



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO
PARANÁ**

Campus Cornélio Procópio

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO**

BRENDA RAIZA DOMINGOS MENDES

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DE
HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS: CONSIDERAÇÕES DA
CULTURA DO NORTE PARANAENSE POR MEIO DA
CULINÁRIA**

CORNÉLIO PROCÓPIO

2021

BRENDA RAIZA DOMINGOS MENDES

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DE
HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS: CONSIDERAÇÕES DA
CULTURA DO NORTE PARANAENSE POR MEIO DA
CULINÁRIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná – *Campus* Cornélio Procópio, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Roberta Negrão de Araújo

CORNÉLIO PROCÓPIO

2021

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

MM49f Mendes, Brenda Raíza Domingos
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DE
HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS: CONSIDERAÇÕES DA CULTURA
DO NORTE PARANAENSE POR MEIO DA CULINÁRIA / Brenda
Raíza Domingos Mendes; orientadora Roberta Negrão de
Araújo - Cornélio Procópio, 2021.
110 p.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) -
Universidade Estadual do Norte do Paraná, Centro de
Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós
Graduação em Ensino, 2021.

1. . I. Araújo, Roberta Negrão de, orient. II.
Título.

BRENDA RAIZA DOMINGOS MENDES

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DE
HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS: CONSIDERAÇÕES DA
CULTURA DO NORTE PARANAENSE POR MEIO DA
CULINÁRIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná – *Campus* Cornélio Procópio, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino.

Após realização de Defesa Pública o trabalho foi considerado:

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Roberta Negrão de Araújo
Orientadora
Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP

Prof.^a Dr.^a Sandra Regina Ferreira de Oliveira
Componente da Banca
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof.^a Dr.^a Marília Bazan Blanco
Componente da Banca
Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP

Cornélio Procópio, 01 fevereiro de 2021.

Dedico este trabalho a todos aqueles que fazem parte do chão dessa terra e contribuem todos os dias para a formação de uma identidade cultural paranaense tão rica quanto diversa. Ainda, aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental que lutam para a valorização da disciplina de História. A esses, todo meu respeito e admiração.

AGRADECIMENTOS

Todas as vezes que uma conquista acontece é preciso entender que, ainda que o processo recaia de modo mais intenso sobre um só, ela não é individual. Cada um que faz parte do outro, em algum momento também faz renúncias, muitas vezes até mais difíceis, para que um projeto, um sonho, uma caminhada possa acontecer.

Agradeço a Deus que me fortaleceu a cada manhã, mostrando seu cuidado e proteção todas as vezes que orava e pedia sabedoria para entender uma aula, entregar um trabalho, realizar uma entrevista ou escrever um capítulo. À Ele toda a minha gratidão, honra, glória e louvor pois por meio do Senhor tudo se fez e sem Ele nada podemos fazer.

À minha família, que sempre me impulsionou a estudar, mesmo em meio as dificuldades de conciliar o mestrado com as intensas horas de trabalho. Meu amado pai que mesmo com tão pouco tempo de estudo formal e um exímio pedreiro, penteava meus cabelos todas as manhãs e me levava para a escola enquanto era criança e dividiu o pão e o leite das manhãs durante o mestrado me incentivando e dizendo a sua filhinha que valeria a pena. A minha mãe querida, que preparava um lanche ou uma fruta para que eu não ficasse sem comer, que sempre foi muito exigente e cobrava a aprendizagem mas ofertava colo quando eu precisava, mesmo quando quem tinha necessidade de carinho era ela.

Ao meu irmão Kelvin, que mesmo mais novo consegue ser uma das minhas fontes de admiração intelectual e muitas vezes me ouviu e me fez sorrir com as soluções improváveis e cômicas que apresenta para um problema. Ao meu namorado Thiago, tão compreensivo que muitas vezes renunciou finais de semana comigo ou minha presença nos encontros de família, porque sabia da importância do que estava fazendo, que ouviu pacientemente, inúmeras vezes, a leitura da pesquisa e ofereceu seu carinho tentando me acalmar quando o cansaço se apresentava.

À minha querida orientadora professora Roberta, admirada por mim desde o Ensino Médio, que de modo claro, sem deixar de ser reflexivo, dispôs de seu tempo e todo o conhecimento que possui para contribuir com essa pesquisa, com quem aprendo tanto há tantos anos. Todas as vezes que voltava de uma orientação sentia-me completamente mobilizada para pesquisar e descobrir ainda mais. É essa a função

do professor que você desempenha com tamanha maestria!

Às professoras Marília e Sandra, por terem feito parte das bancas de qualificação e defesa, contribuindo de modo efetivo para o aprimoramento deste trabalho. Seus alertas e apontamentos deram à trajetória de pesquisa, uma perspectiva muito mais rica.

Às minhas queridas amigas, Camila, Débora, Jennifer e Thaís que celebraram comigo desde a aprovação no mestrado até a defesa, com quem compartilhei diversos momentos de descontração e dividi angústias, do mestrado e da vida. À minha amiga Giselle que partilhou comigo essa caminhada do mestrado e dividiu as alegrias e pezares do processo de titulação. Ao meu querido Daniel, que é ainda meu irmão na fé. Agradeço a ele por sempre me auxiliar de modo tão sereno nos entraves com a tecnologia digital.

A todos os amigos professores, colegas de trabalho da escola João Ribeiro Júnior e ainda aos demais de outras instituições, que me apoiaram durante essa trajetória, impulsionando-me a ir além, em especial à Luciane Sales, primeira a saber da aprovação e que torceu por mim e me incentivou com tantas palavras de ânimo e carinho.

A todos os meus queridos e tão especiais alunos, tanto as crianças quanto os adultos por sempre me fazerem refletir acerca da docência, pensando nesta com toda sistematicidade exigida pela função social, sem deixar de considerar o processo de humanização que faz com que o trabalho com pessoas se torne tão imprevisível e ao mesmo tempo encantador, o que contribuiu de modo efetivo para a realização desta pesquisa.

À todos os participantes das entrevistas e da implementação do produto técnico-tecnológico. Sem vocês a realização desta pesquisa não seria possível. À todos aqueles que mesmo não estando constantemente presentes em algum momento torceram ou oraram por mim. Vocês fizeram parte desse processo e por isso são dignos de toda minha gratidão e partilha, muito obrigada.

Para isso existem as escolas: não para ensinar as respostas, mas para ensinar as perguntas. As respostas nos permitem andar sobre a terra firme. Mas somente as perguntas nos permitem entrar pelo mar desconhecido

Rubem Alves

MENDES, Brenda Raiza Domingos. **A formação de professores para o ensino de história nos anos iniciais: considerações da cultura do norte paranaense por meio da culinária.** 2021. 108 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2021.

RESUMO

O presente estudo tem como finalidade discutir a formação de professores para o ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa tem como justificativa as inquietações acerca da problemática oriundas da prática docente da pesquisadora, bem como a necessidade de avanço em relação às produções que abordam o ensino de História e da cultura no norte do estado do Paraná, ratificadas pelo levantamento realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Tem como questão investigativa: De que forma a utilização de um Guia Didático, contemplando a História do Paraná, pode contribuir para o ensino desta temática? A partir desta, o estudo objetiva elaborar e implementar um Guia Didático para professores de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, de modo que este corrobore para o ensino da História do Paraná, tendo a culinária como categoria selecionada. A escolha por tal categoria justifica-se pela proximidade ao cotidiano dos estudantes, além de retratar a diversidade encontrada na região, o que contribui para a compreensão histórica do espaço e tempo. Ainda, os conteúdos de História local foram apontados por professores como os mais difíceis de serem ensinados, o que ratifica a escolha do tema. Inicialmente é apresentado o referencial que fundamentou teoricamente a pesquisa, bem como os documentos curriculares oficiais que organizam o ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No que se refere aos dados empíricos, apresenta a análise destes, coletados junto a professores que atuam nos 4º e 5º anos. A análise, de natureza qualitativa, foi subsidiada pela Análise Textual Discursiva (ATD), com vistas a unitarização e categorização de elementos identificados no *corpus*, constituído por entrevista semiestruturada realizada com onze docentes. Por se tratar de um mestrado profissional, baseando-se nas dificuldades elencadas pelas envolvidas foi elaborado como Produto Técnico Tecnológico, um Guia Didático para o ensino de História do norte paranaense, intitulado “Guia Didático para o Ensino de História nos Anos Iniciais: A Contribuição da Culinária na Cultura do Norte Paranaense”. O Guia foi implementado por meio de uma intervenção formativa, de forma remota. Os participantes, além das depoentes, foram acadêmicos do último ano do curso de Pedagogia. Para validar as atividades propostas no Guia, estas foram desenvolvidas e avaliadas pelos envolvidos. Considera-se que o Guia Didático constitui-se como mais um recurso que pode ser utilizado pelos professores para o ensino de História do Paraná. No que tange à formação do professor para ensinar História nos anos iniciais, especificamente o egresso do Curso de Pedagogia, foi evidenciado certas dificuldades no processo formativo. Estas podem ser minimizadas dependendo do modo como o a disciplina que aborda o tema é concebida e, conseqüentemente, de que forma é desenvolvida em sala de aula.

Palavras-chave: Formação de professores. Ensino de História. Anos iniciais. Norte Paranaense. Guia Didático.

MENDES, Brenda Raiza Domingos. **Teacher training for History teaching in the early years: considerations about Northern Paraná's culture through cuisine.** 2021. 108 f. Dissertation (Professional master in teaching) – State University of Northern Paraná, Cornélio Procopio, 2021

ABSTRACT

The present study has as its purpose to discuss the education of teachers for the history teaching in the elementary school. The research has as justification the constant relentlessness regarding the problem cited, these, arising from this researcher's teaching practice, as well as the need to improve productivity regarding history teaching and the culture in the parana state, supported by research on the brazilian digital library of thesis and dissertations (bdtd or bdt). It has as its main investigative question: how the utilization of a didactic guide, regarding parana history can contribute to this theme teaching. From this, the study aims to develop and implement a didactic guide for teachers of 4th and 5th years of elementary school, so that it corroborates the parana history teaching, with the cuisine as a selected category. The choice for this category is justified by the proximity to the students' daily lives, in addition to portraying the diversity found in the region, which contributes to the historical understanding of space and time. Still, the contents of local history were pointed out by teachers as the most difficult to be taught, which confirms the choice of the theme. Initially, the framework that theoretically grounded the research is presented, as well as the official curricular documents that organize the teaching of history in the early years of elementary school. The research methodology utilized was one with the qualitative approach supported by discursive textual analyses (dta or atd), establishing units and categories of elements in the presorted interview conducted with the cited teachers, being used for the data collection. Considering it's a professional master's program, based on the handicaps listed by the participants, the technical-technologic product is a didactic guide for northern parana history teaching, titled: "didactic guide for history teaching in the early years: the contribution of cuisine to the northern parana culture". The guide was implemented through a formative intervention, remotely. The participants, in addition to being interviewees, were academics from the last year of a pedagogy course. To validate the activities proposed in the guide, these were developed and evaluated by those involved. It is considered that the didactic guide constitutes another resource that can be used by teachers to teach parana history. Regarding the teacher training to teach history in the early years, specifically the pedagogy graduates, certain difficulties were evidenced in the formative process. These can be minimized depending on how the subject that addresses the topic is conceived and, consequently, how it is developed in the classroom.

Keywords: teacher training. History teaching. elementary school. Northern Parana. Didactic guide

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Os diferentes saberes na perspectiva de Tardif.....	19
Quadro 2 – Esquema das etapas do processo de pesquisa.....	42
Quadro 3 – Relação das questões às categorias <i>a priori</i>	45
Quadro 4 – Síntese dos encontros de implementação do Produto Técnico-Tecnológico (PTT)	50
Quadro 5 – Formação e tempo de atuação dos entrevistados	57
Quadro 6 – Unidades de Análise que constituem a Categoria 1 (<i>a priori</i>)	58
Quadro 7 – Unidades de Análise que constituem a Categoria 2 (<i>a priori</i>)	59
Quadro 8 – Unidades de Análise que constituem a Categoria 3 (<i>a priori</i>)	63
Quadro 9 – Unidades de Análise que constituem a Categoria 4 (emergente) ...	66
Quadro 10 – Unidades de Análise que constituem a Categoria 5 (emergente) .	68
Quadro 11 – Dissertações encontradas e selecionadas.....	78
Quadro 12 – Teses encontradas e selecionadas.....	80

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC.....	Análise de Conteúdo
ATD.....	Análise Textual Discursiva
BDTD.....	Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC.....	Base Nacional Comum Curricular
CAPES.....	Coordenação de Aperfeiçoamento de Profissionais de Nível Superior
CBEPP.....	Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná
DCN.....	Diretrizes Curriculares Nacionais
IBICT.....	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES.....	Instituições de Ensino Superior
LDBEN.....	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MP.....	Mestrados Profissionais
PCN.....	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE.....	Plano Nacional de Educação
PNLD.....	Programa Nacional do Livro Didático
PTT.....	Produto Técnico Tecnológico
RCP.....	Referencial Curricular do Paraná
SEED.....	Secretaria de Educação do Estado do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	
1.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A RELEVÂNCIA DA GRADUAÇÃO.....	17
1.2 ENSINO DE HISTÓRIA: UMA POSSIBILIDADE DE COMPREENSÃO DO QUE VIVEMOS.....	26
1.3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS.....	34
1.4 LEI N. 13381/01 - ENSINO DE HISTÓRIA DO PARANÁ.....	37
1.5 COMIDA NOSSA DE CADA DIA: A CONTRIBUIÇÃO DE CINCO POVOS DO NORTE PARANAENSE NA CONSTITUIÇÃO DA CULINÁRIA LOCAL.....	39
2 REFERENCIAL METODOLÓGICO.....	41
2.1 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA.....	43
2.2 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA EMPÍRICA: COLETA DE DADOS PARA LEVANTAMENTO DE DIFICULDADES QUE PERMEIAM O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS.....	44
2.2.1 O processo de coleta de dados.....	47
2.3 ELABORAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PRODUTO TÉCNICO TECNOLÓGICO: “GUIA DIDÁTICO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS: A CONTRIBUIÇÃO DA CULINÁRIA NA CULTURA DO NORTE PARANAENSE”.....	49
2.4 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA EMPÍRICA: COLETA DE DADOS DURANTE A IMPLEMENTAÇÃO DO PRODUTO	56
3 DADOS COLETADOS: O ANTES E O DEPOIS.....	57
3.1 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS PRIMEIROS DADOS COLETADOS NA PESQUISA EMPÍRICA.....	57
3.2 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS NA PESQUISA EMPÍRICA DURANTE NA IMPLEMENTAÇÃO DO PRODUTO TÉCNICO-EDUCACIONAL	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	72
REFERÊNCIAS.....	74

APÊNDICES.....	78
APÊNDICE A.....	78
APÊNDICE B.....	80
APÊNDICE C.....	82
APÊNDICE D.....	84
APÊNDICE E.....	98
ANEXOS.....	107
ANEXO 1.....	107

INTRODUÇÃO

As questões atuais referentes à precariedade da educação no Brasil, por diversas vezes, recaem sobre o ensino, como se os professores fossem exclusivamente os responsáveis pelas mazelas da educação. Por conseguinte, é necessário estabelecer uma discussão acerca da formação dos professores para que seja possível refletir sobre os diversos aspectos que circundam tal temática. Ainda, faz-se válido ressaltar as constantes mudanças no papel do docente, o que dificulta a permanência das mesmas concepções atribuídas à profissão há décadas atrás.

Todo esse contexto influencia diretamente na identidade do professor, pois é por meio do trabalho¹ que o homem se constitui como ser humano. Assim, o sentir-se professor está associado a suas atribuições e o modo como ele próprio concebe o trabalho que realiza. Apreende-se que o ofício da docência, é apropriado por muitos como um exercício de vocação ou dom, no entanto, é necessário evidenciar que existe um processo de formação que constitui a profissionalização do professor. Deste modo, assim como qualquer profissão é constituída de saberes próprios que devem ser considerados e aprendidos pelos docentes.

É evidente que a identidade do professor se solidifica com as experiências de atuação, no entanto, mesmo na formação inicial é preciso inculcar a urgente necessidade de compreender a importância da valorização profissional como ofício. Com o invento da internet e demais tecnologias digitais, muitas vezes os estudantes têm mais acesso às informações que os próprios professores, o que não significa que saibam lidar com aquelas de modo que as convertam em conhecimento. Assim, a função do professor recai sobre a mobilização do estudante para a aprendizagem.

No que concerne ao ensino de História, tal mobilização torna-se ainda mais instigante, visto que, pela própria origem da palavra História remete a investigação. Diversas vezes as aulas de História são pontuadas pelos alunos como desinteressantes e sem perspectiva da necessidade de compreensão do passado. No entanto, o ensino de História deve corroborar para a interpretação do presente, buscando no passado as fontes para esse processo. É preciso que se faça compreender que os estudantes fazem parte da História e assim sintam-se sujeitos que atuam nesse contexto. O ensino de História realizado de forma tradicional –aquele

¹ Trabalho no sentido ontológico.

que apenas narra os fatos, enaltecendo datas e personagens – dificilmente possibilitará essa compreensão de sujeito histórico. Portanto, é necessário partir do tempo e local em que o estudante se insere, de modo a problematizar acontecimentos pertinentes a sua realidade buscando na compreensão de determinados acontecimentos a elucidação para algumas questões. No entanto, é preciso ressaltar que a História não é a sobreposição de um acontecimento ao outro, que culminou na situação presente, mas entender algumas escolhas em determinadas conjunturas possibilita a análise das mudanças ou permanências associadas a grupos e categorias históricas.

Em relação ao ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental, muitos educadores retratam ainda mais essa dificuldade devido à capacidade reduzida de abstração da criança, e a formação desse profissional não ser voltada exclusivamente para o ensino de História, já que é Pedagogo. Conquanto, é justamente na infância que o potencial criativo e investigativo do sujeito é colocado em ênfase, assim, a aprendizagem em História é possível mesmo para crianças, pois se o professor explorar tal investigação o que antes era maçante torna-se elemento propulsor para novas descobertas. Deste modo, o diálogo entre pedagogos e historiadores deve ser constante para que a prática pedagógica seja permeada de reflexão acerca daquilo que é essencial na História e como possibilitar o acesso do estudante a esse conhecimento. Assim, a justificativa da pesquisa na perspectiva pessoal e social, assenta-se na constante inquietação no que se refere aos encaminhamentos utilizados pelos professores para mobilizar a aprendizagem em História. Ademais, em âmbito epistêmico, a justificativa foi ratificada pela pouca produção sobre o tema, observada por meio da revisão, cuja base consultada foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Diante do exposto emergiu a questão investigativa que norteou a presente pesquisa: De que forma a utilização de um Guia Didático, contemplando a História do Paraná, pode contribuir para o ensino desta temática?

Considerando a especificidade de um programa de mestrado profissional, o objetivo geral da pesquisa é elaborar e implementar um Guia Didático para professores de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, de modo que este corrobore para o ensino da História do Paraná, tendo a culinária como categoria selecionada. Assim, para se alcançar o objetivo geral, elencamos os objetivos específicos: (1)

discutir acerca da formação de professores e sua influência no ensino; (2) analisar de que forma o ensino de História se constituiu no país e a obrigatoriedade de ensinar História do Paraná; (3); apresentar as características da alimentação dos povos elencados para a pesquisa; 4) registrar a implementação e avaliação do Guia Didático pelos participantes. Tais objetivos são discutidos nos capítulos e nas suas respectivas subdivisões.

A metodologia da pesquisa é de abordagem qualitativa e consistiu inicialmente na análise de documentos que versam sobre o ensino de História nos anos iniciais, como: Ensino Fundamental de nove anos: Orientações Pedagógicas, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular do Paraná (RCP). Após, elencou-se discussões que culminaram no estabelecimento dos capítulos da dissertação. De base bibliográfica, os capítulos da dissertação foram escritos conforme leitura e análise dos referenciais teóricos que discutem o tema.

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com professores do Ensino Fundamental. Assim, as categorias elencadas *a priori* foram mencionadas, possibilitando a análise dos dados com fundamento na Análise Textual Discursiva (ATD) (MORAES E GALIAZZI, 2004).

Como registrado, a Produção Técnica Tecnológica (PTT) resultou na realização de um Guia Didático voltado aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que discorre acerca da cultura do norte do Paraná a partir da culinária, com vistas às principais etnias presentes na referida região. Para elaboração deste PTT foi utilizada a coleta de dados por meio de fontes primárias, como entrevistas com imigrantes e descendentes, levantamento de documentos comprobatórios de nacionalidade, notícias da época, imagens de acervos de museus paranaenses e registros da entrada de imigrantes no estado. O Guia é composto, portanto, por textos informativos que foram redigidos com base nos documentos que narram a história desses povos.

Esta pesquisa está organizada em três capítulos: (1) A Fundamentação Teórica, a qual divide-se em cinco subcapítulos que versam, respectivamente, acerca da relevância da graduação na formação de professores, que discorre como a disciplina é abordada na academia, o ensino de História nos anos iniciais, o qual reflete acerca da atuação dos docentes frente aos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental no que tange a disciplina de História a forma como o ensino de

História é reproduzido, e ainda sobre o impacto da Lei 13381/2001 que refere-se a obrigatoriedade do Ensino de História do Paraná nas escolas de Ensino Fundamental no estado e o impacto dessa para o modo como a História é ensinada em sala de aula. A última subdivisão do capítulo 1 refere-se à contribuição dos povos presentes no norte paranaense para a culinária local.

O segundo capítulo (2) aborda o referencial metodológico, dividindo-se em subcapítulos que discutem acerca da construção teórica e empírica da dissertação, bem como o processo de elaboração do PTT, isto é, o Guia Didático intitulado “**Guia Didático para o Ensino de História nos Anos Iniciais: A Contribuição da Culinária na Cultura do Norte Paranaense**”. O capítulo descreve, de modo mais específico, a metodologia utilizada tanto para a escrita da dissertação quanto para a produção do produto técnico-tecnológico e análise dos dados obtidos.

O último capítulo refere-se à descrição, implementação e avaliação do PTT, um Guia Didático elaborado para professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Apresenta como se deu a intervenção formativa que validou a produção, por meio da realização das atividades pelos participantes do curso de formação de professores. Registra, ainda, as atividades desenvolvidas e as impressões e constatações observadas por meio da participação das envolvidas.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Após realização de revisão de literatura na base BDTD, com o intuito de mapear as produções a respeito do objeto de pesquisa, desenvolvemos leituras para a elaboração do aporte teórico que fundamenta a presente pesquisa.

Neste movimento investigativo, iniciamos com a discussão da formação de professores. Em seguida abordamos o Ensino de História e, em complemento, apresentamos a formação de professores para o Ensino de História, especificamente da história do Paraná, por meio de um subcapítulo que aborda acerca da importância do tema conforme a legislação estadual- Lei 13381/2001. Contemplamos, ainda, a culinária como categoria para o ensino do componente curricular selecionado.

1.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A RELEVÂNCIA DA GRADUAÇÃO

Considera-se que o homem se constitui e se diferencia dos demais animais por meio do trabalho, trabalho este ontológico, no sentido de modificação de um estado, não somente o emprego remunerado (PARANÁ, 2003). A profissão, diferente do trabalho, requer a apropriação de um conjunto de técnicas e métodos que se constituem essenciais para o desempenho de uma função reconhecida de forma organizacional por um grupo ou sociedade. Aquele, por sua vez, assenta-se na realização de qualquer ação que altera um estado natural. Embora a concepção de trabalho não esteja relacionada à profissionalização, é necessário ressaltar que o ser humano se constitui e se humaniza também no exercício de sua profissão, possibilitando inclusive sua valorização como sujeito (LIBÂNEO, 2004).

A escola é o principal *lôcus* para apropriação do saber sistematizado por parte do estudante. Por conseguinte, os conteúdos científicos são fundamentais para a aprendizagem do aluno e embora as relações que nela se estabelecem produzam humanidade, é impossível desconsiderar a função essencial dessa instituição social, realizada por meio de seus atores, os professores (LIBÂNEO, 2004). No entanto, ainda na atualidade, associam-se fundamentos equivocados no reconhecimento do professor como representante da profissão, levando-os a constituir uma identidade docente que muitas vezes é destituída de análise de sua prática pedagógica e preocupação com a aprendizagem do aluno.

Uma das grandes questões educacionais em discussão recai sobre a possível dificuldade de aprendizagem dos estudantes. No entanto, outras pesquisas já discutiram sobre tal fator ser consequência de um ensino com falhas em abordagens metodológicas devido a defasagens no processo de formação do professor, ou ainda a falta de interesse do próprio docente pela aprendizagem efetiva dos estudantes. Assim, ainda que o professor não seja o único culpado pelo fracasso escolar, não há como desresponsabilizá-lo, haja vista que o ensino é sua função. Segundo Charlot (2000, p. 107)

[...] o aluno depende da professora, mas, também, esta depende dele. Sendo assim, permanentemente, ela deve pressionar o aluno, negociar, procurar novas abordagens dos conteúdos ensinados, adaptar o nível da sua sala de aula, sem por isso renunciar à transmissão do saber. Existe, portanto, uma tensão inerente ao ato de ensino-aprendizagem.

Destacamos que a necessidade de orientar os professores acerca dos repertórios de conhecimentos imprescindíveis à sua atuação deve ser pauta da formação docente, e não somente da inicial. É importante que a formação pedagógica dos professores que já atuam, considere que a aprendizagem do aluno é também, mas não só, consequência de um ensino de professores reflexivos acerca de sua identidade e comprometidos com a aprendizagem.

Por muito tempo a profissão docente foi considerada como um ofício sem saberes (GAUTHIER, 2006), fato este que relativizou a importância da formação de professores pois esta, por muitos, era concebida como vocação, dom divino, ou exercício de amor. Tais percepções acarretam uma grande desvalorização da categoria, já que atuando por amor, não necessita de um reconhecimento profissional. Porém, mesmo o docente dedicando-se à sua profissão e exercendo-a de forma comprometida, precisa estudar e se preparar, tornando-se digno de ser tão valorizado quanto os demais profissionais.

Além da desvalorização do professor, o fato da docência não ser compreendida como um ofício impregnado de saberes específicos faz com que todos, mesmo aqueles que não têm formação acadêmica e experiência profissional, queiram apontar os caminhos pelos quais a educação e o ensino devem percorrer, pois o contato com a escola já se fez presente na vida da sociedade em geral, embora o papel ocupado fosse o de estudante. Posteriormente a esse período, tem-se que a docência esteve associada a diversos saberes avulsos, conhecimentos pertinentes a profissão e que precisariam ser aprendidos existiam, mas não estavam unificados numa amálgama

que se constituísse a profissão docente. Nesse sentido, o cerne do trabalho do professor não estava bem explícito, o que contribuiu para o que Gauthier (2006) denomina como um conjunto de saberes sem ofício determinado.

Destarte, a formação do professor deve ser contemplada por um conjunto de saberes sem desconsiderar a função essencial deste profissional, que é o ensino. Constitui-se assim o que se denomina como um ofício feito de saberes, reconhecido como uma profissão que possui conhecimentos próprios que devem ser acessíveis para, deste modo, coadunar também com o estabelecimento da função docente.

Tardif (2002) propõe que os saberes docentes podem ser classificados em: saberes da formação acadêmica ou profissional, saberes curriculares, saberes disciplinares e saberes experienciais, como apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 – Os diferentes saberes na perspectiva de Tardif

SABER	DEFINIÇÃO
Saberes da Formação Profissional	Conjunto de saberes que, baseados nas ciências e na erudição, são transmitidos aos professores durante o processo de formação inicial e/ou continuada. Também se constituem o conjunto dos saberes da formação profissional os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente e igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação.
Saberes Disciplinares	São os saberes reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas, etc.). Esses saberes, produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história da humanidade, são administrados pela comunidade científica e o acesso a eles deve ser possibilitado por meio das instituições educacionais.
Saberes Curriculares	São conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes (saberes disciplinares). Apresentam-se, concretamente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar.
Saberes Experienciais	São os saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Nesse sentido, “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de <i>habitus</i> e de habilidades, de saber fazer e de saber ser” (p. 39).

Fonte: Tardif (2002).

Nesse sentido, recai-se sobre as circunstâncias em que o docente se reconhece como tal, pois não é apenas o título acadêmico que constitui sua identidade profissional. É evidente que um professor não deve apenas ter o domínio do

conhecimento que se pretende transmitir, no entanto para que haja um ensino efetivo, este é um elemento *sine qua non*².

Chevallard (2005) propõe, em sua metodologia, a análise das relações entre o professor, o aluno e o conhecimento. Tais relações são estabelecidas no que chamamos de “Triângulo de Chevallard”. Como já evidenciado, o primeiro vértice do triângulo refere-se ao conhecimento que o professor tem acerca dos conteúdos a serem ensinados, o que é denominado “gestão de conteúdos”; em seguida, o docente precisa estabelecer uma definição de papéis com seus alunos, de modo que estes compreendam a posição de autoridade do professor. Vale lembrar que estamos falando de uma relação de autoridade e não autoritarismo, nesta o professor se sobressai apenas por ter domínio maior dos conteúdos e não enquanto sujeito. A esta relação, estabelece-se a gestão de classe, e só depois destas é que há a possibilidade da apropriação do conhecimento pelo aluno, a gestão de ensino (ARAÚJO, 2017).

Assim, a constituição da identidade do professor só se estabelece quando, após apropriadas todas as funções caracterizadas, há a preocupação com a aprendizagem do aluno. Um professor só se reconhece como tal, portanto, quando planeja sua aula e propõem encaminhamentos metodológicos e avaliações que se inserem na perspectiva real da aprendizagem do estudante (ARAÚJO, 2017).

Ademais, é necessário afirmar que a identidade docente se modifica ao longo de sua trajetória na profissão. Isto porque, ao passo que possui características fixas, também incorpora, constantemente, novas experiências e concepções que interferem no sentir-se professor (ARAÚJO, 2017). Assim como o homem não se humaniza logo no nascimento, mas na medida em que se relaciona com seus pares, também não há a solidificação da identidade docente ao término da graduação. Tal percepção se constitui no decorrer do magistério de acordo com a socialização que se estabelece entre os demais colegas de profissão.

A valorização docente está intimamente relacionada à identidade do professor. Define-se por identidade o conjunto de características que distinguem uma pessoa ou uma coisa e por meio das quais é possível individualizá-la.

No entanto, embora a identidade refira-se às características subjetivas do indivíduo, também se relaciona às construções sociais que este estabelece com seu

² Locução adjetiva que se originou do latim e quer dizer: “sem a qual não”. Utilizada para designar condição extremamente necessária, sem a qual não é possível a realização de algo, essencial.

entorno. No entanto, mesmo que um sujeito assuma diferentes papéis nas mais diversas funções sociais, não pode desvincular-se totalmente de suas percepções, já que uma influencia a outra.

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor (PIMENTA, 1999, p.19).

Destarte, destacamos que a formação de professores não pode admitir como condição para a docência o que chamamos de vocação, ou seja, o desejo *a priori* que o sujeito apresenta no tocante a ser professor. Nessa perspectiva, a profissionalização da docência torna-se banalizada e a necessidade de capacitação do professor é inviável. Logo, é imprescindível que o docente reconheça que existe um repertório de conhecimentos que precisa ser utilizado, a saber: saberes curriculares, disciplinares, profissionais e experienciais, pois somente assim o ensino pode se efetivar, corroborando para a constituição de uma identidade profissional dotada de saberes que possam ser aperfeiçoados.

Segundo Nóvoa (2009, p. 12)

Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão.

Ratificando o pensamento de Nóvoa, consideramos que é a partir da reflexão das experiências vivenciadas no exercício do magistério que o professor se identifica como tal e, assim, estabelece a práxis de seu ensino.

Vivemos em um contexto de diversas mudanças sociais, pois as aspirações, concepções e modelos de vida são bastante distintos daqueles pensados há alguns anos. Assim, as exigências educacionais, especialmente em relação aos modos de ação do professor se modificaram. As transformações sociais decorrentes do capitalismo impuseram à escola um desafio bem maior, pois esta, como detentora do conhecimento científico produzido ao longo dos séculos pela sociedade, deve também

constituir saberes e divulgá-los à nova geração, que tanto tem acesso às informações, mas pouco as convertem em conhecimento.

Outrossim, o professor de hoje é diferente do que era no passado, não tanto em suas funções, mas em seu perfil. Quando discorremos acerca dessas mudanças, é necessário dizer que a inclusão da tecnologia na educação, no final da década de 1990 e início dos anos 2000, contribuiu substancialmente para a modificação da função docente.

No passado, o professor transmitia o conhecimento e os estudantes pouco acesso tinham a informações fora do ambiente escolar, o aluno conhecia o mundo por meio da escola. Com a propagação dos aparelhos digitais e da internet, por vezes o estudante tem acesso a mais informações que o próprio professor, o que invalida a função de apenas transmitir informações, mas acentua-se a tarefa de converter tais informações em conhecimento compreensível pelo estudante.

Malacrida e Barros (2013) investigam os próprios professores em relação aos desafios enfrentados em sua profissão: quais as maiores dificuldades encontradas na escola, o que mais estimula a continuar nesta profissão, quais as mudanças mais urgentes e o que deve ser mantido. As respostas são muito diferentes daquelas do século passado, já que a escola reproduz a sociedade e esta, por sua vez, encontra-se sempre em constantes mudanças.

Em entrevista, Nóvoa (2014) apregoa que:

[..] hoje os professores têm que lidar não só com alguns saberes, como era no passado, mas também com a tecnologia e com a complexidade social, o que não existia no passado. Isto é, quando todos os alunos vão para a escola, de todos os grupos sociais, dos mais pobres aos mais ricos, de todas as raças e todas as etnias, quando toda essa gente está dentro da escola e quando se consegue cumprir, de algum modo, esse desígnio histórico da escola para todos, ao mesmo tempo, também, a escola atinge uma enorme complexidade que não existia no passado. Hoje em dia é, certamente, mais complexo e mais difícil ser professor do que era há 50 anos, do que era há 60 anos ou há 70 anos. Esta complexidade acentua-se, ainda, pelo fato de a própria sociedade ter, por vezes, dificuldade em saber para que ela quer a escola.

As muitas críticas pertinentes à profissão docente recaem sobre a exaustiva tarefa de fazer com que as aulas se tornem mais atrativas do que as demais interações que os estudantes possuem em ambiente extraescolar. Para justificar tal inquietação recorreremos a Charlot (2000), quando ressalta que o papel do professor é justamente mobilizar o aluno para o conhecimento, de modo que esse reconheça a importância de desenvolver ações de aprendizagem. No entanto, essa tarefa não se configura como algo de fácil execução, haja vista que as exigências atuais se modificaram.

Ademais, se antes os alunos esperavam ter acesso às diversas informações na escola, reconhecendo o professor como principal transmissor destas, hoje o papel docente não é mais este. Isto porque, com o advento da internet e de diversos meios de comunicação, muitas vezes os estudantes dispõem de inúmeras fontes. Todavia, estas não são plenamente compreendidas, instituindo-se assim a necessidade de convertê-las em conhecimento.

Tornar-se professor na contemporaneidade é uma tarefa que se caracteriza, além do domínio do conteúdo, pelas adequações às necessidades sociais de seu tempo. É necessário refletir acerca da postura metodológica adotada, pois o docente faz parte de uma geração que possuía um modelo social distinto do que o estudante pertence e, muitas vezes, acaba reproduzindo ideologias educacionais ainda mais retrógradas. Assenta-se deste modo a prerrogativa de que utilizamos modelos de educação dos séculos XVIII e XIX para ensinar alunos do século XXI. Contudo, são cerca de três ou quatro séculos que separam uma sociedade da outra. É impossível conceber um ensino que seja mobilizador da aprendizagem do estudante se este continua a ser tratado como aluno do passado, e o conteúdo não for problematizado conforme a vivência dos próprios estudantes (PEREIRA; CLOCK; LUCAS; PASSOS, 2017).

Tais inquietações influenciam diretamente na constituição da identidade docente. O professor, muitas vezes, sabe o que fazer, mas não sabe como fazer e, com isso, não se reconhece como professor, ainda que tenha passado pela formação inicial. Deste modo, a identidade profissional ainda não se constituiu pois, como afirma Araújo (2017), o professor apresenta a identidade docente apenas quando se reconhece como tal. Pimenta (2000) elucida a discussão esclarecendo que o professor deve ter contato com saberes pedagógicos (advindos da formação inicial), científicos (do próprio conteúdo) e também da experiência que se consolida na atuação do professor, ou seja, ao longo do exercício da profissão.

Corroborando com o pensamento de Nóvoa (2020), a relação entre escola e sociedade constitui-se em uma via de mão dupla, pois ao mesmo tempo em que em sentidos políticos, econômicos, ideológicos e culturais a sociedade exige uma formação da escola. Cabe a esta também a tarefa de compreensão do sujeito social que pretende formar, de modo que não se distancie de seu contexto, mas também que não o tenha por objetivo apenas a reprodução sem objetivação de reflexão social.

Nesse sentido, é preciso considerar que o professor não é apenas um transmissor de conteúdo, mas que sua influência tem impacto direto nas percepções do estudante. Desta forma, este pode ser entendido como um mediador entre o estudante e o conhecimento, de modo que a tarefa mais difícil é fazer com que o aluno transite para uma área de não compreensão, para o entendimento de determinado conteúdo, sempre refletindo acerca da necessidade e importância da escola e educação. De acordo com Moran (1999, p.1):

Temos informações demais e dificuldade em escolher quais são significativas para nós e conseguir integrá-las dentro da nossa mente e da nossa vida. A aquisição da informação, dos dados dependerá cada vez menos do professor. As tecnologias podem trazer hoje dados, imagens, resumos de forma rápida e atraente. O papel do professor – o papel principal – é ajudar o aluno a interpretar esses dados, a relacioná-los, a contextualizá-los. O papel do educador é mobilizar o desejo de que o aluno aprenda, que se sinta sempre com vontade de aprender, de conhecer mais.

Nessa conjuntura, discutir formação de professor é atribuir especificidades que, na grande maioria dos programas e cursos, não estão contempladas. Ao se tratar da formação inicial, o curto tempo de duração inviabiliza determinadas discussões pertinentes à carreira docente. Em quatro anos o acadêmico necessita conhecer toda a História da Educação, nacional e da humanidade, ter bases antropológicas, entender acerca da Filosofia e da Sociologia, dominar compreensões psicológicas sobre aprendizagem, caminhar sobre as diversas modalidades da educação, refletir no que tange às políticas públicas educacionais e ainda dominar todas as metodologias de ensino. A tarefa não apenas aparenta, mas de fato se faz de forma árdua e muitos conceitos e apropriações práticas não são adquiridos (LIBÂNEO, 2004).

Em contrapartida, espera-se que ao longo da carreira docente os professores tenham acesso e incentivo a formação continuada, de modo a agregar em seu currículo, não apenas a bagagem titular, mas de conhecimento acerca da educação e do ensino. Mais uma vez a formação não consegue suprir tamanhas exigências, o que acarreta – em docentes em serviço que não conhecem de forma adequada o que concerne ao professor, bem como sua função essencial – grande dificuldade nos processos de ensino e de aprendizagem.

Na tentativa de possibilitar os saberes necessários aos professores, a pesquisa pode se consolidar como uma ferramenta de extrema importância, haja vista viabilizar a investigação de problemas reais que, além de compreendidos, podem ser

minimizados. No entanto, vale destacar que a grande crítica dos professores é que muitas vezes devem “agir na urgência e decidir na incerteza” (PERRENOUD, 1996 *apud* ANDRÉ, 2001). Dessa forma, existe um distanciamento entre o professor que reflete sua prática e àquele que apenas executa uma aula. Nesse sentido, a pesquisa na Educação Básica constitui-se como principal suporte para essa aproximação, considerando que ao pesquisador, cabe refletir.

Há docentes que afirmam desenvolver pesquisa. No entanto, apenas participam do estudo de alguém ou mesmo desenvolvem alguns projetos. Tais ações não se constituem como atividade de pesquisa que contempla a reflexão do cotidiano escolar, por isso a emergência desta é latente. Diante de tal contexto, ratificamos a necessidade da integração entre Educação Básica e Superior.

Muitas são as justificativas para a escassez de pesquisas realizadas por professores da Educação Básica. Uma delas diz respeito à falta de preparo destes, já que ninguém se torna pesquisador da noite para o dia. É preciso que esta preocupação permeie a trajetória docente, até mesmo antes da licenciatura, como o incentivo de bolsas de iniciação científica para o Ensino Médio (modalidade Normal), por exemplo.

Outra justificativa refere-se à necessidade de um ambiente adequado. Este dificilmente existe na grande maioria das escolas, pois como é possível perceber, as atribuições do professor já superam, em muito tempo, o horário de trabalho estabelecido. Além disso, muitas vezes, existe o enfrentamento acerca da aceitação dos próprios colegas de profissão, o que distancia o pesquisador das relações estabelecidas na escola. O reconhecimento social, profissional e econômico, portanto, está consideravelmente aquém da importância do trabalho que o professor desempenha.

Diante desse quadro, André (2001) destaca que é pertinente fazer três perguntas em relação a pesquisa: (1) É importante? (2) É necessária? (3) Sua realização é possível? No que tange à primeira questão é possível identificar que é, de modo bastante abrangente, reconhecida como importante a necessidade de fazer pesquisa. No entanto, a segunda pergunta já é questionada por muitos professores pois estes consideram que a realização daquilo que é demasiadamente trabalhoso torna-se desnecessário e quando discutimos no tocante as possibilidades de realização desta temos ainda mais respostas negativas pois as condições para a

pesquisa em ambiente escolar praticamente inexistem e a formação do pesquisador é extremamente deficiente.

Considerando tal contexto, muitos Mestrados Profissionais (MP) emergiram, pois se a formação inicial do professor apresenta fragilidades no que tange aos saberes, devido à grande demanda de conteúdos que precisa ser ensinado, a formação em nível *stricto sensu* torna-se uma possibilidade integradora entre os saberes aprendidos na academia e a realidade do cotidiano escolar.

Nesse sentido, os investimentos em criação de MP, especialmente em ensino, intensificaram-se nos últimos anos, o que constitui uma política pública de grande relevância para a atualidade. É importante destacar que, embora os MP em ensino tenham sido criados com vistas às disciplinas de Física, Química e Matemática, hoje a abordagem destes, em vários programas brasileiros, já é multidisciplinar.

O cerne do MP consiste, portanto, em aprimorar o conhecimento de professores que já atuam, ou seja, tem ênfase no professor pesquisador, e não ao contrário. Por conseguinte, a ênfase do MP está no produto educacional que diz respeito a demonstração real da relevância da pesquisa. Considera-se, assim, que a necessidade de melhorias no ensino é urgente, portanto, como indica Moreira (2015), ao invés de procurar por grandes destaques na educação devemos construí-los.

1.2 ENSINO DE HISTÓRIA: UMA POSSIBILIDADE DE COMPREENSÃO DO QUE VIVEMOS

Ao analisar a origem do termo História, recorremos a Borges (1986, p.11), que afirma que “História é uma palavra de origem grega que significa investigação, informação. Ela surge no século VI antes de Cristo (a.C.)”. Já para Nidelcoff (1979, p.69), “História é a ciência que estuda o passado do homem através da interpretação de testemunhos”. A partir desses conceitos o reconhecemos como conhecimento por meio da investigação. Desta forma, pode-se extrair que a História tem por finalidade o desvelamento de fatos que antes eram desconhecidos e que, por meio dessa ciência, podem ser elucidados. Nesse sentido, a História caracteriza-se como uma possibilidade de compreensão do que vivemos pois é por meio dela que podemos esclarecer o que já passara e pensar nos reflexos do que já acontecerá e que ainda

nos acomete, proporcionando assim não apenas a compreensão, mas também a transformação social.

Muitos não valorizam o estudo da História, associando-a a uma perspectiva sempre do passado, que nada interfere no contexto atual. No entanto, faz-se necessário ressaltar que a História é uma ciência que está em constante transformação e reconstrução e isso justamente porque é feita pelos seres humanos que também se modificam e reconstróem-se dadas as necessidades e interpretações da época.

Os primeiros relatos históricos se deram pela tradição oral. Antes ainda da invenção da escrita, os povos já necessitavam se comunicar e transmitir aos demais fatos de seu cotidiano, acontecimentos importantes, relações estabelecidas entre outros. Para tanto, surgiram os mitos que por muito tempo constituem-se como a única forma de contar história e mesmo na atualidade configura-se como frequente fonte para discutir os acontecimentos. Segundo Borges (1986, p.17), o surgimento da História é concomitante ao da Filosofia pois:

Desde o início elas estão bastantes ligadas; é a filosofia que vai tratar do conhecimento em geral. Em seu início, o campo filosófico abrange embrionariamente todas as áreas que posteriormente se iriam afirmar como autônomas: a matemática, a biologia, a astronomia, a política, a psicologia, etc. São os próprios gregos que descobrem a importância específica da explicação histórica. Heródoto, de acordo com a orientação empreendida por Hecateu de Mileto, se propõe a fazer investigações, a procurar a verdade. Heródoto é considerado o pai da História pois é o primeiro a empregar a palavra no sentido de investigação.

Nesse sentido, a preocupação histórica recai para a busca da compreensão de um determinado tempo e espaço, interpretando as relações estabelecidas pelo sujeito com o objetivo de preocupação com a verdade.

Considerando que a História é reflexo da sociedade, bem como dos sujeitos que a compõem, acompanha as concepções sociais e relaciona-se com a interpretação de mundo da época. Assim, na Idade Média³, o conceito histórico esteve ligado a uma concepção teológica, representada especialmente pelo calendário judaico-cristã, que data os acontecimentos tendo como base o nascimento de Jesus Cristo. Nesse contexto, a igreja então controlava os registros históricos e não se tinha interesse pela verdade, pois o domínio do conhecimento convertia-se também em controle social (NEMI; MARTINS, 1996).

³ Período compreendido entre os séculos V e XIV que repreendia a busca por conhecimento e tinha total controle político e ideológico da Igreja Católica, também conhecido como Idade das Trevas.

Com o renascimento, o conhecimento histórico passou a ser produzido por instituições de pesquisas particulares ou governamentais, que objetivavam narrar a história dos países. Tal perspectiva delineou a constituição de uma história linear, considerando apenas fatos isolados, denominada de positivista. No entanto, a partir do século XIX, emergiu uma corrente que defendeu a necessidade da consideração de interrelação entre os fatos para compreensão do todo histórico, a chamada dialética, desenvolvida pelo filósofo Hegel, que apresenta uma tese, antítese e síntese. Assim, teve início uma compreensão da História de forma contextualizada, e não apenas como uma Ciência isolada (BORGES, 1986).

A História tornou-se objeto de estudo na academia somente no século XIX. No entanto, na época, defendia-se perspectiva liberal, que não visava a transformação social, mas sim a reprodução dos fatos, guiados por uma visão eurocêntrica de sociedade. Foi a partir da segunda metade do século XX que o embate entre visões históricas começa a acontecer: de um lado a história factual contada na versão dos heróis dominantes e do outro a história na perspectiva materialista histórica, que ressalta a luta de classes entre os que detêm o poder e àqueles pertencentes ao proletariado. Ainda assim não se pensava a História com o objetivo de transformação, essa ótica deve ser concebida como a essência histórica, pois esta deve considerar a caminhada da humanidade com o sentido de interpretar os acontecimentos para compreensão do que acontece nos dias atuais e por meio da identificação das contradições corroborar para a transformação.

No contexto brasileiro, a história do ensino de História é ainda mais recente, haja vista que a implementação de universidades no país aconteceu cerca de três séculos depois que em outros países. Segundo Nemi e Martins (1996), a História recebeu o *status* de disciplina no país a partir do século XIX, quando os feitos dos líderes políticos começaram a ser contados aos alunos que inicialmente eram compostos por uma elite econômica. A partir de então se começou o delineamento de uma História que embora possua grande potencial reflexivo, pouco se permitia questionar já que apregoava apenas a história da classe dominante, definido no modelo de História Positivista. Por muito tempo então, o Brasil reproduziu concepções eurocêntricas, o que distanciava o estudante do contexto em que vivia. Desse modo, a mobilização para a aprendizagem em História tornou-se mais difícil.

A partir do Estado Novo⁴ o ensino de História percorreu nos ideais de patriotismo, com o objetivo de desenvolver, nos alunos, um sentimento cívico (CAIMI, 2001). Posteriormente, a História passou a ser ensinada de forma unificada com a Geografia, em disciplina denominada Estudos Sociais. O país passava pelo período de Ditadura Militar⁵ e a reflexão social proporcionada pela aprendizagem histórica não era bem-vinda. Assim, o ensino de História acabava por reproduzir os ideais do governo da época. Ressalta-se, no entanto, que essa unificação aconteceu nos anos finais do Ensino Fundamental e diversas pesquisas contemporâneas visam investigar o impacto dessa mudança no ensino de História nos anos iniciais.

No ano de 1988, após diversos movimentos sociais, no contexto de redemocratização do país, foi promulgada a nova Constituição Federal, com caráter altamente democrático, com vistas a garantia de direitos sociais. A década de 1990 então, foi marcada no Brasil pela reformulação de diversos documentos educacionais, entre os quais se destaca a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9394/96. A mesma, embora modificasse diversas concepções da anterior já apresentava um discurso diferente da Constituição Federal de 1988 pois o regime econômico do Neoliberalismo exigia uma educação aproximada aos moldes de países de primeiro mundo. Nesse contexto, em âmbito nacional, são elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), com versão preliminar em 1995 e oficialmente divulgado no ano de 1997.

Os PCN – embora não tivessem força legal, pois como o próprio nome já indica, são apenas parâmetros – se constituíram como o principal apoio no que tange a apresentação de conteúdos e metodologias dos professores de Ensino Fundamental. A proposta teórica dos mesmos defendia uma concepção que colocava o aluno como sujeito ativo da aprendizagem, percorrendo, ainda que de modo pouco claro, autores como Piaget e Vygotsky. É importante destacar que, segundo Moreira (2011), embora ambos sejam cognitivistas no que diz respeito a preocupação com o processo de aprendizagem que ocorre entre a apresentação e apropriação da informação, as concepções dos autores são distintas já que, Piaget valoriza a interação sujeito com o objeto de conhecimento e que a aprendizagem não é possível antes que o

⁴ Período cujo presidente do Brasil era Getúlio Vargas, foi considerado a primeira ditadura do Brasil por ter impostas diversas medidas restritivas.

⁵ Período iniciado em 1964 em que os militares comandavam o país de forma antidemocrática e a liberdade de expressão era totalmente coibida.

desenvolvimento aconteça, enquanto Vygotsky defende que não há aprendizagem sem a interlocução com o meio em que o estudante está inserido, assim, a aprendizagem é fator essencial para o desenvolvimento.

De modo a funcionar quase como um currículo nacional, no que diz respeito ao ensino de História nos anos iniciais, os PCN (1997), apresentam um texto que afirma a impossibilidade de ensinar a História de todos os tempos e todas as sociedades. Segundo Velloso (2012):

O documento dos parâmetros sobre a disciplina de História pode ser entendido como a carta de intenções governamentais sobre a disciplina para o nível fundamental de ensino, configurando um discurso que, como todo discurso oficial, projeta identidades pedagógicas e orienta a produção do conhecimento oficial – o conhecimento educacional construído e distribuído às instituições educacionais pelo Estado em sua atuação como campo recontextualizador pedagógico oficial.

Nesse sentido, é importante destacar que o tratamento para o ensino de História sofre o impacto das diversas mudanças que acontecem a nível político e econômico e que a educação, mais uma vez, é projetada numa via de mão dupla, em que ao passo que tem potencial para modificar, também é modificada pela sociedade.

No passado, de forma equivocada, alguns pesquisadores conceberam que não era possível ensinar história para crianças pois sua capacidade reduzida de abstração não permitiria a compreensão dos fatos. No entanto, considera-se que a criança apresenta total condição de aprender História quando essa é ensinada de forma a atender as necessidades da faixa etária. O que ocorre é que a criança apresenta especificidades no que tange a aprendizagem de História, mas se o ensino for ministrado com vistas a tais especificidades, a aprendizagem é não somente possível como de extrema efetividade.

No estado do Paraná, o principal documento utilizado na década de 1990 foi o Currículo Básico para Escola Pública do Paraná (CBEPP). O documento – que apresenta uma concepção teórica explicitamente difundida pela Pedagogia Histórico-Crítica, cunhada por Saviani – tratou o ensino de História para os anos iniciais com o objetivo de identificação dos fatos para verificação e análise das situações de transformação e permanência de uma sociedade, de modo que estas deveriam ser identificadas a partir do cotidiano do estudante para posteriormente atingir as demais culturas (PARANÁ, 2003).

A implementação das Leis n.10639 em 2003, e n. 11645 em 2008, tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nos

estabelecimentos oficiais de Ensino Fundamental e Médio. Tais leis oportunizaram o início de uma visão histórica um pouco distinta do que se vinha reproduzindo até então, pois o professor, além de conhecer mais sobre essas culturas, não poderia reduzi-las, pois, o objetivo principal das leis foi justamente a equiparação da valorização social e cultural dos negros e indígenas em relação aos descendentes europeus, já que o Brasil possui uma matriz étnica composta por estes três povos.

Outro importante documento utilizado no estado foi o “Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações Pedagógicas para os anos iniciais”, publicado em 2010. Este, embora não apresente uma seleção de conteúdos fixos, discorre acerca do histórico da disciplina no país, e as concepções sobre o modo como o ensino de História se difunde entre os professores. Vale ressaltar que o documento aponta para necessidade de um ensino de História que parta do presente tempo e espaço em que a criança vive para que progressivamente se estenda a um outro tempo e local histórico.

No entanto, faz-se válido inferir que a criança muitas vezes não se interessa pela aprendizagem histórica por não conseguir problematizar o que vive. Assim, é justamente por meio da indagação que o professor precisa iniciar o contato dos estudantes com a disciplina. Considerando a origem do termo História, é preciso que a aprendizagem histórica seja uma investigação do que ocorre no presente, e que será necessária uma busca no passado para responder a questões atuais.

Os professores com formação específica em História, de modo geral, apresentam condições para transporem o conhecimento histórico acumulado pela humanidade à compreensão do estudante. A grande dificuldade se assenta na discussão dos professores dos anos iniciais, pois obrigatoriamente possuem formação inicial em Pedagogia ou mesmo nível médio normal, o que acarreta num número muito baixo de professores com outras graduações.

No entanto, defende-se que é sim o professor pedagogo, o profissional mais adequado para o ensino de crianças nos anos iniciais, pois o professor de História dedica-se à disciplina, enquanto o professor pedagogo é professor do estudante. Assim, é necessária a reflexão das dificuldades do professor que é pedagogo, o chamado generalista, de dominar ao menos minimamente os conteúdos de História para posteriormente transmiti-los aos estudantes dos anos iniciais.

Nesse tocante, faz-se necessário estabelecer um paralelo entre a formação do professor especialista, no caso o egresso do curso de História, e do generalista, o Pedagogo. Se por um lado a Pedagogia não consegue elencar conteúdos considerados essenciais para o ensino de História, devido à ausência de conhecimentos científicos e historiográficos acerca daqueles, por outro, a licenciatura em História por si só não possibilita o trabalho com esses conteúdos de forma a se fazer entendível para os estudantes dos anos iniciais, e isso porque a ênfase do curso não está nas metodologias de ensino e sim no conhecimento histórico puro. Deste modo, como estabelecer então um equilíbrio nessa balança, para que os professores dos anos iniciais consigam realizar essa transposição didática que resulte na aprendizagem efetiva dos alunos sem, no entanto, desconsiderar os conteúdos históricos indispensáveis para a disciplina?

De acordo com Oliveira (2003), é impossível estabelecer as possibilidades, avanços e limites para o ensino de História nos anos iniciais sem a participação colaborativa de pedagogos e professores de História, pois ambos se constituem como sujeitos atuantes nesse caso. Nada melhor que uma tentativa de aproximação desses profissionais, com vistas a um diálogo de construção de possibilidades que tentem minimizar os impactos dessas defasagens para o trabalho do professor e aprendizagem dos alunos. Assim, Oliveira (2003, p.265) afirma que:

Convidados a refletirem sobre sua práxis, os professores deixam de ser considerados como simples elos de transmissão de conteúdo elaborado em determinadas épocas e, selecionados, por diversas razões, como currículo básico a ser transmitido aos alunos. O diálogo teórico-prático é condição primeira para que possa haver uma reflexão sobre a práxis. Dialogar não supõe hierarquizar.

Muitas vezes os próprios professores questionam-se acerca do estabelecimento de determinados conteúdos no currículo por não participarem da construção e discussão deste. O diálogo então se caracteriza como fator de extrema relevância para a compreensão dos professores que serão indagados a discutirem sobre sua prática de modo reflexivo, apropriando-se de novos conceitos com vistas a uma posterior modificação nas metodologias antes aplicadas que agora já possuam uma proposta de embasamento teórico.

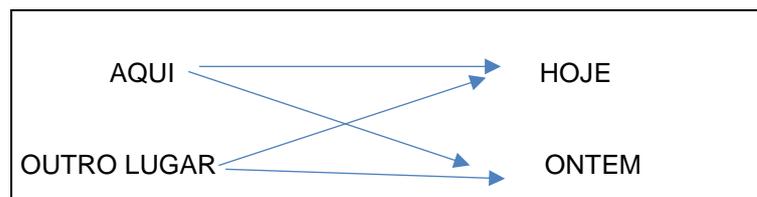
Na atualidade, em relação à academia, busca-se por um ensino de História que visa a compreensão do contexto em que o estudante está inserido para posteriormente relacioná-lo com o passado. No entanto, quando nos referimos ao

Ensino Fundamental, ainda é possível observar uma versão fragmentada, que tende a destacar um herói que realizou um fato em uma determinada data. Até o início dos anos 2000, por exemplo, os livros didáticos estavam voltados para a história eurocêntrica.

No que se refere aos documentos oficiais em vigência, identificamos a perspectiva de modificação da História Positivista. Conquanto, é preciso considerar que é o professor o mediador entre conhecimento e estudante e que esse, por vezes, reproduz o modo de ensinar que lhe foi concebido. Assim, muitas vezes acaba por narrar uma História cíclica, sem mobilizar o estudante para a reflexão, colocando ênfase em aspectos como data, evento e herói ou vilão.

A análise de novos documentos norteadores, como a “Base Nacional Comum Curricular” (BNCC) e o “Referencial Curricular do Paraná: direitos, princípios e orientações” (RCP) possibilitou a identificação de que as novas propostas para o ensino de História referem-se ao conhecimento do eu como sujeito histórico. Este influencia e constrói a realidade que o cerca e é necessário conhecer o passado para reflexão do que se modificou em relação à atualidade e o que permaneceu, de modo que o estudante reconheça as intervenções sociais de seu tempo. Deste modo, a concepção de História como disciplina retrógrada que só objetiva contar o que passou está, não somente descontextualizada, como não é mais versada pelos documentos oficiais.

Evidenciamos ainda, que o conhecimento da realidade em que o educando vive é fator de extrema consideração pelos documentos, pois é necessário compreender o espaço e o tempo atual para posteriormente compará-lo às formas de como era concebido no passado. Deste modo é possível estabelecer constructos de relação entre os sujeitos e processos históricos que contribuíram para a modificação e incorporação dos elementos que se fazem presentes na atualidade. Assim, identifica-se, ainda que não explicitado, a utilização de um esquema que relaciona o espaço e o tempo (PARANÁ, 2003).



Fonte: reproduzido pela autora (2020) a partir do documento CBEP

Vale registrar que Nidelcoff (1979), na obra “A escola e a compreensão da realidade”, já abordava esta estrutura, isto porque propõe o estudo dos homens “de nossa localidade, de nosso tempo, de outros lugares e de outros tempos” (p.4). Compreender o hoje como primeiro ponto do processo histórico, contribui para que o sujeito se sinta participante da História e assim reflita acerca do contexto em que vive, de modo a entender a necessidade também de conhecer o passado daquele tempo e local histórico em que vive para posteriormente conhecer outras realidades no tempo presente e como se desenvolveram em outros tempos.

Outrossim, ressaltamos que a disciplina de História não pode ser concebida como uma narrativa estática do passado, pois conforme aponta Bosi (1994), o passado não é o antecedente do presente, é a sua fonte.

1.3 O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PEDAGOGO

As crescentes discussões acerca do ensino nos anos iniciais assentam-se principalmente nas formas que o professor encaminha suas práticas em sala de aula. No que tange ao ensino de História, tal discussão se faz presente no sentido de propiciar ao estudante o sentimento de sujeito histórico, isto é, o sentir-se participante do que acontece. Retomamos aqui a ideia da História contextualizada, que precisa relacionar-se com o momento que o estudante vive para que deixe de ser encarada como uma disciplina maçante que somente narra acontecimentos passados.

Nesse tocante, é impossível afirmar que não há possibilidades de problematização em relação ao conhecimento histórico, mas qual será a forma que este é problematizado? É justamente a possibilidade de estabelecer conexões com os estudantes que favorece esse movimento de constante dialética onde o passado é constantemente revisitado para a elucidação de fatos presentes e não como explicação factual que desencadeou determinado acontecimento. É necessário assim, que o próprio docente conceba a História enquanto processo, do qual de modo contemporâneo ele também participa junto a seus estudantes.

A formação de professores para os anos iniciais, realizada no curso de Pedagogia oferta uma carga horária para a disciplina de Metodologia do Ensino de

História muito pequena em relação ao tempo que destina para as disciplinas de fundamentos da educação. A consequência revela-se no pouco preparo dos professores para atuarem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e assim, muitos acabam por reproduzir as formas tradicionais de História positivista com que foram ensinados, alocando a História numa posição secundária, com o viés de exaltação dos grandes feitos de heróis, marcada por uma concepção eurocêntrica e linear.

Embora o documento Diretrizes Curriculares Estaduais para o Ensino de História (DCE), aprovado em 2008, aponte para a reflexão acerca do que é História e quais os motivos para aprender a disciplina, é preciso considerar que o ensino fragmentado ainda é uma realidade no estado e sofre influências das concepções políticas e ideológicas da época (PARANÁ, 2008). Destarte, uma possível solução para minimizar as lacunas existentes entre a formação geral do professor dos anos iniciais e o efetivo ensino em sala de aula assenta-se nos cursos de formação continuada ou em serviço, que poderiam ofertar conteúdos e formas de estudos aos professores vinculados ao ensino de História, com o objetivo de fazer presente a forma de ensino apontada pelos documentos.

É mister destacar que todo ensino se baseia em um currículo, assim, aquilo que o professor leciona em sala de aula vincula-se a uma organização curricular. Conforme aponta Sacristán (2013), nenhum currículo é neutro, antes é carregado de ideais que refletem em concepções sociais da época daqueles homens que a constituem.

Nesse tocante, é preciso inferir que a crítica estabelecida por muitos docentes é que a forma como a disciplina de História apresenta-se no currículo dificulta o ensino da mesma em sala de aula de modo a propiciar a contextualização do estudante, já que os conteúdos padronizados são pertinentes ao ensino de História do Brasil e mesmo nas séries em que são abordados conteúdos de História regional, poucos são os subsídios para que o professor exerça um trabalho de qualidade em sala de aula. Segundo Neves:

A presença da datação-acontecimento é a referência mais constante e visível. Os agentes sociais privilegiados são os Estados português, holandês, inglês, francês e, em certos períodos, a Colônia brasileira, Império, a República. Nesta relação, incluem-se alguns personagens, como presidentes. O povo, nos períodos estudados, aparece de forma vaga, quase abstrata (NEVES, 2004, p.5)

Conforme apresentado por Neves, a História do Brasil já é vinculada a História de outras nações, considerando elementos próprios do país numa escala bem menor,

o que dificulta a contextualização dos saberes. É preciso pensar numa História que não somente em documentos oficiais, mas também, e principalmente, na prática pedagógica rompa com o ensino de História cíclica positivista, que tem por objetivo ensinar por meio da memorização acerca das datas e acontecimentos representados por heróis e vilões.

Outro fator que dificulta o ensino de História nos anos iniciais, é a ausência de discussões durante a formação inicial acerca da aprendizagem histórica da criança. Durante muito tempo a História foi ensinada de modo linear pois, segundo Oliveira (2003), não se acreditava na capacidade da criança de compreensão do que ocorrera em outro tempo e local histórico já que precisaria utilizar funções psicológicas superiores (FPS) para explorar e contextualizar o conhecimento. No entanto, pesquisas de autores célebres como Vygotsky evidenciam que é completamente possível para a criança a aprendizagem, utilizando FPS como memória, atenção, pensamento e linguagem. Este afirma que:

A possibilidade de combinar elementos dos campos visuais presente e passado [...] num único campo de atenção leva, por sua vez, à reconstrução básica de uma outra função fundamental, a memória. Através de formulações verbais de situações e atividades passadas, a criança liberta-se das limitações de lembranças diretas ela sintetiza com sucesso, o passado e o presente de modo conveniente a seus propósitos. [...] A memória da criança não somente torna disponíveis fragmentos do passado como também transforma-se num novo método de unir elementos da experiência passada com o presente.

Necessário refletir acerca das práticas pedagógicas realizadas para o ensino nos anos iniciais, pois é perfeitamente possível ensinar conceitos históricos, desde que esses vinculem-se com o que o aluno vivencia, tornando-a como uma disciplina palpável, que não vise apenas a reprodução do que aconteceu e sim a compreensão. Essas proposições de mudanças na prática pedagógica docente têm acontecido principalmente a partir da década de 1990, solidificada por propostas curriculares como os PCN, que já indicavam para um ensino de História que tratasse o estudante como um sujeito ativo do conhecimento.

É importante destacar que um grande equívoco, por vezes reproduzido na prática de ensino de História, é aplicá-la como uma verdade absoluta, quando na realidade, assim como outras ciências, a história deve ser passível de irrefutabilidade, o que comprova ainda mais seu caráter científico. A interpretação histórica depende do tempo, local e contexto em que é reproduzida, por isso a importância do ensino de História associar elementos presentes no cotidiano do estudante, para que assim o

mesmo sinta-se participante e seja capaz de utilizar a História como uma ciência que elucida acontecimentos presentes por meio da investigação do que ocorrera no passado.

Ainda, são recorrentes as dificuldades no ensino de História que se relacionam com a desvalorização da disciplina, refletida no pouco tempo de trabalho destinado a mesma em sala de aula, devido a atribuição de maior importância às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. É importante pensar que a História não pode ser trabalhada como uma continuação da alfabetização em Língua Portuguesa, utilizada apenas como um pretexto para a leitura e escrita. Antes, essa deve ser valorizada em seus diversos aspectos, de modo a considerar as especificidades da disciplina e os conceitos que devem ser ensinados e aprendidos nas séries adequadas, sempre enfatizando o que é de vivência local e cotidiana do estudante.

1.4 LEI N. 13381/01 - ENSINO DE HISTÓRIA DO PARANÁ

A atual e maior lei que rege a educação escolar no país é a LDBEN n 9394/96. A referida lei, ratifica o que versa a Constituição Federal de 1988 e prevê, em seu artigo 32, § 6º, o estudo dos símbolos nacionais. A 3ª versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, por sua vez, prevê a oferta de uma parte diversificada do currículo, e que esta contemple as especificidades de cada localidade da nação.

Os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996; ênfase adicionada)

No que se refere ao âmbito estadual, em 2001, pensando no ensino de História local, foi aprovada a Lei n. 13381 que torna obrigatório o ensino de História do Paraná nas escolas de Ensino Fundamental. Além de apregoar acerca do ensino dos símbolos estaduais, isto é, bandeira, escudo e hino estadual, a lei indica, em seu Art. 2º, que devem ser contemplados os estudos referentes às comunidades, municípios e microrregiões.

Nesse sentido, é evidente que o próprio documento legal do estado defende a perspectiva de um ensino que esteja vinculado a realidade do estudante, partindo do

conhecimento que se tem acerca de um determinado local e não de forma abrangente, pois considera-se que deste modo há a possibilidade de o estudante sentir-se sujeito histórico, já que assim compreenderá a sua participação naquele tempo e local na comunidade em que está inserido.

Em consonância com o ensino valorizado pela Lei n.13381 é que se pretende discorrer acerca da possibilidade de trabalho com uma microrregião geográfica, isto é, o norte paranaense, utilizando uma categoria histórica presente de modo constante na vida dos estudantes que é a alimentação, com ênfase em cinco povos que contribuíram para a constituição da sociedade local e cultura da região. Assim, a Lei ratifica ainda mais a proposição de trabalho com um ensino de História que se relacione com o que o estudante vivencia cotidianamente, e não apenas uma História distante da realidade social do aluno que narra datas e acontecimentos de forma cíclica, descontextualizada e sem reflexão alguma.

Nesse tocante, a referida lei é mais uma justificativa que sustenta a realização da pesquisa em questão pois subsidia, em âmbito legal, a discussão proposta. É preciso destacar que as novas aspirações para o ensino de História vinculam-se às possibilidades de transformação do que acontece em seu entorno e não acerca de uma História distante que será aprendida apenas a título de conhecimento devido ao que é estabelecido pelo currículo para ensino de História Geral.

[...] os programas curriculares cumprem a tarefa de universalização do saber, difundindo conhecimentos até certo ponto padronizados, definidos e selecionados na esfera competente – os especialistas das Secretarias de Educação (FONSECA, 1993, p.65).

O ensino da história local é por vezes desvalorizado, pois além de demandar maiores esforços de investigação, devido ao baixo número de dados organizados, pode-se ainda entender, de modo equivocado, que o que é universal é mais importante por fazer parte de todas as sociedades. Tal desvalorização ocorre devido aos baixos investimentos relacionados ao capital cultural local, já que financeiramente não é vantajoso investir em resgate de memórias e História local. Assim, o trabalho do professor para ensinar a História de determinada comunidade, município ou região, fica cada vez mais difícil, já que este, incumbido das tantas tarefas docentes, tem pouco tempo para dedicar-se as pesquisas em tempo extraescolares.

Além disso, reitera-se que os programas suplementares de material didático, como por exemplo o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), atende todos os estados do país de forma homogênea, assim, não prevê a compra de livros específicos para cada microrregião ou estado brasileiro. Nesse sentido, outro fator que influencia na disseminação da História Geral e de aspectos nacionais em detrimento dos regionais, relaciona-se com a dificuldade em subsídio de materiais para uma determinada região.

Conforme aponta Nogueira (2010), é a partir das memórias e valorização local que o estudante iniciará seu processo de construção de cidadania e reflexão acerca do bem comum. Assim, é importante ressaltar ações que superem a desvalorização do que é próximo, para que, associadas às pesquisas que pretendem discutir acerca do tema, haja a construção de um ensino que contemple as vivências do estudante, fortalecendo a função social da escola.

1.5 COMIDA NOSSA DE CADA DIA: A CONTRIBUIÇÃO DE CINCO POVOS DO NORTE PARANAENSE NA CONSTITUIÇÃO DA CULINÁRIA LOCAL

Na atualidade, cerca de 28 etnias vivem em todo território paranaense (IBGE, 2019). Discorrer acerca de todos esses povos seria, evidentemente, uma tarefa impossível para uma dissertação. No entanto, é possível estabelecer recortes que podem contribuir para a compreensão de determinada realidade em um dado tempo.

Nesse sentido, a microrregião do norte do Paraná foi escolhida como representativa para o recorte desse trabalho, e evidenciaremos cinco povos presentes na mesma, de modo que estes refletem grande parte da manifestação da culinária local. Ressaltamos, mais uma vez, que a escolha dos povos se deu pela manifestação da categoria cultural culinária e que essa se deu por escolha e viabilidade da pesquisa, jamais no sentido de supervalorização de uma etnia em detrimento de outras.

Cinco povos constituem a ênfase da pesquisa no que tange a alimentação do norte paranaense, os quais são: árabes, indígenas, italianos, japoneses e negros. A presença desses povos no norte do estado, caracteriza a diversidade cultural que é evidenciada também por meio da culinária, concebida como categoria histórica, pois

não se refere apenas à uma necessidade biológica, mas revela ainda um repertório de costumes vivenciados cotidianamente por um certo povo, em determinado local.

O povo árabe, denominação utilizada para designar imigrantes e descendentes de sírios, libaneses, egípcios, iraquianos, argelianos e etc., é considerado como o último povo imigrante a instalar-se no estado do Paraná. Contudo, suas contribuições na culinária fazem parte de umas das mais difundidas no norte paranaense, desde a esfirra ao quibe, espécie de bolinho de carne misturado a farinha para tornar-se economicamente mais acessível.

No que tange a contribuição dos povos indígenas, ressalta-se, que estes foram os primeiros habitantes do estado, assim como de todo o Brasil. Nesse sentido, muitas das referências culinárias que influenciaram inclusive outros povos têm relação com a alimentação indígena. Destaca-se a utilização de farinhas para preparo e acompanhamento de diversos pratos, consumo de raízes e peixes e também algumas frutas como o abacaxi, guabiroba, jabuticaba (DaMATTA,1986). Vale lembrar, que embora a prática agrícola não fosse exercida pelos indígenas como meio de aquisição de lucro, esta era realizada para subsistência familiar, assim, diversos grãos, por exemplo, como feijão, milho, amendoim, também fazem parte da contribuição indígena para a culinária do norte paranaense.

Os italianos exercem sua influência na culinária do norte do estado do Paraná no que se refere ao consumo de diversas massas como a lasanha, pizza e o macarrão, pois ainda que a origem desse não seja precisa, a difusão aconteceu na Itália. Ainda, o consumo de queijos, embutidos e vinhos, fazem parte da herança cultural do povo italiano, que representa mais de 40% da população paranaense, quando considerados os imigrantes e descendentes. Não só no alimento propriamente dito, mas os italianos influenciaram ainda muitas tradições vinculadas a alimentação, como por exemplo, o hábito de reunir-se para agradecer em torno do alimento, consumos de pães utilizando as mãos e não os talheres e etc.

Outro povo elencado para a pesquisa são os japoneses, presentes percentualmente de forma majoritária nos municípios paranaenses de Assaí e Uraí. Esses, ingressaram em território paranaense há pouco mais de um século, e influenciam a alimentação local no que diz respeito ao aumento do consumo de vegetais e hortaliças, disseminando a chamada prática da agricultura orgânica, além

das comidas orientais características que são bastante difundidas, especialmente nos municípios supracitados, como o peixe-cru, bolinhos feitos de arroz, doces e outros.

A culinária dos povos negros, por sua vez, reflete na cultura do norte paranaense especialmente no uso de temperos e condimentos, a feijoada com acompanhamentos como a couve a laranja, pois o feijão cozido com carne, na verdade é de origem europeia, a banana como fruta que acompanha as refeições principais de almoço e jantar e etc. Evidencia-se que a culinária reflete diversas práticas culturais e sociais realizadas na época devido a determinadas circunstâncias e que cristalizaram-se tornando-se hábitos culturais (PILLA; RIBEIRO, 2018).

2 REFERENCIAL METODOLÓGICO

Iniciamos este capítulo com a definição de metodologia que, segundo Santos e Greca (2013), se constitui como um constructo de paradigmas, referenciais teóricos e técnicas empíricas. Assim, não se pode estabelecer uma relação direta entre método e metodologia pois, como mencionado, a metodologia pode abarcar mais de um método.

A pesquisa de natureza qualitativa tem por finalidade a interpretação dos fatos da realidade tomando por base não apenas dados quantitativos antes com vistas à elaboração e produção de significados por parte do pesquisador. Não se preocupa, portanto, com dados numéricos, mas é concebida de forma explicativa. Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Partindo desse pressuposto, podemos justificar a predominante utilização da pesquisa qualitativa em contextos educacionais, pois o fenômeno pode ser compreendido de modo mais aprofundado. Outro fator que aponta o grande número de pesquisas qualitativas em pesquisas relacionadas à educação é a origem dessa abordagem que permeia o campo da antropologia e sociologia.

Toda pesquisa tem início a partir de um problema evidenciado em um determinado contexto, geralmente do qual o pesquisador faz parte. A pesquisa em questão não foi diferente. Ao identificar o pouco interesse dos estudantes em sala de aula para a aprendizagem da disciplina de História e, ainda, a dificuldade dos professores no que tange ao ensino desta, pensou-se em realizar uma pesquisa que pudesse elucidar determinadas questões, de modo a contribuir para a prática docente em sala de aula na disciplina de História nos anos iniciais no que se refere as manifestações culturais dos povos presentes no norte do estado do Paraná.

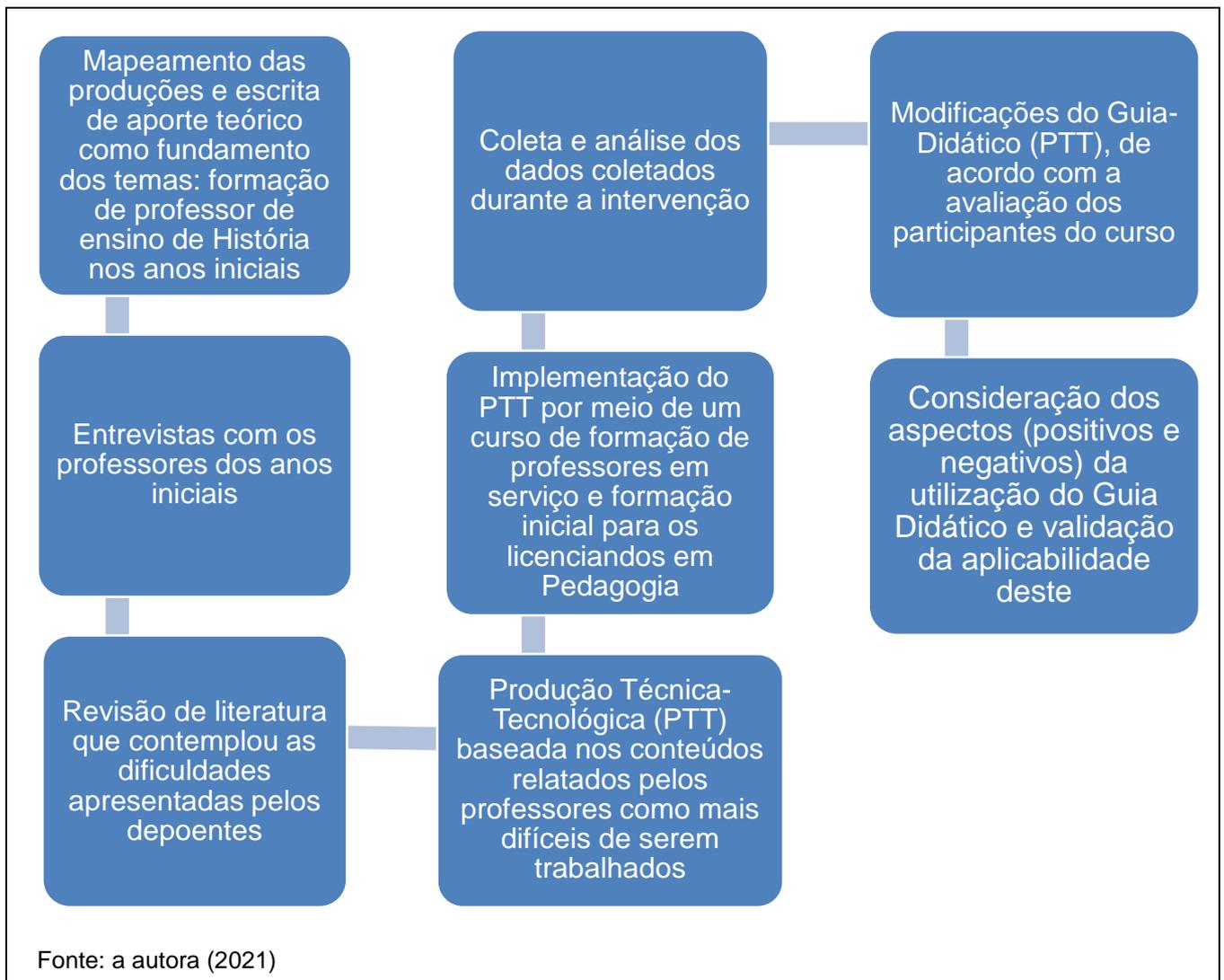
Assim, a presente pesquisa foi desenvolvida em etapas distintas, mas que se complementaram:

- (1) Mapeamento das produções e escrita de aporte teórico como fundamento dos temas: formação de professor e ensino de História nos anos iniciais.

- (2) Coleta e análise de dados empíricos junto a professores que ensinam História nos anos iniciais.
- (3) Revisão de literatura que contemplou as dificuldades apresentadas pelos depoentes.
- (4) Elaboração do Produto Técnico Educacional⁶: Guia Didático intitulado: **“Guia Didático para o Ensino de História nos Anos Iniciais: A Contribuição da Culinária na Cultura do Norte Paranaense”**.
- (5) Implementação do Guia por meio de intervenção formativa.
- (6) Coleta e análise dos dados coletados durante a intervenção.

O Quadro 2 apresenta as etapas do processo de pesquisa

Quadro 2 - Esquema das etapas do processo de pesquisa



⁶ O termo Produto Técnico Educacional tem sido substituído por Produto Técnico-Tecnológico (PTT), conforme indicação da CAPES.

2.1 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Metodologicamente, o desenvolvimento da pesquisa iniciou-se com a verificação da incidência das discussões acerca do ensino de História nos anos iniciais, em âmbito nacional, por meio da consulta em bibliotecas digitais e bancos de teses e dissertações. As palavras-chave utilizadas para a pesquisa foram: Ensino de História e anos iniciais.

Como critério de inclusão, foi selecionado o Ensino de História nos anos iniciais ou ainda títulos associados ao Ensino Fundamental para os anos iniciais. Incluiu-se ainda termos como a “História ensinada nos anos iniciais”. Para que o número de pesquisas com o tema em questão fosse revisado de modo fiel, as teses e dissertações que se repetiram foram excluídas do total de pesquisas selecionadas. Os Quadros 11 e 12 (APÊNDICE A e B) apresentam os dados obtidos por meio da revisão sistemática em dissertações e teses, respectivamente. Reitera-se que, por mais fidedigna que seja a revisão, não se pode catalogar de fato todas as produções, haja vista que, estas estão alocadas

Considerando que a área de Ensino foi definida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) somente em 2011, e que é definida como uma ramificação da área educacional, as pesquisas em ensino também se valem em alto número da metodologia qualitativa. É importante ressaltar, no entanto, que a metodologia em questão considera as especificidades relativas a cada área e não abrange, de forma geral, as possibilidades de investigação dos fenômenos e interpretação dos fatos.

Em consonância, evidencia-se que a separação das áreas de Ensino e Educação se deu por expressar eminente preocupação com o modo como os professores atuam em sala de aula, devendo ter saberes específicos pertinentes à docência e que devido à grande demanda de articulações dos programas de pós graduação em Educação não era possível receber tamanha ênfase.

A partir da revisão realizada e do resultado obtido, desenvolvemos o aporte teórico fundamentado em autores que discutem o tema formação de professor, ensino de História e formação do professor pedagogo para ensinar História nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Vale destacar que a revisão bibliográfica foi realizada em dois momentos: (1) inicialmente, a partir de mapeamento das produções que contemplam formação de professores e ensino de História. (2) após coleta de dados junto a professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ao abordar as dificuldades apontadas pelos envolvidos: ensino de História do Paraná.

2.2 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA EMPÍRICA: COLETA DE DADOS PARA LEVANTAMENTO DE DIFICULDADES QUE PERMEIAM O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS

Considerando o aporte teórico, selecionamos o instrumento de coleta de dados com o intuito de evidenciar dificuldades que permeiam o ensino de História nos anos iniciais: a entrevista semiestruturada. Gil (2008, p.109) define a entrevista como:

[...] técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação.

Nesse sentido, recorreremos à entrevista pelo motivo desta possibilitar uma coleta de dados mais consistentes acerca da questão de pesquisa, já que o uso de questionários, por exemplo, limitaria a expressão do investigado. Ainda, tem de se considerar que as entrevistas possibilitam um aprofundamento maior e revelam-se como construtoras de conhecimento já que numa entrevista um tema pode ser abordado de diversas maneiras e de acordo com concepções distintas.

É necessário certo cuidado do entrevistador para que ele não interfira nas respostas do participante, mas também direcione os relatos para o objetivo da pesquisa, de modo a evitar fuga do tema. É importante que a relação entre ambos ocorra de forma horizontal, evitando constrangimentos por parte do entrevistado e construindo uma situação de segurança. De acordo com Szymanski (2008, p.14), “Conforme a interação que se estabelece entre entrevistador e entrevistado, tem-se um conhecimento organizado de forma específica, percebe-se a partir daí a participação de ambos no resultado final”.

A opção pelo roteiro semiestruturado ou com pautas, aconteceu, portanto, por motivos de estabelecimento dos objetivos da pesquisa, com vistas a obtenção de respostas que sejam relacionadas ao objeto de investigação para que não seja

concebida com rigidez extrema e também não abra um amplo leque de possibilidades de respostas, o que dificultaria a análise dos dados.

Para isso, foram estabelecidas categorias *a priori*, as quais são: objetivos do ensino de História nos anos iniciais; as possíveis causas de desinteresse dos estudantes para aprender História e os encaminhamentos metodológicos utilizados para o ensino de História nos anos iniciais. Tais categorias *a priori*, estão relacionadas às questões que compõem o roteiro de perguntas da entrevista semiestruturada apresentadas no Quadro 3.

Quadro 3- Relação das questões às categorias *a priori*

Categorias <i>a priori</i>	Questões
Objetivos do ensino de História nos anos iniciais	Por que ensinar História é importante?
As possíveis causas de desinteresse dos estudantes para aprender História	Diante das estratégias utilizadas, de que forma estas mobilizam a aprendizagem do aluno? Os alunos gostam de História? Justifique
Os encaminhamentos metodológicos utilizados para o ensino de História nos anos iniciais.	Cite duas estratégias que você utiliza para ensinar História. Cite duas dificuldades para ensinar História As estratégias utilizadas oportunizam que os envolvidos sintam-se sujeitos históricos?

Fonte: a autora (2020).

Os dados coletados foram analisados à luz da Análise Textual Discursiva (ATD), elaborada por Moraes e Galiuzzi (2007). Ressaltamos que a ATD é originária da Análise de Conteúdo (AC) de Bardin (1977), com abordagem distinta. A partir do final da década de 1970 emerge a discussão acerca das formas de pesquisa dentro das ciências sociais e de como os dados poderiam ser coletados e analisados na abordagem qualitativa, com ênfase maior no aprofundamento dos dados coletados, que difere da quantitativa a qual apresenta um grande número de informações a serem demonstradas.

Os procedimentos da ATD constituem-se em uma metodologia de análise de dados estruturada e iniciam-se a partir do objeto de investigação do pesquisador, a partir do estabelecimento de um *corpus* de pesquisa, ou seja, o conjunto de elementos que serão analisados, seguidos da unitarização, categorização e produção de metatexto. Tal metodologia segue essa estruturação com o objetivo de clarificar os passos para a análise dos dados da pesquisa.

O processo de análise dos dados de uma pesquisa é bastante complexo se considerar que uma simples interpretação não produz dados com um nível de verificabilidade e confiabilidade seguro. Nesse sentido, é necessário compreender

quais os passos adequados para uma análise na perspectiva qualitativa e aplicá-los não como um roteiro que deva ser seguido sem nenhuma possibilidade de alteração, antes como um facilitador que pretende clarificar o processo de pesquisa.

Em muitos casos são as situações de crise e desordem que produzem novas possibilidades e apontam caminhos para possíveis soluções. A base interpretativa para um texto na perspectiva da análise qualitativa, segundo Moraes (2003) refere-se a três passos principais permeados por uma auto-organização constante. Quando um pesquisador coleta os dados que julga necessário para a efetivação de seu trabalho tem uma síntese do que fora obtido, no entanto, para que haja uma análise, como o próprio nome indica é necessário desmontar o que aparentemente está completo.

Deste modo, tem início o processo de unitarização, que consiste na fragmentação para construção de uma nova perspectiva. Somente unitarizar não implica no envolvimento do pesquisador com os dados que coletara, pois segundo o autor dados na verdade não são “dados”, mas fazem parte de um constructo teórico que não acontece de modo fácil. Faz-se necessário destacar que o pesquisador precisa impregnar de sentido aquilo que analisa, pois somente desta maneira poderá fornecer resultados passíveis de confiabilidade.

O segundo passo diz respeito à categorização, que se articula ao mesmo tempo com as unidades fragmentadas no processo anterior e com a tese geral do texto no objetivo de estabelecer uma comunicação entre estas. A categorização implica em reconhecer elementos semelhantes que façam cada unidade unificarem-se a uma categoria. Esta pode ser estabelecida de modo *a priori*, quando o pesquisador se vale dos textos e referenciais teóricos que tem para interpretar os dados que coletou, ou seja, o que foi obtido deverá encaixar-se nas ideias de outros autores, é a categorização pelo processo de dedução.

Outra possibilidade, e mais indicada por Moraes, é a categorização pelo método indutivo. Esta se refere à comunicação entre os dados e a teoria, assim, partindo de algo mais específico, que se obtivera pelo empírico proporcionado pela pesquisa para adequar-se àquelas referências teóricas, são as categorias emergentes. Há ainda, outro tipo de análise realizado com as categorias emergentes: a categorização intuitiva. Essa exige ainda mais uma postura participativa do pesquisador frente a seu objeto de pesquisa, pois é bastante particular e pode ser

explicada somente por aquele integrante que conhece as especificidades de seu objeto de análise.

Feita a categorização, é necessária a construção de um metatexto, ou seja, o momento em que o pesquisador se posiciona como autor de seus próprios argumentos e não somente um interpretador do que outro teórico já explicitou. Para isso é preciso intenso envolvimento com o corpus da pesquisa, pois deste modo não fará apenas uma descrição, mas se de certo modo afastado dos textos originais, poderá impregnar de sentidos próprios o que pretende analisar. Ressalta-se que o autor de uma determinada teoria precisa sentir-se representado na interpretação de outro, mas isso não implica em fechamento de possibilidades para a construção de novas ideias, pois é esse justamente o objetivo da análise qualitativa: que se tenha como fundamento uma teoria, mas que essa não sirva de molde, mas sim como um reflexo de luz em meio a tempestade, para que se possa visualizar e utilizar as novas ideias.

2.2.1 O processo de coleta de dados

Ao discutir um problema real acerca do ensino que se efetiva em sala de aula, seria catastrófico não considerar o que os principais envolvidos nessa tarefa, isto é, os professores apontam como percepções e concepções. Faz-se válido ressaltar que essa diferencia-se daquela pois enquanto a primeira considera aspectos superficiais facilmente observados, as concepções indicam para crenças dos professores que acabaram constituindo-se como âncoras para tomadas de decisões e apropriação de discursos.

Assim, no intuito de conhecer a forma como o ensino de História, é ministrado nos anos iniciais, realizou-se entrevistas com onze professores de quartos e quintos anos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, todos esses pertencentes ao sistema público de educação.

Os anos em que os professores atuam foi escolhida em virtude da proposição da discussão da pesquisa que se relaciona ao ensino de História local, vinculada aos povos presentes no norte do estado, conteúdo esse estabelecido nos quartos e quintos anos do Ensino Fundamental. A escolha pelos professores do sistema público deu-se pelo motivo da consideração da influência dos interesses sociais e econômicos

na educação, especialmente no que se refere ao ensino de História, que é a disciplina que possibilita a compreensão e discussão dos acontecimentos sociais. Assim, a participação de professores do sistema público, possibilitou a análise real das dificuldades enfrentadas para o ensino de História, no sentido de compreensão do que fora elencado como fatores principais para o que se efetiva na realidade.

Destaca-se que todas as professoras participantes da pesquisa receberam e assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE C), que garante sigilo a identidade dos participantes. As entrevistas realizadas foram gravadas e transcritas e para que algumas colocações pudessem ser evidenciadas na pesquisa, os participantes foram codificados pela letra P, seguida dos numerais de 1 a 11, de acordo com a ordem de realização dessas.

Além disso, como muitas participantes fazem parte do quadro de professores do município de Uraí, optou-se por enviar ao departamento municipal de educação um termo de autorização geral, explicando os procedimentos de coleta de dados da pesquisa, bem como os objetivos da mesma e ratificando a importância da participação das envolvidas para um levantamento de dados coerente, que viabilizasse a análise dos mesmos, com o comprometimento de sigilo e discrição em relação a todos os entrevistados. O documento foi assinado e autorizado pela secretária municipal de Educação.

2.3 ELABORAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PRODUTO TÉCNICO EDUCACIONAL: “GUIA DIDÁTICO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS: A CONTRIBUIÇÃO DA CULINÁRIA NA CULTURA DO NORTE PARANAENSE”

De posse dos dados coletados junto a professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, complementamos o aporte teórico, contemplando uma das dificuldades encontradas: ensino de História do Paraná. A análise destes dados é apresentada no terceiro capítulo desta dissertação.

Assim, iniciamos os procedimentos para a elaboração do Guia Didático intitulado “**Guia Didático para o Ensino de História nos Anos Iniciais: A Contribuição da Culinária na Cultura do Norte Paranaense**”, que seria implementado junto aos professores envolvidos e estudantes do último ano de uma licenciatura em Pedagogia.

Para a organização do Guia Didático, selecionamos uma categoria para contemplar o desenvolvimento do conteúdo: culinária. Além do aporte teórico, realizamos entrevistas com descendentes de povos das cinco etnias selecionadas, consultamos fontes primárias como fotos e certidões e buscamos atividades em sites que, posteriormente foram adaptadas.

Com o Guia finalizado, organizamos sua implementação. Convidamos, inicialmente, as onze participantes da coleta de dados, além das estudantes do 4º ano de um curso de Pedagogia. Todavia, inúmeros contatos solicitando a participação foram feitos. Desta forma, abrimos para outros cursistas.

A implementação do PTT é um requisito obrigatório dos programas de mestrados profissionais, já que a aplicabilidade prática do que fora desenvolvido pelo pesquisador precisa ser verificada para possíveis ajustes e modificações.

Assim, tanto o conteúdo teórico, como as atividades do Guia foram implementadas por meio de uma Intervenção Formativa (curso). Este teve duração de vinte horas e aconteceu de forma remota, por encontros previamente agendados via Plataforma *Google Meet*, devido ao enfrentamento da pandemia de covid-19, que implicou em distanciamento social. Os slides utilizados encontram-se no Apêndice D.

Dos cinquenta e cinco participantes, vinte e sete eram professores em serviço, todos licenciados em Pedagogia e que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, realizaram o curso como uma modalidade de formação continuada. Os outros vinte e oito participantes foram acadêmicos do último ano do curso de Pedagogia, professores em formação.

A implementação aconteceu por meio de quatro encontros que ocorreram em duas turmas: uma no período vespertino e outra no noturno, com início no dia seis e término no dia vinte e sete de outubro de dois mil e vinte. Em cada encontro foi apresentado aos participantes o contexto do ensino de História local, haja vista a necessidade de discussão a respeito da História que faz parte do contexto do estudante, sendo apresentado a esses as características da presença dos cinco povos elencados como objetos de estudo dessa pesquisa, isto é: árabes, indígenas, italianos, japoneses e negros.

Optamos por enfatizar a categoria histórica da culinária, pois essa constitui-se como elemento presente no cotidiano de todos os estudantes, ainda que de forma distinta para cada um. Muito além de uma necessidade biológica, a alimentação revela

aspectos culturais, históricos, políticos e econômicos de um povo e passou a ser mais amplamente discutida a partir da década de 1960 com as proposições e pesquisas de autores como Câmara Cascudo, Carlos Roberto Antunes dos Santos, entre outros. Acerca disso Da Matta afirma que: "Comida não é apenas uma substância alimentar, mas é também um modo, um estilo e um jeito de alimentar-se. E o jeito de comer define não só aquilo que é ingerido, como também aquele que o ingere" (DA MATTA, 1986, p. 56). Nesse sentido, trabalhar por meio da alimentação possibilita o encontro com diversos conteúdos históricos pois permite entender a cultura de um ou mais povos.

A estrutura do curso de Intervenção Formativa foi organizada de modo a contextualizar os participantes acerca da História e do ensino de História, bem como a necessidade e importância do ensino da História local, isto é, História do Paraná. Posteriormente, em cada momento do curso foi explanado as características gerais e relacionadas a alimentação dos povos supracitados.

Além de se apropriarem da História dos povos, os participantes executaram as atividades propostas em outros momentos, e registraram a realização destas de forma escrita. Foram realizadas quatro atividades em momentos assíncronos, além de uma outra, realizada no momento síncrono.

O Quadro 4 apresenta a síntese do curso, contemplando os conteúdos e as atividades abordados em cada encontro.

Quadro 4- Síntese dos encontros de implementação do Produto Técnico Educacional

Encontro	Conteúdos	Atividades	Avaliação
Primeiro Encontro Remoto- 06/10/2020	Explicitação dos objetivos do guia-didático, bem como exposição geral das características dos povos escolhidos para a pesquisa.	Pesquisa acerca do prato predileto, incluindo modo de preparo e origem.	Conteúdo referente as características gerais dos povos escolhidos e as contribuições na culinária local.
Segundo Encontro Remoto- 13/10/2020	Exposição acerca das características dos indígenas e negros e os hábitos alimentares dos mesmos no estado do Paraná.	Pesquisa referente a comida consumida na residência aos domingos.	Conteúdo referente as características dos povos indígenas e negros, e as contribuições destes na culinária local.

Terceiro Encontro Remoto- 20/10/2020	Exposição acerca das características dos italianos e japoneses e os hábitos alimentares dos mesmos no estado do Paraná.	Pesquisa vinculada a uma comida considerada esquisita e os alimentos servidos em restaurantes.	Conteúdo referente as características dos povos italianos e japoneses, e as contribuições destes na culinária local.
Quarto Encontro Remoto- 27/10/2020	Exposição acerca das características dos árabes e os hábitos alimentares dos mesmos no estado do Paraná, além de curiosidades gerais sobre a alimentação brasileira e paranaense.	Avaliação do curso por meio de registro dissertativo apresentado por e-mail.	Conteúdo referente as características dos povos árabes as contribuições destes na culinária local.

Fonte: a autora (2021).

No primeiro encontro foi apresentado como seria a estrutura do curso, bem como o funcionamento do programa de mestrado e proposição do PTT, que seria implementado por meio da participação dos envolvidos. Além disso, os participantes conheceram a respeito da História como disciplina e puderam discutir acerca do seu ensino nos anos iniciais para, posteriormente, conhecerem sobre a necessidade do ensino de História no Paraná por meio da Lei 13381/2001. Discutimos, ainda, aspectos relacionados à formação e cultura paranaense, voltado aos cinco povos presentes no norte do Paraná que foram escolhidos para fazer parte da pesquisa, devido a possibilidades de manifestação cultural por meio da alimentação.

Ainda no primeiro encontro foi proposto a realização da atividade vinculada a pesquisa da origem do prato predileto. Nesta, os participantes responderam o que mais gostam de comer e como esse alimento foi difundido pelo estado do Paraná. Foi solicitado ainda que fatores relacionados a mudanças no preparo do prato fossem elencados para uma possível reflexão e discussão do que acontecera. A cada semana, os envolvidos respondiam um *Quiz*⁷ com cerca de dez perguntas sobre os conteúdos trabalhados na aula anterior. Por meio desse, foi possível identificar quais

⁷ Termo em Língua Inglesa que significa questionário e é comumente utilizado no Brasil como sinônimo de jogo de perguntas e respostas.

as principais dificuldades ou confusões dos participantes, para serem retomadas e elucidadas no encontro seguinte. As telas das perguntas realizadas no Quis estão apresentadas no Apêndice E.

O segundo encontro foi marcado pela apresentação da categoria histórica culinária, bem como a justificativa da escolha do tema para a produção do Guia didático. Além da associação da categoria com os povos que se constituíram como objeto dessa pesquisa. Nesse sentido, discutimos a miscigenação dos povos brasileiros que resultou na origem de pratos oriundos de diversas culturas. É importante destacar que essa miscigenação foi tratada no sentido positivo de contribuição cultural, mas ressaltado para os participantes que não podemos considerar as supervalorizações de algumas culturas em detrimento de outras de forma adequada, já que isso faz parte de um processo de aculturação que visa impor regras e comportamentos sociais diferentes do que uma sociedade possui.

Iniciamos os estudos com os povos indígenas, sendo considerados de modo geral a cultura indígena presente no norte do Paraná com ênfase nos aspectos alimentares que fazem parte do cotidiano paranaense e muitas vezes são despercebidos quanto a influência étnica e cultural. De modo a considerar o ensino de História defendido nessa pesquisa, que visa problematizar acontecimentos próximos do estudante para que posteriormente investigue o passado, as aulas contextualizavam os participantes com elementos presentes hoje na região do norte paranaense e que por meio da alimentação puderam ser investigados no tempo passado.

Além dos povos indígenas, dando destaque para os Guarani, Kaingang e Xetá, os quais são os principais povos indígenas do Paraná no segundo encontro foi apresentado acerca da influência negra na cultura e alimentação do norte do estado, destacando celebridades paranaenses negras que são conhecidas pelos estudantes⁸, além da possibilidade de identificação de sujeitos que sejam conhecidos pelos alunos, como familiares, por exemplo, haja vista que o guia foi aplicado aos professores, mas esses utilizarão as atividades com os estudantes.

No que se refere a contribuição dos africanos na alimentação, destaca-se o antigo equívoco ainda reproduzido por muitos de que a feijoada é de origem africana.

⁸ A apresentação das celebridades negras paranaenses sugere apenas a introdução do trabalho para que os estudantes reconheçam algumas personalidades do estado e possam associá-las com sujeitos de seu cotidiano.

Tal problemática foi contextualizada com os participantes, de modo a fazê-los entender da origem e modificação do prato, já que os acompanhamentos sim podem ser atribuídos aos africanos. Alimentos de origem africana foram apresentados e as combinações na culinária brasileira identificadas. Os participantes puderam ressaltar ainda aspectos que consideraram relevantes com relação a pesquisa feita anteriormente sobre o prato predileto e reflexões sobre as preferências gastronômicas de modo geral foram levantadas.

A atividade realizada consistiu no relato e envolvimento do que consumiam no almoço de domingo. Por se tratar de um dia da semana no qual culturalmente se consome alimentos considerados especiais, essa atividade objetivou identificar as principais origens de alimentos presentes no norte do Paraná e como a cultura europeia acaba por predominar nos alimentos consumidos aos domingos. Tal hábito pode ser explicado pelo fato de que a participação indígena e negra na constituição do estado aconteceu de forma distinta a dos imigrantes, portanto aqueles desenvolveram hábitos alimentares que economicamente eram mais baratos. Essa diferença refere-se as concepções de História, que assume como eleita para ser transmitida, a que versa acerca da atuação dos povos europeus no Brasil, enquanto as narrativas cotidianas dos povos que apresentavam a cultura e o modo de organização social distintos dos europeus foi silenciada.

Os imigrantes, por dedicarem-se prioritariamente às práticas agrícolas, com exceção dos árabes, desenvolveram um tipo de alimentação diversificado, já que eles próprios produziam muitos dos alimentos consumidos pela família (PILLA; RIBEIRO, 2018). Sendo assim, mesmo cerca de 150 anos depois os hábitos alimentares acabam reproduzidos pela população do norte paranaense. Novamente os professores responderam ao *Quiz* na semana seguinte, que foi amplamente discutido no terceiro encontro devido a algumas confusões estabelecidas entre hábitos alimentares indígenas e africanos.

No terceiro encontro, após discutir a cultura indígena e a africana do norte paranaense, discutimos algumas questões pois, segundo respostas do *Quiz*, participantes confundiram certos elementos da alimentação de base indígena e africana. Posteriormente iniciamos os comentários acerca dos povos italianos e japoneses no norte do Paraná. Foi apresentada a importância cultural, econômica,

política e social dos mesmos de forma abrangente, sempre partindo do que ocorre hoje na região para depois nos dedicarmos a categoria da alimentação.

Muitos participantes identificaram alguns pratos típicos de origem italiana por exemplo, mas não sabiam explicar o motivo de ser consumido em larga escala no estado. Vale ressaltar que as participações eram sempre enriquecedoras e propiciavam discussões investigativas bastante coerentes que permitiam ainda a contextualização com outros aspectos e determinados conteúdos de História. Sobre a cultura japonesa, muitos foram os alimentos apresentados que não eram de conhecimento dos participantes, como por exemplo o cabotiá (espécie de abóbora), o aumento do consumo de arroz e hortaliças e etc.

Ressaltamos ainda que não somente os aspectos do alimento foram apresentados, mas também o manejo deste, a forma e os instrumentos de preparo, além dos rituais realizados para o consumo de determinados pratos, o que ratifica a alimentação como uma categoria histórica que não associa somente elementos biológicos, mas também culturais e econômicos. Quando apresentado as características da alimentação sejam elas de quais origens forem, é possível inclusive discutir sobre setores da economia, formas de estabelecimento de trabalho, diversidade cultural e religiosa, entre outros.

Neste encontro, foram solicitadas duas atividades: a primeira dizia respeito a pesquisa de um cardápio de restaurante do município onde morava para que fosse possível a identificação da origem dos diversos alimentos ali apresentados. No entanto, dentre todas as atividades apresentadas no curso, essa foi a que menos teve participação dos envolvidos. Reflete-se acerca disso que os participantes tiveram dificuldades para ter acesso a um cardápio de restaurante talvez devido ao distanciamento dos locais devido a pandemia.

Em contrapartida, a outra atividade do dia teve um alto índice de participação e todos demonstraram muito entusiasmo ao realizá-la. Essa consistiu na pesquisa de alimentos considerados 'esquisitos' que são consumidos no Paraná ou em outros locais do Brasil. Tal esquisitice associa-se ao distanciamento cultural vinculado a alimentação, pois a mesma assume um caráter histórico e não somente biológico. Assim, consideramos estranho ou esquisito, tudo aquilo que é diferente do que estamos habituados a consumir. Alguns resultados das pesquisas foram o caldo de turú, chouriço, buchada de bode, e etc. Tal proposição foi importante para a

valorização da diversidade cultural e reconhecimento de que a alimentação não serve apenas para nutrição, mas constitui um conjunto de hábitos distinto a depender da cultura dos povos presentes em determinados locais.

No quarto e último encontro, os participantes comentaram sobre suas pesquisas e as respostas do *Quiz*, realizado durante a semana. Neste, discutimos a cultura árabe no Paraná e de que forma esse povo que tem características imigratórias um pouco distintas dos demais influenciam na alimentação paranaense, contribuindo para essa diversidade que reflete também na culinária.

Além da alimentação árabe, apresentamos algumas combinações de alimentos consumidos no estado e a origem de seus consumos, como é o caso do arroz e feijão que foi difundido no início do século XIX, pois com a chegada da família real o exército brasileiro precisaria estar suprido fisicamente para enfrentar possíveis combates e combinação brasileira do arroz e feijão era grande fonte de energia e proteínas, além do custo ser viável às autoridades.

Os cursistas realizaram também atividades de variação linguística acerca do nome dos alimentos em determinadas regiões e indicaram a forma como o curso possibilitou a reflexão sobre o ensino de História a partir de um elemento tão presente no cotidiano de todos, ainda que de modo diferente para cada um, que é a alimentação. Também na semana seguinte responderam o *Quiz* sobre aspectos apresentados na aula anterior.

É importante ressaltar que a História precisa relacionar-se com o contexto do estudante, assim, em todos os momentos do curso, associavam-se as possibilidades de ensino de História local por meio da alimentação, para que os próprios professores conseguissem entender e utilizar encaminhamentos metodológicos que contemplem a apropriação do estudante da noção de pertencimento local e sujeito histórico, de modo a interessar-se pela História como um instrumento de investigação, mobilizando-o para a aprendizagem.

Além das atividades serem desenvolvidas com os participantes do curso de formação, algumas foram também aplicadas com vinte estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de um município do norte do Paraná, para que fossem analisadas as dificuldades e êxitos na realização das atividades pelos estudantes.

Ressaltamos que todos os envolvidos estavam cientes da sua participação e possível utilização das atividades realizadas, e no que concerne às crianças, o direito a utilização de imagem também foi solicitado e devidamente autorizado pelos responsáveis.

2.4 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA EMPÍRICA: COLETA DE DADOS DURANTE A IMPLEMENTAÇÃO DO PTT

Durante a implementação da Intervenção Formativa, realizada em 4 encontros síncronos, observações e registros foram feitos por parte da pesquisadora.

Deste modo, nos encontros foram realizados registros das manifestações dos participantes, sem a formalidade de um instrumento. Essas foram posteriormente analisadas para que possíveis lacunas entre a proposta do Guia e sua efetiva compreensão pudesse ser elucidada. Optamos por essa forma devido ao fato de, muitas vezes, os participantes sentirem-se inibidos em registrar o que acreditam ter aprendido e quais as dificuldades encontradas.

No que se refere ao desenvolvimento das quatro atividades propostas em momentos assíncronos, estas deveriam ser enviadas para o e-mail da pesquisadora, juntamente com a percepção sobre ela. A devolução das atividades propostas foi computada para a certificação. Assim, desde o início, os participantes tinham ciência que a certificação seria expedida mediante o envio das atividades. O certificado é apresentado como anexo 1.

Para analisar cada uma das atividades, consideramos como categoria a aplicabilidade desta, como as possíveis dificuldades ao desenvolvê-la.

3 DADOS COLETADOS: O ANTES E O DEPOIS

O presente capítulo apresenta os dados empíricos coletados, bem como a análise destes. Como já registramos desenvolvemos duas etapas de coleta de dados: uma em momento anterior ao processo de elaboração do Guia Didático e outra durante a sua implementação, validando-o.

3.1 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS PRIMEIROS DADOS COLETADOS NA PESQUISA EMPÍRICA

O perfil dos onze professores participantes da pesquisa, no que tange a tempo de atuação e formação inicial, está explicitado no Quadro 5.

Quadro 5- Formação Inicial e tempo de atuação dos entrevistados

Entrevistado	Formação Inicial	Tempo de atuação na docência
P1	Graduação em Letras e Pedagogia	13 anos
P2	Graduação em Pedagogia	3 anos
P3	Graduação em Pedagogia	4 anos
P4	Graduação em Pedagogia	3 anos
P5	Graduação em Pedagogia	12 anos
P6	Graduação em Pedagogia	5 anos
P7	Graduação em Pedagogia	16 anos
P8	Graduação em Letras e Pedagogia	9 anos
P9	Graduação em Gastronomia e História	2 anos
P10	Graduação em Pedagogia	3 anos
P11	Graduação em Pedagogia	7 anos

Fonte: a autora (2020)

As onze professoras envolvidas responderam quatro perguntas sobre o ensino de História, apresentadas no Quadro 3 (p. 45).

No que se refere à primeira questão, relacionada à categoria 1: objetivos do ensino de História nos anos iniciais, pelos excertos, pudemos evidenciar três Unidades de Análise (UA) que constituíram a Categoria 1, como apresentado no Quadro 6.

Quadro 6 – Três Unidades de Análise que constituem a Categoria 1

UNIDADES DE ANÁLISE	CATEGORIA 1
(1) Grande importância para a criança, auxilia na compreensão das concepções de mundo e sociedade atual (realidade)	Objetivos do ensino de História nos anos iniciais
(2) Narração de fatos passados	
(3) Lutas e direitos	

Fonte: a autora.

As depoentes afirmaram que o ensino de História tem grande importância para a criança e que auxilia na compreensão das concepções de mundo e sociedade atual (UA1), de modo a considerar a História local e as pessoas que contribuíram e ainda contribuem para as manifestações culturais, como observamos nos excertos da P1, P2 e P3.

“Nossa, a História é muito importante pois resgata a cultura que ele [o aluno] está inserido e faz essa ponte mesmo não é? Entre presente, passado e futuro” (P1).

“Sim, a História é importante demais porque possibilita a compreensão da realidade e da identidade cultural e social que o aluno faz parte” (P2).

“[...] a História é importante sim, porque o aluno vai entender que ele e tudo o que existe não veio do nada, mas começa entender de onde tudo surgiu, porque temos determinados costumes hoje que antigamente não tínhamos” (P3).

O tratamento da História como disciplina baseada na narração de fatos passados (UA2) prevaleceu em duas entrevistas, como explicitados nos excertos P5 e P7.

“[...] eu acho História importante sim viu? Assim, para ter conhecimento do que já aconteceu, de como era no passado. Mas acho que é por isso que a maioria dos alunos não gosta de História porque criança gosta de coisas do futuro, eu percebo quando falo de alguma tecnologia, eles adoram mas a História por se tratar do passado é mais difícil” (P5)

“Com certeza a História é importante, porque resgata a cultura e a história local para a criança conhecer aquilo que é próximo. Não é possível entender o presente e o futuro sem resgatar o passado não é mesmo?” (P7).

As entrevistadas, mesmo considerando a importância da disciplina para a compreensão social local no tempo presente, enfatizaram a perspectiva de História como narrativa do passado (UA2). Todavia, é necessário entender que a História não pode ser trabalhada de forma fragmentada, antes, é por meio desta que há a possibilidade de compreensão de um emaranhado de situações e contextos sociais, políticos e econômicos. Pereira, Meinerz e Pacievitch (2015, p.34) afirmam que:

[...] uma aula de História se preocupa com o valor do passado, por isso não é uma ilha, mas um redemoinho em meio ao turbilhão que se lhe propõe, questiona e discute modos de dizer o passado e modos de valorizar memórias. Eis uma tarefa altamente comprometida com a justiça e com os direitos humanos; mas também comprometida com um mundo da era digital, das imagens em movimento, do patrimônio cultural, das inéditas formas de interação social e de relação com o saber, que tem criado, como nunca, memórias e histórias.

Coadunando com a afirmação dos autores, ressalta-se a importância do ensino de História de modo a considerá-la como possibilidade de compreensão do tempo presente pensando também no futuro e não apenas de modo estagnado e isolado que tem como finalidade a pura narração, sem interpretação dos acontecimentos passados.

Ao considerar a P11, pudemos identificar a UA3: os direitos e a luta por estes constituem objetivos do ensino de História.

“Para mim, História é uma das disciplinas mais importantes que existe, porque é a História que faz a gente conhecer todas as coisas e os nossos direitos também para que a gente sempre lute por eles. História tem a ver com a nossa luta também” (P11).

No que se refere à segunda questão, que constitui a categoria 2: possíveis causas de desinteresse dos estudantes para aprender História; pudemos estabelecer três unidades de análise que compuseram a categoria, apresentadas no Quadro 7.

Quadro 7 – Três Unidades de Análise que constituem a Categoria 2

UNIDADES DE ANÁLISE	CATEGORIA 2
(4) Desvalorização da disciplina de História em relação as demais.	Possíveis causas do desinteresse dos estudantes para aprender História.
(5) Pouco tempo destinado ao ensino da disciplina em sala de aula.	

(6) Objeto de estudo da História vincular-se ao passado.	
--	--

Fonte: a autora.

Três depoentes registraram que uma das causas que pode influenciar para o desinteresse dos estudantes relaciona-se à desvalorização da disciplina de História em relação às demais, mais enfatizadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como Língua Portuguesa e Matemática (UA4). Os currículos acabam por realocar a História para uma posição de inferioridade demonstrando a supervalorização de outros componentes curriculares em detrimento da História.

“Infelizmente, a História é muito desvalorizada” (P3)

“É difícil ensinar porque a História é muito desvalorizada. História e Geografia são, mas acho que a História é ainda pior” (P4)

“Então, é complicado ensinar História porque é sempre focado no Português e Matemática, História tem que dar só uma pincelada mesmo, é o que sempre instruem a gente a fazer” (P8)

Ao considerar tais manifestações, é preciso refletir os motivos que indicam para essa desvalorização, vinculados a questões antigas que ainda são reproduzidas. Desde a criação do Colégio Pedro II no Rio de Janeiro, a disciplina de História do Brasil por exemplo foi associada a um ensino subjacente a História europeia, vista como um anexo desta. Ensinar História portanto sempre esteve associado a um movimento de forças contrárias a hegemonia social.

A história inicialmente estudada no país foi a História da Europa Ocidental, apresentada como a verdadeira História da Civilização. A História pátria surgia como seu apêndice, sem um corpo autônomo e ocupando papel extremamente secundário. Relegada aos anos finais dos ginásios, com número ínfimo de aulas, sem uma estrutura própria, consistia em um repositório de biografias de homens ilustres, de datas e de batalhas. (NADAI,1992-1993, p. 146)

Parte dessa desvalorização deve-se ao fato ainda da disciplina não ser concebida por muitos como uma ciência, que possui métodos de investigação e análise que precisam ser fidedignos e passíveis de confiabilidade. O historiador Bloch (2002) afirmou que o conhecimento do passado se relaciona a inquietações que existem agora, “novos tempos levam a novas historicidades” e “mesmo o mais claro e complacente dos documentos não fala senão quando se sabe interrogá-lo”.

A UA5 consistiu na carga horária destinada à disciplina; por ser reduzida, não permite promover a reflexão do estudante, de modo que se sinta sujeito histórico. Esse tempo, embora não seja estabelecido pelos currículos de modo fixo, acaba comprimindo-se automaticamente devido a demanda de conteúdos exigidos para outras disciplinas. Nove, das onze entrevistadas, afirmaram que a disciplina é ensinada de modo muito breve.

“Eu acho tão legal ensinar História, mas a gente não tem tempo, então acaba dando uma pincelada para o aluno conhecer alguma coisa” (P1)

“Na verdade, o tanto de conteúdo que é colocado no currículo não permite que a gente trabalhe nenhum direito. E aí História vai ficando pra depois, para o final do bimestre, só pra não passar em branco mesmo” (P3)

“História é muito importante e por isso deveria ter um tempo maior pra ser trabalhado, mas não tem, porque se demorar mais em História não dá conta das outras disciplinas” (P6)

Pudemos inferir que a desvalorização do ensino de História é também acarretada pelo reduzido tempo de ensino a ele destinado. Tal fator pode resultar no desinteresse dos estudantes, já que Libâneo (1994) afirma que é preciso tempo e dedicação para a mobilização dos estudantes para o conhecimento.

A sólida aprendizagem decorre da consolidação de conhecimentos e métodos de pensamento, sua aplicação em situações de aula ou do dia-a-dia e, principalmente, da capacidade de o aluno lidar de modo independente e criativo com os conhecimentos que assimilou. Tudo isso requer tempo e trabalho incessante do professor (LIBÂNEO, 1994, P. 87).

Nesse sentido, sem carga horária suficiente, é difícil ensinar História se o estudante não se sentir participante de uma sociedade, em determinado tempo e local, o que o mobilizaria para a aprendizagem. A História seria talvez a disciplina que mais precisasse de tempo para ser ensinada, pois é preciso identificar e tentar compreender um fato presente para posteriormente buscar no passado as tentativas de elucidação de alguns questionamentos e assim analisar sob aquela ótica, processos fora do seu tempo e as vezes espaço.

É, portanto, uma disciplina que relaciona aspectos temporais e sociais a primeiro momento distintos, que precisam ser interligados para que aconteça uma correlação. Assim, ratifica-se que a interdisciplinaridade pode ser elencada como um dos caminhos para o trabalho de História, no entanto, essa não pode ser utilizada de forma geral, sem considerar as especificidades para a disciplina, o que demanda um

trabalho árduo por parte do professor, no tocante a mobilização do estudante para a reflexão histórica.

Ainda no tocante a Categoria 2, foi estabelecida a UA6, que revela que uma das causas de desinteresse dos estudantes está atrelada ao objeto de estudo da História, que se vincula ao passado, pois os estudantes interessam-se pelo estudo do que os impulsiona para o futuro e não em aprender o que já aconteceu.

“[...] acho que é por isso que a maioria dos alunos não gosta de História porque criança gosta de coisas do futuro, eu percebo quando falo de alguma tecnologia, eles adoram. Mas a História, por se tratar do passado é mais difícil” (P5).

“É que os alunos não gostam de estudar o que já passou, eles preferem Ciências por exemplo que podem ver, tocar, mas para eles se interessarem por História precisamos de bastante material e é difícil conseguir” (P7).

No que se refere a UA6, podemos indicar dois problemas: (1) o fato da falta de relação dos conteúdos históricos com aspectos do cotidiano do estudante, ponto esse inerente ao trabalho docente, que por vezes acaba por apenas narrar acontecimentos passados de forma dissonante ao que ocorre hoje. (2) a interpretação equivocada da História, que faz com que o ensino da disciplina, especialmente nos anos iniciais, seja tratado por muitos de forma descritiva. Assim, não são considerados os conceitos e métodos históricos, a mesma não é vista como ciência.

Conforme aponta Schmidt (2012), são as demandas sociais de um determinado contexto e sociedade que permitem a investigação e proposição de um ensino de História que seja efetivo para os estudantes, ou seja, que tenha significado para seus membros. Nesse sentido, ensinar História na perspectiva de linearidade de forma a narrar os grandes feitos teoricamente realizados por heróis brancos e majoritariamente europeus, relaciona-se com a supressão da tentativa de mobilizar esse estudante para uma investigação histórica que permita o reconhecimento de si como sujeito ativo participante da construção social.

[...] os processos de aprendizado da História precisam ser pensados para além de serem considerados como processos dirigíveis e controláveis, mas, em que pese o fato de estar ainda em construção uma teoria da aprendizagem histórica referenciada em uma cognição situada na própria História, isso pode ser fecundado por concepções teóricas do aprendizado histórico que tenham como finalidade principal a formação e desenvolvimento da consciência histórica, constituindo-se, assim, a possibilidade de uma relação mais orgânica entre a cultura histórica e a cultura escolar de uma sociedade (SCHMIDT, 2012, p.88)

A Categoria 3 vinculava-se aos encaminhamentos metodológicos utilizados para ensinar História. De modo geral, todas as participantes afirmaram que não somente a narrativa dos fatos seria importante, mas também o envolvimento dos estudantes com aspectos do que já acontecera, possibilitando a análise das mudanças e permanências, evidenciadas pelas UA apresentadas no Quadro 7, comprovadas por meio dos excertos.

Como evidenciado nas categorias anteriores, diversos são os motivos que dificultam o trabalho do professor nos anos iniciais no que tange à disciplina de História, e a desmotivação dos estudantes para aprendê-la. Considera-se então, que os encaminhamentos utilizados interferem diretamente na noção de pertencimento do estudante, bem como a construção do sentir-se sujeito histórico. As depoentes evidenciaram então como acreditam ser os encaminhamentos metodológicos adequados para o ensino da disciplina.

As onze disseram que o ensino precisa estar mais próximo do estudante, de modo a fazê-lo refletir sobre a realidade em que vive. Entrevistas com pessoas mais velhas, visionamento de vídeos e imagens, passeios em museus e outros locais que guardam memórias da população, foram alguns dos recursos elencados. O Quadro 8 apresenta as Unidades de Análise que constituíram a Categoria 3.

Quadro 8- Três Unidades de Análise que constituem a Categoria 3

UNIDADES DE ANÁLISE	CATEGORIA 3
(7) Fontes orais	Os encaminhamentos metodológicos utilizados para o ensino de História nos anos iniciais
(8) Visitas a centros históricos	
(9) Recursos que podem ser manipuláveis	

Fonte: a autora.

A importância dos relatos orais (UA7) foi destacada por mais de uma entrevistada, evidenciando, assim, que a História não-oficial já é considerada relevante entre as docentes, de modo a contribuir para a reflexão de que a História é feita pelos povos e não deve somente ser assistida ou imposta pelos que possuem poder. É necessário, portanto, partir do local onde se vive, para que o estudante compreenda a formação daquele espaço social.

“Acho que o que a gente precisa é trazer os alunos para entender esse mundo que eles não viveram então os relatos de outras pessoas são muito importantes, entrevistas com pioneiros, por exemplo” (P7)

“Não dá pra gente dizer que o que os alunos vivem não muda a forma de aprender deles, então se eles podem ter contato com quem já viveu alguma situação e vai facilitar a aprendizagem por que não usar?” (P8)

“Meus avós sempre foram minha fonte de inspiração, e eu gosto de História por isso, porque pela curiosidade entendia que o acontece hoje vem de algo anterior, por isso utilizar essas entrevistas quando vamos ensinar é maravilhoso” (P10)

A defesa das depoentes de utilização de fontes orais é subsidiada por diversos documentos, como os PCN que indicam:

Ao se recuperar esses materiais, que são fontes potenciais para construção de uma história local parcialmente desconhecida, desvalorizada, esquecida ou omitida, o saber histórico escolar desempenha um outro papel na vida local, sem significar que se pretende fazer do aluno um “pequeno historiador” capaz de escrever monografias, mas um observador atento das realidades do seu entorno, capaz de estabelecer relações, comparações e relativizando sua atuação no tempo e espaço (BRASIL, 1997, p. 39).

Nesse sentido, ressalta-se que a utilização desses encaminhamentos não visa formar crianças que serão historiadoras no futuro, mas sim fazê-las se sentirem participantes da história do local em que vivem, de modo a valorizar os povos que contribuíram para a formação da sociedade local, considerando-os como personagens importantes da História.

A UA8 ratificou a necessidade do contato com objetos, imagens, vídeos, relatos e outros que possibilitem ao estudante vivenciar o que ocorrera em outros momentos e locais, comparando-os com o que acontece em seu contexto, pois por meio das entrevistas foi possível identificar que muitas vezes os recursos utilizados não são suficientes para revelarem a história de um local.

“A gente precisa de um trabalho palpável, com passeios, visitas. Isso deveria ser mais presente na escola. Deveríamos visitar mais museus, centros históricos” (P8).

“É preciso usar alguns recursos mais criativos que motivem a atenção do aluno e também vai auxiliar na fixação” (P6).

Foi possível observar que as participantes reconhecem a importância da investigação histórica de forma contextualizada com as ocorrências atuais do local onde o estudante está inserido, ancorando-se nas formas de ensino de História destacadas por Schmidt como:

[...] os processos de aprendizado da História precisam ser pensados para além de serem considerados como processos dirigíveis e controláveis, mas,

em que pese o fato de estar ainda em construção uma teoria da aprendizagem histórica referenciada em uma cognição situada na própria História, isso pode ser fecundado por concepções teóricas do aprendizado histórico que tenham como finalidade principal a formação e desenvolvimento da consciência histórica, constituindo-se, assim, a possibilidade de uma relação mais orgânica entre a cultura histórica e a cultura escolar de uma sociedade (SCHMIDT, 2012, p.88).

No que tange à utilização de recursos que podem ser manipuláveis (UA9), as depoentes afirmam que por meio de tais métodos é possível aproximar os estudantes do tempo passado, tornando mais fácil o ensino para o professor e a assimilação por parte do estudante. Ratifica-se, então a desmistificação da História como disciplina que apenas narra fatos, pois as docentes reconhecem que é necessário a participação dos estudantes, por meio de fontes manipuláveis, para uma compreensão minimamente adequada da História.

“Precisamos trabalhar com os alunos situações que eles podem perguntar, questionar, deixar a História mais real para eles. Será que aqui sempre foi desse jeito ou mudou alguma coisa? Vamos ver então como era antes, o que mudou? (P1).

“É sempre importante usarmos métodos em que o aluno participe. Se eu vou falar de um acontecimento e faço uma linha do tempo por exemplo, é preciso considerar pontos importantes para a história da vida dele, quando ele nasceu por exemplo, quando eu nasci, para que assim ele consiga associar o que já aconteceu e se sinta participante dessa história também.” (P10).

Com as falas das docentes acerca de um ensino de História mais contextualizado, podemos elencar como subsídio teórico outro documento que enfatiza a importância do trabalho que vincule as mudanças e permanências que acontecem na sociedade. O documento Ensino Fundamental de Nove anos: orientações pedagógicas, o qual é utilizado pelo estado do Paraná apregoa a respeito do tema que “[...] a constante relação entre o passado e o presente é condição teórica elementar para o estudo da História, não no sentido de constatação de ‘como era’ e ‘como é’, mas no intuito de analisar os porquês das permanências e transformações” (PARANÁ, 2010). Assim, é notável que a análise das mudanças e permanências deve servir para investigação dos motivos que as fizeram acontecer e não simplesmente verificação sem reflexão.

Entretanto, quando questionados acerca da real utilização desses recursos para o ensino dos estudantes, todos afirmaram que não os utilizam de forma constante devido à ausência de tempo, disponibilidade e incentivo por parte da instituição ou

poder público, fatores esses elencados como respostas da quarta questão, que discorria a respeito das principais dificuldades para o ensino de História. Além desses, outro ponto destacado foi a disposição do ensino de História nos currículos, que segundo os docentes acaba por engessar o trabalho docente e apresentar narrativas de fatos descontextualizados.

A princípio, a questão 4 compôs a Categoria 3 (encaminhamentos metodológicos utilizados). No entanto, devido aos apontamentos, optamos por classificar as dificuldades apresentadas e utilização de encaminhamentos em uma categoria emergente, a Categoria 4, apresentada no Quadro 9.

Quadro 9- Duas Unidades de Análise que constituem a Categoria 4

UNIDADES DE ANÁLISE	CATEGORIA 4
(10) Engessamento do trabalho docente pelo currículo	As principais dificuldades que refletem na impossibilidade de utilização dos encaminhamentos metodológicos considerados adequados pelas docentes.
(11) Ausência de Recursos Didáticos	

Fonte: a autora.

“Nem sempre a gente trabalha assim porque o tal do planejamento não ajuda não é? O trabalho do professor fica muito engessado. Tem que correr com Português e Matemática e não dá tempo de fazer tudo isso que seria importante quando vamos ensinar História” (P3).

Novamente, observamos que o currículo interfere de forma substancial no que é ensinado em sala de aula, e pode contribuir ou tornar-se impedimento para determinadas práticas, já que, por ser o documento norteador no trabalho do professor, por vezes acaba por balizar as práticas docentes e influenciar no ensino. Outro fator salientado pelas depoentes refere-se a escassez de recursos didáticos apropriados para o ensino de História nos anos iniciais, especialmente no que se refere a cultura local, elemento esse que dificulta o trabalho docente. Acerca disso os excertos a seguir apontam:

“Os livros são completamente defasados, a gente não tem recursos para trabalhar com os alunos aí fazemos o que conseguimos, mas o tempo é pouco, é muito difícil contextualizar o conteúdo desse jeito” (P4)

“Trabalhar assim seria o ideal mesmo, mas não acontece porque a gente não tem recurso. O livro didático por exemplo nem apresenta os conteúdos que têm que ser trabalhados pelo planejamento então não tem como fazer o melhor trabalho” (P8)

Pontuamos que a prática docente para o ensino de História é dissonante de suas concepções e isso deve-se aos diversos fatores apresentados nas questões anteriores. Estes poderiam ser minimizados por meio de investimentos em políticas públicas que contribuiriam para as pesquisas no ensino de História, o que conseqüentemente repercutem e explicitam a importância que esta deve ter nos currículos.

No entanto, é preciso considerar que mesmo com essas defasagens, o professor pode ensinar História na tentativa de mobilizar o estudante para a aprendizagem histórica, não considerando o livro didático como único material a ser utilizado, tampouco balizador do trabalho docente. Ratificando determinado pensamento Nogueira afirma que:

[...] da mesma forma como somos muitas vezes obrigados a adotar livros didáticos, que em geral são inadequados para o tipo de realidade na qual trabalhamos, e mesmo assim conseguimos transformar esse material em um instrumento positivo de ensino, explorando justamente suas deficiências, também podemos nos libertar da camisa de força que é o currículo. Podemos “desfragmentar” esse conhecimento e ir além daquela história que busca apenas introduzir as primeiras noções de socialização, mas uma história que a coloca como ser que participa de um todo maior, de um grupo amplo de pessoas que tem o estigma de serem cidadãos de um mundo ainda mais amplo e real do que a sua família, a sua escola, o seu bairro (NOGUEIRA, 2011, p.4)

Outra proposição não elencada como categoria *a priori*, considerada de extrema relevância para o delineamento da pesquisa e surgiu de modo emergente, vincula-se a ausência de formação inicial adequada para o ensino de História nos anos iniciais, haja vista que é o professor pedagogo que ministra as aulas de ensino de História para crianças até o 5º ano.

As respostas das docentes evidenciam o sentimento de despreparo em relação a formação inicial para atuar no ensino de História, o que reflete no modo como o ensino é ministrado. Essa defasagem relaciona-se às lacunas presentes na formação inicial do pedagogo. Entretanto, este aspecto não pode servir de sentença final, resultando na execução de um trabalho que não vise mobilizar o estudante para a aprendizagem. Ao ter ciência das defasagens, cabe ao professor buscar supri-las, minimizando as dificuldades que permeiam o cotidiano escolar no que se refere ao ensino de História. As Unidades de Análise da categoria 5 estão apresentadas no Quadro 10.

Quadro 10- Duas Unidades de Análise que constituem a Categoria 5

UNIDADES DE ANÁLISE	CATEGORIA 5
(12) Pouco tempo destinado a metodologia de ensino de História nos cursos de Pedagogia	Defasagens na formação inicial de professores que interferem no ensino de História nos anos iniciais.
(13) Poucas discussões acerca do modo como ocorre a aprendizagem histórica pela criança	

Fonte: a autora.

“A Pedagogia até fornece certo subsídio para o ensino de História; mas o próprio tempo destinado a metodologia é muito curto, nós temos muitos fundamentos e outras metodologias para aprender aí só no último ano, em duas aulas não conseguimos mesmo saber a forma ideal para ensinar História” (P2).

“Embora na formação inicial eu tenha tido as aulas de Metodologia do Ensino de História o tempo foi muito curto para aprender realmente o que precisa ser ensinado em sala de aula, nós trabalhamos com toda essa questão das mudanças e permanências e dos alunos sentiram-se sujeitos participantes da História mas ainda faltou” (P11).

É claro que a seleção das disciplinas nos cursos de Pedagogia leva em consideração diversos fatores e tenta ajustar o ensino das metodologias com os fundamentos necessários para a formação do pedagogo. No entanto, não se pode negar que para que o professor disponha de conhecimento necessário para o ensino, a carga horária das disciplinas que contemplam as metodologias deveria ser maior.

Depreende-se ainda que o modo como o estudante, especialmente as crianças, aprendem História não é foco das discussões dos cursos de Pedagogia. Isso resulta na manutenção das diversas inquietações que os docentes apresentam sobre o assunto, apresentados nos excertos a seguir:

“Eu fiz Pedagogia faz um tempo já então não sei como está hoje, mas na minha época muito pouco se falava em ensino de História, como a criança aprenderia a História. A gente aprendeu na sala de aula mesmo com os alunos então para gente é difícil saber algumas coisas. Quando aprendemos era só passado o que estava no livro mesmo, hoje que tentamos fazer diferente, mas não é sempre que conseguimos” (P7).

“Eu fiz graduação em História e nem a própria graduação em História se preocupa com o ensino de História nos anos iniciais. É claro que vamos atuar nos Anos Finais e Ensino Médio, mas a forma como a criança pode aprender História não é nem mencionada no curso, não deveria ser assim. Parece que a criança não precisa aprender História, sabendo ler e escrever é o que importa, Ciências, História e Geografia ela aprende depois” (P9).

As falas das docentes acerca do ensino de História na graduação, assemelha-se com o que é reproduzido na Educação Básica no que diz respeito a equiparação de valorização da disciplina em relação as demais. Muitas vezes, os próprios professores atribuem maior importância a outras disciplinas, não por falta de interesse pela disciplina, mas pelas próprias dificuldades encontradas para a efetivação deste, como explicitados por Nogueira (2011):

Ainda se ouve a seguinte frase: *“se o aluno aprender a ler, escrever a fazer suas contas, já me dou por satisfeita”*. A princípio parece-nos a atitude de um professor acomodado, mas na verdade, podemos analisar essa frase como o desabafo de um profissional do ensino que só se acha capaz de ensinar a ler e escrever. O despreparo do professor é uma das maiores causas do sucateamento da educação no Brasil (NOGUEIRA, 2011, p.4).

Por conseguinte, é possível discorrer por meio das análises que o ensino de História não recebe a valorização adequada nos currículos da Educação Básica, seja pelo pouco tempo destinado a seu ensino, que é associado ao excesso de conteúdos que devem ser ensinados em outras disciplinas, ou pela falta de materiais didáticos adequados que valorizem o saber e a cultura local, o que reflete na dificuldade de ensinar História pelos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Outro fator que contribui para isso associa-se ao modo como as professoras tiveram contato com o ensino de História na graduação, que na maioria dos relatos não proporcionou a compreensão das formas de ensino de História bem como o modo como se dá o processo de aprendizagem histórica pela criança, que se relaciona com abordagens equivocadas que não propiciam o sentimento de sujeito histórico pelos estudantes nem a motivação para a aprendizagem.

3.2 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS NA PESQUISA EMPÍRICA DURANTE NA IMPLEMENTAÇÃO DO PRODUTO TÉCNICO EDUCACIONAL

Como já discorremos, a implementação do Produto, **“Guia Didático para o Ensino de História nos Anos Iniciais: A Contribuição da Culinária na Cultura do Norte Paranaense”** ocorreu de forma remota por meio de encontros síncronos na plataforma *Google Meet*. Os participantes interessados realizaram as suas inscrições via e-mail e encaminharam as atividades propostas da mesma forma.

Diferente da primeira coleta de dados – que contou com a participação de onze professores, todos atuantes em sala de aula – a segunda, além destes, participaram outros professores (dezesseis), bem como professores em formação (vinte e oito), totalizando cinquenta e cinco participantes. Destes, 26 realizaram todas as atividades, bem como a avaliação. Assim, estes foram os que receberam certificação.

A implementação do PTT é necessária nos mestrados profissionais, justamente para validar a aplicabilidade do que fora desenvolvido pelo pesquisador. Assim, por meio da avaliação dos participantes é possível identificar as distâncias entre a proposta de trabalho do pesquisador e a forma como determinada atividade ou conteúdo serão desenvolvidos com os estudantes. Nesse sentido, destacamos a importância do debate e impressões dos participantes do curso para o aprimoramento da produção.

No decorrer da implementação a categoria analisada diz respeito à aplicabilidade da atividade, bem como a avaliação do desenvolvimento desta. Segundo propõe Moraes (2003, p. 200):

Quando o pesquisador examina os dados de seu *corpus* com base em seus conhecimentos tácitos ou teorias implícitas, não assumindo conscientemente nenhuma teoria específica *a priori*, as categorias resultantes de sua análise são denominadas emergentes. Entendemos que, nesse caso, não é que não existam teorias, mas que estas não são conhecidas pelo pesquisador de forma consciente. Estão de algum modo implicadas nas informações analisadas e no próprio conhecimento do pesquisador, e o papel do pesquisador é explicitá-las. Entretanto, não devem ser entendidas como estando prontas nos dados, o que seria um retorno ao empirismo. Requerem um esforço construtivo do pesquisador e desse processo podem resultar diversas estruturas teóricas, dependendo especialmente dos conhecimentos tácitos do pesquisador.

Pelos registros pudemos perceber que a terceira atividade, a que se relacionava com a pesquisa de um cardápio de um restaurante do município em que viviam; para, por meio desta, fosse possível relacionar as principais influências culturais. No entanto, 70% dos participantes relataram que possivelmente os seus alunos apresentariam dificuldades na realização desta atividade, já que seria necessário o deslocamento até o local e auxílio de um responsável. Assim, embora optássemos pela manutenção da atividade, seu desenvolvimento tornou-se pauta para debate e proposição de novas possibilidades. O excerto abaixo demonstra as dificuldades apresentadas por uma participante.

“Eu acredito que essa atividade poderia ser trazida já pelo professor porque muitas vezes elas vão precisar ir no restaurante e os pais nem sempre vão poder acompanhar”. (P18)⁹

No final do curso, os participantes realizaram a avaliação do PTT por meio de um registro dissertativo. Estes manifestaram suas impressões e sugestões. Destacamos alguns excertos que exemplificam a percepção dos envolvidos.

“O curso explicou um conteúdo que eu jamais imaginei ser trabalhado para ensinar História, foi muito legal!” (P13)

“Acredito que o guia vai melhorar o trabalho do professor aqui na nossa região porque pela culinária eles (os alunos) vão conseguir entender melhor outros conteúdos”. (P16)

“Essas atividades do guia vão ser usadas sim na sala de aula, porque a gente tem dificuldade mesmo em desenvolver atividades para ensinar sobre a História local, não temos recursos e assim poderemos usar como mais uma ferramenta”. (P7)

De modo geral, evidenciamos que todos os 26 respondentes consideraram que o curso contribuirá para a atuação no ensino de História nos anos iniciais e que a culinária passou a ser vista e refletida de outra forma, sendo valorizada por seu viés cotidiano, histórico e cultural.

“Nossa, achei muito interessante ensinar História assim, porque é algo próximo do estudante, eles têm acesso”. (P 21)

Estou amando a área de História, parece que quando a gente se interessa o assunto fica mais legal. No Ensino Médio nunca gostei! (P 8)

Como já registramos, as atividades propostas no Guia foram realizadas com uma turma de estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental de um município da região norte do Paraná. Desse modo, por meio da interação com os estudantes, foi possível identificar a necessidade de uma atividade que abordasse as mudanças e permanências, especialmente no que tange a influência cultural na culinária. Por conseguinte, foi acrescentada uma atividade referente às manifestações da culinária nos dias atuais e o modo como esta acontecia na época da infância dos avós dos estudantes, por exemplo.

Além da inclusão da atividade oito, denominada: “Comida nossa de cada dia”, consideramos as percepções e realizamos as seguintes alterações na versão final do Guia Didático: acréscimo de mais imagens referentes as respectivas etnias, além da

⁹ Os códigos referem-se a ordem de respostas dos participantes na implementação do Guia Didático.

disponibilização do gabarito das questões, para que não haja equívocos na correção das atividades.

Os participantes relataram ainda, que a utilização do Guia oportunizará considerar a cultura local e microrregional, tão importante para a mobilização do estudante para a aprendizagem histórica e sentimento de sujeito-histórico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cada área de conhecimento é representada e defendida por elementos que a constituem, assim como os problemas por esta discutidos. No entanto, quando tratamos de educação, por ser um fenômeno que se faz presente na vida de todos, há a falsa impressão de que as dificuldades podem ser solucionadas e as decisões tomadas por todos, mesmo que não se dediquem à área educacional. Nesse sentido, muitas vezes há uma etapa da escolaridade que acaba sendo culpada, ou “o governo”, ou a/as teoria/teorias que este adota, ou mesmo os professores. Muitas vezes, infelizmente, são os professores que carregam todas as mazelas. Tais culpas são apontadas por aqueles que não são envolvidos com a educação. Estas raramente são investigadas e discutidas; muito menos há propostas para a superação das dificuldades.

A proposição da presente pesquisa teve como pressuposto romper com tais barreiras e repercussões equivocadas, na tentativa de compreender um fenômeno, que é ensinar, especificamente ensinar História nos anos iniciais do Ensino Fundamental. É impossível atribuir as dificuldades apresentadas apenas ao professor, como também não é nosso intuito responsabilizar exclusivamente o poder público. Faz-se válido ressaltar que a educação não é um fenômeno neutro e, o ensino, como um dos ramos da educação, ainda menos, o que por conseguinte implica na participação de diversas esferas que influenciam, direta ou indiretamente, o que ocorre dentro de sala de aula. Desta forma partimos da questão investigativa: De que forma a utilização de um Guia Didático pode contribuir com o ensino de História do Paraná nos anos iniciais?

Seria um tanto presunçoso tentar resolver os problemas vinculados ao ensino de História. No entanto, o desenvolvimento do estudo oportunizou identificar algumas das barreiras e dificuldades que permeiam tanto o ensino como a aprendizagem deste componente curricular.

Consideramos que o curso de formação de professores para os anos iniciais - licenciatura em Pedagogia, dificilmente aborda o ensino de História com vistas a relacioná-lo às vivências dos estudantes. A disciplina, principalmente pela forma que é trabalhada, não envolve a criança, pelo contrário, afasta-a. Isso acontece não por negligência ou defasagem, mas pela questão da grande demanda da graduação.

Assim, não se pode simplesmente apontar a formação inicial como a única responsável pela forma como acontecem as aulas de História nos anos iniciais, mas tentar entender em quais pontos podem acontecer melhorias com vistas às mudanças possíveis. Outro aspecto a ressaltar são os escassos recursos didáticos disponíveis, ainda mais se considerar o trabalho com a História do município ou estado; conteúdos estes previstos nos documentos curriculares nos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, haja vista a pouca produção que se tem. Portanto, a elaboração de um Guia Didático para o ensino de História do norte paranaense, com vistas a categoria histórica da alimentação proporciona a possibilidade de mais uma ferramenta que pode ser utilizada pelo professor para o ensino de História, demonstrando como o ensino precisa contextualizar o estudante e motivá-lo a investigar.

Conforme as inquietações elencadas pelas professoras envolvidas nas entrevistas, bem como na implementação do Produto Técnico Tecnológico (PTT), considera-se que o conteúdo escolhido como objeto de pesquisa constitui-se como uma das principais dificuldades que permeiam o ensino de História. O PTT, portanto, indicou ser subsídio para o trabalho docente haja vista esclarecer equívocos acerca do ensino de História. Utilizar a alimentação como meio para trabalhar a História possibilita a demonstração do quanto a disciplina é presente no cotidiano do estudante, o que desmistifica o trabalho com a História sempre linear e desconexa da compreensão do aluno.

A História considerada oficial ressalta o que foi realizado pelos grandes personagens das civilizações. O que nos propusemos a discutir é que a História é feita de pessoas, não somente as famosas ou as populares, mas por todas as pessoas, pela família da criança e por ela própria. E que a história não aconteceu somente no passado, mas acontece todos os dias, no espaço e tempo em que vivemos.

Como professores precisamos ensinar que a História não serve apenas para narrar fatos, mas para que os estudantes compreendam que o que acontece hoje pode ser explicado por uma investigação do que já aconteceu, não como uma sequência de fatos, mas por meio de uma reflexão e que o próprio estudante também constitui essa História.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. de. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001.

ARAÚJO, R. N. de. **A formação da identidade docente no contexto do PIBID**: um estudo à luz das relações com o saber. 2017. 165 f. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática do Centro de Ciências Exatas) – Universidade Estadual de Londrina, 2017.

BARROS, D. M. V. **Guia didático sobre as tecnologias da comunicação e informação para o trabalho educativo na formação docente**, [em linha] disponível em
<http://www.vieiralent.com.br/guia%20didatico%20primeiro%20cap%C3%ADtulo.pdf>,
a cessado em 29/nov/2019.

BLOCH, M. **Apologia da História ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

BORGES, V. P. **O que é História**. São Paulo: 10 ed. Brasiliense, 1986.

BOSI, E. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 3ed. São Paulo: Cia. das Letras, 1994.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: < 568
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 02/ out/ 2019.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Documento de Área da Capes**. Disponível em:
<https://www.capes.gov.br/avaliacao/instrumentos-de-apoio/documentos-de-area>
Acesso em 28/nov/2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.º 9.394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12/fev/2020.

CAIMI, F E. **Conversas e controvérsias**: o ensino de história no Brasil (1980 – 1998). Passo Fundo:UPF, 2001.

CHARLOT, B. **Da Relação com o Saber**: Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica**: del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2005.

DaMATTA, R. **O que faz o brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

FONSECA, S. G. **Caminhos da História Ensinada** _ Campinas, SP: Papyrus, 1993., p. 65

FONSECA, T. N. L; VEIGA, C. G. (Orgs.). **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GAUTHIER, C; MARTINEAU, S; DESBIENS, J-F; MALO, A; SIMARD, D. **Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 2006.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola**. Teoria e Prática. 5. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

MALACRIDA, V. H; BARROS, H. F. **Ser professor no século XXI: representações sociais de professores**. Jundiaí, Paco Editorial: 2013.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, v.9, n.2, p.191-211, 2003.

MORAES, R; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

MORAN, J; M. Palestra realizada no **Programa TV Escola** - Capacitação de Gerentes, realizado pela COPEAD/SEED/MEC. Fortaleza, 1999.

MOREIRA, M.A. Entrevista realizada por Luiza Oliveira para o I Seminário Nacional de Mestrados Profissionais da Área de Ensino. **Polyphonia**, v. 26, n.1, p.244-249,2015.

MOREIRA, M.A. **Teorias de Aprendizagem**. 2 ed. São Paulo: editora Saraiva, 2011.

NADAI, E. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. **Rev. Bras. de História**. São Paulo, vol. 13, n. 25/26, p.143-162, set.92/ago.93.

NEMI, A. L L.; MARTINS, J. C. **Didática de História: o tempo vivido: uma outra história?** São Paulo: FTD, 1996.

NILDECOFF, M.T. **A escola e a compreensão da realidade**. 17.ed. São Paulo: Brasiliense: 1979 (1.ed).

NOGUEIRA, N. A. da S., & Silva, L. N. (2011). Os desafios para a construção de uma história local – o caso de Leopoldina, Zona da Mata de Minas Gerais. **Revista Polyphonia**, 21(1).

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: 1997.

NÓVOA, A. Os professores e suas histórias de vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1991.

NÓVOA, A. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA Instituto de Educação Universidade de Lisboa, 2009.

NÓVOA, A. Entrevista concedida. **Salto para o futuro**. TV Escola. Disponível em: <https://tvescola.mec.gov.br/tve/salto-acervo/interview?idInterview=8283>. Acesso em: 05. nov. 2017.

OLIVEIRA, S. F. O ensino de história nas séries iniciais: cruzando as fronteiras entre a História e Pedagogia. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 9, p. 259-272, 2003.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná**. Curitiba, PR: SEED/PR, 2003 (versão *online*).

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações Pedagógicas para os anos iniciais**. Curitiba, PR: SEED/PR, 2010.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações**. Curitiba, PR: SEED/PR, 2018. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/bncc/2018/referencial_curricular_parana_cee.pdf. Acesso em: 25 out. 2019.

PEREIRA, A. L.; CLOCK, L. M.; LUCAS, L. B.; PASSOS, M. M. Educação em valores: possibilidades e responsabilidades na percepção de docentes que atuam na educação pública do estado do Paraná. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v.10, n.22, p.23-34, 2017.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.

PILLA, M. C. B. A; RIBEIRO, C.S.G. Carlos Roberto Antunes dos Santos e a História da Alimentação no Paraná. **História: Questões & Debates**, Curitiba, volume 66, n.1, p. 197-221, jan./jun. 2018.

SANTOS, F. M. T; GRECA; I. M. Metodologias de pesquisa no ensino de Ciências na América Latina: como pesquisamos da década de 2000. **Ciência & Educação**, Bauru, v.19, n.1, p.15-33, 2013.

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

SCHMIDT, M. A. M. História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. **História da Educação**, v. 16, n. 37, p. 73-91, 2012.

SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L. R.; PRANDINI, R. C. A. R. **A entrevista da pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

VELLOSO, L. Uma análise dos Parâmetros Curriculares de História para o Ensino Fundamental: propostas e possibilidades. **Revista Dia-Logos**, Rio de Janeiro, n.6,2012.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Tradução de José C. Neto e outros São Paulo: Martins Fontes, 1991.

APÊNDICE A

Quadro 10 – Dissertações encontradas e selecionadas

Ano	Quantidade encontrada	Quantidade envolvendo o tema	Título e autor das dissertações
2009	29	2	<p><u>Saberes históricos de professores nas séries iniciais: algumas perspectivas de ensino em sala de aula</u></p> <p><u>Tiago Costa Sanches</u></p> <p><u>O ensino de história nos primeiros anos do ensino fundamental: o uso de fontes</u></p> <p><u>Susana Barbosa Ribeiro Bernardo</u></p>
2010	37	0	-----
2011	34	1	<p>Tecnologia e história: a cultura da escola e os saberes de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental</p> <p>Ana Cláudia Cerini Trevisan</p>
2012	52	3	<p>Lembranças, vozes e confissões de professoras: um estudo sobre as ressonâncias do vivido e da memória docente no ensino da história em séries iniciais</p> <p>Melo, Jeane Carla Oliveira de</p> <p>O Tempo histórico e os saberes docentes no ensino de história nos anos iniciais</p> <p>Silva, Marilei Maria da</p> <p><u>Artes de viver, artes de aprender: o ensino de história na trajetória de duas professoras de anos iniciais</u></p> <p><u>Schatzmann, Marilane</u></p>
2013	42	1	<p>Os documentos oficiais na escola: um estudo sobre as repercussões para a seleção de conteúdos de história por professores do 4º e do 5º ano do ensino fundamental</p> <p>Nayad Pereira Abonizio</p>
2014	53	2	<p>O ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental nas escolas públicas do município</p> <p>Santos, André das Chagas</p> <p>Ensino de História no primário: depoimentos de ex-alunos do período de 1930 a 1960</p>

			Tania Sztutman
2015	60	2	História no ensino fundamental I: buscando caminhos para o ensino e a aprendizagem por Silva, Kaori Giulianna Akatsu Caetano da Professores dos anos iniciais do ensino fundamental e suas ideias sobre história e ensino de história Telles, Michele Rotta
2016	105	2	<u>Desafios e perspectivas para o ensino e aprendizagem em história: uma experiência no primeiro ano do ensino fundamental</u> <u>Rosa, Eriziane de Moura Silva</u> O ensino de História no ciclo de alfabetização das escolas municipais de Vitória da Conquista, Bahia (2010 – 2014) Santos, Isaac Cardoso
2017	92	2	O ensino de história da África e da cultura Afro-brasileira; saberes e práticas de docentes do ensino fundamental - Riacho de Santo Antonio - PB Leite, Tânia Regina Miranda O ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental Nascimento, Sandra Regina Luvisetto do
2018	90	2	História em Jogo: orientações didáticas para o uso de um game no ensino de história para o 4º ano do ensino fundamental Freitas, Alexandre Augusto Castro de Souza <u>A História local como um caminho para o ensino significativo de História nos anos iniciais</u> <u>Teixeira, Olga Suely</u>
2019	19	0	-----
Total	613	17	-----

Fonte: a autora (2019)

APÊNDICE B

Quadro 12– Teses encontradas e selecionadas

Ano	Quantidade encontrada	Quantidade envolvendo o tema	Título e autor das teses
2009	7	1	Apropriação docente dos livros didáticos de história das series iniciais do ensino <u>Franco, Alexia Padua</u>
2010	10	0	-----
2011	10	0	-----
2012	8	0	-----
2013	12	1	<u>As tessituras da história ensinada nos anos iniciais: pelos fios da experiência e dos saberes docentes (Garanhuns - Pernambuco)</u> <u>Lima, Marta Margarida de Andrade, 1967-</u>
2014	19	1	<u>Histórias inventadas: narrativas, imaginação e infância nos primeiros anos do ensino fundamental</u> <u>Oliveira, Paula Gomes de</u>
2015	12	2	<u>Leituras de textos didáticos de história por estudantes do ensino fundamental</u> <u>Nayara Silva de Carie</u> <u>Formas de contar a história: ensino de história na escola primária cearense nas décadas de 1920/30</u> <u>Alves, Raquel da Silva</u>
2016	17	1	<u>Entrelaçando saberes e práticas: a história ensinada no 5º ano do ensino fundamental na cidade do Salvador/ BA</u> <u>Lima, Tatiana Polliana Pinto de</u>
2017	11	0	-----
2018	17	0	-----
2019	0	0	-----
Total	123	6	-----

Fonte: a autora (2019).

Dos 736 resultados encontrados, somente 23 são favoráveis ao objetivo da pesquisa, o que revela que o tema, embora de grande relevância, é pouco discutido

nas pesquisas nacionais. Todas as dissertações com o termo “Ensino de História” encontradas na busca de anos iniciais, já tinham sido evidenciadas na busca com as palavras Ensino de História. Assim, pelo fato de repetirem, esses são excluídos dos dados favoráveis.

APÊNDICE C

Pesquisadora Responsável: Brenda Raíza Domingos Mendes

Endereço: Avenida Paraíso nº 35, Centro, Cornélio Procópio- PR. CEP: 86300-000

Fone:(43)99675-6920

E-mail:brendarmendes.prof@gmail.com

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos você a participar como voluntário (a) da realização de entrevistas acerca do ensino de História nos Anos Iniciais e do curso “*A influência da culinária paranaense como manifestação cultural*”, conduzido pela pesquisadora *Brenda Raíza Domingos Mendes*, sob a orientação da professora Dr.^a *Roberta Negrão de Araújo*, desenvolvido no Programa *Stricto Sensu* de Pós - graduação em Ensino (PPGEN), Mestrado Profissional em Ensino.

O curso tem por objetivo oferecer formação aos professores dos Anos Iniciais acerca do ensino da História local e regional, a fim de que os participantes conheçam sobre as manifestações da culinária do local onde vivem, bem como formas de ensinar o educando em sala de aula.

O estudo é relevante na medida que, com base em algumas pesquisas, nota-se que a temática Manifestação cultural do norte paranaense é pouco discutida no Ensino de História, sobretudo, com professores que já atuam. Portanto, vê-se necessário que a temática seja estudada e refletida visto que é um elemento de extrema importância no ensino e na aprendizagem.

Deste modo, os objetivos do curso caracterizam-se em (1) apresentar as manifestações culturais gerais dos povos presentes no norte do Paraná; (2) apresentar estratégias de ensino de História nos Anos Iniciais para corroborar com a prática docente em sala de aula (3) enfatizar a alimentação como categoria histórica que possibilita a compreensão do entorno social de forma a propiciar a compreensão de outros momentos e locais históricos.

Sua participação será **VOLUNTÁRIA** se dará por meio de questionários, entrevistas, leituras e discussões de textos, atividades em equipe entre outros contribuindo para a coleta de dados.

Informamos que essa pesquisa pode acarretar alguns riscos e/ou desconfortos como responder questões sensíveis e pessoais, expor ideias, tomar o tempo para participar dos encontros, ou mesmo uma exposição em que venha revelar seus pensamentos e opiniões a respeito do tema em estudo.

Com medidas para prevenir e amenizar tais riscos o pesquisador se compromete a: estar atento aos sinais verbais e não verbais de desconforto; assegurar a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantir a não violação e a integridade das falas e/ou escritos dos participantes; garantir o acesso aos resultados individuais e coletivos; garantia que quaisquer riscos que ocorram com os participantes serão amparados pelo pesquisador responsável pelo projeto.

Caso aceite o convite, contribuirá para o desenvolvimento desta pesquisa e concordando com a utilização dos dados nela coletados, para futuras publicações. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, contudo, sua identidade será preservada e mantida em sigilo.

Considerando que a pesquisa coletará dados em ambiente virtual, o Ministério da Saúde, em comunicado expedido em 05/06/2020 SEI/MS indica que, como participante, você deve guardar em seus arquivos, uma cópia deste documento. Em

momento oportuno, enviarei sua via assinada.

Em caso de dúvidas, informações ou denúncias de cunho ético, você poderá procurar o Comitê de Ética (CEP/UENP, Rod. BR369, Km54 - Bandeirantes – PR, CEP 86360-000, Caixa Postal 261, Fone (43) 3542 – 8056), funcionamento de segunda a sexta-feira das 7h30min às 12h e das 13h30min às 17h, ou também, entre em contato com a pesquisadora no endereço eletrônico brendarmendes.prof@gmail.com ou pelo telefone (43) 99675-6920.

() Considero ter sido suficientemente informado(a) e esclarecido(a) a respeito das informações que li constantes no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido referente ao estudo “*A influência da culinária como manifestação cultural do norte paranaense*”. Portanto, **ficaram claros os propósitos e procedimentos do referido estudo e salvarei uma via do documento. Assim, concordo, voluntariamente, em participar da pesquisa.**

() Não aceito participar desta pesquisas.

Diante do exposto eu, _____, portador (a) do RG nº _____ declaro que recebi uma via do termo, li e concordo em participar da pesquisa em questão.

Cornélio Procópio, ___ de ___ de 2020.

Nome do participante e assinatura

Prof.^a Brenda Raíza Domingos Mendes

Prof.^a Dr.^a Roberta Negrão de Araújo

APÊNDICE D

Telas com os conteúdos utilizados na implementação do Produto Técnico-Tecnológico - Guia Didático



1



2





 ▶ Mestranda em Ensino pelo PPGEN
 



5



 ▶ Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Norte do Paraná



6



 ▶ E curiosa desde criança ao ponto de querer fazer descobertas!



▶ É a partir dessa trajetória que emergiram as inquietações sobre a História e a forma como ela é ensinada.

▶ Para você o que é História?

▶ São os próprios gregos que descobrem a importância específica da explicação histórica. Heródoto [...] se propõe a fazer investigações, a procurar a verdade. É considerado, então, o pai da História pois é o primeiro a empregar a palavra no sentido de investigação (BORGES, 1986).



9

Mas ensinar, o que é ?



10

▶ Ensinar é uma forma de intervir nas vidas humanas mas pelo convite e não pela invasão. Segundo Régis de Moraes, ensinar in-signare, significa marcar com um sinal.

▶ Quais são os sinais que estamos deixando marcados em nossos alunos?



▶ Em pesquisa realizada com professores do Ensino Fundamental, 10 em cada 11, (91%) dos professores consideram a História a disciplina mais difícil de ser trabalhada com os estudantes.

▶ 83% afirmam ainda que a formação inicial NÃO oferece subsídio para o trabalho com História nos Anos Iniciais.

Nas pesquisas realizadas também foi possível inferir que 88% dos professores apresentam dificuldades para selecionarem recursos didáticos no ensino da História local

13

Lei 13381/2001 Obrigatoriedade do Ensino de História do Paraná

• Destaque:

§ 2º. A aprendizagem dos conteúdos curriculares deverão oferecer abordagens e atividades, promovendo a incorporação dos elementos formadores da cidadania paranaense, **partindo do estudo das comunidades, municípios e microrregiões do estado.**

14

O que dizem os documentos?

RCP Deliberação 03/2018

- ▶ PR.EF04HI04.d.4.07 Povos indígenas. Reconhecer os povos indígenas como primeiros habitantes das terras brasileiras.
- ▶ PR.EF04HI04.c.4.08 Reconhecer Kaingang, Guarani e Xetá como povos indígenas **paranaenses**, comparando a realidade dos mesmos no presente e no passado.

Vamos entender o código?

ESTRUTURA DO CÓDIGO

Inserir em todos os objetivos de aprendizagem

PR. EFO7MA14. a. 7. 32



POSSIVEIS CASOS

Inserir em todos os objetivos de aprendizagem

- DEFINIÇÃO** 1. - É a população habitante da BRCC
- CONTEÚDO** 2. - O objetivo de aprendizagem inclui alguns aspectos regionais na descrição da habilidade
- APRENDIZADO** 3. - O objetivo de aprendizagem contém orientações pedagógicas adicionais à habilidade
- DESCRIÇÃO** 4. - A habilidade foi descrita em caso de caso no Referencial
- APRESENTAÇÃO** 5. - Se trata de um código não contemplado no CDB

17

UNIDADE TEMÁTICA	OBJETIVO DE APRENDIZAGEM	CÓDIGO	OBJETIVO DE APRENDIZAGEM	CONTEÚDO	TRIMESTRE
Questões históricas regionais	Os processos migratórios para a formação do Brasil: os grupos indígenas, europeus, portugueses e a migração forçada dos africanos.	PR.EF04HI04.A.09	Analisar diferentes fluxos populacionais e suas consequências para a formação do território brasileiro, reconhecendo a diversidade étnica e cultural que formou a população brasileira.	Formação do território brasileiro/paranaense.	1º
		PR.EF04HI04.A.08	Compreender como se deu a chegada dos portugueses e africanos ao território brasileiro e a sociedade paranaense associando a exploração das terras e recursos.		
		PR.EF04HI04.A.01	Compreender as razões de sua povoação de terra em diferentes contextos espaciais e temporais.		
Processos migratórios do final do século XIX e início do século XX no Brasil		PR.EF04HI04.A.02	Analisar, na sociedade em que vive a existência de fluxos de migração econômica e migração forçada a internacional).	Impacto dos movimentos migratórios no território brasileiro.	

18

As dinâmicas internas de migração no Brasil a partir dos anos 1990	PR.EF04HI04.C.03	Pesquisar e conhecer aspectos atuais da sociedade paranaense (população, trabalho, economia, educação, cultura, entre outros)	Impacto dos movimentos migratórios internos no Estado do Paraná
	PR.EF04HI04.C.04	Conhecer as principais festas e manifestações artísticas e culturais do Paraná	

O que forma um povo: do nomadismo aos primeiros povos sedentarizados.	PR.EF05H01.d.5.03	Entender a migração como deslocamento populacional pelo espaço geográfico, identificando a importância da mobilidade e da fixação para a sobrevivência do ser humano.
	PR.EF05H01.d.5.04	Reconhecer os povos indígenas como primeiros habitantes do território brasileiro e as relações de trabalho que se estabeleceram com chegada dos portugueses.
	PR.EF05H01.c.5.05	Conhecer o processo de colonização das terras brasileiras, especialmente do território paranaense.
	PR.EF05H01.c.5.06	Conhecer e valorizar a cultura dos povos indígenas, africanos e europeus que formaram a população brasileira e do Estado do Paraná.

Povo e cultura Cidadania, diversidade meio-ambiente, respeito ao mundo e sustentabilidade social grupo social culturas e tradições	PR.ED.HIST.G.5.21	Assimilou o conceito de etnia e a conquista de direitos dos povos, das sociedades e diferentes grupos, compreendendo-a como conquista histórica.	Cidadania e diversidade do Paraná: manifestações e direitos sociais.
	PR.ED.HIST.G.5.22	Reconhecer grupos de imigrantes e migrantes que formam a população do estado, do estado além do país e suas contribuições.	
	PR.ED.HIST.G.5.23	Conhecer, respeitar e valorizar as diferenças étnicas, regionais, ambientais e culturais que constroem o território paranaense relacionando-as aos movimentos migratórios.	
	PR.ED.HIST.G.5.24	Conhecer elementos que caracterizam conflitos, como por exemplo, a Guerra do Caballado, Guerra de Foz de Iguaçu e Levante dos Posseiros de 1897, relacionando-os a acontecimentos de fato pelo país da época.	
	PR.ED.HIST.G.5.25	Conhecer e valorizar espaços e formas de existência da população negra paranaense, por meio do conhecimento de acontecimentos históricos, como negos e manifestações culturais.	

21

A História do Paraná é conteúdo obrigatório para o ensino nos Anos Iniciais

E você o que sabe sobre a História do estado onde você vive?



22

Estado do Paraná-1948



O estado do Paraná tem cerca de 28 etnias e, na região Norte, há cinco que se destacam na manifestação de suas culturas por diversos meios como:

A questão da culinária não está envolvida apenas com nutrir uma necessidade do corpo humano, antes relaciona-se com aspectos sociais e culturais.



Vamos praticar!

- ▶ Meu prato predileto...
- ▶ A atividade da semana consistirá na pesquisa do seu prato predileto e as origens do mesmo.
- ▶ Faça também com seus alunos para que possamos identificar as diversas contribuições culturais em nossa culinária!
- ▶ Anote a origem, como é preparado, se houve alguma mudança em relação a forma como era preparado anteriormente, a possibilidade de relação com algum momento da época e etc!

28

É hora de mostrar o que você aprendeu!

- ▶ A partir de quinta-feira (08/10) será disponibilizado um quiz com perguntas referentes ao encontro de hoje!
- ▶ Não se esqueça de participar!



Não se esqueça de enviar seu nome para computar a presença!

Obrigada por participar

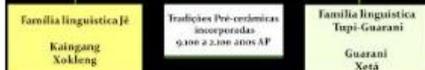


Os nativos da nossa terra: os povos indígenas do Paraná



9

Populações indígenas históricas presentes no Paraná desde 2.100 anos antes do presente (AP) até hoje



13

► Em relação a plantas e animais, o saber indígena foi o que mais contribuiu para o cotidiano e a qualidade de vida dos paranaenses. A grande quantidade de pinheiros e araucária, palmeiras e árvores que fornecem frutas, como a pitanga, jabuticaba, guabiroba e araçá, foi originada pelo manejo ambiental dos índios. Ainda existe grande diversidade de plantas medicinais cujos benefícios ainda estamos aprendendo. Esse saber vem da cultura indígena. Muitas variedades de milho, feijão, abóbora, mandioca e amendoim já eram cultivados pelos povos nativos. Isso significa que nas terras do Paraná existe uma tradição agrícola de pelo menos, quatro mil anos (PARELLADA, 2006, p. 35-36). (Grifo nosso)



10

► O estado do Paraná hoje conta com 17 terras indígenas e, de acordo com números do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES) possui por volta de 10000 indígenas, representados principalmente pela etnia Kaingang (oriundos do tronco linguístico Macro-Jê), seguidos pelos Guaranis (oriundos do tronco linguístico Tupi-Guarani) e pequenos grupos remanescentes dos Xetás e Xoklengs (tronco linguístico Tupi-guarani e Macro-Jê, respectivamente).

► Segundo dados do IBGE, a região onde hoje se localizam os estados do Paraná e Santa Catarina contava com cerca de 152.000 indígenas no século XVI, provenientes principalmente dos grupos Carijô, Kaingang, Guarani e Xetá, entre outros. O grupo Carijô, por exemplo, foi extinto.



14

E você, qual alimento mais consome que é de origem indígena?



População negra no Paraná



7

População negra no Paraná

- ▶ No Paraná existem 36 comunidades quilombolas que visam a manutenção das tradições e cultura africana, além desses, outras comunidades que reúnem negros mas não são reconhecidas como quilombos existem no estado.



21

A influência dos povos africanos na alimentação paranaense



21

E você, qual alimento mais consome que é de origem africana?



22

População negra no Paraná

▶ Contextualizando

Até o final dos anos 2000, o Paraná foi visto como um estado predominantemente branco, colonizado por europeus e uma pequena parcela de orientais, no entanto, dados de censos revelaram que os paranaenses constituem a parcela mais negra da região sul. Tal dado se dá pelo motivo de que no século XIX o estado, então província do Paraná contava, segundo Costa (2008) com cerca de 40% da população negra cuja era escrava e trabalhava na extração da erva-mate para posteriormente madeira e lavouras de café.

18

A influência dos povos africanos na alimentação paranaense

- ▶ No regime alimentar do brasileiro, a contribuição africana afirmou-se principalmente pela introdução do **azeite de dendê** e da **pimenta malagueta**, tão característicos da cozinha baiana; pela introdução do **quiabo**; pelo maior uso da **banana**; pela grande variedade na maneira de preparar a galinha e o peixe. Várias comidas portuguesas ou indígenas foram no Brasil modificadas pela condimentação ou pela técnica culinária do negro, alguns dos pratos mais caracteristicamente brasileiros são de técnica africana: **a farofa, o quibebe, o vatapá** (FREYRE, 2004, p. 542).

E a feijoadá?



22

O meu prato predileto: frango com quiabo!



Vamos praticar!

- ▶ Investigar o que comem EM CASA NO DOMINGO e depois pesquisar as origens de cada alimento.

5

Não se esqueça de enviar seu nome para computar a presença!

Obrigada por participar



É hora de mostrar o que você aprendeu!

- ▶ A partir de sexta-feira (16/10) será disponibilizado um quiz com perguntas referentes ao encontro de hoje!
- ▶ Não se esqueça de participar!



26

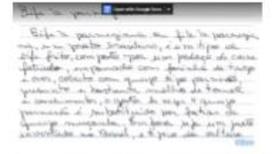
Ensino de História nos Anos Iniciais: os povos do norte paranaense

Mestranda: Brenda Raíza Domingos Mendes
Orientadora: Prof. Dra Roberta Negrão de Araújo



O QUE VOCÊS PESQUISARAM...

Frango assado: O costume de comer frango se intensificou no período colonial. Motivo religioso criou esse hábito. Não sabemos? Não vamos explicar. No período colonial a igreja católica tinha muita influência na vida cotidiana e havia algumas proibições. Sendo assim, surgiu uma proibição para os cristãos de não consumi-los animais de quatro patas durante os tempos de jejum. Cães, coelhos e outros animais estavam rigorosamente proibidos do cardápio dos católicos que tiveram os costumes e hábitos à risca. Essa proibição teve grande repercussão e abriu a possibilidade de diversos pratos substituídos. Com isso, a saúde colonial foi afetada por se alimentar com esses pratos e isso foi quando surgiu o frango A partir daí o frango passou a ser bastante consumido, principalmente nos períodos de jejum que podiam chegar a combater um tempo de ano.



2

O QUE VOCÊS PESQUISARAM...

A salada de salada é um dos acompanhamentos mais consumidos no mundo, muito consumida no momento da refeição principal e temperada no vegetal. Já a maioria de de origem brasileira, no ano de 1700 já havia sido criada em uma das partes da América, mais precisamente em São Paulo, onde a chef do Colégio de São Paulo preparava um molho com ovos e salada, nativo de a mineiros.

O QUE VOCÊS PESQUISARAM...

Abridade: Origem dos pratos que consomem no domingo.

Carlitos Quarta

CHURRASCÃO: Conforme os fatos históricos, a origem do carne assada remonta ao tempo das cavernas quando os homens primitivos, ao dominar as técnicas de fazer fogo, perceberam que ao cozinhar a carne ficava mais saborosa e demorava mais tempo quando assada. Já os charrões, como chamavam os boiões, o mundo do Pampa, região de Anápolis do Sul, que mais Rio Grande do Sul, Uruguai e Argentina. A descoberta do churrasco é atribuída aos índios que habitavam a costa das Ilhas Antilhas. Eles assavam a carne em ar seco, mantendo-a sobre pedras com auxílio de uma grelha de madeira seca, mas foi na região do grande pampa que o churrasco encontrou sua ambiente ideal. No século XIX, isso era uma maneira de transportar de gado, no interior das São Paulo das Missões, comunidade criada pelo jesuíta no oeste do Rio Grande do Sul, para servir indígenas - em especial guaranis - durante as expedições. Declarada em 1798, a comunidade desenvolveu como turismo, além das festas, um belo exemplo de sociedade ideal para os homens e sua profunda influência na colonização. Os indianos ali criados, sem deixar após os tempos dos sertões, ganharam os campos e ali se multiplicaram ao sabor de natureza.

A origem do tomate pode ser atribuída aos alemães e americanos. Em meados do 1500 os alemães conseguiram a produzir novos tipos de salada, originalmente inventada pelos holandeses por volta de 1500 a.C. Um colono na cidade alemã de Frankfurt possuía um cão basco, dechubado em alemão, e a salada feita por ele ficou conhecida por esse nome. Charles Frazier, um imigrante alemão, levou a receita para os Estados Unidos, por volta de 1800, e lá criou um sanduíche quente feito com pão, salada e molhos.

Podium Kahoot

Quiz: Ensino de História nos Anos Iniciais- Alimentação Paranaense

Janaina

6329
8 out of 9

Géssica

6857
8 out of 9

Rubia

5972
7 out of 9

Runners-up

4 Círcia 5 Elaine

6

6. Quiz: Alguns alimentos que consumimos e são de origem africana são:

<input type="checkbox"/>	Arroz, feijão e porco	X	0
<input type="checkbox"/>	Salada, feijão e tempero	X	0
<input type="checkbox"/>	Farofa, cozimento e feijão	X	1
<input checked="" type="checkbox"/>	Feijão com acompanhamento, tempero e o carne acompanhando o feijão	✓	3
<input type="checkbox"/>	Do arroz	X	0

Correct answers: 3/5 Avg answer time: 1:16 Questions answered: 1 26 of 34

VAMOS CONHECER O PARANÁ!

Braço forte mão amiga: a contribuição dos italianos para o Paraná

- ▶ Hoje, cerca de 40% da população paranaense é descendente de italianos e os hábitos alimentares, arquitetônicos e religiosos são bastante perceptíveis (PISSURNO, 2018).

Braço forte mão amiga: a contribuição dos italianos para o Paraná

- ▶ O Paraná, que passou a ser considerado como Província em 1857, buscava uma política de ascensão econômica e por isso incentivou a vinda dos imigrantes italianos para trabalharem principalmente nas lavouras de café, além de dedicarem-se também a produção de uvas e fabricação de queijos.

A influência da alimentação italiana no cotidiano paranaense

A influência da alimentação italiana no cotidiano paranaense

VOCÊ SABIA?!

- ▶ O Brasil já está entre os três maiores produtores de queijo do mundo. No estado do Paraná é produzido grande parte do queijo consumido no país, perdendo apenas para o estado de Minas Gerais. Que um queijinho fresco com cafezinho é uma delícia todo mundo sabe, mas de onde é que vem essa produção de queijo?
- ▶ A Itália é o país campeão de produção dessa delícia e como todo bom italiano os imigrantes que vieram para o nosso país começaram a produzir queijo. Por meio da criação de gado e retirada do leite os italianos iniciaram a produção dessa iguaria no estado do Paraná no início do século XX. Gorgonzola, ricota, parmesão e muçarela são apenas alguns dos inúmeros queijos trazidos como herança dos italianos.

É hora da memória! Família Calovi

- ▶ A família ressalta que no início da imigração o estado não contava com bons vinhos, o que insatisfazia os familiares. Além disso, a produção de queijo e defumados era intensa. A alimentação era preparada com base nos costumes da Itália, Izauro conta que a mãe fazia a linguça calabresa, alimento incorporado nos pratos brasileiros que advém da região da Calábria na Itália.

É hora da memória! Família Calovi

- ▶ De costume tradicional italiano os alimentos não são cortados com faca e mesmo que vivendo no Brasil há anos mantinha-se a língua italiana nas conversas entre as famílias. De tradições bastante marcantes, todas as datas comemorativas eram celebradas pela família à base de muita comida e música tocada no acordeão e viola.

14

E o macarrão?

Muitos historiadores acreditam que quem levou o macarrão para a Itália foram os árabes, por volta do século IX d.C.

A palavra "macarrão" vem do grego makària (caldo de carne enriquecido por pelotinhas de farinha de trigo e por cereais, cerca de 25 séculos atrás). A palavra pasta (massa dos italianos) vem do grego pastillos (pastillos é citado nos textos do poeta Horácio, especialista em versos culinários). Textos antigos relatam que os assírios e babilônios, por volta de 2.500 a.C., já conheciam uma pasta cozida à base de cereais e água, que pode ser considerado o avô do nosso atual macarrão.



E o macarrão?

- ▶ Você deve ter ouvido falar da história de Marco Polo, o navegador italiano que trouxe o produto da China e mudou os hábitos italianos. Mas esta é a história mais famosa. Existem outras histórias tão ou menos famosas, como a do marinheiro Spaghetto, que também teria levado o produto da China para a Itália, mas não há datas certas para sua expedição ou sua chegada na Itália, o que sempre deixa os historiadores na dúvida sobre a história oficial.

A ESPERANÇA DO NOVO RAIAR DO SOL AVERMELHADO: O PARANÁ COMO UM DOS PRINCIPAIS DESTINOS DOS JAPONESES



17

A ESPERANÇA DO NOVO RAIAR DO SOL AVERMELHADO: O PARANÁ COMO UM DOS PRINCIPAIS DESTINOS DOS JAPONESES

Os traços culturais associados à alimentação, respeito aos ascendentes, cultos religiosos, danças e músicas marcantes da etnia fazem parte das celebrações de municípios do norte do Paraná que também tiveram contribuição substancial dos japoneses.



18

A ESPERANÇA DO NOVO RAIAR DO SOL AVERMELHADO: O PARANÁ COMO UM DOS PRINCIPAIS DESTINOS DOS JAPONESES

- ▶ O Paraná foi o segundo estado do território nacional que mais recebeu japoneses. Muitos deles vinham por meio de companhias e já chegavam no país com destino certo. Destacam-se as cidades de Assaí e Uraí, ambas fundadas no ano de 1936 cujos nomes significam, respectivamente, sol nascente e sol poente. Os municípios começaram a se formar pela presença da companhia Nambei Tochi Kubushiki Kaisha. Gradativamente os japoneses formavam colônias de povoamento, ou seja, pequenos grupos populacionais que partilhavam dos mesmos costumes na tentativa de preservação da identidade de origem.

A influência da alimentação japonesa no cotidiano paranaense



A influência da alimentação japonesa no cotidiano paranaense



21

A influência da alimentação japonesa no cotidiano paranaense

- ▶ Agricultura Orgânica
- ▶ Maior consumo do arroz e soja
- ▶ Introdução do hábito do consumo de chá



22

YAKISOBA



25

A relação da alimentação com outros aspectos históricos



Vamos praticar!

- ▶ Esquisitices: você deverá pesquisar uma comida bastante estranha que é consumida no Brasil e você não conhecia!
- ▶ Prato do Dia: Escolha o cardápio de um restaurante em qualquer dia da semana e pesquise suas origens.

25

É hora de mostrar o que você aprendeu!

- ▶ A partir de sexta-feira (16/10) será disponibilizado um quiz com perguntas referentes ao encontro de hoje!
- ▶ Não se esqueça de participar!



26

Não se esqueça de enviar seu nome para computar a presença!

Obrigada por participar 



Ensino de História nos Anos Iniciais: os povos do norte paranaense

Mestranda: Brenda Raíza Domingos Mendes
Orientadora: Prof. Dra Roberta Negrão de Araújo

1

1- Que o fato que contribuiu para a presença dos Italianos no Paraná a partir da segunda metade do século XIX foi:

A crescente demanda do trabalho agrícola no Paraná	X	1
A imigração de italianos que se deslocou do Rio de Janeiro	X	3
A união de duas famílias que dominava o trabalho agrícola no país	✓	7
Não sei	X	0

Correct answer: 20% Any answer time: 114s Placar answered: 19 of 20

2

Quiz- Ensino de História nos Anos Iniciais

Liani	Janaína	Gi
7232 10 out of 10	7609 10 out of 10	7108 9 out of 10

ESQUISITICES




ESQUISITICES

"Comida não é apenas uma substância alimentar, mas é também um modo, um estilo e um jeito de alimentar-se. E o jeito de comer define não só aquilo que é ingerido, como também aquele que o ingerir" (DA MATTA, 1986, p.56).

5

O QUE VOCÊS PESQUISARAM...



Chouriço

Falamos em comidas típicas que são típicas do Brasil, não podemos deixar o chouriço de fora. Este prato é preparado basicamente com carne, gordura e especiarias por tempo.

Os ingredientes são então misturados em uma tina fina, para depois serem colocados no funil e então colocados no varal.

O chouriço é no entanto um prato tipicamente português, sendo muito usado em Portugal, sendo um prato delicioso e saudável.

6

O QUE VOCÊS PESQUISARAM...

Comida esquisita consumida no Brasil:

Celido de turrão: típico do Paraná, é composto de um molusco que vive dentro de troncos apodrecidos das águas de manguezais. Esse molusco parece uma minhoca branca, leitosa e pegajosa. É servido como uma espécie de sopa.




Paraná, 01 de 04 de 2016, às 10:00. O que é isso? É um prato muito antigo e que vem do interior do Paraná. É uma espécie de minhoca que vive dentro de troncos apodrecidos das águas de manguezais. Esse molusco parece uma minhoca branca, leitosa e pegajosa. É servido como uma espécie de sopa.

O QUE VOCÊS PESQUISARAM...



COMIDAS ESQUISITAS: BICHADA DE BOQUE



A Bichada tem origem no colônias portuguesas brasileiras. É um prato de carne de bicho que vem sendo feito há muitos anos. É muito comum em Minas Gerais, sendo muito apreciado. É feito com carne de bicho, geralmente de uma espécie de bicho que vive no interior das montanhas. É muito comum em Minas Gerais.

E o nosso casal queridinho?

▶ ARROZ E FEIJÃO



9

E o nosso casal queridinho?

- ▶ O binômio alimentar mais comum, tanto para portugueses quanto indígenas e negros escravizados, era feijão com farinha de mandioca. Um receita clássica, cujos moldes surgiram no período colonial, mas que continua a ser consumida, é feijão tropeiro, basicamente composto de feijão, farinha, pedaços de carne, cebola, alho.

10

E o nosso casal queridinho?



E o nosso casal queridinho?

- ▶ Foi com a chegada da Corte em 1808 que o arroz foi introduzido no rancho do Exército, para melhorar a alimentação do soldado. Também passa a fazer parte da refeição da camada dos funcionários públicos do Rio de Janeiro (ANTONIO, Ricardo)

VAMOS CONHECER O PARANÁ!



13

O Paraná cosmopolita: a presença dos árabes para constituição da diversidade étnica do estado



14

O Paraná cosmopolita: a presença dos árabes para constituição da diversidade étnica do estado

- ▶ A inserção dos árabes no cotidiano brasileiro é preponderante a partir do início do século XX mas antes disso os registros de imigrantes já contavam com um pequeno número de população árabe no Brasil. É importante destacar que o povo árabe não representa um único país, antes refere-se às pessoas que falam a língua árabe, com maior concentração em países do leste europeu e Ásia. Os imigrantes inclusive preferem que sejam reconhecidos por seus países de origem e não de forma geral.

O Paraná cosmopolita: a presença dos árabes para constituição da diversidade étnica do estado

“... neste processo histórico, ocorrem interação com a sociedade de acolhimento, gerando experiências fronteiriças e híbridas, sensações de inconclusividade e duplo pertencimento, numa trama de ligações afetivas, com a cultura da sociedade de origem e a de acolhimento, constituindo -se “identidades recriadas” (ANGELO & MATOS, p. 24)

A influência da alimentação árabe no cotidiano paranaense



17

A influência da alimentação árabe no cotidiano paranaense



18

O que será que é?

- ▶ Carne de onça
- ▶ Chá de burro
- ▶ Castelinha
- ▶ Carequinha
- ▶ Din-din
- ▶ Ata
- ▶ Lambreta
- ▶ Machucho
- ▶ Vinagreira

Vamos praticar!

Em 1913 Curitiba recebeu um bar chamado Atlântica que oferecia um cardápio diferente a cada dia da semana. Observe algumas refeições abaixo e relacione com as possíveis origens de cada uma.

- (1) Japonesa
- (2) Árabe
- (3) Indígena
- (4) Italiana

- (5) Africana

- () Cabotia
- () Vatapá
- () Quibe
- () Cuscuz
- () Linguíça Calabresa
- () Caldo de Mandioca
- () Manju
- () Charuto de Repolho
- () Lasanha
- () Canjica

APÊNDICE E

Quiz- 1º Encontro

1 - Quiz

Segundo Heródoto, o conceito de História está associado a que termo:

20 s

<input type="checkbox"/>	Interpretação	✗
<input checked="" type="checkbox"/>	Investigação	✓
<input type="checkbox"/>	Situação do homem no tempo	✗
<input type="checkbox"/>	Compreensão	✗

2 - Quiz Ensinar História nos Anos Iniciais é possível desde que seja:

<input checked="" type="checkbox"/>	A partir do tempo e espaço em que o estudante está situado	✓
<input checked="" type="checkbox"/>	A partir de situações daquele local mas em tempos distantes	✗
<input type="checkbox"/>	A partir de situações daquele tempo mas em locais distantes	✗
<input type="checkbox"/>	A partir dos grandes acontecimentos da humanidade	✗
<input type="checkbox"/>	No answer	✗

⌚ 20s time limit

3 - Quiz A Lei 11645/2008 modificou a LDBEN 9694/96 pois:

<input type="checkbox"/>	Tornou obrigatório o ensino da cultura europeia e afro	✗
<input type="checkbox"/>	Tornou obrigatório o ensino da cultura europeia e indígena	✗
<input checked="" type="checkbox"/>	Tornou obrigatório o ensino da cultura afro e indígena	✓
<input type="checkbox"/>	Tornou obrigatório o ensino da cultura afro	✗
<input type="checkbox"/>	No answer	✗

⌚ 20s time limit

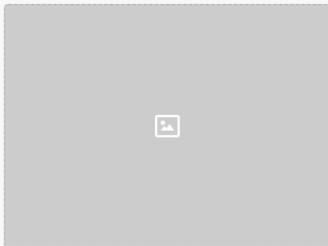
4-Quiz O Paraná foi a última província a se tornar independente e na época foi considerado o estado brasileiro de maior domi... 1 of 9



<input type="checkbox"/>	Português	✗
<input checked="" type="checkbox"/>	Alemão	✗
<input type="checkbox"/>	Italiano	✗
<input checked="" type="checkbox"/>	Espanhol	✓
<input type="checkbox"/>	No answer	✗

🕒 20s time limit

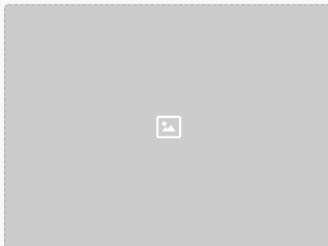
5-Quiz Cerca de 28 etnias vivem no Paraná mas para a pesquisa escolhemos 5 delas pois:



<input type="checkbox"/>	São as que mais contribuíram com a economia do estado	✗
<input checked="" type="checkbox"/>	São as de maior representatividade no estado	✗
<input checked="" type="checkbox"/>	São as de maior representatividade na região norte estado	✓
<input type="checkbox"/>	São as que mais contribuíram com a cultura do estado	✗
<input type="checkbox"/>	No answer	✗

🕒 20s time limit

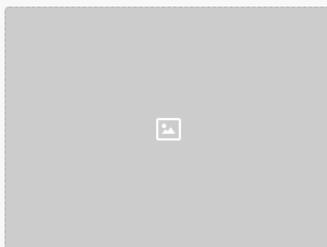
6-True or false O ensino de História do Paraná é obrigatório por meio da Lei 13381/2001



<input checked="" type="checkbox"/>	True	✓
<input type="checkbox"/>	False	✗
<input type="checkbox"/>	No answer	✗

🕒 20s time limit

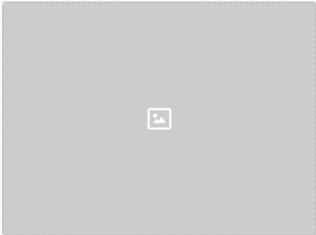
7-Quiz As cinco etnias elencadas para a pesquisa foram:



<input type="checkbox"/>	Indígenas, Negros, Italianos, Portugueses e Japoneses	✗
<input checked="" type="checkbox"/>	Indígenas, Negros, Italianos, Espanhóis e Japoneses	✗
<input type="checkbox"/>	Indígenas, Negros, Italianos, Portugueses e Árabes	✗
<input checked="" type="checkbox"/>	Indígenas, Negros, Italianos, Árabes e Japoneses	✓
<input type="checkbox"/>	No answer	✗

🕒 20s time limit

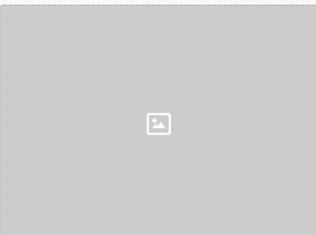
8 - True or false **O Referencial Curricular do Paraná é idêntico a BNCC no que tange as habilidades e conteúdos da disciplina**



<input checked="" type="checkbox"/> True	✗
<input checked="" type="checkbox"/> False	✓
<input type="checkbox"/> No answer	✗

🕒 20s time limit

9 - Quiz **A alimentação paranaense é bastante diversificada e revela aspectos:**



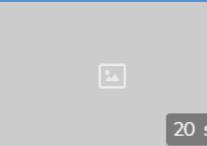
<input type="checkbox"/> Econômicos e culturais, somente.	✗
<input checked="" type="checkbox"/> Econômicos, políticos, culturais e sociais.	✓
<input type="checkbox"/> Econômicos, políticos e culturais, somente.	✗
<input type="checkbox"/> Econômicos e sociais.	✗
<input type="checkbox"/> No answer	✗

🕒 20s time limit

Quiz-2º Encontro

1 - Quiz

A diversidade gastronômica brasileira deve-se ao fato da:

 20 s

<input type="checkbox"/> Presença de diversos imigrantes, principalmente asiáticos	✗
<input type="checkbox"/> Presença de diversos imigrantes, principalmente africanos	✗
<input checked="" type="checkbox"/> Miscigenação dos povos, incorporando elementos da alimentação.	✓

2 - Quiz

A alimentação deve ser tratada como uma categoria histórica porque _____



20 s

- Todos precisam da alimentação para sobrevivência ✗
- Relaciona-se a aspectos culturais e sociais associados a um tempo histórico ✓
- A alimentação está próxima do estudante ✗

3 - Quiz

Técnicas de cultivo, manejo e preparação, além dos instrumentos utilizados fazem...



20 s

- Categoria Histórica Alimentação ✓
- Proposta alimentar de um país ✗
- Concepção de alimento ✗

4 - Quiz

No Paraná, como três etnias indígenas existentes hoje são:



20 s

- Guarani, Kaingang e Carijó ✗
- Carijó, Xetá e Kaingang ✗
- Guarani, Xetá e Carijó ✗
- Xetá, Guarani e Kaingang ✓

5 - Quiz

Por que ensinamos sobre os presentes no Paraná partindo da atualidade?



20 s

- Porque os estudantes não precisam saber o que acontecia no passado ✗
- Porque é na interpretação do presente que deve-se investigar o passado ✓
- Porque os indígenas do passado não foram importantes ✗

6 - Quiz

Alguns alimentos que consumimos e são de origem indígena são:



20 s

- Raízes, farofa e milho ✗
- Milho, pimenta e peixe ✗
- Raízes, farinha e peixe ✓
- Milho, erva-mate e azeite de dendê ✗

7 - Quiz

Outra contribuição importante para a culinária é a dos negros. Sobre a população ...



20 s

- Mais de 60% da população do estado é negra ✗
- O estado possui a maior população negra da região sul ✓
- A população negra aumentou após a expansão cafeeira ✗

8 - Quiz

Alguns alimentos que consumimos e são de origem africana são:



20 s

- Pimentas, farinhas e peixes ✗
- Raízes, farofas e temperos ✗
- Farofa, condimentos e feijoada ✗
- Feijoada com acompanhamentos, temperos e a banana acompanhando as refeições ✓

9 - Verdadeiro ou falso

A feijoada não é uma invenção africana, ela tem origem na Europa com o diferenci...



20 s

- True ✓
- False ✗

Quiz- 3º Encontro

1 - Quiz

Um dos fatores que caracterizam a importância dos italianos no Paraná é que:

20 s

- Mais de 60% da população paranaense é descendente de italianos ✗
- Mais de 40% da população paranaense é descendente de italianos ✓
- Mais de 50% da população paranaense é descendente de italianos ✗

2 - Quiz

O fato que contribuiu para a presença dos italianos no Paraná a partir da segunda ...

20 s

- A crescente demanda do trabalho agrícola na Itália ✗
- A industrialização brasileira que necessitava da mão de obra fabril ✗
- A unificação da Itália que diminuiu o trabalho agrário no país ✓

3 - Quiz

Qual das alternativas abaixo apresenta alimentação de origem italiana?

20 s

- Polenta, defumados e condimentos ✗
- Defumados, lasanha e farinhas. ✗
- Defumados, frutas orgânicas e polenta ✗
- Polenta, defumados e lasanha ✓

4 - Verdadeiro ou falso

Os municípios de Assaí e Uraí são os dois com maiores necessários de japoneses n...

10 s

- True ✓
- False ✗

5 - Quiz

Qual das alternativas abaixo apresenta influências alimentares japonesas?

20 s

<input type="radio"/>	Diversas frutas como a maçã fuji, caqui e ponkan, raízes e defumados	✗
<input type="radio"/>	Diversas frutas como a maçã fuji, caqui e ponkan, calabresa e cereais	✗
<input checked="" type="radio"/>	Diversas frutas como a maçã fuji, caqui e ponkan, cereais e legumes	✓
<input type="radio"/>	Diversas frutas como a maçã fuji, caqui e ponkan, queijos e vinhos	✗

6 - Verdadeiro ou falso

A imigração asiática no país é tardia devido ao incentivo de políticas de branquea...

20 s

<input checked="" type="radio"/>	True	✓
<input type="radio"/>	False	✗

7 - Quiz

No tocante a agricultura orgânica, esta é de origem:

10 s

<input type="radio"/>	Italiana	✗
<input type="radio"/>	Indígena	✗
<input checked="" type="radio"/>	Japonesa	✓
<input type="radio"/>	Africana	✗

8 - Quiz

A alimentação é uma categoria histórica e por meio dela outros elementos podem...

20 s

<input checked="" type="radio"/>	Seja contextualizada com momento e local atual do estudante	✓
<input type="radio"/>	Seja somente por meio de alimentos considerados a base da alimentação	✗
<input type="radio"/>	Seja o que somente a maioria da turma consuma em casa	✗

9 - Quiz

Embora tenha se popularizado na Itália não se sabe como origens principais do m...



20 s

- | | | |
|----------------------------------|------------------|---|
| <input type="radio"/> | Grega e árabe | ✗ |
| <input type="radio"/> | Chinesa e grega | ✗ |
| <input type="radio"/> | Árabe e japonesa | ✗ |
| <input checked="" type="radio"/> | Árabe e chinesa | ✓ |

10 - Quiz

Norbert Elias afirmou que por meio da alimentação também nos constituímos co...



20 s

- | | | |
|----------------------------------|--|---|
| <input type="radio"/> | Influencia nas formas de comunicação somente com aqueles da mesma casa | ✗ |
| <input checked="" type="radio"/> | Influencia nas formas de compreensão social e manifestação cultural | ✓ |
| <input type="radio"/> | Influencia na inserção do outro num dado contexto de forma unilateral | ✗ |
| <input type="radio"/> | Influencia apenas na compreensão econômica | ✗ |

ANEXO 1



ESTADO DO PARANÁ
PREFEITURA MUNICIPAL DE URAÍ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA
URAI – PARANÁ



CERTIFICADO

Certificamos que **ANA FLÁVIA FERREIRA CASSITA** participou do "Curso de Capacitação de Professores dos Anos Iniciais, Ensino de História nos Anos Iniciais: **"A influência da culinária como manifestação cultural"**", ministrado pela professora Brenda Raíza Domingos Mendes, estudante de mestrado do Programa de Pós-graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná - PPGEN no período de Outubro, com carga horária total de 20 horas.

Uraí, 04 de Dezembro de 2020.


Ariadne Rodrigues Passos Geraldo
Observadora de Substituição, Educação e Cultura
Uraí, 04/12/2020. Nº 00000001/2020

DATA	TEMÁTICA	C. H.
06/10/2020	Apresentação do curso e discussão acerca do ensino de História e História do Paraná, bem como os documentos que amparam e tornam obrigatório o ensino dos povos paranaenses.	5h
13/10/2020	Exposição das contribuições dos indígenas e negros no norte do Paraná, bem como as formas de alimentação e manifestações destas em nosso cotidiano.	5h
20/10/2020	Exposição das contribuições dos japoneses e italianos no norte do Paraná, bem como as formas de alimentação e manifestações destas em nosso cotidiano.	5h
27/10/2020	Exposição das contribuições dos árabes no norte do Paraná, bem como as formas de alimentação e manifestações destas em nosso cotidiano. Resgate do Ensino de História nos Anos Iniciais e as possibilidades para apropriação do conhecimento por parte do estudante.	5h
TOTAL		20H

CARGA HORÁRIA: 20h
FREQÜÊNCIA: 100%

Registrado em livro ata
da Secretaria Municipal
de Educação nº 02/2014.