 DIRETRIZES DE ENSINO: UMA DEFINIÇÃO DA MANTENEDORA	99
3.5.1 Escola Municipal: Elaboração do Plano Curricular.....	101

3.6	PLANO CURRICULAR: UNIFICANDO O ENSINO NO MUNICÍPIO.....	103
3.7	CURRÍCULO E CONTROLE.....	107
3.8	MUDANÇAS NA EDUCAÇÃO: RESGATANDO O ENSINO DE HISTÓRIA.	111
3.9	HISTÓRIA E GEOGRAFIA: EFETIVAÇÃO DA SEPARAÇÃO.....	118
3.9.1	Reorganização do Currículo Básico.....	121
3.10	INDÍCIOS DE MUDANÇAS.....	123
3.10.1	Diretrizes Curriculares: Escola Organizada em Ciclos de Aprendizagem.	123
4	TEXTOS VISÍVEIS E INVISÍVEIS DA HISTÓRIA DO PARANÁ ENSINADA	126
4.1	TEXTOS VISÍVEIS E INVISÍVEIS: ELEMENTOS DO <i>CÓDIGO DISCIPLINAR</i>	126
4.2	PROFISSIONAL DO ENSINO DE HISTÓRIA	128
4.3	TRABALHANDO COM A HISTÓRIA DO PARANÁ	130
4.4	O PONTO DE VISTA DAS PROFESSORAS: OS CONTEÚDOS DE HISTÓRIA DO PARANÁ.....	133
4.5	PRÁTICAS E ROTINAS EM SALA DE AULA.....	136
4.5.1	O Manual Didático.....	136
4.5.2	As Práticas e as Rotinas do Ensino de História na Sala de Aula	142
4.6	INDÍCIOS DA HISTÓRIA DO PARANÁ APRENDIDA	148
4.6.1	Os Trabalhos dos Alunos e das Alunas	148
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	176
	REFERÊNCIAS	183

LISTA DE FIGURAS

1	"O PARANÁ COMEÇOU A SER POVOADO NO LITORAL: FUNDAÇÃO DE PARANAGUÁ".....	150
2	"O OURO NO SUL".....	151
3	"ORIGEM DE CURITIBA - ATIVIDADES".....	152
4	"OS ÍNDIOS".....	154
5	"ÍNDIOS - ONTEM E HOJE".....	155
6	"TRIBOS INDÍGENAS NO PARANÁ HOJE".....	156
7	"O TRABALHO DOS ÍNDIOS".....	157
8	"OS NEGROS".....	158
9	"A COR DO HOMEM".....	159
10	"ESCRavidÃO NO PARANÁ".....	160
11	"PRECONCEITO RACIAL – ATIVIDADES".....	161
12	"ESCRavidÃO NO PARANÁ – RESUMO".....	162
13	"CICLO DA ERVA-MATE".....	163
14	"A ERVA-MATE NO PARANÁ".....	164
15	"A PECUÁRIA E A EXPANSÃO TERRITORIAL NO NORDESTE".....	166
16	"CAMINHO DOS TROPEIROS – RESUMO".....	167
17	"TROPEIRISMO".....	168
18	"PICA-PAUS CONTRA MARAGATOS".....	169
19	"MEU PARANÁ – OS IMIGRANTES NO PARANÁ".....	170
20	"POVOAMENTO E COLONIZAÇÃO IMIGRANTE".....	171
21	"MEU PARANÁ".....	173
22	"SÍMBOLOS DO PARANÁ".....	174

LISTA DE QUADROS

1	REGULAMENTO PARA A INSTRUÇÃO PÚBLICA - 1891	31
2	REGULAMENTO PARA A INSTRUÇÃO PÚBLICA - 1895	32
3	REGULAMENTO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ - INSTRUÇÃO PRIMARIA 1901	33
4	REGIMENTO INTERNO DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO DO PARANÁ - 1903.....	34
5	RELAÇÃO LIVROS APROVADOS - 1903.....	37
6	ENSINO PÚBLICO DO ENSINO PRIMARIO - 1912	40
7	CODIGO DO ENSINO DO ESTADO DO PARANÁ - 1916.....	41
8	PROGRAMMA DE ENSINO NO GRUPO ESCOLAR MODELO - 1917	43
9	MANUAL DIDÁTICO: METHODOLOGIA DA HISTORIA NA AULA PRIMARIA - 1917	45
10	PROGRAMMA DE ENSINO PARA OS GRUPOS ESCOLARES DO ESTADO - 1921	47
11	PROGRAMA DOS GRUPOS ESCOLARES DO ESTADO DO PARANÁ -1932.....	51
12	PROGRAMA PARA O CURSO PRIMÁRIO - 1949	56
13	MANUAL DIDÁTICO: HISTORIA DO PARANÁ - ROMARIO MARTINS.....	65
14	REGIMENTO DA UNIDADE DE ENSINO FUNDAMENTAL DE I GRAU PAPA JOÃO XXIII - 1972	97
15	DIRETRIZES DE ENSINO DE 1.º GRAU – BASES LEGISLATIVAS - 1974	100
16	PLANO CURRICULAR ESCOLA PAPA JOÃO XXIII – ENSINO DE 1.º GRAU - 1975	102
17	PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA - PLANO CURRICULAR - 1975	105
18	DIRETRIZES CURRICULARES PARA AS ESCOLAS MUNICIPAIS - 1978	109
19	SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO - PROPOSTA CURRICULAR - 1987.....	114
20	SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE CURITIBA - CURRÍCULO BÁSICO - 1988.....	117
21	CURRÍCULO BÁSICO - 1989-1992.....	120
22	CURRÍCULO BÁSICO - 1995	122
23	PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA - DIRETRIZES CURRICULARES - 1997-2000	124
24	PERFIL DO PROFISSIONAL QUE ATUA COM O ENSINO DE HISTÓRIA NAS ESCOLAS PESQUISADAS.....	128
25	MANUAIS ADOTADOS NAS ESCOLAS PESQUISADAS	139
26	MANUAL DE HISTÓRIA DO PARANÁ.....	140
27	PRÁTICA DA PROFESSORA EM SALA DE AULA.....	143
28	CONTEÚDOS APRENDIDOS	149

RESUMO

O presente trabalho partiu da seguinte questão norteadora: qual a relação entre a construção e consolidação de um *código disciplinar* da História do Paraná e a formação de uma identidade paranaense? Para tanto, tomou-se como fio condutor o conceito de *código disciplinar* e passou-se a reconstruir como foi se constituindo o ensino da História do Paraná, procurando identificar as permanências, as mudanças e as descontinuidades que se efetivaram desde as primeiras indicações desses conteúdos, enquanto saber escolar, até a proposta curricular de 1997-2000. Pode-se constatar que a inclusão destes conteúdos no contexto escolar ocorreu num momento em que os intelectuais do Paraná estavam envolvidos no processo de construção de identidade paranaense, contexto que a historiografia aponta como movimento do Paranismo. Este movimento pode ser representado por um sentimento de pertencimento regional, o qual passou por momentos de construção e reconstrução e, que, a partir de sua identificação no processo de escolarização, feito pela pesquisa, ainda está presente na cultura escolar.

ABSTRACT

The following work has emerged from the leading question: which is the relationship between a Parana's History *discipline code* consolidation and the formation of a "Paranaense's" identity? Therefore, the concept of *discipline code* has become the guiding line, and then the work moved its focus to observe how was the Parana's History teaching formed, trying to identify the points that did never change, the ones that did change, and the ones which were just forgotten, since the first indication of this subjects until the curriculum proposal of 1997-2000. It can be observed that the inclusion of this subjects in the school context has occurred when the Parana's intellectuals were involved in the "Paranaense's" identity formation process. This can be represented by a sentiment of regional belonging, which has been through moments of formation and re-formation, and starting with its identification in the school process, made by the research, is still present in the school culture.

INTRODUÇÃO

A Lei 13.381, sancionada pelo governador Jaime Lerner em 18 de dezembro de 2001, é oriunda do projeto de lei de autoria do deputado Hermas Brandão, que propõe a obrigatoriedade do ensino de História do Paraná, de acordo com o exposto no artigo 1.º que

Torna obrigatório um novo tratamento, na Rede Pública Estadual de Ensino, dos conteúdos da disciplina História do Paraná, no ensino Fundamental e Médio, objetivando a formação de cidadãos conscientes da identidade, potencial e valorização do nosso Estado (PARANÁ, 2001, p.2).

Essa lei foi o resultado de um estudo proposto pela Academia Paranaense de Letras, tendo como relatora da comissão a Acadêmica Chloris Casagrande Justen. Esta comissão foi constituída especialmente para efetivar estudos com o objetivo de identificar as "possíveis causas do desconhecimento da história do Paraná pela população" o qual, segundo a mesma, seria um dos motivos da "ausência de um sentimento paranista que projete o Paraná e os paranaenses" no cenário nacional (JUSTEN, 2001, p.1).

A referida Academia é integrante do Movimento Pró Paraná, uma instituição que se diz portadora de uma representatividade comunitária de relevância e conta com o apoio da Assembléia Legislativa do Estado. Neste sentido, pretende tomar medidas para que os cidadãos paranaenses tornem-se cientes da sua importância histórica e seu empenho em efetivar com urgência um trabalho com o ensino de História do Paraná nas escolas públicas estaduais.

Segundo o texto da lei, com a implantação da obrigatoriedade da disciplina História do Paraná "em mais de uma série ou distribuídos os seus conteúdos em outras matérias" pretende-se promover a "incorporação dos elementos formadores da cidadania paranaense" no âmbito escolar. (PARANÁ, 2001, p.1) Com essa medida, pretende-se que professores e alunos conheçam o seu Estado e valorizem o patrimônio histórico e cultural do Paraná. Esse processo seria, no dizer de Justen, (2001, p.1):

a base para a formação de uma cidadania atuante na defesa dos direitos individuais e coletivos do homem paranaense, preservando a necessária regionalização dentro do processo de globalização instalado na comunidade internacional.

Fica evidenciado que a preocupação das autoridades em elaborar e aprovar a lei está no resgate, no dizer de Justen (2001, p.1), de um "sentimento paranista que projete o Paraná e os paranaenses". Esse pensamento indica a retomada do "sentimento de paranidade", um pensamento permeado por idéias veiculadas desde o século XIX, e que acompanham o Paraná na "construção de sua identidade" (TRINDADE, 1997, p.65-72).

Além disso, esta lei foi promulgada num contexto em que se iniciaram as solenidades para a comemoração do Sesquicentenário da Emancipação Política do Paraná. Durante o ano de 2002, o governo criou uma comissão "que terá como tarefa coordenar os preparativos para os 360 dias de comemoração – de 19 de dezembro deste ano a 19 de dezembro de 2003". (GAZETA DO POVO, set. 2002, p.4) Segundo Ribas Netto¹ (GAZETA DO POVO, jul. 2002, p.14), "a programação será orientada para 'levantar a auto-estima do paranaense, nascido aqui ou não, e fazê-lo conhecer melhor o Estado'."

Na solenidade de instalação da comissão especial para organizar os eventos, o governador Jaime Lerner "ressaltou a importância do sesquicentenário, dizendo que a data representa a consolidação da identidade paranaense. 'É o momento de ressaltar o orgulho que o Paraná tem de sua diversidade étnica e cultural.'" (GAZETA DO POVO, set. 2002). Um momento em que os discursos evidenciam uma retomada das idéias veiculadas no movimento do "paranismo" (PEREIRA, 1998, p.11), ou, no dizer de (TRINDADE, 1997, p.65), um resgate do "sentimento de paranidade".

Diante de uma lei que aponta para a obrigatoriedade da disciplina de História do Paraná, marcada por um forte pensamento paranista, e de um contexto em que se busca resgatar o sentimento de paranidade, propõe-se a seguinte questão

¹Assessor especial da governadoria, indicado para ocupar a secretaria executiva da comissão para organizar as solenidades do Sesquicentenário. (RIBAS NETTO, P. T. *Gazeta do Povo*, p.14, jul. 2002).

para pesquisa: qual a relação entre a construção e a consolidação de um *código disciplinar* da História do Paraná e a formação de uma identidade paranaense?

Assim, tendo como categoria de análise o conceito de *código disciplinar* proposto por Cuesta (1997, p.20), procura-se reconstruir como foi se constituindo o ensino de História do Paraná, a partir do seguinte percurso: pesquisa e análise do contexto em que esses conteúdos foram sendo incluídos nos programas escolares; análise dos manuais produzidos nesse contexto, bem como de alguns elementos da prática docente.

Nesse sentido, busca-se observar as permanências, as mudanças e as discontinuidades que se efetivaram, nem sempre visíveis, mas que poderão apontar como foram se constituindo os conteúdos de História do Paraná enquanto saber escolar. Ademais, busca-se compreender como os conteúdos indicados tomam uma perspectiva de construção de uma identidade paranaense.

Para empreender essa pesquisa buscou-se alguns dos primeiros indícios do ensino de História do Paraná nas legislações, investigando, nos diferentes contextos, a presença desse ensino, até os dias atuais, porque "somente a visão temporal panorâmica" (CUESTA,1997, p.17) poderá ajudar a compreender se há elementos para que a História do Paraná seja vista como uma disciplina escolar.

A reconstrução do *código disciplinar* da História do Paraná foi apreendida nos *textos visíveis*, (como Leis, Códigos, Regulamentos, manuais didáticos), e nos *textos invisíveis* (a prática docente). Para tanto, num primeiro momento, foi feita uma análise documental definindo-se um recorte cronológico, desde o primeiro Regulamento para o Ensino do período republicano, em 1891, até a proposta curricular de 1997-2000.

A partir da análise deste material procurou-se mostrar no Capítulo I como o *código disciplinar* da História do Paraná foi se constituindo. Pode-se dizer que isso ocorreu a partir do final do século XIX, em 1895, quando aparecem os primeiros vestígios de conteúdos sobre o Estado sendo indicados no *Regulamento para a Instrução Pública*, tais como: *noções gerais de geographia e história patrias*,

especialmente do Estado. Esta seria a primeira manifestação de uma história regional indicada pela legislação. A partir deste Regulamento, a indicação de conteúdos da história regional esteve sempre presente nas legislações, dividindo o espaço curricular com a História Pátria, pois, nesse período, a preocupação no ensino era também com o desenvolvimento do nacionalismo.

Quanto aos conteúdos de História do Paraná pode-se dizer que, a partir de 1917, eles se consolidaram, já que o *Programma de Ensino*, além da indicação detalhada dos conteúdos, sugere uma metodologia para o professor ensiná-los. Pode-se dizer, a partir da documentação analisada, que, neste contexto, o *código disciplinar* da História do Paraná se consolidou enquanto saber escolar.

A inclusão de conteúdos de História do Paraná, no âmbito escolar, ocorreu num momento em que os intelectuais do Paraná estavam envolvidos no processo de construção da identidade regional. Esse é o contexto que a historiografia² aponta como movimento do *Paranismo*. Ademais, essas idéias passaram a ser veiculadas no âmbito escolar, na medida em que os autores dos manuais didáticos que tratam da história regional, produzidos neste período, também eram paranistas. Tanto a obra *História do Paraná*, de Romário Martins, publicada pela primeira vez em 1899, como, *O Brasil e o Paraná*, de Sebastião Paraná, publicada em 1903, foram indicadas pela legislação para serem usadas nas escolas. A primeira como bibliografia para os professores, e a segunda, como livro didático para ser usado pelos alunos. Procura-se demonstrar a presença destas obras no contexto escolar, bem como uma análise desses manuais, no Capítulo II.

Na década de 1950, ocorreu uma retomada das idéias paranistas. Trata-se de uma época "povoada de porta-vozes" do "discurso da modernidade", como os governadores, Bento Munhoz da Rocha Netto (1950-1955), e Moysés Lupion (1956-1960) (BURMESTER, 1990, p.145). Esse período foi marcado por grandes obras, pois

²Para aprofundar a análise ver: TRINDADE, E. M. C. *Paranidade ou Paranismo? A construção de uma identidade regional*. In: *Revista da SBPH. Sociedade Brasileira de Pesquisa Histórica*. Curitiba, n.13, 1997, p.65-74; PEREIRA, L. F. L. *Paranismo: O Paraná inventado; cultura e imaginário no Paraná da I República*. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2 ed., 1998; SZVARÇA, D. R. *O Forjador; Ruínas de um mito. Romário Martins*. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1998.

o importante, no entender dos administradores, eram as realizações concretas. No campo educacional, o pensamento não era outro. Inúmeras instituições escolares foram construídas. Aos Municípios cabia a tarefa de construir escolas e salas de aula. Nesse contexto, é que o Município de Curitiba inicia suas atividades no setor da educação, quando foi criado pela Prefeitura de Curitiba um departamento que passou a se denominar "Departamento de Educação, Cultura e Turismo", e sua finalidade era "pesquisar nos bairros de Curitiba a possibilidade de construções de grupos Escolares" (CURITIBA, 1993, p.7).

Diante deste quadro, propôs-se um redimensionamento para a pesquisa em curso, o qual passou a ser foco de análise no Capítulo III. Nele buscou-se mostrar, a partir de um estudo de caso, como o *código disciplinar* da História do Paraná se consolidou enquanto saber escolar, na Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME), por meio da análise de Históricos, Relatórios, Planos e Diretrizes Curriculares, tanto os elaborados pelas escolas, como os da administração. Além disso, procurou-se identificar como isso ocorreu, nas falas de professoras que atuaram na década de 1960, por meio de entrevistas, vestígios da prática docente naquele período.

No contexto da década de 1960, as escolas municipais recebiam orientações pedagógicas do Estado. Nos primeiros anos de "experimentação pedagógica" do Município de Curitiba (CURITIBA, 1969a, p.1), as professoras organizavam o seu planejamento em reuniões ou na troca com seus pares. A História do Paraná estava presente na proposta de ensino dos Estudos Sociais. Os conteúdos eram contemplados nas *Unidades de Trabalho*; como exemplo, a temática: *Meu Paraná* (CURITIBA, 1969b, p.3). A concepção de História presente era uma História política, que obedecia uma cronologia, ou no dizer da orientadora da escola, "a evolução e seqüência dos fatos" (CURITIBA, 1969a, p.6).

Em 1972, em seus *Regimentos*, as escolas propuseram uma organização dos conteúdos a serem ensinados. Este foi o primeiro documento encontrado que nos apontou uma sistematização curricular elaborada pelas escolas do Município de Curitiba. A partir deste, foram elaboradas inúmeras propostas, tanto pelas escolas como pela administração. Os conteúdos de História do Paraná apresentam

mudanças, permanências, algumas descontinuidades, mas sempre estão presentes sob a forma de saber escolar, evidenciando a existência do *código disciplinar* da História do Paraná, além de evidenciar a finalidade deste ensino em diferentes contextos: ora voltado para o desenvolvimento do nacionalismo, ora com ênfase maior para o desenvolvimento do regionalismo, na perspectiva de construção de uma identidade paranaense.

A última proposta curricular elaborada para as escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, na gestão de 1997-2001,³ está em processo de discussão, envolvendo professores e professoras, profissionais tanto das Escolas Municipais e dos Núcleos Regionais de Educação, como da Secretaria Municipal da Educação, para uma posterior reescrita.

Com a análise das legislações oficiais (Currículo Básico, Diretrizes Curriculares e Parâmetros Curriculares Nacionais), que servem de subsídios para a organização escolar, procurou-se mostrar, no Capítulo IV, elementos de práticas pedagógicas presentes na cultura escolar, tanto pelas falas das professoras, expressas nas entrevistas, como pelas atividades realizadas pelos alunos. Buscou-se identificar nessas falas qual a opinião das professoras, em relação à obrigatoriedade de conteúdos da História do Paraná no contexto escolar, no que se refere à Lei 13.381/2001, assim como, em que perspectiva estes conteúdos devem ser ensinados.

Os conteúdos de História do Paraná estão contemplados, mais sistematicamente, na 4.^a série, de acordo com a organização da escola, seja a partir dos conteúdos propostos pelo Currículo Básico, ou na forma de Projeto de Trabalho, seja ainda, seguindo o manual didático adotado pela escola. As professoras, em suas falas, ressaltam a importância do trabalho com os conteúdos de História do Paraná no contexto escolar. Inclusive em alguns momentos, percebe-se que essas idéias estão permeadas por um discurso paranista.

Tanto os *textos visíveis*, o conjunto de documentos que servem de referencial para a organização da escola e os manuais adotados, como os *textos*

³A escola organizada em ciclos de aprendizagem: diretrizes curriculares – em discussão. (CURITIBA, 1997-2001).

invisíveis, a prática pedagógica, presente na fala das professoras e nas atividades dos/as alunos/as, apontam a presença de um ensino voltado para a História do Paraná, o que indica a existência do *código disciplinar* da História do Paraná.

Para estruturar os Capítulos I e II, recorreu-se às fontes primárias, pois não foi encontrado nenhum documento que tivesse sistematizado as informações necessárias. Para essa pesquisa documental consultou-se as seguintes instituições: Arquivo Público do Paraná, Biblioteca Pública do Paraná, Círculo de Estudos Bandeirantes e Instituto Histórico e Geográfico do Paraná. Buscou-se, como fonte, Atos, Decretos, Coleções de Leis, Regulamentos, Regimentos, Diários Oficiais, Relatórios da Instrução Pública, Programas de Ensino, a partir de 1890. Assim como, obras historiográficas destes diferentes períodos para, de posse deste material, compor o *código disciplinar* da História do Paraná.

Na organização do Capítulo III, recorreu-se ao Arquivo da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba. Os documentos pesquisados englobam: Históricos institucionais e escolares, Relatórios escolares, Regimentos das Unidades Escolares, Diretrizes de Ensino, Planos Curriculares, Jornal, Currículos e Diretrizes Curriculares. Além disso, contamos com informações obtidas por meio de entrevistas, realizadas com duas professoras, que atuaram na década de 1960, em escola do Município de Curitiba.

Para a produção do Capítulo IV, buscou-se, inicialmente, delimitar o universo das escolas a serem pesquisadas, de um total de 157 escolas municipais e municipalizadas,⁴ definiu-se o seguinte critério: escolas que tiveram sua autorização de funcionamento na década de 1960, período em que o Município inicia sua atuação no setor pedagógico, e escolas que atendessem a alunos do Ensino Fundamental, de 1.^a à 8.^a série, totalizando três escolas.

Após a delimitação das escolas a serem pesquisadas, definiu-se que cada escola seria identificada com um número para que se mantivesse o anonimato das mesmas, sendo que para as professoras foram escolhidas letras do nome.

⁴Em 2002, 21 escolas estaduais passaram a ser atendidas pelo Município, tanto nas questões administrativas como nas pedagógicas. (Dados fornecidos pela Secretaria Municipal da Educação – Gerência de Estudos e Informações Educacionais, em 08 de julho de 2002).

Num primeiro momento, procurou-se realizar o contato com a equipe administrativa e pedagógica das referidas escolas para explicar o objetivo da pesquisa e solicitar a autorização para serem efetivadas as entrevistas com as professoras. As professoras selecionadas foram as que atuam com o ensino de História, sendo quatorze regentes de 3.^a e 4.^a séries, e oito de 5.^a a 8.^a, totalizando vinte e duas pessoas entrevistadas. Das três escolas pesquisadas, nas Escolas 2 e 3, as professoras regentes dividem o ensino com outra regente, ficando responsável pelo ensino de História em todas as turmas; na Escola 1, a professora é responsável por todos os conteúdos.

Em seguida, procurou-se verificar como a escola organiza o seu planejamento, como define a escolha do manual didático e como a professora seleciona os conteúdos a serem ensinados, para poder identificar a relação que existe entre os conteúdos de História do Paraná ensinados e a construção da identidade paranaense.

Para realizar as entrevistas com as professoras, definiu-se que a metodologia da entrevista semi-estruturada seria a adequada, na medida em que as perguntas propostas pudessem dar um retorno das opiniões da professora sobre o ensino de História do Paraná, bem como verificar a maneira pela qual ela diz efetivar o seu trabalho em sala de aula. As questões propostas foram: como a professora desenvolve o trabalho com os conteúdos de História do Paraná em sala de aula; se acha importante ou não trabalhar esses conteúdos; se utiliza ou não o manual didático em suas aulas. Com essas questões, buscou-se mostrar evidências de um ensino de conteúdos de História do Paraná no contexto escolar, assim como, as práticas pedagógicas, que, no dizer dessas professoras, costumam se efetivar.

Além disso, foram analisados trabalhos realizados pelos/as alunos/as destas professoras, como: textos, desenhos, relatórios, atividades nos cadernos, exercícios e/ou trabalhos de pesquisa, com o objetivo de observar elementos indicativos da presença do ensino de História do Paraná nas aulas ministradas. Foram solicitados cinco trabalhos por turma. Obteve-se um total de 84 exemplares, englobando: atividades realizadas nos cadernos, trabalhos de pesquisa, produção

de livros, relatórios de atividades, depoimentos e outros, podendo-se considerar como uma representatividade do trabalho realizado pela professora.

Os trabalhos foram coletados no mês de dezembro de 2002 para que se pudesse obter uma amostragem de todas as atividades desenvolvidas pelas professoras durante o referido ano letivo, ficando a critério das professoras a disponibilização do que havia sido realizado pelos/as alunos/as. Dos trabalhos disponibilizados, selecionaram-se os que enfocavam conteúdos referentes à História do Paraná, sendo um exemplar de cada atividade proposta pela professora, totalizando 22 trabalhos para análise.

A categoria de análise utilizada foi o conceito de *código disciplinar*, bem como a presença ou não da perspectiva do paranismo. De posse desse material pretendeu-se saber se o que está acontecendo na prática escolar chega a constituir subsídios para consolidar o *código disciplinar* da História do Paraná ou se esses elementos estão diluídos enquanto conteúdos na disciplina de História, buscando a construção de uma representação simbólica do paranaense.

1 HISTÓRIA DO PARANÁ: A CONSTRUÇÃO DO CÓDIGO DISCIPLINAR

Retomando-se a questão proposta para este estudo: Qual a relação entre a construção e consolidação de um *código disciplinar* da História do Paraná e a formação de uma identidade paranaense?, buscou-se, inicialmente, refletir sobre o conceito de *código disciplinar* elaborado por Cuesta e apreender como o autor construiu este conceito, para, posteriormente, mostrar, a partir de uma análise de Leis, Regulamentos, Códigos e Programas de Ensino, como foi se constituindo o *código disciplinar* da História do Paraná.

Em seguida, procurou-se analisar o conceito de identidade, na perspectiva da construção das identidades nacional e regional, e, a partir desta reflexão, identificar a relação entre o *código disciplinar* da História do Paraná e a construção de uma identidade paranaense.

1.1 O CÓDIGO DISCIPLINAR DA HISTÓRIA

Como em vários países do mundo, inclusive no Brasil, na Espanha vários pesquisadores têm desenvolvido estudos sobre a História como disciplina escolar. Essas investigações têm sido realizadas, principalmente, a partir da década de 1980, tendo como perspectiva, no dizer de Cuesta (1997): "reconstruir as chaves do mosaico curricular de nossa história contemporânea". Cuesta, ao definir o seu primeiro esboço de trabalho, o qual se materializou em uma obra publicada em 1997, priorizou o que no momento era tido como urgente no campo de pesquisas na área, ou seja, a necessidade de recuperar a "memória histórica" sobre o ensino da história. A partir das primeiras investigações percebeu que somente uma "visão temporal panorâmica" contribuiria para a explicação do tema, devido à sua complexidade. Sendo assim, o autor ampliou os "horizontes temporais" da sua pesquisa e aprofundou a sua hipótese inicial sobre "as relações entre a mudança e a continuidade" no ensino de História (CUESTA, 1997, p.17).

Para Cuesta (1997, p.17), "as origens dos sistemas educativos modernos estão vinculados ao próprio desenvolvimento do capitalismo", e estes se constituem na base sobre as quais se fundam e se constroem as disciplinas escolares, porém para encontrar os primeiros indícios da "proto-história" da História, enquanto disciplina escolar, teve que buscar as raízes deste ensino em seus precursores.

As disciplinas escolares se constroem no bojo dos interesses sociais e a sua existência pressupõe a "distribuição de poderes" entre os sujeitos envolvidos em sua "criação e reprodução". Esta construção social e política das disciplinas escolares deve ser entendida a partir de sua própria história, pois, só analisando este percurso, pode-se entender e explicar o seu significado, porque, no dizer de Cuesta (1997, p.18), "as disciplinas escolares são construções históricas socialmente condicionadas e gestadas dentro de instituições específicas de socialização."

Nesse sentido, Goodson (2001, p.27) enfoca que a história do currículo e das disciplinas escolares constituem um "processo pelo qual se inventa tradição", não na perspectiva de tradição como "algo pronto de uma vez por todas", mas como "algo a ser defendido" e que, portanto, as disciplinas escolares são construídas e reconstruídas ao longo do tempo.

Para Cuesta, ao se estudar o ensino da História, deve-se considerar não só a história das disciplinas escolares com suas características próprias, de "durabilidade, o caráter perdurável, mas não imutável, da tradição inventada," como também

a ação cotidiana dos sujeitos sociais protagonistas da vida nas aulas e da particular 'consciência prática' (como diria Giddens) ou 'habitus' (que diria Bourdieu) que servem para interiorizar subjetivamente os valores e práticas que reproduzem socialmente o universo cultural das disciplinas escolares (CUESTA, 1997, p.19).

Considerando a "dimensão sócio-histórica, a especificidade, a autonomia relativa e a durabilidade do conhecimento histórico", o autor elaborou "a idéia de *código disciplinar*",

Uma tradição social que se configura historicamente e que se compõe de um conjunto de idéias, valores, suposições e rotinas, que legitimam a função educativa atribuída à História e que regulam a ordem da prática de seu ensino. O *código disciplinar* da História, alberga, pois, as especulações e retóricas discursivas sobre seu valor educativo, os conteúdos de ensino e os arquétipos da prática docente, que se sucedem no tempo e que se consideram, dentro da cultura, valiosos e legítimos (CUESTA, 1997, p.20).

Nesse sentido, o conceito de *código disciplinar* ajuda a "compreender e reconstruir a memória sobre o ensino de História". O uso deste conceito pressupõe um "olhar sintético e complexo sobre a realidade sócio-histórica de um tempo longo"; considerando-se suas permanências, "apresenta uma configuração multiforme e não sempre visível". Por outro lado, a partir do *código disciplinar* pode-se "pensar a história do ensino da História como continuidade e como mudança", e indicar as "descontinuidades no ritmo das mudanças" entre os "discursos e as práticas" (ibid., p.20-21).

A investigação orientada pelo conceito de *código disciplinar* pode servir como categoria de análise para a "explicação da sociogênese de uma disciplina escolar que, uma vez inventada, mantém durante muito tempo suas peculiaridades tradicionais, mas que não resulta insensível a uma revisão total ou parcial de seus componentes discursivos e práticos" (ibid., p.21).

Para Cuesta (1998, p.11), as "gêneses do *código disciplinar* da História se situam num tempo longo e numa percepção panorâmica, porque são profundas e duradouras as raízes da educação histórica"; para tanto indica quatro fases da sociogênese da História escolar na Espanha, a saber:

Sedimentação – de usos de educação histórica (Do Mundo Antigo ao Antigo Regime):

- Tradição clássica e judaico-cristã (Paleo-história do *código disciplinar*)
- Contribuição jesuítica e usos educativos do Antigo Regime (Proto-história do *código disciplinar*)

Invenção do código disciplinar – (Metade do século XIX. Época Isabelina):

- Fase constituinte: fixação de uma tradição discursiva reguladora e prática da História escolar.

Consolidação do código disciplinar – (Restauração até os anos sessenta do século XX):

- Permanência da tradição: o código disciplinar durante o modo de educação tradicional-elitista.

Reformulação discursiva do código disciplinar (1970-1995)

- Mudanças e continuidades da História escolar no *modo de educação tecnocrático de massas* (CUESTA, 1998, p.12).

A fase *fundacional* do *código disciplinar* se instituiu, ao mesmo tempo, que o sistema educativo liberal, metade do século XIX, sendo que a fase de *consolidação* do *código disciplinar* ocorre no período da origem do *modo de educação tradicional-elitista*,

e a fase de *reformulação do código disciplinar*, no período do *modo de educação tecnocrático de massas*, marcado pelas constantes reformas educativas, ocorrendo nos últimos anos uma certa crise de "identidade" da História como matéria de ensino (ibid., p.11, 13).

A História no século XVII, era praticada "por conta e cargo dos príncipes" (CABRERA DE CÓRDOBA, 1948, apud CUESTA, 1998, p.14), tendo uma função educativa "quase exclusivamente *ad usum delphini*", e, é nesta História com características "aristocrática, religiosa e protonacionalizante" que se encontram as "pegadas mais perduráveis dos precedentes proto-históricos do código disciplinar". A História era parte de uma "bagagem cultural" utilizada para o adestramento do exercício do poder, porém figurava como um saber de menor "brilho e prestígio". Dos palácios, ao longo da Idade Moderna, a História vai se configurando em outros espaços e passa a ser um ensino baseado no estudo da realidade onde começa a perpassar "algum tipo de conhecimento histórico"; assim, nessa tendência "realista" a História escolar seria segundo Comenius (1986) citado por Cuesta (1998, p.15), o "condimento de estudos mais sérios".

O colégio jesuítico materializa o novo espaço escolar, regulado pela *Ratio studiorum*, onde se concede à História um plano de estudos mais estruturado da Europa moderna, a saber:

Nos dias de férias explique-se um historiador, um poeta ou algo referente à erudição, e repasse-se. Nos sábados, depois de uma breve repetição de tudo o visto na semana, exponha-se a primeira hora da manhã um historiador ou um poeta (RATIO STUDIORUM,⁵ 1986 apud CUESTA, 1998, p.15).

A História torna-se presente, "em tempo quase festivo, pela periferia do núcleo curricular oficial da *Ratio studiorum*", e na intenção de facilitar o ensino da História tanto na educação para os príncipes como nos colégios, surgem os compêndios e manuais escolares, que podem ser considerados, no dizer de Cuesta

⁵RATIO STUDIORUM (1986), según traducción de A. Diaz Escanciano, en C. Labrador *et al.*: La Ratio studiorum de los jesuítas. Universidad de Comillas, Madrid, p.559-126.

(1998, p.15-16) como "as seqüelas mais decisivas e transcendentais da proto-história da História escolar". Estes compêndios com um cunho cronológico, em sua maioria, elaborados pelos padres jesuítas, começam a constituir a História como matéria de ensino, tornando-se uma herança do *código disciplinar*. Nesse sentido, tanto pelas práticas ritualizadas nos colégios como pela produção de manuais, pode-se dizer que os jesuítas são os precursores da tradição da História escolar.

Na França é produzido, em 1705, um compêndio escolar que teve grande influência para a Espanha, um manual com o objetivo de que o aluno memorizasse "os homens de sucesso que devem ser recordados", obra do padre Buffier, *Pratique de la memoire artificielle. Pour apprendre & pour retenir la Chronologie universelle*. Com esta obra, passa-se a utilizar conteúdos e artifícios pedagógicos nos livros do ensino de História,

- Organização cronológica linear (história sacra, eclesiástica e profana, universal e dos reinos da Europa), compartimentação do tempo em séculos e em dinastias reinantes. Conteúdos de caráter político-religioso de marcado acento narrativo, exposto em uma seqüência temporal sucessiva.
- Utilização de artifícios pedagógicos para favorecer a recordação: a narração se faz em forma dialogada e se recorre aos '*vers artificielles*' para encabeçar cada capítulo e para fazer resumos de cada uma das grandes partes (sagrada, eclesiástica, profana). Esta memória se reforça com alguns recursos tipográficos, quadros e lista de dinastias, etc. (CUESTA, 1998, p.17).

Durante o século XVIII, apesar de a História ainda não ter uma função de grande relevância no sistema escolar, constata-se uma grande produção de textos que indicam o uso, ainda que incipiente da educação histórica. Essas produções perpassam a "concepção literária da História", com uma finalidade educativa muito próxima da concepção "ciceroniana *magistra vitae*, uma disposição linear e narrativa dos conteúdos e a tendência pedagógica para o memorismo e a recitação. E, é, nestes manuais e compêndios que se podem buscar algumas "marcas pedagógicas e discursivas que precederam a posterior criação do *código disciplinar* da História" (ibid., p.17, 20).

A entrada da História na sala de aula não foi "rápida e nem retilínea"; os fragmentos de sua tradição podem ser encontrados no mundo clássico, sendo que os sedimentos mais profundos constituem-se no sistema educativo do Estado burguês criando e regulando a História escolar (ibid., p.20).

A História escolar "nasce precedida e envolta" pelo "elitismo, nacionalismo e memorismo." Desde a prática presente nos palácios até as salas de aula, a História vai se "recheando", no dizer de Cuesta (1998, p.20),

de imagens e estereótipos valorativos (*magistra vitae*, moralismo, nacionalização do passado), culturais (arbitrário da cronologia, narrativismo, providencialismo) e pedagógicos (memorização de feitos, lugares e datas, uso de manuais, recitação, regulamentação disciplinária do tempo e o espaço).

Segundo Cuesta (1998, p.20), "sobre esses fundamentos proto-históricos e outros novos componentes culturais e sociais se levanta a fase constituinte da História como matéria de ensino".

Na esteira dos estudos das disciplinas escolares,⁶ Cuesta, que tem buscado como fontes os manuais e os programas escolares, os denomina de *textos visíveis* da história escolar, pois, em sua opinião, os livros escolares constituem uma das mais importantes fontes de divulgação científica e, portanto, uma das formas adequadas para se estudar o ensino da História. Ressalta que tanto o conteúdo do livro didático quanto a legislação não são a prática da sala de aula, pois existem sujeitos sociais envolvidos e "que tomam parte nos processos cotidianos de elaboração e reconstrução do conhecimento escolar" (CUESTA, 1997, p.12-13).

Além dos *textos visíveis*, há que se buscar outras fontes para a reconstrução do *código disciplinar* do ensino de História. Seriam os *textos invisíveis* do *código disciplinar*, "os conteúdos escolares da prática de ensino". Deste modo, para essa reconstrução há que se "diversificar" as fontes: "fotografia, pintura,

⁶Para aprofundar a reflexão, ver: CHERVEL, A. *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*. Teoria & Educação, 2, 1990; JULIÁ, D. *Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação*. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (org.). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

espaços e arquiteturas escolares, regulamentos, memórias de centros, testemunhos orais, entrevistas, informes administrativos etc." Todavia, para se obter essa diversidade de material é necessário um "custoso esforço de descobrimento, recompilação e reconstrução" de informações para poder "encaixar as peças deste quebra-cabeças que é o *código disciplinar* da História" (CUESTA, 1997, p.21).

Nesse sentido, o *código disciplinar* ajuda a "compreender e reconstruir a memória sobre o ensino de História". O uso deste conceito implica uma análise da realidade sócio-histórica da disciplina escolar num tempo longo, considerando-se as permanências, as mudanças e as descontinuidades nos diferentes contextos (CUESTA, 1997, p.21).

Tendo como referência o conceito de *código disciplinar*, pretende-se identificar e reconstruir como foi se constituindo o ensino da História do Paraná, e perceber que relações existem entre esse ensino e a construção de uma identidade paranaense.

1.2 O ENSINO DE HISTÓRIA E A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES

Buscou-se, neste momento, a partir da reflexão sobre o conceito de construção de identidades, analisar em que medida o ensino de História do Paraná esteve vinculado ao desenvolvimento de um nacionalismo, bem como de um regionalismo na perspectiva de construção de uma identidade paranaense.

1.2.1 A Construção de uma Identidade Nacional

As culturas nacionais são compostas de símbolos, representações e instituições culturais. A cultura nacional se constitui em um 'discurso' que é usado para "construir sentidos, o qual influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos". A cultura nacional, ao construir "sentidos sobre a nação, sentidos com os quais podemos nos identificar", está construindo identidades. Esses "sentidos" estão presentes "nas estórias que são contadas

sobre a nação, memórias que conectam seu presente com seu passado e imagens que dela são construídas" (HALL, 2000, p.50-51).

Segundo Anderson (1983, citado por HALL, 2000, p.51), "A identidade nacional é uma 'comunidade imaginada'. O que diferencia as nações consiste "nas formas diferentes pelas quais elas são imaginadas".

Segundo Hall (2000, p.52-56), para responder à questão de "Como é contada a narrativa da cultura nacional?", podem ser selecionados "cinco elementos principais":

há a *narrativa da nação*, tal como é contada e recontada nas histórias e nas literaturas nacionais, na mídia e na cultura popular. (...)

a ênfase nas origens, na *continuidade*, na *tradição* e na *intemporalidade*. A identidade nacional é representada como primordial (...). Os elementos essenciais do caráter nacional permanecem imutáveis, apesar de todas as vicissitudes da história. (...)

uma terceira estratégia discursiva é a constituída por aquilo que Hobsbawm e Ranger chamam de *invenção da tradição*: 'Tradições que parecem ou alegam ser antigas são muitas vezes inventadas (...)

a do *mito fundacional*: uma história que localiza a origem da nação, do povo e de seu caráter nacional num passado tão distante que eles se perdem nas brumas do tempo, não do tempo 'real', mas de um tempo 'mítico'. (...)

a identidade nacional é também muitas vezes simbolicamente baseada na idéia de um *povo ou folk puro, original*. Mas, nas realidades do desenvolvimento nacional, é raramente esse povo (*folk*) primordial que persiste ou que exercita o poder.

O discurso da cultura nacional "se equilibra entre a tentação por retornar a glórias passadas e o impulso por avançar ainda mais em direção à modernidade." Muitas vezes, as culturas nacionais se voltam "para o passado" na tentativa de recuperar as "identidades passadas" (HALL, 2000, p.56).

No Brasil, desde o final do século XVIII já existia uma preocupação, por parte dos intelectuais, com as questões de uma identidade nacional, num contexto em que ocorreram muitos dos "movimentos de contestação" contra o domínio da Metrópole (LUCA, 1999, p.81).

Com a Independência do Brasil, "a nação recém-independente precisava de um passado do qual pudesse se orgulhar e que lhe permitisse avançar com confiança para o futuro." Nessa tarefa destacou-se o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro,

que fora criado em 1838/39⁷ e que se tornou fundamental para a "constituição da história brasileira." O IHGB passou a construir uma "história biográfica" tendo como referência os "grandes vultos", os "luso-brasileiros exemplares, cujas ações pudessem tornar-se modelos para as futuras gerações." Para efetivar essa proposta, o IHGB "deveria coletar e publicar os documentos relevantes para a história do Brasil, incentivar os estudos históricos, manter relações com as instituições congêneres do exterior, especialmente com a instituição que foi o seu modelo, o Institut Historique de Paris" (REIS, 2002, p.25-26).

Em 1840, o IHGB definiu um prêmio para o idealizador do "melhor plano para a escrita da história do Brasil." O vencedor foi o botânico e viajante alemão Karl Philipp von Martius, e a monografia premiada intitulava-se *Como se deve escrever a história do Brasil*, publicada na *Revista do IHGB*, em 1845. Em seu texto "definiu as linhas mestras de um projeto capaz de garantir uma identidade ao Brasil." A partir deste projeto elaborou-se a "interpretação do Brasil, do primeiro Brasil-nação, que se entranhou profundamente nas elites e na população brasileira" (REIS, 2002, p.26).

Para Von Martius a identidade brasileira "deveria ser buscada no que mais singulariza o Brasil: a mescla de raças (BARATA, 1974⁸ *apud* REIS, 2002, p.26)." Para ele, o historiador no Brasil deveria enfatizar a "unidade brasileira", apesar das diversidades que se apresentavam em relação aos "usos e costumes, dos climas, das atividades econômicas, das raças e da extensão territorial". Uma história que privilegiasse "os seus heróis portugueses do passado distante e recente, que expressasse uma confiança incondicional em seus descendentes. Em seu projeto para a escrita da história do Brasil, o historiador não deveria falar de "tensões,

⁷"O IHGB foi criado em 1838 por iniciativa da Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional e teve D. Pedro II como seu patrono e principal patrocinador até o final da monarquia em 1889." (FONSECA, 2001, p.116).

⁸BARATA, M. A. *A obra de Martius e a sua presença na cultura brasileira*. In: II Colóquio de Estudos Teuto-Brasileiros. Recife: UFPE, 1974.

separações, contradições, exclusões, conflitos, rebeliões, insatisfações", mas daqueles que seriam os fundamentos para a estruturação da história do Brasil proposta nesse período, e, que ajudariam o Brasil a "se constituir como poderosa nação" (REIS, 2002, p.28).

Com a Proclamação da República, retomou-se a construção da identidade nacional, nesse contexto voltada a "um sentimento de brasilidade que agregasse todos os cidadãos em torno da nação brasileira." A partir da idéia de que a "nação" era uma "categoria naturalizada, dotada de concretude", os intelectuais brasileiros, no início do século XX,

partiram à procura dos fundamentos, características e especificidades da 'nação brasileira' (...) estudaram a composição étnica da população, a organização econômica e social, as instituições políticas, o sistema educacional e de saúde, a produção cultural – enfim, todos os aspectos que consideravam relevantes para explicar a 'realidade nacional' (LUCA, 1999, p.81-82).

Os "diagnósticos produzidos (...) traziam, muitas vezes, a marca do desalento". O Brasil, no entender dos intelectuais, que se "pretendiam investidos" de cientificidade, ficou revelado como "desprovido de uma história gloriosa, com grandes extensões de terras ainda intocadas, habitado por uma população escassa e estigmatizada pela presença de sangue de índios e negros, então considerados inferiores, o país parecia fadado a permanecer alijado do concerto das grandes nações" (ibid., p.82).

Os discursos produzidos, nesse período, passaram a veicular as idéias em relação ao que o Brasil "poderia vir a ser", representando o país "como um edifício em projeto, ou quando muito em construção". Utilizaram-se da imensidão do território para difundir a "idéia de que nenhuma outra nação superava o Brasil em termos de extensão contínua de terras habitadas por um povo que falava a mesma língua e compartilhava as mesmas tradições culturais." Um discurso ufanista passou a fazer parte dos escritos da época, divulgados em jornais, revistas, livros didáticos e ensaios, que enfatizavam "a localização privilegiada do país, a fertilidade de suas terras, a amenidade do seu clima, a exuberância das suas matas, a beleza de suas praias, os inúmeros portos seguros de sua costa, a força de suas cachoeiras, a imensidão dos seus rios..." (ibid., p. 84).

Enquanto a Geografia, com seu discurso de grandiosidade se destacava no cenário nacional, iniciou-se na História uma produção da "narrativa dos grandes feitos que asseguravam, apesar de todas as adversidades, a posse da terra." No dizer de LUCA (1999, p.85): "Era preciso apresentar um conjunto coerente e verossímil de feitos heróicos capaz de levar o indivíduo comum a ufanar-se de ser seu herdeiro e guardião; noutros termos, tínhamos que 'inventar' as nossas tradições."

1.2.2 A Construção de uma Identidade Regional: O Sentimento de Paranidade

Assim como foi se construindo uma identidade nacional, a identidade paranaense se constituiu "em tomo de um discurso ufanista de defesa da territorialidade e de valorização dos elementos locais", um processo "que perdura, em parte, até nossos dias". No dizer de Trindade (1997, p.65): "Alguns dos momentos mais marcantes dessa construção situam-se entre 1854, ano da instalação da Província do Paraná e a década de vinte" do século XX, quando "cristalizou-se" no chamado movimento do paranismo.⁹

Pode-se "pensar como primeiro momento de afirmação do discurso da paranidade", a partir de 1811, quando a Câmara de Paranaguá solicita ao príncipe D. João "os foros de capitania independente". Essa pretensão de emancipação é retomada em 1821, por Floriano Bento Viana, e, mais tarde em 1835, também em Paranaguá, quando os "representantes municipais voltaram a pedir a independência da região" (ibid., p.66).

⁹Para TRINDADE (1997, p.65-66), a reflexão sobre o termo paranismo teve origem a partir de três pressupostos: a "necessidade de criar-se um neologismo que expresse melhor o sentimento de identidade que se formou lentamente no Paraná no decorrer de um século. A idéia de usar a expressão 'paranidade' veio da sensação de que o termo 'paranismo' já havia adquirido uma conotação específica, ligada a um período mais restrito e recente do que se pretendia abranger. (...) Segundo, "o sentimento de paranidade tem uma característica de permanência temporal, mas constrói-se, desconstrói-se em função do momento histórico que ele acompanha" e, por último, que "Paraná e paranidade são construções recentes. Datam, no máximo de 150 ou 160 anos, não possuindo existência anterior à separação política e territorial da Província de São Paulo e do estabelecimento de uma divisão regional que veio compor, em parte, o que hoje, se denomina Estado do Paraná."

Em 1842, com o início da Revolução Farroupilha no Rio Grande do Sul e o levante em Sorocaba - São Paulo, o centro das solicitações de emancipação passou a ser em Curitiba, sendo esta cidade considerada ponto estratégico entre o Norte e o Sul do país, bem como "a proximidade com a Argentina e o Paraguai", tornando-se foco "de interesse do governo central." (ibid., p.66) A Comarca de Curitiba "precisava ser trabalhada" mantendo-se "desinteressada" pelo movimento de Sorocaba, "evitando qualquer ligação dos dois movimentos revolucionários" (PILOTTO, 1953, p.13).

Durante a década de 1840, iniciou-se uma nova campanha em favor da independência da região. Francisco de Paula Silva Gomes empenhou-se nesse processo, mandando imprimir "declarações públicas, comunicados e manifestos" que eram divulgados e distribuídos "desde a Corte até o Rio Grande do Sul." Em 1847 mandou publicar no Jornal do Comércio do Rio de Janeiro, um artigo com a intenção de "sensibilizar a Corte para as reivindicações dos futuros paranaenses" (TRINDADE, 1997, p. 67).

O teor desse artigo daria a base "ao discurso que iria atravessar um século":

Tem (a Comarca) mais de cem léguas de comprimento e noventa de largura, possuindo um dos mais salubres climas do Brasil, com dilatados e pingues campos de pastoreio contendo muitas invernadas ... contém igualmente grandes e férteis matas, desertas, onde o milho e o feijão produzem mais de setenta, e às vezes cem por cada um que se planta... Quase todas as frutas da Europa também ali dão bem e com abundância, não se falando do chá ... e o linho ... Também nasce espontaneamente a erva-mate, e com tanta abundância que, anualmente exportam de trezentas, a quatrocentas mil arrobas ... Tem cópia de excelentes pinhos e outras madeiras de construção ... Acresce que por aquela Comarca se podem estabelecer as mais cômodas e curtas viagens de conveniente comunicação com a República do Paraguai, nossa amiga ... (GOMES *apud*. TRINDADE, 1997, p.67).

Essa idéia de valorização das "riquezas paranaenses" voltou a ser enfatizada em 1850, pelas câmaras de Curitiba, Paranaguá, Antonina e Morretes, junto à Assembléia Geral do Império, em defesa da separação. E, em 1853, efetivou-se a vontade da Comarca, com a criação da Província do Paraná, num momento em que esta não tinha uma infra-estrutura condizente com a nova posição política. Permanecia, além da necessidade da implementação de uma "infra-estrutura que a sustentasse", a construção de "um discurso" que a colocaria entre as demais Províncias do Império.

Este processo inicial de Província emancipada "passou a ser descrito como a instância em que se consolidaram as transformações que a levariam aos parâmetros da modernidade" (TRINDADE, 1997, p. 67-68).

O segundo momento da "temática regionalista" se concretiza quando do incremento a uma política imigratória para a Província, em virtude da escassez de população na região. O teor do discurso, já enfatizado por Paula Gomes, é retomado como base para uma propaganda de incentivo à vinda de imigrantes europeus: "Finalmente vista a benignidade de seu clima, fertilidade de seu extenso território; [...] e sua população quase total livre, vem a ser um dos próprios países de todo o Império para estabelecer-se uma boa colonização de europeus" (JORNAL DO COMMERCIO, 1847 apud. TRINDADE, 1997, p. 67).

Em 1875, o então Presidente da Província, Adolpho Lamenha Lins, em seu relatório à Assembléia Legislativa,¹⁰ citado por Trindade (1997, p.69), ressaltava as "vantagens" que a região oferecia aos imigrantes:

... é a província do Brasil mais apropriada para receber em seu seio imigrantes de todos os países, colonos laboriosos que procurem novo lar, uma pátria onde encontrem o seu bem-estar e elementos para firmar o futuro de seus filhos. A sua natureza é esplêndida: - quem não a conhece atribuirá à fantasia a mais pálida descrição de suas riquezas naturais.

Esse discurso prevaleceu durante todo o processo de imigração, por parte da "elite intelectual e política", permanecendo "durante todo o período provincial, alongando-se e reforçando-se no regime republicano" (TRINDADE, 1997, p.69).

No contexto republicano, no Estado do Paraná retomou-se a questão de limites com o Estado vizinho, Santa Catarina¹¹. Esse processo de "discussão sobre o estabelecimento das fronteiras regionais" foi o "terceiro momento de sustentação do discurso da 'paranidade'". Um momento em que "acontecia a agudização do nacionalismo em todo país" (ibid., p.69).

¹⁰LAMENHA LINS, A. Relatório apresentado à Assembléia Legislativa do Paraná pelo Presidente da Província. Curitiba, 15 de fev. de 1876.

¹¹Disputa que se "colocava desde 1840 entre São Paulo e Santa Catarina, e anteriormente, entre São Paulo e Rio Grande do Sul" (TRINDADE, 1997, p.69).

A questão de limites levou os dois Estados a se envolverem na Campanha do Contestado, quando a população paranaense se manifestou a favor da defesa do território. Em solenidade festiva, em 1912, nos salões do Cassino Coritibano, Zeno da Silva, citado por Trindade (1997, p.70), retomou em seu discurso as "virtudes" do Estado, já anteriormente proclamadas:

É deveras impressionante o cenário de atividade máscula que o Paraná oferece à contemplação daqueles que pensam no futuro desta terra moça, esperançados na grande epopéia de trabalho e de força que vai fundando o seio admirável de uma região opulentíssima ... É que nesse instante, o que nos reúne aqui é a evocação da nossa terra, o amor que por ela nutrimos e os sacrifícios que por ela têm sido feitos numa fase histórica que há de ficar assinaladas como um fulgurante testemunho da nossa blindagem cívica (SILVA, 1912, *apud*. TRINDADE, 1997, p.70).

Estavam, assim, constituídos "os elementos básicos da criação de uma identidade paranaense: clima, terra e homem." Elementos que passaram a fazer parte de um discurso que se consolida e se cristaliza no "'movimento paranista' " (TRINDADE, 1997, p.70).

O movimento do paranismo atingiu o seu apogeu na década de 1920, "avançou" até a década de 1940, "já com menos impulso, numa época em que o regionalismo não era bem visto pelo governo autoritário e centralizador de Getúlio Vargas" (TRINDADE, 1997, p.72).

Os intelectuais paranistas passaram a construir a idéia de uma identidade regional, "impregnada pela crença no progresso e no desenvolvimento social", questões de fundamental relevância no período em que se constrói a imagem da República. E, "essa esperança de modernização no país seria transferida para Curitiba, e conseqüentemente para o Paraná" (TRINDADE, 1997, p.70).

Segundo Pereira (1998, p.46), a caracterização do Paraná, que no período imperial era considerado "como um mero local de passagem", e, que com a República passou a ter um "desenvolvimento fantástico", não passava de uma "construção historiográfica", a qual objetivava legitimar a imagem de que o governo instituído com a República colocava o país na modernidade, tendo toda uma política voltada para idealizar e inculcar essas idéias no imaginário da população.

Com a Proclamação da República, iniciou-se no Brasil, um processo de consolidação do novo sistema de governo, por meio de imagens que foram produzidas, heróis que são construídos,¹² criação de datas comemorativas, as quais passaram a fazer parte do imaginário da população junto com a idéia de que a sociedade brasileira estava em pleno progresso (PEREIRA, p.47).

Neste período, o "federalismo se consolida e abre espaço para a construção de regionalismos",¹³ baseados numa "nova idéia de Nação, (...), vinculada a uma idéia de ciência e técnica, de modernidade e indústria, de inserção a um novo modelo econômico" (PEREIRA, p.52-53).

O movimento do paranismo, que tinha a intenção de "criar um sentimento de pertencimento a uma terra", teve o apoio não somente do governo local mas fundamentalmente do "engajamento de toda a intelectualidade paranaense do período". E, entre jornalistas, historiadores, poetas, artistas, destacou-se Romario Martins, que se tornou o grande articulador do movimento (PEREIRA, p.74).

Romario Martins, enquanto literato, produziu grande parte dos escritos que deram sustentação às idéias ufanistas defendidas pelos paranistas, como o divulgado na Revista *Ilustração Paranaense*, em 1927,

Nesse instante que passa, de nossa história, em que se completam 74 anos de nossa vida autônoma, nossa saudação à terra querida deve ser também "Bom dia, Paraná!" (...) "Bom dia, Paraná!" deverá ser hoje nossa saudação às nossas florestas a aos nossos campos. – "Bom dia, Paraná!" representado pelas terras de toda a espécie de cultura, a terra das mais variadas altitudes, desde as cumiadas de três planaltos onde esbarram as nuvens do céu, até às terras quentes dos valles que repetem no clima temperado o ambiente do tropico! – "Bom dia, Paraná!" seja o dia eterno de tua vida, cheio de esperanças que por toda a parte nos acena nas araucárias por toda a terra verdejante e na esmeralda resplandescente dos teus campos e no explensor da tua flora florestal e no nosso espírito certo das grandiosas victorias do porvir! – "Bom dia, Paraná!" deverá ser hoje a nossa saudação á terra portentora que nos queremos, menos por ser a nossa querida terra, mas por ser a mais bella, a mais rica, a mais graciosa, a mais perturbadora,

¹²Para aprofundar a reflexão sobre os principais símbolos utilizados pelos republicanos e seu conteúdo, ver: CARVALHO, J. M. *A Formação das Almas: O imaginário da República no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

¹³É deste período a construção da identidade regional do Rio Grande do Sul (gauchismo), Minas Gerais (mineiridade), São Paulo (bandeirantismo)". PEREIRA (1998, p.53).

a mais dadivosa das terras de todo o mundo, (...) – "Bom dia, Paraná!" no sorriso de tuas crianças de hoje, as mais lindas crianças de todos os povos do mundo, os teus homens eugenicos de amanhã que hão de fazer o progresso grandioso que está na tua predestinação! (MARTINS, 1927).

Sendo o líder do movimento, Romario Martins estruturou a base para a consolidação do paranismo. A ele "se deve alguns dos textos mais acabados sobre o tema" (TRINDADE, 1997, p.71), entre eles, um "manifesto explicativo" sobre o título "O que é Paranismo", escrito, no dizer do autor, "para que o 'Centro Paranista' que pretendi fundar fosse bem compreendido":

Paranismo é todo aquêlê que tem pelo Paraná uma afeição sincera, e que notavelmente a demonstra em qualquer manifestação de atividade digna, útil à colectividade paranaense. (...) Paranista é simbólicamente aquêlê que em terras do Paraná lavrou um campo, vadeou uma floresta, lançou uma ponte, construiu uma máquina, dirigiu uma fábrica, compoz uma estrofe, pintou um quadro, esculpiu uma estátua, redigiu uma lei liberal, praticou a bondade, iluminou um cérebro, evitou uma injustiça, educou um sentimento, reformou um perverso, escreveu um livro, plantou uma árvore. Paranismo é o espírito novo, de elação e exaltação, idealizador de um Paraná maior e melhor pelo trabalho, pela ordem, pelo progresso, pela bondade, pela justiça, pela cultura, pela civilização. (...) pretendemos que o 'paranismo' seja a fé constante nas nossas realizações, a confiança no nosso futuro, a ufania do nosso passado, o dinamismo da nossa vitalidade, o heroísmo pacífico do nosso trabalho, a confraternização dos nossos elementos sociais de todas as origens, para a formação desse espírito de brasilidade que nos há de salvar de nós mesmos (MARTINS, 1948, p.38).

Essa caracterização do paranista deixa evidenciada a intenção dos intelectuais do movimento, o de "poder abarcar o imigrante, ponto central na construção da identidade cultural paranaense". Para ser paranista "não havia a necessidade de se ter nascido no Paraná, mas somente de fazer algo 'digno à coletividade paranaense'" (PEREIRA, 1998, p.79-80).

Para os paranistas, no dizer de Pereira (1998, p.69) "O Paraná de então era um Estado que carecia de uma identidade cultural", e esta "construção" passou a ser a grande meta do movimento. Essa "incharacterística paranaense era destacada na época pelo jovem Brasil Pinheiro Machado":

O Paraná é um Estado typico desses que não tem um traço que faça delles alguma coisa notável, nem geograficamente como a Amazonia, nem pitorescamente como a Bahia ou o Rio Grande do Sul. Sem uma linha vigorosa de história como São Paulo, Minas e Pernambuco, sem uma natureza característica como o Nordeste, sem lendas de

primitivismo como Matto Grosso e Goyaz. Dentro do Brasil já principiado o Paraná é um esboço a se iniciar. Falta-lhe o lastro dos séculos. Apesar de ser o estado de futuro mais próximo, forma nessa retaguarda característica de incaracterísticas. (...) eu poderia afirmar sem errar por muito que o paranaense não existe. O paranaense não existe, dentro do complexo brasileiro (...) O Paraná é um estado sem relevo humano. Em toda a história do Paraná nada houve que realmente impressionasse a nacionalidade. (...) Nenhum homem de Estado. Nenhum sertanista. Nenhum intellectual. Nem ao menos um homem de letras, que saindo d'elle, representasse o Brasil (MACHADO, *apud* PEREIRA, 1998, p.69-70).

Brasil Pinheiro Machado, deixa evidenciada nesse período, uma preocupação com a inexpressividade do Paraná no cenário nacional. Essas "lacunas" apontadas pelo historiador "demonstram toda a fragilidade do Estado" e que "os paranistas se encarregarão de preenche-las, construindo uma história regional" (PEREIRA, 1998, p.70).

Partindo da idéia de que o Paraná não tinha nada que se destacasse, os paranistas investem na construção de "representações objectais" (BOURDIEU, 2002, p.112), com a criação de símbolos, como a bandeira e o brasão; criação de heróis, como João Gualberto; o pinheiro e a erva-mate como símbolos do Estado e inauguração de monumentos, estátuas, praças públicas em homenagem aos personagens históricos. Segundo Bourdieu (2002, p.112), "estratégias interessadas de manipulação simbólica" que foram utilizadas pelos intelectuais na concretização de idéias veiculadas pelo movimento.

Concomitante a essa construção da identidade regional estava a preocupação em divulgar essas "verdades" paranistas. Isso se concretizou por meio de artigos, manifestos, discursos, relatos, depoimentos que foram publicados em jornais, como o *Diário da Tarde*; revistas, como *Ilustração Paranaense*, *A Divulgação*, *Paranista* e instituições de cultura, como o Instituto Histórico e Geográfico do Paraná, e o Museu Paranaense. Os paranistas, ao divulgarem "publicamente e oficialmente" suas idéias, passaram a "afirmar com autoridade uma verdade", e que, no dizer de Bourdieu (2002, p.114), é um "acto de conhecimento, o qual, por estar firmado, como todo o poder simbólico, no reconhecimento, produz a existência daquilo que enuncia".

As idéias propostas pelos paranistas preconizavam mudanças, e o movimento objetivava projetar a sociedade paranaense, num momento em que o Paraná estava ainda se constituindo enquanto espaço geográfico e, portanto, necessitava ter o reconhecimento tanto regional como nacional. O Paraná precisava de um passado histórico que fosse a referência para a população; esta construção de um passado comum, no dizer de Hobsbawm (2002, p.9) seria a "invenção das tradições".

Por 'tradição inventada' entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado. Aliás, sempre que possível, tenta-se estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado (HOBBSAWM, 2002, p.9).

A intenção dos paranistas era "inventar as tradições de um Estado que até então era tão incharacterístico" e, para tal fim passaram a construir um discurso histórico para veicular suas idéias junto à população (PEREIRA, 1998, p.92).

Nesse sentido, Romario Martins¹⁴ produz a obra *História do Paraná*¹⁵, publicada em 1899, que, por abordar a temática das questões regionais tornou-se de grande relevância no referido período. A grande referência na elaboração de sua obra foram as idéias paranistas, e isto fica expresso "na convocação" que Romario Martins fez no jornal *A Republica*, em 1898:

Estando eu com um trabalho histórico sobre o Estado do Paraná quase concluído, e para que ele não seja dado à publicidade com grandes lacunas devido às dificuldades que tenho encontrado na reunião de documentos – rogo às pessoas que puderem elucidar-me em tão momentoso assunto o obséquio de remeterem-me informações que com ele tenham relação. Peço e espero a cooperação de todos, para que o utilíssimo trabalho que tenho em mãos possa perfeitamente preencher o fim a que se destina: o de tornar conhecidos da Nação a índole enérgica, a fibra patriótica e o talhe vigoroso do antigo espírito paranaense (MARTINS, 1898 *apud* SOARES, 1995, p.xiii).

¹⁴Alfredo Romario Martins nasceu em Curitiba a 8 de dezembro de 1874. Iniciou suas atividades profissionais nas oficinas do Jornal Dezenove de Dezembro. Foi jornalista, escritor e historiador. Faleceu em 10 de setembro de 1948 (CAROLLO, 1995, p.xvii-xxix).

¹⁵Obra analisada no Capítulo II desta pesquisa.

Idéias paranistas que passaram a permear todo o seu trabalho, sendo que o principal enfoque dado pelo autor foi a história política do Estado. Essa obra passou a ser indicada, posteriormente, como manual bibliográfico para o professor, bem como adotada nas escolas públicas do Paraná.

Além de Romario Martins, há que se destacar o paranista Sebastião Paraná,¹⁶ lente catedrático do Ginásio Paranaense e da Escola Normal de Curitiba, autor de inúmeras obras didáticas que tratam de aspectos históricos e geográficos do Brasil, Paraná e Américas. Dentre outros, pode-se destacar o livro *O Brasil e o Paraná*,¹⁷ publicado em 1903, que aborda aspectos geográficos e históricos, o qual passou a ser indicado como manual didático a ser utilizado pelos alunos de escolas públicas do Estado.

As obras *História do Paraná*, de Romario Martins, e *O Brasil e o Paraná*, de Sebastião Paraná, publicadas no contexto do paranismo, passaram a fazer parte da cultura escolar, na medida em que foram adotadas pelas escolas e permaneceram durante muito tempo sendo indicadas pela administração pública como bibliografia nos Programas escolares. Assim, podem ser vistas como instrumentos veiculadores das idéias paranistas no âmbito escolar.

Deste modo, observa-se que, no Paraná, assim como no nível nacional, o ensino de História esteve vinculado "às idéias de nação e de cidadão embasadas na identidade comum de seus variados grupos étnicos e classes sociais constitutivos da nacionalidade brasileira" (NADAI, 1992/1992, p.149). No Paraná, havia, além desta preocupação com o desenvolvimento de um nacionalismo, um ensino de História voltado para a constituição de um cidadão regional que fosse à altura da nação moderna e republicana.

¹⁶Sebastião Paraná nasceu em Curitiba a 19 de novembro de 1864. Diplomou-se em direito e ciências políticas. Destacou-se no estudo de geografia e história. Faleceu em 1938. (NICOLAS, 1951, p.17-19)

¹⁷Obra analisada no Capítulo II.

1.3 OS VESTÍGIOS VISÍVEIS DO ENSINO DE HISTÓRIA DO PARANÁ

No Brasil, a História se constituiu enquanto matéria escolar no período regencial, "sob a influência do pensamento liberal francês", num contexto de movimentos de "laicização", no qual a escola passou a ser "um espaço importante de disputas, então travadas, entre o poder religioso e o avanço do poder laico, civil." (NADAI, 1992/1993, p.145) Ficou determinada a inclusão dos "estudos históricos" no Regulamento, de 1838, do Colégio D. Pedro II,¹⁸ a partir da 6.^a série (ibid., 146).

O modelo francês influenciou a organização do ensino desde o início, sendo que "a base do ensino" eram as traduções de compêndios franceses, e na falta de traduções utilizavam-se os próprios manuais. A História inicialmente estudada foi a História da Europa Ocidental, sendo que a História Pátria ocupava uma posição secundária, ensinada ao final da escolarização ginásial, constituindo-se em "biografias de homens ilustres, de datas e batalhas" (ibid, p.146).

No contexto republicano, a influência francesa no ensino de História tornou-se mais marcante e, quando da reformulação da instrução pública, em 1892, no ensino da "educação cívica e moral da Pátria" indicava-se o estudo da "biografia de brasileiros célebres, de notícias históricas do Brasil Colônia e Império e a história da proclamação da República" (MOACIR¹⁹ *apud* NADAI, 1992/1993, p.147). No ensino de História "a preocupação com a constituição da nacionalidade e a formação da nação esteve sempre presente" (ibid., p.147).

Com a República, uma das medidas do governo federal no âmbito educacional, foi a elaboração e aprovação do "Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal" com a finalidade de direcionar o ensino nas escolas do Distrito Federal, tentando introduzir uma "nova concepção de educação" para os

¹⁸O Colégio D. Pedro II, no Rio de Janeiro, era considerado durante o período do Império "estabelecimento-padrão" do ensino secundário, sendo que no período da República passou a Ginásio Nacional (NADAI, 1992/1993, p.146).

¹⁹MOACYR, P. *A instrução pública no Estado de São Paulo: primeira década republicana* (1890-1893). São Paulo: Ed. Nacional, 1942. V.I.

três níveis de escolarização, que não se efetivaram imediatamente, em virtude, do "conservadorismo" da sociedade brasileira (OLIVEIRA, 1994, p.36).

No Brasil, as reformas de ensino, que durante o período republicano eram elaboradas para as escolas do Distrito Federal, davam as diretrizes para a regulamentação estadual; no entanto, em sua maioria não se referiam especificamente ao ensino primário, exceto a de 1891 (ibid., p.37).

No Paraná, ocorreram algumas mudanças que se fizeram presentes nos três níveis de ensino, pela "implementação de uma nova estrutura no ensino primário, pela dinamização do curso ginásial e dos cursos técnicos, da Escola Normal e Comercial, e pela criação de cursos superiores, estruturados sob a forma de Universidade" (OLIVEIRA, 1994, p.36).

Desde o contexto do Paraná Província estava presente a idéia de que os "problemas sociais" seriam resolvidos pela educação. Isto motivava a administração em procurar "expandir a rede escolar e melhorar a qualidade de ensino." Essa preocupação permaneceu no período republicano sendo a educação uma prioridade dos governos que se sucederam. As leis de ensino, que eram um "fundamento legal indispensável", foram sendo elaboradas e reformuladas tendo como base as concepções de realidades estrangeiras, portanto, "fácil era elaborá-las, porém difícil realizá-las." Ainda que as leis e regulamentos indicassem inovações, a prática escolar "permaneceu presa ao passado", constituindo-se basicamente por um ensino direcionado para o saber: "ler, escrever e contar" (OLIVEIRA, 1994, p.37).

No período inicial da República, a preocupação em relação ao ensino no Paraná dava-se inicialmente com o ensino primário, seguido do ginásial e da escola normal, sendo que o primeiro Regulamento da Instrução Pública, aprovado em 1890, teve a influência do liberalismo e do positivismo, definido pelo caráter "patriótico e anti-dogmático" com a inclusão da instrução moral e cívica em substituição ao ensino religioso (OLIVEIRA, 1994, p.46). Nesse regulamento a História não constava como matéria a ser ensinada.

Em 1891, foi aprovado um novo regulamento para o ensino, tendo permanecido os mesmos pressupostos filosóficos do regulamento anterior: "garantiu-se a liberdade de ensino e reiterou-se a desvinculação da influência doutrina-dogmática" (OLIVEIRA, 1994, p.47). Este regulamento definiu a divisão do ensino primário em dois graus: elementar e complementar, sendo que no elenco das matérias a serem ensinadas constata-se a permanência da instrução moral e cívica e a inclusão da Geografia e da História.

QUADRO 1 - REGULAMENTO PARA A INSTRUÇÃO PÚBLICA - 1891

Da Instrução Primária Pública

(...)

Art.º 9.º - O curso das escolas primárias superiores dividir-se-á em trez anos, e as respectivas materias serão distribuidas em séries, conforme o programa official.

Art.º 10.º - O ensino primário elementar compor-se-á:

1.º De instrucção moral e civica;

(...)

5.º De geographia e historia, particularmente do Brasil.

FONTE: PARANÁ. Actos e Leis de 1890 -1891-1892, Typ. d' "A República" , Curityba, 1929, p.93-95, 169

A ênfase, tanto na História como na Geografia, era em um ensino voltado para as questões nacionais: "particularmente do Brasil", evidenciando uma "preocupação com a constituição da nacionalidade e a formação da nação" (NADAI, 1993, p.147).

Com a aprovação da Constituição Estadual, em 1892, o Estado passou a ter um nova organização jurídica, e com isso, ficou estabelecido o "Regulamento do Ensino Popular" que abrangia o ensino primário, o Ginásio Paranaense e a Escola Normal, permanecendo os mesmos princípios dos regulamentos anteriores, "dando plena liberdade ao ensino particular e garantindo o ensino primário pelo Estado, gratuito e leigo" (OLIVEIRA, 1994, p.48). As matérias indicadas para o ensino primário continuaram as mesmas. Em História a ênfase era para o ensino "particularmente do Brasil".

O Regulamento de 1895 mantinha as mesmas características dos anteriores, "orientação de ensino popular", estabelecendo uma divisão para o ensino primário em

três "graus": 1.º, 2.º e misto, sendo que as escolas com ensino de "1.º e 2.º grau" funcionariam nas cidades e aquelas com ensino misto, nas demais localidades. Portanto, o governo privilegiou as crianças das cidades, pois algumas matérias eram excluídas ao se organizar o ensino misto. A aprovação deste regulamento ocorreu, principalmente, em virtude de que o anterior não estava condizente com a realidade paranaense, pois impunha tantas exigências em relação aos contratos formais de subvenção às escolas particulares, que muitas dessas escolas pararam de funcionar, trazendo dificuldades para o governo que não dava conta de atender toda a demanda da população a ser escolarizada. Com as mudanças propostas nesse regulamento, "tomando o texto mais condizente com a realidade paranaense", resolveu-se, em parte, os problemas enfrentados pelo governo, com a oferta de instituições educacionais (OLIVEIRA, 1994, p.50). Nesse regulamento permaneceu a indicação tanto da História quanto da Geografia como matérias a serem ensinadas no "2.º grau" e ensino misto do ensino primário, a saber:

QUADRO 2 - REGULAMENTO PARA A INSTRUÇÃO PÚBLICA - 1895

<p>Da Instrução Pública Do Ensino Primário (...) Art.º 5.º - O ensino primário compreenderá as seguintes matérias. (...) b) 2.º grau: (...) noções gerais de geographia e historia patrias, especialmente do Estado; (...) c) o ensino mixto: (...) noções de geographia e historia patrias, especialmente do Estado;</p>

FONTE: PARANÁ. Leis e Regulamentos do Estado do Paraná de 1895-1896, Curitiba, Atelier Novo-Mundo, 1897, p.274-275

NOTA: Grifos meus.

Nesse Regulamento continua a indicação, tanto na matéria de Geografia como na de História, para um ensino em relação à "pátria", tendo a História, nesse contexto, a função de "formação da nacionalidade" (NADAI, 1985-1986, p.107).

No entanto, a grande mudança que este Regulamento apresenta está na indicação de um conteúdo, ainda que de forma incipiente, voltado para a História do Paraná, "especialmente do Estado". Esta foi a primeira manifestação de um conteúdo

específico de História do Paraná enquanto matéria a ser ensinada, podendo ser considerada como os primeiros vestígios da implantação de uma história regional. Assim, a administração com suas determinações legais contribuiu "na tarefa de 'inventar' o *código disciplinar*" da História do Paraná (CUESTA, 1998, p.22-23).

O que está indicado na legislação pode ser considerado como os "textos visíveis" do *código disciplinar* (CUESTA, 1987, p.21) da História do Paraná, constituindo-se uma "primeira tradição discursiva" do que se pretende estudar (CUESTA, 1998, p.27).

Nesse período, começam a ser publicadas obras historiográficas, que irão marcar a presença da História do Paraná no âmbito educacional, podendo-se citar a *História do Paraná*, de Romario Martins, publicada pela primeira vez em 1899. Esse manual passou a ser adotado nas escolas, segundo indicação do próprio autor. Portanto, pode ser considerado como um dos primeiros vestígios dos *textos visíveis* que passou a compor "o patrimônio do *código disciplinar*". (CUESTA, 1998, p.16), do ensino de História do Paraná.

A proposta de ensino, elaborada em 1895, permaneceu em vigor até 1901 quando, então, foi aprovado o "Regulamento da Instrução Pública do Estado do Paraná". Neste se extingue o ensino misto, permanecendo o 1.º e 2.º graus, com algumas alterações nas indicações das matérias, sendo que a História Pátria permanece somente no 2.º grau do ensino primário.

QUADRO 3 - REGULAMENTO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ - INSTRUÇÃO PRIMÁRIA - 1901

Da Instrução pública

Art. 1.º A Instrução pública compreende:

o ensino primário, ministrado nas escolas primárias mantidas pelo Estado, e divide-se em 1º e 2º graus.

Do Ensino primário

Das matérias de ensino

Art. 21.º O ensino primário compreenderá as seguintes materias:

2.º grau: noções gerais de geographia e historia patrias, especialmente do Estado do Paraná.

FONTE: PARANÁ, Leis, Decretos e Regulamentos Estado do Paraná - 1901. Typ. Da Penitenciaria do Ahú - Curitiba, p.83, 91

Apesar da reformulação, as escolas com ensino de 2.º grau continuaram sendo privilégio das cidades, e as de 1.º grau para as demais localidades. Como

não havia nenhuma determinação sobre que conteúdos trabalhar, cabia ao professor dividir as turmas e dosar os conteúdos a serem ministrados de acordo com o seu conhecimento (OLIVEIRA, 1994, p.50).

Neste regulamento, permaneceu a proposta de um ensino voltado para a formação do nacionalismo, bem como, a indicação de um trabalho voltado para a História regional, evidenciando a preocupação dos legisladores para um trabalho em relação às questões do Estado.

Em 1903, foi organizado um Programa para suprir essa necessidade, sendo criado o Regimento Interno das Escolas Públicas. Neste, ocorreram algumas alterações nas matérias, no entanto, a divisão do ensino permaneceu em dois graus. A mudança que ocorreu foi a divisão de cada grau em duas séries, com a inclusão de um "Programa" a ser trabalhado durante o ano letivo. Este roteiro, com a indicação de conteúdos, tornou-se a grande inovação do regimento.

QUADRO 4 - REGIMENTO INTERNO DAS ESCOLAS PUBLICAS DO ESTADO DO PARANÁ - 1903

Art. 1.º

1.º gráo: (...) noções de geographia e **historia patria e especialmente do Estado do Paraná.**

2.º gráo: (...) noções de geographia e **historia patria e especialmente do Estado do Paraná.**

Programma das escolas primarias

1.º grau

(...)

2.ª serie

Historia Patria - (...) Organização da Provincia, depois Estado do Paraná.

2.º grau

1.ª serie

Historia - Revisão do 1º. grau, com alguns detalhes a mais.

2.ª serie

Historia do Brazil - (...) Historia do Estado do Paraná, seu mechanismo governamental e sua Constituição Política.

FONTE: PARANÁ. Leis, Decretos e Regulamentos Estado do Paraná, 1903, Typ. Da Penitenciaria do Ahú – Coritiba, p.89, 100-102

NOTA: Grifos meus.

Com esse regimento permanece a indicação de um ensino voltado para o desenvolvimento do nacionalismo – "História Pátria". Na indicação do "Programa" fica explicitada a presença de conteúdos da História do Paraná nos itens: "Organização da Província, depois Estado do Paraná" e, mais "seu mechanismo

governamental e sua Constituição Política". Constata-se que a preocupação é com um ensino voltado para a História política.

Embora não conste do Programa de 1903 a indicação de que a escola deveria realizar um trabalho referente às datas nacionais e estaduais, existia uma preocupação por parte dos administradores com relação a essas homenagens. Isso pode ser verificado no aviso publicado na Revista Escola em 1906,

Por acharmos de utilidade publicamos o seguinte aviso do Dr. Sebastião Paraná, Inspector Escolar do districto da capital:

Nas vespersas dos dias de festa nacional e estadual os professores deverão explicar succintamente aos seus alumnos o motivo que determinar o feriado.

É conveniente que os professores procurem revestir esse acto de certa solemnidade, afim de que sua allocução cale fundo no espirito de seus discipulos.

Os referidos dias são:

1.º de janeiro, consagrado á commemoração da fraternidade universal;

24 de fevereiro, commemorativo da promulgação da Carta Constitucional da Republica;

7 de abril, commemorativo da promulgação da Constituição do estado do Paraná;

21 de abril, consagrado á commemoração dos precursores da independencia brasileira, resumidos em Tiradentes;

3 de maio, consagrado á commemoração da descoberta do Brazil;

13 de maio, consagrado á commemoração da fraternidade dos Brasileiros;

14 de julho, consagrado á commemoração da Republica, da Liberdade e da Independencia dos povos americanos;

7 de setembro, consagrado á commemoração da Independencia do Brazil;

12 de outubro, consagrado á commemoração da descoberta da América;

2 de novembro, consagrado á commemoração geral dos mortos;

15 de novembro, consagrado á commemoração da Patria Brasileira;

19 de dezembro, consagrado á commemoração da installação da Provincia do Paraná. (PARANÁ, 1906, p.16) (grifos meus).

Constata-se, pela indicação dos feriados, que a preocupação era com a alusão às datas cívicas²⁰ que fazem referência à História política,²¹ na medida em

²⁰Segundo BITTENCOURT (2000, p.52-53) "O ritual cívico nas escolas primárias era planejado (...) pelas autoridades e por educadores. (...) As divergências que passaram a ocorrer relacionavam-se às comemorações das 'datas nacionais' e envolveram problemas mais complexos para historiadores e autoridades que se revezavam no poder. As tradições nacionais poderiam, em princípio, ser legitimadas pela história, mas a questão que se colocava referia-se à seleção dos 'acontecimentos históricos' que mereciam transformar-se em 'tradições nacionais'. (...) Pode-se, assim, pela invenção das 'tradições nacionais' compreender a integração entre a história e a educação moral e cívica na organização das disciplinas escolares do período". BITTENCOURT. C. M. F. *As "tradições nacionais" e o ritual das festas cívicas*. In: PINSKI, J. (org.). *O ensino de História e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 2000. (Repensando o Ensino).

que, comemora-se feriado para homenagear a "promulgação" da Constituição, tanto nacional, como estadual, "o descobrimento do Brasil, a Independência do Brasil, assim como o Dia da Pátria, a instalação da Província do Paraná". Indicando a relevância das datas relacionadas ao desenvolvimento do nacionalismo, assim como, de um regionalismo. E, ainda, o destaque para Tiradentes, numa fase em que se constituía a sua identidade enquanto "herói nacional".²² No dizer de Bittencourt (1990, p.163-164):

As atividades programadas para a escola oficial compunham-se de comemorações relacionadas às 'datas nacionais', de rituais para hasteamento da bandeira nacional e hinos pátrios além de uma série de outras festividades que foram englobadas sob o título de 'cívicas', compondo com as demais disciplinas o cotidiano escolar. Acompanhando o cuidado com que as autoridades educacionais organizaram e fiscalizaram tais práticas escolares e seguindo o conteúdo das denominadas 'festas cívicas', é possível verificar que o ensino de História do Brasil não era conteúdo exclusivo da ação dos professores em sala de aula (BITTENCOURT, 1990, p163-164).

Há que se ressaltar que as datas referentes ao Paraná, tanto a da "promulgação da Constituição do Estado do Paraná", quanto a da "instalação da Província do Paraná", estão de acordo com a indicação de conteúdo no Programa de 1903, portanto, complementam-se, o que poderia contribuir para a construção da identidade paranaense.

Nesse contexto, pode-se fazer alusão à descrição feita pela professora Julia Wanderley Petrich, em 1905, de sua sala de aula, na qual deixa evidenciado o seu método de ensino, destacando os "personagens ilustres" que servem de "modelo" para as crianças,

²¹A terminologia História Política será utilizada, nesse estudo, na concepção "tradicional" do ensino de História. Segundo JANOTTI (2001, p 48), "concentração no estudo do Estado-nação, dos comportamentos individuais dos grandes personagens, dos eventos circunstanciais e das situações conjunturais efêmeras." JANOTTI, M. L. M. *História, política e ensino*. In: BITTENCOURT, C. (org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2001. (Repensando o Ensino).

²²Para aprofundar a questão, ver o estudo proposto por CARVALHO (1990, p. 55-73) sobre: "Tiradentes: um herói para a República" CARVALHO, J. M. *A formação das almas: o imaginário da República no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

A mobilia desta escola consta de uma mesa de imbuia, uma cadeira de braço, tambem de imbuia, um grande estrado de pinho, um quadro negro sobre cavallette, dous cabides de pinho e 20 bancas-carteiras.

Além desses objetos que pertencem ao Estado, fiz aquisição de outros utensilios para esta escola que tambem possui – globo e mappas geographicos; talha para agua, bacia, relógio de parede e outros objectos de menor importancia.

Com o justo intuito de prestar merecida homenagem aos grandes luminares da sciencia pedagogica, lembrando tambem com admiração e respeito as benemeritas autoridades do ensino publico do Paraná, instituí nesta escola uma galeria pedagogica e outra civica, onde figuram os retratos d'esses illustres personagens, cujos nomes, constantemente apontados ás crianças, servem de edificantes modelos de saber e de virtudes. (PETRICH, 1906, p. 20)

Com esse relato, pode-se perceber a preocupação da professora em desenvolver um ensino de História voltado para os "personagens", destacando as autoridades, tanto nacionais como estaduais, evidenciando a presença da História Política na cultura escolar.²³

Com a definição de um "Programa", no Regimento de 1903, o professor teria a possibilidade de encaminhar a aprendizagem do aluno de uma forma mais gradativa, a qual se tornaria mais viável com o manuseio dos manuais didáticos disponíveis para o uso em sala de aula. Nesse contexto, são indicados alguns manuais nas diferentes matérias, pela Congregação da Escola Normal, que era o setor responsável pela aprovação dos livros didáticos, estabelecendo a adoção dos mesmos pelas escolas (OLIVEIRA, 1994, p.192-193), a saber:

QUADRO 5 - RELAÇÃO LIVROS APROVADOS - 1903

LIVROS	OBSERVAÇÕES	AUTOR
Leitura	1.º, 2.º e 3.º Livros	Hilário Ribeiro
Cartilha Infantil		Jayme Balão
Gramática Portuguesa	1.º e 2.º anos	João Ribeiro
O Brasil e o Paraná		Sebastião Paraná
História da América		Rocha Pombo
Aritmética Elementar		Antonio Trajano
Aritmética Progressiva		Antonio Trajano
Geometria Prática		Olavo Freire
Iracema		José de Alencar

FONTE: PARANÁ, *Relatorio apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Secretario do Interior, Justiça e Instrucção Publica pelo Dr. Victor Ferreira do Amaral e Silva Director Geral da Instrucção Publica em 31 de Dezembro de 1903*. Curityba, Typ. d'A Republica. 1904. 1v. *apud* OLIVEIRA, 1994, p.192-193

NOTA: Grifos meus.

²³O conceito "cultura escolar" será utilizado, neste estudo, na perspectiva de FORQUIN (1993, p. 167): "o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, 'normalizados', 'rotinizados', sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas."

Especificamente sobre o Paraná está indicado o livro *O Brasil e o Paraná*: para uso nas escolas primarias, de autoria de Sebastião Paraná, catedrático do Gymnasio Paranaense e da Escola Normal, sendo adotado oficialmente pelas escolas segundo o parecer da comissão de "Lentes do Gymnasio Paranaense" e encaminhado ao diretor da Instrução Pública do Paraná, Dr. Victor Ferreira do Amaral:

A comissão abaixo assinada, por vós nomeada para dar parecer sobre o livro do Dr. Sebastião Paraná – **O Brasil e o Paraná** – escripto PARA USO DAS ESCOLAS PRIMARIAS, – tendo estudado convenientemente o trabalho do illustre collega, entende que o referido livro preenche com brilho os fins a que se propoz o autor, devendo ser adoptado nas escolas publicas do Estado.(...)

É conhecendo o berço que o homem aprende a ama-lo. **O Brasil e o Paraná** ensina-o sufficientemente, offerecendo rutilante exemplo, communicativo, de veneração e civismo. (PERNETTA, E. *et al. apud.* PARANÁ, S. 1903, p.5).

Constata-se que os manuais didáticos, tanto o *História do Paraná*, de Romario Martins, escrito para subsidiar o trabalho do professor em sala de aula, quanto *O Brasil e o Paraná*, de Sebastião Paraná, livro escrito especificamente para ser usado pelos alunos, são os primeiros manuais adotados pelo Estado e passam a fazer parte da cultura escolar, podendo, portanto, ser considerados como *textos visíveis* do *código disciplinar* do ensino de História do Paraná.

No entanto, a falta de livros indicados pela Congregação, em algumas escolas, trouxe dificuldades para o professor, tanto no cumprimento do programa, como impossibilitando o preparo dos alunos para os exames finais. Assim, a prática ficou distante das determinações oficiais, pois eram difíceis de serem cumpridas, por falta de recursos dos professores e mesmo dos alunos, o que nos leva a afirmar que os legisladores criavam leis sem observarem as reais condições em que o ensino poderia se efetivar (OLIVEIRA, 1994, p.193).

Prevendo a escassez desse material e a impossibilidade de uniformizá-lo, o Diretor Geral Victor do Amaral adverte o Governo sobre essa necessidade:

Em relação aos livros escolares é outra grande dificuldade, porque cada criança leva para a escola o livro que possui, comprando dificilmente o exigido pelo professor.

(...)

Seria de grande utilidade ser o Governo dotado de recursos para a compra de livros, a fim de distribuir gratuitamente pelas crianças pobres, que algumas vezes abandonam a escola por falta desse elemento indispensável (PARANÁ, 1903²⁴ *apud* OLIVEIRA, 1994, p.193).

A relação com a indicação dos livros a serem adotados nas escolas era encaminhada aos Inspectores Escolares, os quais tinham a incumbência de divulgá-los junto aos professores. No entanto, em sua grande maioria, os professores tinham dificuldades em adquiri-los, impossibilitando um trabalho mais coeso com as políticas governamentais.

Todavia, pode-se constatar que, em algumas escolas, o uso do manual didático fazia parte da prática escolar, como consta no Relatório elaborado pela professora Julia Wanderley Petrich, encaminhado ao Diretor da Instrução Pública do Estado, referente ao ano letivo de 1905, a saber,

Adoptando nesta escola os livros indicados pela illustre congregação do Gymnasio Paranaense e Escola Normal, penso que todas ellas preenchem satisfactoriamente os seus utilissimos fins.

O Brazil e o Paraná, do Dr. Sebastião Paraná.

Historia do Paraná, de Romario Martins.

Cultura dos Campos, de Assis Brazil.

Historia do Brazil, de Joaquim Maria Lacerda (PETRICH, 1906, p.22).

Nesse período, pode-se dizer que acontece a "fase constituinte" (CUESTA, 1998, p.24) do ensino de História do Paraná, na medida em que os conteúdos sobre o Estado são descritos mais especificamente em um Programa definido pela administração. Além disso há a evidência de que existe uma prática no âmbito escolar em relação aos conteúdos de História do Paraná, que pode ser constatada a partir do relatório da professora ao se referir aos livros adotados em sua escola. Assim como, também há um ensino voltado para a construção de uma identidade paranaense, quando a professora deixa clara a preocupação em mostrar os "illustres personagens" do Estado para as crianças.

²⁴PARANÁ, Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Secretario do Interior, Justiça e Instrução Publica pelo Dr. Victor Ferreira do Amaral e Silva Director Geral da Instrução Publica em 31 de Dezembro de 1903. Curityba, Typ. d' A Republica, 1904. 1v.

No Regulamento de 1912, o ensino primário sofreu uma alteração e passou a ser ministrado em três cursos: infantil, elementar e o complementar. Neste programa a História do Paraná se fazia presente em dois cursos, o elementar e o complementar, a saber:

QUADRO 6 - ENSINO PÚBLICO DO ENSINO PRIMARIO - 1912

Art. 34 – O curso elementar constará das seguintes materias:

(...)

Fatos principais da historia do Brazil especialmente do Paraná.

Art. 35 – O curso complementar constará das seguintes materias:

Noções de historia geral e do Brazil, especialmente o Paraná.

Estudo complementar da constituição brasileira e da do Paraná.

FONTE: PARANÁ. Leis de 1912. Curitiba. Typ do Diario Official, 1913, p.139, 143-145

Nesse programa, pode-se observar a permanência de um ensino de História voltado para o desenvolvimento do nacionalismo e regionalismo, sendo que a mudança está na indicação de conteúdos que apontam, implicitamente, para uma cronologia: "Fatos principais da historia do Brasil especialmente do Paraná", dando ênfase para uma História, no dizer de Nadai (1993, p.153), "corporificada na memorização excessiva, na passividade do aluno, na decoração, na periodização política, na abordagem fatural"; ou, no entender de Cuesta (1998, p.20), uma História com um "estereótipo pedagógico: memorização de fatos, lugares e datas".

1.3.1 Uma História com Pedagogia para o Professor

Nessa trajetória de organização dos programas de ensino, percebeu-se que o de 1916 aponta uma grande mudança, ao indicar uma metodologia para o professor. No dizer de Cuesta (1998, p.74), isto seria "uma História com pedagogia", a qual estaria vinculada à, segundo Beltrán, (1991, p.185) citado por Cuesta (1998, p.74), 'psicologização das aprendizagens e a tecnificação do ensino'. Uma proposta que tem

como preocupação, além dos conteúdos a serem ensinados, a indicação de algumas "regras", que seriam as orientações em relação à distribuição desses conteúdos ao longo da escolarização, referente ao tempo, tais como: "deve a escola dar às crianças algumas noções geraes" ou o ensino "será synthetico e ministrado em licções graduaes, adequadas a cada serie". Essas medidas demonstram que existia, por parte dos administradores, uma preocupação de que a escola deveria ensinar os conteúdos indicados, porém, respeitando a idade das crianças, e seguindo as "conclusões mais adiantadas da Pedagogia" (PARANÁ, 1917, p.19).

Observa-se que, neste Código do Ensino, não existia nenhuma referência específica aos conteúdos de História do Paraná. Verifica-se, somente, que o "programa" deveria ser organizado de acordo com as "necessidades do meio paranaense", dando a conotação de que deveria atender às especificidades das escolas do Estado.

QUADRO 7 - CODIGO DO ENSINO DO ESTADO DO PARANÁ - 1916

Dos programmas e da distribuição do tempo

(...)

Art. 55. É dividido em quatro series graduaes o ensino primario completo, cujo programma será organizado de acordo com as conclusões mais adiantadas da Pedagogia e com as **necessidades do meio paranaense**, devendo ser observadas as **regras** seguintes:

(...)

3.^a Da vida das nações mais importantes e dos seus grandes homens, no passado e no presente, deve a escola dar às crianças algumas noções geraes, tendentes a demonstrar a solidariedade humana, através do espaço e do tempo.

(...)

5. O ensino de Historia da Civilização no Brasil como meio de educação cívica, será synthetico e ministrado em licções graduaes, adequadas a cada serie, limitando-se:
 aos factos que se caracterizam como degráos da evolução social e política da nossa nacionalidade; estudadas as causas e effeitos principaes;
 a alguns episódios dos quaes resulte ensinamento moral ou civico;
 aos perfis de grandes homens recommendaveis á gratidão nacional pela sua acção, na paz ou na guerra, em prol dos mais altos interesses da nossa Patria.

FONTE: PARANÁ. Código do Ensino do Estado do Paraná. Curitiba. Typ d' "A Republica", 1917, p.3, 15, 19

NOTA: Grifos meus.

Neste programa, ficava explícita a finalidade da História, "como meio de educação cívica", uma História do Brasil voltada para o desenvolvimento do civismo, ao ensinar os "fatos" da nacionalidade, "perfis de grandes homens". No dizer de Bittencourt (2000, p.53): "A história, valendo-se do seu poder de legitimar os agentes históricos merecedores de reconhecimento por toda a população, não podia furtar-se de ter como conteúdo introdutório, tanto na escola primária, como na secundária, o estudo dos grandes 'personagens históricos'." Fica demonstrado, claramente, com a indicação desses conteúdos, qual concepção de História estaria permeando o ensino, uma História política, definida por uma cronologia, com um cunho marcadamente nacionalista. Além disso, uma preocupação dos legisladores com o "ensinamento moral ou cívico", no dizer de Cuesta (1998, p.20): "um estereótipo valorativo" de "moralismo".

Em seguida, em 1917, ficou determinado o programa de ensino que deveria ser adotado no Grupo Escolar Modelo da capital,²⁵ bem como de seus similares (PARANÁ, 1917, p.1). Para os conteúdos de História a ênfase era em relação à cidade onde a criança vive, estando indicados para serem ensinados no 1.º ano. Para os outros anos, de 2.º ao 4.º ano, ficavam definidos conteúdos específicos de História do Brasil.

²⁵Com este Regulamento fica prevista a "designação de uma escola primária da Capital para servir de Escola Modelo", que passou a funcionar anexa ao Ginásio Paranaense, com a finalidade de "exercício prático dos alunos da Escola Normal e à orientação dos professores quanto às atividades de ensino" (OLIVEIRA, 1994, p.50).

QUADRO 8 - PROGRAMMA DE ENSINO NO GRUPO ESCOLAR MODELO - 1917

HISTORIA

Programma:

- 1.º Escola;
- 2.º Cidade em que mora;
- 3.º Cidade em que nasceo;
- 4.º Nacionalidade dos paes;
- 5.º Vultos principaes e factos.

Desenvolvimento:

O ensino da História no 1º anno acompanha o ensino de geographia e não se pode constituir curso regular. As palestras e os contos substituem qualquer ensaio de methodisação.

- 1.º A creança ao estudar a escola – a sala de aula em geographia – recebe ao mesmo tempo diferentes noções:
 - peçoas que contribuíram para a criação da escola;
 - governo que a mantém;
 - peçoas a quem ella foi entregue, de modo ás creanças terem noção de hierarquia, ordem, governo, lei, etc;
 - data da inauguração do predio.
- 2.º A creança ao estudar a cidade em que móra terá noções de:
 - como se fundam cidades;
 - condições anteriores do sólo;
 - quem habitava esse logar;
 - personagens que tomaram parte, não só na sua fundação, como no seu progresso posterior.
- 3.º O professor fará cada alumno contar:
 - a cidade em que nasceo;
 - a proposito de cada logar, alguma cousa que se ligue a historia, si possivel for;
 - depois de ter comprehendido, que o Brasileiro pode ter nascido em varios logares.
- 4.º Ao lado do trabalho do n. 3, o professor fará os alumnos dizerem onde nasceram seus paes, mães, irmãos e parentes, a fim de fazer crescer o numero de localidades e com elle a ideia de Patria. Neste passo pôde dar-se o caso de apparecerem nomes de Patrias estrangeiras e então o professor aproveitará a occasião para o ensino de nomes patronymicos e fazer parallelo entre o Brazil e essas outras nações:
 - com relação à extensão territorial;
 - com relação ás riquezas naturaes;
 - com relação aos outros elementos de grandeza material.
- 5.º O conhecimento dos vultos principaes do paiz e dos factos em que esses vultos tomaram parte é feito com o auxilio dos mappas de historia e constará unicamente de palestras entre os alumnos e o professor de modo que:
 - o alumno examine com cuidado a gravura;
 - diga tudo quanto notou;
 - procure aproveitar as ideias que os alumnos já tem e dar-lhes outras novas.

Nota: Todos os factos são tratados muito resumidamente dando apenas ideia de Patria, representada pela Bandeira, sem sobrecarregar-lhe a mente com datas e nomes.

FONTE: PARANÁ. Decreto N. 420, em 19 de junho de 1917. Programma de ensino no Grupo Escolar Modelo. Curitiba: Diário Oficial, Anno V, nº 1554, 22 de jun. de 1917, p. 1 – 10 de jul. de 1917, p.6

Nesse programa, os conteúdos específicos da História do Paraná não são indicados. No entanto, estavam presentes no ensino, na medida em que existia a indicação de que a criança deveria "estudar a cidade em que móra" destacando "quem habitava", "personagens" que se destacaram "não só na fundação como no seu progresso". Todavia, observou-se que a preocupação dos legisladores estava em garantir um ensino voltado para a constituição da identidade nacional procurando criar

uma "idéia de nação e de cidadão embasadas na identidade comum de seus variados grupos étnicos e classes sociais constitutivos da nacionalidade brasileira" (NADAI, 1992/1993, p.149), visto que o programa propunha como conteúdos a serem desenvolvidos pelo professor, por meio de conversas com os alunos, sobre a origem de suas famílias. Com isso, já prevendo a possibilidade de serem citados nomes de "Patrias estrangeiras", sugeriam uma conversa enfatizando o "ensino de nomes patronymicos", bem como, que o professor faça "um paralelo entre o Brazil e essas outras nações" deixando evidenciada a exuberância do nosso país; portanto, um ensino de História com uma finalidade explícita, o desenvolvimento do nacionalismo.

Enquanto no Programa anterior, 1916, existia uma preocupação muito grande com um ensino de História voltado para a educação cívica, neste de 1917, há uma "nota" para o professor, ressaltando que os "fatos devem ser tratados muito resumidamente" não "sobrecarregando a mente" das crianças com "datas e nomes." Com essa indicação ficava evidenciada, assim como no Programa de 1916, a utilização de um ensino de "História com Pedagogia" (CUESTA, 1998, p.74), no qual estava sugerida uma metodologia que o professor poderia usar, baseada na pedagogia que começava a ser introduzida no âmbito escolar.

Nesse contexto, em 1917, Jonathas Serrano escreveu *Methodologia da Historia na aula primaria*, obra que passou a ser indicada para o ensino de História na Escola Normal, e nos Programas para o ensino primário, passando a ser uma bibliografia utilizada pelos professores. Em virtude de ser um manual de relevância para o ensino de História, passa-se a analisá-lo.

O autor inicia sua obra com um texto explicitando a necessidade de que na Escola Normal fosse trabalhada a questão da metodologia. Fez referência aos "metodos especiais" aos quais o "alumno-mestre" deveria ter acesso para melhor ensinar os conteúdos de História:

A Escola Normal, bem compreendida, tem por fim justamente fazer de um simples alumno, vindo da escola primaria, um alumno-mestre, que deve tornar á escola primaria, não mais para aprender e sim para ensinar (SERRANO, 1917, p.10).

Com essa preocupação, a obra apresenta a seguinte estrutura:

QUADRO 9 - MANUAL DIDÁTICO: METHODOLOGIA DA HISTORIA NA AULA PRIMARIA - 1917

<p>INDICE Importancia do assumpto CAPITULO I - O CONCEITO DE HISTORIA CAPITULO II - METHODOS HISTORICOS CAPITULO III - APPLICAÇÃO DOS METHODOS Programmas para o ensino de Historia do Brasil na aula primaria Programa da cadeira de Historia na Escola Normal.</p>
--

FONTE: SERRANO, J. *Methodologia da Historia na aula primaria*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1917, p.73

Apresenta desde a parte teórica, como o conceito de História, objeto do método histórico, história enquanto ciência, fontes históricas, as ciências auxiliares, o valor educativo da história, cronologia, e até "o que é mister ensinar", sugerindo ao professor o que o aluno deve aprender: "aspectos pitorescos e suggestivos do passado, os grandes feitos, as empresas gloriosas e heroicas." E como o professor deve ensinar:

Diga-se-lhe em phrase clara e simples como eram aquellas sociedades, quaes os seus usos, a vida publica e domestica, o que já conheciam de mais importante nas industrias, nas artes, nas sciencias, comparando sempre com o que hoje temos. Datas só as principaes, – que são poucas e virão naturalmente, para melhor situar um facto capital e, ao redor delle, muitissimos outros secundarios (SERRANO, 1917, p.34, 35).

Em seguida, vai explicando a importância do método no ensino de História e passa a detalhar cada um deles. Logo a seguir comenta sobre "A nova orientação; os processos visuais". Nesse item, o autor ressalta que o ideal seria a visita aos locais e monumentos onde ocorreram os fatos importantes, porém ele mesmo coloca que isso "é inexecuível". Outro recurso seria o "cinematographo" que acredita, "também é pouco possível, ao menos por agora", então, recomenda o "emprego de ilustrações, vistas, retratos, cartões postaes relativos ao assumpto." (SERRANO, 1917, p.51-52).

Mais adiante, se refere aos "Questionarios methodicos", e sugere como estes devem ser elaborados:

... inteligentemente organizado, sempre de acordo com o grau de desenvolvimento da criança; e as perguntas devem exigir, de vez em quando, certo esforço pessoal do aluno na resposta, e não ser apenas como formulas decoradas, ou chapas estereotipadas na memoria infantil (SERRANO, 1917, p.52).

Segue falando da "preleção" como uma atividade "monotona, massuda, indigesta" (SERRANO, 1917, p.53) e não recomenda que seja utilizada no ensino primário. Aconselha o emprego das "leituras commentadas" (ibid., p.54) que no seu entender auxiliam o desenvolvimento na criança pelo gosto da leitura. Outro método apontado seria o "saber contar", acredita ser "indispensável" o método biográfico e anedótico, desde que a mestra tenha um "farto cabedal" de fatos importantes para prender a atenção das crianças (ibid., p.54).

No item "perspectiva histórica", comenta ser uma das dificuldades para o professor, pois "exige muito método", já para as "datas importantes" aconselha o seu uso, pois assim a criança vai habituando-se "á idéa da successão das épocas" (ibid., p.56-57). Mais adiante, sugere exercícios escritos e orais para que o professor possa "verificar o aproveitamento do alumno" (ibid., p.59).

Logo a seguir, indica as "Qualidades da mestra" que seriam as características principais para se ensinar História.

Ao narrar o acontecimento, ao descrever o scenario, ao apresentar a personagem, tão firmes devem ser os traços, tão vivas as tintas, tão expressivas as phrases que o alumno deve ter por momentos a illusão de que a mestra viu aquella scena, contemplou aquella paisagem, conheceu de perto aquella vulto histórico. Esta, a grande e rara qualidade: o poder evocatorio. Suppõe, além, de forte imaginação, larga leitura de bons autores. (SERRANO, 1917, p.59-60).

Aborda, em seguida, a questão da "dosagem" indicando que cabe ao professor saber fazer a "seleção" e a "dosagem" do que vai ensinar; no entanto, faz um alerta: "É indispensável saber muito bem tudo quanto se ensina, mas não se deve ensinar tudo quanto se sabe." Mais adiante, em relação ao aproveitamento do aluno: "não se deve exigir tudo quanto se ensinou, mas deve-se ter ensinado tudo quanto se exige."

No último item, o autor faz uma preleção sobre a relação entre a História e a educação moral e cívica, enfatizando que, ao ensinar história, o professor deverá

mostrar à criança sempre a verdade, ao traçar o "perfil dos grandes vultos, não ha mister hipertrophiá-los", mas mostrá-los como humanos com suas fraquezas e não como "semideuses", mas que são reais, portanto, "devemos, e podemos, imitar no que fizeram de bom" (SERRANO, 1917, p.61).

Finaliza a obra com o Programa para as escolas primárias e para a Escola Normal.

Essa obra tornou-se de grande relevância para o ensino de História, pois passou a fazer parte da cultura escolar, na medida em que algumas sugestões constam nas Indicações metodológicas nos Programas para a escola primária, bem como, enquanto referência de bibliografia para o professor em Programa oficial - 1949.

Nesse período, entre 1916 e 1917, pode-se dizer que a História passou para uma "fase de consolidação" enquanto disciplina escolar, pois já possuía: um Programa regulado pela administração com conteúdos bem definidos, uma sugestão de metodologia para o professor tendo como foco uma preocupação com a aprendizagem da criança, manuais didáticos produzidos e também já fazia parte do âmbito escolar. O ensino de História ganhava "legalidade e legitimidade, é dizer, assegurava, ampliava e afiançava seu território curricular" (CUESTA, 1998, p.41).

No Programa de ensino aprovado para os Grupos Escolares do Estado no ano de 1921 constam os conteúdos indicados para cada ano e cada matéria específica. Em História do Brasil ficavam estabelecidos conteúdos que contemplam o Estado do Paraná somente no 2.º e 4.º anos, como segue,

QUADRO 10 - PROGRAMMA DE ENSINO PARA OS GRUPOS ESCOLARES DO ESTADO - 1921

2.º ANNO - HISTORIA DO BRASIL

- c) Desmembramento e fundação do Estado do Paraná.
- d) Principaes governadores do Estado no regimen monarchico e na Republica.

4.º ANNO - HISTORIA DO BRASIL

- d) (...) Fundação das cidades do Rio de Janeiro, São Paulo e Curytiba.

FONTE: PARANÁ. Programma de ensino para os Grupos Escolares do Estado. Portaria n.º 86. Diario Official Anno IX - N.3429, Curytiba, 9 de setembro de 1921, p. 4, 8

Ainda que o ensino de História do Paraná estivesse indicado somente em três momentos, pode-se perceber que os conteúdos a serem trabalhados revelavam um ensino que priorizava a História política tradicional, sendo que a ênfase era para a questão do "Desmembramento" da Província e depois do Estado. Ademais, ficava evidenciado um ensino voltado para as "datas" e os "personagens" que se destacaram nesse processo de formação e constituição do Estado.

1.3.2 Mudanças no Ensino: uma Política Centralizadora

Após a Revolução de 1930, ocorreram mudanças no regime político brasileiro. Até então, de um regime federativo, o poder passou a ser centralizado pelo governo federal, com a justificativa de "substituir as antiquadas instituições políticas" e com a implantação de um "modelo econômico e jurídico-político" com vistas à modernização do país. Nesse contexto, a relevância que alguns estados da Federação, como Minas Gerais e São Paulo estavam tendo no período inicial da República, foi prejudicada com o novo regime imposto e, impedindo a "crescente hegemonia" desses estados no cenário nacional (ABUD, 1993, p.165).

Com a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública (MES), em novembro de 1930, o Estado nacional teria uma atuação mais objetiva em relação aos problemas educacionais do país, bem como, "definiu sua competência no campo específico da educação, colocando sob seu poder um indispensável meio de controle e persuasão." Inicia-se, também, um processo de construção de um "aparelho nacional de ensino, com códigos e leis elaborados tendo em vista estabelecer diretrizes, normas de funcionamento e formas de organização para os diversos ramos e níveis da educação do país" (MORAES, 1996, p.129).

Até 1930, não existia uma política de educação federal que norteasse as políticas estaduais. As reformas propostas, até então, eram direcionadas para o Distrito Federal, sendo apresentadas como "modelo". Porém os estados da federação não eram obrigados a adotá-las (ROMANELLI, 1978 *apud* MORAES, 1996, p.129).

A reforma efetivada por Francisco Campos em 1931, se aplicava ao ensino secundário, comercial e superior. Era a primeira vez que se implantava uma reforma em âmbito nacional e nos diferentes níveis de ensino, sendo que o núcleo principal era a "manutenção e fortalecimento da unidade da Nação brasileira" (ABUD, 1993, p.165).

Embora, a ênfase da Reforma tivesse sido para o ensino secundário, existia uma preocupação, por parte do ministro, com o ensino primário, preocupação esta explícita em seu discurso de posse no ministério. Vale destacar:

Em matéria de ensino, porém, a questão capital cujo vulto reclama esforços correspondentes á envergadura e proporções do seu tamanho, é, sem contestação, a do ensino primário. Não é possível continuar a União indiferente á extensão do mal que, naquele terreno, nos afflige. Cumpre combatel-o por todos os meios, seja o da intervenção indirecta, si inconveniente a directa. O que não se concebe é que o Brasil possa andar para deante e para cima, enquanto não reduzir e aligeirar a sua massa de inercia representada nos nossos milhões de analfabetos (CAMPOS, 1940, p.119).

Contrariamente à ênfase, dada por Francisco Campos na importância do ensino primário, o Governo Provisório manteve os princípios da Constituição de 1891, e esse nível de ensino continuou como competência dos poderes regionais, permanecendo fora da responsabilidade do governo federal. Em suas convicções políticas e educacionais Francisco Campos deixava explícito que "a reforma da sociedade se faz mediante a reforma da escola, bem como a necessidade que sentia da formação adequada de 'cidadãos' e da produção e modernização das elites. (...) somente ao Estado caberia a responsabilidade, o controle e a promoção da educação" (MORAES, 1996, p.131).

O programa da Reforma de 1931 apontava mudanças. Além da indicação dos conteúdos²⁶ a serem ensinados, vinham acompanhados de "Instruções", que consistiam em sugestões de técnicas para o professor desenvolver suas aulas. Os

²⁶Em relação ao conteúdo sugerido pela Reforma, segundo ABUD (1993, p.165): "não era muito diferente dos programas anteriores, do Colégio Pedro II e dos ginásios estaduais."

conteúdos deveriam ser trabalhados de maneira que indicasse a "tendência 'modernizadora' dos intelectuais brasileiros, que sonhavam com uma democracia à americana" (ABUD, 1993, p.165).

Nestas instruções, a concepção da disciplina História permanecia a já preconizada nos programas do Colégio Pedro II, com ênfase para a formação dos alunos "para o exercício da cidadania". E, as "Instruções" para o ensino de História, além de indicarem como o professor deveria ensinar os conteúdos, "aconselhavam quais os aspectos deveriam ser enfatizados" (ibid, p.165-166).

No Paraná, o Regulamento Interno dos Grupos Escolares de 1932, seguiu a linha definida pelo governo federal, com a indicação de conteúdos para as disciplinas e as "Instruções" metodológicas para o professor, que seguem as orientações sugeridas por Jonathas Serrano em sua *Methodologia da Historia na aula primaria*. No programa de "História Pátria" estão indicados conteúdos referentes ao ensino sobre o Estado para o 1.º, 2.º e 3.º anos (quadro 11).

Na organização do programa para o ensino da "História Pátria" a ênfase dada era para a História política, vinculada a uma cronologia linear e factual: "Nomes dos Presidentes do Estado e o Paiz no regime republicano; nomes dos principais vultos da nossa historia e seus feitos em pról da grandeza do Brasil." Uma História com um valor educativo marcadamente nacionalista, que prioriza os "vultos" e "fatos históricos" referentes às "datas nacionais".

Assim, além da relevância dada à "cronologia política", nos programas escolares estava presente a idéia de que o "movimento histórico" é realizado por um único "indivíduo" e numa "única instância – o político" (NADAI, 1986, p.109).

QUADRO 11 - PROGRAMA DOS GRUPOS ESCOLARES DO ESTADO DO PARANÁ -1932

Historia Patria**Programa:****1.º ano**

- a) Palestra sôbre o logar de nascimento dos alunos, de seus pais, irmãos e parentes.
- b) Lar, o grupo, a cidade, a vila ou bairro onde êle se acha.
- c) nome do municipio, do estado e do paiz.
- d) Quem dirige os destinos do Municipio, do estado e do paiz.
- e) Nomes dos Presidentes do Estado e o Paiz no regime republicano.
- f) Nomes dos principais vultos da nossa historia e seus feitos em pról da grandeza do Brasil.

Indicações:

- 1) Tratar-se-á dos fatos, do presente programa, de modo sumario, no sentido de não se sobrecarregar a mente infantil, com datas, nomenclaturas e idéas que não estejam ao alcance do desenvolvimento intelectual da classe.
- 2) O conhecimento dos principais vultos será transmitido com o auxilio de ilustrações: mapas, fotografias, desenhos, etc.
- 3) O professor ao desenvolver o ponto B do programa, na parte referente á escôla, explanará quais as pessoas que contribuíram para a sua fundação, data de inauguração e biografia de seu patrono.

2.º ano**Programa:**

- a) Recapitulação da matéria contida nas letras e e f do programa do 1o. ano.
- b) Ligeira noticia sôbre a fundação e historia da localidade.
- c) Desmembramento e instalação da provincia do Paraná.
- d) Ligeiro estudo sôbre os fatos historicos relativos ás datas nacionais.

Indicação:

Seguir-se-ão as dos nrs. 1 e 2 do programa do 1º. ano.

3.º ano:**Programa:**

Historico completo do desmembramento e instalação da provincia do Paraná. Seus antecedentes ilustres e prosperidade atual.

(...)

Indicação:

Para o ensino dessa matéria o professor poderá consentir o uso de compendio.

FONTE: PARANÁ. Regimento Interno dos Grupos Escolares do Estado do Paraná. Diario Oficial 506 Ano III, Curitiba, 17 de setembro de 1932, p.1; 26 set.,p.2; 27 set., p.3; 29 set., p. 2, 3.

A ênfase dada ao ensino de "vultos" e "datas nacionais" nos programas escolares demonstrava, claramente, a preocupação que esteve presente, desde o início, do período republicano, da "constituição da galeria dos heróis nacionais, pela instituição tanto dos feriados e festas cívicas quanto pela seleção dos personagens a serem cultuados" tomando a História uma "segunda vertente" e "extrapolando os próprios muros da escola" (NADAI, 1993, p.151-152).

Embora a preocupação do governo central evidenciasse a perspectiva da construção de um nacionalismo exacerbado, constata-se ainda, a presença de um

ensino voltado para as questões regionais, evidenciado no programa organizado pela administração estadual, ao indicar conteúdos específicos do Estado, numa seleção da história política regional, com a intenção de desenvolver um sentimento regionalista: "Historico completo do desmembramento e instalação da provincia do Paraná. Seus antecedentes illustres e prosperidade atual".

Percebe-se que a determinação vinda do governo central, de uma História voltada para o desenvolvimento do nacionalismo, foi cumprida, porém, com algumas permanências dos programas de ensino dos períodos anteriores, nos quais a descentralização e autonomia dos estados era maior, e com isso possibilitando que a História tomasse um cunho regional.

Uma mudança que fica evidenciada neste programa é a forma de organização em círculos concêntricos; no dizer de Schmidt e Garcia (2001, p.141): "o ensino deveria ser iniciado pelo mais próximo – a comunidade, o bairro – para depois incluir os estudos sobre a cidade, o país, o mundo." Este é o primeiro programa encontrado que apresenta esta proposta de ensino para a História Pátria.

A grande novidade deste Programa eram as "Indicações" metodológicas para o professor, baseadas na obra de Jonathas Serrano, a qual enfatiza como o professor deveria proceder ao ensinar História. No programa, a ênfase está no sentido de que o professor tenha a preocupação de ensinar os conteúdos de forma a respeitar o "desenvolvimento intelectual" das crianças, não sobrecarregando a mente infantil com "datas, nomenclaturas e idéas". Sugere os recursos que este poderá utilizar ao transmitir o assunto facilitando o entendimento por parte dos alunos, como "mapas, fotografias, desenhos".

Nesse período, pode-se dizer que a História do Paraná passou para a "fase da consolidação" enquanto matéria de ensino, tendo em vista as disposições legais definidas pelos administradores, tanto em relação à indicação de conteúdos com maior especificidade, como na sugestão de metodologia de como ensinar esses conteúdos. Assim, a História do Paraná, constando como matéria a ser ensinada, se confirma como parte do "mosaico curricular" do sistema educativo paranaense (CUESTA, 1998, p.41).

1.3.3 Plano Nacional de Educação: Mudanças e Permanências

Em 1937, o Conselho Nacional de Educação encaminhou ao Ministro da Educação, Gustavo Capanema, o texto do Plano Nacional de Educação para aprovação, sendo que este "definia os princípios gerais da educação nacional, regulamentava a liberdade de cátedra, o ensino da religião, da educação moral e cívica, a educação física." A educação nacional tinha por objetivo: "formar o homem completo, útil à vida social, pelo preparo e aperfeiçoamento de suas faculdades morais e intelectuais e atividades físicas" (SCHWARTZMAN, 1984, p.182).

A reforma Capanema deixou "sua marca mais profunda e duradoura" na educação secundária, ainda que fosse atribuída uma importância ao ensino primário: "como verdadeiro instrumento de modelação do ser humano, por isto que sobre ele influi enquanto ainda matéria plástica, a que é possível comunicar todas as espécies de hábitos e atitudes" (CAPANEMA, 1937²⁷ apud SCHWARTZMAN, 1984, p.188).

Segundo o plano, o ensino primário seria de competência dos Estados, sendo que o governo federal deveria ter "uma ingerência indireta", um cunho regulamentador, com exceção das regiões de imigrantes estrangeiros, nas quais a "União deveria ter uma ação mais direta" (SCHWARTZMAN, 1984, p.184).

Para Capanema, o importante no ensino primário seria a "transmissão do 'sentimento patriótico', no estilo '*Por que me ufano do meu país, bandeira, hino, etc.*', conforme anotação de próprio punho de Capanema".²⁸ (ibid., p.193-194). A escola primária deveria ser uma preparação para os outros níveis de ensino, numa perspectiva de, ao longo da escolarização, "formar uma verdadeira 'consciência patriótica'" (ibid., 194).

Com a Constituição de 1946, ficou estabelecido que o ensino primário oficial seria "gratuito para todos", uma norma que já estava determinada anteriormente, mas

²⁷CAPANEMA, G. Conferência feita por ocasião do centenário do Colégio Pedro II a 2/12/1937.

²⁸Conforme referência de SCHWARTZMAN (1984, p.194): a citação foi transcrita a partir de "Anotações manuscritas sobre as diretrizes que deveriam ser impressas à nova reforma do ensino secundário. Gustavo Capanema. Gabinete do Ministro, MES. GC 36.03.24/1, pasta VII, série g.

que os governos não estavam cumprindo. Pode ter ocorrido "substancial aumento de matrículas, mas quase sempre com prejuízo da qualidade do ensino, redução do tempo diário de permanência na escola e utilização de pessoal docente de qualidade inferior" (AMADO, 1973, p.109).

A Constituição definia a "obrigatoriedade em termos de grau de ensino", não fazia referência a questão da idade, uma prática adotada em outros países e, que no Brasil, "vinha se delineando há algum tempo no pensamento de educadores brasileiros" (AMADO, 1973, p.109-110).

No Paraná, em 17 de novembro de 1949, ficam aprovados os Programas para o Curso Primário, sendo que as unidades de grau primário, para crianças de 7 a 11 anos – são organizadas com o objetivo específico de "dar a seus alunos um mínimo comum de formação geral que promova o seu desenvolvimento normal, – dando-lhes o domínio das técnicas fundamentais da leitura, da escrita e do cálculo, hábito e atitudes úteis à vida comum e uma informação e um sentido de curiosidade e observação disciplinados que lhes permitam situar-se corretamente no espaço e no tempo" (PARANÁ, 1950, p.1).

Ficaram estabelecidos os objetivos gerais para cada matéria e os objetivos mínimos a serem atingidos pelo aluno ao final de cada ano, não constando, porém, conteúdos específicos nas diferentes matérias.

Para a História Pátria, ficaram definidos os seguintes objetivos gerais:

Auxiliar o desenvolvimento do sentido cronológico, no espírito infantil.

Auxiliar a formação da consciência do indivíduo, como um elemento componente de um grupo social.

Formar e fortalecer um sentimento de responsabilidade, como consequência natural do sentimento de comunidade.

Desenvolver um sentimento de civismo despertado e alimentado por um ensino de vivências.

Criar um interesse pelo desenvolvimento presente e futuro da vida nacional (PARANÁ, 1950, p.17).

Como inovação do programa, estão indicadas, inicialmente, as questões relativas à organização do *Ambiente de classe*, onde consta a sugestão de que o professor a organize com coleção de estampas com motivos de interesse histórico como: "gravuras, fotografias, desenhos, etc." (PARANÁ, 1950, p.17).

Outro item sugerido são as *Observações especiais*, onde está indicada a metodologia que o professor poderá utilizar, a saber, a forma expositiva auxiliada de ilustrações gráficas, bem como a "metodologia das rodas de história. Mas tenha o cuidado de ao pintar os fatos, fazer maior apêlo ao instinto social, de que ao lutador" (ibid., p.17-18).

E, finalmente uma *Bibliografia* para o professor. Ali estão sugeridos os livros a serem utilizados no ensino de História, no 2.º ano:

Metodologia da História no curso primário – Jonathas Serrano.²⁹

História do Paraná – Romario Martins.

Mapas de História do Brasil – Esmeralda Lobo³⁰ (PARANÁ, 1950, p.18).

Há que se destacar que, pela bibliografia indicada, as obras tanto de Serrano (1917) quanto de Romario Martins (1899), embora tivessem sido publicadas há algumas décadas, permanecem sendo indicadas pelos legisladores enquanto referencial de metodologia e de conteúdos de História.

Pode ser observada, a seguir, a indicação dos objetivos que a criança deveria "atingir" ao final do ano, bem como os objetivos específicos de História Pátria (quadro 12).

Nesse programa, constata-se que a História política permanece como fio condutor do ensino de História, na medida em que a preocupação era dar ao aluno noções das "datas fundamentais de nossa história", "informação biográfica dos homens que nelas atuaram", "conhecimento dos fatos mais representativos de sua evolução política e social", deixando evidente a concepção de História presente nesse contexto, um ensino que tem a "preocupação com a constituição da nacionalidade" (NADAI, 1992/1993, p.147), assim como, passando "a idéia de que o movimento histórico é realizado por obra e graça de um único agente – o indivíduo e numa única instância – o político" (NADAI, 1985/1986, p.109).

²⁹Também indicado para o 3.º e 4.º anos.

³⁰Idem.

QUADRO 12 - PROGRAMA PARA O CURSO PRIMÁRIO - 1949

Objetivos mínimos a atingir em cada ano

Ao fim do 1º. ano deve a criança:

(...)

ter principiado a sua formação cívica pela assídua referência à sua Pátria e tenha principiado a apreciar afetivamente a vida da localidade em que mora;

Ao fim do 2º. ano deve a criança:

(...)

ter adquirido o conhecimento da posição do Paraná no Brasil e da situação, aspecto, vida, história de algumas cidades e regiões do Estado;

ter acrescido a sua formação cívica com o conhecimento de algumas datas fundamentais de nossa história e a informação biográfica dos homens que nelas atuaram, destacando-se a contribuição não apenas política, mas cultural e humana;

(...)

ser capaz de sentir interesse pela audição de repertório de música selecionado para a sua idade; ser capaz de reconhecer o Hino Nacional e o da Bandeira; ser capaz de participar com prazer no canto de rondas, canções e hinos ensinados à sua classe;

Ao fim do 3º. ano, deve a criança:

(...)

ter uma visão geral da história do Brasil – do descobrimento à proclamação da República, adquirida naturalmente, pelo conhecimento dos fatos mais representativos de sua evolução política e social;

ter participado ativamente das conversações sobre a vida local, a atualidade da Pátria, (...).

Ao fim do 4º. ano, deve a criança:

(...)

ter fixado as idéias fundamentais da nossa vida histórica e ter sido iniciada no hábito de seguir interessadamente o movimento científico, artístico, econômico, social e político da nação;

ouvir com atenção e prazer músicas selecionadas e participar dos cantos corais de sua classe conhecendo os hinos patrióticos e tendo adquirido um elevado sentido de respeito pelo Hino Nacional e da Bandeira;

(...)

História Pátria

Objetivos específicos:

Ao completar o 1º. ano é preciso que a criança:

(...)

aprecie afetivamente o aspecto e a vida de sua cidade;

conheça a razão da denominação de certas ruas, praças, escolas, monumentos, etc., não através de uma longa biografia, mas por uma simples informação: foi um poeta, um professor, um grande médico, etc.

Ao completar o 2º. ano é preciso que a criança:

possa apreciar a vida atual de sua cidade pelo conhecimento de seu processo evolutivo.

tenha um conhecimento também de valor histórico social, sobre outras cidades, regiões, bem como do Estado em geral.

tenha uma impressão de seu Estado entre os demais estados da União.

tenha noções mais profundas em relação aos fatos alusivos a datas nacionais em transcurso.

Ao terminar o 3º. ano é preciso que a criança:

tenha uma visão geral da história de nossa Pátria, do descobrimento à proclamação da República, adquirida naturalmente, pelo conhecimento dos fatos mais representativos de sua evolução política e social;

demonstre um interesse cada vez maior pela vida da escola e da localidade;

esteja ao par do movimento atual da vida nacional, em relação aos fatos de maior interesse educacional;

tenha aprendido a apreciar o valor da contribuição artística e científica, no processo de engrandecimento das nações.

A conclusão do 4º. ano, dará ao aluno:

uma noção mais completa a respeito de nosso desenvolvimento histórico;

o hábito de seguir interessadamente o movimento político, científico, artístico, econômico e social da vida nacional da atualidade.

A mudança que se evidenciava nesse programa era a inclusão de um ensino voltado para as questões cívicas vinculadas aos conteúdos de História, no sentido de que o aluno participasse efetivamente das atividades "conhecendo os hinos patrióticos", participando dos "cantos corais" e com isso, "adquirindo um elevado sentido de respeito pelo Hino Nacional e da Bandeira", portanto, um ensino voltado para o desenvolvimento do sentimento nacionalista.

Permanece a indicação do ensino que toma como forma de organização os círculos concêntricos. O ensino da História do Paraná é indicado a partir do 2.º ano, dando ênfase para as questões regionais em relação a aspectos históricos das cidades do Estado, bem como às "datas" e "homens" que se destacaram, portanto, uma História Política com um cunho marcadamente paranista.

Nesse programa, também estão estabelecidas as práticas de ensino que devem ser seguidas pelos professores, tendo como referencial a obra *Methodologia da Historia na aula primaria*, de Jonathas Serrano. A metodologia é indicada para cada ano letivo para auxiliar o trabalho do professor.

Para o 1.º ano existia a sugestão de que professor deveria explorar as "palestras", "passeios rápidos ou excursões mais longas" com o objetivo de tirar "proveito no sentido histórico" e que aproveitasse também as "datas e notícias" como "motivos ocasionais" (PARANÁ, 1950, p.17).

Para o 2.º ano as práticas sugeridas estão indicando um trabalho a ser desenvolvido em relação à cidade e ao Estado, tais como:

1. O ponto de partida do conhecimento do passado da cidade podem ser palestras vividas por pessoas que conheçam antecedentes históricos locais e venham narrá-los para as crianças.
2. Estampas, fotografias, álbuns, objetos antigos, bem como lendas, histórias, episódio enriquecerão as narrativas do professor, que empregará inteligentemente o processo comparativo: "como era, como é, ontem e o hoje, dão vida e côr à história".
3. Chame a atenção do aluno para o marco da cidade, e crie a situação para levá-lo a conhecer a história de sua fundação.
4. Leve-o a visitar a Câmara Municipal, ou conte-lhe de sua significação na vida da cidade.
5. Explique-lhe a razão do progresso de certos pontos do Estado e do relativo atrazo de outros.
6. Tocando numa cidade qualquer, conte a criança dos homens notáveis, conte-lhe do que fizeram, e se puder mostre-lhe o que fizeram. Morretes, a terra de Turim, Paranaguá o berço de poetas e pintores, etc.
7. O Paraná como uma província de S. Paulo. Razões e conseqüências.
8. Aproveite sempre os motivos ocasionais (PARANÁ, 1950, p.17).

Constata-se, com essa sugestão minuciosa de atividades, que a preocupação dos administradores estava voltada para um ensino de História que se efetivasse de acordo com as normas ditadas pela pedagogia da época, seguindo as regras sugeridas por Serrano em sua obra de 1917.

Nessas indicações metodológicas, ficava evidenciado que o objetivo do ensino de História estava voltado tanto para o desenvolvimento do nacionalismo, quanto para do regionalismo, na medida em que sugeria práticas de ensino relativas à cidade e ao Estado, dando ênfase para os "fatos", datas e "homens notáveis".

Além disso, ao sugerir as "práticas" que o professor deveria utilizar ao desenvolver suas aulas, ficava expressa a preocupação dos legisladores com um ensino de História com uma função educativa de "moralismo" (CUESTA, 1998, p.20), ao indicar que o professor durante suas aulas: "conte a criança dos homens notáveis, conte-lhe do que fizeram, e se puder mostre-lhe o que fizeram."

2 INVENTANDO A TRADIÇÃO: O PARANISMO CHEGA À ESCOLA

Procurou-se realizar uma análise dos manuais didáticos produzidos no contexto do paranismo e buscar identificar em que medida os conteúdos veiculados nestas obras podem ser considerados como elementos fundamentais para a construção da história regional, bem como da formação de uma identidade paranaense.

2.1 MANUAL DIDÁTICO: A PEDAGOGIA A SERVIÇO DA NAÇÃO

Desde o século XIX, o manual didático tem sido um importante instrumento utilizado em sala de aula, na medida em que tem servido "como mediador entre a proposta oficial do poder expressa nos programas curriculares e o conhecimento escolar ensinado pelo professor" (BITTENCOURT, 2001, p.72-73).

Nesse sentido, o manual didático pode ser considerado como um "depositário dos conteúdos escolares", ao transmitir conteúdos considerados relevantes para a sociedade numa determinada época, mas fundamentalmente, realizando uma "transposição do saber acadêmico para o saber escolar no processo de explicitação curricular" (ibid., p.72).

Por outro lado, o livro didático passou a ser um "instrumento pedagógico" ao sistematizar e organizar os conteúdos, elaborando as "estruturas e as condições do ensino para o professor" (BITTENCOURT, p.72). O livro didático, além de textos, traz em seu bojo tarefas a serem realizadas pelos alunos "para a apreensão ou, na maior parte das vezes, para a retenção dos conteúdos" (ibid., p.72) e que poderiam ser consideradas como a "marca pedagógica" (CUESTA, 1998, p.109) do manual didático, e, nesse processo, tornando o conteúdo didatizado. Portanto, o livro didático apresenta, além do conteúdo específico da disciplina, "como esse conteúdo deve ser ensinado" (BITTENCOURT, 2001, p.72).

Ademais, o manual didático tem sido utilizado, além de instrumento de controle curricular, também como instrumento de "inculcação ideológica" (CUESTA,

1998, p.28) ou no dizer de Bittencourt (2001, p.72): "é um importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura". O seu uso tem sido regulado pela 'economia política' (CUESTA, 1998, p.28) que se define em três dimensões: "o Estado se reserva a autorização ou supervisão administrativa, as empresas editoriais a produção e venda e os professores a recomendação de uso." Portanto, como "produto cultural" é o "resultado de três níveis de decisão: o Estado, o mercado e a corporação profissional dos professores" (CUESTA, 1998, p.28).

No Brasil, já no final do século XIX, a produção historiográfica estava vinculada ao Instituto Histórico Geográfico, ao qual, segundo Abud (2001, p.30), competia "construir a genealogia nacional, no sentido de dar uma identidade à nação brasileira e 'formar, através do ensino de História, uma ciência social geral que (ensinasse) aos alunos, ao mesmo tempo, a diversidade das sociedades do passado e o sentido de sua evolução' (FURET, [s.d.]³¹ *apud* ABUD, 2001).

Os primeiros estudos realizados pela instituição ficaram marcados pela "exaltação da monarquia e colonização portuguesa", perpassando a idéia de que estas questões seriam a base da construção da nação brasileira. No entanto, com a República, inicia-se um processo "de valorização do novo regime", porém, as idéias fundantes do IHGB se mantiveram, numa perspectiva de produção de uma "história centrada nos fatos políticos, nos feitos dos grandes homens, nos episódios grandiosos da expansão da colonização e da ocupação do território brasileiro e, sobretudo, na valorização da idéia de unidade nacional" (FONSECA, 2001, p.93).

Com essa preocupação, o autor deveria ter como meta a imparcialidade, pois, "a História seria científica quando o historiador narrasse a verdade dos fatos, sem análise ou interpretação"; com isso a História Política tornou-se relevante na medida em que "fato histórico seria aquele comprovado pelo documento". A "História oficial" passou a ser a dos governantes, e, conseqüentemente, a periodização ficou vinculada à História administrativa e política do Brasil (ABUD, 1994, p.83).

³¹FURET, F. A. *A História na cultura clássica*. In: RODRIGUES, Adriano D. (Trad.) *A oficina da história*. Lisboa: Gradiva, [s.d.], p.193.

As produções acerca da história, realizadas pelo IHGB, "afetavam grandemente a instituição escolar", na medida em que os integrantes da instituição eram professores do Colégio D. Pedro II, e estes "eram responsáveis pela elaboração dos programas." Nesse período, tanto o colégio como o IHGB eram os locais de "produção de um determinado conhecimento histórico, com o mesmo arcabouço conceitual e problematização" (ABUD, 2001, p.30).

No dizer de Cuesta (1998, p.27), os programas escolares, "tanto os organizados pela administração educativa como os elaborados pelos próprios catedráticos, (...) constituem uma primeira tradição discursiva que fixa o conhecimento histórico que se deseja e que passa aos livros de texto configurando o que poderíamos chamar da parte mais visível do *código disciplinar*."

2.2 MANUAL DIDÁTICO E A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE REGIONAL

No esforço para identificar os elementos constitutivos do *código disciplinar* da História do Paraná, constatou-se que os conteúdos de História do Paraná estavam presentes nos *textos visíveis* como, Regulamentos, Códigos, Leis e Programas para o ensino primário, a partir do final do século XIX, 1895, quando estão indicados a serem ensinados como "especialmente do Paraná". No início do século XX, os conteúdos de História do Paraná foram sendo propostos pelas administrações com uma maior especificidade, dividindo o espaço curricular com o ensino de História Pátria que é priorizado nos programas escolares, pois uma das finalidades do ensino de História era o desenvolvimento do sentimento nacional.

Além disso, pode-se constatar que o contexto em que os conteúdos de História do Paraná foram sendo propostos para o âmbito escolar é o contexto que a historiografia aponta como sendo o Movimento Paranista. Este movimento é considerado como constitutivo da identidade paranaense, e sua influência chega à escola, na medida em que as idéias paranistas podem ser encontradas em autores de manuais didáticos, *textos visíveis*, produzidos neste período, destinados tanto para os

professores, o de Romário Martins, como para os alunos, o de Sebastião Paraná. Nesse sentido, pode-se ressaltar a concepção que os intelectuais envolvidos no movimento paranista defendiam em relação à educação, no dizer de Pereira,

... ao menos em seus discursos colocavam a necessidade de uma ampliação do setor como elemento fundamental para uma transformação da sociedade, onde vinculavam a apreensão do saber científico nas escolas a uma superação da fase mítica da sociedade (PEREIRA, 1998, p.65).

Pode-se dizer que o *código disciplinar* da História do Paraná é o resultado de uma "tradição social historicamente inventada" (CUESTA, 1998, p.61) no bojo do contexto paranista e que as idéias veiculadas pelos intelectuais deste movimento são levados ao âmbito escolar por meio de manuais didáticos, e que podem ser considerados como elementos que poderiam ter contribuído para a construção de uma identidade regional.

Assim, tanto a presença do ensino de História do Paraná indicada pela legislação – Códigos, Regulamentos e Programas,³² como os conteúdos presentes nas obras historiográficas que foram sendo produzidas, podem ser identificados como sendo os *textos visíveis* do *código disciplinar* do ensino de História do Paraná.

Durante o contexto paranista, os intelectuais contribuíram, cada um em sua área de especificidade, para a construção de uma identidade paranaense. Na historiografia, pode-se destacar Romário Martins e Sebastião Paraná, representantes do paranismo, sendo que suas obras podem ser consideradas fundamentais para a construção da história regional.

Nessa perspectiva, tanto Romário Martins, com sua obra *História do Paraná*, quanto Sebastião Paraná, com sua obra *O Brasil e o Paraná: para uso das escolas primárias*, passam a ser foco de análise para este estudo, na medida em que estes manuais, além de trazerem em seu bojo um ufanismo regional demonstrado explicitamente nos textos, numa perspectiva de construção de uma identidade paranaense voltada para a valorização e enaltecimento do Estado,

³²Análise realizada no Capítulo I deste estudo.

também, tornaram-se um referencial de relevância na cultura escolar, enquanto livros didáticos indicados pela administração, em Regulamentos e Programas, a serem adotados nas escolas.

2.2.1 Romario Martins e a sua *História do Paraná*

Sendo um dos principais articuladores do movimento paranista, Romario Martins, escritor, historiador e jornalista, nascido em Curitiba a 8 de dezembro de 1874, iniciou os estudos no Colégio Curitiba, sendo que seu desejo era cursar uma faculdade no Rio de Janeiro ou São Paulo. No entanto, aos quinze anos, quando da morte de seu pai, teve que começar a trabalhar, iniciando suas atividades profissionais como auxiliar de tipógrafo nas oficinas do jornal *Dezenove de Dezembro*, e, ajudava também, nas oficinas do jornal *A República*. A passagem da oficina para a redação foi rápida e, em sua trajetória enquanto jornalista, publica inúmeros artigos, sendo que "aprendeu a entender o jornalismo como um espaço de pressões sociais e políticas e jogos de interesse, mas que também dava lugar ao idealismo pessoal e às paixões" (CAROLLO, 1995, p.XIX).

Na vida pública, desempenhou diversas atividades, entre outras: trabalhou na Secretaria de Obras Públicas, foi diretor do Museu Paranaense, fundador do Instituto Histórico e Geográfico do Paraná, Superintendente do Ensino Público, deputado estadual em inúmeras legislaturas, fundador e colaborador de várias revistas literárias e científicas publicadas em Curitiba (PARANÁ, 1922, p.274).

Em sua obra *Galeria Paranaense*, Sebastião Paraná (1922) faz um comentário elogioso a Romario Martins, destacando sua competência e esforço pessoal:

Romario Martins é um competente e um laborioso que se fez á custa propria, abrindo vereda larga para chegar ao ponto culminante em que attingiu com esforço e intelligencia. É um dos príncipes do periodismo paranaense (PARANÁ, 1922, p.274).

Como historiador, a obra que se destaca é *História do Paraná*, publicada em 1899, organizada em quatorze capítulos, totalizando duzentos e cinquenta páginas, tendo sido apresentada como monografia no Ginásio Paranaense para ser

"publicada e adotada nas escolas públicas, recebendo parecer elogioso da banca examinadora" (CAROLLO, 1995, p.XXIII).

Em documento encaminhado ao Secretário do Interior pelo representante da *Congregação dos Lentes do Gimnasio e Escola Normal*, Dr. José Joaquim Franco Valle, em 23 de agosto de 1900, fica demonstrada a opinião dos professores da referida instituição, em relação ao livro de Romario Martins:

Em satisfação ao vosso despacho de 10 do corrente exarado no requerimento do Sr. Romario Martins, em que pede para que seja adoptada nas escolas publicas do Estado o seu livro *Historia do Paraná* – tem esta Directoria a informar que em sessão da Congregação dos Lentes do Gimnasio e Escola Normal, effectuada a 26 de abril do anno passado, cuja copia foi enviada a essa Secretaria a 27 do mesmo mez, ficou resolvido, por unanimidade de votos, que fosse a requerida obra adoptada nas escolas publicas do Estado. É o que nos cumpre informar (PARANÁ, 1900, p.156).

A obra tornou-se de grande relevância, principalmente, por abordar a História tendo como temática as questões regionais, e, nesse aspecto cabe ressaltar as considerações do professor Brasil Pinheiro Machado:

O que é importante na *História do Paraná* é que foi nessa obra que Romario Martins estabeleceu a temática da história de uma comunidade, lançando as bases de uma história regional. No trabalho dos outros historiadores paranaenses o objeto de estudo é constituído por fatos isolados do seu contexto, no sentido da pesquisa e da reconstituição documentária. (...) Mas a tematização da história coube a Romario Martins, a afirmação de que a história do Paraná, tal como ele o enfoca, é a história de uma comunidade, isto é, de um grupo humano nas suas relações com o meio geográfico (...) Assim, poderíamos dizer que ele fundou a história regional. (MACHADO,³³ *apud* PEREIRA, 1998, p.104)

Assim, Romario Martins dá início a um novo enfoque para a história, quando privilegia a História regional, portanto, sua obra passa a constituir um elemento fundamental na construção da identidade do povo paranaense, na medida em que o próprio autor sugeriu ao governo que a obra fosse adotada nas escolas.

A obra *Historia do Paraná* pode ser considerada como um trabalho que enfatiza a história política, de cunho marcadamente cronológico, não deixando de ter relevância para a historiografia paranaense, na medida em que traz em seu bojo,

³³MACHADO, Brasil Pinheiro. A historiografia de Romario Martins na sua História do Paraná. In: Boletim do DEHIS. UFPR. n.21.

elementos que passaram a subsidiar estudos sobre o referido tema. Nesse sentido pode-se fazer referência à apreciação de Oliveira Viana em relação à obra:

... pelo método adotado para a explanação da matéria, pela largueza das opiniões, pela novidade das preocupações étnicas e sociais na explicação da evolução histórica do povo paranaense, bem como pela probidade na documentação e pela excelência das fontes – o livro de Romario Martins é uma bela realização de historiador (VIANA, p.X, XI, *apud*. SOARES, 1995).

Dada a importância deste trabalho para a análise do paranismo, passa-se a transcrever parte do Índice da obra. Vale ressaltar que a edição analisada se refere à publicação de 1937, portanto, já com revisões feitas pelo autor, estando modificada em relação ao trabalho original.

QUADRO 13 – MANUAL DIDÁTICO: *HISTORIA DO PARANÁ* - ROMARIO MARTINS

ÍNDICE

I	O Meio Físico
II	Distribuição Geográfica das Tribus Indígenas
III	A Posse da Terra
IV	Provincia Indio-Cristã de Guaíra
V	Caminhos Históricos
VI	Farotes Etnicos Fundamentais
VII	Bandeiras e Bandeirantes
VIII	Origens da Administração Pública
IX	Ciclo da Mineração do Ouro
X	Povoamento do Litoral e do Planalto
XI	Origens da Economia Rural
XII	Militária
XIII	Elevação da Comarca á Provincia
XIV	Novos Fatôres Etnicos
XV	A Campanha Abolicionista
XVI	A Propaganda Republicana
XVII	Organisação da Provincia
XVIII	Organisação do Estado
XIX	Definição Territorial do Estado
XX	Administradores Públicos

FONTE: MARTINS, Romario. *Historia do Paraná*. Curitiba: Empresa Grafica Paranaense de Placido e Silva & Cia. Ltda., 1937. p.539-542

No primeiro capítulo, Romario Martins aborda os aspectos físicos do Estado a partir de uma descrição da situação geográfica, as baías, os portos, o litoral, os rios, o relevo e os climas. Relata no tópico: *Histórico*, alguns acontecimentos, como por exemplo, as tribos que ali viviam, como o domínio espanhol ou português foi se efetivando, sempre destacando datas e as pessoas envolvidas.

Ainda, nesse primeiro capítulo, vale ressaltar a referência que o autor faz em relação aos chamados "ciclos econômicos", característica relevante da concepção de História nesse período, e que no transcorrer desta obra fica evidenciada essa questão. No dizer do autor:

Findo o ciclo da caça ao índio passaram os paulistas ao da caça ao ouro, e, ainda então, foi a região do Assunguí uma das primeiras a ser exploradas, aliás com sucesso e por largos anos, e dos arraiais dos seus garimpeiros foram se formando os povoados de reinóis e seus descendentes fixados no planalto de Curitiba (MARTINS, 1937, p.30).

Já no segundo capítulo, passa a fazer uma descrição geográfica das tribos indígenas que viviam no Paraná, destacando como e quando ocorreu a conquista pelos europeus.

E, só partir do terceiro capítulo, pode-se dizer que o autor faz uma introdução mais específica em relação à História do Paraná, quando trata das questões relativas *A Posse da Terra*, iniciando com o Tratado de Tordesilhas, passando por todos os tratados referentes às questões de definição de limites; como foi ocorrendo o povoamento do Estado, tanto na região ocidental, como na oriental.

Em seguida, enfoca as reduções jesuíticas e a "sua obra" e finaliza o capítulo com uma frase que deixa evidente a sua opinião em relação ao trabalho dos jesuítas, "nenhuma obra de paz e de amor foi mais béla do que essa que os jesuítas edificaram, com alma e coração, nos sertões do Novo Mundo" (MARTINS, 1937, p.117).

A seguir, no capítulo *Caminhos Históricos*, inicia com a descrição dos caminhos que os indígenas utilizavam e como foram sendo utilizados pelas expedições, bandeirantes, sempre fazendo referência a nomes de pessoas envolvidas no processo, bem como às datas em que ocorreram esses acontecimentos. Logo após, destaca a construção da estrada da Graciosa e a importância de sua edificação "prestando ao desenvolvimento do Paraná relevantes serviços" (ibid, p.139).

No sexto capítulo, trata dos *Fatores étnicos fundamentais* que, segundo o autor, influenciaram "na formação do povo brasileiro" (ibid, p.184). Inicia com os índios numa descrição de como viviam, seus costumes e algumas referências antropológicas das tribos; passando pelo *colonizador branco*, características antropológicas, um pouco da cultura portuguesa e espanhola e, por último, o

africano escravizado, descrevendo os costumes que tinham quando na África, destacando que a vinda dos negros para o Paraná Província foi "insignificante" em relação a outras regiões do país e faz uma alusão ao branqueamento do estado justificada pela vinda de imigrantes.

Mais de um quarto de século é passado sobre as verificações referidas (censo de 1890), e nesse periodo de tempo, como é natural, mais se elevou o têor ariano da população paranaense pelo movimento natural e social de sua dinamica, isto é, pelo excesso de natalidade verificado sobre os obitos, pelos casamentos de descendentes de europeus puros com mestiços dos dois tipos fundamenrais (sic.) da nossa sociedade e pela ininterrupta corrente imigratoria, de slavos, germanicos e latinos, vultosamente encaminhada para as nossas terras (MARTINS, 1937, p.187).

Neste trecho pode-se constatar como uma das primeiras manifestações das idéias paranistas expressa na obra, na medida em que para Romario Martins, enquanto representante do movimento paranista, o Paraná se diferenciava dos outros estados brasileiros pela vinda de um número grande de imigrantes que trouxeram o "progresso" para o estado, tendo, portanto, uma particularidade em relação aos outros estados, concepção essa demonstrada em seu artigo *Paranista*:

A Capital do Paraná, originária de povoadores portugueses, hespanhóis, índios e negros e seus mestiços e descendentes, até 1825 tinha realmente os característicos das demais cidades do sul do país. Dalí em diante, porém entraram a constitui-la e a lhe encaminhar o progresso e a civilização, alemães e austríacos, depois franceses argelinos, suissos alemães, húngaros, belgas, suécos, irlandeses, holandeses, russos, dinamarqueses, italianos, polacos, sírios, etc., realizando êsse tipo de cidade que aí está, cujos característicos não se ajustam em conjunto, mas se agrupam em núcleos distintos, segundo suas correspondentes cêpas ancestrais (MARTINS, 1948, p.38-39).

Prossegue relatando sobre as *Bandeiras e Bandeirantes*, numa descrição detalhada com nomes, datas e acontecimentos, assim como no capítulo *Origens da Administração Publica*, deixa evidente o fio condutor de sua obra, uma História Política, descrevendo minuciosamente, nomes, datas e citações de leis, escrituras públicas, alvará, enfim, documentos que regiam as primeiras formas de administração do Estado.

O capítulo IX trata do *Ciclo da mineração do ouro*, no qual trata da exploração das minas existentes, onde se localizavam, datas em que foram encontradas, que núcleos populacionais deram origem e os respectivos administradores, bem como, tenta elucidar com um rol de citações de "documentos e informações" a confusão com o verdadeiro Eleodoro d'Ebano Pereira da "história paranaense", que, segundo o autor,

"influem no conhecimento da presença e da ação desta importante personagem dos primeiros dias de povoamento de Paranaguá e de Curitiba" (MARTINS, 1937, p.275). Fica evidenciado, nesse capítulo, o predomínio da história política, com ênfase em uma cronologia minuciosa, assim como, deixando clara a sua concepção enquanto historiador, ao destacar a "ação" do "personagem", passando a "idéia de que o movimento histórico é realizado por obra e graça de um único agente – o indivíduo" (NADAI, 1985/1986, p.109), e não como um processo coletivo.

Segue, no capítulo *Povoamento do Litoral e do Planalto*, falando sobre as questões relativas ao povoamento do litoral e origens do povoamento de Curitiba; tenta demonstrar como esse processo ocorreu por meio da exposição detalhada de fatos e citação de documentos.

No capítulo XI, *Origens da economia rural*, enfoca as atividades exercidas pelos povoadores do estado, enfatizando no item *Os três ciclos do povoamento*, "a mineração, a criação e o comercio de gado e finalmente a roça" (MARTINS, 1937, p.318), como sendo os três ciclos econômicos do início do povoamento do território paranaense. Deixa aqui, mais uma vez evidenciada a sua concepção de história ao explicar o processo histórico sendo determinado pelos "ciclos" econômicos.

Ainda, nesse capítulo, vale destacar a colocação do autor ao se referir ao Paraná, enaltecendo-o numa manifestação ufanista.

Os varios climas do planalto, as pastagens abundantes e fartamente irrigadas, a terra fértil, o caminho mais curto, a meio termo do mercado de gado de Sorocaba com a região grandemente produtora dos campos da Vacaria (Rio Grande do Sul) a floresta repleta de materiais de facil comercio (Herva Mate) e de construção economica (o Pinho), - eram outras tantas condições especialissimas para as preferencias dos que, no século XVIII, buscavam a vida estavel, as atividades pacificas, a segurança, as expectativas da fortuna, no sul paulista, onde os sucessos dos primeiros povoadores acenavam ás esperanças como estrelas guidoras no firmamento verde dos pinheirais. (MARTINS, 1937, p.320).

Portanto, deixa evidenciados as suas idéias e valores paranistas no decorrer de sua obra.

No tópico *Militária*, descreve a construção das fortalezas para a defesa da região, assim como faz a narrativa de combates, guerras e revoluções em que o Paraná esteve envolvido, num relato detalhado dos acontecimentos, do número de soldados enviados para os conflitos, bem como, citação de nomes de oficiais que se destacaram em alguma batalha, considerados os "heróis" dos movimentos.

Logo a seguir, no capítulo *Elevação da Comarca á Provincia*, aborda numa descrição minuciosa os acontecimentos a partir dos nomes dos que se destacaram no processo de constituição da província, no dizer do autor: "A conjura, limitada aos milicianos, nada mais pôde fazer senão assinalar uma data nas páginas da história do idealismo paranista e nessa história registrar um nome de ação cívica: Floriano Bento Viana (MARTINS, 1937, p.378). Mais adiante, quando se refere a Francisco de Paula e Silva Gomes, afirma: "a história, porém lhe inscreve o nome em letras refulgentes, nele resumindo todos quantos, de 1811 a 1853, tiveram parte na transformação política da Comarca meridional paulista, na auspiciosa Provincia do Paraná e na esplendida realidade do Estado de hoje" (ibid., p.380).

Nessas citações, pode-se constatar a presença das idéias paranistas, na medida em que ressalta a atuação de "personagens" importantes para a efetivação do desmembramento da província, bem como, os adjetivos elogiosos quando se refere ao estado.

Ao abordar os *Novos Fatores Etnicos*, faz referência aos imigrantes europeus, destacando os grupos que vieram para o estado, quantos vieram e onde se instalaram; em seguida, faz uma descrição "das colônias agrícolas" que foram sendo fundadas com a vinda dos imigrantes, ressaltando aspectos históricos e número de imigrantes por colônia.

Quanto à relevância dada para os imigrantes na constituição da população paranaense por parte dos paranistas, pode-se destacar um trecho da obra, no qual fica evidente a concepção de Romario Martins, em relação à importância da presença dos imigrantes no cenário paranaense numa perspectiva "civilizadora":

Em todas as zonas povoadas do estado, os elementos etnicos da segunda fase do nosso povoamento estão representados por imigrantes ou por seus descendentes de origem alemã, austriaca, italiana, polonêsa, russa, ucraina, holandêsa, siria-libaneza, – em grande numero, e por varias outras etnias em menor vulto. Conjuntamente com os descendentes dos povoadores fundamentais, essa população por toda a parte aí está construindo a Babel de todas as raças, irmanadas na mesma obra civilizadora, integrada no espirito novo, de cooperação e de fraternidade, com que marchamos para o futuro (MARTINS, 1937, p.408).

No tema, *A Campanha Abolicionista*, vai demonstrando por dados estatísticos a composição da população branca, negra e de mulatos; como se processou o movimento abolicionista; e procura mostrar que ocorreu uma redução no número de negros e mulatos na província, ocorrendo um "'branqueamento' da população" (PEREIRA, 1998, p.106).

O rápido desaparecimento do negro, da população paranaense, é visível nos recenseamentos de 1858 e de 1872, quando o primeiro acusou a existencia de 9.000 negros e mulatos (escravos e livres) e o segundo de 10.560.

Em 14 anos o aumento foi, apenas, de 1.560 negros e seus mestiços, o que demonstra a pouca proliferacidade de ambos e a sua curta vida nas altitudes elevadas como as nossas, circunstancias essas motivadas pela pouca resistencia dos órgãos respiratorios do mulato (MARTINS, 1937, p.452).

Nos capítulos que seguem, *A Propaganda Republicana, Organização da Província, Organização do Estado, Definição Territorial do Estado e Administradores Públicos*, o autor aborda os aspectos políticos, a situação social e econômica da Província e depois Estado do Paraná, e finaliza com uma relação de todos os administradores, desde quando a região estava dividida em Capitánias até quando tornou-se Estado do Paraná, deixando evidenciada a ênfase política de sua obra.

Portanto, pode-se constatar que a obra de Romario Martins, ao abordar a temática da História do Paraná, privilegia a história política regional, ao descrever com uma riqueza de detalhes os acontecimentos, as datas em que ocorreram, privilegiando nomes de pessoas que se destacaram sempre buscando demonstrar os fatos com a citação de documentos oficiais.

Nesse sentido, pode-se citar a opinião de Pereira (1998) quando de sua análise da obra de Romario Martins:

Em Romario Martins os grandes sujeitos são os administradores paranaenses, ou no máximo aqueles que contribuíram para a ocupação do território; além de se abster em quase todo o seu livro, de tecer comentários a respeito dos fatos, limitando-se, sempre que possível às informações colhidas nos documentos oficiais (PEREIRA, 1998, p.108-109).

Assim, esse manual didático pode ser visto como um elemento constitutivo das idéias paranistas no âmbito escolar, na medida em que esteve presente nos Programas escolares, sendo recomendado como bibliografia a ser utilizada pelos professores ainda em 1949.

2.2.2 Sebastião Paraná e sua Obra

Sebastião Paraná, nascido em 1864, formou-se no Rio de Janeiro em Direito e Ciências Políticas. Em 1900 foi nomeado catedrático de geografia e corografia³⁴ do Brasil no Ginásio Paranaense e da Escola Normal de Curitiba; em 1906 assumiu interinamente a cadeira de História Universal no Ginásio Paranaense, tornando-se diretor da referida instituição durante o período de 1916 a 1920.

Entre outros cargos, foi nomeado secretário da Junta Comercial do Paraná, diretor da Secretaria de Interior e Justiça do Paraná, posteriormente a seu pedido foi transferido para a direção do Museu Paranaense e Biblioteca Pública do Paraná.

Em um de seus escritos, Sebastião Paraná, enquanto *Inspetor Escolar do districto da capital*, demonstra a sua opinião em relação à escola:

A maior preocupação na escola deve consistir no seguinte: alevantamento do character da criança, desenvolver-lhe o raciocinio, pouco se importando com a memoria, filtrando-lhe no espirito sentimentos de piedade e de probidade e preparar-lhe o coração para vibrar quando necessário fôr: quer levantando os desastres nacionais, quer exultando com os triumphos, com as alterosas conquistas da Patria. É assim que se erige a educação civica, tão necessária e imprescindivel mesmo para o progresso geral da nação (PARANÁ, 1906, p.1).

Mais adiante, faz uma referência sobre a instrução pública deixando evidentes as suas concepções paranistas:

Referente á instrucção publica ha muito que aprender e que ensinar, ha em summa muito que dizer na terra das cachoeiras assombrosas, do matte e dos pinheiraes, onde o progresso floresce em seu evoluir lento mas intermino (PARANÁ, 1906, p.2).

Fica evidenciado, por suas colocações, que uma das funções da escola era com o desenvolvimento cívico das crianças numa perspectiva nacionalista; no entanto, com uma especificidade, permeada pelas idéias paranistas de valorização da "terra" e do "progresso" pelo qual, segundo os intelectuais envolvidos no movimento, estava passando o Paraná.

³⁴"Estudo ou descrição geográfica de um país, região, província ou município" (DeNIPOTI, 2001).

Sebastião Paraná considerado um dos expoentes da historiografia no período paranista projeta para suas obras o ideal do movimento, enfatizando as riquezas, a imponência das terras e a admiração pelo Estado. Em sua obra *Chorographia do Paraná*, no "Prefacio", deixa evidente sua concepção:

Escrevi este livro afim de proporcionar, especialmente aos meus dilectos conterraneos, um meio facil de conhecer, posto que perfunctoriamente, as magnificencias de nossa terra, a belleza soberana de seus pampas, a imponencia magestosa de suas selvas, a benignidade incomparavel de seus climas, a fauna, a flora, em summa, - as inestimaveis riquezas naturaes que o nosso Estado encerra em admiração e surprehendente profusão (PARANÁ, 1899, p.11).

Além de *Chorographia do Paraná* (1889), "o maior repositório histórico, geográfico e etnográfico sobre o Paraná" (MARTINS, 1995, p.154), Sebastião Paraná escreveu inúmeras obras podendo-se destacar: *Esboço Geográfico da Província do Paraná* (1889), *O Brasil e o Paraná: para uso nas escolas primarias* (1903), *Os Estados da República* (1911), *Galeria Paranaense (Notas Biográficas)* (1922), *Países da América* (1922), e *Países da Europa* (1926).

O Brasil e o Paraná, "única obra do gênero publicada em nosso estado" (NICOLAS, 1951, p.18), teve, entre "1903-1941 – vinte e duas edições" (SANTOS FILHO, 1974, p.6). Obra que passou a ser adotada oficialmente pelas escolas tendo como respaldo o parecer elaborado pela comissão de lentes do Gymnasio Paranaense e, encaminhado ao diretor da Instrução Pública do Paraná, Dr. Victor Ferreira do Amaral.

A comissão abaixo assinada, por vós nomeada para dar parecer sobre o livro do Dr. Sebastião Paraná – **O Brasil e o Paraná** – escripto PARA USO DAS ESCOLAS PRIMARIAS, – tendo estudado convenientemente o trabalho do illustre collega, entende que o referido livro preenche com brilho os fins a que se propoz o autor, devendo ser adoptado nas escolas publicas do Estado.(...)

É conhecendo o berço que o homem aprende a amal-o. **O Brasil e o Paraná** ensina-o sufficientemente, offerecendo rutilante exemplo, communicativo, de veneração e civismo. Curitiba, 1 de outubro de 1903. (PERNETTA,³⁵ E. et. al. apud. PARANÁ, S. 1929, p.5).

³⁵PERNETTA, E. et. al. *PARECER*. Curitiba, 1 de outubro de 1903. In: PARANÁ, S. *O Brasil e o Paraná: para uso das escolas primarias*. Curitiba: Empresa Graphica Paranaense, 1929, p.5.

Constata-se a importância do manual didático *O Brasil e o Paraná* no início do século XX pelo depoimento do professor Lourenço de Souza, em Relatório para o diretor da Instrução Pública do Paraná, em dezembro de 1905,

Desejo invocar a atenção de V. Ex. para um assumpto de não somenos importancia: refiro-me á adopção de livros didacticos. (...)

Os auctores de livros didacticos devem imprimir-lhes o cunho do verdadeiro patriotismo, de guisa a instillarem nos corações infantis dos que os leem, sentimentos de amor profundo e afervorado para com as glórias de nossa Patria amada e para com as liberrimas instituições governamentaes que vão conquistando para o formosissimo Brazil, sem embargo dos multiplices entraves, um porvir brilhante e ditoso e um logar eminente ao lado dos paizes civilizados da Terra. Esses requisitos possui-os incontestavelmente o interessante livro "O Brazil e o Paraná", cujo capitulo preambular contém trechos que são verdadeiros lances de fervor patriotico (SOUZA, 1906, p.78-81).

Portanto, pelo depoimento exposto, pode-se perceber a concepção defendida pelo professor em relação ao ensino de História, voltada para o nacionalismo, sendo que o manual didático, nesse contexto, passa a ser um importante instrumento para "imprimir" o "verdadeiro patriotismo" nas crianças.

Assim, o manual didático *O Brasil e o Paraná*, escrito especialmente para ser utilizado pelo aluno, torna-se um dos manuais mais disponíveis naquele período e passa a ser adotado pelas escolas por indicação do governo. E, em 1908, é premiado com a "medalha de prata pelo Jury Superior da Exposição Nacional" (PARANÁ, 1929, p.1), dizeres esses impressos na folha de rosto da "décima nona edição – Melhorada", que poderia ser entendida como uma divulgação da relevância do material.

Nesse aspecto, pode-se buscar em DeNIPOTI (2001) a alusão à grande quantidade de manuais didáticos publicados por paranaenses nesse período, sendo que os livros de Sebastião Paraná podem ser citados como exemplos, "*O Brasil e o Paraná e Os Estados da República*, de S. Paraná foram utilizados por diversos professores no Estado, por anos a fio, como os melhores manuais de corografia disponíveis" (DeNIPOTI, 2001, p.96).

Dada a importância do manual didático, *O Brasil e o Paraná*, no contexto em que foi escrito, pode ser considerado como um instrumento importante para o professor e nessa perspectiva de ser um veículo das idéias paranistas para o

interior da escola, passa-se a analisá-la, ressaltando que a edição da obra em foco é de 1929.

Pode-se iniciar a análise a partir da própria "apresentação" do livro na qual o autor faz uma alusão ao Brasil e ao Paraná, enaltecendo-os com os seguintes termos: "Este livrinho é o clichê de uma objectiva obscura, focalizada sobre um montão de grandezas – o Brasil e o Paraná" (PARANÁ, 1929, p.2), portanto, já na primeira frase de abertura deixa clara a sua concepção enquanto professor e, agora, autor de um manual didático, visão de cunho marcadamente nacionalista, visão essa expressa em toda a obra, permeada pelas idéias paranistas veiculadas nesse contexto histórico.

Ao analisar o livro, percebe-se que esse apresenta partes distintas. Logo no início, poder-se-ia dizer como sendo a primeira parte, Sebastião Paraná trata dos *Elementos da Cosmographia*, de uma forma geral, explicando qual o objeto da referida ciência. Em seguida, no item *Noções Preliminares*, aborda o estudo da geografia a partir da concepção de que: "A Geographia é a sciencia que trata da descripção da superficie da Terra e de seus habitantes" (PARANÁ, 1929, p.29). Nessa parte, o autor arrola os aspectos da geografia física, numa relação bem detalhada das partes da Geografia e todos os termos com as respectivas definições.

A partir da terceira parte, o autor enfoca o Brasil, numa descrição de seus aspectos geográficos, englobando desde sua posição geográfica, limites, superfície, clima, indústria, comércio, população, instrução popular, bem como o item "Fórma de governo" no qual descreve alguns aspectos da história do Brasil, desde a Independência em 1822 até a Proclamação da República, numa espécie de resumo sintético; encerra esta parte com a "Divisão administrativa" do Brasil e, finalmente, faz uma relação "Das qualidades de cidadão brasileiro", na qual expõe as condições fundamentais para que uma pessoa possa ser considerada um "cidadão brasileiro".

Mas é somente na quarta parte, que Sebastião Paraná passa a escrever sobre o "Estado do Paraná" mais especificamente, iniciando com a questão do processo de desmembramento do território paranaense de S. Paulo, instalação da

Província. O autor vai narrando os acontecimentos, citando datas, nomes que se destacaram, sempre com uma perspectiva de valorização das terras e do povo paranaense.

Desde 1853 começou o progresso da terra paranaense, a que estão reservados grandes destinos. Plaga predestinada, escolhida para centro de actividade de uma população numerosa e trabalhadora.

A data de 19 de Dezembro é querida dos paranaenses que a comemoram annualmente cheios do mais sincero entusiasmo.

Este dia, de festa estadual, é o marco que assignala a nossa entrada triumphal nos páramos do progresso e da civilização (PARANÁ, 1929, p.96).

Em seguida, aborda as questões de *Limites e linhas divisórias*, inclusive com citações de resoluções decretadas pelo Congresso Nacional que determinavam os limites entre os estados; a seguir descreve os aspectos geográficos, desde o relevo, rios, ilhas, riquezas naturais, passando pela indústria: agrícola, pastoril, fabril e extractiva, sempre enaltecendo o estado, demonstrando o seu ufanismo pelo Paraná. No dizer do autor,

A industria fabril está relativamente desenvolvida e caminhando para um grande futuro, em virtude da abundancia de elementos naturaes que possui o Estado, tão rico de materia prima.

Esse elevado grau de progresso alcançaremos quando affluirem ao Paraná grandes capitaes e copiosa immigração demandar nossas plagas para explorar suas abastosas riquezas naturaes (PARANÁ, 1929, p.110).

Segue falando do governo do estado, divisão administrativa, instrução popular, população, vias de comunicação e, a partir daí, inicia um item "Cidades", com uma descrição detalhada das cidades e vilas que o Estado possui, destacando os aspectos geográficos e históricos mais relevantes.

No decorrer da obra, ao descrever alguns acontecimentos históricos, destaca o nome de alguns personagens, sempre acompanhados de alguma qualificação elogiosa, tais como: "illustres", "valerosos defensores", "estadista eminente", "laborioso cidadão", "homens importantes" entre outros adjetivos, sempre numa perspectiva de valorização e engrandecimento de determinados sujeitos, passando a idéia de que "o movimento histórico é realizado por obra e graça de um único agente – o indivíduo e numa única instância – o político" (NADAI, 1985/86, p.109).

Portanto, pode-se constatar que o manual didático em questão, ao abordar a História do Paraná, toma como fio condutor a história política, ao narrar os acontecimentos de maneira cronológica, bem como, pode ser visto como um instrumento que contribuiu para a constituição da nacionalidade e das idéias paranistas, na medida em que esteve presente na cultura escolar.

Nessa perspectiva, os manuais didáticos publicados nesse período, tanto *Historia do Paraná*, de Romario Martins, quanto *O Brasil e o Paraná*, de Sebastião Paraná, que passam a fazer parte do contexto escolar, podem ser considerados como elementos constitutivos do *código disciplinar* da História do Paraná.

3 O ENSINO DE HISTÓRIA DO PARANÁ NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA

A partir desse ponto, propôs-se um redimensionamento para a pesquisa, tomando-se como estudo de caso as escolas do Município de Curitiba, na medida em que "a atuação do poder municipal no setor da educação (...) tomou uma forma mais concreta em 1955 (CURITIBA, 1993, p.6)", num contexto que a historiografia aponta como sendo o neoparanismo, ou seja, a recomposição do discurso paranista no contexto da modernidade, ou, no dizer de Trindade (1997, p.72), a "retomada" do "sentimento de paranidade".

Pode-se fazer esta opção porque a pesquisa apontou para a existência de uma relação próxima entre o que era proposto para ser ensinado nas escolas do Estado, também era utilizado nas escolas da rede municipal.

É nesse contexto do discurso da modernidade e do progresso, que o Município de Curitiba inicia sua atuação no setor educacional. Nesse período, a competência dos municípios se restringia à construção de salas de aula, pois esta era a preocupação dos administradores da época. Em publicação oficial do governo do Estado, 1953, fica evidenciada essa preocupação:

Aumento da Rêde das Escolas

Assistimos um grande apoio das prefeituras cooperando no trabalho da ampliação da rêde escolar. Não falta aos prefeitos o espírito de compreensão, pelos problemas educacionais. Em todas as regiões do Estado assiste-se a mesma preocupação, a mesma tentativa para melhoria de nossas escolas (PARANÁ, 1953, p.214).

Um período marcado por "grandes obras", entre elas a construção do Centro Cívico: "Trata-se de um conjunto monumental de edifícios onde concentrará tôda a administração do Estado. (...) essa grande obra de arquitetura, uma das maiores do Brasil" (PARANÁ, 1953, p.135). A idéia de modernidade tinha como "porta-vozes" os governadores, Bento Munhoz da Rocha Netto e Moysés Lupion. Neste contexto, Bento "nos diria: é o 'Espetáculo da Prosperidade!'" (BURMESTER, 1990, p.145-146). Segundo Trindade (1997, p.72), um "discurso político" que "dava ênfase ao surto de progresso e povoamento proveniente da cafeicultura."

Em mensagem publicada no jornal *O Estado do Paraná*, por ocasião do Centenário da Emancipação do Paraná, Bento Munhoz da Rocha Netto enfatiza essas idéias: "Quando, nestes dias de nosso centenário, exibimos uma fase áurea de nossa evolução e nos sentimos fascinados pelo futuro, reverenciamos os homens de todas as origens que no passado contribuíram para o espetáculo que o Paraná está hoje oferecendo ao Brasil" (O ESTADO DO PARANÁ, 1953, p.1).

E, no discurso durante a recepção no Clube Curitibano, em solenidade de gala pelo Centenário, pronuncia,

Neste instante de evocação para o Paraná, quando em todos os seus quadrantes se mobiliza a consciência da sua gente em reverência ao marco centenário de nossa querida província paranaense, levo o meu pensamento aos recantos mais longínquos do Estado. (...)

E testemunho com exaltação, o florescimento atual do Paraná, enraizado no que o passado nos levou como sentido e diretriz insuperáveis de uma civilização. (...)

Ouçõ o passo dos brasileiros que convergem para o Paraná, através de todos os caminhos da Pátria grande. (...)

O Brasil marcou encontro no Paraná quando festejamos o Centenário da Província. E o paranaense antigo recebe seus irmãos com um transbordamento emocional de tal ordem, que todos se sentem em casa, no seu velho lar brasileiro, definido agora, por uma nova paisagem (O ESTADO DO PARANÁ, 1953, p.4).

Nessas falas permeadas por idéias paranistas fica expresso o pensamento que estava presente neste período: a de modernidade, de progresso e de civilização, pensamentos tão enfatizados no Estado, no início do século XX.

Essas idéias continuaram prevalecendo no discurso de seu sucessor, Moysés Lupion, (1956-60), apesar de serem "partidariamente opostos e 'herdeiros' políticos de grupos distintos, ambos se encontravam na certeza de que o Paraná vive um novo tempo, tendo um papel decisivo nos 'quadros da civilização brasileira' " (ANNIBELLI, 1955³⁶ *apud* BURMESTER 1990, p.146).

Na década de 1950, para a consolidação deste "cenário do progresso" contribuíram Wilson Martins, com a obra *Um Brasil Diferente*, e Temístocles

³⁶ANNIBELLI, A. Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa do Estado por ocasião da abertura da 1.ª Sessão Ordinária da 3.ª Legislatura pelo Senhor Antonio Annibelli, Governador do Paraná. Curitiba, 1955.

Linhares, com *Paraná Vivo*. Obras historiográficas³⁷ nas quais a "utopia paranaense se realiza, neste 'vivo' e neste 'diferente', conferindo uma identidade 'regional' ao Paraná." A partir desta construção de uma identidade paranaense, o governo constrói seu discurso e realiza suas práticas, perseguindo "a idéia do novo, do racional, da eficiência" (BURMESTER, 1990, p.159).

Nesse contexto, no qual ocorre uma retomada do "sentimento de paranidade" (TRINDADE, 1997, p.65) pelas autoridades paranaenses, buscou-se analisar como o Município de Curitiba foi constituindo a sua atuação pedagógica. Procurou-se identificar por meio de uma análise de Históricos, Relatórios, Planos Curriculares, Regimentos, tanto os elaborados pelas escolas como pela mantenedora, como esse processo foi se consolidando, bem como a presença de conteúdos de História do Paraná nas propostas curriculares, e sua constituição sob a forma de saber escolar na Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

Concomitante a essa análise documental realizou-se entrevistas, com duas professoras que atuaram, na década de 1960, na RME. Com as informações colhidas procurou-se resgatar alguns indicadores da prática pedagógica em relação ao ensino de História do Paraná naquele contexto.

Assim, de posse da análise dos *textos visíveis* (Relatórios, Regimentos, Históricos, Planos Curriculares, Diretrizes Curriculares), bem como, dos *textos invisíveis* (a prática pedagógica por meio das entrevistas), pode-se constatar como foi se consolidando o *código disciplinar* do ensino de História do Paraná na Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

³⁷ LINHARES, T. *O Paraná vivo; um retrato sem retoques*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1953; MARTINS, W. *Um Brasil diferente*, ensaios sobre fenômenos de aculturação no Paraná. 2. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 1989. (Coleção coroa vermelha. Estudos Brasileiros; v. 16).

3.1 CURRÍCULO: DIDATIZANDO OS CONTEÚDOS DA HISTÓRIA DO PARANÁ

Ao se analisar as propostas curriculares da RME, tanto as elaboradas pelas professoras a partir de suas práticas pedagógicas como as estabelecidas pela mantenedora, é necessário explicitar que conceito de currículo estará norteando o presente estudo.

3.1.1 Currículo: Alguns Pressupostos

De um lado o currículo escolar, no vocabulário pedagógico anglo-saxão, seria um "percurso educacional", ou seja, todas as situações de aprendizagem a que um indivíduo vê-se exposto durante um determinado período num contexto escolar formal. Um percurso "prescrito para alguém", muito mais do que "cumprido ou seguido por alguém" (FORQUIN, 1993, p.22).

Essa noção de currículo, enquanto "organização deliberada", presente na instituição escolar, caracteriza algumas conceituações da década de 1960. Nesse sentido, Hirst (1968),³⁸ citado por Forquin (1993), define currículo como "um programa de atividades dos professores e dos alunos, concebido de uma maneira a que os alunos alcancem na medida do possível certos fins ou certos objetivos educativos" (FORQUIN, 1993, p.23).

Por outro lado, o currículo é entendido, muito menos enquanto algo "prescritivo e intencional", mas como a real efetivação do que está prescrito. O currículo seria o que realmente acontece durante o ensino e o que efetivamente o aluno aprendeu, quer seja no "plano cognitivo", quer no "plano afetivo e social". (FORQUIN, 1993, p.23). Nesse aspecto, é que Dale (1997),³⁹ citado por Forquin

³⁸HIRST, P. The contribution of the philosophy to the study of the curriculum. In: KERR, J. F. (ed.), *Changing the curriculum*. Londres: University of London Press, 1968. p.29-62.

³⁹DALE, R. Implications of the Rediscovery of the Hidden Curriculum for the Sociology of Teaching. In: GLEESON, D. (ed.) *Identity and structure: issues in the sociology of education*. Driffield: Nafferton Books, 1977. p.44-54.

(1993, p.23), utiliza a noção de "currículo oculto", para mostrar a diferença entre o que a escola define no "o quê" trabalhar e, o que realmente se efetiva durante a escolarização "no desenvolvimento das capacidades ou modificação dos comportamentos nos alunos." Assim, "currículo oculto" abarcaria o que se adquire na escola: "saberes, competências, representações, papéis, valores, que não estão explícitos nos programas oficiais, quer seja por estarem imbricados por uma ideologia – "tanto mais imperiosa quanto mais ela é oculta", ou porque "escapam" ao controle institucional e cristalizam-se enquanto saberes, valores, nos "interstícios ou zonas sombrias do currículo oficial".

Existe ainda uma outra abordagem para o currículo. Seria a perspectiva de que os currículos "emergem e se institucionalizam" a partir dos contextos culturais. O currículo, no dizer de Musgrave (1972),⁴⁰ citado por Forquin (1993, p.25), constitui "um dos meios essenciais pelos quais se acham estabelecidos os traços dominantes do sistema cultural de uma sociedade", tornando-se a escola um local de que a sociedade dispõe para a legitimação, transmissão e conservação de certos elementos da cultura. E, nesse aspecto, tem-se que considerar a questão da "seleção" que se realiza no interior da cultura de uma sociedade, (WILLIAMS, 1961;⁴¹ LAWTON,⁴² 1975 *apud* FORQUIN, 1993, p.25), e, partindo da pergunta proposta por Eggleston (1977),⁴³ citado por Forquin (1993, p.25): "Como se efetua a seleção constitutiva de um currículo, como um conjunto de conhecimentos pode ser selecionado a partir de um número quase ilimitado de combinações possíveis?" Para tanto, uma seleção é necessária, pois nem tudo o que compreende uma cultura é considerado como fundamental a ser transmitido – seria a seleção

⁴⁰MUSGRAVE, P. W. Social factors affecting the curriculum. In: HUGHES, P. W. (ed.). *The teacher's role in curriculum design*. Londres: Angus and Robertson, 1972.

⁴¹WILLIAMS, R. (1961): *The long revolution*, Londres, Chatto and Windus (reed. Hardmonds-worth, Penguin Books, 1963).

⁴²LAWTON, D. *Class, culture and the curriculum*. Londres: Routledge and Kegan Paul, 1975.

⁴³EGGLESTON, J. *Sociology of the school curriculum*. Londres: Routledge and Kegan Paul, 1977.

ideológica. Por outro lado, existe um tempo escolar que limita esta seleção, e também a própria seleção realizada no interior da escola pelo professor quando define o que vai transmitir para o aluno.

Nesta mesma direção, para Apple (1989, p.45), a análise sobre o currículo passa pela questão da maneira como a "lógica e os modos de controle do capital estão entrando na escola através da *forma* assumida pelo currículo, não apenas através de seu conteúdo." A reflexão quanto ao conteúdo aponta, inicialmente para "Qual é esse conteúdo?" e, em segundo lugar, não menos importante, "O que não faz parte deste conteúdo". Os questionamentos devem ser na perspectiva de se buscar perceber os "silêncios de um texto para descobrir quais os interesses ideológicos em funcionamento." (MACHEREY, 1978)⁴⁴ *apud*. Apple (1989, p.45-46) (grifo no original).

Outra questão importante a se analisar é a forma que o conteúdo assume: "como ele organiza os nossos significados e ações, suas seqüências temporais e implicações interpessoais, sua integração com os processos da acumulação de capital e com a legitimação de ideologias" (APPLE, 1989, p.47).

Concomitante a estas questões, deve-se considerar que a seleção e a organização do conhecimento destinado às escolas são "um processo ideológico, que serve a interesses de classes e grupos sociais particulares". Contudo, isto não significa que todo o conhecimento escolar seja um "reflexo" das idéias defendidas pelos que estão no poder, idéias "'impostas sem mediação e de modo coercitivo'". Ao contrário, esse processo de incorporação da cultura é dinâmico "'refletindo as continuidades e contradições da cultura dominante mas também o contínuo refazer e a relegitimação do sistema de plausibilidade da referida cultura'" (LUKE,⁴⁵ 1988) *apud* APPLE, 1999, p.86).

Nesse sentido, as políticas do "conhecimento oficial" podem se constituir por meio de acordos e compromissos, entre os que estão no poder e os movimentos sociais, na perspectiva de tornar "legítimo" determinado conhecimento. "Estas políticas

⁴⁴MACHEREY, P, *A Theory of Literary Production*. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1978.

⁴⁵LUKE, A. *Literacy, textbooks and ideology*. Filadélfia: Falmer, 1988.

não são impostas, mas representam os modos pelos quais os grupos dominantes tentam criar situações nas quais os compromissos que são estabelecidos os favorecem." Sendo que estes compromissos ocorrem em diferentes níveis: "ao nível do discurso político e ideológico, ao nível das políticas de Estado e ao nível do conhecimento que é ensinado nas escolas, ao nível das atividades diárias do professor e estudantes nas salas de aula e ao nível de como entendemos tudo isso." Estes compromissos passam por alterações, mudanças e permitem "uma ação mais democrática." Portanto, as formas dos currículos e do ensino podem ser imbricadas por estes compromissos, "nos quais os grupos dominantes, para manter o seu domínio, necessitam levar em conta as preocupações dos menos poderosos". Este compromisso não é estável e sujeito a ameaças, propiciando "brechas" para a "atividade contra-hegemônica" (APPLE, 1999, p.24-25).

Há que se considerar também, a perspectiva de que a elaboração do currículo constitui um "processo pelo qual se inventa tradição", por conseguinte, o currículo escrito pode ser considerado como a "invenção da tradição", não na perspectiva de tradição como "algo pronto de uma vez por todas", mas como "algo a ser defendido" e que, com o tempo, está sujeito a mudanças, construções e reconstruções (GOODSON, 2001, p.27).

A partir dessa reflexão, tomou-se como fio condutor deste estudo a perspectiva de que a elaboração do currículo se constitui em um "processo pelo qual se inventa tradição" (GOODSON, 2001, p.27), na medida em que as primeiras propostas curriculares das escolas da RME não eram prescritas, mas vividas pelas professoras em suas práticas escolares, tendo como modelo o Currículo do Estado. Em suas práticas pedagógicas foram construindo a base para um currículo institucionalizado.

3.2 A EXPERIÊNCIA DE ENSINO DA REDE MUNICIPAL DE CURITIBA: OS ESTUDOS SOCIAIS

Na década de 1950, durante o governo de Juscelino Kubitschek, no contexto de transformações pelas quais estava passando a sociedade brasileira, numa conjuntura econômica denominada "desenvolvimentista", constatam-se mudanças, inclusive, no âmbito educacional. O modelo educacional vigente, que até

então, seguia "uma linha conteudista da organização curricular" predominante no ensino primário, começa a ser questionado. Os objetivos da educação começam a ser redefinidos de acordo com as perspectivas dessa nova sociedade que se vislumbrava: a intensificação da industrialização com investimento do capital estrangeiro, a urbanização, a busca de mão-de-obra qualificada para este novo mercado de trabalho, portanto, um novo contexto que se delineava num país que estava em busca de tornar-se uma sociedade capitalista desenvolvida (SCHMIDT, 1985, p.209).

Nesse contexto, inicia-se a implantação de uma experiência de ensino integrada, os Estudos Sociais, sendo que a principal preocupação desse ensino, segundo o PABAE - Programa de Assistência Brasileiro-Americana de Ensino Elementar (1953-1956), citado por Schmidt (1985, p.210) era: "estudar o mecanismo das relações humanas, vistas sob o aspecto das relações das pessoas com as pessoas, das pessoas com as instituições, das pessoas com os produtos". A partir dessas questões ocorrem mudanças nos programas curriculares, mais especificamente nas matérias que tratavam "das atividades e dos feitos do homem: geografia e história" (ibid., p.210).

Em Estudos Sociais a relevância era dada para os "aspectos e maneiras de vida do homem, ao trabalho de cooperação entre os homens, ao uso do ambiente para satisfação das necessidades básicas, aos costumes, instituições, herança social, passado histórico de um povo." Tendo estas questões como pressupostos, o ensino de Estudos Sociais tinha como objetivo "levar a criança à compreensão dos fatos e situações de vida, ajustando-a ao seu meio, integrando-se nos grupos a que vem pertencer, convivendo com os outros, resolvendo e vencendo seus problemas" (SCHMIDT, 1985, p.211).

A ênfase dada nesta proposta de ensino era o adestramento e o treinamento de habilidades, e para os Estudos Sociais o desenvolvimento das habilidades sociais e habilidades de estudo (específicas do conteúdo). As habilidades sociais seriam desenvolvidas com atividades em sala de aula: troca de experiências, dramatizações, construção de materiais, experiências da comunidade – visitas; as habilidades de

conteúdos seriam desenvolvidas com atividades de pesquisas, interpretação de vocabulário específico, uso da biblioteca, uso de materiais, como globo, mapas, linha do tempo (ibid., 213).

A proposta de Estudos Sociais respondia às expectativas da sociedade brasileira e, no dizer de Schmidt (1985, p.213), "marcada pela idéia de 'progresso' infinito das técnicas e da ciência e onde a simples mudança de atitudes dos indivíduos poderia, como num passe de mágica, levar à construção de uma democracia para todos."

3.3 PRESENÇA DA HISTÓRIA DO PARANÁ NO CURRÍCULO DE ESTUDOS SOCIAIS

É neste contexto do nacional-desenvolvimentismo e suas contradições⁴⁶, que o Município de Curitiba, no governo do prefeito Ney Braga, em 1955, iniciou suas atividades no setor educacional. Nesse período, ocorreu na Prefeitura uma reorganização dos diversos setores, e o antigo Departamento de Cultura⁴⁷ passou a se designar Departamento de Educação, Cultura e Turismo. Com esta nova estrutura a atuação do Município na área educacional "tomou forma mais concreta", tendo como competência "pesquisar nos bairros de Curitiba a possibilidade de construções de Grupos Escolares." As escolas construídas "eram cedidas" ao governo estadual que ficava com a responsabilidade de indicar "os professores regentes para atuar em salas de aula" (CURITIBA, 1993, p.6-7).

No governo de Iberê de Matos, em 1959, o Departamento de Educação, Cultura e Turismo passou a ter uma nova estrutura, e, além da responsabilidade da construção de escolas, assumiu outras funções,

⁴⁶Para um aprofundamento ver: SCHMIDT, M. A. M. S. O porquê dos estudos sociais: implicações histórico-sociais, políticas, econômicas. In: *História: Questões e Debates*. Revista da Associação Paranaense de História. Ano 6, n. 11, dez. 1985, p.205-224.

⁴⁷Departamento de Cultura, na gestão do prefeito Carlos Heller, em 1937, tinha a atribuição de "zelar pelo Museu Paranaense, Teatro Guaíra, Biblioteca Pública e Escolas Técnicas Elementares de Educação Agrícola. (...) Nessa época, o Município ainda não tinha atuação direta no campo da educação" (CURITIBA, 1993, p.5).

- organizar e manter o documentário histórico e geográfico do município;
- realizar maratonas escolares;
- conceder Bolsas de Estudos;
- construir Unidades Escolares nos bairros de maior demanda populacional, escolhidas de conformidade com as pesquisas realizadas pelo Serviço de Educação e Cultura. (CURITIBA, 1993, p.8).

Em 1963, na gestão do prefeito Ivo Arzua Pereira, foi criada uma Comissão de Planejamento Educacional com a finalidade de "colaborar com a Administração Municipal na orientação didática e na programação do Centro Experimental" (CURITIBA, 1993, p.9). O Centro Experimental de Educação constituía-se de diferentes setores,⁴⁸ entre eles, o Grupo Escolar que oferecia educação integral aos alunos e seus familiares, visando "o desenvolvimento integral do homem e sua participação efetiva na obra do bem comum" (CURITIBA, 1969a, p.1).

No Grupo Escolar, a educação primária estava organizada em cinco séries, possibilitando horário integral para os alunos, com um programa de atividades extra-classes realizadas nos Clubes de Interesses, que "funcionavam interligados, embora possuindo objetivos específicos, permitindo realizar efetivamente educação integral" (CURITIBA, 1969a, p.1).

Nesse período, o Município não possuía um currículo. No entanto, os grupos escolares seguiam a programação definida para as escolas estaduais. Pode-se citar o depoimento dado pela professora T. B. quando comenta que, na escola cada professora fazia o seu planejamento, baseando-se nos conteúdos indicados pelo Estado. No dizer da professora,

Cada um fazia o seu planejamento, isso eu lembro bem, que existiam os conteúdos que vinham do Estado, uns livretinhos, não tinha ementa, era só um rol de conteúdos e cada professor fazia o seu, não existia um planejamento integrado, não havia reunião para planejamento, isso bem no começo, década de 1960" (T. B., 2002).

Em 1968, o Instituto de Pesquisa e Planejamento de Curitiba (IPPUC) elaborou o primeiro Plano de Educação, sendo que, a partir de um diagnóstico das necessidades educacionais do Município, demonstrou a preocupação em atender esta área social. Com o levantamento da situação escolar no Município, o Plano

⁴⁸ Clubes de Interesses; Recreação Orientada; Educação Doméstica; Escolinha de Artes; Leitura. CURITIBA, [1969a].

propôs fornecer subsídios para o planejamento da rede escolar, atendendo os setores da cidade que apresentassem mais necessidades no âmbito educacional. (CURITIBA, 1968a, p.1) O documento também apresentou a filosofia que orientou a elaboração do Plano, a saber: "filosofia humanística de desenvolvimento busca fazer da educação um instrumento que leve o homem a se auto promover" (CURITIBA, 1968b, p.24).

A elaboração deste Plano de Educação não privilegiou aspectos pedagógicos, como indicação de objetivos, conteúdos curriculares, tampouco indicações metodológicas. A prioridade era a questão da rede física.

As escolas municipais a partir das orientações pedagógicas fornecidas pelo Estado, organizavam seu planejamento, tendo como ponto principal a relação das matérias em um tema central, a chamada Unidade de Trabalho ou Unidade de Experiência. Segundo consta no Relatório Analítico Bimestral elaborado pela diretora do Grupo Escolar "Prof.^a Isolda Schmid": "Seguimos o programa oficial do Estado do Paraná, apresentando o conteúdo formativo e informativo dentro de Unidades de Experiência" (CURITIBA, 1970c, p.6).

Nesse contexto, podem-se constatar alguns elementos da prática pedagógica, presentes no âmbito escolar, a partir dos dados apresentados no Relatório da Orientação Pedagógica do Grupo Escolar Papa João XXIII (CURITIBA, 1969a, p.3), no qual a orientadora comentava que, sendo responsável pelo acompanhamento pedagógico do 2.º, 3.º e 5.º anos, reunia-se, no início do ano letivo, com as professoras, para a elaboração do planejamento, e sua preocupação era de que o planejamento atendesse às necessidades das turmas. A ênfase dada era a que as matérias estivessem relacionadas dentro de uma Unidade de Trabalho

Ao planejar visei sempre atender às necessidades das turmas que iniciaram as aulas e ter sempre como base principal a correlação das matérias através de assuntos correlatos e dentro de uma UNIDADE DE TRABALHO (CURITIBA, 1969a, p.3).

Em Relatório elaborado pela diretora do Grupo Escolar "Prof.^a Isolda Schmid",⁴⁹ fica demonstrada a preocupação da escola com a questão da elaboração

⁴⁹Atualmente esta escola tem a denominação de Escola Municipal Prof. Herley Mehl.

do planejamento. Este é proposto para ser desenvolvido durante o ano, sendo que, segundo a diretora, as "técnicas de aprendizagem, nas várias áreas do conhecimento, definem uma preocupação formadora e não informadora somente" (CURITIBA, 1969 b, p.3).

Após "rigorosa observação do programa", no dizer da diretora, "foram escolhidas as 'Unidades de Trabalho', sendo que para a 3.^a série está indicado um trabalho em relação aos conteúdos de História do Paraná, com a temática: "Meu Paraná" (ibid., p.3).

Tendo como preocupação a organização do trabalho do professor, e, sendo o objetivo da escola, segundo a diretora, "dar condições à criança de desenvolver-se integralmente" e, no seu entender "a maior falha da escola é a improvisação", propôs um "esquema geral de trabalho". Além do plano anual, as professoras elaboravam o planejamento diário, seguindo as sugestões e bibliografias fornecidas nas reuniões pedagógicas organizadas pela escola (ibid., p.4).

Ainda em relação aos planejamentos pedagógicos, elaborados pelas escolas, pode-se citar as colocações feitas pela diretora, do Grupo Escolar Prof^a Júlia Amaral Di Lenna, em Relatório Analítico, referente ao bimestre março – abril/ 1970, onde está indicado que para a 3.^a série ficou definida a Unidade de Experiência "Revivendo o Paraná do Passado" (CURITIBA, 1970a, p.3). A justificativa para tal escolha foi que os alunos tivessem um maior conhecimento sobre o Estado. No dizer da diretora:

levá-los ao conhecimento do seu Estado, suas tradições e progresso, achamos que devíamos colocar o Paraná num plano superior e explorá-lo o máximo que pudermos. Criar em nossos alunos um sentimento positivo em relação ao Estado em que vivem para que os mesmos possam respeitá-lo, amá-lo e trabalharem para êste tão progressista pedacinho do Brasil (CURITIBA, 1970 a, p.4).

Nesse sentido, pode-se observar, pela fala da diretora, a presença das idéias paranistas no âmbito escolar, na medida em que comenta da importância de se ensinar aos alunos conteúdos sobre o Estado, "suas tradições e progresso", numa perspectiva

fortemente veiculada pelos intelectuais do movimento do paranismo, início do século XX, como: "colocar o Paraná num plano superior", "criar em nossos alunos um sentimento positivo em relação ao Estado", "para que os mesmos possam respeitá-lo, amá-lo". Por estas idéias que permanecem como sendo importantes, no entender das professoras, para serem ensinadas na escola, fica evidenciada uma retomada do "sentimento de paranidade" (TRINDADE, 1997, p.65).

No Relatório referente ao bimestre maio – junho/1970, a Unidade de Experiência escolhida foi "Nossa Terra, nossa gente" e, "Paraná – tradição e progresso", sendo que a justificativa da escolha para essas temáticas foi: "Promover a integração nos costumes tradicionais de nosso povo" (CURITIBA, 1970b, p.3).

A partir desse relato, pode-se perceber que o paranismo estava presente na escola enquanto tradição, na medida em que levava à seleção de conteúdos que privilegiavam as questões regionais. Ficava evidenciada a finalidade do ensino de História do Paraná: um ensino voltado para o desenvolvimento das idéias paranistas, na perspectiva de construção de uma identidade paranaense.

Nesse âmbito, podemos fazer referência à colocação feita durante entrevista realizada com a professora G. A., na qual ela comenta que era dada muita ênfase aos conteúdos de História do Paraná naquele período, a saber:

História do Brasil e do Paraná no 4.º ano do primário, dava-se muita ênfase aos Ciclos da economia, atividades econômicas por planalto, desmembramento do Paraná, Brasil Colônia, Império, República, dava todos os presidentes (G. A., 2002).

Por este depoimento, observa-se que os conteúdos citados evidenciam uma história regional que enfatiza os "ciclos econômicos",⁵⁰ a história política do Estado, bem como, pessoas que se destacaram na política. Portanto, uma História marcadamente regionalista, com um cunho paranista, veiculada a partir dos manuais didáticos, tanto a *História do Paraná*, de Romário Martins, como também *O Brasil e o Paraná*, de Sebastião Paraná.

⁵⁰Conceito aqui usado a partir dos "ciclos econômicos" de Romário Martins, apontado no Capítulo II deste trabalho.

Ainda, com relação aos conteúdos, a professora T. B. (2002) comenta o que era ensinado: "situava Curitiba no Paraná e fazíamos o estudo do Paraná, a história do Paraná nós trabalhávamos na 3ª série. Na 4ª série era História do Brasil."

Os programas eram propostos mensalmente, sendo que as provas e testes eram organizados e aplicados por bimestre. O controle do trabalho realizado pelo professor na sala de aula era por meio de um "Diário de Classe". Cada professor deveria organizar o seu, e este seria visado pelas orientadoras, diariamente, e pela diretora da escola, semanalmente (CURITIBA, 1969a, p.4).

A professora G. A. (2002) nos conta como era organizado o planejamento e como era feito o controle do trabalho realizado pela professora em sala de aula:

Fazíamos um planejamento anual e um mensal e tinha um diário de classe. A avaliação era feita pelo professor regente e uma elaborada pela supervisão escolar, isso em todas as disciplinas. O planejamento era feito em reuniões por série, preparávamos as aulas com as colegas, as que tinham maior afinidade. O diário de classe era recolhido pela supervisora sistematicamente, tinha que ter o planejamento, as atividades que seriam feitas, os modelos dos exercícios, a prova, tudo o que iria fazer na sala. Depois voltava com o visto e parecer da supervisora. Quando trabalhava com a Unidade de experiência nós fazíamos o relatório do resultado final, o ápice do trabalho, o fechamento da Unidade, sempre com um tema gerador e interdisciplinar (G. A., 2002).

Além do diário de classe, elaborado pelas professoras, no Grupo Escolar Papa João XXIII foi adotado, no 4.º ano, o uso de "Dossiers" como cadernos escolares, onde o aluno fazia o registro de todos os exercícios, mapas etc. realizados. Assim nos apresenta a orientadora em seu relatório:

É um trabalho muito lindo, destacando-se principalmente o do 4.º ano da professora C. L. onde as crianças possuem os melhores dossiers do Grupo por contarem com uma professora muito caprichosa que chega até a mimeografar pontos e gravuras para ilustrarem o álbum (CURITIBA, 1969 a, p.7).

O Grupo Escolar Papa João XXIII também organizava o planejamento em Unidade de Trabalho, sendo que, para o 3.º ano, em 1969, a escola definiu o tema "Conhecendo o Paraná" (CURITIBA, 1969 a, p.6), no qual se faziam as relações com as datas e personagens históricos de cada mês, como aponta a orientadora:

Assim planejei para o ano inteiro, plano de curso, entrosando sempre os assuntos do mês e procurando sempre encaixar os personagens no mês correspondente à comemoração do fato histórico a que estão ligados (CURITIBA, 1969 a, p.3).

Observa-se que, pela colocação da professora, na organização do planejamento a ênfase era para a História política, ao tratar de "fato histórico" e "personagens", portanto, um ensino de História voltado para o desenvolvimento do civismo.

Mais adiante, a orientadora faz referência a uma prática de ensino que foi sugerida pela Diretora de Educação, D. Heloína Greca, para Estudos Sociais e que, segundo esta orientação, deveria ser aplicada no planejamento do 3.º ano. Seria uma "técnica especial", utilizando a "Linha do Tempo". A orientadora faz um relato sobre o desenvolvimento desta prática

Através desta Linha de Tempo a criança vai como que viajando através do tempo, pois revive passagens históricas desde o Descobrimento de nossa terra até os dias atuais. O planejamento desta série foi todo feito em relação com esta Linha do Tempo. Através dela a criança pode sentir a evolução e seqüência dos fatos (CURITIBA, 1969a, p.6).

Com essa sugestão de atividade, fica evidenciada a concepção de História presente nesse contexto: uma História política, obedecendo a uma cronologia linear, "evolução e seqüência dos fatos".

Percebe-se, nestes relatos, a preocupação existente na escola em dar sugestões de algumas técnicas, para facilitar o trabalho do professor, a partir de atividades como a organização de um álbum ilustrado em relação ao assunto ensinado e a utilização de mapas. Nesse aspecto, pode-se dizer:

A fim de complementar o ensino dos pontos de Estudos Sociais sugeri, através do programa mensal, a criação, por parte das professoras, de um álbum de classe ilustrado sôbre os assuntos dados.

(...)

Afim de complementar as aulas de Estudos Sociais mandei mimeografar mapas do Brasil e Paraná para serem distribuídos aos alunos para estudo (CURITIBA, 1969a, p.6, 10).

Observa-se que existia, por parte da professora, uma preocupação em incluir o Paraná no Brasil, ao indicar um trabalho com os mapas, evidenciando, assim, indícios da construção de uma identidade paranaense que vai se constituindo no âmbito escolar.

A professora G. A. (2002), quando entrevistada sobre que materiais utilizava naquela época, nos mostra um pouco da prática presente em suas aulas:

Textos mimeografados que eram feitos no mimeógrafo a álcool e, em 1971 a escola adquiriu o elétrico. A escola tinha mapas, globo, trabalhava-se muito com a linha do tempo (G. A.).

Pode-se analisar a metodologia adotada nas escolas, também a partir das colocações feitas pela professora T. B. (2002). Segundo ela, a metodologia era tradicional: a aula era expositiva, existindo um roteiro que era repassado para o aluno, os chamados "pontos". Os alunos copiavam do quadro no "caderno de pontos". O caderno englobava os "conhecimentos gerais" – história, geografia, ciências, higiene e saúde, e depois o professor passava "para casa" o questionário, que era respondido e depois corrigido pelo professor, para que o aluno pudesse estudar para a prova. O questionário consistia em perguntas e respostas, não havia interpretação. Além do caderno de pontos, os alunos também tinham um caderno onde eram feitos os mapas, coladas figuras, ilustrações sobre os assuntos trabalhados. Algumas atividades desenvolvidas eram: a dramatização – em relação às datas comemorativas nacionais, eram feitos cartazes, recortes e exposições; a arguição – que era feita em forma de campeonato, onde um aluno perguntava para o outro, sendo que eles inventavam as perguntas (T. B., 2002).

Quando perguntada sobre o livro didático, a professora mencionou o livro de Português como o único livro que os alunos tinham, "quando tinham". Ademais, os próprios professores não tinham muitas opções, além de dois a três livros. Não existiam muitos livros para a pesquisa, no dizer da professora, "a não ser aqueles livros famosos que davam conta do português, matemática e conhecimentos gerais. (T. B., 2002).

Outra atividade, a ser acompanhada pela Orientadora, era a organização de um Jornal Mural, o qual contava com a colaboração "quase exclusiva" dos alunos. Neste jornal eram expostos os trabalhos de pesquisas ou artes realizados pelos alunos, bem como, registradas as "datas comemorativas" referentes ao mês

em curso. O jornal era renovado quinzenalmente e ilustrado "com temas e figuras alusivas às datas em questão." A escola organizava uma escala de visita de todas as turmas ao mural, tornando-se uma fonte de informação e pesquisa para os alunos (CURITIBA, 1969a. p.9).

Foram introduzidas, na escola, aulas de moral e cívica, com o objetivo de "formar o indivíduo para a vida." Segundo a orientadora, "dois grandes empreendimentos que consegui realizar êste ano é o Estudo Completo do Hino à Bandeira Nacional e Hino Nacional Brasileiro". De acordo com a sua opinião as professoras tinham grandes problemas em trabalhar com os hinos devido à "dificuldade de se fazer uma interpretação, com nossas próprias palavras, que satisfizesse completamente o sentido exato do Hino" (CURITIBA, 1969 a, p.10).

A escola também organizava apresentações em "tôdas as datas festivas e comemorativas", com a participação das próprias crianças em números artísticos. A responsabilidade da organização e ensaio das crianças era da orientadora, para que "não haja prejuízo no andamento das aulas e o plano do professor" (ibid., p.10).

A professora G. A. nos conta como a escola participava destas comemorações:

Eram cobradas com muito rigor pela escola, dava-se uma ênfase muito grande às datas comemorativas, os desfiles de Sete de Setembro, as professoras uniformizadas (...). A apresentação envolvia alunos de pré ao 4º. ano, era bem trabalhada, passava-se um tempo exercitando e era bem formal, a apresentação era para a escola e para a comunidade (G. A., 2002).

Com este encaminhamento adotado pela escola, o ensino de História passou a ter uma finalidade cívica, ao dar ênfase a um trabalho em relação ao Hino, bem como, com apresentações dos alunos em "datas comemorativas", feitas, inclusive, para a comunidade. Portanto, um ensino determinado pelas "idéias de nação, de cidadão e de pátria que se pretendiam legitimar pela escola" (NADAI, 1992/93, p.149). Além disso, com a instituição dessas "comemorações" numa perspectiva de culto aos personagens históricos, a História tomava "uma segunda vertente" quando "extrapola os próprios muros da escola" (NADAI, 1992/1993, p.153).

Neste contexto, pode-se constatar que ainda não existe um currículo das escolas municipais. Elas seguiam um modelo que era repassado pelo Estado, cabendo às escolas, a partir deste modelo, organizar o seu planejamento e o trabalho em sala. A educação no Município, portanto, começava a dar os primeiros passos para uma sistematização.

No entanto, constata-se a partir dos *textos visíveis* (relatórios) e dos *textos invisíveis* (entrevistas) a presença de alguns indícios de elementos do *código disciplinar* que poderiam configurar o ensino da História do Paraná, quando percebe-se no âmbito escolar a preocupação em se garantir um trabalho com estes conteúdos, tanto na seleção dos temas geradores das unidades de experiência, referentes ao Paraná, como nos discursos de profissionais envolvidos no processo.

Fica evidenciada também a concepção de História que estava permeando o ensino nesse período, uma História política, definida por uma cronologia linear, voltada para o desenvolvimento de um regionalismo, bem como de um nacionalismo, na medida em que privilegia conteúdos referentes ao "Hino", "fatos" e "personagens".

3.4 LEGITIMAÇÃO DOS ESTUDOS SOCIAIS

Em 1971, no governo Médici foi elaborado um projeto educacional que vinha sendo idealizado desde 1964. Esta reforma do ensino ficou estabelecida pela Lei 5.692/71, que tem "como fundamento o mesmo ideário e os objetivos que nortearam a reforma universitária." Uma das mudanças foi em relação ao período de escolaridade obrigatória, prevista pela Constituição Federal, passando a ser denominada como 1.º grau, ensino de 1.ª a 8.ª série, atendendo a alunos de 7 a 14 anos (FONSECA, 2000, p.21).

Após a determinação da Lei 5.692/71, "o governo edita uma série de leis, pareceres e resoluções normatizando e clareando os princípios e doutrinas, enfim, regulamentando a implantação da reforma educacional" (FONSECA, 2000, p.53) Uma das medidas tomadas foi, a "legitimação da proposta de Estudos Sociais" com o Parecer 853 (SCHMIDT, 1985, p.218).

Um ponto que se acentua na nova lei é "o controle técnico-burocrático sobre a escola e o professor". Este controle fica evidenciado na "definição de competência para planejar, selecionar e definir os conteúdos a serem trabalhados nas escolas." A grande mudança foi em relação à "organização curricular", que "definiu uma concepção de matéria, área de estudo, disciplina e atividade e traçou uma doutrina norteadora dos programas de ensino, os objetivos e os mínimos de conteúdos desejáveis em cada disciplina, área e atividade de estudo" (FONSECA, 2000, p.53).

Ficaram claras as "competências" dos envolvidos no processo: "ao aluno cabe a tarefa de receber os conteúdos. Ao professor, compete dosar, adaptar, selecionar de acordo com o ambiente; e em conjunto com o diretor, assume 'operacionalizar', executar o planejamento pensado e articulado nas esferas de poder às quais ele está subordinado" (ibid., p.53).

A escola tem a função de 'garantir o nível de conhecimentos que todos os alunos, ao concluírem uma série, nível ou grau de ensino, devem obter' (CFE, 1975⁵¹ *apud*. FONSECA, 2000, p.53-54). O conhecimento "que deve ou não ser obtido" passa a ser competência dos Conselhos Federal e Estadual de Educação. No dizer de Fonseca (2000, p.53): "A escola perde ainda mais sua relativa autonomia como espaço de criação, pois recebe os planejamentos, as orientações e as diretrizes preestabelecidas".

Nas séries iniciais Estudos Sociais passou a ser definido como "Atividades de Integração Social", sendo que esta terminologia deixa evidenciado que o objetivo dos Estudos Sociais era o aperfeiçoamento da vida da criança em grupo, não apenas na sala de aula, mas na comunidade, na nação e no mundo, "visava desenvolver cidadãos inteligentes, responsáveis e independentes". Cabia à escola proporcionar ao aluno "a aquisição de informações relacionadas com os problemas sociais, ser um laboratório para a vida social, na qual o aluno teria uma oportunidade para desenvolver suas próprias potencialidades e contribuir para a vida em grupo" (SCHMIDT, 1985, p.215).

⁵¹ Parecer n.º 4.833/75, do Conselho Federal de Educação.

A partir dessas mudanças no âmbito educacional ocorreu a implantação do Ensino Fundamental em substituição ao tradicional esquema Primário – Ginásio. Este novo modelo de ensino apresenta-se numa estrutura dividida em etapas. Na RME, ficam definidos para a 1.^a etapa o objetivo de "formação" e, na 2.^a etapa o objetivo de "sociabilidade" (CURITIBA, 1975b, p.17-18).

3.4.1 Primeiras Propostas Curriculares das Escolas Municipais

É no bojo destas mudanças que, em 1972, a Unidade de Ensino Fundamental Papa João XXIII⁵² elaborou um documento que iria nortear o trabalho a ser desenvolvido pela escola: o Regimento da Unidade de Ensino de I Grau, tendo como base a Lei 5.692/71, e no qual estão expressas as finalidades, os objetivos da educação, bem como os critérios para a seleção e organização de conteúdos.

Os critérios para a seleção de conteúdos e as unidades de experiência se fundamentam em princípios sociológicos, psicológicos e lógicos. A escola procura trabalhar conteúdos que estejam de acordo com a faixa etária da criança, bem como com o seu contexto sociocultural (CURITIBA, 1972, p.567).

Esta proposta de currículo está organizada por Atividades e por Áreas de Estudos. Para tanto, os objetivos "tornam-se fontes de extração de temas centrais integradores", sendo que a aprendizagem deve ser dinâmica e não estar centrada em apenas um enfoque (ibid., p.569).

Para a integração das áreas dentro das séries adotou-se uma "linha de ação" na qual a proposta seria a de que, a partir de uma "área piloto",⁵³ o

⁵²Dec. n.º 955/72 a denominação da escola passa a ser: Unidade de Ensino Fundamental Papa João XXIII (CURITIBA, 1972, p. 506).

⁵³"Os objetivos das Áreas de Comunicação e Expressão funcionarão como elementos integradores do currículo. As demais áreas do currículo, no processamento de seus objetivos procurarão integrar-se entre si, com a área de Comunicação e Expressão, utilizando-se de métodos e técnicas específicas" (CURITIBA, 1972, p.567).

planejamento procurasse englobar todos os pontos de interesse do educando. As atividades seriam desenvolvidas dentro de Unidade de Experiência ou Centro de Interesse, planejadas em grupos de trabalho, ocorrendo a integração das atividades a partir dos professores. (ibid., p.569) As temáticas escolhidas seriam os "Temas Centrais Integradores", e estes seriam tratados a partir de situações de vivência onde o aluno "participe, sinta e contribua" (ibid., p.569).

Nessa proposta pode-se constatar uma organização curricular que toma como referência os círculos concêntricos: casa, escola, bairro, cidade, estado e país, que são as temáticas para a seleção do Tema Integrador das áreas de ensino, sendo que, a partir destas temáticas, indica-se os conteúdos a serem trabalhados. Os conteúdos que evidenciam um trabalho sobre a História do Paraná com ênfase para os aspectos históricos estão presentes na 3.^a série, como nas experiências anteriores.

QUADRO 14 - REGIMENTO DA UNIDADE DE ENSINO FUNDAMENTAL DE I GRAU PAPA JOÃO XXIII - 1972

2. ^a série TEMA INTEGRADOR Nosso Bairro Nossa Cidade		
Comunicação e Expressão Explorando a nossa cidade: As formas de comunicação e expressão que movimentam nossa cidade.	Integração Social Conhecendo os aspectos físicos, sócio-econômicos e cívicos de nosso bairro e cidade.	Ciências Observando a natureza de nossa cidade.
3. ^a série TEMA INTEGRADOR Minha Cidade Meu Estado		
Comunicação e Expressão Formas de vida, hábitos, Atitudes, meios de Comunicação e expressão da cidade e Estado.	Integração Social Aspectos físicos e geográficos: histórico sócio econômico moral e cívico da cidade e Estado.	Ciências Observando e compreendendo a natureza.

FONTE: CURITIBA. *Regimento da Unidade de Ensino de I Grau*. Unidade de Ensino Fundamental Papa João XXIII. Prefeitura Municipal de Curitiba. Curitiba, 1972, p. 571, 572

Este é o primeiro documento encontrado que nos aponta uma sistematização curricular elaborada pelas escolas municipais – o Regimento escolar, no qual

estão propostas, oficialmente, as práticas presentes na cultura escolar, definindo os objetivos para a educação, os critérios adotados para a seleção dos conteúdos, assim como, fazendo sugestões de atividades para a integração das diferentes áreas: "estórias, dramatizações, passeios, jogos didáticos e recreativos" (CURITIBA, 1972, p.569). No dizer de Goodson (2001, p.27), um "processo pelo qual se inventa tradição".

Este programa deixa evidenciada uma mudança, ao apontar o ensino da área de Integração Social, na qual os conteúdos tanto de História como Geografia são indicados a serem ensinados de uma forma integrada. A História aparece enquanto "aspectos históricos", "cívicos", demonstrando que a concepção presente na escola permanece, uma História política e o desenvolvimento de civismo nas crianças, relacionada à cidade e Estado, bem como uma história voltada para as questões morais. A História toma um valor educativo de "moralismo".

Ainda não temos, neste período, indícios de um documento estabelecido pela mantenedora que defina objetivos, conteúdos e metodologias. Contudo, a própria escola já institucionalizava a sua prática pedagógica, de forma ainda incipiente, mas articulando suas idéias e suas rotinas dando indícios de uma legitimação do ensino de História do Paraná, com destaque para os aspectos históricos, econômicos, morais e cívicos.

3.4.1.1 Estudos Sociais a partir da Longa Duração

Na década de 1970, surgiram no âmbito do ensino de Estudos Sociais, algumas experiências reformistas, e, entre elas, pode-se ressaltar a que se refere ao programa elaborado por professores de História da Universidade Federal do Paraná, o Projeto da Longa Duração, em parceria com o Departamento de Educação da PMC. Este projeto teve como fundamentação as reflexões do historiador Fernand Braudel, entendendo o conceito da História como 'longa duração', e, no dizer do autor "(...) história e sociologia são as únicas ciências globais, capazes de estender a sua curiosidade a qualquer aspecto do social. A história, na medida em que integra todas as ciências do homem, na imensa área do passado, é síntese, orquestra. E, se o estudo da duração **sob todas as formas**, lhe abre, como penso, as portas do atual, então encontra-se em todos os lugares do banquete. E encontra-se geralmente ao lado

da sociologia (que é síntese por vocação) à qual a dialética da duração obriga a voltar-se para o passado, quer o queira, quer não" (BRAUDEL, 1972⁵⁴ *apud* SCHMIDT, 1985, p.220) (grifos no original).

Os integrantes da Coordenação de Estudos Sociais da PMC elaboravam textos, a partir dos fornecidos pela Universidade Federal do Paraná, para subsidiar o trabalho das escolas envolvidas no projeto. Estes textos tinham a finalidade de esclarecer a nova metodologia adotada; segundo o documento, o plano curricular nessa metodologia deveria definir:

- a estrutura da matéria – "o que" – apresenta o conteúdo interdisciplinar no campo das Ciências Humanas;
- ao processo de desenvolvimento do aluno – "como" – considera os processos desenvolvidos na aprendizagem de Estudos Sociais;
- a consciência social – "por que" – é essencialmente humanística, considera a vida do homem em sociedade através do tempo (SCHULT, 1973, p.1).

A ênfase dada era para a "aprendizagem por descoberta", sendo que a matéria era organizada com lógica cabendo ao aluno "organizar os dados para solucionar os problemas que lhe são propostos." A proposta tem como ponto de partida o conhecimento e a vivência do aluno procurando o desenvolvimento das habilidades e atitudes nas crianças de acordo com a fase de desenvolvimento. (SCHULT, 1973, p.1).

3.5 DIRETRIZES DE ENSINO: UMA DEFINIÇÃO DA MANTENEDORA

Em 1974, a Diretoria de Educação da Prefeitura Municipal de Curitiba estabeleceu uma nova sistemática para a definição da opção metodológica. Até então, a programação de ensino para as escolas municipais era definida por técnicos e, portanto, "tão dissociada da realidade". Assim, são propostas para as escolas municipais,⁵⁵ as diretrizes básicas, na qual ficam definidos a linha metodológica e os conteúdos a serem trabalhados, respeitando a autonomia da

⁵⁴BRAUDEL, F. *História e ciências sociais*. Lisboa: Presença, 1972.

⁵⁵Seis novas escolas entravam em funcionamento, totalizando 20 o número de escolas da RME em 1974 (CURITIBA, 1974).

escola, cabendo a cada uma estabelecer: "sua programação de ensino, de acordo com sua realidade" (CURITIBA, 1974, p.1).

A opção metodológica definida pelo Sistema Municipal de Ensino apóia-se "nos princípios básicos da Lei de Diretrizes e Bases 4.024/61 com caráter humanístico e na Lei 5.692/71, que valoriza o ensino prático", e considera relevante a definição de uma Filosofia Educacional, que privilegie a "integração do educando como indivíduo e membro da sociedade" (ibid., p.2).

As diretrizes estabelecem para cada área do ensino os objetivos de extensão, onde estão indicados os conteúdos a serem trabalhados pelo professor em cada etapa. Na área de Estudos Sociais pode-se constatar a presença de conteúdos relativos à História do Paraná na 2.^a etapa.⁵⁶

QUADRO 15 - DIRETRIZES DE ENSINO DE 1.º GRAU – BASES LEGISLATIVAS - 1974

Identificação do Conteúdo Curricular/ Expectativas para os alunos em cada etapa.

Objetivos de Extensão

Estudos Sociais.

2.^a etapa:

O aluno deverá ser capaz de:

(...)

- 4 Identificar aspectos fundamentais do Município:
 - aspectos históricos;
 - localização em relação ao Estado;
 - aspectos físicos;
 - bases econômicas;
 - aspectos culturais;
 - organização política;
- 5 Compreender a noção de Estado, como parte do território brasileiro, localizando-o dentro do País;
- 6 Adquirir conhecimentos básicos sobre o Estado do Paraná:
 - aspectos históricos;
 - aspectos físicos;
 - organização política básica;
 - aspectos sociais: população, estilo de vida, bases econômicas, costumes, etc.;
- 7 Analisar a importância do Estado do Paraná, no desenvolvimento do País.

FONTE: CURITIBA. *Currículos – Escolas*. Curitiba, 1974, p.4 (datilografado)

⁵⁶O ensino está proposto por etapas. A 2.^a etapa corresponde ao atual Ciclo II (3^a e 4^a séries).

Este é o primeiro documento que nos aponta uma sistematização da mantenedora em forma de currículo, no qual estava estabelecida a linha metodológica, indicando a questão da importância da escola e do trabalho do professor para permitir ao aluno o desenvolvimento de valores como: socialização, integração, liberdade e, assim, poderia compreender que "ser mais é ser livre e ser livre é estar inserido." Para tanto, a tarefa educativa reside em utilizar os mais variados métodos, técnicas, estratégias para fazer com que o "indivíduo inserido seja útil à comunidade" (ibid., p.1).

Nesse currículo, a seleção de conteúdos que foram indicados para serem ensinados, demonstrava a preocupação dos legisladores, já presente na prática escolar, com um ensino de História voltado para os aspectos históricos, físicos, econômicos, culturais e políticos, numa perspectiva de que o aluno percebesse que o Estado fazia parte do Brasil, bem como, a "importância do Estado do Paraná, no desenvolvimento do País". Nesse sentido, pode-se observar que as idéias veiculadas, tanto nas obras de Romário Martins, como nas de Sebastião Paraná, ainda se faziam presentes na cultura escolar.

3.5.1 Escola Municipal: Elaboração do Plano Curricular

A partir das diretrizes definidas pela mantenedora, a Escola Papa João XXIII – Ensino de 1.º Grau,⁵⁷ organizou o seu Plano Curricular, estabelecendo para as diferentes áreas do conhecimento, de 1.ª a 8.ª séries, os objetivos gerais, objetivos específicos e respectivos conteúdos por bimestre. A História do Paraná estava contemplada na área Integração Social a partir da 3.ª série (CURITIBA, 1975a).

Este plano curricular aponta mudanças em relação aos anteriores, pois indica com maior especificidade os objetivos da área, bem como os objetivos e os conteúdos a serem trabalhados, tomando uma forma mais sistematizada.

⁵⁷Decreto 1.127 de 30 de julho de 1979 estabelece o nome da escola.

QUADRO 16 - PLANO CURRICULAR ESCOLA PAPA JOÃO XXIII – ENSINO DE 1.º GRAU - 1975

Integração Social

3.ª série

Objetivos Gerais:

(...)

2. Analisar fatos da origem e processo histórico do Município;
3. Analisar os aspectos políticos, econômicos e sociais do Município, observando a importância destes para um efetivo desenvolvimento;
4. Distinguir a importância dos meios de comunicação para o desenvolvimento do Município.

Objetivos e Conteúdos:

(...)

4. Descrever a origem e processo histórico do Município.
Origem e processo histórico do Município:
 - fundação de Curitiba;
 - atuação dos primeiros habitantes;
 - primeiras atividades desenvolvidas no Município;
 - grupos étnicos que formaram a população do Município;
 - influência dos grupos étnicos na vida a nível de Região Metropolitana;
 - tradições folclóricas;
 - paralelo entre Curitiba antiga e moderna.
 5. Identificar os aspectos políticos do Município integrado ao do Paraná.
Aspectos políticos:
 - o Município integrado politicamente ao Estado do Paraná.
 6. Reconhecer os poderes governamentais e suas funções no Município.
 - Os poderes governamentais e funções de cada um;
 - O governo Municipal: Prefeito e Vereadores;
 - Função da Prefeitura e Câmara dos Vereadores.
- (...)
9. Reconhecer os símbolos do Município.
 - Símbolos do Município: Hino, Bandeira, Brasão.
- (...)
14. Relatar a importância das entidades sócio-culturais para o desenvolvimento do Município.
 - Aspectos culturais e socializadores do Município: entidades culturais, entidades sociais, entidades esportivas, entidades religiosas, entidades de assistência social.
 - Destacam-se na arte: Bona, Viaro, Andersen; na literatura: Dalton Trevisan.
 - Pontos turísticos: Relógio das flores, Rua das Flores, Santa Felicidade, Passeio Público.

4.ª série

Objetivos Gerais

(...)

2. Analisar os aspectos históricos e culturais do Estado relacionando-os com o nosso patrimônio cultural.
3. Concluir sobre a importância dos aspectos econômicos, políticos e sociais para o desenvolvimento do Estado.

Objetivos e Conteúdos

(...)

6. Reconhecer os aspectos históricos e culturais do Estado do Paraná.
Aspectos históricos e culturais:
 - Processo de desbravamento;
 - Fatos principais do Paraná nos diferentes períodos históricos (imigração).
 7. Identificar os aspectos significativos do patrimônio histórico do Paraná.
Patrimônio histórico do Paraná, seu sentido e importância.
Cidades históricas (Lapa, Paranaguá, Morretes, Antonina);
Museus.
 8. Reconhecer os aspectos culturais do Estado do Paraná.
Tradições, artes e outros aspectos culturais do Estado do Paraná:
 - Tradições folclóricas do Paraná;
 - Influência do imigrante europeu na cultura – usos, costumes, vestuário, alimentação, habitação, folclore, língua, arte.
 9. Reconhecer as expressões da cultura paranaense.
 - Cultura: Literatura – principais representantes: Helena Kolody, Dalton Trevisan, Vasco Taborda Ribas;
 - Pintura: Guido Viaro, Bona, Garfunkel, Diminski;
 - Música: Bento Mussurunga, Lápis, Ciro Silva;
 - Pesquisadores: Cecília Westphalen, Bigarela, Salamuni, Newton Freire Maia.
- (...)
15. Reconhecer a importância da organização político-administrativa do Paraná para o seu desenvolvimento integral.
O Estado do Paraná e sua integração na Federação Brasileira; organização político-administrativa;
A atuação do Paraná como Estado Membro;
Sujeição do Estado do Paraná à Constituição Federal.
- (...)
19. Reconhecer os símbolos do Estado: Hino, Brasão e Bandeira.

Observa-se que os conteúdos que estão indicados a serem ensinados, permanecem tendo como fio condutor a História política, com uma cronologia linear, na medida em que apontam: "Origem e processo histórico", "fatos principais do Paraná nos diferentes períodos históricos", bem como, "poderes governamentais e suas funções". Fica evidenciada a preocupação da escola com o desenvolvimento de um regionalismo, ao indicarem conteúdos como: "expressões da cultura paranaense", "símbolos do Município e Estado", "tradições", "atuação do Paraná" enquanto integrante da Federação.

3.6 PLANO CURRICULAR: UNIFICANDO O ENSINO NO MUNICÍPIO

A partir de 1975, a Diretoria de Educação passou a adotar um Plano Curricular único para a Rede Municipal de Ensino. Este Plano Curricular foi elaborado a partir dos trabalhos realizados pelas escolas, que demonstraram um consenso ao apresentarem praticamente a mesma proposta quando da elaboração de seus currículos para as respectivas unidades de ensino (CURITIBA, 1975c, p.11).

No item relativo à fundamentação destaca-se: "A adoção de uma linha filosófica característica da escola tem finalidade esclarecedora para os envolvidos no processo educativo sobre suas metas na educação de pessoas, a fim de que sejam atingidos os grandes objetivos da Educação Nacional." Tendo como referência a Lei 5.692/71, considera que "educar sugere uma família de processos, cujo princípio de unidade é o desenvolvimento de qualidades desejáveis e aceitáveis no homem (ibid., p.12-13).

A delimitação do currículo está proposta por etapas,⁵⁸ sendo que os objetivos para Estudos Sociais são definidos de acordo com o Parecer 853/71: "O ajustamento crescente do educando ao meio, cada vez mais amplo e complexo, em que não apenas viver como conviver, sem deixar de atribuir a devida ênfase ao conhecimento do Brasil na perspectiva atual do seu desenvolvimento." Sendo que o

⁵⁸1.^a etapa: 1.^a e 2.^a séries; 2.^a etapa: 3.^a e 4.^a séries; 3.^a etapa: 5.^a e 6.^a séries; 4.^a etapa: 7.^a e 8.^a séries.

documento aponta os objetivos que os alunos deverão alcançar nas diferentes áreas e estão subdivididos por conhecimentos, habilidades intelectuais e área afetiva (ibid., p. 43).

Ficam estabelecidas no Plano de Educação o Plano Curricular e as diretrizes gerais de trabalho para todas as Unidades Escolares. A justificativa para a implantação de um currículo único se dá em virtude da política de atuação adotada pela própria Diretoria, bem como, de que as comunidades atendidas pelas unidades escolares possuem características socioeconômicas semelhantes. O Plano Curricular apóia-se nos pressupostos das Leis 4.024/61 e 5.692/71, sendo que foram estabelecidos os conteúdos e os objetivos para as diferentes áreas e séries. (CURITIBA, 1975d, p.4). Na 3.^a série a ênfase dada é para os conteúdos que enfocam o Município, e na 4.^a série, os referentes ao Estado.

A partir dos objetivos propostos pela mantenedora as escolas realizam atividades em alusão às "datas cívicas", tendo a participação dos alunos, como consta do relatório do Centro Cívico⁵⁹ da Unidade Escolar Júlia Amaral Di Lenna:

Datas Cívicas

Novembro

- 05 Dia da Cultura
- 14 Dia do Bandeirante
- 15 Proclamação da República
- 19 Dia da Bandeira
- Dia Nacional de Ação de Graças

Dezembro

- 10 Dia Universal dos Direitos Humanos
- 13 Dia do Marinheiro
- 16 Dia do Reservista
- 19 Emancipação Política do Estado do Paraná
- 25 Natal (CURITIBA, 1975, p.1) (grifos meus).

⁵⁹Os Centros Cívicos foram criados no "auge" da ditadura militar, instituindo legalmente as "atividades cívicas" dentro das escolas. "Nestes atos as crianças e jovens cultuavam os símbolos e os heróis já tradicionais e aos novos heróis e comemorações (FONSECA, 2000, p.38)".

QUADRO 17 - PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA - PLANO CURRICULAR - 1975

INTEGRAÇÃO SOCIAL

3.^a série

CONTEÚDOS e OBJETIVOS:

(...)

2 O município integrado politicamente ao Estado do Paraná.

2.1 O Governo Municipal.

Determinar a escolha de representantes do governo nos poderes: legislativo, executivo e judiciário;

Identificar as funções das instituições políticas do Município;

Conhecer os direitos e deveres de governantes e governados;

Distinguir serviços e obras públicas associados com o resultado do pagamento de taxas e impostos pelo povo ao governo.

2.2 Aspectos culturais e socializadores do Município.

(...)

Conhecer a arte, a literatura, o turismo e as tradições folclóricas do município.

2.3 Origem e processo histórico do Município.

Conhecer os fatos principais da fundação de Curitiba;

Determinar a atuação dos primeiros habitantes e as primeiras atividades desenvolvidas no município;

Explicar as mudanças ocorridas até o presente;

Distinguir os vultos que contribuíram para o progresso do Município.

(...)

2.4 Ampliação do conceito Pátria, vinculado a um conjunto de idéias.

Distinguir os elementos formadores da Pátria (terra em que nasceu, língua falada, comunidade e nação brasileira soberana);

Distinguir os símbolos nacionais e municipais, as datas cívicas, nacionais e locais;

Conhecer o significado da letra dos principais hinos;

Determinar a significação das datas nacionais e os vultos principais, evidenciando seu papel na História.

4.^a série

2.O Estado do Paraná e sua integração na Federação Brasileira.

2.1 Organização política e administrativa.

Estabelecer a atuação do Paraná como Estado Membro;

2.2 Tradições, artes e outros aspectos culturais do Estado do Paraná.

Distinguir as tradições folclóricas do Estado do Paraná;

Reconhecer as entidades responsáveis pela difusão da arte, literatura, cultura, imprensa escrita e falada.

2.3 Formação e processo Histórico do Paraná no contexto da História do Brasil.

Identificar o processo de desbravamento, formação e processo histórico do Paraná: capitania, província autônoma e Estado Membro;

Distinguir fatos principais do Paraná nos diferentes períodos históricos;

Relacionar os principais patrimônios históricos do Paraná, seu sentido e importância.

2.4 Ampliação da idéia de Pátria relacionada com um conjunto de idéias.

Identificar os elementos formadores da Pátria: terra em que nasceu, língua falada, comunidade e nação brasileira soberana;

Distinguir os símbolos nacionais e estaduais e seu significado;

Relacionar as principais datas históricas: seus vultos principais e sua significação;

Explicar o significado da letra dos principais Hinos.

Observou-se pela proposta das comemorações uma permanência de algumas datas cívicas propostas em períodos anteriores, constituindo-se, segundo Bittencourt (2000, p.52), em "tradições nacionais" e, em relação à História do Paraná, pode-se dizer, tradições regionais.

Além disso, pode-se destacar o contido no Relatório da supervisora da Unidade Escolar Papa João XXII, quando detalha as atividades realizadas em comemoração ao aniversário de Curitiba "sendo considerada como uma das mais importantes do nosso calendário cívico":

Dia de Curitiba

Planejamos atividades que envolvessem toda a Unidade Escolar:

- 1.º Exposição de trabalhos de pesquisa com os alunos dos 3 períodos: foi feita nos corredores e pátios internos da escola;
- 2.º Apresentações pelos alunos: jogral, Hino de Curitiba, discursos, redações. Todos os dias, durante a semana de comemoração, após o recreio, era apresentado algum aspecto sobre Curitiba. (CURITIBA, 1976, p.4).

As solenidades se constituíam em um "ritual cívico" programado pelos educadores para serem realizadas nas escolas, nas quais prevaleciam as relacionadas ao hino e bandeira numa "espécie de culto sacralizado que foi sendo incorporado por professores e pelos próprios alunos" (BITTENCOURT, 2000, p.52).

Neste currículo, observa-se que o ensino de História continua tendo como linha norteadora a História política, vinculada a uma cronologia, na medida em que indica conteúdos, tais como: "origem e processo histórico", "fatos principais", "atuação dos primeiros habitantes", "mudanças ocorridas até o presente", "vultos que contribuíram para o progresso", "datas históricas". Deixando evidenciada a concepção de História presente nesse contexto, um ensino que veicula "a idéia de que o movimento histórico é realizado por obra e graça de um único agente – o indivíduo, e numa única instância – o político" (NADAI, 1985/86, p.109). Além disso, um ensino voltado para a constituição da nacionalidade, ao selecionar conteúdos ligados aos "símbolos", "elementos formadores da Pátria", numa tentativa de demonstrar que o Brasil se constituía enquanto nação soberana.

Concomitante a essa proposta de construção da nacionalidade, uma seleção de conteúdos na perspectiva de que a História ensinada contribuía,

também, para a construção da identidade paranaense, pois, os conteúdos indicados seguiam o fio condutor das idéias paranistas, veiculadas pelos autores que construíram a História regional do Paraná.

Neste contexto, pode-se constatar que o currículo toma a forma institucionalizada, tornando-se a diretriz curricular única para as unidades escolares municipais. Percebe-se que os conteúdos e objetivos propostos são a sistematização do que a escola já estava adotando em sua prática pedagógica.

3.7 CURRÍCULO E CONTROLE

No ano de 1978, a Diretoria de Educação estabeleceu as Diretrizes Curriculares para as escolas municipais, tendo como preocupação o nível e a qualidade do ensino ministrado em suas escolas. Os objetivos estabelecidos "constituem a listagem dos padrões mínimos" para a rede municipal, e, estão "apresentados ao longo das séries⁶⁰ e distribuídos por semestre" (CURITIBA, 1978a, p.2)

As Diretrizes Curriculares apresentam mudanças, como a implantação de um novo programa de avaliação que passaria a ser centralizado: a "Verificação Unificada" para todas as escolas da RME, a qual seria baseada na seleção dos padrões mínimos essenciais para cada bimestre e etapa de ensino. Os denominados "Testes Unificados" eram elaborados pelos integrantes da Diretoria de Educação com sugestões dos professores das escolas, sendo previstas em calendário as datas unificadas, por bimestre, para a aplicação em todas as escolas da rede municipal, simultaneamente.

Com essa sistemática adotada, "Avaliação Unificada", a mantenedora poderia "acompanhar" e ter o "controle" da efetivação da proposta de ensino vigente. A preocupação da escola e, principalmente do professor, passou a partir desse momento, pela obrigatoriedade de "dar", "vencer" os conteúdos propostos para que o aluno tivesse condições de obter uma nota satisfatória no "Teste Unificado" definido, em última instância, pela coordenação central.

⁶⁰De pré a 4.ª séries.

Cabia às escolas a elaboração de seu Plano de Atuação, tendo autonomia para acrescentar conteúdos e/ou objetivos que achessem importantes. No entanto, a principal preocupação era a de ensinar os conteúdos definidos pela mantenedora, na tentativa de se garantir um resultado condizente com a expectativa da referida instituição.

Neste contexto, como complementação das diretrizes curriculares, organizou-se o documento, *Técnicas aplicadas a Estudos Sociais*, para subsidiar o trabalho do professor com a sugestão de técnicas de ensino que poderiam ser aplicadas em sala de aula. Podem-se citar, algumas destas técnicas: "observação dirigida e orientada, estudo dirigido, construção de maquetes, planta baixa, pesquisa, confecção de mapas, trabalho em grupo", e ainda a descrição de algumas delas, como "técnica de entrevista, excursão, coleção de gravuras, organização da linha do tempo, organização de cartazes, de murais, relatos orais e dramatizações" (CURITIBA, 1978 b, p.108-125).

No Plano de Atuação Anual da Supervisão Pedagógica, da Escola de 1.º grau Papa João XXIII, consta que o planejamento era feito não só na seleção e definição de objetivos instrucionais e avaliação de comportamentos dos alunos, mas também dava-se ênfase ao "como ensinar" (CURITIBA, 1978c, p.2). O planejamento de 1.ª à 4.ª série era complementado com uma seleção de estratégias para cada objetivo enunciado, sendo enriquecido semanalmente, aos sábados, durante o horário de permanência em reuniões pedagógicas com as professoras, assim detalhadas:

- 1.º momento: troca de experiências: uma regente expõe sobre determinada técnica ou estratégia em que conseguiu êxito junto aos alunos e, assim, faz a divulgação de sua experiência;
 - 2.º momento: é demonstrado o uso de algum material didático (...);
 - 3.º momento: são levantadas as dúvidas sobre os objetivos da semana que passou e dado posterior esclarecimento pelo setor;
 - 4.º momento: a seguir, as regentes se reúnem por série e fazem a programação da semana, com o registro em Semanário individual; divisão de número de aulas por área e aproveitamento das experiências adquiridas no sábado em questão;
- Como se pode observar, o planejamento é desenvolvido em etapas, **havendo acompanhamento e controle semanal além de um enriquecimento e complementação periódica.** (CURITIBA, 1978c, p. 2) (grifos meus).

Fica evidenciado, pela sistemática adotada pela escola, que o objetivo das reuniões pedagógicas, que ocorriam sistematicamente, era o "acompanhamento e controle" do trabalho do professor, deixando clara a concepção adotada na escola determinada pelo contexto histórico da época.

QUADRO 18 - DIRETRIZES CURRICULARES PARA AS ESCOLAS MUNICIPAIS - 1978

ESTUDOS SOCIAIS

3ª. série

OBJETIVOS E CONTEÚDOS

(...)

4. Descrever a origem e processo histórico do Município.

- Origem e processo histórico do município: fundação de Curitiba; atuação dos primeiros habitantes; primeiras atividades desenvolvidas no município; grupos étnicos que formaram a população do município; tradições folclóricas.

5. Estabelecer um paralelo entre Curitiba Antiga e Curitiba Moderna.

- Paralelo entre Curitiba antiga e moderna: na arquitetura, na sociedade, na economia.

6. Identificar os aspectos políticos do município integrado ao Estado do Paraná.

- Aspectos políticos: o Município integrado politicamente ao Estado do Paraná.

(...)

10. Reconhecer os símbolos do Município.

- Símbolos do município: hino, bandeira, brasão.

(...)

15. Relatar a importância das entidades sócio-culturais para o desenvolvimento do Município.

- Aspectos culturais e socializadores do município: entidades culturais, entidades sociais, entidades esportivas, entidades religiosas, entidades de assistência social.
- Arte – Bona, Viaro, Andersen.
- Literatura – Dalton Trevisan.
- Turismo – Relógio das Flores, Santa Felicidade, Passeio Público, Rua das Flores.

4ª série

(...)

6. Reconhecer os aspectos históricos e culturais do Estado do Paraná.

- Aspectos históricos e culturais: processo de desbravamento, formação e processo histórico do Paraná no Brasil: Capitania, Província Autônoma e Estado Membro;
- Fatos principais do Paraná nos diferentes períodos históricos (inclusive imigração).

7. Identificar os aspectos significativos do patrimônio histórico do Paraná.

- Patrimônio histórico do Paraná, seu sentido e importância;
- Cidades históricas (Lapa, Paranaguá, Morretes, Antonina);
- Museus.

8. Reconhecer os aspectos culturais do Estado do Paraná.

- Tradições folclóricas do Paraná;
- Influência do imigrante europeu na cultura: usos, costumes, vestuário, alimentação, habitação, folclore, língua, arte.

9. Reconhecer as expressões da cultura paranaense.

- Cultura: - Literatura: principais representantes: Helena Kolody, Dalton Trevisan, Vasco Taborda Ribas, ...
- Pintura: Guido Viaro, Bona, Garfunkel, Diminski, ...
- Música: Bento Mussurunga, "Lápis", Ciro Silva, ...
- Pesquisadores: Cecília Maria Westphalen, Bigarella, Salamuni, Newton Freire Maia, ...

(...)

15. Reconhecer a importância da organização político-administrativa do Paraná para o seu desenvolvimento integral.

- O Estado do Paraná e sua integração na Federação Brasileira: Organização político-administrativa: a atuação do Paraná como Estado Membro; sujeição do Estado do Paraná à Constituição Federal.

(...)

19. Reconhecer os símbolos do Estado.

- Símbolos do Paraná: Hino, Brasão e Bandeira.

FONTE: CURITIBA. *Plano Curricular*. Diretrizes curriculares para as escolas municipais. Curitiba, 1978a, v. 3.ª série, p.12-16; v. 4.ª série, p.12-16

Nestas Diretrizes Curriculares, percebe-se uma mudança. Observa-se que os conteúdos selecionados apontam para um ensino específico da História do Paraná. Os conteúdos presentes nos currículos anteriores, referentes a um ensino voltado para as questões da "Pátria", agora não estão mais indicados. Assim, na 3.^a série a ênfase era para o Município, e na 4.^a série para o Estado, numa perspectiva de "integração", tanto do "Município integrado ao Estado", como deste, na Federação Brasileira. No entanto, há o destaque para o Estado com uma "atuação" enquanto como Estado Membro", bem como, da "sujeição do Estado do Paraná à Constituição Federal". Portanto, um ensino com a preocupação de mostrar a participação do Estado, enquanto "Estado Membro", no cenário nacional.

Pode-se observar que o fio condutor dos conteúdos dessa diretriz curricular permanece o dos currículos anteriores, uma História política, seguindo uma cronologia linear, porém com uma especificidade: estava voltada para a História regional, na medida em que faz a indicação de conteúdos como: "origem e processo histórico" do Município, "atuação dos primeiros habitantes", "formação e processo histórico do Paraná no Brasil", "fatos principais do Paraná nos diferentes períodos históricos".

Ademais, pode-se afirmar que se trata de uma concepção de História permeada pelo paranismo, visto que privilegia conteúdos como: "paralelo entre Curitiba Antiga e Curitiba Moderna", demonstrando a preocupação em ressaltar as mudanças pelas quais a cidade estava passando, numa perspectiva de "progresso", idéia fundamental no entender dos paranistas, veiculadas no início do século XX, e que ainda permanece neste contexto. Além disso, existem objetivos como: "Reconhecer os aspectos culturais do Estado", indicando conteúdos referentes às "Tradições folclóricas", "Influência do imigrante europeu", bem como, "Reconhecer as expressões da cultura paranaense", indicando uma relação de nomes de pessoas que se destacaram em diferentes aspectos culturais. Com essa indicação, tanto de objetivos, como de conteúdos, fica evidenciada a finalidade do ensino nesse contexto, o ensino da História regional, voltado para a construção de uma identidade paranaense.

3.8 MUDANÇAS NA EDUCAÇÃO: RESGATANDO O ENSINO DE HISTÓRIA

A década de 1980 caracteriza-se pela difusão na área educacional no Brasil das teorias crítico-reprodutivistas, resgatando o significado da educação e do espaço escolar num compromisso com as classes populares. Esse discurso crítico passou a fazer parte das práticas curriculares, e a questão da crítica aos Estudos Sociais se difundiu dos meios acadêmicos para o âmbito dos profissionais do ensino de 1.º grau (SCHMIDT, 1985, p.221; CURITIBA, 1986, p.1).

A Secretaria de Educação do Paraná, tendo em vista as reivindicações das entidades envolvidas e dos docentes da área, elaborou o Parecer 332/84, pronunciando-se sobre a questão e propondo legalmente a separação da História e da Geografia de 5ª a 8ª séries do 1.º grau. Com base neste parecer o Departamento de Educação da Prefeitura Municipal de Curitiba estabeleceu a Portaria n.º 17/84 que definiu instruções sobre o assunto (CURITIBA, 1986, p.3).

Na década de 1980, professores do 1.º e 2.º graus começaram a participar dessas discussões, preocupados com a qualidade de ensino, iniciando um processo de desmembramento da referida área nas disciplinas de História e Geografia (ibid., p.3).

Na RME, após um processo de discussão no interior das escolas de 5ª a 8ª séries, algumas escolas se decidiram pelo desmembramento da área de Estudos Sociais, e em 1986, três escolas passaram a atuar com as disciplinas específicas de História e Geografia: Escola Municipal Maria Clara Brandão Tesserolli, Escola Municipal Júlia Amaral Di Lenna e Escola Municipal Herley Mehl (ibid., p.3).

A Escola Municipal Júlia Amaral Di Lenna – Ensino de 1.º Grau 1985, respaldada pelas leis em vigor, propôs uma reorganização do Plano Curricular desmembrando a partir de 5.ª a 8.ª série a Área de Estudos Sociais. Tendo em vista o Parecer 332/84, de que "existe um embasamento legal para que a área de Estudos Sociais se transforme em matéria de ensino por disciplina, respeitando o princípio de integração que fundamenta o currículo" e, mais adiante, "os objetivos das disciplinas isoladas serão acrescidos aos estabelecidos legalmente para Estudos Sociais, uma vez que não desaparece a matéria Estudos Sociais". A escola

apresentou os objetivos e conteúdos das disciplinas específicas que compunham a referida área, a saber, História, Geografia, Organização Social e Política do Brasil e Educação Moral e Cívica, ocorrendo, portanto, alteração na Grade Curricular na distribuição de horas-aula por disciplinas, mas permanecendo inalterada a carga horária de 27 horas semanais (CURITIBA, 1985, p.1).

Concomitante a esse processo, foi divulgado para as escolas da RME um documento, *Jornal Escola Aberta*, com a finalidade de subsidiar as escolas de 1ª a 4ª séries na discussão e reflexão para a "organização curricular tendo como eixo norteador os conteúdos de História e Geografia." Para sistematizar a discussão o documento foi organizado em tópicos: referencial teórico, pressupostos metodológicos, conteúdos e encaminhamentos por série (CURITIBA, 1987, p.17).

Nesse sentido, a preocupação contida nesta proposta curricular era, no dizer de Abud (2001, p.133), a de "aliar o conteúdo à sua metodologia de ensino". Assim, observa-se uma significativa mudança em relação às propostas anteriores, tanto no referencial teórico, indicando uma concepção específica de História e Geografia, como na forma de encaminhar o trabalho a ser desenvolvido pelo professor com seus alunos.

Além disso, a mantenedora passava a oferecer, sistematicamente, "assessoramentos" para os/as professores/as, para que se efetivasse um processo de discussão e reflexão nessa nova abordagem adotada para o ensino municipal, a partir da concepção indicada na Proposta Curricular que ora se veiculava.

Nesse sentido, no referencial teórico estão indicados os pressupostos que definem o objeto da História e da Geografia. O documento aponta que a História tem como objeto de estudo o trabalho humano e, é no "estudo das relações de trabalho que se constrói o conhecimento histórico"; mais adiante, indica que, tendo como princípio fundamental a relação do homem com a natureza e com outros homens, entende-se que a História é "um processo dinâmico, contraditório e conflituoso, onde o indivíduo é sujeito (transformador) e objeto (determinado) pela realidade" (CURITIBA, 1987, p.17).

Para a organização dos pressupostos metodológicos definiu-se como base para a proposta "a realidade vivida pelo professor e pelo aluno e o saber socialmente produzido". Para tanto, propõe-se um ensino de conteúdos por meio da construção de conceitos que serão fundamentais para o aluno, aponta-se um trabalho com as noções tempo, espaço, transformação e produção das necessidades (ibid., p. 17).

No encaminhamento metodológico indicado para a 2ª série pode-se destacar conteúdos que indicam a possibilidade de um trabalho com conteúdos de História do Paraná: "Identificar a modificação do espaço social como produto da ação do homem no tempo: a transformação no meio agrícola; aspectos naturais e históricos do espaço vivido e percebido." Mais adiante, "Entender a construção do espaço social como produto da relação do homem com a natureza: (...) a preservação (...) da memória; a técnica (ontem e hoje); as formas de trabalho (escravo e assalariado) e a divisão do trabalho" (ibid., p.19).

Pode-se constatar que, a partir da 2.ª série, a proposta indica um trabalho a ser desenvolvido com os alunos sobre a História do Paraná; não um conteúdo isolado, mas fazendo relações com outros contextos, para que o aluno possa perceber que o espaço paranaense é uma parte do Brasil e que a sua formação histórica está permeada por um espaço maior que é o brasileiro.

Nesta proposta curricular, observa-se uma mudança: a inclusão de uma outra periodização para a História do Paraná: "Paraná Tradicional" e "Paraná Moderno", tomando um novo enfoque para explicar a "Formação Histórica do Paraná" (CARDOSO, 1981, p.9). Esta periodização tem como referência o trabalho de Westphalen; Machado; Balhana. (1968, p.1-52),⁶¹ o qual prevê um estudo da História do Paraná a partir do processo de ocupação e não mais pela periodização.

⁶¹ Nessa perspectiva, a História do Paraná é entendida a partir dos estudos realizados por WESTPHALEN; MACHADO; BALHANA. *Nota prévia ao estudo da ocupação da terra no Paraná moderno. In: Boletim da Universidade Federal do Paraná.* Departamento de História. Curitiba, n. 7, p. 1-52, 1968. Na qual está construída uma "análise dos problemas relacionados com a ocupação da terra, no Paraná, no século XX". A partir desse estudo introduz-se um novo enfoque na historiografia paranaense: Paraná tradicional (século XVII, XVIII e XIX) e Paraná moderno (século XX). Ver também: CARDOSO, J. A.; WESTPHALEN, C. M. *Atlas Histórico do Paraná.* Curitiba, Indústria Gráf. Projeto, 1981, p. 9-11.

QUADRO 19 - SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO - PROPOSTA CURRICULAR - 1987

HISTÓRIA E GEOGRAFIA**Proposta de Conteúdos**

(...)

2.ª série

(...)

Preservação dos elementos culturais = memória:
o artesanato;
as técnicas e o trabalho dos índios, dos imigrantes.

3.ª série

Extrativismo: (...) importância do ouro na ocupação do espaço brasileiro;
A pecuária: (...) a importância da pecuária na História do Brasil (nordeste e sul).
A agricultura: (...) a importância do café na ocupação do espaço brasileiro.

4.ª série

(...)

2.2. A formação histórica do espaço paranaense: as pessoas que vieram de outros lugares – formação étnica; como esta terra veio se tornar o Estado do Paraná; o homem branco disputa a posse das terras paranaenses: com os índios e com outras Províncias.

O Paraná Tradicional: o Paraná no Brasil Colônia

III. A ocupação do espaço paranaense através do extrativismo mineral.

- 3.1. Os primeiros povoadores – fundação de Paranaguá, fundação de Curitiba, caminhos criados pelo homem.
- 3.2. O trabalho e o modo de vida na região do extrativismo mineral e as transformações do espaço como fruto deste trabalho.

(...)

IV. A pecuária, o tropeirismo e a expansão do povoamento.

- 4.1. As condições do desenvolvimento da pecuária: (...) conjuntura histórica (pecuária/mineração).
- 4.2. O trabalho e o modo de vida na região do tropeirismo e da pecuária e as transformações do espaço como fruto deste trabalho.

O Paraná no Brasil Império.

V. O extrativismo da madeira, da erva-mate e a ocupação do Paraná.

(...)

5.2. O trabalho e o modo de vida na região do extrativismo vegetal e as transformações como fruto deste trabalho.

(...)

5.3. As relações econômicas, políticas, sociais e culturais na conjuntura ervateira.

O Paraná no Brasil República.

VI. A conjuntura republicana no Paraná.

- 6.1. O movimento de emancipação.
- 6.2. Movimentos sociais (abolição).
- 6.3. A revolta federalista.

O Paraná Moderno.

VII. A agricultura e a ocupação do espaço paranaense.

- 7.1. A questão agrária no Paraná: ontem, hoje.
- 7.2. A expansão do café no Brasil e no Paraná: a inserção do Paraná no comércio externo.
- 7.3. O trabalho e o modo de vida na região agrícola e as transformações do espaço como fruto deste trabalho.
- 7.4. As relações políticas, sociais e culturais que se estabelecem no Paraná na conjuntura cafeeira.

VIII. O Paraná na conjuntura do Brasil Contemporâneo.

8.1. Industrialização e infra-estrutura.

(...)

8.3. Movimentos migratórios.

8.4. A questão social – organização dos trabalhadores, reivindicações, caracterização do trabalho assalariado.

8.5. A questão política – organização dos Poderes, partidos políticos.

8.6. Movimentos culturais – festas populares no Paraná, comunicação de massa.

FONTE: CURITIBA. *Jornal Escola Aberta*. Curitiba, Ano IV, n.9, abr/mai 1987, p.19-20

NOTA: Grifos meus.

Uma outra novidade, nesta proposta é a indicação de conteúdos em relação às questões do "trabalho e modo de vida" das pessoas, vinculados à "formação histórica do espaço paranaense", bem como, aos "ciclos econômicos"⁶², ao indicar conteúdos tais como: "importância do ouro", "importância da pecuária", "importância do café".

A História política permanece permeando a organização da proposta ao indicar conteúdos como: "o Paraná no Brasil Colônia", "O Paraná no Brasil Império", "O Paraná no Brasil República", assim como, "O Paraná na conjuntura do Brasil Contemporâneo", numa perspectiva de que o Estado está inserido na sociedade brasileira. Pode-se dizer, a proposta inovou em algumas questões, quanto à periodização e o cotidiano das pessoas, mas permaneceu com algumas concepções já indicadas em propostas anteriores.

Como parte desse processo de mudanças, partindo das discussões e reflexões dos integrantes da Secretaria Municipal de Educação junto aos professores, concretiza-se em 1988 uma proposta curricular de História e Geografia de 1ª a 4ª série. O documento "*Currículo Básico: Uma contribuição para a Escola Pública Brasileira*" (1988), foi organizado para subsidiar as escolas da RME na elaboração de seus projetos pedagógicos, tendo como eixo norteador os conteúdos de História e Geografia e tendo como pressuposto de que o trabalho desenvolvido com estes conteúdos possibilitará ao educando uma formação básica nas referidas ciências com vistas à "elaboração de uma percepção global, crítica e ao domínio da realidade social" (CURITIBA, 1988, p.101).

A partir dos pressupostos teóricos da Geografia e da História ficaram definidos no currículo básico: a concepção de cada área, o encaminhamento metodológico e os conteúdos básicos por série, os pressupostos da avaliação, bem como, uma bibliografia comentada.

⁶²A terminologia "ciclos econômicos" será utilizada a partir do conceito introduzido por Romário Martins: "os três ciclos do povoamento", para o autor, eram "a mineração, a criação e o comércio do gado e finalmente a roça" (MARTINS, 1937, p. 318). Na cultura escolar o termo foi sendo generalizado para todas as atividades econômicas do Estado.

Como concepção de História, o currículo indica um resgate da História enquanto Ciência, exigindo portanto, uma nova visão de conteúdo, um novo método de ensino e, um olhar crítico aos livros didáticos, bem como à bibliografia.⁶³ (ibid., p.102).

Para se efetivar o resgate da História – ciência, o currículo aponta alguns princípios que fundamentam essa nova concepção, a saber:

- a) Entender a História como devir do homem, ou seja a História deve ser tomada como produto de ação de todos os homens.
- b) A História é o produto da prática concreta do homem.
- c) A História é um processo dinâmico, contínuo, total e plural (CURITIBA, 1988, p.102).

Para tanto, o ensino de História é entendido como fundamental para que os indivíduos se percebam como parte da sociedade enquanto sujeitos ativos, e, para se efetivar esse ensino, será tomada como ponto de partida e de chegada a realidade vivida e o conhecimento historicamente acumulado.

Os conteúdos de História estão indicados para serem trabalhados metodologicamente a partir do método da "recorrência histórica", na qual professores e alunos, a partir de sua "inserção crítica no presente", dialogarão com o passado e, nesse processo, poderão melhor compreender o presente, tendo, portanto, maior possibilidade de transformá-lo (CURITIBA, 1988, p.102).

Constata-se que a mudança na proposta curricular foi significativa. Abandonou-se a organização por objetivos, e em História foi adotada uma organização pela tematização, contemplando conteúdos significativos, a saber: "Sociedade, Cultura, Natureza e Trabalho". Sendo que os temas foram divididos em subtemas, e estes em conteúdos básicos, organizados por séries. Estão indicadas ainda as noções, a partir das quais os temas propostos poderão ser trabalhados: "tempo", "espaço", "satisfação e produção das necessidades", e a "noção de transformação".

Os conteúdos de História do Paraná estão contemplados a partir da 2ª série quando se indica um trabalho com a história da cidade, sendo que a ênfase maior será dada na 4ª série ao indicar conteúdos referentes ao Estado.

⁶³Para aprofundar a discussão ver, DUBY, G. *et al.* *A Nova história*. Lisboa: Editora 70, 1986; CABRINI, c. *et. al.* *O ensino da história: revisão urgente*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

QUADRO 20 - SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE CURITIBA - CURRÍCULO BÁSICO - 1988

<p>SUBTEMAS E CONTEÚDOS BÁSICOS: SOCIEDADE</p> <p>2.^a série</p> <p>1. Origem dos espaços.</p> <ul style="list-style-type: none"> - História da escola, bairro, cidade. - História das cidades. <p>4.^a série</p> <p>1. Ocupação do espaço paranaense. (...)</p> <p>1.2. Formação do espaço paranaense.</p> <p>2. Movimentos sociais e políticos paranaenses: Emancipação política, abolição, movimento federalista, movimentos migratórios, movimentos trabalhadores, partidos políticos do Paraná.</p>
<p>TRABALHO</p> <p>4.^a série</p> <p>1. O trabalho no Paraná</p> <p>1.1. Trabalho e condições de vida dos trabalhadores no Paraná Tradicional (séc. XVI e XIX).</p> <p>1.2. Trabalho e condições de vida dos trabalhadores no Paraná Moderno (séc. XIX).</p>
<p>CULTURA</p> <p>4.^a série.</p> <p>1. Cultura urbana e cultura rural no Paraná Tradicional e no Paraná Moderno e/ou no Brasil.</p> <p>1.1. Arte e técnica, modos de vida, lazer, religiosidade, mentalidade, festas.</p> <p>1.2. Periodização da história do Brasil e do Paraná.</p>
<p>NATUREZA</p> <p>3.^a série</p> <p>2. A relação homem/natureza e a produção social do espaço.</p> <p>Extrativismo no município, estudos de caso: o pau-brasil e o ouro na ocupação do Brasil.</p> <p>A pecuária no município. Estudo de caso, a pecuária e a ocupação do Nordeste e Sul do Brasil.</p> <p>4.^a série</p> <p>2. A relação homem/natureza e a produção do espaço paranaense.</p> <p>2.1. O extrativismo mineral e a ocupação do espaço paranaense.</p> <p>2.2. A pecuária e o tropeirismo e a ocupação do espaço paranaense.</p> <p>O extrativismo da madeira e erva-mate e a ocupação do espaço paranaense.</p> <p>A agricultura e a ocupação do espaço paranaense.</p> <p>A industrialização e a ocupação do espaço paranaense.</p>

FONTE: CURITIBA. *Currículo Básico: uma contribuição para a escola pública brasileira*. Curitiba, 1988, p.107, 108

Nessa proposta de currículo, observa-se que permanece a periodização adotada na proposta anterior: Paraná Tradicional e Paraná Moderno. Apesar de a História política estar permeando o ensino proposto, observa-se que existe uma mudança, a preocupação em sair da perspectiva linear, com a "negação do tempo seqüencial" (ABUD, 2001, p.134), indicando uma outra abordagem para os

conteúdos, a temática. Assim como, uma mudança em relação ao tratamento dado aos "ciclos econômicos" que permanecem, porém, numa perspectiva de "ocupação do espaço paranaense".

3.9 HISTÓRIA E GEOGRAFIA: EFETIVAÇÃO DA SEPARAÇÃO

Considerando os avanços nos meios acadêmicos, na década de 1980, referentes ao ensino de História, busca-se inseri-los no ensino de 1º grau. Para tanto, a partir de 1989 dá-se prosseguimento a essas reflexões, e, em 1992 se concretiza, na RME, uma proposta no documento: "*Currículo Básico: Compromisso Permanente para a Melhoria da Qualidade do Ensino na Escola Pública – 1989-1992*", com um encaminhamento específico para a História e para a Geografia em separado.

O documento que tem a finalidade de subsidiar as escolas em sua organização curricular, indica os pressupostos teóricos, encaminhamento metodológico da área/série, os conteúdos por série, os pressupostos e os critérios de avaliação, bem como, uma referência bibliográfica.

Como concepção teórica aponta para um ensino renovado de História que possibilite ao aluno o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e a reflexão crítica desse conhecimento, assim o aluno poderá se situar no seu tempo e, em sua sociedade, estabelecendo relações com outras sociedades em outros tempos.

O eixo norteador dessa proposta é: "A construção da vida do homem em Sociedade". E, como está indicado nos pressupostos teóricos, as sociedades humanas serão trabalhadas tendo como parâmetro as categorias: Trabalho, Poder e Cultura.

No encaminhamento metodológico para a 3.^a série está sugerido que o/a professor/a realize com os alunos trabalhos de campo, onde poderão conhecer melhor a cidade onde vivem: os bairros, o centro, o patrimônio histórico, as indústrias, o comércio, enfim a infra-estrutura da cidade. Com essa atividade o aluno poderá se sentir como parte da cidade, permitindo-se-lhe que: "compreenda o seu papel de agente histórico e tenha consciência de sua cidadania." Além dessa

atividade, sugere-se que o trabalho com os conteúdos seja desenvolvido com entrevistas, pesquisas em jornais, fotografias, linha do tempo, elaboração de textos, maquetes e cartazes (CURITIBA, 1989-1992, p.374).

E, para a 4.^a série propõe-se a realização de pesquisas, produção de textos, leitura e interpretação de textos e documentos, trabalhos em grupo (ibid., p.376).

Neste processo de mudanças esta proposta apontou para um avanço ainda mais substancial, pois estava sistematizada a separação das áreas de História e Geografia; a partir deste momento procura-se subsidiar o professor para que a proposta se efetive na prática. O caminho definido foi a elaboração de textos teóricos com todo o encaminhamento dos conteúdos propostos, bem como sugestões de atividades por série. Este material de subsídios era repassado para o/a professor/a durante os assessoramentos oferecidos pela mantenedora durante os "horários de permanência."⁶⁴

Nessa proposta, os conteúdos de História do Paraná fazem parte dos conteúdos indicados para serem ensinados a partir da 3.^a série, sendo que serão trabalhados no sentido de que o aluno "compreenda a formação histórica da sociedade brasileira" (CURITIBA, 1989-1992, p.373).

Nesse currículo, constatam-se algumas mudanças e permanências. A periodização adotada nos currículos anteriores, que indicavam o Paraná Tradicional e Paraná Moderno, não estão presentes. Permanece a periodização vinculada à História política, "A sociedade paranaense no contexto brasileiro da Colônia ao Império", "O Paraná no contexto republicano". Os "ciclos econômicos" permanecem na perspectiva de "ocupação e formação da sociedade" paranaense. Permaneceu também, a indicação de se enfatizar "o trabalho e as condições de vida" das pessoas nos diferentes contextos históricos, os conteúdos na perspectiva de "recorrência histórica" – "hoje e em outros tempos".

⁶⁴Horário de permanência, que consiste em 4 horas para um contrato de 20 horas semanais, horário semanal garantido para que o/a professor/a possa participar de reuniões, discussões, assessoramentos na escola ou oferecidos pela mantenedora. Esta sistemática permanece até a atualidade.

QUADRO 21 - CURRÍCULO BÁSICO - 1989-1992

Conteúdos**3.ª série**

3. Estratégias de exploração e ocupação.

- O extrativismo mineral:
- No município: hoje e ontem
- As cidades do ouro
- O trabalho e as condições de vida.

4. A pecuária na ocupação e formação da sociedade.

- A pecuária e a expansão territorial.
- O papel da pecuária nos engenhos e nas minas
- O trabalho e as condições de vida
- As cidades do tropeirismo.

5. O crescimento da vida urbana.

- As cidades brasileiras no século XVIII
- Curitiba como espaço urbano: o planejamento urbano, a população – hoje, os descendentes de imigrantes, – ontem, os imigrantes.
- A indústria, o comércio, a prestação de serviços, o trabalho e as condições de vida, a administração municipal, o lazer.

4.ª série

1. "A organização social, política e administrativa do Brasil e do Paraná: hoje e em outros tempos.

As relações de poder.

- Emancipação política do Paraná.
- A população do Brasil e do Paraná hoje e em outros tempos: índios, africanos, portugueses, espanhóis e outros.
- Manifestações culturais do Paraná de hoje e de outros tempos: festas, lazer, indústria cultural.

2. A sociedade paranaense no contexto brasileiro da Colônia ao Império.

- A organização social, política e administrativa do Paraná Província:

Organização do governo provincial.

A extração da erva-mate e a indústria decorrente.

O trabalho e as condições de vida.

Os imigrantes. Estudo de caso: a colônia Cecilia.

- O Paraná no contexto republicano.

Revolução Federalista (1893 –1895).

Contestado (1912 –1916); questões de terras.

A colonização do norte.

A colonização do Sudoeste.

O trabalho e as condições de vida.

- A industrialização do Paraná.

Agroindústria.

Êxodo rural.

Crescimento urbano.

O trabalho e as condições de vida.

FONTE: CURITIBA. *Currículo básico*: compromisso permanente para a melhoria da qualidade do ensino na escola pública. Curitiba, 1989-1992, p.374-377

3.9.1 Reorganização do Currículo Básico

A partir do Currículo Básico – versão 1992, a SME propõe no decorrer de 1993 e 1994, estudos envolvendo os profissionais das escolas e da Secretaria, na forma de consultas, visitas, debates, discussões e análises que apontaram para questões básicas que precisavam ser compreendidas para a efetivação de uma reorganização da proposta curricular vigente. Como resultado desse processo propôs-se um rearranjo dos conteúdos e dos critérios de avaliação em todas as áreas do conhecimento, culminando com a elaboração das diretrizes pedagógicas que passaram a orientar a organização do projeto pedagógico das escolas, documento denominado: "Currículo Básico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba: Compromisso Permanente para a Melhoria da Qualidade do Ensino na Escola Pública – 1995" (CURITIBA, 1995).

O documento é composto pelos pressupostos teóricos, encaminhamento metodológico, conteúdos, critérios de avaliação por série e uma indicação de bibliografia como leitura complementar. A concepção de História permanece a mesma da proposta anterior, Currículo Básico de 1989-1992, ocorrendo uma reorganização dos conteúdos e dos critérios de avaliação.

A História do Paraná, nesta proposta, está contemplada a partir da 3.^a série, sendo que na 4.^a série a ênfase é maior. Permanece o enfoque de um trabalho com os conteúdos sobre o Paraná inseridos no contexto brasileiro, apontando para um trabalho em que ocorram as relações entre os aspectos políticos, econômicos, culturais numa contextualização histórica.

A mantenedora continua oferecendo os cursos de capacitação aos professores e professoras, nos quais são retomadas as discussões e reflexões teóricas que embasam o currículo. Concomitante a este processo, é elaborada a coleção *Lições Curitibanas*,⁶⁵ que passa a ser um referencial para o trabalho do/a professor/a.

⁶⁵ Coleção elaborada, em 1994, por uma equipe da SME, envolvendo todas as áreas do conhecimento, para as quatro séries iniciais. Material distribuído para os alunos e utilizado pelas professoras em suas práticas pedagógicas.

QUADRO 22 - CURRÍCULO BÁSICO - 1995

Conteúdos**3.ª série**

Estratégias de exploração e ocupação

(...)

O extrativismo mineral:

- As cidades do ouro
- A mineração no município

O trabalho: do índio

- do escravo
- do trabalhador livre

O papel da pecuária na formação da sociedade

(...)

- A pecuária e a expansão no Sul
- As relações de trabalho
- As cidades do tropeirismo
- A pecuária no município
- O crescimento da vida urbana
- As cidades brasileiras no século XIX: São Paulo, Rio de Janeiro, Curitiba

Curitiba

- O planejamento urbano
- A população: os imigrantes e seus descendentes
- A indústria
- O comércio
- A prestação de serviços
- O trabalho e as condições de vida
- Administração municipal
- O lazer

4.ª série

A organização social, política e administrativa do Brasil e do Paraná hoje

- As relações de poder no Brasil e no Paraná: o poder executivo, o poder legislativo, o poder judiciário
- A população do Brasil e do Paraná hoje: as migrações para os grandes centros, o êxodo rural no Paraná

A organização social, política e administrativa do Paraná Província no contexto brasileiro

- Emancipação política do Paraná
- Organização do governo provincial
- Composição da população paranaense: índios, africanos, portugueses, espanhóis, outros imigrantes

O Paraná no contexto republicano

- A Revolução Federalista (1893-1895)
- O Contestado (1912-1916); questões de terras
- A ocupação do Norte
- A ocupação do Sudoeste
- O trabalho e as condições de vida
- A imigração européia e oriental

O processo de industrialização no Paraná

- Agroindústria
- Crescimento urbano
- Trabalho e condições de vida.

FONTE: CURITIBA. *Currículo básico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba*: compromisso permanente para a melhoria da qualidade do ensino na escola pública. Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal da Educação. Curitiba, 1995

3.10 INDÍCIOS DE MUDANÇAS

A partir de 1997 com a consolidação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), ficaram apontadas mudanças que passaram a fazer parte do cotidiano escolar, sendo que, para a área de História, a escolha dos conteúdos a serem trabalhados toma como ponto de partida as problemáticas locais, não perdendo de vista que "as questões que dimensionam essas realidades estão envolvidas em problemáticas regionais, nacionais e mundiais." Os PCNs portanto, indicam um ensino de História da localidade, da região onde o aluno está inserido para que o mesmo possa constituir a noção de identidade, sendo este ponto considerado de grande relevância enquanto objetivo específico deste ensino (BRASIL, 1997, p.43).

O documento está organizado indicando a concepção da área, os objetivos, os conteúdos, o eixo temático, critérios de avaliação e orientações didáticas para cada ciclo.

3.10.1 Diretrizes Curriculares: Escola Organizada em Ciclos de Aprendizagem

O processo de elaboração das diretrizes curriculares deu-se a partir do Parecer n.º 04/98, que "define as diretrizes nacionais para o ensino fundamental", no qual está posta a "incumbência das secretarias e conselhos estaduais e municipais de educação na definição de prazos e procedimentos para que os estabelecimentos de ensino implementem propostas curriculares compatíveis com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96" (CURITIBA, 1997-2000, p.10).

Nesse contexto, em 1999, iniciou-se na RME um processo gradativo de implantação da "organização do ensino em Ciclos de Aprendizagem". Para tanto, a SME possibilita "ações que visam subsidiar as mudanças no fazer pedagógico das escolas" organizando momentos de reflexões e discussões com a participação de seus representantes na elaboração do documento: "*A escola organizada em ciclos de aprendizagem: Diretrizes Curriculares – em discussão*" com o objetivo de contribuir com as escolas nesse processo de "construção coletiva" (ibid., p.1).

Nessa perspectiva, as "Diretrizes Curriculares" apresentam a concepção da área do conhecimento e os objetivos para os ciclos I e II,⁶⁶ que passaram a ser um referencial para que as escolas organizassem o Projeto Pedagógico. Da forma como foram propostos, os objetivos permitem que "as escolas organizem os conteúdos de forma flexível e abrangente" (ibid., p. 52).

Na concepção de História indicou-se como objeto de estudo "as sociedades em seu permanente fazer-se, caracterizando as relações dos seres humanos entre si e com a natureza (...)". E para que o aluno compreenda como os seres humanos vêm se organizando historicamente, foi indicado um trabalho a partir de categorias de análise, a saber: trabalho, poder, cultura e sociedade (ibid., p.79).

Em História os objetivos foram estabelecidos tendo como perspectiva o que o aluno necessita "para compreender a realidade em que vive" (ibid. p.83). Dentre os objetivos que estão indicados destacam-se os que apontam para um trabalho em relação aos conteúdos de História do Paraná para o ciclo II, a saber:

QUADRO 23 - PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA - DIRETRIZES CURRICULARES - 1997-2000

Objetivos

CICLO II

(...)

5. Reconhecer movimentos políticos, econômicos e ou sociais que ocorrem em diferentes momentos históricos nacionais, estabelecendo relações com Curitiba e o Paraná neste contexto.

6. Identificar e dispor-se à participação de ações coletivas que desenvolvam uma atitude de preservação, resgatando as tradições (comunidade, cidade, estado, país) e respeitando o patrimônio étnico, natural e cultural.

(...)

9. Identificar a origem das famílias da comunidade/alunos observando a nacionalidade, etnia, variedade lingüística, classe social, religião, costumes, folclore e grupos de convívio, reconhecendo a identidade individual e coletiva.

10. Contextualizar os deslocamentos (imigrações e migrações) de diferentes grupos no Brasil e a inserção desses grupos nas atividades econômicas, evidenciando a diversidade cultural resultante desse processo em diferentes tempos.

FONTE: CURITIBA. *Diretrizes curriculares*. Curitiba, 1997-2000, p. 83-84

As diretrizes curriculares se constituem num referencial para que as escolas possam elaborar o Projeto Pedagógico e definir a forma de organizar o ensino: Tema Gerador, Projeto de Trabalho ou por conteúdos. Para tanto, deverão buscar os

⁶⁶Ciclo I: educação infantil, 1ª. e 2ª. séries; ciclo II: 3ª. e 4ª. séries.

conteúdos nas fontes disponíveis como o Currículo Básico da RME e os PCNs. Para a efetivação da proposta a mantenedora tem oportunizado às escolas momentos de discussões e reflexões em consultorias, reuniões pedagógicas e cursos.

A História do Paraná está indicada para ser trabalhada no Ciclo II, sendo que a ênfase é para os aspectos políticos, econômicos e culturais relacionando com o contexto nacional, a partir de um trabalho que deverá ser desenvolvido para que o aluno entenda o processo histórico que permeia estas questões.

A partir da data de sua publicação, as Diretrizes Curriculares, foram encaminhadas às escolas, para que se retomasse o processo de discussão, já iniciado anteriormente. Com essas reflexões pretende-se conseguir tanto as contribuições dos professores e professoras, dos profissionais das escolas, profissionais dos Núcleos Regionais, como as da Secretaria Municipal da Educação, enfim, de todos os envolvidos no processo, para que se consolide a construção de uma proposta curricular.

De posse da análise dos documentos oficiais que servem de referencial para a organização escolar, busca-se, no Capítulo IV, a partir da análise dos discursos das professoras e das atividades propostas que foram realizadas pelos alunos, identificar que conteúdos de História do Paraná estão presentes na cultura escolar e de que forma podem ser referência para a construção de uma identidade paranaense.

4 TEXTOS VISÍVEIS E INVISÍVEIS DA HISTÓRIA DO PARANÁ ENSINADA

Propôs-se, inicialmente, retomar o conceito de *código disciplinar* e destacar os elementos que compõem os *textos visíveis* e os *textos invisíveis* presentes na cultura escolar. Em seguida, procurou-se identificar nas falas das professoras evidências de conteúdos de um ensino da História do Paraná, bem como as práticas pedagógicas que, no dizer das professoras, costumam se efetivar.

4.1 TEXTOS VISÍVEIS E INVISÍVEIS: ELEMENTOS DO CÓDIGO DISCIPLINAR

Para Cuesta, uma primeira "tradição discursiva" que constitui o conhecimento histórico escolar seriam os "programas-questionários,⁶⁷" realizados pela administração, como os elaborados pelos professores, e que passam a compor os manuais configurando o que se pode chamar a parte mais visível do *código disciplinar* (CUESTA, 1998, p.27). Os primeiros manuais do ensino de História compreendem uma organização temática em torno da História Universal e História da Espanha⁶⁸; uma associação com a Geografia e a cronologia; utilização da cronologia eurocêntrica; criação do sujeito histórico ao redor dos impérios, dos grandes personagens e das nações. Portanto, os manuais escolares colaboram com os programas-questionários na constituição da História como matéria de ensino, pois "imprimem uma pegada profunda nos *textos visíveis* da História escolar" (CUESTA, 1998, p.27-28).

⁶⁷Programas oficiais na Espanha.

⁶⁸Os itens citados por Cuesta (1998) podem ser tomados como parâmetros para uma análise dos primeiros manuais brasileiros, na medida em que os conteúdos propostos nos currículos oficiais privilegiavam a História Universal. Sobre os primeiros currículos oficiais de História no Brasil ver, NADAI, E. *A Escola Pública Contemporânea: os currículos oficiais de História e o ensino temático*. In: *Sociedade e Trabalho na História*. Revista Brasileira de História, São Paulo, ANPUH/Marco Zero, 1986. E, para uma reflexão sobre a "produção historiográfica" nas primeiras décadas da República, consultar: FONSECA, T. N. L. *"Ver para compreender": arte, livro didático e a história da nação*. In: *Inaugurando a História e construindo a nação: discursos e imagens no ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

Assim, já no século XIX, os manuais, os "verdadeiros programas", passam a fazer parte das salas de aula, e a "História comparece como mera leitura complementar" em um ensino onde a "explicação do professor vem acompanhada do recitado e das práticas de interpelação ao estilo dos catecismos" (ibid., p.34). Os livros-textos mais difundidos nessa época, na Espanha, proporcionavam: "a leitura em voz alta, o recitado, o jogo de perguntas e repostas, a cantilena versificada, etc." Estes manuais sugerem formas muito "rudimentares e memorísticas" (ibid., p.35) da educação histórica. Tiveram também uma presença marcante nas salas de aulas os manuais em forma de enciclopédias, nas quais se "compendiavam e miniaturizavam todos os saberes, incluída a História." Tanto os manuais como as enciclopédias contribuíram para a constituição de uma educação histórica: memorística, nacionalista e "para maior glória de Deus". Logo, os manuais – *textos visíveis*, e as práticas docentes e discentes – *textos invisíveis*, que confluíram para as salas de aula "deram vida ao código disciplinar da História" (ibid, p.35).

Ao se buscar a História do Paraná "ensinada", tem-se que ter presente que, uma coisa é o que está definido pela mantenedora – Currículo Básico (CURITIBA, 1995) e Diretrizes Curriculares (CURITIBA, 1997-2000) (*textos visíveis*), e outra coisa é o ensino de História que realmente se efetiva na sala de aula. Ainda que os conteúdos já estejam definidos pelo planejamento, e os manuais didáticos (*textos visíveis*) já sugiram uma "pauta para a ação docente", a "recomposição da delicada e invisível trama da História realmente ensinada só é factível recorrendo-se a outras fontes" (CUESTA, 1998, p.49).

Para tanto, procurou-se, a partir das falas das professoras, identificar elementos de suas práticas escolares, e a partir das atividades propostas para serem realizadas pelos/as alunos/as – *textos invisíveis*, compor o que está se efetivando na cultura escolar no sentido de constatar que elementos do *código disciplinar* estão presentes no ensino de História do Paraná.

4.2 PROFISSIONAL DO ENSINO DE HISTÓRIA

Num primeiro momento, buscou-se obter informações para elaborar o perfil do profissional que está atuando com o ensino de História, na 3.^a, 4.^a e de 5.^a à 8.^a séries,⁶⁹ nas escolas pesquisadas. Assim, constatou-se que:

QUADRO 24 - PERFIL DO PROFISSIONAL QUE ATUA COM O ENSINO DE HISTÓRIA NAS ESCOLAS PESQUISADAS

ESCOLA	SÉRIE	PROFESSORA	TEMPO DE SERVIÇO NA RME E NA SÉRIE	FORMAÇÃO
1	3. ^a	D.L.	26 anos/ 15 anos	Letras – Português
		M.L.	22 anos/ 10 anos	Pedagogia
		M.M.	21 anos/ 01 ano	Ciências Biológicas
	4. ^a	C.H.	20 anos/ 20 anos	História/Turismo
		L.A.	25 anos/ 06 anos	Pedagogia
		R.F.	13 anos/ 10 anos	Letras -Port. /Inglês
		V.T.	11 anos/ 01 ano	História
	5. ^a e 6. ^a	O. M.	16 anos/ 06 anos	Estudos Sociais
6. ^a e 8. ^a	D.F.	21 anos/ 10 anos	Estudos Sociais	
7. ^a e 8. ^a	L.C.	08 anos/ 04 anos	Filosofia/Jornalismo	
2	3. ^a	F.L.	23 anos/ 01 ano	Matemática
	4. ^a	A.M.	22 anos/ 03 anos	Educação Artística
		M. J.	18 anos/ 15 anos	Ciências Biológicas
	5. ^a	Z. S.	12 anos/ 01 ano	História
	6. ^a	R. S.	09 anos/ 20 anos	História
	7. ^a e 8. ^a	L. H	15 anos/ 03 anos	História
3	3. ^a	E.B.	14 anos/ 10 anos	Letras
		R.G.	13 anos/ 10 anos	Pedagogia
	4. ^a	J.M.	14 anos/ 04 anos	Pedagogia
		T.C.	13 anos/ 10 anos	Magistério
	6. ^a	R. M.	25 anos/ 06 anos	História
	6. ^a e 8. ^a	M. C.	25 anos/ 08 anos	Ciências Sociais./ Direito

As professoras que atuam com o ensino de História, em terceira e quarta séries, possuem as seguintes características gerais: a maioria possui mais de dez anos de serviço na RME, sendo que, deste tempo, muitas tem mais de quatro anos de atuação na mesma série. Quanto à sua formação, apenas uma possui a formação de Magistério, as demais possuem a graduação superior, sendo que destas, duas têm a graduação em História. A falta de uma formação específica na

⁶⁹As escolas estão organizadas em ciclos, a saber: Ciclo I (1.^a e 2.^a série), Ciclo II (3.^a e 4.^a série). Optou-se por usar a terminologia série por ser esta a usada no contexto escolar.

área dificulta o desenvolvimento do trabalho em sala de aula, e, no dizer da professora F.L., pode-se constatar essa questão,

apesar de gostar muito de História, acho que é muito importante para o homem, como ser social, (...), eu sinto alguma dificuldade, sou formada em Matemática, nem por isso não tenho que ser competente nos primeiros ciclos, mas sinto uma certa dificuldade, porque para quem é da área é mais fácil encontrar alternativas para que os alunos compreendam os conteúdos com mais facilidade (F.L., 2002).

Dos docentes entrevistados, que atuam de 5.^a a 8.^a série, somente um é do sexo masculino, as demais são professoras.⁷⁰ Destas, a maioria já está atuando há mais de quatro anos na série. Quanto à formação, apenas quatro possuem a graduação em História, sendo que, em relação à História do Paraná, uma professora mencionou a dificuldade em trabalhar esses conteúdos, pois não possui a fundamentação necessária: "eu mesma tenho um pouco de dificuldade na História do Paraná, não sei muita coisa de História do Paraná, embora tenha estudado na Universidade, na graduação, precisaria estudar bastante e me informar mais sobre essa história" (M.C., 2002).

Num segundo momento, procurou-se realizar as entrevistas com as professoras, tendo como referencial teórico o conceito de *código disciplinar* proposto por Cuesta, e, a partir deste referencial levantaram-se questões norteadoras para o encaminhamento das entrevistas: se as professoras trabalham conteúdos de História do Paraná; se na fala das professoras destacam a importância de o aluno aprender História do Paraná; se o manual didático adotado pela escola aborda a História do Paraná; se a professora utiliza outros manuais didáticos específicos de História do Paraná.

O objetivo principal era verificar se na fala das professoras se evidenciava algum elemento do *código disciplinar* relacionado com a prática de ensino da História do Paraná.

⁷⁰Tendo em vista que a maioria das pessoas entrevistadas são professoras e somente um é professor, optou-se por utilizar a terminologia – professoras no decorrer do trabalho. Para aprofundar a reflexão sobre: Magistério e "trabalho feminino" ver, APPLE, M. W. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

A partir dessas questões, elaborou-se um roteiro de entrevista semi-estruturada que direcionou a conversa com as professoras. Estas entrevistas foram realizadas durante os meses de outubro e novembro de 2002.

4.3 TRABALHANDO COM A HISTÓRIA DO PARANÁ

As falas das professoras indicaram que todas trabalham conteúdos de História do Paraná, nas 3.^{as} e 4.^{as} séries de uma maneira mais formal, e, de 5.^a à 8.^a série mais informal. Na 3.^a série, como o enfoque maior é em relação ao Município, as professoras desenvolvem o trabalho a partir da localização, tanto do Município no Estado, como do Estado no país, e fazem uma contextualização dos conteúdos propostos sobre o Município em relação à História do Paraná. Nesse sentido, comenta a professora R.G. (2002): "Quando estou trabalhando os imigrantes, os tropeiros, já envolve o Paraná, sobre Curitiba e Paraná, faço uma relação."

Os conteúdos de História do Paraná estão priorizados na 4.^a série, sendo indicados pela mantenedora tanto no Currículo Básico (CURITIBA, 1995), quanto, nas Diretrizes Curriculares (CURITIBA, 1997-2000), e, conseqüentemente, estão presentes no planejamento da escola; como ressalta a professora T. C. (2002): "existe um planejamento, faz parte do currículo de 4.^a série a História do Paraná."

De 5.^a à 8.^a série são propostos os conteúdos de História do Brasil, História Antiga, Moderna e Contemporânea, portanto, o trabalho com conteúdos de História do Paraná é realizado informalmente. Quando ocorre alguma relação, a professora faz um comentário sobre o tema em questão, não ocorrendo, no entanto, nenhum registro escrito dessas discussões por parte dos alunos. Nesse aspecto, indica a professora R. S. (2002):

Às vezes, eu consigo falar sobre o Paraná, como, por exemplo, quando trabalhamos os indígenas e vimos como eles vivem hoje, então a gente comentou algumas coisas do Paraná. Talvez, futuramente, dê para fazer algumas relações, mas é muito pouco. O livro que eles têm não aborda nada disso, então é um assunto que você tem que pesquisar fora, ou o material que eu tenho, ou apenas oralmente e, eles comentam, mas é muito pouco.

Assim, constata-se que os conteúdos de História do Paraná estão presentes de uma maneira mais sistematizada na 4.^a série; na 3.^a série apenas quando as professoras conseguem estabelecer algumas relações com os conteúdos sobre o Município, e de uma maneira informal de 5.^a à 8.^a série.

A partir dos depoimentos das professoras, os quais evidenciam a presença de conteúdos de História do Paraná na cultura escolar, buscou-se saber se estes conteúdos estavam sistematizados no planejamento da escola. Assim, das três escolas pesquisadas, somente em uma, a pedagoga forneceu uma cópia do planejamento para ser analisado. Nas demais escolas, tanto a pedagoga como as professoras não tinham cópia do planejamento do ano em curso.

Constatou-se que na Escola 1 as professoras organizaram um planejamento onde estão presentes conteúdos de História do Paraná na 4.^a série, sendo que os referenciais para a organização do planejamento são o Currículo Básico (CURITIBA, 1995) e as Diretrizes Curriculares (CURITIBA, 1997-2000).⁷¹ As professoras selecionam, a partir desses documentos oficiais, alguns conteúdos, fazendo uma proposta de trabalho para o ano. No dizer da professora V. T.(2002): "a gente organiza assim por bimestre desde o início, assim já é planejado para dar no ano todo, está previsto no planejamento."

A opção pedagógica da Escola 2 é o trabalho com Projetos. Para tanto, os conteúdos das áreas do conhecimento são contemplados de acordo com a temática do mesmo. Neste ano o tema proposto foi Afrodescendência, envolvendo as turmas de 4.^a série, portanto, os conteúdos contemplados foram: "a formação do povo paranaense" e os "negros no Paraná". Neste mesmo ano, anteriormente, já desenvolveram um outro projeto: Alfabetização Ecológica, no qual, selecionaram conteúdos de História e Geografia do Paraná, enfocando a questão da: "ocupação

⁷¹Para retomar a relação de conteúdos sobre a História do Paraná indicados no *Currículo Básico* (CURITIBA, 1995) e objetivos das *Diretrizes Curriculares* (CURITIBA, 1997-2000) ver Capítulo III deste trabalho.

do Norte, do Sudoeste, a história da erva-mate, a questão do trabalho assalariado, o trabalho não remunerado." (A. M., 2002) Nesse sentido, pode-se perceber que as professoras, ao organizarem o Projeto para ser desenvolvido na série, buscam os conteúdos que estão indicados nos documentos oficiais, a saber: Currículo Básico e Diretrizes Curriculares.

Na Escola 3, pode-se perceber que as professoras desenvolvem o trabalho a partir de manuais didáticos. O livro adotado pela escola para a 4^a série é o *Viver é descobrir*⁷², que foi escolhido em virtude de estar dentro da proposta de trabalho para História e Geografia definida pelo Currículo Básico (CURITIBA, 1995), pois era o único manual que abordava os conteúdos indicados. Apesar, no dizer de J. M.(2002), "não é completo", sendo usado, portanto, como um material de apoio. Para complementar o trabalho utilizam textos do livro *Lições Curitibanas*⁷³, por ser um material que está disponível na escola.

Num primeiro momento, buscou-se encontrar indícios da presença do ensino de História do Paraná no âmbito escolar e constatou-se que estão presentes nos *textos visíveis*, tanto na indicação de conteúdos no Currículo Básico (SME, 1995), como de objetivos apontados nas Diretrizes Curriculares (SME, 2000), documentos estes que servem de referencial para as escolas organizarem o seu planejamento, bem como, a organização da escola, ora em forma de planejamento, ora em forma de Projeto, ou ainda, tendo o livro didático como relação de conteúdos.

Além dos *textos visíveis*, acima elencados, pode-se constatar pela fala das professoras sobre a sua prática pedagógica – *textos invisíveis*, que existe um trabalho com conteúdos de História do Paraná na 3.^a e 4.^a série.

⁷²TUMA, M. M. P. *Viver é descobrir* – história e geografia: Paraná. São Paulo: FTD, 1992.

⁷³CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. *Lições Curitibanas*. Curitiba: PMC / SME, 1994. Livro disponibilizado pela mantenedora para as escolas da RME. Este material foi elaborado a partir dos conteúdos definidos no Currículo Básico da RME de 1989-1992.

4.4 O PONTO DE VISTA DAS PROFESSORAS: OS CONTEÚDOS DE HISTÓRIA DO PARANÁ

Na intenção de identificar a existência de elementos que confirmem a existência de um *código disciplinar* da História do Paraná, fui ver como as professoras consideravam a importância de um trabalho com esses conteúdos na escola.

A partir das questões colocadas, durante a entrevista, pôde-se constatar que todas as professoras opinaram acreditar ser importante trabalhar os conteúdos de História do Paraná, enfatizando a importância desse ensino, no sentido de que os alunos possam conhecer a história do Estado e o local onde vivem. Pode-se citar o depoimento da professora:

Muito importante. (...) Porque é o estado em que o aluno está estudando, então tem que conhecer o seu estado, mais a fundo, o seu município, o que ele oferece. Independente, digamos, que você seja paulista e esteja freqüentando uma escola municipal aqui no Paraná, você tem que estudar, não que você não vá estudar nada sobre São Paulo, mas está voltado para a nossa realidade. Por isso tem que estar mais voltado para a realidade da criança. Então, se aqui o estado é o Paraná, então é importantíssimo conhecer primeiro o nosso estado (M. L., 2002).

Uma questão apontada por algumas professoras seria a falta de fundamentação para trabalhar com os conteúdos de História do Paraná. Segundo a professora M. J. (2002): "eu só acho que a gente precisaria de mais assessoramento quanto a isso, não sei se é porque eu estava fora da área de história e geografia, mas eu tive dificuldade. Eu tive que me basear só no livro, porque tem pouquíssima literatura assim na escola à que a gente possa ter acesso. A gente sabe de fatos históricos mas não tem a fundamentação, eu pelo menos, não tenho a fundamentação teórica suficiente."

E, como sugestão, apontam a necessidade da oferta de cursos de capacitação que enfoquem essas temáticas; relação de filmes que possam ser utilizados em sala de aula; livros e materiais específicos de História do Paraná que sejam mais atualizados e possam subsidiar o trabalho a ser desenvolvido.

Num segundo momento, procurou-se saber a opinião das professoras em relação à Lei 13.381/2001, e, constatou-se que todas aprovaram o teor da lei, sendo a favor da implantação da mesma, pois acreditam na importância de um trabalho com os conteúdos de História do Paraná para uma conscientização dos alunos quanto à valorização do Estado. Percebe-se, em algumas falas, a preocupação em se garantir um trabalho de História do Paraná para que os alunos conheçam mais a sua história e respeitem o Estado considerando a sua importância em relação aos demais Estados brasileiros. Nesse sentido, no dizer da professora,

devia se repensar realmente sobre a História do Paraná e fazer com que o aluno, a criança paranaense desenvolvesse um espírito patriótico desde criança, defendendo o Paraná, conhecendo o Paraná e respeitando. Eu acho, acima de tudo, eles sabendo que o Paraná tem um valor incrível no cenário nacional e internacional, sempre teve, e ele como paranaense, aprender a respeitar, cantar o Hino do Paraná, o Hino de Curitiba, eu acho que ele deve saber. E, isso tudo desenvolve o patriotismo. Sabe, eu acho que a História do Paraná tem que ser em todas as séries, tem que ser trabalhada com um bom projeto, para que o aluno realmente se sinta paranaense (Z. S., 2002).

A partir da fala da professora, pode-se observar a forte presença da História como fator de coesão de uma identidade nacional e regional, bem como, uma mentalidade marcadamente paranista.

Para se garantir um trabalho efetivo com os conteúdos de História do Paraná, acreditam as professoras que a forma mais viável seria que esses conteúdos estivessem diluídos nas diferentes séries, na disciplina de História que já tem uma carga horária garantida. A proposta seria de se fazer um rearranjo dos conteúdos já trabalhados e incluir os de História do Paraná, fazendo uma seleção dos mesmos com a preocupação de um aprofundamento entre as séries, pois consideram que alguns conteúdos, por serem de maior dificuldade para o entendimento da criança, poderiam ficar para serem trabalhados de 5^a à 8^a série. O importante é que o planejamento seja realizado no coletivo da escola para que se efetive a proposta. Nesse aspecto, segundo a professora A. M. (2002),

O ensino de História (**do Paraná**), principalmente depois de 5.^a à 8.^a série, porque a gente notou que há uma ruptura, para ele ser só até a 4.^a série e que este conteúdo não é mais retomado, principalmente porque somos paranaenses, eu acho importante esta continuidade (grifo meu).

Mais adiante, a professora continua indicando como poderiam ser propostos os conteúdos na escola,

conteúdos distribuídos, onde o professor possa fazer as interações, relações. (...) Pelos conteúdos que nós estamos trabalhando na 4ª série eu vejo assim, que tem alguns que ficam meio distantes para o aluno, principalmente aquela questão das terras, aquelas questões do Contestado, é difícil para eles entenderem. Então, eu acho, não sei, uma opinião minha, por exemplo, um aprofundamento nas séries, de 5ª à 8ª, eu acho que seria importante para fazer. A gente explica, lê, mas acho difícil deles compreenderem.

Uma questão abordada com relevância foi o desenvolvimento de um trabalho com os símbolos do Estado no âmbito escolar. Não existe uma sistematização na prática escolar em relação a cantar o Hino Nacional, no entanto a lei prevê a obrigatoriedade desta atividade, inclusive referente ao Hino do Paraná. As professoras se posicionaram a favor dessa indicação, e acreditam importante que essa atividade seja retomada. Vale citar a colocação da professora Z. S. (2002),

Como professora de História sou defensora do Hino Nacional. Os alunos não conhecem o Hino Nacional, não cantam direito e eu acho que deveria ser cantado na escola como era no tempo em que eu era aluna, todo dia antes de começar a aula se cantava o Hino Nacional. A gente se sentia realmente brasileiro, patriota. O Hino da Independência do Brasil os alunos não conhecem, eles não cantam, eles não cantam o Hino do Paraná, não cantam o Hino da própria cidade, de Curitiba, eles não conhecem. Então, eu acho que deveria ser obrigatório. Porque, você veja a vergonha que o brasileiro passa, este ano não foi tanto, quando vai se jogar a Copa do Mundo e, eles cantam errado o Hino Nacional, a maioria não sabe. Pelo menos, fazer uma análise do Hino Nacional, como ele é, porque ele é assim, de repente, contar uma história baseada no Hino Nacional, como tudo aconteceu. Eu vejo professores dizendo: "Já vem com o Hino Nacional!" Eu vejo, e isso eu lamento profundamente.

Na fala desta professora, manifesta-se a preocupação em se garantir o trabalho com os conteúdos de História do Paraná em todas as séries. Outras professoras deixam evidenciada a relevância de uma retomada das idéias regionalistas; no dizer da professora D. L. (2002): "valorizar o seu estado", e, para a professora R. F. (2002) "valorização das coisas nossas". Idéias tão marcadamente veiculadas no início do século XX pelos intelectuais paranistas, e, ora sendo apontadas na lei que se implanta no Estado, numa retomada de um "sentimento de paranidade" (TRINDADE, 1997, p.65).

Em outros momentos, a História está sendo vista como uma disciplina que retoma o desenvolvimento de um trabalho com relação a valores nacionalistas, como respeito aos símbolos, patriotismo e civismo.

Nessa perspectiva, denota-se que existe um trabalho em relação ao ensino de História do Paraná se efetivando na cultura escolar, na medida em que, a legislação oficial estabelece conteúdos de História do Paraná (*textos visíveis* – Currículo Básico, Diretrizes Curriculares); a organização da escola indica um trabalho a ser desenvolvido na sala de aula referente a esses conteúdos (*textos visíveis* – Planejamento, Projeto de Trabalho, Manual didático); bem como, o discurso das professoras, no qual enfatizam a importância do trabalho com esses conteúdos em sua prática pedagógica (*textos invisíveis*).

4.5 PRÁTICAS E ROTINAS EM SALA DE AULA

Continuando com as questões indicadas pela pesquisa, pretendeu-se buscar indícios das práticas pedagógicas presentes na sala de aula. Para tanto, fez-se necessária uma leitura das falas das professoras (*textos invisíveis*), e a partir dessa análise, procurou-se identificar se essas práticas estão incorporadas ao cotidiano escolar, bem como, em que medida esses conteúdos ensinados podem contribuir para a construção de uma identidade regional.

Nessa perspectiva, procurou-se saber como a professora desenvolve o seu trabalho a partir de questões norteadoras, tais como: se usa / ou não o manual adotado pela escola, se utiliza outros livros didáticos, se usa outros materiais e que materiais.

4.5.1 O Manual Didático

Além do "conhecimento oficial"⁷⁴ escolar: Currículo Básico, Diretrizes Curriculares, e Planejamento da escola, ainda temos os manuais didáticos que são uma outra parte da "tradição seletiva" presente na escola, que "converte o saber acadêmico em conhecimento escolar legítimo", (CUESTA, 1998, p.101-102), ou, no

⁷⁴Para uma reflexão sobre a questão, ver: APPLE, W. M. *Conhecimento oficial: A educação democrática numa era conservadora*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

dizer de Bittencourt (2001, p.72): "o livro didático realiza uma transposição do saber acadêmico para o saber escolar no processo de explicitação curricular", assim, é por intermédio do livro didático que "são passados os conhecimentos e técnicas considerados fundamentais de uma sociedade em determinada época" (ibid, p.72).

O livro didático se constrói historicamente e possui pressupostos que permitem diferenciá-lo de outros meios de comunicação cultural. Para tanto, define em seu interior uma concepção pedagógica de forma explícita ou não, com uma função específica de transmitir um "saber já criado, coisificado" (CUESTA, 1998, p.107) e passa a ser sistematizado de maneira tal a atender uma clientela predeterminada (professor/a e aluno/a), sendo que em seu texto "as ausências, os silêncios coexistem com os discursos e os dispositivos mais visíveis" (CUESTA, 1998, p.108), tornando-se um "veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura" (BITTENCOURT, 2001, p.72).

Assim, todo manual didático possui normas visíveis e invisíveis que definem o seu uso: alguns manuais adotam um estilo "frio e impessoal" como se não existisse o/a aluno/a, outros, fazendo relações entre o texto e a parte visual, com partes para recapitular o tema principal, esquemas e gráficos que oportunizam uma ruptura no discurso impessoal convidando o/a aluno/a a realizar as atividades. (CUESTA, 1998, p.107).

O manual didático tem-se consolidado como um "instrumento de transmissão do conhecimento histórico" (ibid, p.115), servindo como um elemento "mediador entre a proposta oficial do poder expressa nos programas curriculares e o conhecimento escolar ensinado pelo professor" (BITTENCOURT, 2001, p.72-73).

4.5.1.1 O Manual didático na sala de aula

Todas as escolas pesquisadas adotam manual didático, devido à política adotada pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC).⁷⁵ O processo de seleção do

⁷⁵O Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), política adotada pelo MEC, a partir de 2000, define a sistemática em que as instituições mantenedoras se envolvem no processo de escolha do manual didático, organizando reuniões com os/as professores/as para a análise dos livros aprovados.

manual didático tem sido realizado com a participação do/a professor/a em suas escolas a partir da listagem de títulos aprovados pelo MEC. Nessa sistemática, "não se pode omitir o poder do professor" (BITTENCOURT, 2001, p.74), ao poder escolher, dentre os títulos disponibilizados o que melhor atenda às necessidades do trabalho a ser desenvolvido em sala de aula. No entanto, algumas vezes, o/a professor/a recebe um título diferente ao de sua escolha, dificultado o encaminhamento proposto pela escola para a utilização do manual adotado.

Mesmo assim, em algumas escolas, nem todos os alunos têm esse material à sua disposição e, a escola e/ou o/a professor/a se organiza para atender a essa precariedade, ora distribuindo para algumas turmas o número de volumes disponíveis na escola, ora fazendo uma coletânea de exemplares que são levados pelo/a professor/a para a sala de aula quando os planeja utilizar. Portanto, é um material que, às vezes, nem todos os alunos têm acesso, e o/a professor/a tem que prever e organizar suas atividades contando com essa carência. Na experiência da professora R. S. (2002), fica evidente essa situação em relação à falta de livro didático para atender a todas as turmas e alunos da escola:

ele não veio em número suficiente para que todo aluno tenha o seu livro. (...) Então, a gente está lá carregando os livros para cima para baixo. Eu fiz um jogo de livros, trinta e cinco livros, quando ele é utilizado, ele não é utilizado todas as aulas, às vezes tem conteúdos que eu trabalho mais, desenvolvo mais, outros a gente trabalha mais as ilustrações, alguma coisa assim, não é assim todo dia. (R. S., 2002).

O manual didático que está à disposição da professora é visto e utilizado mais como um material de apoio, não é utilizado na íntegra. A professora seleciona conteúdos, textos, formas de leitura e atividades que considera mais relevantes, "opção exclusiva" da professora, fazendo valer o seu "poder" nessas seleções, "mesmo quando inseridas e limitadas por projeto pedagógico estipulado pela escola" (BITTENCOURT, 2001, p.74). Pode-se citar os manuais que são adotados nas escolas,

QUADRO 25 - MANUAIS ADOTADOS NAS ESCOLAS PESQUISADAS

ESCOLA	SÉRIE	MANUAL ADOTADO
1	3. ^a	Viver e aprender
	4. ^a	Coleção Vitória Régia
	5. ^a a 8. ^a	História e vida integrada
2	3. ^a	Interagindo e percebendo o mundo
	4. ^a	Viver é descobrir
	5. ^a a 8. ^a	História Crítica
3	3. ^a	Interagindo e percebendo o mundo
	4. ^a	Viver é descobrir
	5. ^a a 8. ^a	História Temática.

Dos manuais adotados só o *Viver é descobrir* trata de conteúdos da História do Paraná, sendo que duas das escolas pesquisadas o adotam na 4.^a série. As demais professoras o utilizam como um complemento para o desenvolvimento do seu trabalho em sala de aula. Assim, esse manual é a única opção de escolha para as professoras; no dizer da professora J. M. (2002): "E na hora de escolher os livros é muito difícil, (...) não tinha outra opção, era o *Viver* ou *Viver*, porque tem que ser dentro da proposta, era história e geografia do Paraná, e o *Viver* era o único que se encaixava bem e não é completo...".

4.5.1.2 Manuais de História do Paraná

Considerando que *Viver é descobrir*⁷⁶ consta como única opção de livro que trata especificamente de História do Paraná, oferecido pelo MEC para escolha nas escolas, bem como utilizado por muitas escolas como fonte de pesquisa e referencial para complementar as aulas das professoras, pretendeu-se fazer uma análise deste material para ver como a autora organizou este livro, que conteúdos privilegiou, como propõe os textos e que atividades estão sugeridas.

Nesse sentido, constatou-se que o manual didático *Viver é descobrir* trabalha com conteúdos de História e Geografia, sendo que a autora organizou o

⁷⁶Constatou-se após pesquisa, realizada junto às escolas da RME no ano de 2002, que o livro *Viver é descobrir* é o mais adotado nas 4.^{as} séries, a saber: de um total de 157 escolas municipais, 119 escolas responderam à pesquisa, sendo que destas, 42 escolas adotam o referido livro.

livro em forma de diálogo com o "leitor – aluno" (CUESTA, 1998, p.114). Inicia trabalhando as questões de localização do Paraná, no país, continente e mundo, abordando o tema com textos, mapas e atividades. Em seguida, propõe um texto: *Conhecendo a sua história*, e uma reflexão sobre a história do aluno, e, como uma das atividades, a linha do tempo da vida da criança, relacionando com a questão da medida do tempo histórico, calendário e cronologia. Os conteúdos de História do Paraná são estruturados tendo uma perspectiva cronológica: primeiros habitantes, a ocupação das terras pelos espanhóis e portugueses, as mudanças que foram ocorrendo na organização política, na economia, na vinda dos negros escravos e imigrantes, o Paraná na atualidade, e, ainda, folclore e símbolos do Estado, pode-se destacar os temas privilegiados pela autora.

QUADRO 26 - MANUAL DE HISTÓRIA DO PARANÁ

ÍNDICE

1. Espaço e orientação
2. Tempo e história
3. Os primeiros habitantes
4. Os espanhóis no Paraná
5. A ocupação portuguesa do espaço paranaense
6. Tropeirismo
7. Clima e vegetação do Paraná
8. Organização política do Paraná
9. As transformações do século XIX
10. Gente paranaense
11. A economia paranaense na atualidade
12. Nosso folclore e nossos símbolos

FONTE: TUMA, M. M. P. *Viver é descobrir – história – geografia: Paraná*. São Paulo: FTD, 1992., p.4-5

Além dos textos, a autora apresenta em muitos momentos mapas fazendo a localização do tema, bem como, trazendo documentos históricos para complementar o assunto. Ao final do texto apresenta as *Atividades*, que seriam a parte considerada como a "marca pedagógica" (CUESTA, 1998, p.109) do livro. Nesse manual, em especial, estão sugeridas atividades e questões, tais como: "*Responda; Quais as diferenças e semelhanças entre...; Pesquisem e montem um álbum...; Discutam e dêem sua opinião...; Pesquise e depois trabalhe no mapa; Leia o texto (documento histórico) e responda; Complete as frases*, e outras (grifos meus).

As imagens apresentadas no texto não têm uma função pedagógica, tampouco, podem ser vistas como um auxiliar no entendimento do processo histórico, aparecendo assim, apenas como ilustração.⁷⁷

A única marca inovadora seriam os documentos históricos que são propostos como atividade de reflexão e discussão em sala de aula. Pode-se destacar a atividade 1, proposta pela autora (TUMA, 1992, p.113), quando, após o texto sobre *A exploração da madeira paranaense*, o aluno fará leitura de partes do texto de Saint-Hilaire, (1820), que trata de conselhos para o corte da madeira, e, em seguida, o aluno deverá responder às questões propostas, tais como: *Responda; Dê sua opinião...; No texto, você vê alguma relação com a situação de nossas florestas hoje?; O que devemos fazer para evitar o desmatamento? Exemplifique com desenhos.* As atividades propostas em relação ao documento histórico, passam, inicialmente, por uma interpretação de texto e a seguir uma reflexão relacionada com a realidade da criança hoje. Percebe-se que a preocupação da autora é de propor um livro que "parta de uma relação crítica com o presente e com a realidade do aluno". (TUMA, 1992, p.2), entretanto, considerando a forma como os textos estão escritos não se identifica essa teoria na obra; ela consegue fazer "relações críticas" apenas em algumas propostas de atividades.

O manual didático *Viver é descobrir*, considerado pelas professoras como, praticamente, única fonte de pesquisa para trabalhar conteúdos de História do Paraná, traz em seu interior uma história que enfoca os aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais do nosso Estado, sendo que, para dar conta de trabalhar com esses aspectos, a autora privilegiou alguns conteúdos, alguns temas, alguns documentos

⁷⁷Para maiores considerações sobre a questão das imagens nos livros de História, ver BITTENCOURT, C. *Livros didáticos entre textos e imagens*. In: BITTENCOURT, C. (org). *O saber histórico na sala de aula*. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2001. (Repensando o Ensino).

históricos e propôs atividades. No entender da autora, "o livro didático deverá ser, no processo educacional, um dos 'meios' ou uma das 'fontes' utilizadas para a compreensão da dinâmica e das contradições da realidade" (TUMA, 1992, p.2). Assim, o manual didático (*texto visível*) tem-se tornado "parte fundamental do *código disciplinar* da História" (CUESTA, 1998, p.112), e o *Viver é descobrir*, como trabalha especificamente com conteúdos de História do Paraná, torna-se um elemento importante para a compreensão do *código disciplinar* da História do Paraná.

4.5.2 As Práticas e as Rotinas do Ensino de História na Sala de Aula

Tanto o Currículo Básico como as Diretrizes Curriculares, o Planejamento da escola e o manual didático adotado na escola indicam a presença de um trabalho com a História do Paraná, mais especificamente na 4.^a série. A partir disso, buscou-se saber quais as práticas que estão presentes no discurso das professoras. Para tanto, definiram-se algumas questões para nortear a conversa com as professoras, a saber: como a professora trabalha em sala de aula; se a professora utiliza o manual didático adotado pela escola; como a professora vê o manual didático; como o utiliza; se utiliza outros livros; que livros; se utiliza outros materiais didáticos; que materiais.

As professoras de 3.^a e 4.^a série vêem o livro didático como um "apoio" para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, a partir do qual selecionam conteúdos, textos e atividades, ocorrendo, portanto, uma tradição seletiva por parte da professora. Mesmo assim, acreditam que é importante a presença do manual didático na sala de aula, pois, às vezes, é o único material a que os alunos têm acesso.

De posse das informações obtidas, destacam-se os principais componentes da prática pedagógica,

QUADRO 27 - PRÁTICA DA PROFESSORA EM SALA DE AULA.

ESCOLA	SÉRIE	PROFESSORA	MANUAL DIDÁTICO	OUTROS MANUAIS	OUTROS MATERIAIS	
1	3. ^a	D.L.	Complemento		Outros textos	
		M.L.	Apoio	Lições Curitibaanas, outros livros.	Apostilas, internet, outros materiais,	
		M.M.	Alunos não têm o livro	Lições Curitibaanas, outros livros	Outros textos (stencil)	
	4. ^a	C. H.	Ajuda		Viver é descobrir.	Textos informativos, mapas, revistas (Veja), internet.
		L.A.	Apoio		Conhecendo o Paraná.	Coletânea de textos, gravuras, mapas, jornal, revistas.
		R.F.	Seleciona tópicos		Conhecendo o Paraná; Viver é descobrir.	Textos informativos, mapas,
		V.T.	Não usa só o adotado		Lições Curitibaanas; Viver é descobrir.	Textos, jornal, revista, internet.
	5. ^a e 6. ^a	O. M.	Leitura e comentário		Outros livros, outras fontes	Jornal, vídeo.
6. ^a e 8. ^a	D. F.	Leitura oral e explicação		Textos de outras fontes.	Mapas, fotos, gravuras, filmes, slides.	
7. ^a e 8. ^a	L. C.	Guia		Outros livros.	Internet	
2	3. ^a	F. L.	Não usa	Outros livros, Barsa.	Apostilas, revistas, semanários, textos, internet.	
	4. ^a	A. M.	Apoio		Filmes, documentários da TV, cartazes, revistas (Veja),	
		M. J.	Para consulta	Outros livros	Outros textos, jornal (recorte antigos/ atuais)	
	5. ^a	Z. S.	Seleciona conteúdos	Outros livros	Apostilas, textos, internet.	
	6. ^a	R. S.	Seleciona textos		Mapas, cartazes, filmes, vídeo.	
	7. ^a e 8. ^a	L. H.	Apoio, complemento, guia		Outros materiais, filmes.	
3	3. ^a	E. B.	Leitura complementar	Cotidiano Paranaense, Lições Curitibaanas, História em quadrinhos – FCC Livro dos bairros da F.C.C.	Recorte de jornal, música, poesia, revista (Veja)	
		R. G.	apoio	Outros livros, Lições Curitibaanas.	Pesquisas, entrevistas, revistas, internet.	
	4. ^a	J. M.	apoio	Lições Curitibaanas	Música, fotos, folders.	
		T. C.	apoio	Lições Curitibaanas	Revistas, jornais	
	6. ^a	R. M.	Seleciona textos	Outros textos, livros paradidáticos		
	6. ^a e 8. ^a	M. C.	Seleciona textos	Outros textos	Jornal, documentários, CD rom, filmes.	

(1) Fundação Cultural de Curitiba.

Além da seleção que se efetiva em relação ao manual adotado, as professoras procuram complementar o trabalho selecionando outros referenciais, outros livros, outros textos, outros materiais. Nesse sentido, vale citar o depoimento da professora R. F. (2002), que trabalha com 4.^a série, quando perguntada: "No livro didático estão presentes os conteúdos propostos no planejamento?"⁷⁸:

A gente pega os tópicos, por exemplo, sobre o trabalho escravo tem no livro. Você trabalha o geral que é o Brasil. Sempre faço isso, datas, por exemplo, abolição dos escravos: Que situação estava o Paraná nessa época? Como era o trabalho escravo aqui? Então, aproveito aquele texto do livro, são textos bem atuais e aí eu faço uma adaptação também. E, aqui como é que é? Vou lá para a história do Paraná e uso os meus outros materiais. E, olha: dá um bom resultado, eles têm uma visão do geral e do específico... (R. F., 2002).

Quando as professoras utilizam o manual didático, a prioridade é a leitura do texto e a observação das imagens, gravuras e mapas que auxiliam a criança no entendimento do conteúdo. Para a professora L. A. (2002): "vejo a importância como um material gráfico para a criança, para estudar, para treinar a leitura, para adquirir conhecimento, porque o conhecimento está nos livros."

O livro didático é visto como material importante. No entanto, a importância está mais no sentido de garantir um material escrito para a criança manusear, do que para a professora, pois essa não o utiliza na totalidade, mas apenas partes deste material.

O manual didático tem sido usado mais como um apoio, não sendo o único material que as professoras utilizam. No entanto, acreditam que este deve estar presente na sala de aula. No dizer da professora M. J. (2002):

Eu acho que ele não deve ser o único instrumento do professor, porque eu me ponho no lugar do aluno e tento perceber assim: o que é só estar lendo, comentando, respondendo perguntas. Sabe, acho que fica alguma coisa de aprendizado, mas não é uma coisa eficiente. Acho ele importante, mas ele não deve ser a única ferramenta, mas ele deve estar presente. (M. J., 2002)

⁷⁸Há que se ressaltar que o livro adotado pela escola não é específico de História do Paraná.

Em contrapartida, as professoras de 5.^a à 8.^a série, estão utilizando o livro didático como um referencial de planejamento, sendo que nas escolas pesquisadas constata-se que foi realizada uma reformulação dos conteúdos a serem trabalhados em virtude do manual didático adotado pela escola. Isso pode ser mostrado pela fala da professora L. H. (2002): "Na verdade, quando a gente construiu o planejamento, já construiu em cima dos conteúdos que "tinham" no livro didático". No entanto, as professoras não utilizam o livro em sua totalidade, fazem uma seleção de temas, conteúdos, textos e atividades que acreditam serem importantes, organizando o trabalho de acordo com o seu ponto de vista, sua concepção. No cotidiano da sala de aula a presença da tradição seletiva é constante, e, nesse aspecto, a professora M. C. (2002) nos aponta: "Eu seleciono alguns textos, não trabalho cem por cento".

As professoras utilizam o manual didático realizando, principalmente, a leitura do texto, comentário sobre o mesmo e seleção de algumas atividades propostas. Pelas falas das professoras percebe-se que existe, por um lado, uma prática tradicional que ainda está presente na maneira como se utiliza o manual didático; isto pode ser percebido pelo comentário da professora O. M. (2002),

O que eu acho que funciona, desde que comecei de 5^a à 8^a série, eu vou fazendo a leitura junto com os alunos, e depois, já fizemos um sistema, cada um vai lendo um parágrafo e, em determinados dois ou três parágrafos eu paro e comento sobre aquele assunto. Também vou recheando de outras informações que contêm outros livros didáticos, de outras fontes, eu acho que quanto mais eu puder trazer de informações, de novidades e eles gostam bastante disso. Então, é feita essa leitura, feito esse comentário, depois passamos para as atividades, porque este livro não tem o caderno de atividades, então, eu própria elaboro as atividades.

E, por outro lado, há algumas práticas presentes na sala de aula consideradas mais inovadoras, posto que os manuais adotados oportunizam um trabalho com textos, imagens, fontes históricas e atividades de reflexão, no dizer de TERRA (2001).

No trabalho do professor de História é comum se encontrar, como fonte de pesquisa ou de informação sobre um determinado contexto histórico, uma gravura, uma pintura ou um texto. Esses documentos são explorados a partir de seus conteúdos, de suas figurações mais explícitas, geralmente para demonstrar ou exemplificar algo já conhecido, a partir de uma história já organizada (TERRA, 2001, p. 100).

Na prática da professora R. M. (2002) está presente este trabalho: "tenho procurado explorar bastante isso com eles, leitura de imagens, leitura de textos, de documentos, então eu acho que está sendo razoável, bom até, posso dizer. (...) aquele texto *"Os soldados índios do Brasil"*,⁷⁹ tem uma imagem bem clássica, do Debret, bem conhecida".

Além do manual didático, as professoras utilizam outros livros que estão à disposição na escola. Dentre os mais utilizados, foi citado o *Lições Curitibanas*, material que serve de referencial para o trabalho tanto de 3ª como 4ª série. Por ter sido elaborado a partir do Currículo Básico da RME é considerado pelas professoras como um material que subsidia o trabalho em sala de aula. "Eu utilizo bastante mesmo o *Lições Curitibanas*, que é bastante rico, e lá eu encontro todo o conteúdo do planejamento" (R. G., 2002).

As professoras trazem outros textos, outros livros, outros materiais para complementar o conteúdo a ser trabalhado em sala de aula. A professora E. B. (2002) conta como desenvolve o trabalho:

Eu uso bastante o *Lições Curitibanas*, que tem bastante coisas de história e eles gostam porque é um livro bonito, um livro interessante, gostam de ler outras coisas também. Trabalho bastante com recorte, com jornal, com música, com poesia. Materiais que eu vou atrás e o livro da Maria Auxiliadora, *O Cotidiano Paranaense*. Aqui na escola não tem um para cada aluno, na escola do Estado eu tenho um para cada aluno. Já passei algumas coisas do livro, eles gostam e olham e, dizem: "Professora, que livro que é este? E, daí já passam de mão em mão. Acho o livro bom (E. B., 2002).

Nessa organização do trabalho em sala de aula as professoras tentam resolver a falta de material de diferentes formas, buscando em outros livros e utilizando os meios que a escola disponibiliza, "a gente faz xerox de outros livros, a gente faz em stencyl mesmo, o que não tinha mesmo, passa no quadro." (M. M., 2002). Nessa fala pode-se constatar que a professora inova em algumas práticas procurando outras fontes, outros autores. No entanto, ainda permanecem algumas práticas, como o "passar no quadro", prática tão presente no ensino tradicional.

⁷⁹MONTELLATO, A. R. D., et. al. *História temática: diversidade cultural e conflitos*. 6ª série. São Paulo: Scipione, 2000. (Coleção História temática), p.160.

Além do manual didático, de outros textos e de outros livros as professoras desenvolvem o trabalho em sala de aula utilizando outros recursos: "fotos, gravuras, tudo o que é necessário para o conhecimento deles, mapas, que a gente integra a geografia com a história, então esse tipo de material, filme, slides, filmes trago bastante, eles adoram assistir filme" (D. F., 2002).

Ao trabalhar o filme no ensino de História deve-se ter claro que a "imagem não ilustra e nem reproduz a realidade", mas que esta é construída a partir de uma linguagem específica e produzida num determinado contexto histórico, portanto, o filme deve ser visto como "uma construção imaginativa que necessita ser pensada e trabalhada interminavelmente" (SALIBA, 2001, p.120). Nesse sentido, pode-se citar o pensamento da professora L. H. (2002), ao trabalhar filmes com seus/suas alunos/as:

Eu gosto também de trabalhar com filmes, (...), às vezes, acho os filmes um pouco limitados porque a gente tem que fazer uma interferência muito grande, (...), porque os alunos têm a tendência de ver a imagem e pensar que aquilo é o fato histórico acontecendo na íntegra e eles tomam aquilo como verdade absoluta, então isso, ainda é uma coisa que a gente tem muito que trabalhar, eles não entendem aquilo como uma obra, uma interpretação do acontecimento... (L. H., 2002).

Outro material utilizado pelas professoras é o jornal, considerado como fonte de informações para desenvolver o trabalho em sala; "em determinadas situações que eu acho necessário, quando a gente encontra alguma coisa, então leva para a sala de aula e utiliza" (O. M., 2002).

Constata-se, portanto, que na prática da professora estão presentes além do manual didático, que é usado mais como um "apoio", outros materiais são utilizados, como: outros livros, textos, filmes, jornal, enfim materiais que são trazidos para a sala de aula e que possibilitam um ensino de História mais dinâmico.

Há que se considerar que as falas das professoras (*textos invisíveis*) fazem parte de uma das fontes fundamentais para se obter a "recomposição da delicada e invisível trama da História realmente ensinada" (CUESTA, 1998, p.49). Ainda que "fragmentária", essa fala é importante, na medida em que, a partir desses depoimentos, passa-se a reconstruir as práticas presentes no ensino de História na cultura escolar (ibid., p.49).

4.6 INDÍCIOS DA HISTÓRIA DO PARANÁ APRENDIDA

Tendo como parâmetros os conteúdos e objetivos indicados nos documentos oficiais (Currículo Básico, Diretrizes Curriculares, planejamento da escola e o manual didático adotado pela escola), procurou-se analisar que conteúdos de História do Paraná as professoras selecionaram para ensinar, a partir das atividades propostas e realizadas pelos/as alunos/as,

Pretendeu-se, com essa análise, mostrar que conteúdos de História do Paraná estão presentes no contexto escolar. Num primeiro momento, procurou-se identificar se os conteúdos selecionados pela professora estão presentes no manual adotado ou no trabalho da professora. Em seguida, buscou-se investigar em que momento este conteúdo ensinado foi indicado pela legislação, e, assim, identificar como este conteúdo foi se constituindo enquanto *código disciplinar* da História do Paraná. Além disso, se este conteúdo está presente nos manuais didáticos de Romário Martins e Sebastião Paraná, na perspectiva da construção de uma identidade paranaense.

4.6.1 Os Trabalhos dos Alunos e das Alunas

Com o objetivo de identificar alguns indícios da História do Paraná aprendida, foram solicitados, às professoras entrevistadas, cinco trabalhos realizados pelos/as alunos/as. Obteve-se um total de 84 exemplares, englobando: atividades realizadas nos cadernos, trabalhos de pesquisa, produção de livros, relatórios de atividades, depoimentos e outros, podendo-se considerar como uma representatividade do trabalho realizado pela professora.

Os trabalhos foram coletados no mês de dezembro de 2002, na tentativa de se obter uma amostragem de todo o trabalho desenvolvido pelas professoras durante o referido ano letivo, ficando a critério das professoras a disponibilização do que havia sido realizado pelos/as alunos/as.

Dos trabalhos disponibilizados, selecionou-se, os que enfocam conteúdos referentes à História do Paraná, portanto, não se considerou, para efeito de análise, os dos/as alunos/as de 5.^a à 8.^a série.

Dos trabalhos de 3.^a e 4.^a série, 73 abordam conteúdos de História do Paraná. Inicialmente fez-se uma classificação por temas, tendo como parâmetro os conteúdos propostos no Currículo Básico da RME (CURITIBA, 1995), tendo em vista que este é o referencial que tem servido de subsídios para as escolas organizarem o seu ensino.

Dentro de cada tema ficaram organizados os trabalhos dos/as alunos/as com os seus respectivos títulos. Dos 73 trabalhos disponibilizados foi realizada uma nova seleção, na medida em que ficaram agrupados de uma mesma professora trabalhos iguais realizados por diferentes crianças. Portanto, selecionou-se um exemplar para cada tema, totalizando 22 trabalhos, que passam a ser foco de análise para a pesquisa.

De posse deste material, passou-se a analisá-lo tendo como referência o conceito de *código disciplinar*, bem como, a presença ou não da perspectiva do paranismo.

4.6.1.1 Evidências de Conteúdos Aprendidos

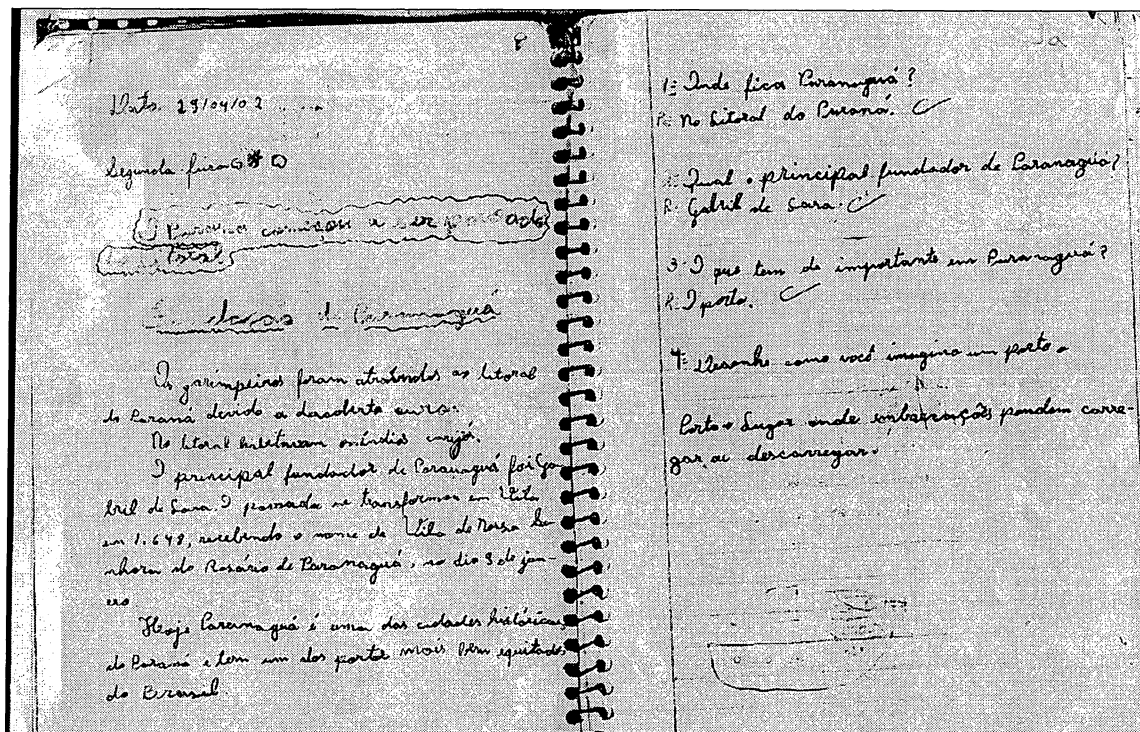
A partir dos trabalhos analisados, pode-se agrupá-los, em 10 temas, a saber:

QUADRO 28 - CONTEÚDOS APRENDIDOS

CONTEÚDOS	3. ^a SÉRIE	4. ^a SÉRIE
1 Estratégias de exploração e ocupação	X	
2 Origem e fundação de Curitiba	X	X
3 Indígenas	X	X
4 Escravidão		X
5 Erva-mate	X	X
6 Tropeirismo	X	X
7 Revolução Federalista		X
8 Imigração	X	X
9 Meu Paraná	X	X
10 Símbolos do Estado		X

No tema Estratégias de exploração e ocupação, na 3.^a série, a professora M. L. fez uma proposta de trabalho com o conteúdo: "O Paraná começou a ser povoado no litoral: Fundação de Paranaguá" e "A mineração no município" (figura 1).

FIGURA 1 - "O PARANÁ COMEÇOU A SER POVOADO NO LITORAL: FUNDAÇÃO DE PARANAGUÁ"⁸⁰



O enfoque dado pelo texto pode ser identificado como o conteúdo que está proposto no Currículo Básico (1989-92):

Estratégias de exploração e ocupação.

- O extrativismo mineral:
- No município: hoje e ontem
- As cidades do ouro. (CURITIBA, 1989-1992, p.375)

No entanto, este conteúdo tem sido indicado desde 1975, de uma maneira implícita:

Reconhecer os aspectos históricos e culturais do Estado do Paraná.

Aspectos históricos e culturais:

- Processo de desbravamento" (CURITIBA, 1975 a).

E, de uma maneira explícita, na Proposta Curricular de 1987:

⁸⁰As figuras que seguem, são uma amostragem das atividades realizadas pelos/as alunos/as, em tamanho reduzido.

III. A ocupação do espaço paranaense através do extrativismo mineral.

3.1. Os primeiros povoadores – fundação de Paranaguá, fundação de Curitiba, caminhos criados pelo homem (CURITIBA, 1987, p.20).

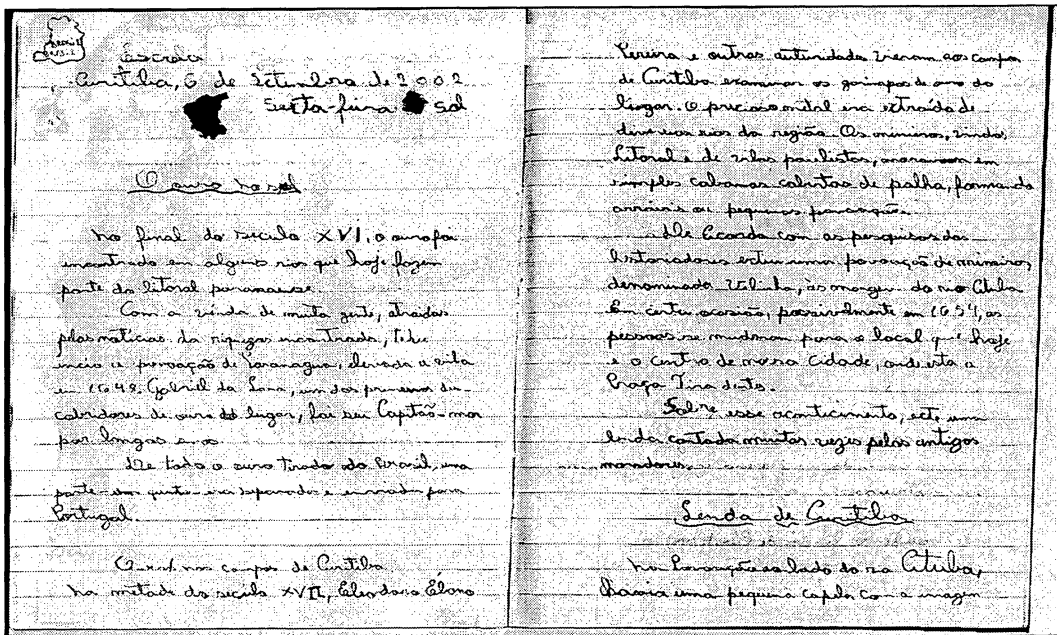
Este é um conteúdo indicado a partir da década de 1970, que apresenta mudanças, mas que permanece no contexto escolar, podendo ser considerado como uma tradição no ensino de História regional, na medida em que está presente inclusive, no livro *História do Paraná*, de Romário Martins (1937):

Dentre as regiões onde primeiro apareceram notícias de minas de ouro e que mais esperanças despertaram de grandes êxitos, figurou Paranaguá (MARTINS, 1937, p.257).

O texto proposto pela professora toma como fio condutor a História política, ao privilegiar "o principal fundador" e "datas", bem como, um valor "pedagógico de memorização" (CUESTA, 1998, p.20), ao propor como "Atividades" perguntas referentes ao conteúdo abordado no texto.

No tema "Origem e Fundação de Curitiba", a professora E. B., na 3.ª série, propôs um encaminhamento com os textos "O ouro no Sul", "Ouro nos campos de Curitiba" e a "Lenda de Curitiba", (figura 2), que foram elaborados a partir do texto proposto no livro *Lições Curitiba* (CURITIBA, 1994, p.234-239). Tendo como base o texto original, foram selecionadas algumas partes, tendo sido organizado um texto-resumo.

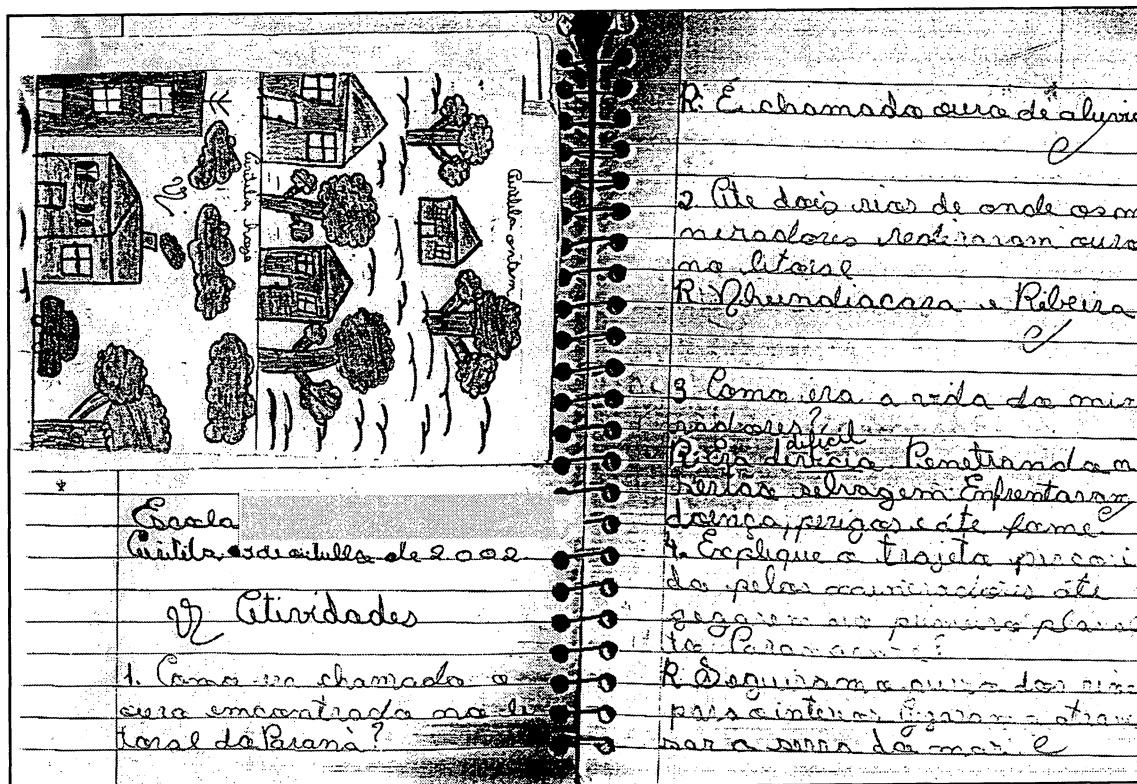
FIGURA 2 - "O OURO NO SUL"



Pode-se constatar que este conteúdo tomou esta perspectiva a partir da Proposta Curricular de 1987 (CURITIBA, 1987), ao estar indicado: "Extrativismo: (...) importância do ouro na ocupação do espaço brasileiro" (CURITIBA, 1987, p.19).

Neste mesmo tema, na 4.^a série, a professora J. M. propôs um texto a partir do livro *Lições Curitibanas*, (CURITIBA, 1994, 4.^a série, vol. 1, p.270-272), (figura 3). O texto-resumo aborda alguns aspectos históricos da "Origem de Curitiba", no entanto, a ênfase maior para o conteúdo está presente nas "Atividades" que seguem o texto: um "questionário" com perguntas e respostas que apresenta questões referentes ao tema proposto, numa perspectiva de "memorização" dos conteúdos ensinados. Um ensino voltado para a História política, dando relevância para "datas", "fatos" e "nomes".

FIGURA 3 - "ORIGEM DE CURITIBA - ATIVIDADES"



A primeira manifestação explícita deste conteúdo pode-se constatar ter sido a partir do Plano Curricular de 1975:

Origem e processo histórico do Município:

- fundação de Curitiba;
- atuação dos primeiros habitantes;
- primeiras atividades desenvolvidas no Município" (CURITIBA, 1975 a).

Este conteúdo apresenta mudanças nas diferentes propostas curriculares. No entanto, tem sido privilegiado em todas as referidas propostas elaboradas posteriormente a esta data. Um conteúdo que se configura enquanto uma "tradição" no ensino da História do Paraná, inclusive por ter suas "origens" a partir da História regional elaborada por Romario Martins:

Os Distritos do Sul onde a exploração do ouro se iniciava então e onde se deveria exercer a missão técnica, administrativa e fiscal de Eleodoro d'Ebano, compunham-se dos distritos de Iguape, Cananéa e Paranaguá e dos distritos auríferos que lhe eram correspondentes, das minas da Ribeira e das dos Assungui na região de Curitiba. (...).

De tal relevo foi a atuação do primeiro Administrador das Minas do Sul, que Ebano Pereira passa por ter sido fundador de Iguape e Cananéa, que aliás já eram vilas no seu tempo; de Curitiba, cujo início de povoamento ele realmente presidiu e cujo advento social preparou conjungando os seus arraiais e entre eles estabelecendo coesão e a ordem (MARTINS, 1937, p.263-264).


Este conteúdo pode ser considerado uma permanência do ensino da História regional, pois apresenta mudanças, discontinuidades, mas, que permanece como saber escolar, contribuindo, assim, para a construção de uma identidade regional.

Além disso, permanece na prática da professora a preocupação em mostrar para a criança a "Lenda da fundação de Curitiba" que relata como ocorreu este "acontecimento". Fica demonstrada a "tradição" presente no âmbito escolar, visto que esta lenda foi escrita por Romario Martins e divulgada na revista *Paranista*, em 1933, sendo intitulada *O Primeiro Milagre de Nossa Senhora dos Pinhaes de Curitiba*, (MARTINS, 1933). Esta lenda escrita no contexto do Paranismo, pode ser considerada como parte do movimento da "construção" da identidade paranaense. Há que se ressaltar que esta "lenda" tem uma origem anterior a esta data, pois consta da obra de Romario Martins, *História do Paraná*, (MARTINS, 1937, p.303), relatada por Saint'Hilaire, quando de sua visita a Curitiba, em 1820.

A professora ao selecionar os conteúdos privilegia aqueles que acredita serem importantes para que se construa o saber histórico. Constitui-se, assim, a partir de sua prática docente, o *código disciplinar* do ensino de História do Paraná.

Ao abordar o tema Indígenas, a professora F. L., na 3.^a série, produziu o texto a partir do livro *Lições Curitibanas* (1994, 3.^a série, vol.1, p.95-98), (figura 4). A organização do texto demonstra a preocupação da professora em mostrar, no seu entender, para o/a aluno/a o "modo de vida dos indígenas", abordando aspectos que considera relevantes. Um ensino que não apresenta conflitos, nem contradições, uma forma idílica de tratar o conteúdo, ficando evidenciada essa concepção no desenho que o/a aluno/a elaborou ao representar o seu conhecimento sobre o conteúdo.

FIGURA 4 - "OS ÍNDIOS"



OS ÍNDIOS

Em torno de 500 anos atrás os moradores das terras brasileiras eram os índios ou indígenas, que não formavam um povo único. Falavam línguas diferentes e organizavam-se de acordo com seus costumes e crenças. Viviam em aldeias formadas por habitações geralmente feitas com galhos de árvores, cobertas de palhas, dispostas em volta de um pátio. A forma e o tamanho das casas variavam, assim como das aldeias, variavam entre as diversas tribos.

Os indígenas caçavam, pescavam, colhiam frutos, raízes e mel, muitos plantavam mandioca, milho e batata-doce. O pinhão era um alimento muito importante para aqueles que viviam nas terras dos pinheirais. O trabalho era feito para a sobrevivência e obedecia uma divisão: as mulheres cozinhavam, faziam cestos de palha, potes de argila, teciam, plantavam e colhiam. Os homens caçavam, construíam as casas, preparavam a terra para as roças, faziam suas armas e eram guerreiros.

Nos tempos de festas os amigos eram convidados, partilhando das comidas e bebidas. Nas comunidades indígenas todos eram iguais, não haviam ricos e pobres. Os alimentos plantados e colhidos eram divididos igualmente entre todos. O chefe do grupo era o homem mais experiente. O Pajé era uma espécie de médico e sacerdote que sabia fazer curas com ervas e rezas.

Nas aldeias não havia escolas. O ensinar e aprender acontecia a todo o tempo.

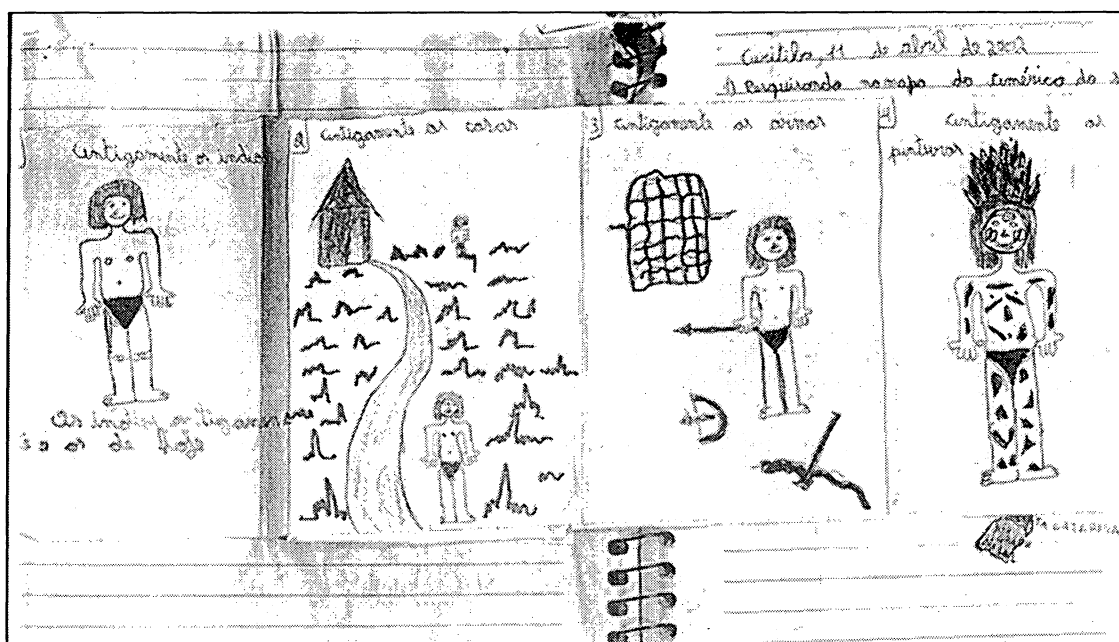
A primeira manifestação explícita deste conteúdo no contexto escolar, pode-se considerar ter sido a partir da Proposta Curricular de 1987, conteúdo indicado a ser ensinado na 2.^a série:

"Preservação dos elementos culturais = memória:

- o artesanato
- as técnicas e o trabalho dos índios" (CURITIBA, 1987, p. 19).

Na 4.^a série, a professora A. M., ao abordar a temática referente aos indígenas, propõe um encaminhamento numa perspectiva de comparação entre o "ontem e o hoje". Como primeira atividade solicita aos alunos a elaboração de uma história em quadrinhos que "retrata a vida dos indígenas paranaenses ontem e hoje." (figura 5) (grifos no original)

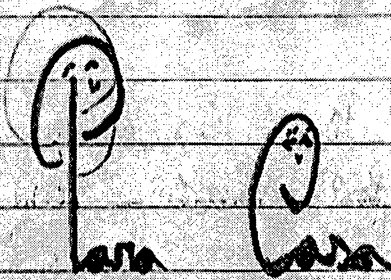
FIGURA 5 - "ÍNDIOS - ONTEM E HOJE"



Dando continuidade ao encaminhamento proposto, a professora selecionou uma atividade tendo como fonte o manual adotado pela escola, o *Viver é descobrir* (TUMA, 1992, p.39-44), (figura 6). A atividade proposta para o/a aluno/a consiste em ler o texto do livro e posteriormente responder às questões selecionadas.

FIGURA 6 - "TRIBOS INDÍGENAS NO PARANÁ HOJE"

(29/05/2008)



Resposta

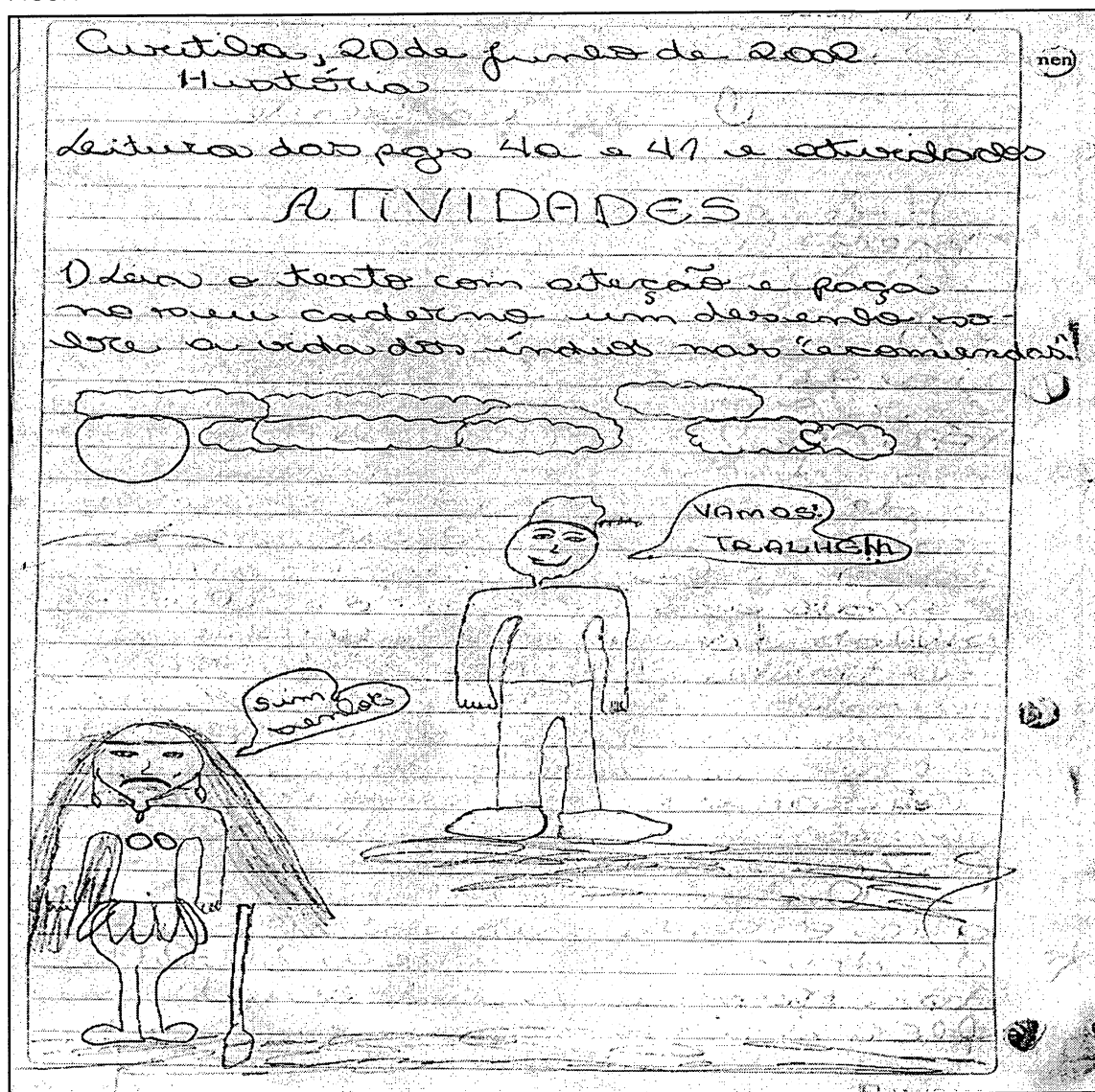
a) Site tribos existentes no Paraná hoje?
 Guaraní e Kaingang

b) localize os pontos em digito no estado do Paraná.
 Uru, mangueira, palmas, araçá, jacuá,
 jacuá, quimopos, não jaramas

c) Como era as condições de vida
 de os Kaingang?
 Guaraní e Uru

A seguir, propõe uma outra atividade, também baseada no manual adotado (TUMA, 1992, p.50), na qual o/a aluno/a deverá fazer um desenho sobre: "a vida dos índios nas 'encomiendas'" e "o trabalho remunerado e não remunerado", (figura 7).

FIGURA 7 - "O TRABALHO DOS ÍNDIOS"



Pelo encaminhamento dado, fica demonstrado que a preocupação da professora era enfatizar a comparação entre o "ontem e o hoje", modo de vida, as tribos que existiam e as que existem ainda hoje, o trabalho dos indígenas e o trabalho hoje, enfim, um ensino numa perspectiva de que o aluno perceba as permanências, as mudanças que ocorreram no modo de vida das pessoas nos diferentes contextos.

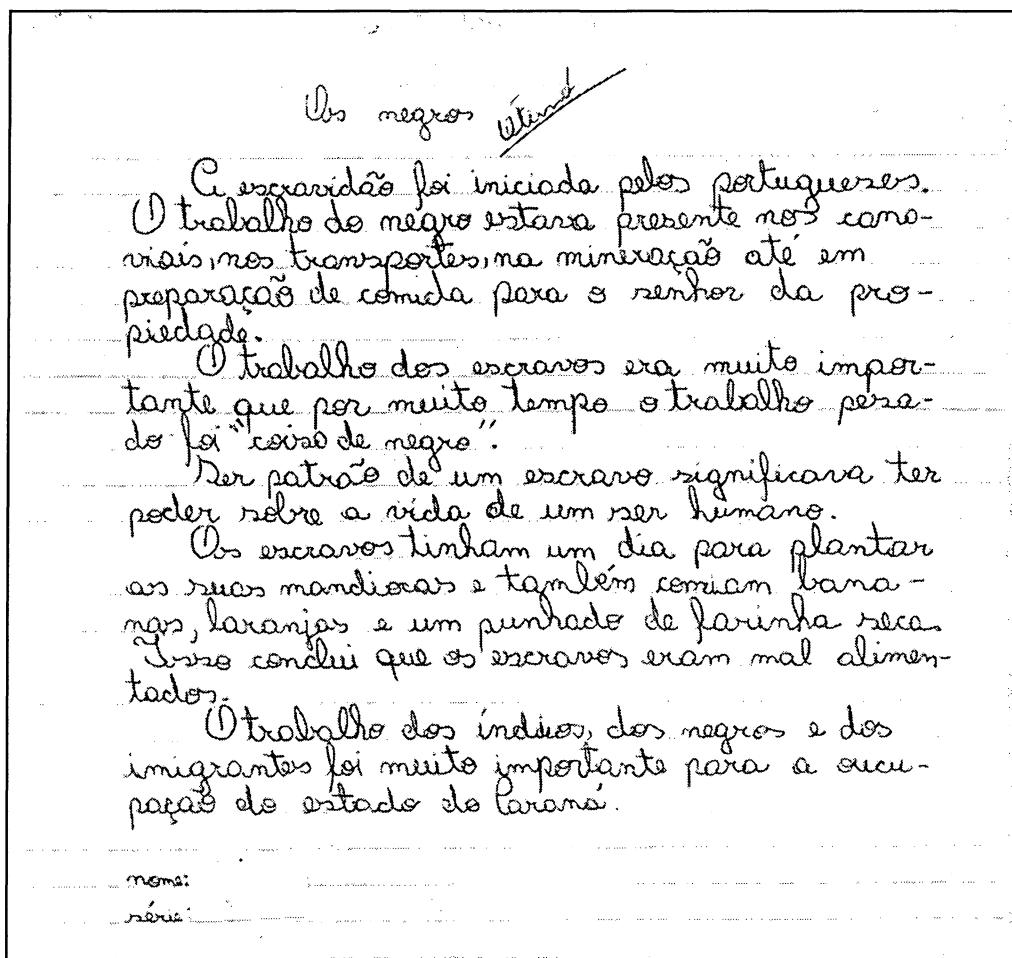
Pode-se constatar que essa perspectiva de ensino está presente a partir do Currículo Básico de 1989-92: "A população do Brasil e do Paraná hoje e em outros tempos: índios, africanos, portugueses, espanhóis e outros" (CURITIBA, 1989-92, p. 376). No entanto, é um conteúdo que faz parte da História regional, ao

ter sido abordado por Romário Martins, no Capítulo II de seu livro *História do Paraná: Distribuição Geographica das Tribus Indigenas: Os Tupís, Os Crêns, Os Gés.* (MARTINS, 1937, p.35-61), numa descrição detalhada das tribos indígenas que habitavam o espaço paranaense quando da chegada dos europeus.

Trata-se de um conteúdo que tem sido privilegiado em diferentes contextos, com algumas mudanças, descontinuidades, mas presente na cultura escolar.

No tema Escravidão, a professora C. H., na 4.^a série, propôs o encaminhamento a partir do livro *Viver é descobrir*⁸¹ (TUMA, 1992, p.116-118), (figura 8). Um resumo elaborado tendo como fonte o texto original do livro e a cópia da letra de uma música que direciona uma reflexão sobre a temática.

FIGURA 8 - "OS NEGROS"



⁸¹Há que se ressaltar que este não é o livro adotado pela escola para a 4.^a série.

O enfoque dado no texto privilegia a questão do "trabalho" realizado pelos negros, uma perspectiva presente no Currículo Básico de 1988: "Trabalho e condições de vida dos trabalhadores no Paraná Tradicional" (CURITIBA, 1988, p.107).

No entanto, a primeira manifestação explícita em relação a este conteúdo, com esta concepção, pode-se dizer está presente na Proposta Curricular de 1987:

3.2. O trabalho e o modo de vida na região do extrativismo mineral e as transformações do espaço como fruto deste trabalho.(...)

4.2. O trabalho e o modo de vida na região do tropeirismo e da pecuária e as transformações do espaço como fruto deste trabalho. (...)

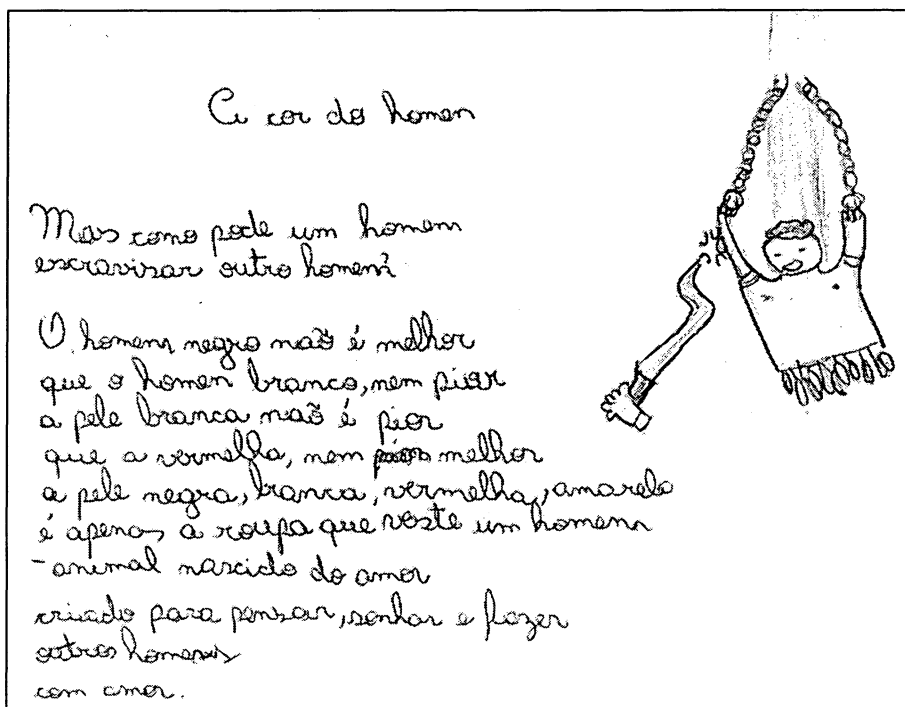
5.2. O trabalho e o modo de vida na região do extrativismo vegetal e as transformações como fruto deste trabalho. (...)

6.2. Movimentos sociais (abolição) (CURITIBA, 1987, p.20).

Assim, pode-se dizer um conteúdo que tem passado por mudanças, mas permanecendo no contexto escolar.

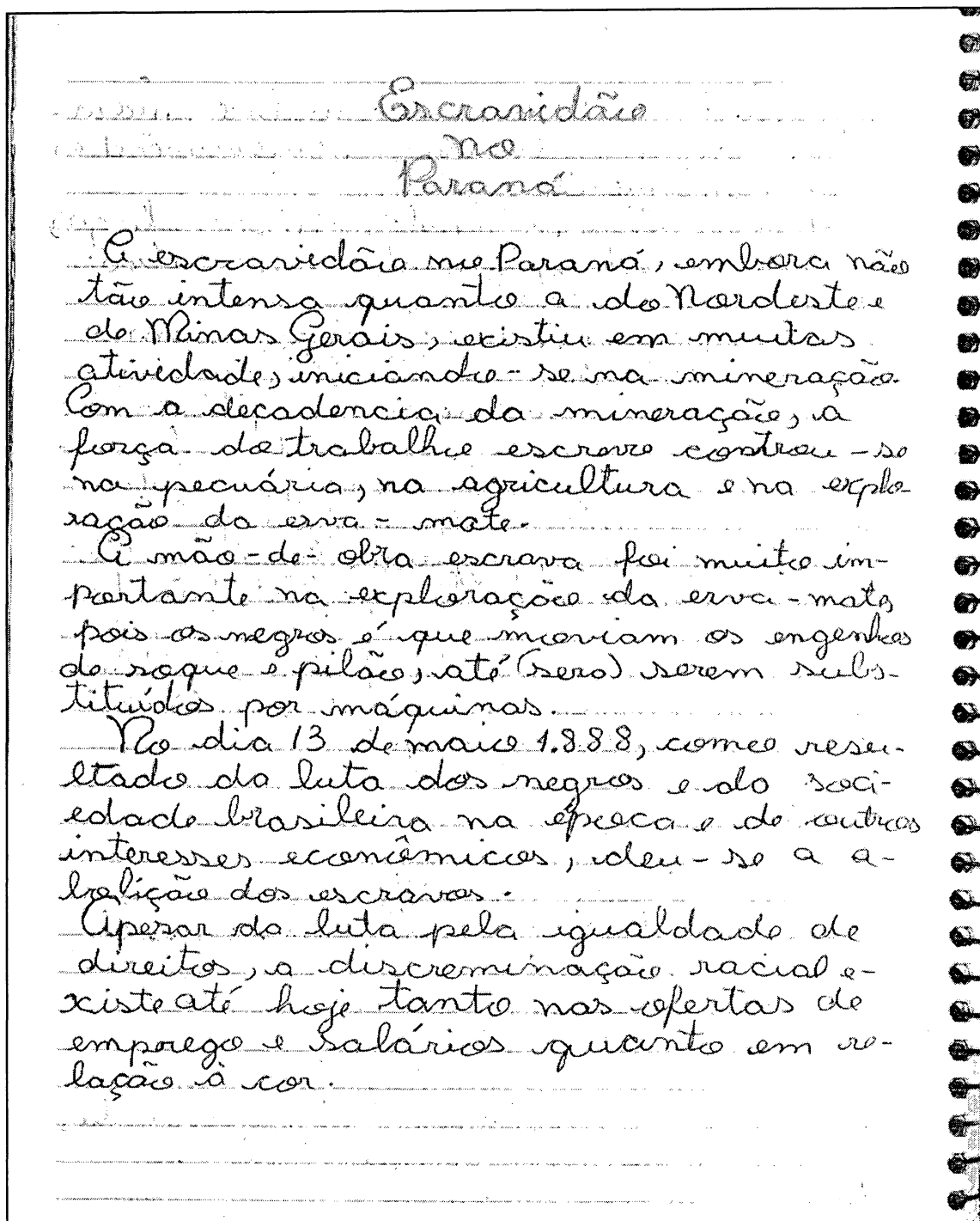
A letra da música (figura 9) selecionada para ser trabalhada com os/as alunos/as, demonstra a preocupação da professora em trazer para a sala de aula outras fontes para trabalhar o conteúdo, portanto, numa perspectiva mais inovadora.

FIGURA 9 - "A COR DO HOMEM"



A professora J. M. selecionou o texto a partir do manual adotado pela escola (TUMA, 1992, p.119-120), (figura 10). O/a aluno/a realizou uma "cópia" do texto original, inclusive a "Atividade" proposta pela autora.

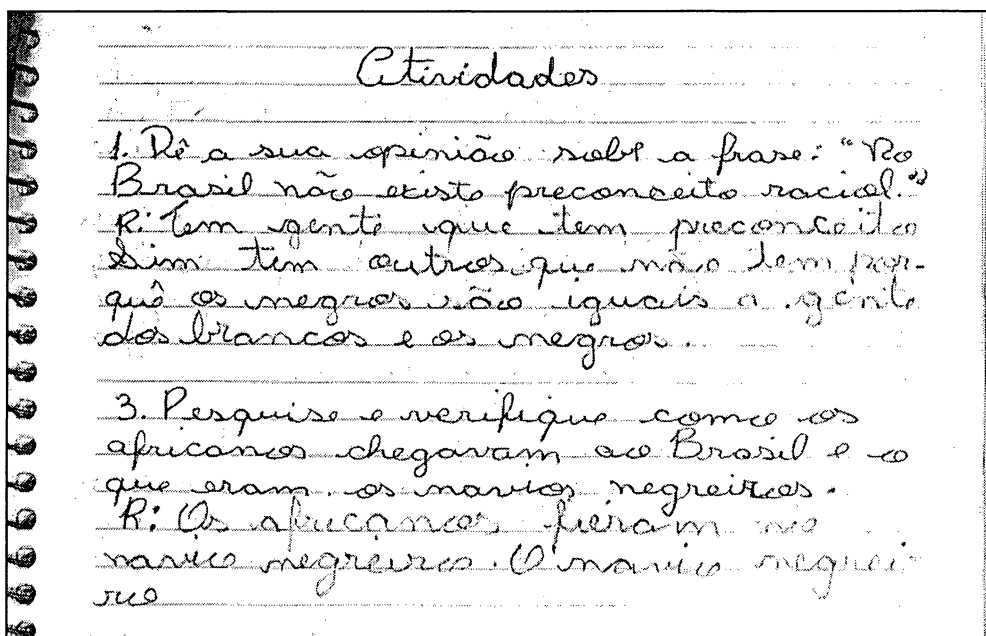
FIGURA 10 - "ESCRavidÃO NO PARANÁ"



Pode-se perceber que a preocupação da professora, ao selecionar este texto, leva a uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido pelos escravos, relacionando-o com as diferentes atividades econômicas desenvolvidas no Estado: "mineração, pecuária, agricultura, erva-mate". Indica, portanto, a permanência de um ensino que privilegia os "ciclos econômicos" que se constituíram com a História regional de Romário Martins: "A mineração, a criação e o comércio de gado e finalmente a roça, formaram sucessivamente os três ciclos do povoamento do nosso território" (MARTINS, 1937, p.318).

Além disso, o texto proposto pela professora inicia com a afirmação de que: "A escravidão no Paraná, embora não tão intensa quanto a do Nordeste e de Minas Gerais, existiu em muitas atividades". Aqui, fica explicitada a concepção veiculada por Romário Martins: "No território paulista, que desde 1853 em diante constituiu a Província, hoje Estado do Paraná e onde a indústria fundamental foi a pecuária à cargo de índios e seus mestiços, e não a agrícola para a qual o negro era preferido, – a introdução de africanos foi insignificante" (MARTINS, 1937, p.187).

FIGURA 11 - "PRECONCEITO RACIAL – ATIVIDADES"

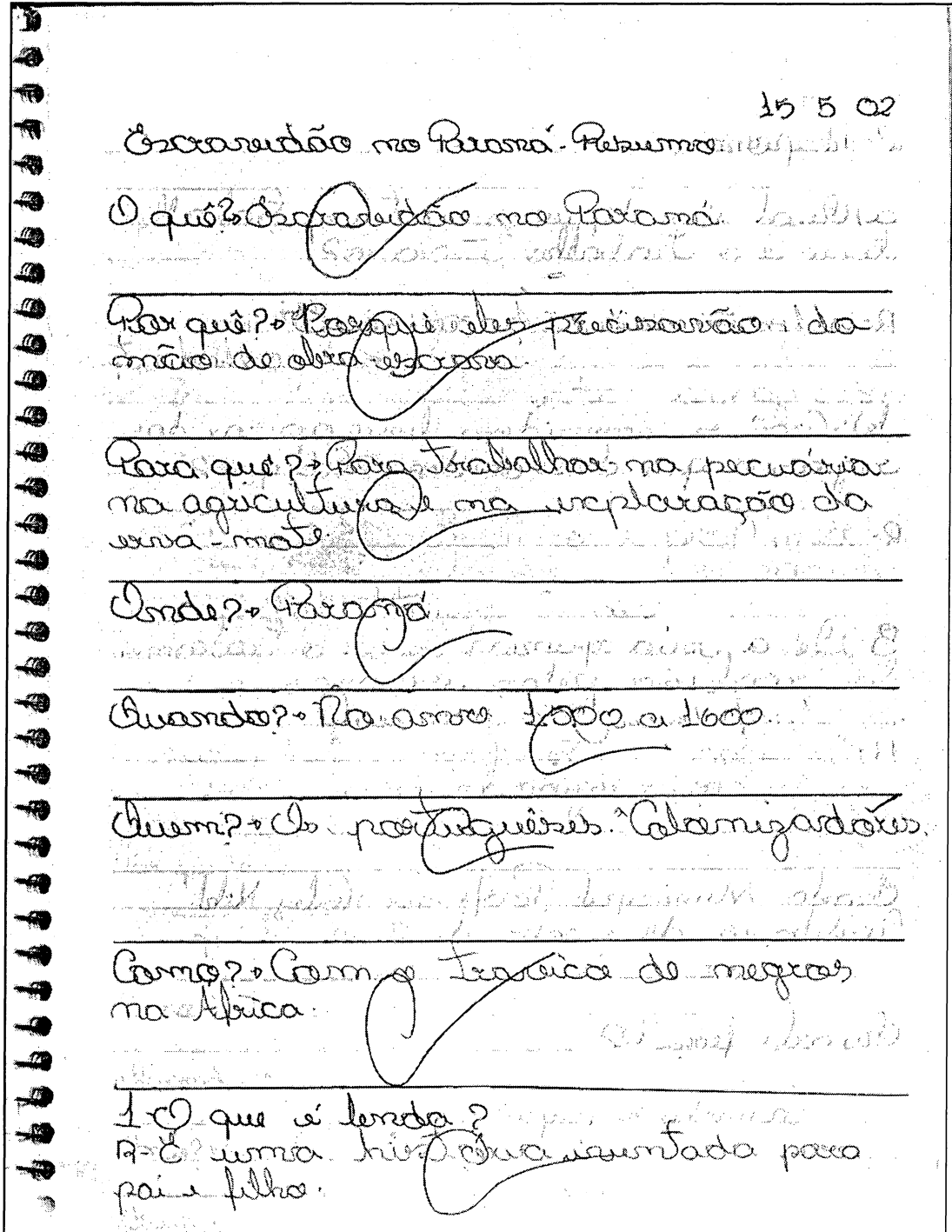


Pode-se dizer que apesar das mudanças e descontinuidades pelas quais este tema foi passando, permanecem até hoje na cultura escolar alguns resquícios da concepção que deu origem a esse conteúdo. Metodologicamente, a professora

propôs uma atividade em relação ao preconceito racial hoje, (figura 11), numa tentativa de oportunizar uma reflexão sobre a temática com os/as alunos/as.

A professora M. J., na 4.ª série, organizou um "Resumo" sobre o tema Escravidão, com perguntas e respostas, (figura 12), evidenciando uma atividade cuja função é a de memorização do conteúdo.

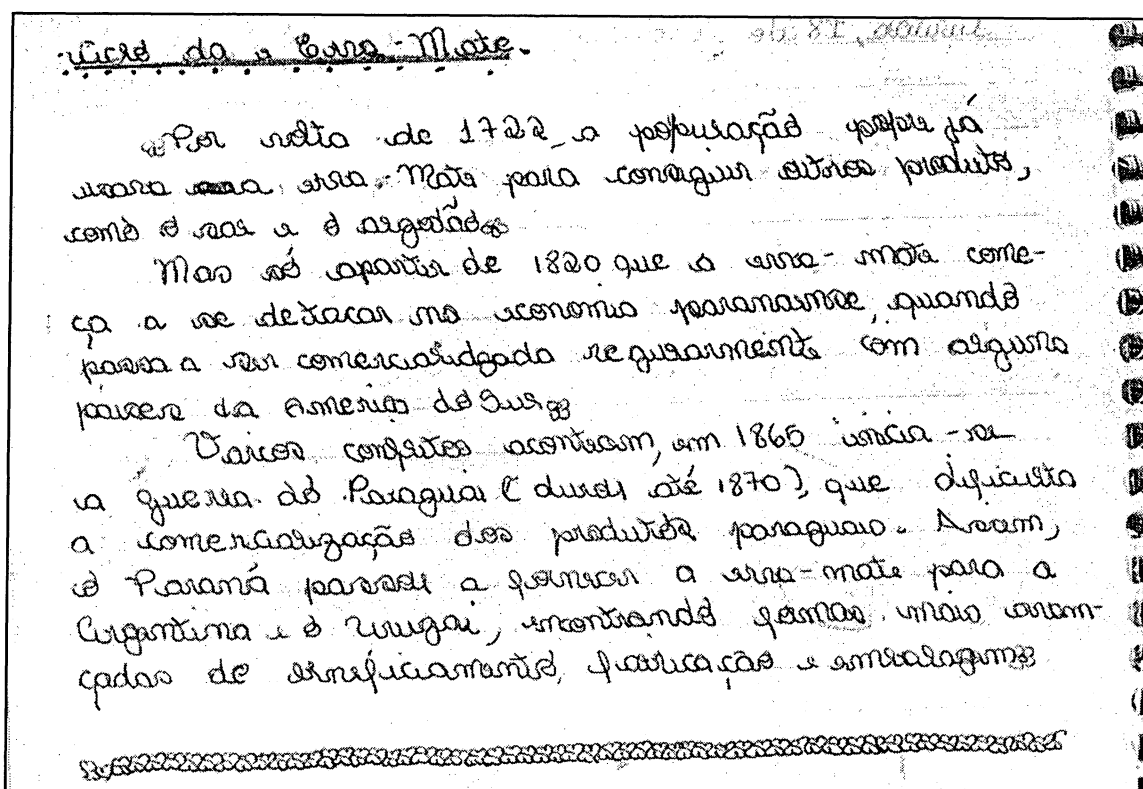
FIGURA 12 - "ESCRavidÃO NO PARANÁ - RESUMO"



Com esse encaminhamento, fica demonstrada a permanência da prática docente no âmbito escolar, um ensino tradicional de História que toma como perspectiva a memorização, no dizer de Cuesta (1998, p.20), um "valor pedagógico de memorização".

O tema Erva-mate foi privilegiado pela professora M. J., na 4.^a série. O encaminhamento adotado foi a elaboração de um texto a partir do manual adotado (TUMA, 1992, p.107), (figura 13). Para compor o texto-resumo, o/a aluno/a selecionou partes do texto original.

FIGURA 13 - "CICLO DA ERVA-MATE"



Há que se ressaltar, que o título dado pelo/a aluno/a não é o mesmo do título original, foi elaborado a partir das "Atividades" sugeridas pela autora: "Dê um título ao texto e escreva, em poucas palavras, sobre o assunto" (TUMA, 1992, p.109) O título escolhido para o texto demonstra uma permanência deste conteúdo que tem como resquícios a História regional de Romário Martins, na medida em que ele introduz a terminologia de "ciclos econômicos".

O interessante é que, no texto original do livro *História do Paraná*, a erva-mate não consta como um dos ciclos econômicos, mas como um produto importante da economia para a região: "Pelo lado de oeste, em Guairá, a economia dos 'pueblos' espanhóis se restringia á Herba-Mate, (...). Já não era assim nas reduções dos jesuítas, onde reinava a abundancia" (MARTINS, 1937, p. 313).

Mais adiante, "A lavoura e a criação produziram excessos de trigo, feijão, milho, fumo e toucinho, que com a Herva Mate (então chamada Congonha), eram exportados para a Marinha e ali re-exportados para os demais mercados de S. Paulo, Rio e capitânicas do norte do país." (ibid., p. 318)

A terminologia que passou a fazer parte da cultura escolar, enquanto "ciclos econômicos" para todas as "atividades econômicas" do Estado, foi um uso generalizado do termo, não tendo como base referencial o texto de Romário Martins. Sendo que para este, "os três ciclos do povoamento" englobam "a mineração, a criação e o comércio do gado e finalmente a roça" (MARTINS, 1937, p.318).

Como complemento da atividade, a professora disponibilizou aos alunos e alunas um mapa do Paraná (figura 14) para que fosse preenchido com um desenho que representasse o local onde existe "a erva-mate no Paraná" hoje. Pode-se perceber que a preocupação da professora estava em mostrar para o/a aluno/a como era a exploração da erva-mate durante o século XVIII, comparando-a com o que se explora hoje.

FIGURA 14 - "A ERVA-MATE NO PARANÁ"



Este conteúdo tem sido privilegiado em várias propostas curriculares, em algumas, de uma forma mais implícita, e em outras, de forma explícita, no entanto, em nenhuma delas com a terminologia de "ciclos econômicos". A primeira manifestação implícita pode ser constatada no Regimento de 1972, quando está indicada como conteúdo a ser ensinado na 3.^a série, em Integração Social, tendo como Tema Integrador "Minha cidade. Meu Estado":

Aspectos físico e geográficos:

- histórico
- sócio econômico (CURITIBA, 1972, p. 572)."

A partir desta proposta, este conteúdo tem sido indicado, mostrando algumas mudanças no enfoque, tendo sido indicado para ser ensinado, de forma mais explícita, na proposta curricular de 1987:

O Paraná no Brasil Império.

O extrativismo da madeira, da erva-mate e a ocupação do Paraná. (...)

O trabalho e o modo de vida na região do extrativismo vegetal e as transformações como fruto deste trabalho. (...)

As relações econômicas, políticas, sociais e culturais na conjuntura ervateira (CURITIBA, 1987,]p.20).

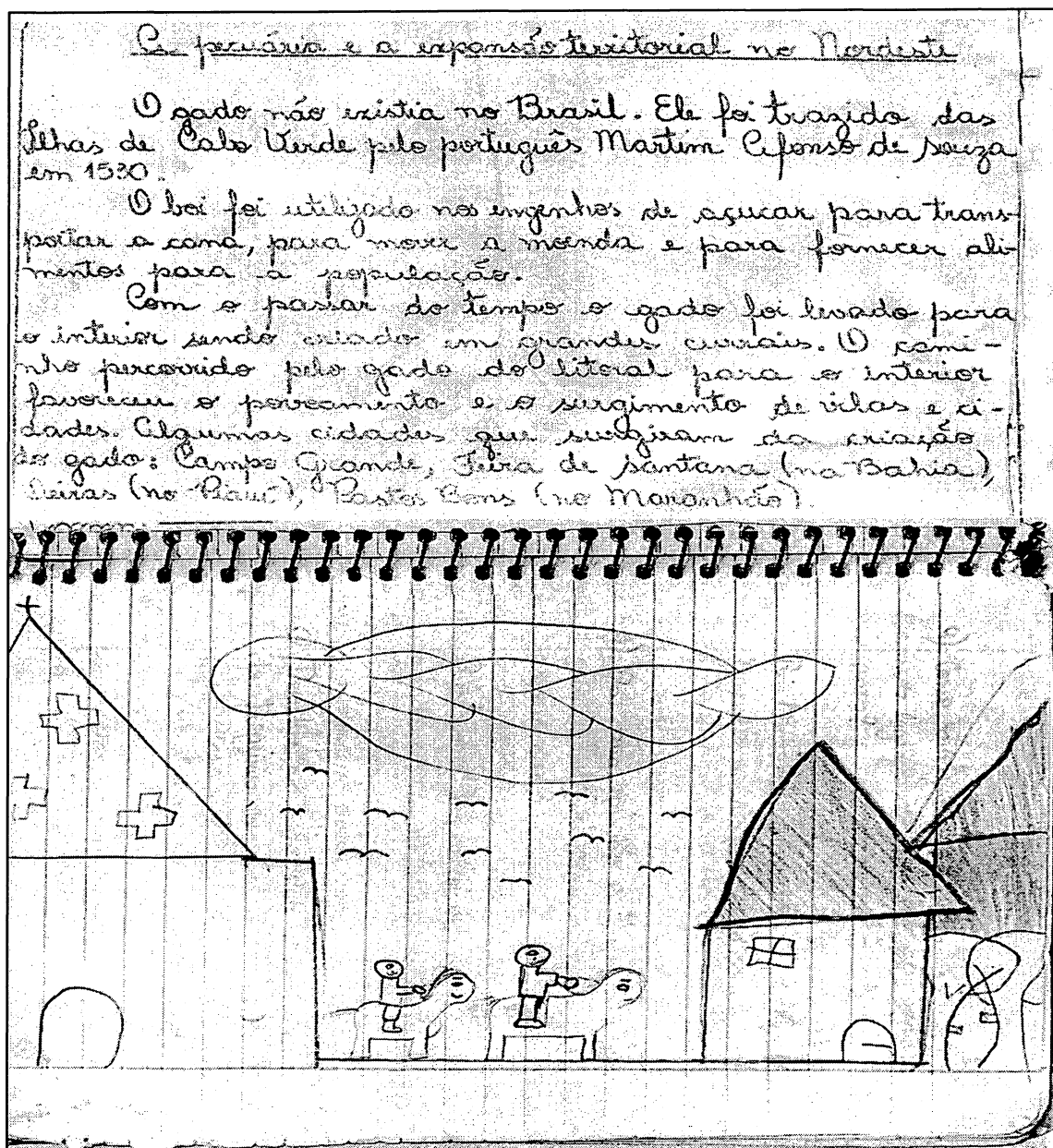
Este também é um conteúdo que apresenta mudanças, mas que permanece presente no contexto escolar, podendo ser considerado uma "tradição" no ensino da História do Paraná.

Para abordar o tema Tropeirismo, a professora M. M. selecionou mapa, textos e atividades, propondo o seguinte encaminhamento: "O caminho das tropas; A pecuária e a expansão territorial no Nordeste; A pecuária e o Povoamento no Sul; O tropeiro e as mulas." (figura 15). A forma como a professora abordou a questão demonstra a preocupação desta em mostrar para o/a aluno/a como foi ocorrendo a ocupação do espaço brasileiro. Concepção esta, presente no Currículo Básico de 1995 (CURITIBA, 1995, p.307), enquanto conteúdo indicado para ser ensinado na 3^a série:

O papel da pecuária na formação da sociedade (brasileira)

- A pecuária e a ocupação do Norte
- A pecuária e a expansão no Sul. (CURITIBA, 1995, p.307) (grifo meu)

FIGURA 15 - "A PECUÁRIA E A EXPANSÃO TERRITORIAL NO NORDESTE"

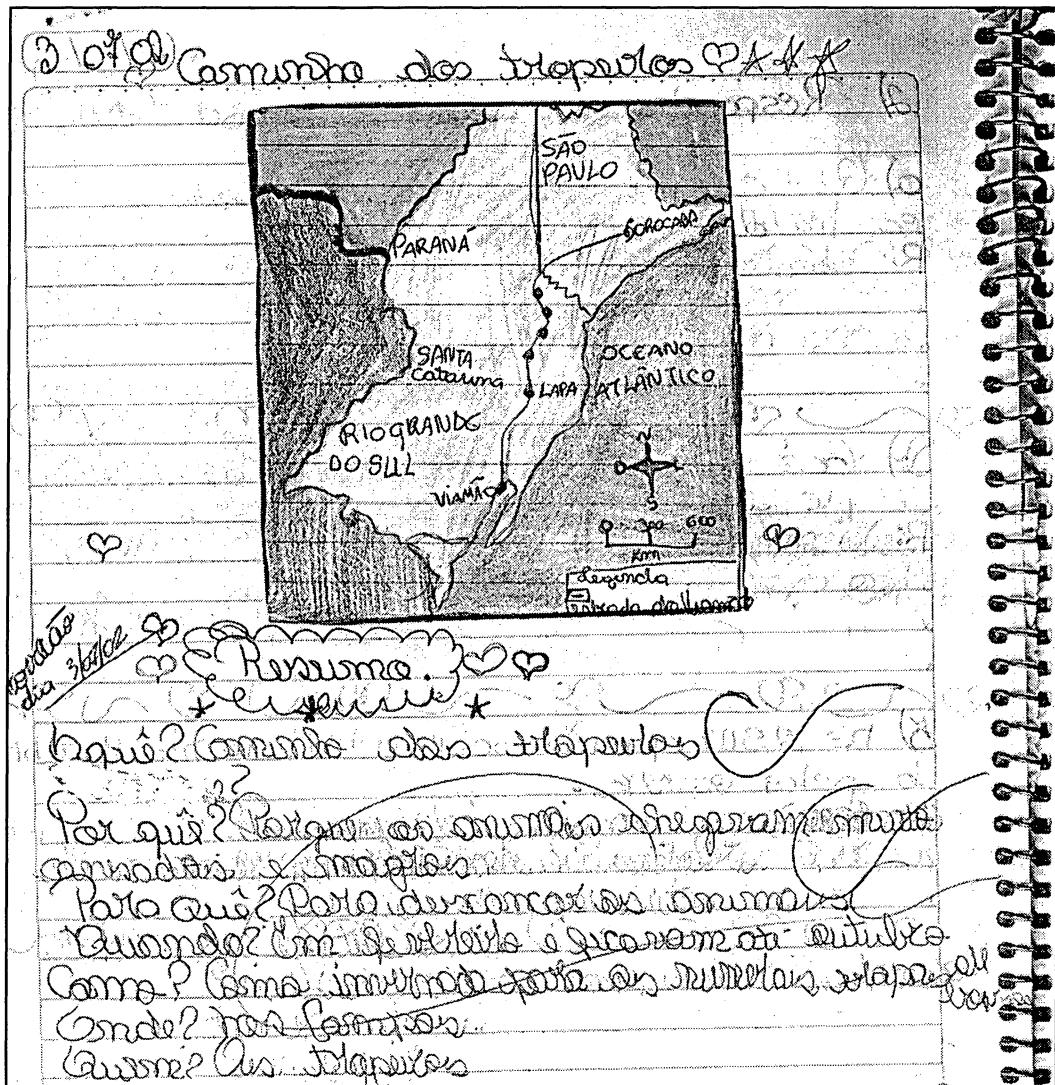


Com esta perspectiva de "ocupação do espaço brasileiro", este conteúdo foi indicado inicialmente, na Proposta Curricular de 1987: "A pecuária: (...) a importância da pecuária na História do Brasil (nordeste e sul)" (CURITIBA, 1987, p.19). No entanto, este conteúdo tem sido indicado nas legislações a partir de 1972, enquanto "aspectos econômicos", tanto em relação ao Município, quanto do Estado, permaneceu em todas as propostas curriculares que se efetivaram posteriormente.

A professora M. J. optou por uma metodologia de "Resumo", no qual propôs perguntas, tais como: "O quê? Por quê? Para quê? Quando? Como? Onde?"

Quem?". (figura 16). Às quais o/a aluno/a deveria responder, tendo como fonte o manual adotado pela escola (TUMA, 1992, p.78-82). Em seguida, a professora organiza perguntas, a partir das atividades propostas pela autora do manual didático, que deverão ser respondidas pelo/a aluno/a. Neste caso, fica demonstrado que o encaminhamento proposto pela professora toma uma perspectiva de memorização, não ocorrendo, uma reflexão sobre o conteúdo.

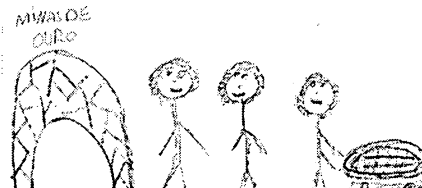



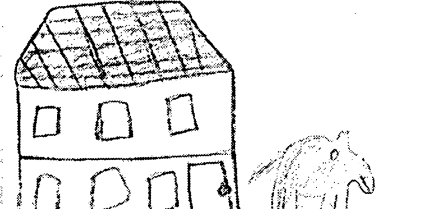
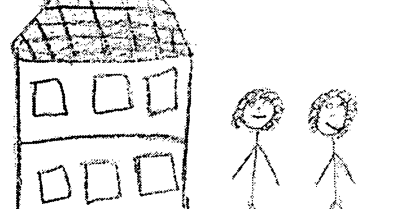
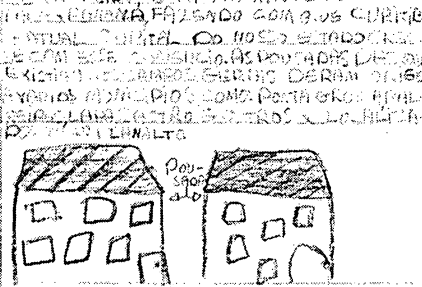

FIGURA 16 - "CAMINHO DOS TROPEIROS – RESUMO"



Como proposta de encaminhamento para esta temática, a professora T. C. propõe como atividade, a elaboração de uma "história em quadrinhos". O/a aluno/a elaborou o desenho e o texto tendo como referencial o manual adotado pela escola,

(TUMA, 1992, p.78-79) (figura 17). O texto elaborado pelo aluno consiste numa seleção de partes do texto original, numa tentativa de organizar um resumo. Apesar de inovar na atividade, a professora manteve o mesmo conteúdo.

FIGURA 17 - "TROPEIRISMO"

<p>A NECESSIDADE DOS MINERADORES DE HOJE SÃO DIFERENTES DOS GARIMPEIROS: QUE MUITO ATRAS, TRABALHAVAM NAS MINAS DE OURO DE MINAS GERAIS</p> 	<p>AS PESSOAS SE PREOCUPAVAM COM A BOUTA DO OURO E NÃO PENSAVAM NA PRODUÇÃO DE COMIDA E COM ISSO A POME TAVA SE CUMULANDO GERANDO PROBLEMAS E FALTO DE UMA CENÇA DO MUNDO.</p> 
<p>PERCEBENDO A NECESSIDADE OUTROS LUGARES COMEÇAVAM A PRODUIR MANTENHAS E OUTROS PRODUTOS PARA VENDER EM MINAS GERAIS E O COMERCIO COM OS MINEROS ERA TIPO POIS O TRABALHO ERA FEITO EM OURO.</p>	<p>O CAMINHO ESCONDIDO PARA TROPEIROS VOLTAR PARA O GOIÁS ERAM OS RIOS BRANCO E VERDE QUE SAÍAM DE MINAS GERAIS E VAVAM PARA O GOIÁS. COM ISSO ERAM POSSÍVEL SER EM SEUS LUGARES DE ORIGEM.</p>
 <p>EM SOBRADIBA (GOIÁS) HAVIA UM COMERCIALIZADOR E PREPARADOS PARA MINAS GERAIS, GOIÁS E MATO GROSSO.</p>	 <p>NO CAMINHO PARA CURITIBA E S. PAULO HAVIA UM PONTEILHO COM A FUNÇÃO DE SER UM POUQUINHO DE JORNALÃO.</p>
 <p>O TROPEIRISMO FOI UM FENÔMENO IMPORTANTE NA ECONOMIA FAZENDO COM QUE OS CURITIBANOS E S. PAULISTAS DO NORDESTE CHEGASSEM ÀS MINAS GERAIS E O COMERCIO DE MINAS GERAIS DERA UM IMPULSO MUITO GRANDE COMO PORTA DE ENTRADA PARA O COMERCIO COM O NORDESTE.</p>	 <p>OS TROPEIROS ERAM IMPORTANTES EM CURITIBA E S. PAULO PORQUE ERAM OS QUE TRAZIAM O COMERCIO DE MINAS GERAIS PARA O NORDESTE E PORQUE ERAM OS QUE TRAZIAM O COMERCIO DE CURITIBA E S. PAULO PARA O NORDESTE.</p>
	

Pode-se constatar que a construção do conteúdo sobre o tropeirismo deu-se a partir da obra de Romário Martins, numa perspectiva de "ciclos econômicos": "A mineração, a criação e o comercio de gado e finalmente a roça, formaram

sucessivamente os três ciclos econômicos do nosso território" (MARTINS, 1937, p.318), passando a fazer parte da cultura escolar, apresentando algumas mudanças, descontinuidades, mas, que permanece até a atualidade no contexto escolar.

No tema Revolução Federalista, a professora J. M. selecionou o texto para ser trabalhado com o/a aluno/a a partir do livro *Lições Curitibanas* (CURITIBA, 1994, 4.ª série, v.2, p.528-530), (figura 18). O/a aluno/a fez uma cópia do texto, sendo que as "Atividades" propostas consistem em perguntas elaboradas a partir do texto, numa perspectiva de memorização.

FIGURA 18 - "PICA-PAUS CONTRA MARAGATOS"

<p>Escola Curitiba, 04 de novembro de 2002</p>	<p>Pica-Paus</p>
<p>"Pica-paus" contra "Maragatos". No início dos tempos republicanos, várias divergências entre políticos que dos deram origem a uma violenta luta.</p>	<p>Políticos que realizam as tarefas de no republicano, os locais federais de pica-paus, muitos que se uniram contra os pica-paus que estavam</p>
<p>Contra o excessivo poder do governo do Rio Grande do Sul, que tinha o apoio do então Presidente da República, Marcelo Eloy de Brito, revoltaram-se seus opositores do Partido Nacionalista lista. Em 1893, iniciou-se uma luta entre as tropas de governo, cha- madas de "pica-paus", e os federalistas apilados de "maragatos".</p>	<p>Políticos de origem estadual que representam uma das divisões que levou ao início da guerra federalista</p>
<p>Os federalistas invadiram Santa Catarina e entraram no Paraná por Paranaguá, Tijucas e Bocaina. A cidade enfrentou grande resistência no início de 1894.</p>	<p>O cerco da Bocaina Dele o comando do Coronel Antônio Eunício Gomes Carneiro, os líderes do Governo Concentrado na época tentam impedir o avanço dos federalistas que cercearam a cidade. Enfrentando bombardeios, batalhas contínuas, falta de munição, comida e</p>

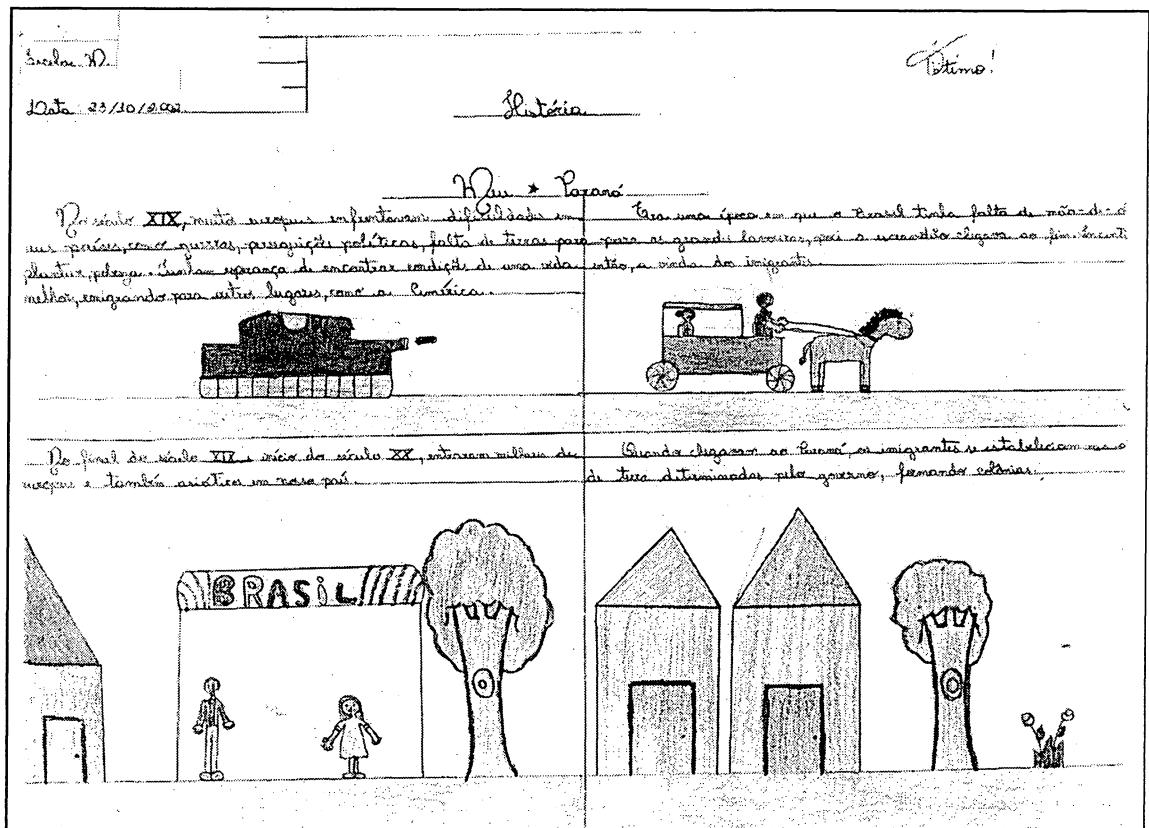
Este conteúdo foi indicado de forma explícita a partir da proposta curricular de 1987: "A conjuntura republicana no Paraná: A revolta federalista (CURITIBA, 1987, p.20).

Pode-se constatar que este conteúdo tem suas origens na História regional de Romário Martins, enquanto saber a ser ensinado na escola: "A Revolução

Federalista no Paraná" (MARTINS, 1937, p.341). Portanto, um conteúdo que não tem sido privilegiado explicitamente em todos as propostas curriculares, no entanto, permanece na cultura escolar ainda hoje.

No tema Imigração, a professora L. C, na 4.^a série, propôs uma atividade de produção de uma história em quadrinhos. (figura 19).O texto enfatiza as dificuldades enfrentadas pelos europeus em seus países de origem e a vinda destas pessoas para o Brasil, bem como alguns grupos que vieram e suas "contribuições".

FIGURA 19 - "MEU PARANÁ – OS IMIGRANTES NO PARANÁ"



A professora C. H., da 4.^a série, ao trabalhar o tema Imigração, selecionou o texto a partir do manual didático *Viver é descobrir* (TUMA, 1992, p.121-122). O enfoque presente no texto, "o trabalho e o dinamismo dessas pessoas contribuíram para o desenvolvimento da agricultura" (figura 20), deixa evidenciado um ensino que tem resquícios da obra de Sebastião Paraná, *O Brasil e o Paraná*, no qual o autor demonstra o ideal paranista, a participação do imigrante voltada para o progresso de Estado, bem como, de relevância para a construção da identidade paranaense:

Os núcleos coloniais, situados na circunvizinhança de Curitiba, abastecem de produtos da pequena lavoura o mercado desta cidade.

Nesses pequenos centros de vida industrial, vê-se salutar a agitação agrícola que impressiona agradavelmente o espírito. Ahi se aprecia o esforço constante e sincero, o anelo de progredir, a aplicação ao trabalho quotidiano e a confiança no meio onde estrangeiros e seus descendentes labutam confiantes nos dias do porvir (PARANÁ, 1929, p.108).

FIGURA 20 - "POVOAMENTO E COLONIZAÇÃO IMIGRANTE"

ESCOLA MUNICIPAL		Valor: _____
ALUNO(A): _____		Nota: _____
TURMA: 4.	TURNO: Tarde	DATA: 29/10/2002
DISCIPLINA: _____	PROFESSORA(A): _____	

Atividade! CONTEÚDO: Povoamento e Colonização imigrante

Imigrantes, pessoas que vieram de outros países como Itália, Polônia, Alemanha, Holanda, entre outros, para morar e trabalhar no Brasil.

As dificuldades dos imigrantes foram muitas, pois estranharam o clima, os usos e os costumes e o tipo de alimentação e o modo de vida dos brasileiros. Mas, o trabalho e o dinamismo dessas pessoas, contribuíram para o desenvolvimento da agricultura.

Com os imigrantes houve a valorização do trabalho no campo e a utilização de novos instrumentos, como o arado, a grade, o rastelo e a foice de cortar.

A introdução de novas formas de trabalho, de profissões e outra contribuições foi na área da alimentação.

No encaminhamento dado pelas professoras, ficaram explícitas algumas evidências do ensino de História presentes na prática docente, uma História que não desvela as contradições, os conflitos presentes neste contexto.

A primeira manifestação de um ensino sobre os imigrantes pode ser constatada no *Programma de Ensino no Grupo Escolar Modelo*, de 1917.⁸² Está indicado enquanto metodologia para o professor ao desenvolver sua aula:

3.º O professor fará cada alumno contar:

a cidade em que nasceu;

a proposito de cada logar, alguma cousa que se ligue a historia, si possivel for;

depois de ter comprehendido, que o Brasileiro pode ter nascido em varios logares.

4.º Ao lado do trabalho do n. 3, o professor fará os alumnos dizerem onde nasceram seus paes, mães, irmãos e parentes, a fim de fazer crescer o numero de localidades e com elle a ideia de Patria. Neste passo pôde dar-se o caso de apparecerem nomes de Patrias estrangeiras e então o professor aproveitará a occasião para o ensino de nomes patronymicos e fazer parallelo entre o Brazil e essas outras nações:

com relação à extensão territorial;

com relação às riquezas naturaes;

com relação aos outros elementos de grandeza material (PARANÁ, 1917, p.1).

A partir desta indicação metodológica, pode-se perceber que o conteúdo sobre os "imigrantes" passa a compor o programa escolar. Um ensino que expressa "as idéias de nação e de cidadão embasadas na identidade comum de seus variados grupos étnicos e classes sociais constitutivos da nacionalidade brasileira" (NADAI, 1992-1993, p.149). Portanto, um ensino numa perspectiva nacionalista.

Nos programas que se seguem, este conteúdo não está indicado explicitamente, ocorrendo uma descontinuidade. Foi retomado, a partir do *Plano Curricular da Escola Papa João XXIII*, em 1975, como conteúdo na 3.ª e 4.ª série:

3.ª série

- grupos étnicos que formaram a população no Município;
- influência dos grupos étnicos na vida a nível de Região Metropolitana;
- tradições folclóricas;

4.ª série

- Fatos principais do Paraná nos diferentes períodos históricos (imigração);
- (...)
- Tradições folclóricas do Paraná;
- Influência do imigrante europeu na cultura – usos, costumes, vestuário, alimentação, habitação, folclores, língua, arte. (CURITIBA, 1975 a, p.97 e 103)

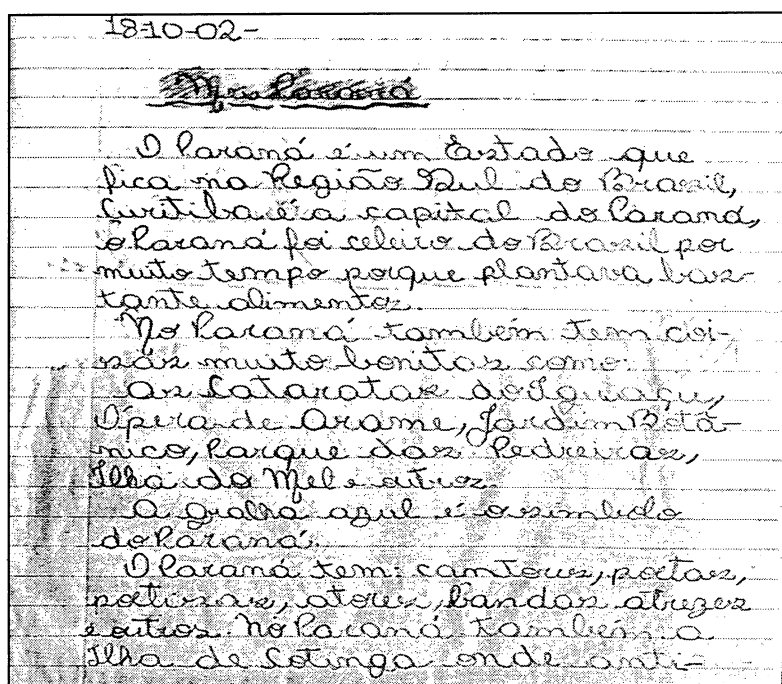
⁸²Este Grupo Escolar funcionava anexo ao Ginásio Paranaense. Foi criado com a finalidade de servir de local para as práticas pedagógicas dos "alunos-mestres" da Escola Normal. (OLIVEIRA, 1994, p. 50)

Nas propostas curriculares, elaboradas durante a década de 1970, pode-se perceber que permanece a ênfase dada para a Imigração em relação "aos grupos étnicos que formaram a população" do Município ou Estado, a "influência desses grupos", "tradições folclóricas".

A partir da década de 1980, percebe-se uma mudança no enfoque dado para este conteúdo: "Preservação dos elementos culturais = memória: as técnicas e o trabalho (...) dos imigrantes". (CURITIBA, 1987, p.19) A ênfase era para a "problemática do trabalho" (ibid, p.19), nos diferentes contextos históricos, sendo que em algumas propostas curriculares aparece de forma mais explícita e outras nem tanto. Assim, no Currículo Básico de 1988, está indicado de forma implícita, pois ao propor o conteúdo "A agricultura e a ocupação do espaço paranaense" (CURITIBA, 1988, p.108), pode-se inferir a referência ao conteúdo relativo à Imigração. No Currículo Básico de 1989-1992, de forma mais explícita: "Curitiba como espaço urbano: o planejamento urbano, a população – hoje, os descendentes de imigrantes, – ontem, os imigrantes" (CURITIBA, 1988-1992, p.375).

No tema Meu Paraná, o texto proposto pela professora E. B., para 3ª série, pode ser identificado como um "resumo" que dá ênfase a alguns aspectos do Estado do Paraná: "aspectos geográficos e culturais" (figura 21).

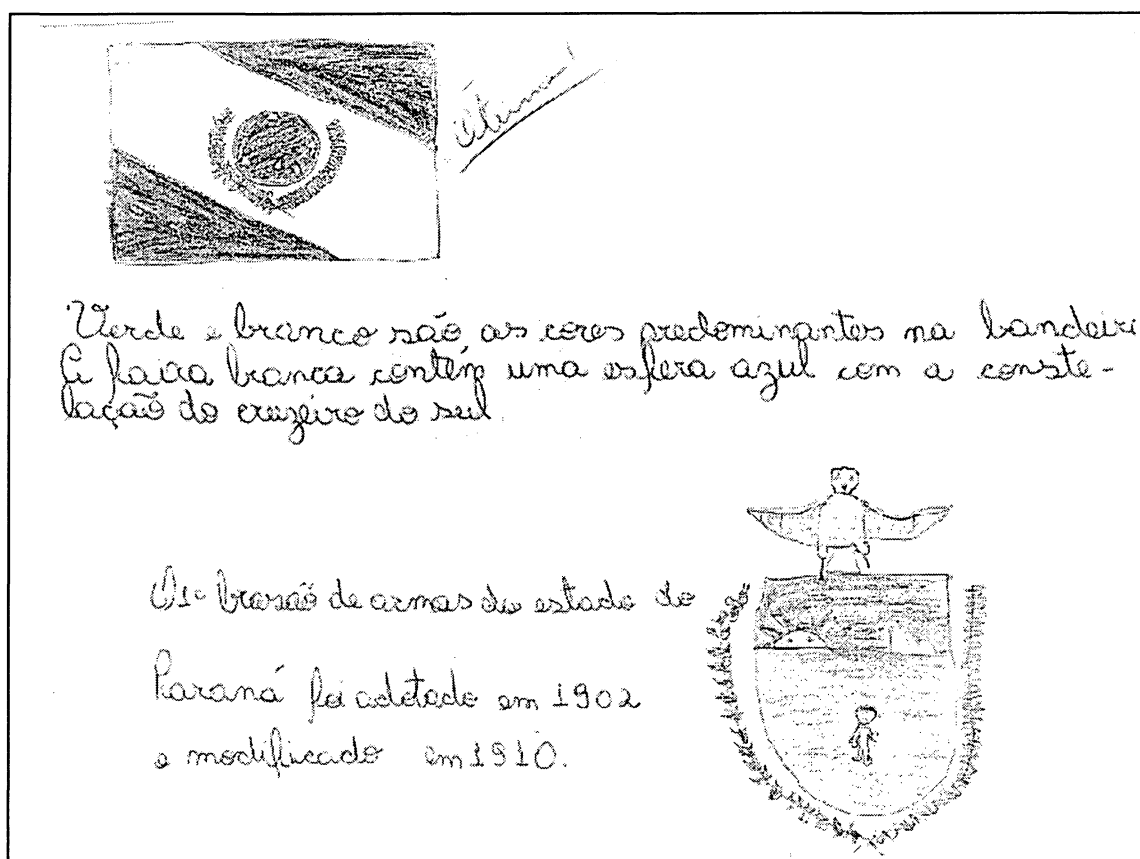
FIGURA 21- "MEU PARANÁ"



Trata-se de um ensino que privilegia "fatos" pitorescos do Estado, numa perspectiva que demonstra a permanência de resquícios das idéias paranistas, de "enaltecimento" do Estado, veiculadas por Sebastião Paraná em seu livro, *O Brasil e o Paraná*, como no trecho quando trata do "Aspecto geral" do Estado: "É no norte e no poente do Estado que, a par de aprazíveis e pinturescas paisagens, se vê a multiplicidade de especies casando com a variedade do typo, numa faustosa exuberancia de vida" (PARANÁ, 1929, p.100-101).

No tema Símbolos do Paraná, a professora C. H. definiu como encaminhamento o desenho a ser realizado pelo/a aluno/a referente à Bandeira e Brasão do Estado, bem como a letra do Hino do Paraná (figura 22).

FIGURA 22 - "SÍMBOLOS DO PARANÁ"



Este conteúdo referente aos símbolos específicos do Paraná foi indicado de forma explícita em propostas curriculares da década de 1970. Tanto a proposta

elaborada pela escola (CURITIBA, 1975a, p.105): "Reconhecer os símbolos do Estado: Hino, Brasão e Bandeira"; como também as propostas elaboradas pela mantenedora (CURITIBA, 1975b, p.129): "Distinguir os símbolos nacionais e estaduais e seu significado"; e na de 1978: "Reconhecer os símbolos do Estado: Símbolos do Paraná: Hino, Brasão e Bandeira" (CURITIBA, 1978, p.16). Apesar de tal conteúdo não estar indicado nas últimas propostas curriculares, a partir da década de 1980, permanece sendo privilegiado enquanto saber escolar.

Percebe-se que a professora na sua prática pedagógica seleciona conteúdos que, no seu entender, são importantes enquanto saber escolar, constituindo-se numa "invenção da tradição", e que esta seleção, no que diz respeito à História do Paraná, passa, na maioria das vezes, pelos objetivos ligados à construção de um tipo de identidade paranaense.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises encetadas na pesquisa apontaram para a existência da História do Paraná enquanto saber escolar, a qual começou a se constituir no final do século XIX, quando apareceram as primeiras manifestações de um ensino voltado para o estudo de conteúdos sobre a história do Estado. Este conteúdo pode ser encontrado a partir da legislação de 1895, *Regulamento para a Instrução Pública: noções gerais de geographia e história pátrias, especialmente do Estado*. Neste contexto, tanto a História quanto a Geografia, indicavam um ensino voltado para o conhecimento da Pátria e da região, tendo a História a função de "formação de uma identidade nacional e Regional".

A inclusão de conteúdos de História do Paraná no contexto escolar ocorreu num momento em que intelectuais paranaenses discutiam e veiculavam idéias ufanistas sobre o Estado, um discurso impregnado "pela crença no progresso e no desenvolvimento social", o qual foi denominado de movimento do Paranismo. Este movimento atingiu o seu apogeu na década de 1920, "avançou" até a década de 1940, no contexto do governo de Getúlio Vargas, um período marcado pela centralização política, onde não havia espaço para as manifestações regionais.

A grande preocupação dos intelectuais paranistas era a "construção de um discurso histórico" que demonstrasse como o Paraná estava em pleno progresso. Nesse sentido, entre jornalistas, poetas, artistas, e historiadores que se envolveram no movimento, destacaram-se Romario Martins e Sebastião Paraná. O primeiro, com a sua obra *História do Paraná*, publicada em 1899, abordando a temática das questões regionais e que passou a ser considerada de grande relevância para a historiografia do Estado. O segundo, Sebastião Paraná, com a obra *O Brasil e o Paraná*, publicado em 1903, que trata de aspectos geográficos e históricos. Ambas as obras tornaram-se expressões de grande relevância das idéias paranistas, inclusive no âmbito escolar, na medida em que foram sendo indicadas como manuais a serem adotados pelas escolas públicas do Estado, permanecendo na

cultura escolar, enquanto indicação de políticas públicas da administração até a década de 1950.

No contexto do paranismo, a História do Paraná dividiu o espaço curricular com a História Pátria, tanto nas indicações de conteúdos nos Programas, como também na indicação de como a escola deveria realizar atividades referentes às datas nacionais e regionais. Neste sentido, fica evidenciada a preocupação dos legisladores com o desenvolvimento do nacionalismo e do regionalismo. Essa preocupação também estava presente no âmbito escolar, na medida em que as professoras organizavam atividades, para mostrar aos alunos os "ilustres personagens" da história, tanto nacionais como regionais.

Pode-se afirmar que tanto a indicação dos conteúdos de História do Paraná nas legislações quanto dos manuais que entram no contexto escolar, bem como a prática docente, passaram a constituir o *código disciplinar* da História do Paraná. Pode-se afirmar que, em certo sentido, esses elementos contribuíram para a constituição de um "sentimento de paranidade", na perspectiva de construção de um tipo de identidade paranaense.

Nos vários programas analisados fica explícita a função da História construída a partir de uma História Política, voltada para o desenvolvimento do nacionalismo e do civismo, bem como o seu valor educativo moralizante, ao ensinar os *fatos da nacionalidade, os perfis dos grandes homens, episódios dos quais resulte ensinamento moral*. Nestes programas, a metodologia sugerida era de que o ensino fosse *sintético, ministrado em licções graduaes, adequadas a cada serie, demonstrando a introdução de uma Historia com pedagogia*. Nesse contexto, o ensino de História do Paraná ganhou "legalidade", podendo-se dizer que foi sendo definido o seu "território curricular".

No contexto da década de 1950, constatou-se, no Paraná, uma retomada das idéias paranistas, com um discurso na perspectiva do progresso e modernidade. Estes discursos passaram a enfatizar o que se pode chamar de um "sentimento de paranidade". Neste período, o que se valorizava, eram as realizações que mostrassem

à população um cenário de prosperidade. Os administradores públicos passaram a investir na construção de grandes obras públicas. No âmbito educacional, o pensamento não era diferente: inúmeras instituições escolares foram construídas. Para esta tarefa, o Estado contou com a ajuda dos municípios, na construção de escolas e de salas de aulas. Nesse sentido, o Município de Curitiba entra como exemplar no setor da educação, tendo a finalidade de realizar pesquisas junto aos bairros da cidade, para identificar os locais onde havia a necessidade de escolas para a expansão da rede escolar.

Como nesses primeiros anos de "experimentação pedagógica" a função do município se restringia a expansão do setor da rede física, as escolas municipais recebiam todas as orientações pedagógicas do Estado. A principal preocupação das orientações pedagógicas para as escolas, era desenvolver a "criança integralmente"; e, também no ensino de História do Paraná, as orientações que vinham sendo indicadas pelas regulamentações do poder público estadual eram utilizadas nas escolas municipais. Estas orientações eram consideradas obrigatórias de serem adotadas. Para isso, nas escolas municipais, o corpo docente organizava um "esquema geral de trabalho", no qual, além do plano anual, cabia às professoras organizar o seu planejamento diário, seguindo as orientações e bibliografias indicadas em reuniões pedagógicas. Nesse período, a História do Paraná passou a ser conteúdo da área dos Estudos Sociais, sendo que os conteúdos eram selecionados e definidos a partir de temáticas das Unidades de Trabalho; como exemplo: *Meu Paraná*, indicada para ser ensinada na 3ª série.

Observou-se que, neste contexto, a concepção historiográfica presente na escola era marcadamente paranista, evidenciada pelos discursos dos envolvidos no processo escolar. Idéias tais como: *colocar o Paraná num plano superior, criar em nossos alunos um sentimento positivo em relação ao Estado, para que os mesmos possam amá-lo e respeitá-lo* eram freqüentes, indicando idéias permeadas pelo chamado "sentimento de paranidade".

A partir da Lei 5692/71, a qual estabeleceu oficialmente a introdução do ensino de Estudos Sociais de 5^a a 8^a séries e da Integração Social, de 1^a a 4^a, em 1972, em seus *Regimentos*, as escolas municipais passaram a organizar os conhecimentos que se tornaram parte da cultura escolar. Este foi o primeiro documento encontrado que indica uma sistematização curricular, elaborado pelas escolas municipais. No entanto, os indicativos continuavam a ser propostos pelo poder público Estadual. No sistema municipal, a proposta curricular era organizada por Atividades e Áreas de Estudos, e as atividades eram desenvolvidas nas Unidades de Experiências ou Centro de Interesse. Em Integração Social, estavam presentes a História e Geografia, que deveriam ser ensinadas de uma forma integrada. A organização de *Temas Centrais Integradores* seguia os conteúdos definidos pelos "círculos concêntricos", casa, escola, bairro, cidade, estado e país. A História do Paraná aparece enquanto "aspectos histórico, moral e cívico", deixando evidenciada a concepção de uma História política, voltada para a formação cívica e moral dos alunos, seguindo os objetivos nacionais deste período um contexto político de ditadura militar no Brasil (1964-1984).

A Diretoria de Educação do Município de Curitiba, em 1975, elaborou o *Plano Curricular*. Com este documento ocorreu a implantação de um currículo único para as escolas, sendo que a justificativa para tal medida foi a de que as comunidades atendidas pelas escolas possuíam características socioeconômicas semelhantes. Nesse contexto, pode-se dizer que, a partir da prática pedagógica que já estava presente na cultura escolar, o currículo tomou a forma institucionalizada centralizadora. A História permanecia tendo como linha norteadora a História política, contemplando conteúdos sobre o Município, Estado e País, permanecendo um ensino voltado para a construção da nacionalidade e regionalidade.

Com o processo de redemocratização da sociedade brasileira, na década de 1980 ocorreu um processo de mudanças no âmbito educacional. Entre as questões consideradas relevantes nas discussões, os Estudos Sociais ocupavam lugar de destaque, considerando-se que o ensino de História e Geografia havia

sofrido um grande esvaziamento teórico com a introdução dos Estudos Sociais e da Integração Social. Neste sentido, a discussão girava em torno das questões da retomada das disciplinas História e Geografia. Na RME, este processo se iniciou envolvendo professores e professoras de 5ª a 8ª série, bem como das séries iniciais, concretizando uma nova proposta Curricular em 1987. No ensino de História foi proposta uma nova periodização no ensino de História do Paraná: *Paraná Tradicional e Paraná Moderno*, para explicar a "formação histórica do Paraná". A História política continuou permeando a organização curricular ao indicar conteúdos como *Paraná no Brasil Colônia, Paraná no Brasil Império, o Paraná no Brasil República e Paraná na conjuntura do Brasil Contemporâneo*.

A separação da História e Geografia se concretizou no Currículo Básico elaborado em 1989-1992. A partir deste contexto, a História resgatou a sua especificidade enquanto ciência, e tomou como fio condutor um ensino renovado de História que possibilitasse ao aluno o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e a reflexão crítica desse conhecimento, assim o aluno poderia se situar no seu tempo e, em sua sociedade, estabelecendo relações com outras sociedades em outros tempos. Mas as pesquisas apontaram para a permanência de determinados conteúdos na cultura escolar, um ensino de História que tem como linha norteadora os temas definidos pela historiografia regional tradicional.

Com a implantação dos *Ciclos de Aprendizagem*, em 1999, a SME reiniciou as discussões e reflexões sobre as concepções, pressupostos teóricos, objetivos e conteúdos das áreas do conhecimento. Atualmente está se vivenciando esse processo que irá culminar com uma reescrita das novas Diretrizes Curriculares para as escolas da RME. Esse momento de discussões nas escolas abre a possibilidade para se refletir junto com os professores e professoras, uma questão apontada com a realização da pesquisa, que, pode-se dizer, seria uma primeira consideração a se fazer. Apesar de existir um *código disciplinar* constituído no e a

partir do processo de escolarização,⁸³ a questão do ensino de História do Paraná como uma disciplina, nunca foi tomada como foco de discussão, podendo vir a ser a pauta de reflexões no contexto escolar, tendo como parâmetros as novas abordagens da historiografia da História do Paraná, bem como de uma metodologia para o ensino de História do Estado.

Além disso, a partir do que se observou nas escolas pesquisadas, pode-se dizer que algumas professoras vivenciam um processo relativo de autonomia para definir a organização curricular, bem como a seleção de conteúdos do Currículo Básico, do manual didático ou outros livros disponíveis na escola, para constituírem um saber a ser ensinado.

As professoras selecionam, dentre os manuais didáticos oferecidos pela administração, aqueles que consideram contemplar os conteúdos de História do Paraná a serem ensinados. A partir do manual recebido, nem sempre o escolhido, a professora seleciona os conteúdos que vai ensinar, organizando o seu planejamento, bem como as atividades a serem elaboradas pelos alunos e alunas.

Pode-se dizer que, ao organizar suas atividades escolares, a professora está "inventando uma tradição". Isto ocorre porque, por um lado, em vários momentos da prática pedagógica ela tem que definir o conteúdo a ensinar e como vai ensinar. Por outro lado, nesse processo de escolhas, são instituídas determinadas relações entre os sujeitos do universo escolar: professoras "com mais experiência", professoras e alunos, alunos e alunas. Neste sentido, a construção de uma identidade paranaense tem se concretizado na prática pela e a partir da intervenção mediadora da professora.

A pesquisa não levou em consideração a perspectiva do "habitus" do/a professor/a, um dos elementos importantes que poderiam ajudar a entender a

⁸³No dizer de VINCENT, G.: "Falar de escolarização é pesquisar o que faz a unidade de uma configuração histórica particular, surgida em determinadas formações sociais, em certa época, e ao mesmo tempo que outras transformações, através de um procedimento tanto descritivo quanto compreensivo". VINCENT, G. *Sobre a história e a teoria da forma escolar*. In: *Educação em Revista*. Belo Horizonte, n. 33, jun. 2001.

subjetivação dos valores e das práticas que, no dizer de Cuesta (1997, p.19), também "reproduzem socialmente o universo cultural das disciplinas escolares". Mas, isto é importante e poderá ser objeto de análise em pesquisas futuras.

Nesse processo, a História do Paraná ensinada está sendo privilegiada, mais especificamente, na 4ª série. No entanto, nas falas das professoras, bem como nas atividades propostas para o/a aluno/a realizar, ficou evidenciado que não está presente um encaminhamento que privilegie a História como o estudo da experiência humana. A ausência deste encaminhamento, pode-se dizer, está relacionada com a própria necessidade de renovação dos elementos que têm constituído e caracterizado o *código disciplinar* da História do Paraná. Pode-se observar que persistem concepções, periodizações, recortes históricos da História do Paraná articuladora de uma identidade vinculada à perspectiva do paranismo.

Segundo Hobsbawm (1998, p. 290, 291),

a história de grandes coletividades, nacionais ou não, não se apoiou na memória popular, mas naquilo que os historiadores, cronistas ou antiquários escreveram sobre o passado, diretamente ou mediante livros escolares, naquilo que os professores ensinaram a seus alunos a partir desses livros escolares, na forma como escritores de ficção, produtores de filmes ou programadores de televisão e vídeo transformaram seu material.

Como afirma o autor, há outras possibilidades de construção da História das coletividades, como aquelas "fincadas" na memória popular. Neste sentido, é importante levar em consideração, na construção histórica e social do *código disciplinar*, seja da História nacional ou regional, que a formação de identidade é algo fundamental e que deve ser levado em conta, pois, como afirma Quintanar (1998, p.296),

Os setores economicamente dominantes no mundo estão tentando fabricar *povos bonsai*: ao privá-los de sua consciência histórica cerceiam suas raízes e os convertem em povos anões, eufemisticamente chamados 'subdesenvolvidos' por seus dominadores, que desta maneira podem – assim supõem eles –, ser controlados com toda facilidade.

Mas o controle das consciências não é coisa fácil: nem sequer podemos conhecer os modos ou os graus em que as mentes individuais elaboram esta forma de pensamento que podemos chamar 'consciência'; menos ainda podemos conhecer com precisão as maneiras ou as intensidades com que essas consciências individuais chegam a conformar as mentalidades coletivas. Mas estas existem, incontestavelmente. E se manifestam de maneira evidente, às vezes por meios menos esperados.

REFERÊNCIAS

ABUD, K. M. O ensino de história como fator de coesão nacional: os programas de 1931. In: Memória, História e Historiografia. *Revista Brasileira de História*, São Paulo: Marco Zero, v.13, n.25/26, p.163-174, 1993.

_____. *O livro didático e a popularização do saber histórico*. In: SILVA, M. A.(org.). *Repensando a História*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1994.

_____. Conhecimento histórico e ensino de história: a produção de conhecimento histórico escolar. In: *Encontros com a História – Número 2*. XIV Encontro Regional de História. Sujeito na História: práticas e representações. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

_____. Currículos de história e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, C. (org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2001. (Repensando o Ensino).

AMADO, G. *Educação média e fundamental*. Rio de Janeiro, Brasília: Livraria José Olympio Editora; Instituto Nacional do Livro/MEC, 1973.

ANDERSON, B. *Imagined communities*. Londres: Verso, 1983.

APPLE, M. W. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. *Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BELTRÁN, F. *Política y reformas curriculares*. Servei de Publicacions de la Universitat de València, 1991.

BITTENCOURT, C. M. F. *Pátria, civilização e trabalho: o ensino de história nas escolas paulistas (1917-1939)*. São Paulo: Loyola, 1990.

_____. As "tradições nacionais" e o ritual das festas cívicas. In: PINSKI, J. (org.). *O ensino de história e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 2000. (Repensando o Ensino).

_____. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, C. (org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2001. (Repensando o Ensino).

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. 5.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BURMESTER, A. M. O. O paranismo em questão: o pensamento de Wilson Martins e Temístocles Linhares na década de 50. In: SILVA, M. A. *República em Migalhas: história regional e local*. São Paulo: Marco Zero, 1990.

CAMPOS, F. *Educação e Cultura*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1940.

CARDOSO, J. A.; W, C. M. *Atlas histórico do Paraná*. Curitiba, Indústria Gráf. Projeto, 1981.

CAROLLO, C. L. Romario Martins: biografia intelectual. In: *Terra e gente do Paraná*. Curitiba: Coleção Farol do Saber, 1995.

CUESTA, R. *Sociogénesis de una disciplina escolar*. la historia. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1997.

_____. *Clío en las aulas*: la enseñanza de la historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas. Madrid: Ediciones Akal, S. A., 1998.

DeNIPOTI, C. *A magna causa da educação*. In: Encontros com a história – Número 2. XIV Encontro Regional de História. *Sujeito na História*: práticas e representações. Bauru, S.P.: EDUSC, 2001.

FONSECA, S. G. Caminhos da história ensinada. 4.ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

FONSECA, T. N. L. Ver para compreender: arte, livro didático e a história da nação. In: *Inaugurando a história e construindo a nação*: discursos e imagens no ensino de História. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FORQUIN, J. C. *Escola e cultura*. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artmed, 1993.

GAZETA DO POVO. *O governo vai criar comissão para o sesquicentenário*. Curitiba, 07 jul. 2002, p. 14.

_____. *Paraná organiza festa de 150 anos*. Curitiba, 03 set. 2002, p. 4.

GOODSON, I. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 2001.

GOMES, F. P. S. *Jornal do Commercio*. Rio de Janeiro, 16 de jan. de 1847, p.2.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 4. ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

HOBSBAWM, E. *Sobre história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

HOBSBAWM, E.; RANGER, T. (orgs.). *A invenção das tradições*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

JORNAL do Commercio. Rio de Janeiro, 16 de jan. de 1847, p. 2.

JUSTEN, C. C. *Veja o que mudou no ensino da história do Paraná*. Curitiba, 2001. (cópia).

LUCA, T. R. São Paulo e a construção da identidade nacional. In: FERREIRA, C.; LUCA, T. R.; IOKOI, Z. G. (orgs.). *Encontros com a história*. percursos históricos e historiográficos de São Paulo. São Paulo: Ed. da UNESP, 1999.

MACHADO, Brasil Pinheiro. *Instantâneos paranaenses*. a ordem. Rio de Janeiro: fev. 1930, p.9.

MARTINS, R. 'Bom dia, Paraná!' In: *Ilustração Paranaense*. Curitiba, dez. 1927, Anno 1, n.2.

_____. *Historia do Paraná*. Curitiba: Empreza Grafica Paranaense, 1937.

_____. *Paranística*. In: *A Divulgação*. Curitiba, fev-mar. 1948, p. 37-41.

_____. *Terra e gente do Paraná*. Curitiba: Coleção Farol do Saber, 1995.

MORAES, M. C. M. Educação e Política nos Aos 30: a presença de Francisco Campos. In: CIRCE, M. F. B., IOKOI, Z. M. G., (coordenadores). *Educação na América Latina*. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, São Paulo: Edusp, 1996.

NADAI, E. *A Escola Pública Contemporânea: os currículos oficiais de História e o ensino temático*. In: Sociedade e trabalho na história. *Revista Brasileira de História*, São Paulo: ANPUH/Marco Zero, p.99-116, 1986.

_____. O ensino de História do Brasil: trajetória e perspectiva. In: *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v.13, n.25/26, 1992/1993.

NICOLAS, M. *Vultos Paranaenses*. Curitiba, 1951.

O ESTADO DO PARANÁ. Curitiba, 19 dez. 1953. Ano III, n.725.

OLIVEIRA, M. C. M. *Ensino primário e sociedade no Paraná*. São Paulo, 1994. 226 f. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) – Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação, Universidade de São Paulo.

PARANÁ, S. *A Escola*. In: *A Escola: Revista do Gremio dos Professores Publicos do Estado do Paraná*, Curitiba: Typ. e Lith. A vapor "Imp. Paranaense", ANNO I, num 1, fev. 1906.

_____. *Galeria paranaense: notas biographicas*. 1.º Centenário da Independencia do Brazil. Edição Commemorativa. Curitiba, set. 1922.

_____. *O Brasil e o Paraná: para uso das escolas primarias*. Decima nona edição. Curitiba: Empreza Graphica Paranaense, 1929.

PARANÁ. *Guia globo de exportação e importação: no ano do I centenário da Emancipação Política do Estado*. Curitiba, 1953.

PEREIRA, L. F. L. *Paranismo: o Paraná inventado; cultura e imaginário no Paraná da I República*. 2.ed. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1998.

PETRICH, J. W. *Relatório: apresentado ao Exmo. Dr. Arthur Pedreira de Cerqueira, Dignissimo Director Geral da Instrução Publica do Estado do Paraná*. In: *A Escola: revista do Gremio dos Profesores Publicos do Estado do Paraná*. Curitiba: Typ. e Lith. A vapor "Imp. Paranaense, ANNO I, num 1, p. 17-22, fev. 1906.

PILOTTO, O. *A criação da Província do Paraná*. Curitiba, 1953.

QUINTANAR, A. S. *Identidad y conciencia em la enseñanza de la Historia*. In: SILLER, J. P.; GARCÍA, V. R. (coords.). *Identidad en el imaginario nacional: reescritura y enseñanza de la historia*. México: Editorial Ducere, 1998.

REIS, J. C. *As Identidades do Brasil: de Varnhagen a FHC*. 5.ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.

- SALIBA, E. T. Experiências e representações sociais: reflexões sobre o uso e o consumo das imagens. In: BITTENCOURT, C. (org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2001. (Repensando o Ensino).
- SANTOS FILHO, B. N. Romario: mestre paranista. *Rumo Paranaense*, Curitiba, Ano II, n.16, p.3-8, mar. 1974.
- SCHMIDT, M. A. M. S. O porquê dos estudos sociais: implicações histórico-sociais, políticas, econômicas. *História: questões e debates*, Curitiba, Ano 6, n.11, 1985.
- _____; GARCIA, T. M. F. B. Discutindo o currículo "por dentro": contribuições da pesquisa etnográfica. In: *Educar em revista*. Curitiba: Ed. da UFPR, n.1, jan. 1981, p.141-149. (Revista da UFPR; n.91).
- SCHULT, N. A. *Estudos sociais a partir da longa duração*. Prefeitura Municipal de Curitiba. Departamento de Educação. Diretoria de Educação. Coordenação de estudos Sociais. Curitiba, 1973, mimeo.
- SCHWARTZMAN, S. et al. *Tempos de Capanema*. Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.
- SILVA, Z. *Diário da Tarde*. Curitiba, 28 de jun. de 1912.
- SERRANO, J. *Methodologia da historia na aula primaria*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1917.
- SOARES, L. R. Romario: um historiador combatente. In: MARTINS, R. *História do Paraná*. Curitiba: Travessa dos Editores, 1995. (Coleção Farol do Saber).
- SOUZA, L. *Relatorio*: apresentado ao Exmo. Dr. A. Pedreira de Cerqueira, director da Instrução Publica do Paraná. *A Escola*: Revista dos Professores Publicos do Estado do Paraná. Curitiba, Anno I, Num. 1, maio de 1906.
- TERRA, A. História e dialogismo. In: BITTENCOURT, C. (org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2001. (Repensando o Ensino).
- TRINDADE, E. M. C. Paranidade ou Paranismo? A construção de uma identidade regional. *Revista da Sociedade Brasileira de Pesquisa Histórica*, Curitiba, n.13, 1997, p.65-74.
- TUMA, M. M. P. *Anotações para o professor*: Introdução. In: TUMA, M. M. *Viver é descobrir – história e geografia: Paraná*. São Paulo: FTD, 1992.

Atos, Decretos, Leis, Regimentos, Pareceres, Portarias

PARANÁ. Decreto n.35, de 9 de fevereiro de 1895. Dá Regulamento para a Instrucção Pública do Estado. *Leis e Regulamentos do Estado do Paraná de 1895 – 1896*. Curityba: Atelier Novo-Mundo, 1897, p. 274, 275.

_____. Parecer da Congregação dos Lentes do Gimnasio e Escola Normal da Capital ao Secretario do Interior, sobre a adopção da obra Historia do Paraná, do Sr. Romario Martins, nas escolas publicas do Estado em 23 de agosto de 1900. Curitiba. AP nº 1117, p 56.

_____. Decreto n. 93, de 11 de março de 1901. Mandando observar o Regulamento da Instrucção. *Leis, Decretos e Regulamentos do Estado do Paraná - 1901*. Typ. Da Penitenciaria do Ahú, Coritiba, p. 83-91.

_____. Regimento Interno das Escolas Publicas do estado do Paraná. *Leis, Decretos e Regulamentos Estado do Paraná - 1903*. Coritiba: Typ. Da Penitenciaría do Ahú, p. 89-102.

_____. Lei n. 1236, de 02 de maio de 1912. Estabelece o Regulamento do Ensino Primario. *Leis de 1912*. Curitiba: Typ do Diario Oficial, 1913, p.139-145.

_____. Decreto N. 17, de 9 de janeiro de 1917. Approva o Codigo do ensino. *Código do Ensino do Estado do Paraná*. Coritiba: Typ d' "A Republica", 1917.

_____. Decreto N. 420, em 19 de junho de 1917. *Programma de ensino no Grupo Escolar Modelo*. Curitiba: Diário Oficial, Anno V, n.1554, 22 de jun. de 1917, p.1 – 10 de jul. de 1917, p.6.

_____. Portaria nº 86, 19 de agosto de 1921. Approva o programma de ensino para os grupos escolares. *Programma de ensino para os Grupos Escolares do Estado*. Diario Oficial, Curytiba, Anno IX, N. 3429, 9 de setembro de 1921, p.1-9.

_____. Acto de 30 de março de 1891. Resolve approvar o seguinte regulamento para a Instrucção Publica deste Estado. *Actos e Leis de 1890 – 1891 – 1892*. Curityba: Typ. d' "A República", 1929, p.93-95.

_____. Decreto n.º 1874, de 29 de julho de 1932. Resolve aprovar o Regulamento interno dos grupos escolares do estado e respectivos programas. *Regimento Interno dos Grupos Escolares do Estado do Paraná*. Diario Oficial, Curitiba, Ano III, n.506, 17 de setembro de 1932, p.1 – 30 de setembro, p.3.

_____. Decreto N. 8863, de 17 de novembro de 1949. Ficam aprovados os programas para o Curso Primário dêste Estado. *Programa para o Curso Primário*. Diário Oficial, Curitiba, Imprensa Oficial do Estado, Ano XXXVII, 28 de janeiro de 1950, p. 1-24.

_____. Lei 13381, de 18 de dezembro de 2001. Torna obrigatório, no Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública Estadual de Ensino, conteúdos da disciplina História do Paraná. Diário Oficial, Paraná, p. 2, 18 dez. 2001.

Currículos, Históricos, Parâmetros Curriculares, Plano de Atuação, Relatórios, Regimentos

BRASIL, *Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997, v.5.

CURITIBA. *Plano de Educação: Situação*. I. Introdução e Justificativa. Prefeitura Municipal de Curitiba. Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba. Curitiba, 1968 a.

_____. *Plano de Educação*. Prefeitura Municipal de Curitiba. Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba – IPPUC. Curitiba, 1968 b.

_____. *Histórico*. Prefeitura Municipal de Curitiba. Departamento do Bem Estar Social. Diretoria de Educação. Curitiba, 1969a, datilografado.

_____. *Histórico*. Prefeitura Municipal de Curitiba. Curitiba, 1969b, datilografado.

_____. *Relatório das Atividades 1969*: Grupo Escolar Papa João XXIII. Prefeitura Municipal de Curitiba. Curitiba, 1969, datilografado.

_____. *Relatório Anual*: Grupo Escolar "Prof^a. Isolda Schmid". Prefeitura Municipal de Curitiba. Curitiba, 1969, datilografado.

_____. *Relatório analítico bimestral – março – abril*: Grupo Escolar Prof^a. Júlia Amaral Di Lenna. In: Relatório Final. Prefeitura Municipal de Curitiba. Curitiba, 1970a, datilografado.

_____. *Relatório Analítico Bimestral maio – junho*: Grupo Escolar Prof^a. Júlia Amaral Di Lenna. Prefeitura Municipal de Curitiba. Curitiba, 1970b, datilografado.

_____. *Relatório Analítico Bimestral – junho*: Grupo Escolar "Prof.^a Isolda Schmid". Prefeitura Municipal de Curitiba. Curitiba, 1970c, datilografado.

_____. *Regimento da Unidade de Ensino de I Grau*. Unidade de Ensino Fundamental Papa João XXIII. Prefeitura Municipal de Curitiba. Curitiba, 1972, datilografado.

_____. *Currículos – Escolas*. Prefeitura Municipal de Curitiba. Departamento do Bem Estar Social. Diretoria de Educação. Divisão de Estudos e Pesquisas. Curitiba, 1974, datilografado.

_____. *Relatório 4º bimestre/1975 do Centro Cívico Duque de Caxias*. In: *Relatório final da supervisão pedagógica:-1975*. Unidade Escolar Júlia Amaral Di Lenna. Curitiba, 1975.

_____. *Plano Curricular*. Escola Papa João XXIII – Ensino De 1.º Grau. Prefeitura Municipal de Curitiba. Curitiba, 1975 a, datilografado.

_____. *Plano de Educação*. Prefeitura Municipal de Curitiba. Departamento do Bem Estar Social. Diretoria de Educação. Curitiba, 1975b, datilografado.

_____. *Plano de Educação: Plano Curricular*. Prefeitura Municipal de Curitiba. Departamento do Bem Estar Social. Diretoria de Educação. Curitiba, 1975 c, v. III, datilografado.

CURITIBA. *Plano de Educação: Plano Curricular*. Prefeitura Municipal de Curitiba. Departamento do Bem Estar Social. Diretoria de Educação. Curitiba, 1975 d, v. III – A.

_____. *Relatório da Supervisão Pedagógica: Unidade Escolar Papa João XXIII*. Prefeitura Municipal de Curitiba. Curitiba, 1976, datilografado.

_____. *Plano Curricular: Diretrizes curriculares para as escolas Municipais*. Prefeitura Municipal de Curitiba. Departamento do Bem Estar Social. Departamento de Educação. Curitiba, 1978 a.

_____. *Técnicas aplicadas a estudos sociais*. In: *Dossiê Orientador Escolar*. Prefeitura Municipal de Curitiba. Departamento do Bem Estar Social. Diretoria de Educação. Curitiba, 1978 b, datilografado.

_____. *Plano de Atuação Anual da Supervisão Pedagógica*. Prefeitura Municipal de Curitiba. Escola De 1.º Grau Papa João XXIII. Curitiba, 1978 c, datilografado.

_____. *Reformulação de objetivos e conteúdos da área de Estudos Sociais - 5.ª a 8.ª série do ensino de 1.º grau, em função do desmembramento da área em disciplinas específicas*. Escola Municipal Júlia Amaral Di Lenna – Ensino de 1.º Grau. Prefeitura Municipal de Curitiba. Departamento de Educação. Diretoria de Educação. Curitiba, 1985, datilografado.

_____. *Desmembramento da área de Estudos Sociais*. Prefeitura Municipal de Curitiba. Departamento de Educação. Diretoria de Educação. Curitiba, 1986.

_____. *Escola Aberta*. Jornal da Secretaria Municipal da Educação. Secretaria Municipal da Educação de Curitiba. Curitiba, Ano IV, n.9, abril/maio 1987.

_____. *Currículo Básico: uma contribuição para a escola pública brasileira*. Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal da Educação. Curitiba, 1988.

_____. *Currículo Básico: compromisso permanente para a melhoria da qualidade do ensino na escola pública*. Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal da Educação. Curitiba, 1989-1992.

_____. *30 anos de educação nos 300 anos de Curitiba*. Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal da Educação. Departamento de Informações, Estudos e Pesquisas Educacionais. Divisão de Pesquisas Educacionais. Curitiba, 1993.

_____. *Currículo Básico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba: compromisso permanente para a melhoria da qualidade do ensino na escola pública*. Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal da Educação. Curitiba, 1995.

_____. *A escola organizada em ciclos de aprendizagem: Diretrizes Curriculares – em discussão*. Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal da Educação. Curitiba, gestão 1997-2000.