

SUMÁRIO

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. LITERACIA HISTÓRICA, UM DESAFIO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NO SÉCULO XXI.

GEVAERD, Rosi Terezinha Ferrarini. “EU ACHO QUE OS ÍNDIOS VIVIAM ASSIM...”: Perspectivas de Alunos em Relação às Narrativas Históricas do Paraná.

MEDEIROS, Daniel Hortêncio. NARRATIVA E CONSTITUIÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA.

FERNANDES, Lindamir Zeglin. A RECONSTRUÇÃO DE AULAS DE HISTÓRIA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA: Da Aula Oficina à Unidade Temática Investigativa.

SOBANSKI, Adriane de Quadros. AS IDEIAS PRÉVIAS COMO PONTO DE PARTIDA NA CONSTRUÇÃO DA HISTÓRIA DA ÁFRICA.

CASTEX, Lilian Costa. A DITADURA MILITAR BRASILEIRA NA PERSPECTIVA DE JOVENS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE CURITIBA.

FRONZA, Marcelo. RUMO A UMA EDUCAÇÃO HISTÓRICA DE QUALIDADE: As Histórias em Quadrinhos na Cultura Escolar.

RODRIGUES Jr., Osvaldo. O TEMPO HISTÓRICO E A DIDÁTICA DA HISTÓRIA NOS MANUAIS DE DIDÁTICA ESPECÍFICA PRODUZIDOS POR PROFESSORES E PARA PROFESSORES NO BRASIL ENTRE 2003 E 2004.

AZAMBUJA, Luciano de. CANÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO HISTÓRICA.

SOUZA, Éder Cristiano de. USAR O CINEMA NAS AULAS DE HISTÓRIA. POR QUÊ?: Questionamentos Sobre as Propostas de Trabalho com Filmes-Históricos em Aulas de História.

CARVALHO, Maria Catharina Nastaniec de. PROJETO SHOAH: Holocausto e Memória.

REMES, Pálite Terezinha Buratto. COMO INSERIR A MEMÓRIA DENTRO DO ENSINO DE HISTÓRIA?

SANTOS, Jair Fernandes dos. EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM DE JOVENS DO ENSINO MÉDIO COM O FILME DOCUMENTÁRIO.

BECKER, Geraldo. JOVENS DE ENSINO MÉDIO: Identidade Curitibana e Paranaense.

GIANOTTO, Rosa do Carmo Lourenço. AS IDÉIAS DE JOVENS DO ENSINO MÉDIO SOBRE OS ÍNDIOS NA HISTÓRIA DO BRASIL.

ALVES, Marta Mariano. ESCOLA-UNIVERSIDADE: Uma Relação de Ensino-Aprendizagem.

BOTTON, Fernando Bagiotto. UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO/APRENDIZADO DE HISTÓRIA ATRAVÉS DA NARRATIVA FÍLMICA RÁDIO AURIVERDE.

CARNEIRO, Gilvana Helena. JOVENS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO E SUAS IDÉIAS SOBRE A HISTÓRIA DOS ÍNDIOS BRASILEIROS.

GALANTIN, Daniel Verginelli INVESTIGAÇÃO SOBRE A CONCEPÇÃO DE IDENTIDADE CURITIBANA E PARANAENSE EM JOVENS DO ENSINO MÉDIO: O Problema da Invisibilização dos Negros.

GARCIA, Edrielton. JOVENS ESCOLARIZADOS E A HISTÓRIA DA CIDADE DE CURITIBA.

GOMES, Sandro Aramis Richter. JOVENS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO E OS DISCURSOS SOBRE A FUNDACÃO DE CURITIBA (1900-1995).

GRABOWSKI, Franciele do Couto. A PROBLEMÁTICA DE CURITIBA COMO CIDADE MODELO NOS TEXTOS DE JOVENS DO ENSINO MÉDIO.

MOREIRA, Luiz Henrique Bozzo. JOVENS DO ENSINO MÉDIO, HISTÓRIAS DA CIDADE E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES.

POHLMANN, Janira Feliciano. UMA HISTÓRIA ESCRITA POR ALUNOS DO ENSINO MÉDIO.

ESCOLA-UNIVERSIDADE UMA RELAÇÃO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Marta Mariano Alves¹

RESUMO

A pesquisa objetivou investigar qual a opinião dos docentes e estagiários, a respeito da proposta de formação continuada, tendo como perspectiva a pesquisa. A investigação foi realizada após a estruturação de um espaço de formação docente *in loco*, resultado da parceria entre a Universidade Federal do Paraná e um colégio público de ensino médio, onde docentes e estagiários orientados pela professora de estágio da UFPR passaram a atuar em sala de aula buscando exercer também a atividade de pesquisadores, em uma relação dialética com o conhecimento, o ensino e a aprendizagem, onde reflexão e ação deveriam ser olhadas como inseparáveis na prática diária profissional. Para o acadêmico em processo de formação, o estágio supervisionado permite uma avaliação a respeito da sua formação teórica. Quando este estágio supervisionado tem como perspectiva aproximar diferentes níveis de ensino, teoria e prática e focar como essencial a atividade de pesquisa, existe a possibilidade de garantir ao docente que atua na sala de aula e ao futuro professor (estagiário) a base para problematizar a ação docente. A investigação foi realizada usando como instrumento de pesquisa um questionário com nove (9) questões, que foi distribuído para professores e estagiários, no penúltimo encontro realizado para a atividade de formação do ano de 2009. As questões presentes no questionário buscaram observar o que o docente e o estagiário priorizavam na formação do profissional da área de História e o julgamento que ambos realizaram a respeito desta proposta de atividade de formação docente e estágio supervisionado.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professor – estágio supervisionado – educação histórica

¹ Graduada em pedagogia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), especialização em Organização do Trabalho Pedagógico (UFPR), pedagoga concursada da rede estadual de ensino do Estado do Paraná. e-mail martaalves@seed.pr.gov.br.

INTRODUÇÃO

A prática docente, inconsciente ou conscientemente, sempre será orientada por uma concepção teórica que justifica interesses subjacentes de grupos ideológicos que disputam o espaço das instituições públicas de formação. O dinamismo da sociedade atual, a necessidade da garantia de acesso à educação como direito, a inclusão como perspectiva de cidadania, são questões que exigem do educador uma postura de pesquisador. Teorias que justificaram e solidificaram na prática escolar a exclusão de camadas sociais, que foram adotadas apenas como modismo, a partir do olhar de um pesquisador podem ser desveladas. Qualquer possibilidade de inovação ou correção de ações pedagógicas, que não se limite a uma troca de modelos a cada troca de governo, necessita de um espaço para reflexão a respeito do cotidiano educacional vivido e a teoria latente que a orienta, onde cada indivíduo/grupo se coloca com a disposição da autocrítica e acima de tudo, prioriza a educação e a busca pela qualidade, por meio de um consenso mínimo que eleve ao máximo a possibilidade do desenvolvimento do educando.

A superação da discrepância entre teoria e prática impõe a necessidade de visualizar as instituições educacionais públicas como espaço de diálogo entre diferentes níveis de ensino e especificidades em cada nível de ensino e compartilhamento, troca, de experiência e conhecimento. Além de lugar de reflexão e definição de novas estratégias educacionais na busca da garantia da aprendizagem. A formação continuada do docente, na perspectiva de incentivo a pesquisa, caracteriza uma constante busca pela qualidade e suporte para a estruturação de novas alternativas de ensino-aprendizagem. E cria as condições para que o docente na sua prática diária possa exercer também a atividade de pesquisador e construir um espaço dialético, onde reflexão e ação são inseparáveis e as inovações resultado, de uma síntese vivenciada e encarnada em uma prática diária.

Para o acadêmico em processo de formação, o estágio supervisionado permite uma avaliação a respeito da sua formação teórica. Quando este estágio supervisionado tem como perspectiva aproximar diferentes níveis de ensino, teoria e prática e focar como essencial a atividade de pesquisa, garante ao docente que atua na sala de aula e ao futuro professor, (estagiário), a base para problematizar a ação docente. Ao problematizar a partir de uma articulação entre teoria e prática, estrutura-se um conhecimento abrangente do processo educacional, no seu núcleo ensino-aprendizagem, permitindo visualizar a amplitude de seus determinantes e as possibilidades de renovação, inovação e estruturação do que comprovadamente demonstrou os resultados qualitativos esperados.

Sob esse enfoque, foi estruturado em um colégio público do Paraná, durante a Hora-Atividade dos docentes da disciplina de História, no ano de 2009, um espaço de formação *in loco*, resultado da parceria entre a Universidade Federal do Paraná e um colégio público do Paraná, em que docentes e estagiários participaram de um projeto de Educação Histórica, voltado para a construção da identidade do docente da disciplina de história como produtor de conhecimento, tendo como referência conceitual teórica as obras de Barca (2004, 2006); Mattozzi (1998); Lee (2003), Prats (2002); Rüsen (2007); Schmidt (2000, 2001, 2004, 2006, 2007, 2008); Topolski (2004).

TRATAMENTO DOS DADOS

Foi usado para a coleta das informações um questionário, que professores e estagiários responderam durante reunião realizada no dia 10/11/2009, nas dependências do próprio colégio. Estes questionários foram recolhidos e posteriormente identificados com um código. Este código é composto no inicio por uma letra (P ou E) que permite saber se as respostas são de um professor ou estagiário, na sequência um número em ordem crescente representa o total de questionários respondidos. E ao final, uma letra (M ou T) identifica o turno em que o questionário foi respondido. Este código foi usado para, após a exposição das respostas em tabelas, permitir a visualização das respostas apresentadas em cada questionário e a comparação das informações. Como pode ser observado na sequência:

QUESTIONÁRIO USADO PARA A COLETA DE INFORMAÇÕES

PROF. ESTAG.	IDADE	SEXO	TEMPO DE TRABALHO (CEP)	FORMAÇÃO (INSTITUIÇÃO)		
				ENSINO MÉDIO	SUPERIOR	PÓS- GRADUAÇÃO
P1M ¹	41	M	16 MESES		Faculdade Integrada Espírita	Faculdade Integrada Espírita
P2M	49	M	10 anos	Escola Técnica Federal do Paraná	UFPR	Instituto de Ciências Sociais Moscou-URSS
E3M	26	M	_____	Colégio Estadual Pedro Macedo	UFPR	_____
E4M	23	M	_____	Colégio Rousseau - SP	UFPR	_____
E5M	27	M	_____	Colégio Anglo - SP	UFPR	_____
E6M	21	M	_____	Colégio Nossa Senhora do Rosário	UFPR	_____
E7M	21	M	_____		UFPR	_____
E8M	23	M	_____		UFPR	_____
E9M	22	M	_____		UFPR	_____
P10T	32	F	5 anos	Colégio Estadual do Paraná	UFPR	Universidade Federal do Paraná
P11T	50	F	8 anos	Colégio Agrícola de Rio das Pedras	PUC – Ciências Sociais, UFPR- História	Universidade Federal do Paraná
P12T	27	M	19 meses	Colégio Estadual do Paraná	UTP	PUC – Educação Especial com ênfase em inclusão
P13T	32	F	1 ano	EJA – Colorado/PR	Faculdade de Educ. Ciência e Letras de Paranavaí-PR	ESAP
E14T	21	F	_____	Colégio Estadual do Paraná	UFPR	_____
E15T	24	F	_____	Colégio Estadual do Paraná	UFPR	_____
E16T	21	M	_____	Colégio Expoente	UFPR	_____
E17T	22	F	_____		UFPR	_____
E18T	25	F	_____	Colégio Almicare Mattei - Marília	UFPR	_____

¹ Código usado para identificar o questionário do qual foi transcrita as respostas registradas nas tabelas:
 P- Professor E- Estagiário M- Manhã T- Tarde. O número entre as letras é o que foi atribuído ao questionário.

QUADRO 1 – INFORMAÇÕES A RESPEITO DOS PARTICIPANTES E SUA FORMAÇÃO

O quadro nº 1 permite observar a idade, o sexo, o tempo de dedicação a atividade docente no Colégio e a instituição responsável pela formação dos participantes na atividade.

PESQUISA COM ESTAGIÁRIOS E PROFESSORES FORMAÇÃO DE DOCENTES																					
Séries que leciona atualmente: Fundamental ()5 ^a ()6 ^a ()7 ^a ()8 ^a Profissional ()TC ()1 ^a ()2 ^a ()3 ^a ()4 ^a ()TE ()1 ^a ()2 ^a ()3 ^a ()4 ^a Ens. Médio ()1 ^a ()2 ^a ()3 ^a ()4 ^a																					
()Docente Idade: _____ Sexo: ()Feminino ()Masculino () ()Estagiário UFPR																					
Tempo de trabalho _____				Continuo? ()sim ()não																	
Formação Ensino Médio/Instituição: _____ Superior/Instituição: _____ Pós-Graduação/Instituição: _____																					
Para cada item identificado, faça um círculo ao redor do número à direita que melhor combina com seu julgamento de qualidade. Use a escala para selecionar o número de qualidade.																					
<table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <thead> <tr> <th colspan="5" style="text-align: center;">Escala</th> </tr> <tr> <th style="text-align: center;">Ruim</th> <th colspan="3" style="text-align: center;">Bom</th> <th style="text-align: center;">Excelente</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="text-align: center;">1</td> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">4</td> <td style="text-align: center;">5</td> </tr> </tbody> </table>							Escala					Ruim	Bom			Excelente	1	2	3	4	5
Escala																					
Ruim	Bom			Excelente																	
1	2	3	4	5																	
1. Sua formação acadêmica inicial																					
2. Formação continuada promovida pelo NRE e SEED																					
3. Trabalho de pesquisa																					
4. Formação promovida pela Prof. ^a Maria Auxiliadora (UFPR)																					
5. Pesquisas que julga importante, realizadas durante a sua carreira profissional, ou acadêmica:																					
6. Pesquisas que julga necessárias na busca pela qualidade na educação, na sociedade brasileira de grande diversidade e injustiças sociais.																					
7. Concepção teórica adotada na sua prática docente:																					
8. Relacione, em ordem crescente de prioridade, os itens que considera importante, para a formação do docente:																					
No ambiente de trabalho (escola) 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____				Na formação acadêmica 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____																	
9. Participou da atividade de formação (UFPR): ()sim ()não ()pouco ()não participei Por quê?																					

QUADRO 2 – RESPOSTAS DAS QUESTÕES N° 5 E 6

PROFESSOR	ESTAGIÁRIO	PESQUISAS	
		IMPORTANTES REALIZADAS DURANTE A CARREIRA PROFISSIONAL OU ACADÉMICA	NECESSÁRIAS NA BUSCA DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO EM UMA SOCIEDADE DE GRANDE DIVERSIDADE E INJUSTIÇAS SOCIAIS
P1M		<ul style="list-style-type: none"> Colonização de Cerro Azul no Século XIX Estudos de Caso 	<ul style="list-style-type: none"> Estudo em Blocos (temas)
P2M		<ul style="list-style-type: none"> Construção do imaginário dos estudantes 	<ul style="list-style-type: none"> A formação da escola pública e a quem se destina
E3M		<ul style="list-style-type: none"> Trabalhos de extensão envolvendo a UFPR e os professores da rede de ensino, eventos de história, oficinas 	<ul style="list-style-type: none"> Trabalhos envolvendo a consciência histórica, visando a desconstrução de uma visão generalizante e engessada do conhecimento histórico
E4M		<ul style="list-style-type: none"> Focadas na teoria da história e relação entre história e literatura, história e narrativa 	<ul style="list-style-type: none"> Reflexões sobre a identidade, questões que problematizem o passado histórico
E5M		<ul style="list-style-type: none"> Iniciação científica na Filosofia, com o tema: Nietzsche a política sob o signo do nílismo 	<ul style="list-style-type: none"> Pesquisa a respeito da formação de identidades, fundamentação epistemológica do conhecimento, filosofia política e suas ligações com estética, ética e metafísica
E6M		<ul style="list-style-type: none"> Pesquisa sobre as concepções históricas dos alunos do Ensino Médio 	<ul style="list-style-type: none"> Pesquisa sobre métodos didáticos e avaliação, que façam interação com a realidade social do aluno
E7M		<ul style="list-style-type: none"> Pesquisas realizadas em História Medieval Ibérica para a monografia de conclusão do curso de História 	<ul style="list-style-type: none"> Pesquisa para melhorar a formação e a estrutura (especialmente de disciplina) do âmbito escolar
E8M		<ul style="list-style-type: none"> Trabalho de Iniciação Científica sobre a operação Condor 	<ul style="list-style-type: none"> Pesquisas que observem a diversidade étnica/cultural da sociedade brasileira e suas inter-relações
E9M		<ul style="list-style-type: none"> 3 anos de desenvolvimento em pesquisas no NEAB (Núcleo de estudos Afro-Brasileiros 	_____
PROFESSOR	ESTAGIÁRIO	PESQUISAS	
		IMPORTANTES REALIZADAS DURANTE A CARREIRA PROFISSIONAL OU ACADÉMICA	NECESSÁRIAS NA BUSCA DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO EM UMA SOCIEDADE DE GRANDE DIVERSIDADE E INJUSTIÇAS SOCIAIS
P10T		<ul style="list-style-type: none"> Mestrado - trabalho com Arte-Educação 	<ul style="list-style-type: none"> Na compreensão de como se aprende saber histórico pelos professores da área
P11T		<ul style="list-style-type: none"> Memória e Identidade com alunos trabalhadores Jovens do Ensino Médio sobre as idéias índios hist. Brasil 	_____
P12T		<ul style="list-style-type: none"> Educação Especial i Inclusão Cinema e História 	<ul style="list-style-type: none"> Identidade e profissionalização do educador Novas práticas de ensino, educação renovadora
P13T		<ul style="list-style-type: none"> Formação social e econômica do Nordeste do Paraná (realizado) Pesquisa (História Oral) – Entrevista com pioneiros Pesquisa de campo – Cristianismo Rústico no Paraná 	<ul style="list-style-type: none"> Consciência histórica na formação do povo paranaense (p/ que o aluno entenda a importância de história da vida cotidiana)
E14T		<ul style="list-style-type: none"> Pesquisa sobre a questão da verdadeira na História (Teoria IV) 	<ul style="list-style-type: none"> A Educação Histórica tendo em vista a epistemologia da História
E15T		<ul style="list-style-type: none"> Questões de narratividade na História, Teoria da concepção 	<ul style="list-style-type: none"> Teoria e Filosofia da História
E16T		<ul style="list-style-type: none"> Análise da alteridade e formação de identidades na Antiguidade Tardia (séc. IV a VI D.C.) 	<ul style="list-style-type: none"> Pesquisa que vise o questionamento recusa e desconstrução de elementos normativos, como identidade pátria e unidade
E17T		<ul style="list-style-type: none"> Abordagem histórica de fontes filosóficas 	<ul style="list-style-type: none"> Não acredito na educação
E18T		<ul style="list-style-type: none"> A própria pesquisa na Prática de Ensino, além da área da mono 	<ul style="list-style-type: none"> Pesquisas relacionada a percepção do outro (alteridade)

No quadro nº 2 foi transcrito os referenciais de pesquisas que docentes e estagiários consideraram como importantes realizadas na sua carreira profissional ou acadêmica. E quais seriam as necessidades de pesquisa dentro de um contexto social apresentado para a garantia da qualidade da educação.

QUADRO 3 – RESPOSTAS DAS QUESTÕES N° 7 E 8

CONCEPÇÃO TEÓRICA ADOTADA NA PRÁTICA DOCENTE			
PROFESSOR		ESTAGIÁRIO	
P1M	- Educação renovadora	E3M	- Educação Histórica
P2M	- Dialética Marxista / História Nova	E4M	- Educação Histórica
P30T	<ul style="list-style-type: none"> - Aluno consciente de sua produção do conhecimento histórico - Professor orientador do processo de construção e narração da história 	E5M	- Educação Histórica
P11T	<ul style="list-style-type: none"> - Aluno como sujeito do conhecimento histórico - Professor como investigador 	E6M	- Educação Histórica
P12T	- Educação Renovadora e Libertadora	E7M	- Consciência Histórica / Rüsen
P13T		E8M	- Consciência Histórica / Rüsen
		E9M	- Jörn Rüsen , Consciência Histórica
		E14T	- A educação histórica tendo em vista a epistemologia da história
		E15T	- Educação histórica
		E16T	- Foucault e Hüssen (é possível que o estagiário tenha desejado escrever Rüsen)
		E17T	- Foucault
		E18T	- Análise da pesquisa em educação histórica

PRIORIDADE NA FORMAÇÃO DO DOCENTE			
PROFESSOR	ESTAGIÁRIO	NO AMBIENTE DE TRABALHO (ESCOLA)	NA FORMAÇÃO ACADÉMICA
P1M		<ol style="list-style-type: none"> 1. Compartilhamento 2. Cumplicidade 3. Amizade 4. Hora Atividade concentrada 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ambiente de estudo 2. Biblioteca 3. Cursos
P2M		<ol style="list-style-type: none"> 1. Democracia 2. Liberdade 3. Transparência 4. Tolerância 5. Detalhes 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leitura/Debates 2. Grupos de pesquisa 3. Seminários 4. Apresentações
P30T		<ol style="list-style-type: none"> 1. Pesquisa 2. Interdisciplinaridade 3. Formação contínua 4. Debates 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pesquisa 2. Ensino 3. Detalhes 4. Produção Histórica 5. Contato com o ambiente escolar
E1M		<ol style="list-style-type: none"> 1. Conhecimento histórico significativo 2. Problematizar prática docente 3. Refletir sobre o contexto obrigatório 4. Como tratar tal conteúdo 5. Use do material didático 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Discussão sobre teoria da história 2. Debate de autores sobre um tópico 3. Reforçar interdisciplinaridade 4. Se livrar de um conteúdo factual 5. Desenvolver pesquisa
E2M		<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentar conhecimento com significado 2. Trabalhar com várias perspectivas de conhecimento 3. Explorar a abordagem usada 4. Deixar os alunos falam 5. Não se sobrecarregar de aulas 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conhecer várias perspectivas de trabalho 2. Fazer Pesquisa 3. Indissociar ensino, pesquisa e extensão 4. Interação com outros departamentos 5. Mais ênfase em teoria da história
E3M		<ol style="list-style-type: none"> 1. Reflexões sobre a prática de ensino 2. Atividade extracurricular 3. Problematização do conteúdo com os alunos 4. Discussões de experiência didática 5. Pesquisa escolar 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pesquisa 2. Crítica ao ensino 3. Interação com as escolas 4. Formação crítica 5. Extensão universitária
E4M		<ol style="list-style-type: none"> 1. Domínio dos conteúdos 2. Segurança 3. Material de pesquisa 4. Organização 5. Estrutura 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ementas bem elaboradas 2. Boas professoras 3. Organização 4. Estrutura 5. Material de pesquisa
E5M		<ol style="list-style-type: none"> 1. Disponibilidade da turma 2. Boa formação histórica 3. Materiais de pesquisa 4. Local bem estruturado 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Problematização dos conteúdos 2. Correção dos conteúdos 3. Disciplina 4. Organização
E6M		<ol style="list-style-type: none"> 1. Valoração do profissional com formação contínua e pagamento financeiro à altura 2. Infraestrutura da escola e multimídia 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Boa bagagem de leituras 2. Problematização de fontes 3. Estágio bem orientado
P10T			<ol style="list-style-type: none"> 1. Boa graduação 2. Consciência da profissão escolar 3. Continuar investindo na profissão com aquisição de material
P11T			<ol style="list-style-type: none"> 1. Revistas especializadas 2. Hora Atividade concentrada 3. Seminários 4. Palestras e oficinas temáticas e eventos da área
P12T			<ol style="list-style-type: none"> 1. Cursos (temas voltados a escola) 2. Cursos de extensão
P13T			<ol style="list-style-type: none"> 1. Semana acadêmicas 2. Cursos/Seminários
P14T			<ol style="list-style-type: none"> 1. Intercorroração entre professores de diferentes disciplinas 2. Projeto de pesquisa de campo que tire o docente da sala de aula
E1M			<ol style="list-style-type: none"> 1. Teoria da História 2. Contato com o ambiente escolar 3. Participação em laboratórios e discussões
E15T			<ol style="list-style-type: none"> 1. Escrita 2. Leitura 3. Participação 4. Apresentação
E16T			<ol style="list-style-type: none"> 1. Educação 2. Seriedade 3. Estrutura 4. Regras normativas 5. Disciplina
E17T			<ol style="list-style-type: none"> 1. Instituição adequada 2. Espírito de equipe 3. Respeito aos alunos 4. Abertura a concepções novas 5. Carga horária compatível
E18T			<ol style="list-style-type: none"> 1. Promoção de interdisciplinaridade 2. Pesquisa 3. Reflexão 4. Abertura a novas ideias 5. Professores dispostos
E19T			<ol style="list-style-type: none"> 1. Extensão 2. Prática 3. Técnicas de experimentação 4. Divulgação dos trabalhos 5. Palestras

O quadro nº 3 registra a concepção teórica que os participantes afirmam nortear a sua prática docente. E descreve a relação de prioridades que deveriam ser consideradas na formação docente no ambiente de trabalho e na formação acadêmica.

QUADRO 4 – RESPOSTAS DA QUESTÃO N° 9

	PARTICIPOU			POR QUÊ ?
	SIM	NÃO	POUCO	
P1M	X			Gosto de desafios
P2M	X			_____
E3M	X			_____
E4M	X			Disciplina obrigatória que consta no currículo do curso
E5M	X			_____
E6M	X			_____
E7M		X		_____
E8M		X		_____
E9M		X		_____
P10T	X			Melhorar a minha prática docente buscando novos caminhos
P11T	X			Desenvolver pesquisa e estudo na perspectiva educacional histórica e subsídios para as DCE
P12T			X	Pouco tempo disponível, e na H.A. sempre ocorre algo a se fazer (reunião pedagógica, reunião com pais de alunos) correção e elaboração das avaliações e tarefas
P13T		X		O horário que foi promovido estava em sala de aula
E14T	X			Estágio obrigatório
E15T	X			Devido a necessidade, primeiramente, para a conclusão da disciplina. Também porque a participação num evento oferece uma experiência durante a formação
E16T	X			Participação demandada por conta do Estágio Supervisionado
E17T	X			Era obrigatório para me formar
E18T	X			Sou estudante UFPR

O quadro nº 4 registra as informações a respeito da participação de docentes e estagiários na proposta de formação e as justificativas com relação a esta participação.

ANÁLISE DOS DADOS

De acordo com a lenda romana de Gaio Múcio, estando Roma cercada pelo o povo etrusco, com o passar dos dias a cidade sitiada começou a ter escassez de alimentos, o que indicava uma vitória etrusca. Diante da situação descrita o jovem romano Gaio Múcio se ofereceu para entrar no acampamento inimigo e matar o rei Porsena que comandava os etruscos. De posse de uma adaga, o jovem, juntou-se a um grupo de soldados etruscos que se dirigiam a uma mesa, onde se encontrava o rei e seu secretário realizando o pagamento aos combatentes. Ao se aproximar notou que os dois homens que estavam à mesa possuíam trajes semelhantes, o que o impedia de identificar qual dos dois era o rei. O jovem hesitou diante da imagem imposta aos seus olhos, porém, tinha assumido o compromisso de entregar a sua vida pela libertação de seu povo. E sua disposição o impelia a uma decisão e uma ação. Confuso, com a adaga em punho, foi em direção a um dos homens que estava a mesa, desferindo contra ele golpes mortais. Posteriormente, descobriu que apunhalou o secretário real e que o rei Porsena continuava vivo. A semelhança dos trajes, usados pelos homens à frente de Gaio Múcio, debilitaram a sua ação, e o impediu de por fim a um processo de opressão. A realidade camouflada e materializada nas imagens diante do jovem idealista o impediram de realizar a sua missão.

No desenvolvimento do trabalho docente, em muitos momentos, o educador confronta-se com o dilema de Gaio Múcio. Diante de uma realidade da qual não possui dados precisos e da cobrança institucional baseada em teorias acadêmicas para que realize a sua missão, acaba por dirigir toda a sua energia para ações que não alteram qualitativamente a “realidade” observada. Usando aqui de analogia, e tendo com referência a lenda de Gaio Múcio, pode-se resumir a proposta desenvolvida com os docentes do Colégio e os estagiários da Universidade Federal do Paraná, como uma perspectiva de formação focada na estruturação de espaço de reflexão e ação para assegurar os instrumentos, que permitam ao profissional em exercício e o futuro profissional da educação, manter no desenvolvimento da sua função uma postura investigativa (educador/pesquisador) como mecanismo e fonte de dados mais precisos a respeito das intervenções necessárias no processo de ensino-aprendizagem no interior de um contexto escolar específico. Esta proposta de trabalho permitiu o relacionamento institucional e intelectual e o entrelaçamento de concepções de ação educacional, geradas e provocadas a partir das especificidades da sala de aula. Garantindo para estas duas instâncias da educação pública uma parceria de pesquisadores (docentes e estagiários) marcada pela diversidade de gênero e idade de seus representantes e

pela busca da consciência da realidade com o objetivo de elaborar propostas de intervenção para a superação das defasagens de conteúdo observadas na formação dos estudantes em sala de aula.

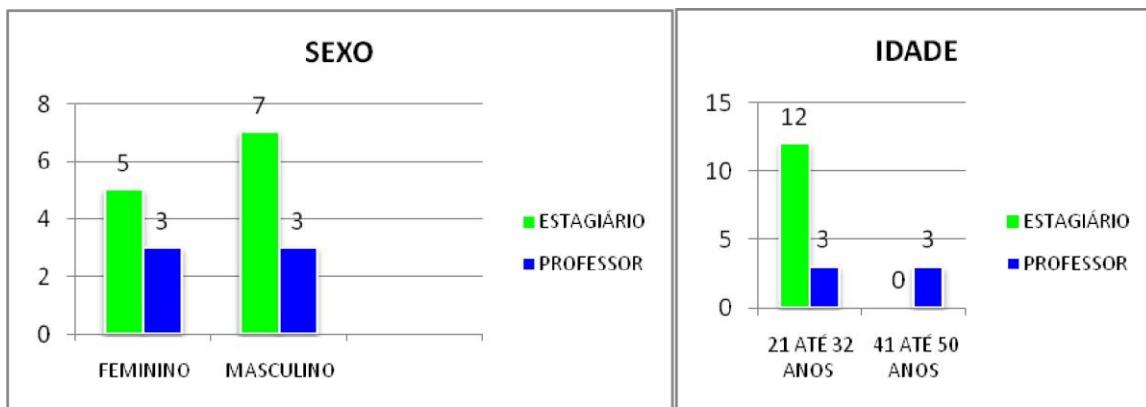


GRÁFICO 1

Fonte: Questionário aplicado aos participantes, 2009

Dos participantes (estagiários e docentes) a maioria considerou a sua formação acadêmica adequada ao conceito “bom”. Quanto a formação oferecida aos professores pelo Núcleo de Educação (NRE/SEED) foi atribuído pela maioria dos docentes um conceito de “bom”. Como pode ser observado na sequência.

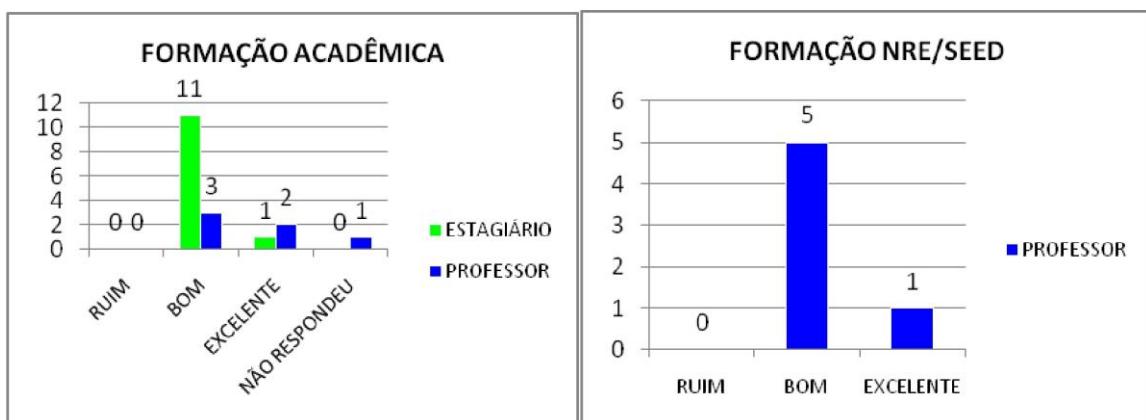


GRÁFICO 2

Fonte: Questionário aplicado aos participantes, 2009

A atividade de formação desenvolvida como resultado da parceria entre a Universidade Federal do Paraná e o Colégio, onde docentes e estagiários passaram a atuar em

sala de aula também como pesquisadores, foi considerada pela maioria dos participantes com merecedora de um conceito “bom”, tanto na parceria docente/estagiário na atividade de pesquisa e intervenção, como também nos momentos de reflexão com base teórica. Como demonstra o gráfico a baixo:

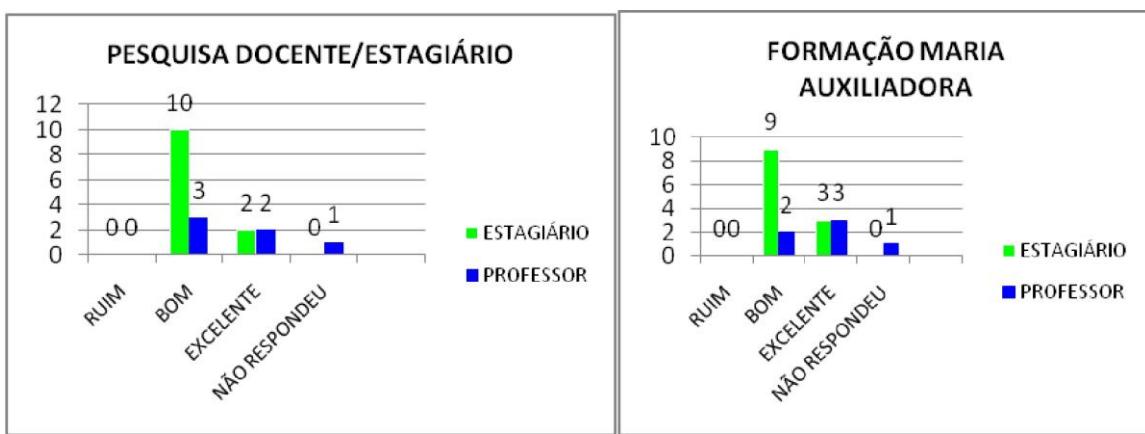


GRÁFICO 3

Fonte: Questionário aplicado aos participantes, 2009.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em reunião de formação com docentes a professora Maria Auxiliadora Schimdt (2009) afirmou que: “aqueles que estão fora da universidade, não estão condenados a serem meros transmissores de conhecimento!”. Esta afirmação retrata uma perspectiva de formação que rompe com a visão de que está reservado ao Ensino Universitário a primazia de gerar, nas incubadoras do ambiente acadêmico, o conhecimento que deverá ser reproduzido pelo docente em sala de aula. Nesta perspectiva reflexões como: Qual seria o referencial teórico capaz de garantir a qualidade da educação? Qual a metodologia adequada a contextos específicos na estrutura escolar? Quais são as pesquisas necessárias no cotidiano escolar para a adequação, ou a criação de instrumentos que permitam a ampliação da aprendizagem? Passam a ser geradas dentro da sala de aula, onde um educador/investigador fará as suas pesquisas na busca destas respostas. Reflexões fundamentais, que ao serem adotadas como hábito no cotidiano docente impulsionará o Ensino Superior a rever as suas prioridades de pesquisa e a olhar para a Educação Básica, Fundamental e Infantil como espaço de debate, de troca, de geração de conhecimento, de pesquisa compartilhada, de relação de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- BARCA, Isabel. Em direção a um conceito de literacia histórica. In: SCHMIDT, M. A., GARCIA, T.B. (org.). **Educar em Revista**. Curitiba: Editora UFPR, 2006, número especial. pp.93-110.
- _____. Educação Histórica: Uma nova área de investigação. In: ARIAS NETO, José Miguel (org.). **Dez anos de pesquisa em ensino de História**. Londrina: AritoArt, 2005.
- _____. Aula Oficina: um projecto à avaliação. In. BARCA, I. (org.) **Para uma educação histórica com qualidade**. Braga: Uminho, 2004.
- LEE, Peter. “Nós fabricamos carros e Eles tinham que andar a pé”: compreensão das pessoas no passado. In. BARCA, I. (org.) **Educação Histórica e Museus**. Braga: Uminho, 2003.
- _____. **Progressão da compreensão dos alunos em história**. In: BARCA, I. (org.). Perspectivas em educação histórica. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Uminho, 2001.
- MATTOZZI, I. **A história ensinada: educação cívica, educação social ou formação cognitiva**. Lisboa: APH-Associação de Professores de História, n. 3, 1998.
- PRATS, J. Hacia uma definición de la investigación en didáctica de las ciencias sociales. **Revista Enseñanza de Las Ciencias Sociales, Revista de investigación**. Barcelona: Institut de Ciencies de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona, n. 1, p. 81-89, mar. 2002.
- RÜSEN, Jörn. **Reconstrução do passado**: Teoria da História II - os princípios da pesquisa histórica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Reunião de Formação com docentes dia 10/11/2009**, Salão nobre do Colégio Estadual do Paraná
- _____. **Professores e produção do currículo: uma experiência na disciplina de História**. Currículo sem Fronteiras, v. 7, p. 160-170, 2007
- _____. **Pesquisas em Educação Histórica: algumas experiências**. Educar em Revista, v. esp., p. 11-31, 2006.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. **Recriando histórias de Campina Grande do Sul**. Curitiba: NPPD/UFPR, 2008.

CANÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO HISTÓRICA

Luciano de Azambuja¹

RESUMO

A pesquisa que está sendo realizada no Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná, UFPR, consiste na investigação das ideias históricas de jovens alunos do Ensino Médio de escolas públicas do Brasil e de Portugal, analisadas a partir das relações de leitura e escuta que eles estabelecem com narrativas históricas expressas em canções consideradas “engajadas”, na perspectiva dos fundamentos epistemológicos da Educação Histórica. O presente artigo tem como objetivo partilhar e refletir sobre os resultados parciais de um primeiro estudo exploratório aplicado a jovens alunos, com média de idade em torno de 16 anos, do segundo ano do Ensino Médio do Curso Técnico Integrado de Mecânica, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, UTFPR, no dia 26 de junho de 2009, em uma aula de História ministrada pelo próprio pesquisador. Em um primeiro momento solicitou-se aos alunos que escutassem e lessem a canção *Fado Tropical*, de autoria de Chico Buarque de Holanda, que, em linhas gerais, trata das relações paradoxais entre Brasil e Portugal; em seguida foi solicitado aos alunos que escrevessem uma *narrativa histórica* sobre a canção e identificassem um possível destinatário. Os resultados serão apresentados a partir de uma sistematização e categorização das ideias prévias dos alunos investigados. A análise dos resultados parciais vem constatar, confirmar e corroborar alguns princípios inerentes ao ensino e aprendizagem dos sujeitos em História, já identificados em diversos estudos sobre ideias de jovens alunos, na perspectiva da Educação Histórica. Os alunos estão aptos e é pertinente trabalhar com fontes históricas multiperspectivadas, no nosso caso, a canção popular “engajada”. A leitura, análise e interpretação de fontes históricas com pontos de vista diversos por parte dos alunos é fundamental para a aprendizagem e a progressão da consciência histórica, no entanto pressupõem uma literacia histórica. Os significados que os alunos atribuem às fontes variam de acordo com as suas vivências e devem constituir o ponto de partida do processo de ensino e aprendizagem histórica.

Palavras-chave: Canção popular. Consciência histórica. Educação histórica.

¹ Universidade Federal do Paraná - Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Paranaguá - luciano_azambuja@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A Educação Histórica consiste em uma linha de pesquisa que tem como ponto de vista privilegiado a *cognição histórica situada*, “segundo a qual pode-se fazer investigações específicas em que grupos específicos de sujeitos são acompanhados em situações específicas de relação ensino-aprendizagem” (SCHMIDT, GARCIA, 200, p. 58). Seu objeto principal é a investigação das relações de ensino e, sobretudo, aprendizagem histórica: as relações que alunos e professores estabelecem com o conhecimento histórico em seus diversos desdobramentos e que contribuem para a formação da consciência histórica dos sujeitos envolvidos. A Educação Histórica vem se desenvolvendo com bons resultados em vários países como Inglaterra, Estados Unidos e Canadá. Em Portugal, a linha é representada por Isabel Barca, e no Brasil, pelo trabalho desenvolvido por Maria Auxiliadora Schmidt, cujo enfoque de pesquisa, ainda que relativamente recente, vem se consolidando em diálogo com a comunidade científica internacional (BARCA, 2005, p 15). Barca também “acentuar a natureza culturalmente situada da aprendizagem, chamando a atenção para os fenômenos de interação social enquanto fatores essenciais no processo individual de construção do conhecimento” (2007, p. 32). Nesse sentido, os múltiplos aspectos da cognição, as vivências prévias dos sujeitos, as aptidões individuais, o tipo de tarefa a realizar, são elementos importantes para a progressão do conhecimento.

Todas essas perspectivas nos sinalizam para o ponto de partida de uma pesquisa em Educação Histórica: o ponto de vista do aluno. Uma intervenção transformadora da qualidade da aprendizagem histórica demanda um conhecimento sistemático das *ideias históricas* dos alunos por parte dos professores, pois só podemos modificar aquilo que conhecemos. Os jovens quando vão à escola carregam além das suas pesadas mochilas, uma outra bagagem simbólica: um repertório de ideias, concepções e pontos de vista, experiências que não devem ser menosprezadas e nem consideradas como um obstáculo à aprendizagem. Pois é justamente esse senso comum dos jovens alunos que deverá ser acolhido como um ponto de partida para a progressão de ideias históricas mais elaboradas a partir de “novos conceitos de aula” de História.

Tendo como referência essas reflexões, desenvolveu-se um primeiro estudo exploratório aplicado a jovens alunos brasileiros, com média de idade em torno de 16 anos, da turma 3AT51, do segundo ano do Ensino Médio de um curso Técnico Integrado de Mecânica. Eis as problemáticas de investigação: Quais os significados da canção popular “engajada” na formação

da consciência histórica de jovens alunos brasileiros? Quais ideias, conceitos e categorias históricas narrativizadas por jovens alunos brasileiros, a partir das leituras e escutas de canções “engajadas”?

O fato de ter sido professor substituto da instituição, campo da investigação, a experiência em sala de aula no Ensino Médio, a possibilidade de assumir a perspectiva de um professor-investigador, e uma certa adequação entre o currículo de História adotado pelo departamento acadêmico e a canção escolhida para ser trabalhada, foram alguns dos fatores que justificaram a delimitação desse público alvo. Definimos inicialmente canção popular enquanto produto de um conjunto indissociável constituído de palavra, a letra; música propriamente dita, melodia, harmonia, ritmo e timbre; a performance vocal, e por último, os aspectos técnicos, tecnológicos e mercadológicos de todo o processo e etapas que envolvem a produção fonográfica (AZAMBUJA, 2007).

REFERENCIAIS TEÓRICOS

Como vimos acima, as ideias e os conceitos históricos dos jovens alunos são construídos com base em concepções advindas de suas experiências sociais e cotidianas, portanto, faz-se necessário que os conceitos históricos tenham um significado para quem vai aprender. Delimitaremos algumas noções iniciais sobre conceitos e categorias históricas que estão implícitos na pesquisa e no estudo exploratório. Esta tarefa nos leva a dialogar com as contribuições de Jörn Rüsen.

Para o historiador alemão, *conceitos históricos* são “recursos lingüísticos das sentenças históricas. É o material com que são construídas as teorias históricas e constituem o mais importante instrumento lingüístico do historiador” (RÜSEN, 2007, p. 91). Procurando explicar o que os conceitos históricos representam no processo cognitivo da ciência da História, Rüsen faz uma distinção entre *nomes próprios* e *categorias históricas*. *Nomes próprios* designam estados de coisas do passado com sua ocorrência singular; referem-se a eles diretamente sem precisar sua relevância histórica própria no contexto do processo temporal em que ocorreram. Já *categorias históricas* designam contextos temporais gerais de estados de coisas, com base nos quais estes aparecem como históricos. Rüsen distingue e opõe conceitos históricos em nomes próprios e

categorias históricas, para depois sintetizá-los em um conceito mais amplo: conceito histórico é o recurso lingüístico que aplica perspectivas de interpretação histórica a fatos concretos em sua especificidade temporal.

Logo na introdução de *Razão Histórica*, Rüsen focaliza os processos intelectuais que formam a consciência histórica; distingue pensamento como um processo genérico e habitual da vida humana e ciência como um modo particular de realizar esse processo. Nesse sentido, a consciência histórica é a suma das “operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal do seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (Ibid, 2007, p. 58). Em síntese, consciência histórica é a interpretação da experiência humana no tempo.

Segundo Rüsen “só se pode falar de consciência histórica quando, para interpretar experiências atuais do tempo, é necessário mobilizar a lembrança de determinada maneira; ela é transposta para o processo de tornar presente o passado mediante o movimento da narrativa (Ibid, 2007, p. 63). Em outras palavras, a narrativa histórica é a atividade intelectual que constitui a consciência histórica como uma relação entre *interpretação do passado*, *entendimento do presente* e *expectativa do futuro* mediada por uma representação abrangente da continuidade, que organiza essa relação estrutural das três dimensões temporais. Para Rüsen, uma história só se torna significativa à medida que consegue estabelecer relações entre as experiências do tempo passado com as intenções dos seus destinatários, de modo que eles se utilizem dela para se orientar no fluxo do tempo de suas vidas práticas.

Em a *Reconstrução do Passado*, Rüsen não chega a delimitar um conceito preciso de fonte histórica. Ele parece estar mais focado nos métodos da pesquisa empírica que os historiadores empregam para extrair das fontes informações sobre o passado, que só são transformadas à condição de fato histórico quando relacionadas com outros fatos, a partir da interpretação movida pelas carências de orientação da vida prática presente. Nessa perspectiva, a utilidade de um conceito histórico é medida pela sua capacidade e eficiência em extrair informações das fontes históricas. O ganho de eficiência do pensamento histórico, para além da mera crítica das fontes como meio de extrair informações dos fatos do passado, dá-se na interpretação, a atividade especificamente histórica (Ibid, 2007, p. 124). Para esse historiador, é pelo método que a fonte é transformada em resíduo para se conseguir extrair as informações que ela própria não pode formular.

Pois é justamente a partir dessa definição de fonte histórica que estabelecemos uma ponte com o objeto da pesquisa e do estudo exploratório: a canção popular urbana. No caso específico brasileiro, podemos definir provisoriamente canção popular como um fenômeno cultural amplo, plural e complexo, que tem como fio condutor da formação da idéia de música popular brasileira, três gêneros fundamentais na nossa auto-imagem musical: o samba, a bossa nova e a MPB.

Ao se confundir com o século XX, esse processo começa com o advento do fonógrafo, da conseqüente indústria do disco, e a consolidação radiofônica do samba nos anos 1930; passa pela “ruptura moderna” da bossa nova em 1958 e a emergência da televisão; vê surgir por volta de 1965, em meio à “era dos festivais”, a sigla MPB, grifada com maiúsculas como se fosse um gênero específico que pudesse sintetizar a tradição musical do “morro” e do “sertão” com as conquistas cosmopolitas da bossa nova; e desemboca no movimento tropicalista em 1968 cujo impacto exigiu a revisão dos valores culturais e estéticos da MPB nacionalista e engajada, e a abertura do “gênero” para outros estilos. Como podemos constatar, o surgimento da sigla MPB na metade da década de 1960 confunde-se com o advento da “canção engajada” ou a “canção de protesto”, ou ainda a “canção política”. Nessa perspectiva, a MPB acabou por incorporar a música folclórica “esquerdizando-a”, e a idéia de “ruptura moderna” da Bossa Nova, “nacionalizando-a” (NAPOLITANO, 2002: 64). Com a explosão da Tropicália houve um embate entre os tropicalistas e emepebistas que acabou por gerar alguns mitos historiográficos que marcaram a memória musical do período. De um lado os tropicalistas defendiam a abertura estética do “gênero” a outros estilos, materiais sonoros e procedimentos de composição, tais como o bolero, as marchinhas carnavalescas dos anos 40 e 50, bem como a Jovem Guarda e a música *pop* anglo-americana. Criticavam a MPB nacionalista e engajada por privilegiarem o conteúdo e não a forma, pelo xenofobismo e por “folclorizar” o subdesenvolvimento, por constituir um bloco estético e ideológico monolítico, marcado por um populismo e nacionalismo mistificador (*Ibid*, 2002:66). De outro lado e em contraponto, a MPB nacionalista e engajada se considerava a expressão autêntica da brasiliidade enquanto um movimento legítimo e espontâneo de democratização da cultura e de busca de “conscientização política” das classes médias e populares. Nesse sentido os emepebistas criticavam a “geléia geral” tropicalista por resgatar gêneros considerados como “cafona” e de “mau gosto”, e principalmente por considerá-la, “alienante”, “entreguista” e “a serviço do imperialismo”. No balanço de perdas e ganhos que só

vai se consolidar na década de 1970 pode-se constatar que o Tropicalismo exigiu a revisão das bases estéticas e culturais que norteavam a MPB, obrigando-a a uma abertura a outras influências musicais. Mas por outro lado a MPB re-significada pelo caráter antropofágico adquirido acabou por incorporar o Tropicalismo que passou a se confundir com a emblemática sigla institucionalizadora do conceito moderno de MPB. A sigla-instituição tem sido nas últimas três décadas do século XX, aberta e flexível para incorporar e dialogar com a tradição e a modernidade, a continuidade e a ruptura, o nacional e o estrangeiro, o valor estético e o sucesso comercial; local de encontros e fusões entre entretenimento e política, diversão e arte, o batuque ancestral e a poesia de vanguarda. É nesse sentido amplo, extenso, híbrido, aberto e provisório que o conceito de MPB se confunde com a própria música popular brasileira.

Adotamos inicialmente a noção de leitura e escuta histórica da canção desenvolvida no Mestrado em Literatura, enquanto uma leitura atenta à multidimensionalidade do objeto que privilegia os aspectos históricos, em suas relações com os indissociáveis parâmetros poéticos, musicais, técnicos/tecnológicos e mercadológicos que constituem a especificidade complexidade da canção (AZAMBUJA, 2007). É nesse viés que propomos oportunizar e operacionalizar uma leitura e escuta da canção, que nos remete à sua morfodinâmica acoplada de letra e música, usada enquanto fonte, na perspectiva da Educação Histórica.

METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO E PRESSUPOSTOS DE ANÁLISE

Visando alcançar uma compreensão dos significados das narrativas produzidas por jovens alunos do Ensino Médio, enquanto manifestações da sua consciência histórica, foi desenvolvido um estudo empírico, de natureza qualitativa, na perspectiva do método indutivo da *Grounded Theory* (BARCA, 2006; SCHMIDT, 2006).

O estudo exploratório foi realizado no dia 26 de junho de 2009, na última aula de História do semestre letivo, ministrada pelo professor e autor deste trabalho, na turma 3AT51 do Curso Técnico Integrado de Mecânica da UTFPR, correspondente ao segundo ano do Ensino Médio, para uma amostra de 20 alunos participantes, de uma turma de aproximadamente 40 alunos.

Apesar de toda essa trajetória histórica e da reconhecida qualidade de ensino, a instituição campo de investigação, desde as suas origens, está voltada para atender as necessidades, demandas e exigências de um mercado inserido no capitalismo brasileiro e internacional. Nessa perspectiva, o tecnicismo característico, a hegemonia das engenharias, ciências exatas e naturais, a continuidade de um conteudismo quantitativo, um humanismo pouco consistente presente apenas no discurso, confere um caráter conservador e tradicional, apesar da sua imagem modernizante vinculada à tecnologia.

Por outro lado, quero destacar e enaltecer o perfil do aluno dessa instituição, jovens alunos cujo potencial cognitivo, comportamental e de valores constituem realmente uma “ilha de excelência”. Podemos traçar em linhas gerais, sem pretensão de generalizações à turma, o perfil sócio-econômico-cultural da amostra delimitada na turma 3AT51. Os dados foram fornecidos pelos próprios alunos a partir do projeto *História de Vida* desenvolvido no início do primeiro semestre de 2008. Trata-se de um grupo de 20 alunos de uma turma em torno de 40, constituída de 18 garotos e apenas 02 garotas, característica de gênero do curso técnico de Mecânica, com idades variando em torno dos 15 e 16 anos. Jovens de classe média, oriundos de famílias nucleares constituídas em sua maioria, de pai e mãe casados, com uma média de 02 filhos por família, cuja profissão dos pais pressupõe formação em curso superior ou formação técnica. Em se tratando da ascendência étnica, são em sua maioria brancos descendentes de imigrantes europeus com destaque para italianos, alemães, poloneses e portugueses. A maioria estudou em escolas privadas no ensino fundamental e um número significativo fez curso preparatório para o concorrido teste de seleção para a instituição.

Depois de uma breve explanação sobre a natureza e finalidade do estudo exploratório, em um primeiro momento solicitou-se aos alunos que escutassem e lessem a canção *Fado Tropical*, de autoria de Chico Buarque de Holanda. Em seguida foi solicitado aos alunos que escrevessem uma *narrativa histórica* sobre a canção e identificassem um possível destinatário. Após uma primeira leitura das narrativas produzidas pelos alunos buscou-se uma “codificação aberta” empírica visando identificar mensagens nucleares recorrentes nas narrativas (BARCA, 2001, 2006). A partir dessa primeira codificação foram identificadas e selecionadas as seguintes categorias de análise:

1. Referências à canção e ao autor

Verificamos que 12 alunos fizeram uma simples referência à canção e 07 alunos ao autor, sendo que nesse levantamento alguns alunos fizeram referência a ambos.

2. Identificação de conceitos históricos

Pudemos constatar que cerca de 18 alunos identificaram na canção a temática que das diversas formas apresentadas pode ser sintetizada no conteúdo *Colonização Portuguesa no Brasil*, 03 expressaram a concepção genérica de *Descobrimento do Brasil*, um a concepção de *Conquista do Brasil*, e somente um se referiu à *Ditadura Militar*. Defendo a hipótese que o conteúdo *O Antigo Sistema Colonial Português na América*, desenvolvido no início do semestre letivo, apesar de não ter sido estabelecido nenhuma relação com a atividade proposta, influenciou em parte a produção das narrativas por parte dos alunos.

3. Delimitação de marcos temporais

Cerca de 09 alunos delimitaram marcos temporais diretamente relacionados com o conceito histórico identificado acima. Exemplos:

Aluno L.T.R., 16 anos:

A canção em estudo titulada de “Fado Tropical” procura através da fala citar o grande princípio de tudo da exploração colonial da metrópole Portugal sobre a colônia Brasil. Comenta o princípio de tudo citando a chegada de Cabral em nosso primeiro mês de história (Abril)...

4. Estabelecimento de relações passado-presente

Apenas dois alunos estabeleceram relações entre o passado narrado e o presente, manifestando um pensamento histórico mais elaborado. Exemplos:

Aluno T.W.P., 16 anos:

... o autor Chico Buarque escreveu esta canção atualmente na idade contemporânea, mas refere-se a época da colonização da intensa exploração da Portugal contra as colônias.

Aluno L.T.D., 15 anos:

Chico Buarque de Holanda, ao escrever a música “Fado Tropical”, quis retratar a sua terra e a sua história. Encontrando-se em um período de ditadura militar, o Brasil passava por momentos difíceis. O autor, talvez exilado, deixava o país, entorpecido e entristecido, e escreve a canção (...) Na época da criação da música, com a ditadura militar, ele estabelece uma relação entre as duas épocas, e diz que o país ainda não atingiu o seu objetivo inicial.

5. Destinatários

Cerca de 04 alunos não seguiram a solicitação do enunciado da questão do estudo e produziram narrativas sem destinatário; 03 destinaram ao professor de História; 03 aos portugueses; 02 aos brasileiros e os restantes destinaram a outros, dentre eles, colegas, políticos, o autor da canção, todos, à sociedade “alienada”, dentre outros.

Para a análise qualitativa das narrativas escritas pelos alunos nos fundamentamos na perspectiva desenvolvida por BARCA e GAGO (2004) que, ao desenvolverem estudos sobre a compreensão histórica de jovens alunos portugueses, identificaram três categorias de análise (SCHMIDT, 2006):

1. Compreensão fragmentada

Narrativas que expressam ideias muito dispersas, apresentando falhas na compreensão, reformulação ou expressão escrita. Cerca de 10 alunos expressaram um entendimento limitado das mensagens, apresentando informações fragmentadas e por vezes equivocadas. Exemplo:

Aluno A. E. P. F., 16 anos:

A terra no texto em que se fala trata-se da chegada dos colonizadores a terra brasileira, que tem como objetivo colonizar a área afim de expandir o território português para a terra descoberta. A terra contém várias diversidades de fauna e flora, isto dá aos lusitanos a esperança de reascender no cenário mundial.

2. Compreensão restrita

Narrativas que apresentam uma compreensão global do aluno, mostrando seu esforço de reformulação da informação, mas centrados apenas em um único indicador, utilizando quase que exclusivamente expressões contidas nas fontes. Identificamos cerca de 05 narrativas com esse perfil. Exemplo:

Aluno T.W.P, 16 anos:

A canção faz referência à época da colonização do Brasil. O autor declara acreditar na evolução sócio-econômica do Brasil e crê que ela pode chegar a cumprir o “seu ideal”, a tornar-se um “imenso Portugal” (...)

3. Compreensão global

Narrativas em que o aluno expressa uma compreensão global da mensagem, distinguindo diversas perspectivas das narrativas e procurando fazer uma reformulação das informações a partir da sua própria experiência. Além dos 02 alunos já citados que estabeleceram relações entre passado e presente, destacaria primeiramente um aluno que manifestou multiperspectividade de versões historiográficas e posicionamento crítico a favor dos “índios”; estabeleceu uma relação entre fontes, canção e história oficial sob um ponto de vista descentrado (BARCA, 2001). Já o segundo aluno procurou estabelecer relações através de uma série de questionamentos de uma forma pessoal, manifestando uma preocupação em relação ao binômio desenvolvimento econômico e preservação do meio ambiente. Exemplos:

Aluno J.P.M.A, 16 anos:

A canção mostra uma versão da conquista do Brasil diferente da registrada historicamente. Na realidade, os índios foram traídos e usados pelos portugueses. Houve um genocídio, sem sombra de dúvida. Mas não é essa a versão que todos conhecem. A versão histórica oficial, que relata os portugueses como heróis, por terem chegado aqui no Brasil e trazido a “cultura” e “tecnologia”. Os conquistadores foram tirando aos poucos tudo do índio, aproveitando-se que o índio não conhecia nada mundo afora. Desrespeitados foram os nativos! O quanto explorados foram, e ainda tem gente que acredita em tudo que lê. Os portugueses conquistadores foram verdadeiros genocidas. Dedico esse texto a toda essa sociedade que não lê mais, não sabe de nada, definitivamente alienados!

Aluno B.M.P.B, 16 anos:

Vale a pena retirar tudo da natureza desse imenso e lindo país depois de ter sofrido como colônia, faz sentido depois de tornar-se livre, tornar-se prisioneiro de si mesmo? Tornar-se um Portugal, invadindo e acabando com um povo e uma cultura? Será que o dinheiro, poder, é o

suficiente para vendermos todas as belezas e maravilhas de nosso país e nos tornar-mos o quê? Uma potência, sem escrúulos e ligações ao meio ambiente. (...) Compensa tornar-se uma potência dessa maneira?

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS E PERSPECTIVAS DE INVESTIGAÇÃO

A análise dos resultados parciais constatou alguns princípios inerentes ao ensino e aprendizagem dos sujeitos em História, já identificados em diversos estudos sobre ideias de jovens alunos, na perspectiva da Educação Histórica (BARCA, 2001, 2006). Os alunos estão aptos e é pertinente trabalhar com fontes históricas multiperspectivadas, no nosso caso, a canção popular “engajada”. A leitura, análise e interpretação de fontes históricas com pontos de vista diversos por parte dos alunos é fundamental para a aprendizagem e a progressão da consciência histórica, no entanto pressupõem uma literacia histórica. Os significados que os alunos atribuem às fontes variam de acordo com as suas vivências e devem constituir o ponto de partida do processo de ensino e aprendizagem histórica.

Apesar da apresentação e caracterização da instituição educacional em que foi realizado o estudo, e do perfil sócio-econômico da amostra de alunos, a reflexão sobre as possíveis relações entre esse contexto social concreto e as conceitualizações expressas nas narrativas, delimita uma questão que exige aprofundamento em estudos posteriores. Verificamos que a maior parte dos alunos fez uma simples referência à canção e ao autor. Entretanto, nenhum aluno se reportou à especificidade e complexidade da linguagem musical, principalmente no que diz respeito à forma, tanto da letra quanto da música. O mesmo ocorreu em relação à historicidade das condições de produção do autor, com exceção de um aluno que fez de uma forma genérica. Expressões como “a canção fala”, ou “escrever a música”, sinalizam possíveis caminhos para se encaminhar essa reflexão junto aos alunos sobre a especificidade e complexidade da canção popular, enquanto fonte histórica.

Constatamos que quase todos os alunos identificaram temáticas na canção diretamente relacionadas a conceitos históricos. Por outro lado, metade deles delimitou marcos temporais relacionados a tais conceitos, e apenas dois alunos estabeleceram relações entre passado e presente. Um aluno esboçou a possibilidade de estabelecer uma instigante relação entre o período

da Ditadura Militar no qual foi produzida a canção, e o período colonial representado na canção. A solicitação feia para identificar um destinatário provocou uma diversidade de interlocutores. Metade dos alunos apresentou uma compreensão fragmentada da canção trabalhada; um quarto uma compreensão restrita e apenas quatro alunos manifestaram uma compreensão global, estabelecendo relações entre passado e presente, multiperspectividade de versões históricas, postura crítica e questionadora a partir das suas próprias vivências.

O principal objetivo desse estudo exploratório foi levantar dificuldades encontradas pelos alunos e oferecer subsídios empíricos e teóricos para a continuidade da investigação sobre o significado da canção popular “engajada” na formação da consciência histórica de jovens alunos brasileiros e portugueses. O próximo passo é, a partir dessa experiência, realizar um estudo exploratório com jovens portugueses. Parafraseando Chico Buarque de Holanda, sei que há léguas a nos separar, tanto mar, tanto mar, mas também sei que é preciso navegar, navegar...

REFERÊNCIAS

- AZAMBUJA, L. **Leitura, Canção e História**: Mundo Livre s/a contra o Império do Mal. Florianópolis, 2007. 149f. Dissertação (Mestrado em Literatura). Programa de Pós-Graduação em Literatura, Universidade Federal de Santa Catarina.
- BARCA, I. A construção de narrativas históricas: perspectivas de consciência histórica dos jovens portugueses. In: ENCONTRO NACIONAL DOS PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA: NOVOS PROBLEMAS E NOVAS ABORDAGENS, 7., 2006, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2006.
- _____. Educação Histórica: uma nova área de investigação? In: ARIAS, J. M. N. (org.). **Dez anos de pesquisa em Ensino de História**. Londrina: Aritoart, 2005.
- _____, GAGO, M. Aprender a pensar em história: um estudo com alunos do 6.^º ano de escolaridade. **Revista Portuguesa de Educação**, Portugal, v.14, n.1, p.239-261, 2001.
- NAPOLITANO, M. **A síncope das ideias**: a questão da tradição na música popular brasileira. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2007.
- _____. **História & Música**: história cultural da música popular. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- RÜSEN, J. **Reconstrução do Passado**. Teoria da história II: os princípios da pesquisa histórica. Trad. Asta-Rose Alcaide. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

_____. **Razão Histórica.** Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Trad. de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SCHIMIDT, M. A. Perspectivas da consciência histórica e da aprendizagem em narrativas de jovens brasileiros. In: ENCONTRO NACIONAL DOS PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA: NOVOS PROBLEMAS E NOVAS ABORDAGENS, 7., 2006, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2006.

_____. Itinerários de pesquisa em Ensino de História. In: ARIAS, J. M. N. (org.). **Dez anos de pesquisa em Ensino de História.** Londrina: Aritoart, 2005.

SCHIMIDT, M A.; GARCIA, T. M. F. B. (org.). **Atas das VI Jornadas Internacionais de Educação Histórica:** perspectivas de investigação em educação histórica. Curitiba: Ed. UTFPR, 2007. 2v.

JOVENS DE ENSINO MÉDIO: IDENTIDADE CURITIBANA E PARANAENSE

Geraldo Becker¹

RESUMO

Romper com a forma tradicional de ensinar História é um desafio a ser superado. Em direção a esse objetivo, ações vêm sendo desenvolvidas pela Universidade Federal do Paraná em parceria com estabelecimentos de ensino de Curitiba e região metropolitana. Este trabalho faz parte do projeto de pesquisa “Educação Histórica e Patrimônio”, o qual busca discutir e compreender o processo da construção de uma consciência histórica e a relação existente com o passado prático e significativo entre os alunos do ensino médio a partir da própria epistemologia da história. A partir dessas reflexões, este trabalho pretende apresentar, através de um estudo de caso realizado junto a um grupo de 44 jovens na faixa etária entre 15 e 17 anos, cursando o 3º ano do Ensino Médio de um colégio público da região central de Curitiba, os resultados obtidos da análise das narrativas solicitadas sobre o tema “Fundação de Curitiba”, cujos principais objetivos são: entender como os alunos se relacionam com a história da cidade e refletir sobre sua própria identidade curitibana e paranaense a partir da imagem que constroem da cidade e de seus habitantes.

Palavras-chave: Consciência Histórica – Fundação de Curitiba – Identidade Curitibana e Paranaense.

¹ Professor de História da rede pública de ensino do Estado do Paraná.

INTRODUÇÃO

A busca pela renovação de conteúdos que atendam aos Parâmetros Curriculares e as novas práticas pedagógicas que o momento atual requer, faz surgir a necessidade de se buscar um sentido e um significado prático no campo social, político e no dia-a-dia dos estudantes. Na disciplina de História, vemos uma grande preocupação por parte do corpo docente. Novos desafios são enfrentados a todo o momento e, segundo SCHIMDT (2000) “provocar a ruptura com o ensino tradicional de História é um desejo expresso pela maioria dos professores de História que, com suas experiências individuais ou coletivas nas salas de aula, vêm realizando contribuições nesse sentido”.

Nesse contexto, muitas perguntas surgem, mas acreditamos que as principais estejam relacionadas à apropriação do conhecimento por parte do corpo discente e de como atingir esse objetivo de forma eficaz. Tentando responder tais indagações busca-se, através de projetos desenvolvidos pela Universidade Federal do Paraná e em conjunto com alguns professores da rede estadual de ensino, realizar pesquisas que possam nortear as discussões sobre o significado das aulas de história, bem como desenvolver nos alunos uma consciência histórica, já que no ensino tradicional eles se tornam simples receptores passivos dos fatos históricos que lhe são apresentados.

Nesse sentido, o ensino de História, segundo SCHIMDT (2000) “deve fazer com que o aluno se veja como partícipe do processo histórico”, estabelecendo relações e encontrando significados, compreendendo também que ele faz a história.

A partir dessas reflexões, foi desenvolvida uma proposta de investigação da aprendizagem histórica junto a um grupo de 44 jovens na faixa etária entre 15 e 17 anos, de duas turmas cursando o 3º ano do Ensino Médio (propedêutico), com o objetivo de investigar através da análise de suas narrativas os conhecimentos tácitos sobre um determinado tema.

REFERENCIAL TEÓRICO METODOLÓGICO: PRESSUPOSTOS DA INVESTIGAÇÃO

O presente trabalho é resultado de uma investigação realizada em um colégio público da região central da cidade de Curitiba, seu principal objetivo era fazer com que os alunos refletissem sobre sua própria identidade, a partir de uma narrativa sobre a fundação da cidade de Curitiba. Por meio desta narrativa procuramos entender como os alunos se relacionam com

a cidade, a imagem que constroem dela e de seus habitantes e o que eles estão levando em conta ao criar a noção do “ser curitibano e ser paranaense”.

Numa perspectiva historiográfica propomos trabalhar os conhecimentos que os alunos apresentam, buscando romper com os paradigmas do discurso único, mostrando outras possibilidades de análise sobre o objeto de estudo. Em suma, esperamos desenvolver um senso de passado histórico assim como uma consciência mais propriamente histórica (BARCA, 2006).

Num primeiro momento, foi confeccionada uma ficha para investigar os conhecimentos tácitos sobre a fundação da cidade de Curitiba, contendo dados a serem preenchidos como nome, idade, sexo, local de nascimento, bairro onde mora, passatempo predileto e uma narrativa a ser desenvolvida a partir da seguinte requisição: “Faça de conta que você está na internet conversando com um (a) jovem de sua idade que mora em Fortaleza, conte para ele (a) a história da fundação de Curitiba”.

O segundo passo foi solicitar, em duas turmas de 3º ano do ensino médio, o preenchimento da ficha de investigação, que foram recolhidas no mesmo dia. A partir desse momento tive o auxílio de dois estagiários investigadores², estudantes do 4º ano de História da UFPR, no processo de análise dos conhecimentos tácitos apresentados pelos alunos e nas categorizações.

CATEGORIZAÇÃO DOS CONHECIMENTOS TÁCITOS

As categorizações apresentadas nas tabelas a seguir, foram confeccionadas levando-se em conta os conhecimentos tácitos que os alunos expuseram em suas narrativas na ficha de investigação sobre a história da fundação de Curitiba.

A primeira categorização refere-se a uma turma contendo 20 alunos, e a segunda 24, por diversas vezes mais de uma idéia apareceu dentro de uma mesma narrativa, por esse motivo é que o número de alunos das referidas turmas estão abaixo da soma dos elementos da categorização.

² Daniel Verginelli Galantin; Luiz Henrique Bozzo Moreira.

Categorias 1º Turma 3º Q - 20 alunos	Quantidade
Fundação/ tropeiros/ origem semântica	07
Nada	06
Cidade modelo/ primeiro mundo	09
Eliminação dos índios	03
A cidade muda com o tempo	02

Categorias 2º Turma 3º R - 24 alunos	Quantidade
Imigração europeia/ tropeiros/ origem semântica	09
Nada	12
Cidade modelo/ primeiro mundo	06
Existência de índios	03
Eliminação dos índios	01
A cidade muda com o tempo	02

O que fica evidente ao se observar os dados acima apresentados, é que, num primeiro momento, a idéia da fundação da cidade está ligada diretamente à origem semântica do nome Curitiba, provinda do Tupi Guarani, ao tropeirismo e a imigração europeia (a maioria das narrativas faz referencias principalmente aos imigrantes oriundos da Europa Central).

Posteriormente, outro item que chama atenção, é de que Curitiba também é vista como cidade modelo, com uma excelente qualidade de vida e um desenvolvimento de primeiro mundo. Aqui, percebemos novamente que, segundo algumas narrativas, tal idéia está relacionada à formação étnica comentada no parágrafo anterior, como se uma cidade só pudesse ter qualidade de vida se tivesse em sua formação étnica uma predominância do elemento branco europeu ou, se todo lugar onde este elemento fosse dominante, este lugar necessariamente fosse desenvolvido. Aventa-se também a influênciia da mídia local e de políticas desenvolvimentistas implantadas desde as primeiras décadas do século XX e que incendiaram o imaginário de cidade perfeita a partir da década de 1970.

A existência de índios é mencionada timidamente, apesar do nome da cidade estar ligado a origem Tupi Guarani, segundo algumas narrativas. Finalmente, as mudanças que ocorrem com a cidade ao longo do tempo, tanto positivas quanto negativas, são citadas por alguns alunos. Um fato curioso constatado na investigação é a ausência da presença de negros em Curitiba, assim como a escravidão a que estes foram submetidos; escravidão que não se desenvolveu da mesma forma que no Nordeste, por exemplo, mas que teve grande papel na formação econômica, social e cultural da região.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Após a leitura das narrativas e a categorização dos dados, foram levantados alguns problemas, como o não reconhecimento de que grande parte da população de Curitiba e região metropolitana está submetida a diversas mazelas sociais e também a problemas de infra-estrutura, assim como a invisibilidade da população negra, que muitas vezes apresenta os piores indicadores sociais. A partir daí, foram elaboradas intervenções diferenciadas com o propósito de tentar fazê-los refletir sobre a identidade curitibana e paranaense. A idéia era mostrar outras possibilidades de análise sobre o objeto de estudo e desenvolver uma consciência histórica sobre o próprio passado, pois “a consciência histórica se constitui mediante a narrativa sempre que determinadas condições sejam satisfeitas na operação mental ou intelectual” (SCHMIDT, 2008, p.85).

A proposta de intervenção pedagógica junto à primeira turma, (turma Q), foi desenvolvida a partir da leitura do conto “*O automóvel 117*” de Octávio de Sá Barreto. Tal obra retrata através de Carlos, o protagonista a pequena cidade de Curitiba na década de 1920 e no início de seu projeto de urbanização contrapondo à já desenvolvida metrópole de São Paulo, na mesma época. A partir de então, através de um pequeno debate, buscou-se questionar as diferenças entre os dois momentos representados no conto, sobre os efeitos da modernização na própria cidade durante o início do século XX, abordando as mudanças que ela poderia ter causado no modo das pessoas se relacionarem com o cenário urbano, procurando entender durante o processo, como o intelecto das pessoas da época é influenciado pela modernidade e toda nova intensidade de estímulos e de comportamentos que começavam a transparecer dentro de uma metrópole. A partir das discussões encetadas, foi proposta a elaboração de uma pequena narrativa, relacionando os dois momentos vividos pelo protagonista do conto e como isso se relaciona ao processo de modernização de Curitiba.

Para o desenvolvimento do processo de intervenção foram utilizadas duas aulas, num primeiro momento foi dividida a classe em dois grandes grupos, assim, cada metade ficaria responsável por ler uma determinada parte do conto referente à passagem do protagonista por São Paulo ou por Curitiba. O passo seguinte foi fazer com que os alunos trocassem informações com alguém que havia lido o restante do conto, de forma que ambos tivessem uma ideia de como a narrativa se desenrolava e o que havia de semelhante e diferente em cada um dos trechos, assim sendo ao final da primeira aula pôde-se levantar uma comparação entre elas.

Na segunda aula foi feito uma pequena revisão do conteúdo. A discussão a partir dos

temas levantados pelos alunos foi bastante proveitosa, pois demonstrou que a maioria deles entendeu como se dá o processo de construção de um “comportamento urbano”, e de como a mente de um indivíduo como o protagonista do *Automóvel nº117* passa a operar em meio as mudanças.

A idéia de Curitiba ser vista como a cidade modelo e moderna, havia sido posta em cheque, uma vez que puderam compreender pelo menos em alguns pontos, como se deu o seu processo de urbanização a partir do século XX.

Ao analisar as crônicas pode-se perceber alguns aspectos em comum, pois muitas vezes fazem menção a uma cidade de clima variado, onde as quatro estações podem se apresentar em um mesmo dia, outras registram como ecológica, devido a seus parques e sua limpeza, tornando-se assim uma cidade maravilhosa para se viver, ou seja, os alunos foram capazes de destacar os elementos que consideram ser essenciais para a identidade curitibana em suas narrativas, porém esta noção está ligada ao próprio contexto em que vivem e não a alguma ligação específica com o passado.

A escolha da intervenção pedagógica desenvolvida na segunda turma (turma R) procurou pautar-se no problema do discurso de “Curitiba cidade modelo”, e na ideia de “fundação européia da cidade”. Para tanto, buscou-se trabalhar com perspectivas historiográficas diferentes. A primeira delas refere-se ao parágrafo final do livro de Wilson Martins “Um Brasil Diferente”, no qual pode ser observada uma construção discursiva muito semelhante àquela que a maioria dos alunos escreveu em suas narrativas, com a diferença de ser mais especializada, produzida dentro de um meio diferente, e que procura diversos embasamentos para suas afirmações. O próprio título apresenta, segundo Martins, que o Paraná seria um Brasil diferente, “sem escravidão, sem negro, sem português e sem índio, dir-se-ia que a sua definição humana não é brasileira” (MARTINS, 1989, p.446).

O segundo texto trabalhado é um recorte de um artigo produzido pelo professor Pedro Rodolfo Bodê de Moraes e Marcilene Garcia de Souza, intitulado “Invisibilidade, preconceito e violência racial em Curitiba”, publicado na Revista de Sociologia e Política, nº13, em novembro de 1999. Neste artigo é tratada justamente a imagem de Curitiba como cidade modelo, e capital das etnias (título que estava sendo sustentado na época). Nele os autores tratam do problema da invisibilidade social dos negros em Curitiba, fazendo inicialmente um recorte da atualidade. A partir desse recorte, os autores mostram como a concepção de Curitiba como cidade de primeiro mundo e predominantemente branca-europeia está relacionada a um discurso historiográfico de formação identitária onde podemos encontrar Romário Martins, Ruy Wachowicz e Wilson Martins.

Assim acreditamos que, propiciando o desenvolvimento de uma identidade aberta às diferenças e à pluralidade cultural poderemos realizar parte do desenvolvimento de uma identidade que esteja aberta às diferenças e à pluralidade cultural, o que não pode ocorrer sem que, ao menos, se reconheça a existência de diversos grupos étnicos e culturais que hora se misturam, realizam trocas culturais, hora entram em conflito.

Antes da apresentação dos textos buscou-se situar os alunos com relação aos autores, falando de sua formação intelectual e o ano da publicação de cada livro, no intuito de mostrá-lhes que toda obra historiográfica tem um autor, é escrita por alguém que também tem uma história assim como interesses. Com isso esperamos que os alunos adquiram senso crítico para entender que uma obra não pode ser considerada apenas como verdadeira, portadora do conhecimento válido (conforme muitas vezes eles se relacionam com o livro didático), mas que ela é sempre carregada de valores.

O desenvolvimento do processo de intervenção realizou-se em três aulas. Num primeiro momento foi-lhes apresentada a categorização dos conhecimentos tácitos, feita com suas narrativas e explicado a intervenção que foi preparada baseando-se nestes resultados. A partir daí foi distribuído o texto de Wilson Martins e após a realização de sua leitura (feita em voz alta por um dos alunos devido ao recorte ser de apenas um parágrafo) houve um tempo para manifestações e discussões, buscando demonstrar a eles que o discurso de Wilson Martins é convergente com significativa parte das narrativas apresentadas anteriormente.

O restante do tempo foi utilizado para apresentar o artigo de Moraes e Souza (leitura em voz alta e com revezamento de alunos) e o pequeno trecho de “As metamorfoses do escravo”, de Otávio Ianni que serviu de referência para problematizar o trabalho de Wilson Martins a partir de uma fonte primária (Relatório do Presidente da Província do Paraná, Zacarias de Góes e Vasconcellos, na abertura da Assembléia Legislativa Provincial, em 15 de julho de 1854).

Na segunda aula realizou-se uma retomada do conteúdo dos textos e buscou-se, através de discussões, apontar as contradições apresentadas entre os autores, demonstrando, desta forma, que a história é sempre construída a partir de uma perspectiva, levando-se em consideração escolhas e recortes de objeto, além de filiações teórico-metodológicas. Ao final, com o objetivo de fazer com que os alunos sistematizem melhor, colocando os diferentes discursos que eles aprenderam e discutiram em sala de aula em uma narrativa, levaram para casa uma avaliação a ser respondida com a pergunta: “Quais as noções de identidade curitibana e paranaense que vocês têm ao lerem os textos de Wilson Martins e o de Moraes e Souza?”.

E, para entender se e como a intervenção pedagógica mudou as concepções que possuíam de identidade, assim como procurar entender se houve alguma transformação no passado morto ou prático para um passado histórico percebido através de uma consciência histórica, foi pedido também que respondessem a seguinte questão: “Em que as duas últimas aulas mudaram sua concepção sobre identidade curitibana e paranaense?”.

Após o recolhimento das atividades, foi constatado que boa parte dos objetivos foi atingida, pois conseguimos demonstrar aos alunos a presença de negros na formação de Curitiba e do Paraná, assim como o fato de que o conhecimento historiográfico não é formado pelo discurso único, mas sim a partir de diferentes perspectivas, o que faz com que entre em cena também a figura autor, suas escolhas e implicações políticas e a sua relação com a epistemologia da história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização do presente trabalho de investigação, pudemos proporcionar outras possibilidades de análise sobre um objeto de estudo e, a partir daí, entender algumas mudanças conceituais operadas nos alunos, no que diz respeito ao seu relacionamento com a cidade, a imagem que constroem dela e de seus habitantes e o que eles estão levando em conta ao criar esta noção do “ser curitibano e ser paranaense”.

O enfoque dado às idéias dos alunos foi importantíssimo, pois ao participarem do processo desde o momento inicial até o final puderam refletir sobre sua própria identidade e assim desenvolver um senso de passado histórico e uma consciência mais propriamente histórica.

Após este estudo exploratório, acredita-se que possam surgir novas perspectivas e reflexões sobre as nossas práticas educativas, com o intuito de provocar a ruptura com o ensino tradicional de História e despertar o interesse por parte de alguns professores de assumirem a pesquisa, não como uma atividade de ensino, mas como uma extensão de seu trabalho em sala de aula.

REFERÊNCIAS

BARCA, Isabel. Em direção a um conceito de literacia histórica. In: SCHMIDT, M. A./ GARCIA, T.B. (org.), **Educar em Revista**. Curitiba: Editora UFPR, 2006, número especial. pp.93-110.

BARRETO, Octávio de Sá. **O automóvel nº117... e outras novelas**. Curitiba: Empresa Graphica Paranaense, 1925.

IANNI, Octávio. **As metamorfoses do escravo**. São Paulo; Curitiba : HUCITEC Scientia et Labor, 1988.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. In: SCHMIDT, M. A., GARCIA, T.B. (org.). In: **Educar em revista**. Dossiê: Educação Histórica. Curitiba: Editora UFPR, 2006, número especial. pp.131-150.

MARTINS, Wilson. **Um Brasil diferente**. 2^aed. São Paulo: T.A. Queiroz, 1989.

MATTOZZI. Ivo. La transposición del texto historiográfico: un problema crucial de la didáctica de la historia. **Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales**, nº 4, 1999, pp. 27-56.

MORAES Pedro Rodolfo Bodê de; SOUZA, Marcilene Garcia de. Invisibilidade, preconceito e violência racial em Curitiba. IN: **Revista de Sociologia e Política**. N°13, Novembro de 1999, pp.7-16.

PEREIRA, Luis Fernando Lopes. **Paranismo: o Paraná inventado**. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1998.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica**. Brasília: Ed. UnB, 2001.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. História. In KUENZER, Acácia Zeneida. (org.). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2000.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Perspectivas da consciência histórica e da aprendizagem em narrativas de jovens. IN. **Revista tempos históricos**. Cascavel: Ed. Da Unioeste, 2008, vol.12, n.1, ano X, pp.81-96.

SCHWARTZ, Vanessa. O espectador cinematográfico antes do aparato do cinema: o gosto do público pela realidade na Paris fim-de-século. In: CHARNEY, Leo & SCHWARTZ, Vanessa.

O cinema e a invenção da vida moderna. São Paulo: Casc & Naify, 2001.

SIMMEL, Georg. A metrópole e a vida mental. In: VELHO, Otávio Guilherme. (org.). **O fenômeno urbano.** Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

SINGER, Ben. Modernidade, hiperestímulo e o início do sensacionalismo popular. In: CHARNEY, Leo & SCHWARTZ, Vanessa. In: **O cinema e a invenção da vida moderna.** São Paulo: Casc & Naify, 2001.

UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO/APRENDIZADO DE HISTÓRIA POR MEIO DA NARRATIVA FÍLMICA RÁDIO AURIVERDE

Fernando Bagiotto Botton¹

RESUMO

O presente artigo se refere a nossa prática e intervenção didática realizada com a turma do “3º Informática A” do Colégio Nietzsche (Nome fictício). Essas atividades foram desenvolvidas na proposição da disciplina de Prática de Ensino de História II, ministrada pela Professora Dr.^a Maria Auxiliadora Schmidt na Universidade Federal do Paraná em 2009. A partir da prospecção dos conhecimentos tácitos dos alunos pudemos desenvolver estratégias de abordagem do assunto que possuem a pontualidade nas carências e nas suficiências apontadas pelas narrativas discentes. A partir disso pudemos debater com os alunos acerca dos conhecimentos históricos acerca da presença da Força Expedicionária Brasileira na II Guerra Mundial através do filme “Rádio Auriverde” do diretor Sylvio Back. Ademais, ainda pudemos comentar acerca da carga multiperspectivista presente em uma narrativa cinematográfica e em uma narrativa histórica. Por fim, trabalhamos com algumas reflexões e proposições acerca do ensino técnico que foram suscitadas pela presente pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Histórica – cinema e ensino de historia – narrativa filmica

¹ Graduando no curso de História e Pesquisador/Bolsista PET/SESU-MEC pela Universidade Federal do Paraná.

Nesse trabalho apresentamos resultados de investigação realizada na prática e intervenção didática no “3º Informática A” do Colégio Estadual Nietzsche (nome fictício), utilizando da teoria e da metodologia da Educação Histórica. Ressaltamos a importância do primeiro momento de um estudo de Educação Histórica que é a aplicação e análise dos conhecimentos tácitos dos alunos, uma vez que os alunos possuem conhecimentos prévios e interesses na história que não podem ser suprimidos pelo professor de história, pelo contrário, o professor de história deve adotar uma prática de investigador, e conhecer a demanda de conhecimento e de interesses que os alunos possuem frente a ciência histórica.

Dessa forma trabalhamos de forma a compreender acerca das intersecções entre a narrativa fílmica e a histórica na cognição histórica. Nossa trabalho baseia-se na concepção da consciência histórica, em que os alunos tem a possibilidade de se utilizar da história como bússola de orientação de ações presentes. Assim, a orientação dessa investigação se pauta nas concepções da educação histórica para trabalhar com o filme de Silvio Back e sua ligação com os conhecimentos acerca da participação da Força Expedicionária Brasileira.

ELEMENTOS ESTRUTURANTES DO CONTEXTO ESCOLAR

A Linguagem cinematográfica tem muita semelhança com a própria linguagem da história. Talvez o maior ponto de inflexão seja a particularidade da narrativa, que perpassa história e cinema, embora que de forma diferente. Pensando nessa relação entre uma narrativa fílmica e uma narrativa historiográfica, decidimos realizar uma intervenção didática em uma das turmas do Colégio Estadual Nietzsche. Passemos então a conhecer um pouco sobre a instituição.

O Colégio Estadual Nietzsche é considerado uma das mais importantes e tradicionais instituições de ensino fundamental, médio e técnico do estado do Paraná. A atividade que realizei nessa escola contou com o apoio de uma equipe que incluía professores, pedagogos, funcionários e alunos. Assim pudemos desenvolver nossas atividades da forma planejada.

A sala de aula possui um espaço bastante adequado para o alojamento dos alunos, havendo um quadro de giz em estado razoável, mas não possui outros recursos como tela em branco para retroprojetor. Possui uma TV multimídia, a chamada Tv Pendrive, mas ela é mal localizada e não possui tamanho suficiente para ser razoavelmente visualizada por todos os alunos. Esse equipamento na maioria das vezes não tem o desempenho esperado. A utilização

do filme se deu na TV Pendrive e ela se mostrou satisfatoriamente funcional, embora que bastante distante aos alunos sentados no fundo da sala. Nos outros quesitos físicos a sala de aula é relativamente satisfatória, ao apresentar boa iluminação, porém, as carteiras são bastante desconfortáveis tanto para os alunos quanto para os professores.

Quanto a arquitetura escolar, percebemos um projeto que se define pela referência da interiorização dos alunos, ou seja, as salas de aula e o espaço físico são voltados para o interior da instituição. O objetivo arquitetônico é o isolamento do espaço interno com o externo, não dando acesso para os alunos ao contexto da rua.

ACERCA DO CURSO

A escolha da turma em que fizemos a intervenção não foi nem um pouco aleatória. O interesse dessa pesquisa foi de analisar um grupo de alunos de um curso específico como técnico em informática, verificando como os alunos pensam historicamente. É impossível não abranger a discussão acerca dos cursos técnicos, já que, em 2009, se mostra como uma das metas educacionais do governo federal o investimento e a criação de inúmeros cursos técnicos e profissionalizantes por todo país.

Centremo-nos no curso de Informática do Colégio Estadual Nietzsche. Sua estrutura noturna possibilita que os alunos possam trabalhar durante o dia e estudar durante a noite. O horário das aulas tem a mesma duração dos cursos regulares, porém o curso possui uma duração de apenas um ano e meio, metade do tempo de formação de um ensino médio regular, seu currículo engloba a seguinte grade:

Primeiro Semestre:

- Fundamentos de Informática
- Informática instrumental
- Inglês Técnico
- Arquitetura de computadores
- Redes e sistemas operacionais
- Metodologia científica
- Lógica de programação

Segundo Semestre:

- Redes e sistemas operacionais

Serviços da internet
Linguagem de programação
Análise e projetos
Suporte técnico
Banco de dados

Terceiro Semestre:
Redes e sistemas operacionais
Gestão comercial
Recursos humanos
Linguagem de programação
Análise de projetos
Programação WEB
Suporte técnico
Banco de dados

Em uma rápida análise podemos demarcar algumas concepções epistemológicas desse currículo, e o traço mais marcante, em nossa análise, é a ausência da disciplina de história, bem como de qualquer outra disciplina da área das Ciências Humanas. Esse fator é de fundamental importância justamente porque o currículo não abarca uma formação de pessoas críticas e conscientes, mas pelo contrário, se centra à formação puramente técnica-comercial. Não entraremos aqui no debate da “mercantilização da escola” pois iremos nos estender por linhas que não abrangem nossa abordagem. Porém, retornaremos a esses apontamentos, pois consideramos que eles são fundamentais para o contexto escolar da turma estudada e isso poderá influir em nossas conclusões. Portanto, justamente por abranger essa miríade de fatores polêmicos, decidimos realizar uma intervenção de conteúdo histórico em uma turma que não possuía a disciplina de História em sua grade curricular.

PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO

A perspectiva de abordagem que adotamos foi baseada em algumas delimitações da “Educação Histórica”, referenciada em uma epistemologia puramente histórica, que trabalha

com as particularidades dessa ciência, e não mais com concepções de educação que sejam fundidas em campos epistemológicos alheios à história.

Sob essa perspectiva teórica concordamos com Barca (2005, p. 15) quando afirma que

Nestes estudos, os investigadores têm centrado a sua atenção nos princípios, fontes, tipologias e estratégias de aprendizagem em História, sob o pressuposto de que a intervenção na qualidade das aprendizagens exige um conhecimento sistemático das idéias históricas dos alunos, por parte de quem ensina (e exige também um conhecimento das idéias históricas destes últimos. A análise destas idéias implica um enquadramento teórico que respeite a natureza do saber histórico e que deve refletir-se, do mesmo modo, na aula de História.

Portanto, compreendemos a importância da atividade de estudo dos conhecimentos tácitos dos alunos, a fim de que a intervenção didática se paute a partir das suas demandas cotidianas, uma vez que a história relaciona-se diretamente com a vida das pessoas, nas palavras de Rüsen (2007) a história deve “*rememorar sentidos*”.

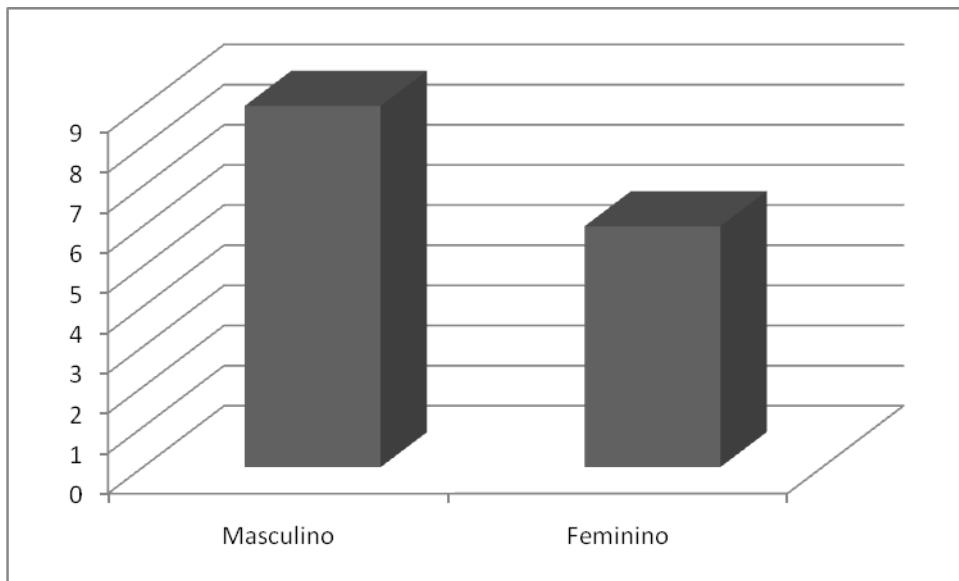
ANÁLISE E CATEGORIZAÇÃO DO CONTEXTO SÓCIO-ECONÔMICO

Traçadas essa concepção histórica não poderíamos continuar sem antes conhecermos o contexto de vida dos alunos da turma estudada, para isso elaboramos um questionário que fez perguntas simples do cotidiano dos alunos, o objetivo foi conhecer melhor o contexto da turma estudada. Os resultados são os seguintes:

Análise sócio/econômica dos alunos do Curso Técnico de Informática 3 do Colégio Estadual Nietzsche

Total de alunos: 15

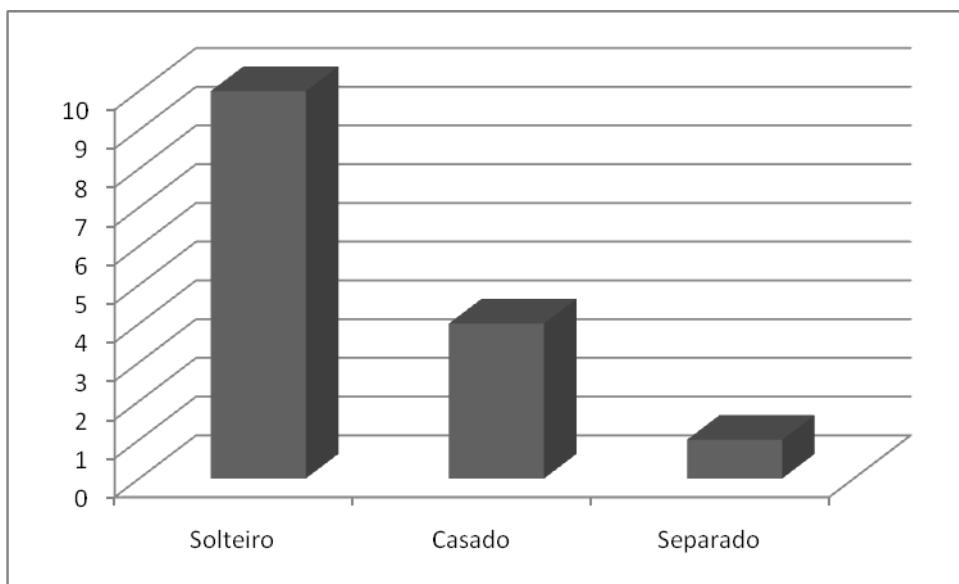
Sexo



Masculino: 9

Feminino: 6

Estado Civil

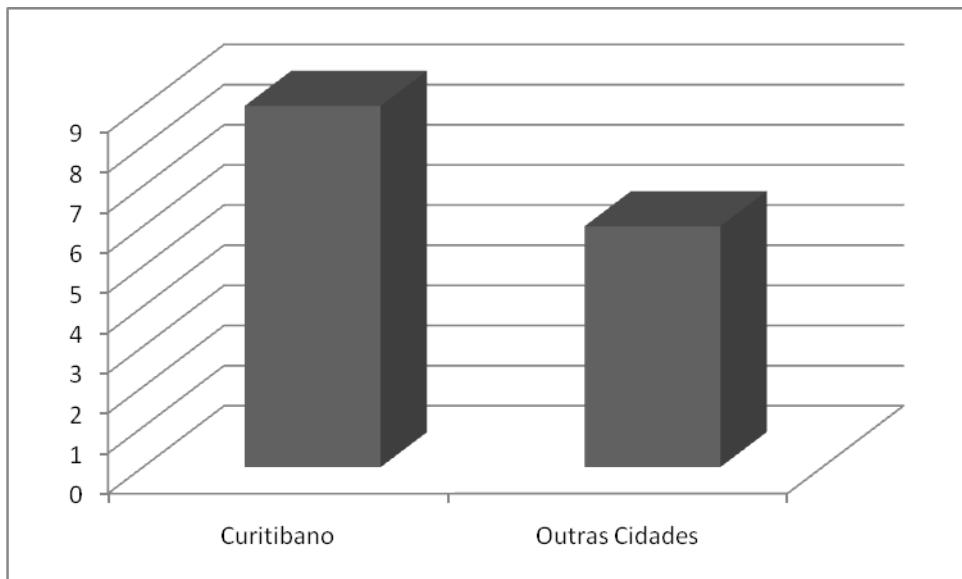


Solteiro: 10

Casado: 5

Separado: 2

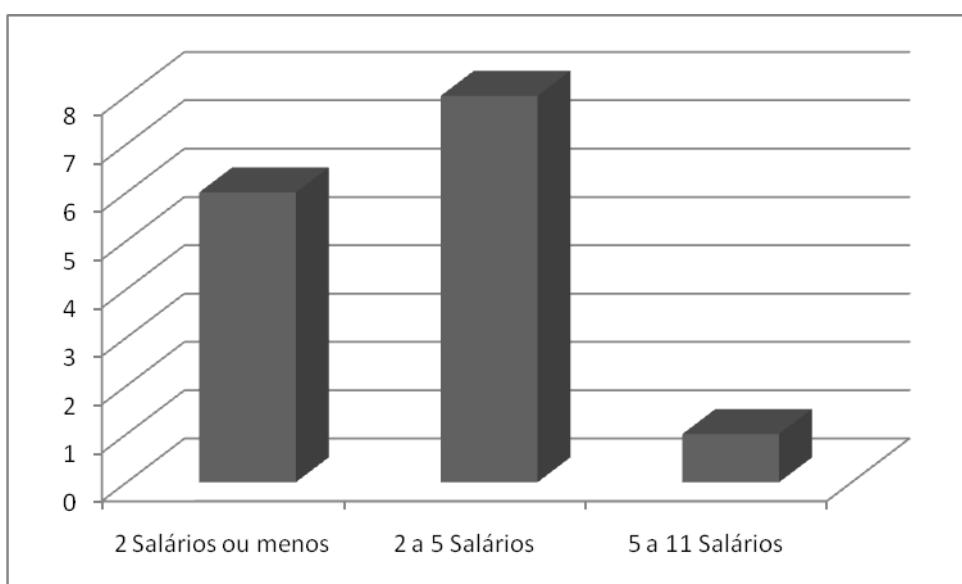
Cidade de Origem



Curitibanos: 9

Outras cidades: 6

Renda Familiar



2 Salários ou menos: 6

2 a 5 Salários : 8

5 a 11 Salários: 1

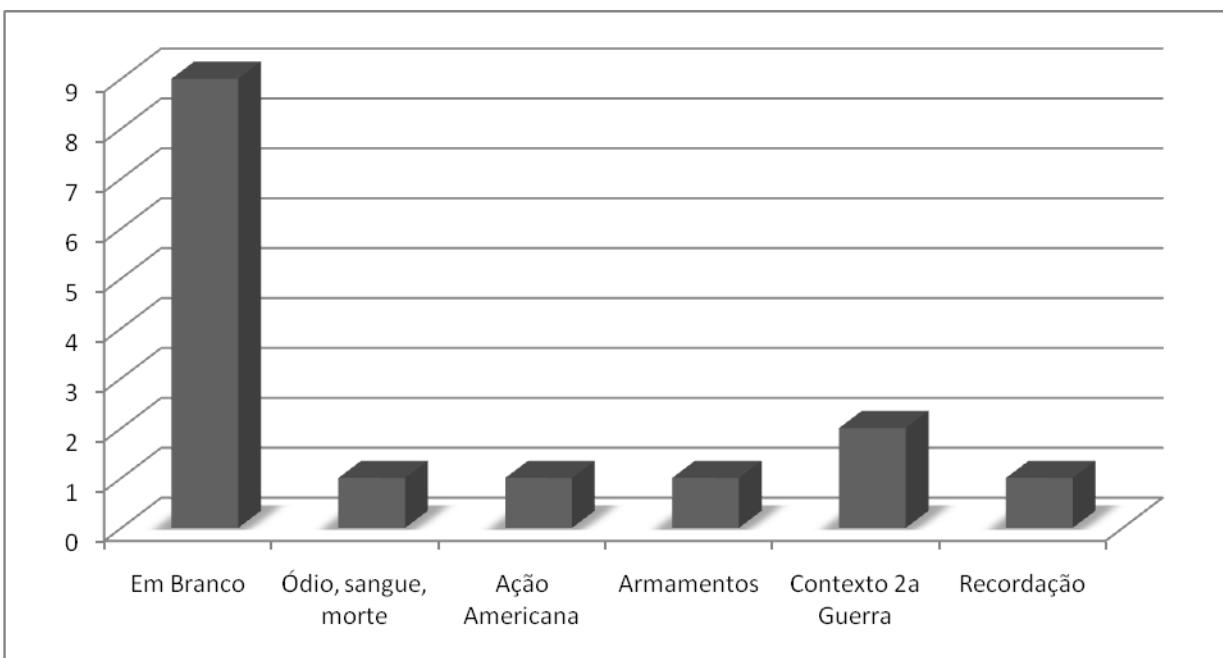
Nenhum aluno estuda Língua Estrangeira

Nesses resultados pudemos retirar diversas conclusões sócio-econômicas que serviram para pontuar a nossa abordagem. A primeira informação é o número reduzido de alunos.

Na verdade, a lista da turma possui um numero bastante maior do que os 15 entrevistados, isso é reflexo da ausência dos alunos às aulas, já que muitos deles não compareceram no dia do questionário para respondê-lo. Quanto ao quesito “sexo” observamos a predominância do “masculino”, porém devemos ponderar que trata-se de um curso técnico, o que torna interessante o dado de que mais de um terço da turma é do sexo feminino, coisa que até poucos tempos atrás era bastante raro, percebemos uma entrada feminina num mercado de trabalho antes majoritariamente masculino. Quanto ao quesito “estado civil” percebemos uma boa quantidade de solteiros, ainda assim houve quatro casados, isso é bastante significativo já que a média de idade da turma é de 27 anos contando com alguns alunos com mais de 40 anos. No quesito “cidade de origem” vimos uma quantidade equilibrada de curitibanos e não curitibanos, o que nos faz concluir que muitos deles precisam se deslocar para terem acesso ao Colégio Estadual Nietzsche (nome fictício), além disso no quesito “renda familiar” percebemos que poucos são abastados, sendo que a grande maioria possui um salário médio de 2 a 5 salários mínimos por família. Essas informações poderão auxiliar para que possamos situar socialmente os alunos participantes de nossa atividade.

PROSPECÇÃO DOS CONHECIMENTOS TÁCITOS

Após a pesquisa acerca do perfil sócio econômico pedimos para que cada aluno desenvolvesse uma narrativa acerca da participação da Força Expedicionária Brasileira no contexto da II Guerra Mundial, chegamos ao seguinte gráfico:



Percebemos que a grande quantidade de narrativas em branco podem significar duas situações não excludentes: a primeira é que os alunos não se sentiram a vontade de responder ou não colaboraram com nosso trabalho, a segunda é que não se sentiram confiantes o suficiente para responder acerca de um conhecimento que consideraram que não possuíam. Além disso, cada um dos que responderam se basearam em questões que não expressaram um conhecimento com maior homogeneidade.

FORMULAÇÃO DE ESTRATÉGIAS E PRÁTICAS DA INTERVENÇÃO DIDÁTICA

A intervenção pedagógica partiu de uma determinada concepção de cognição do conhecimento histórico. Percebemos a importância de definir as estratégias didáticas de acordo com os conhecimentos tácitos e os interesses que os alunos trazem de casa sobre determinado assunto. Essa é uma das melhores formas de interessar o aluno frente a um conhecimento que visa construir uma consciência histórica. Segundo Rüsen, a “consciência histórica” “é uma forma de consciência humana que está relacionada imediatamente com a vida humana prática”, é a forma que os homens compreendem seu mundo e “podem orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo.” (2001, 56-57). Portanto, entende-se que a finalidade da prática didática em história é o desenvolvimento humano de uma “consciência histórica”.

Tendo essa concepção em mente, unida à perspectiva teórico-metodológica de investigação dos conhecimentos tácitos dos alunos, elaborou-se uma intervenção didática que se desenvolveu de acordo com a valorização do conhecimento dos alunos, de forma a evitar as tradicionais metodologias didáticas de verticalização de um conhecimento que nada tem com as vivências e experiências dos alunos. Isso gerou o interesse pelo assunto da participação da Força Expedicionária Brasileira na II Guerra Mundial. Tal interesse é justificado pela polêmica do assunto que perpassa a construção da identidade nacional brasileira. Além disso, percebemos uma demanda historiográfica com o estudo de um dos fatos históricos que mais influenciam na política e no imaginário do presente.

Assim, nosso objetivo principal foi trabalhar com os alunos sobre o contexto amplo da II Guerra Mundial e a entrada da FEB nesse contexto. Ademais, pretendíamos, através da prática de docência investigativa, compreender de que forma a narrativa filmica influencia no conhecimento e na compreensão da história, bem como na construção das “verdades” conhecidas pelos alunos. Porém isso desdobrou-se em outras particularidades de estudos que foram tratados especificamente.

No primeiro momento buscou-se situar os alunos no debate historiográfico acerca da II guerra mundial, já que seus conhecimentos tácitos se mostraram insuficientes para uma discussão mais aprofundada. A partir daí debatemos o filme “Rádio Auriverde”, o que instigou os alunos a participarem ativamente das discussões acerca do período da II Guerra mundial e a participação da FEB. Por fim, buscamos conhecer de que forma os alunos estruturam suas narrativas e de que forma essas mesmas narrativas são influenciadas pelo filme assistido.

Nessa fase, a primeira atitude teórica e metodológica tomada foi a investigação do conteúdo histórico a ser proposto. Assim, passamos por um grande período de leitura de trabalhos históricos e historiográficos que perpassaram a discussão acerca da participação da Força Expedicionária Brasileira na II Guerra Mundial. Essa proposição se mostrou bastante proveitosa, uma vez que perpassa temas contemporâneos e chagas ainda não bem curadas no interior de nossa sociedade. Desta feita, traçamos uma estratégia de atuar na produção de uma consciência histórica que pudesse dialogar com os conhecimentos prévios e experiências de vidas dos próprios alunos. A partir do questionário foi detectado que um dos alunos era ascendente de um “pracinha” e que dois dos alunos eram militares atuantes no exército brasileiro. A partir daí pudemos suscitar o interesse desses alunos por um conhecimento histórico que tem relação com a vida prática deles. Cada um deles relatou a sua experiência, e a partir dos conhecimentos tácitos pudemos partir para um apelo histórico e historiográfico,

baseado em autores como Eric Hobsbawm (1994) e Pedro Tota (In MAGNOLI, 2008). A partir desses autores buscamos transformar os conhecimentos prévios de cada um em um conhecimento histórico que lhes permitisse se situar no presente, trabalhamos com o objetivo claro de estabelecer a relação da consciência histórica com a vida prática dos alunos.

Num segundo momento, já que os alunos adquiriram o conhecimento do contexto da II Guerra Mundial decidimos trabalhar com a linguagem fílmica, com a finalidade de perceber de que forma esse tipo de linguagem interfere nos conhecimentos históricos e nas opiniões de cada um. Optamos pelo filme “Rádio Auriverde” de Silvio Back justamente por ser uma construção fílmica bastante relacionada com a linguagem histórica já que se utiliza de ampla pesquisa documental. Mas, antes de apresentar o filme como uma verdade consolidada, preferimos utilizá-lo como uma fonte do nosso tempo presente, que dialoga com o tempo estudado (a II Guerra Mundial), mas também com a contemporaneidade de seu lançamento (o período (re)democrático brasileiro, onde o meio intelectual, como o de Back, ainda tinha contas a acertar com os militares). Toda a metodologia aplicada para a utilização do cinema no ensino e aprendizagem da história foi baseada pela proposição do manual “O Cinema na sala de aula: uma abordagem didática” (MARTINS et. ali, 2008) que foi produzido pelo PET História da Universidade Federal do Paraná sob a organização de Ana Paula Vosne Martins (2008). O manual delineia algumas questões chaves para um bom debate:

Do que trata o filme?; Qual a relação entre o ponto de vista do filme e as interpretações do conhecimento histórico? São coincidentes ou contraditórios? Por quê?; Como a forma de filmar interfere na história contada?; Como a música é utilizada no filme e como interfere na narrativa?; Comparando a narrativa fílmica com o conhecimento histórico, qual a concepção de história do filme? (MARTINS, et. ali, 2008, 03)

Acreditamos que essas perguntas sintetizam de forma estrutural boa parte das questões que se fazem mais pertinentes à análise fílmica por nós empregada. Para embasar teoricamente nossa análise, nos utilizamos dos estudos de Cássio dos Santos Tomaim (2006) que analisa o presente filme som uma perspectiva do ensino na história. Seu texto completo está anexado no final do presente trabalho e foi de enorme utilidade em nossa abordagem.

Após a apresentação do filme abrimos para uma discussão entre os alunos. Tentamos ser bastante neutros nesse primeiro momento para que a discussão pudesse se estabelecer e conquistar o interesse dos alunos. E foi o que aconteceu. Alguns questionaram a narrativa de Back, outros concordaram dizendo que ele fez um retrato do que realmente aconteceu. Após a polêmica estabelecida pudemos então trabalhar com os conhecimentos historiográficos comentados nas aulas anteriores como, Ferraz (2005) e Bonalume Neto (1995). Para esses

autores a segunda guerra e a presença da FEB deve ser estudada de forma mais aprofundada, não devendo ser observada sob apenas uma perspectiva teórica. Após isso, procuramos trabalhar com a concepção de multiperspectividade da história, onde não possuímos somente uma verdade definitiva dado que não temos acesso ao passado como ele realmente foi, somente temos vestígios dos acontecimentos através das fontes históricas, que podem ser utilizadas para defender determinados discursos. Levamos os alunos a perceberem como Back mostra somente um lado da questão, e mesmo assim se utiliza de fontes históricas para construção de seu discurso. Assim tentamos fazer com que os alunos compreendessem que nenhum deles estava totalmente errado ou certo com suas verdades, o importante a se observar é que as pesquisas também produzem discursos que se pretendem verdadeiros. Assim pudemos delimitar algumas semelhanças entre a composição fílmica e a composição histórica, justamente no ponto de inflexão onde ambas passam pelo domínio da narrativa, isso poderia facilitar a construção de verdades na história da mesma forma que se constroem no cinema.

Durante a intervenção pedagógica, em primeiro momento realizamos a discussão historiográfica do contexto da II Guerra mundial, em seguida discutimos e exibimos o filme “Rádio Auriverde” de Silvio Back, posteriormente houve análise, discussão e cruzamento de fontes entre o filme e escritos jornalísticos de enaltecimento militar e, por fim, a elaboração de uma narrativa acerca dos conhecimentos estudados.

Após uma calorosa discussão, pedimos para que os alunos escrevessem uma outra narrativa acerca da participação da Força Expedicionária Brasileira na II Guerra Mundial, a mesma que eles escreveram inicialmente, o objetivo dessa questão era triplo. O primeiro serviu como atividade de metacognição, para que se pudesse avaliar quais foram seus desempenhos e o que aprenderam após a intervenção. O segundo motivo é de origem histórico-epistemológico, busca perceber qual a capacidade dos alunos de desenvolverem uma narrativa articulada. O terceiro intuito foi o de perceber de que forma a narrativa fílmica influenciou na construção de seus saberes e suas orientações do presente pela história

A fonte principal que utilizamos foi o filme “Rádio Auriverde” do diretor Silvio Back, a partir dela pudemos debater acerca de importantes excertos discursivos como os seguintes:

“Soldados da Força Expedicionária Brasileira, antes de mais nada, parabéns por cantar o hino nacional dos EUA, sem sucesso. É uma pena que vocês só vieram agora quando já liquidamos com os alemães, mas mesmo assim, sejam bem-vindos. Como prova de nossa amizade e admiração pelo valoroso pracinha, os EUA darão a vocês uniformes decentes, armamento decente, alojamento decente,

latrinas descentes, hospitais decentes e enterros decentes. O povo norte-americano sente-se orgulhoso em financiar toda esta mordomia aos bravos soldados da FEB.” (BACK, Rádio Auriverde, 1991)

Soldados brasileiros:

O Brasil acaba de fazer um grande negócio. Troquei com os americanos a instalação da Siderúrgica de Volta Redonda pelo envio de uma tropa simbólica para a Europa. Trabalhadores do Brasil, tive que aceitar esta barganha do presidente Roosevelt senão ele jura que afunda todos os nossos navios mercantes. Sacanagem do Tio Sam. Deus salve a América. (BACK, Rádio Auriverde, 1991)

A ficha técnica do filme também é importante de ser trabalhada enquanto fonte histórica:

FICHA TÉCNICA

Título: Rádio Auriverde: a FEB na Itália

País: Brasil

Gênero: Documentário

Tempo de Duração: 70 minutos

Ano de Lançamento: 1991

Direção: Sylvio Back

Pesquisa histórica e iconográfica, roteiro e textos: Sylvio Back

Consultores de imagem: Francisco Sérgio Moreira, Bob Summers (EUA) e Cosme Alves Netto

Arquivos: Casa da FEB (RJ), Casa do Expedicionário (PR), Cinemateca Brasileira (SP), Cinemateca do Museu de

Arte Moderna do Rio de Janeiro (RJ), Cinemateca do Museu Guido Vairo (PR), Collector's (RJ), Fundação Cultural

Alfredo Ferreira Lage FUNALFA (MG), National Archives (EUA), Radiobrás (RJ) e Serviço Brasileiro da BBC
(Inglaterra).

Montagem e edição: Francisco Sérgio Moreira

Produção executiva: Margit Richter.

Produção: Sylvio Back e Embrafilme (Empresa Brasileira de Filmes S/A)

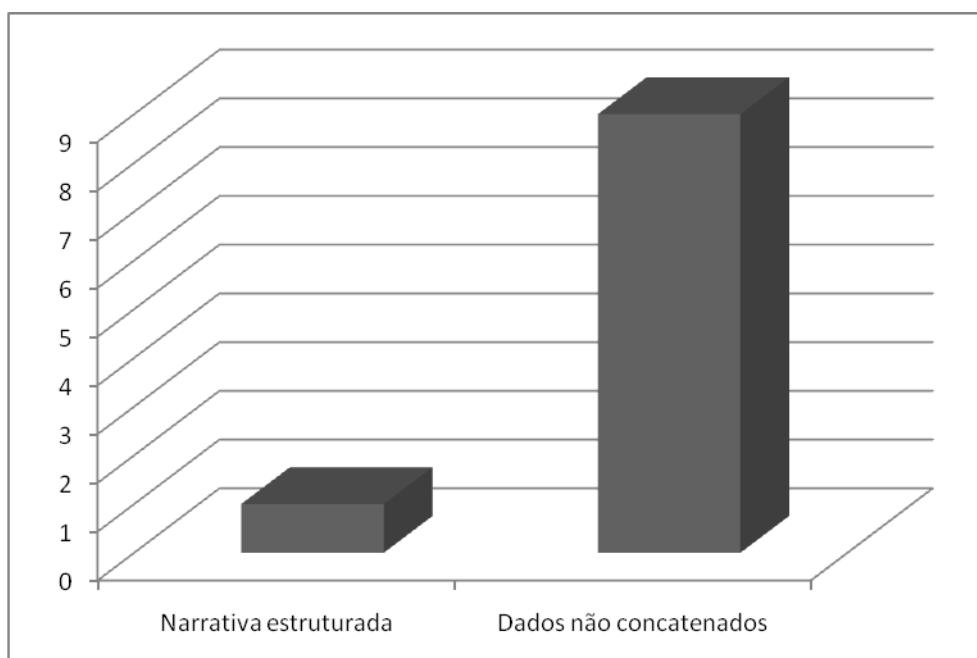
A partir dessa forma específica de discurso histórico pudemos confrontar discursos jornalísticos, como o de Andréa Correia:

Não, não era um sonho. Mesmo assim, Geraldino custava a acreditar. As construções estavam inteiras, as árvores com as copas verdes, o ar cheirava a ar, o clima era ameno e as pessoas sorriam para ele. Seria possível? Não, não era um sonho. Curitiba cheirava a uma cidade normal, com pessoas vivas. Finalmente o Brasil. A Itália, o Monte Castelo, o frio torturante e o cheiro de sangue velho misturado ao de óleo diesel tinham ficado para trás. A guerra tinha acabado e Geraldino Werner estava em casa. Roupas agradáveis, cheirosas, o conforto do lar. A companhia da família. Era indescritível o momento. Porém, a tranquilidade e a felicidade de sentir um herói acabariam em breve. Se com o fim da Segunda Guerra as pessoas logo esqueceriam os anos difíceis que o mundo viveu, que dirá de quem esteve lá. Ainda hoje os Expedicionários lembram do dia que Getúlio Vargas dissolveu a Força Expedicionária Brasileira (FEB). Quando eu perguntei por que Geraldino e Euvaldo Lyra achavam que Vargas havia feito aquilo, Euvaldo se apressa em dizer que 'ele tinha era medo que nós tirássemos ele do poder. Ele nos mandou para a morte e voltamos dela como heróis. Se pudesse, tinha enterrado a gente junto com alemães'. (CORREIA, p. 1)

Através dessas fontes e dos textos de embasamento teórico pudemos desenvolver com êxito a intervenção didática.

RESULTADO DAS AVALIAÇÕES COM ANÁLISE CRÍTICA

As avaliações respondidas pelos alunos foram de grande expressividade para nossa pesquisa. Em um primeiro momento avaliamos a capacidade de articulação de uma linguagem narrativa, própria de uma cognição histórica. O resultado foi expresso pelo seguinte gráfico:



Esse gráfico expressa a dificuldade que os alunos possuem para articulação de uma linguagem de forma estruturadamente narrativa. Acredito que isso seja resultado de uma formação com séria ausência do curso de história e demais cursos de humanas na grade curricular.

Outra análise que fizemos foi acerca do conteúdo da narrativa, o que permitiu compreendermos o grau de influência que a narrativa fílmica possui na construção das compreensões históricas dos alunos, cito algumas respostas que considerei pertinentes ao nosso estudo,

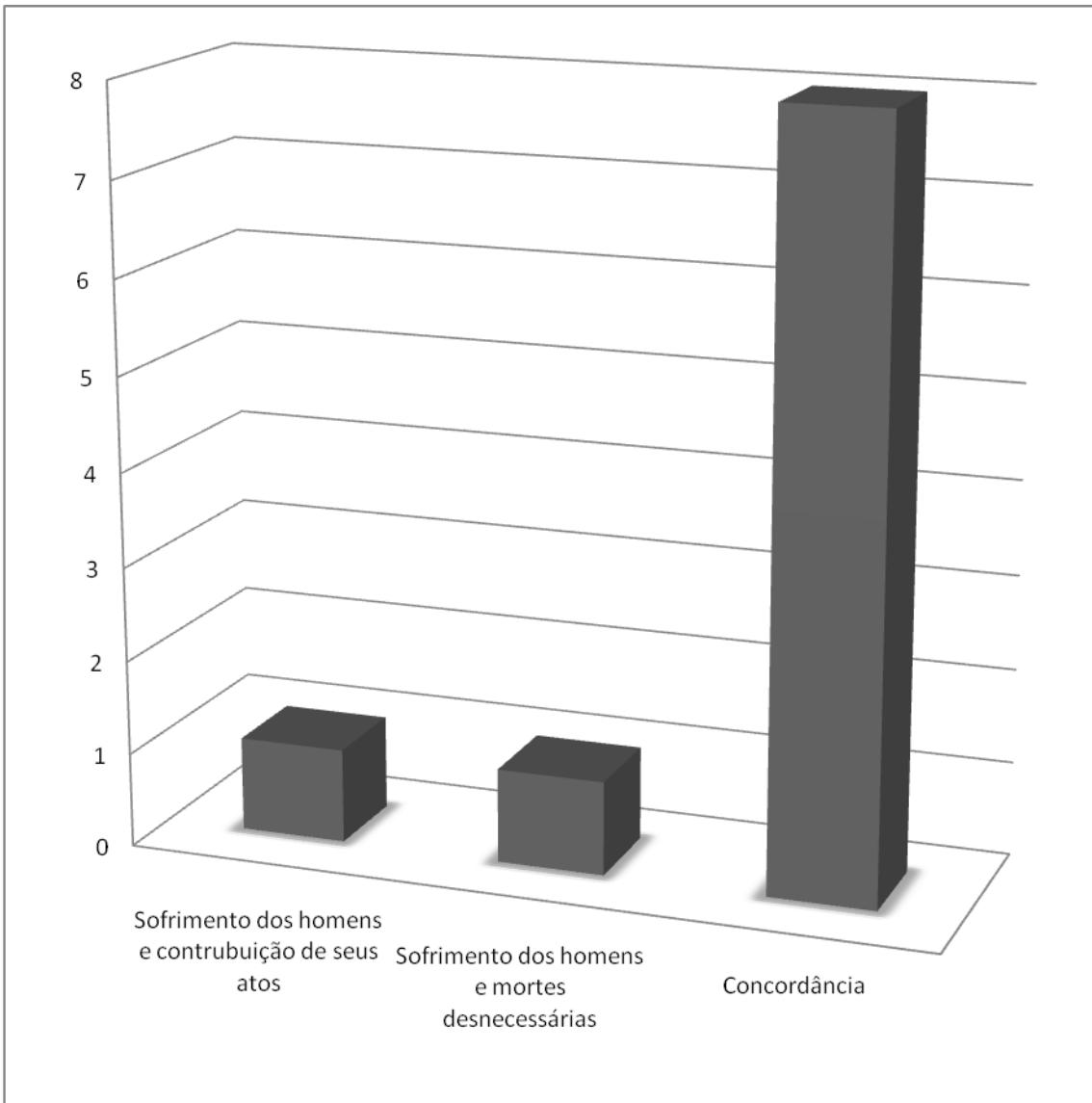
“O Brasil entrou na guerra do lado dos EUA, foi lutar na Itália, foram mandados despreparados para uma guerra, tiveram muitas mortes”; “sofreram muito”

“Nem tudo o que se fala é verdade e nem tudo o que se vê é mentira a respeito da 2ª Guerra mundial. A FEB poderia ter sido poupadada desse vexame”

“Quando o Brasil recebeu de presente dos EUA uma siderúrgica, Getúlio pagou a mesma com a vida dos pracinhas brasileiros.”

Percebemos na primeira narrativa uma forte formulação de filantropia onde a aluna lamenta as mortes e o sofrimento dos soldados. Já na segunda narrativa percebemos uma tentativa de relativização dos acontecimentos, na mesma medida em que reitera a visão do filme que mostra a participação da FEB enquanto um “vexame”. A terceira e mais recorrente narrativa expressa incondicionalmente o discurso do filme exibido, onde a participação dos “pracinhas” brasileiros é uma farsa impulsionada pelos Estados Unidos da América. Isso é de grande influência da linguagem fílmica. Mas também uma influência da historiografia marxista que corrobora com essa interpretação.

Por fim, o resultado do conteúdo das narrativas produzidas, categorizados de acordo com as três divisões que fiz logo acima, são apresentadas pelo seguinte gráfico:



Esse resultado demonstra claramente uma grande concordância dos alunos em relação à narrativa fílmica. O resultado demonstra um triunfo da mídia na construção das noções históricas e das orientações no presente dos alunos. Isso pode ser considerado alarmante, mas pode ser utilizado com uma boa ferramenta a favor da prática didática do professor, para isso, concluímos que é extremamente necessário uma prática didática investigativa do professor, ao mesmo tempo que é indispensável para o professor de história a técnica de trabalho e compreensão da linguagem cinematográfica e midiática nas aulas ministradas. Mas cabe ressaltar a utilização dos desvios que cada aluno produziu no discurso midiático recebido, a recepção de cada aluno foi diferente. Nessa análise iremos ao encontro das teorias de Michel de Certeau (1994) ao propor a relação entre as *táticas* e as *estratégias*: as formas da ação. O autor chama de *estratégia* “o cálculo [ou a manipulação] das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder [uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica] pode ser isolado”. (CERTEAU,

1994: 99). O requisito para o empreendimento das estratégias é a posse de um “*próprio*”, que é “uma vitória do lugar sobre o tempo” (CERTEAU, 1994: 100), é a posse de um espaço físico ou simbólico que legitima as estratégias dos grupos nele estabelecidos. Trata-se da utilização de um “*poder do saber*” para transformar as incertezas da história em espaços legíveis, passíveis de se fazerem previsões e de se definirem prescrições. Assim, “o poder é uma preliminar do saber”, que se produz através dessa relação. Já as *táticas* são ações calculadas que são determinadas pela ausência de um *próprio*, ou seja, de um território físico ou simbólico. Justamente por isso, as táticas só existem em função do outro, jogam com o terreno que lhe é imposto pelas estratégias, não tendo forças para manter a si mesmas ou um projeto global. Operam golpe por golpe, aproveitando as ocasiões, baseando-se unicamente nos azares do tempo, suas principais formas de ação são as astúcias. Dessa maneira as táticas podem ser consideradas a arte dos fracos, uma vez que quanto menor o poder, maiores serão as possibilidades que o indivíduo terá de articular ações astutas. A relação entre as táticas e estratégias é baseada nas relações entre os sujeitos portadores de poder (que pode ser material ou simbólico-discursivo) e os despossuídos de tal, mas ainda assim, atuantes. Os primeiros são pautados pelos espaços a serem dominados, os segundos, pelas argúcias no tempo. São exatamente essas argúcias que foram apresentadas pelos alunos em relação ao filme. Uma vez que, mesmo concordando com os argumentos condutores da narrativa, os alunos subvertem seu sentido, muitas vezes chegando a conclusões adversas às propostas pelo diretor do próprio filme. Isso me levou à propor a necessidade de serem formulados e aplicados estudos de recepção de imagens e discursos junto aos alunos.

À guisa de conclusão levantemos dois argumentos suscitados por essa pesquisa: o primeiro é que o professor de História deve ser consciente do poder que a linguagem cinematográfica possui na construção de “verdades” históricas – É fundamental que o professor domine essa linguagem em prol do ensino da história. A segunda conclusão que chegamos é que o ensino técnico e profissionalizante possui uma demanda por conhecimentos advindos das ciências humanas, especialmente da história, pois com um currículo deficiente dessa disciplina eles acabam saídos carentes de orientações do presente sob o passado, ou seja, a consciência histórica é deficitária em suas formações. Seria interessante repensar o currículo dos cursos técnicos ou estudar mais profundamente a carência e a demanda dos cursos técnicos pelos conhecimentos históricos.

REFERÊNCIAS

BACK, Sylvio. **Sylvio Back, filmes noutra margem.** Curitiba, Secretaria de Estado da Cultura, 1992.

_____. **Rádio Auriverde (A FEB na Itália).** Curitiba, PR, Secretaria de Cultura do Estado do Paraná, 1991.

BARCA, Isabel. Em direção a um conceito de literacia histórica. IN: **Educar em Revista.** Curitiba: Editora UFPR, 2006, número especial. SCHMIDT, M. A./ GARCIA, T.B. (org.), pp.93-110.

BONALUME NETO, Ricardo. **A nossa Segunda Guerra: os brasileiros em combate, 1942-1945.** Rio de Janeiro, Expressão e Cultura, 1995.

BRAYNER, Mal. Floriano de Lima. **A verdade sobre a FEB: memórias de um chefe de Estado-Maior na campanha da Itália.** Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano: Artes de Fazer.** São Paulo: Ed. Vozes, 1994.

CORREIA, Andreia. **Caixa de Pandora da história brasileira** In.
<http://jornal.unibrasil.com.br/materiacapa.htm>

FERRAZ, Francisco César. **Os brasileiros e a Segunda Guerra Mundial.** Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2005.

HOBBSBAWM, Eric. **A Era dos Extremos.** São Paulo: Companhia das letras, 1994.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. IN. **Educar em revista.** Dossiê: Educação Histórica. Curitiba: Editora UFPR, 2006, número especial. SCHMIDT, M. A./ GARCIA, T.B. (org.). pp.131-150.

MAGNOLI, Demétrio (org.). **História das Guerras.** São Paulo: Contexto, 2008.

MARTINS, Ana Paula Vosne (org) et. ali. **O Cinema na sala de aula: uma abordagem didática.** Curitiba: ED. UFPR, 2008.

MOURA, Gerson. **Sucessos e ilusões: relações internacionais do Brasil durante e após a segunda guerra mundial.** Rio de Janeiro, FGV, 1991.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica: Teoria da História - Os fundamentos da ciência histórica.** Brasília: Ed.UNB, 2001.

_____. **História Viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico.** Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora UNB, 2007

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Perspectivas da consciência histórica e da aprendizagem em narrativas de jovens. IN: **Revista Tempos Históricos.** Cascavel: Ed. da Unioeste, 2008, vol.12, n.1, ano X, pp.81-96.

TOMAIN, Cassio dos Santos. **Rádio Auriverde: a FEB e o filme documentário.**
www.oficinacinemahistoria.org

JOVENS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO E SUAS IDEIAS SOBRE A HISTÓRIA DOS ÍNDIOS BRASILEIROS.

Gilvana Helena Carneiro¹

RESUMO

O presente artigo refere-se à Prática de Docência Investigativa, realizada durante o 2º semestre do ano de 2009, numa turma de 1º. ano do ensino médio de um colégio público do estado do Paraná. Tivemos como principal questão investigar a ausência ou a visão distorcida acerca dos indígenas brasileiros na relação dos jovens alunos do ensino médio com o conhecimento histórico. Foi realizado um estudo exploratório de natureza qualitativa acerca das Ideias dos alunos sobre índios e, após a análise e categorização dos dados, foi realizada uma intervenção pedagógica, com o intuito de trabalhar com os alunos, a partir de narrativas produzidas por eles. Devido aos resultados apresentados, priorizou-se a questão da construção dos discursos que os levam a uma visão de passividade dos indígenas brasileiros com relação ao colonizador, a uma Ideia de “vitimização” dos índios. Aos alunos foi apresentada uma breve introdução acerca do trabalho de Gilberto Freyre, Casa Grande & Senzala e da visão do indígena dentro desta obra. Esta obra, bem como a obra de outros autores do mesmo período, como Sérgio Buarque de Holanda e Caio Prado Jr., mesmo depois das devidas críticas, ainda encontra ressonâncias que levam a uma permanência da Ideia de passividade dos nativos com relação aos europeus. Foram também apresentados excertos da obra de John Manuel Monteiro, Negros da Terra – Índios e Bandeirantes nas Origens de São Paulo, onde esta Ideia de passividade é desconstruída. A partir da contraposição das duas visões, foi proposta aos alunos uma nova narrativa, com o objetivo de realizar uma análise de Meta-cognição. Ao final foram feitas algumas considerações a respeito do efeito dessa intervenção no conhecimento adquirido pelos alunos.

Palavra Chave: Educação Histórica; Índios; História do Brasil – Ensino-aprendizagem.

¹ Graduanda de História da Universidade Federal do Paraná/2009. Trabalho realizado no âmbito da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em História no Ensino Médio, sob a supervisão da profa. Dra. Maria Auxiliadora Schmidt.

INTRODUÇÃO

A presente proposição faz parte de um Plano de Docência Investigativa realizado com uma turma do primeiro ano do ensino médio de um colégio público do Paraná sob a orientação da professora do referido colégio e da professora supervisora da Universidade. O período de planejamento e intervenção foi entre setembro e novembro de 2009, sendo que a intervenção ocorreu especificamente na última semana de novembro do mesmo ano (aliás, praticamente no último dia letivo, já que na semana seguinte se dariam apenas os fechamentos das notas dos alunos).

Neste trabalho os alunos foram instigados a pensar sobre a visão que tinham acerca dos índios no período da colonização. De maneira geral, na investigação de conhecimentos tácitos, os alunos foram estimulados a fazerem uma narrativa, artigo ou história em quadrinhos acerca dos conhecimentos que detinham sobre os índios e sua história e sobre a maneira de se recuperar essa história. Através dessa narrativa, procuramos entender como os alunos se relacionam com o indígena e sua presença (ou ausência) na história. Notamos que a imagem que construíram estava carregada de influências e noções de senso comum que aparecem de maneira distorcida em filmes, novelas, e outros meios de expressão e comunicação.

A partir dessa investigação, propomos trabalhar os conhecimentos que os alunos já tinham, tentando demonstrar de onde provinham esses discursos, como eram construídos e demonstrando que não eram os únicos existentes. Trazer novas perspectivas teve como objetivo evitar que os alunos se mantivessem engessados na Ideia de um discurso único, uma verdade absoluta, como muitas vezes acaba ocorrendo graças à história propagada em certos manuais didáticos que emitem, por exemplo, a autoria dos textos presentes em suas páginas. Em suma, esperamos desenvolver uma busca pela *literacia histórica*, (BARCA, 2006).

ELEMENTOS ESTRUTURANTES DO CONTEXTO ESCOLAR

O Colégio investigado localiza-se no centro da cidade de Curitiba. O lugar onde ele se localiza é um dos mais valorizados da cidade, com residências que remontam a época em que as famílias de grande poder aquisitivo moravam em casas localizadas na cidade, ao invés de em condomínios fechados e afastados. É um local relativamente calmo, sem influência direta e explícita de trânsito ou gangues, muito embora seja provável a existência de pontos de

venda nas proximidades, mas nada que seja suficiente para propiciar investidas do poder paralelo, como “toque de recolher” ou ameaças diretas. Apesar da estrutura extremamente grande, o colégio aparentemente não sofre o mesmo tipo de problemas de outros colégios do mesmo porte.

A escola atende alunos de todas as regiões da cidade, e também da região metropolitana, dado que o ingresso no Ensino Médio é feito através de seleção em teste classificatório, realizado de acordo com a quantidade de vagas disponíveis. O colégio também oferta vagas para o ensino fundamental, cujo ingresso vem sendo realizado através de análise do histórico escolar do aluno. A estrutura interna do Colégio é muito grande. Ele conta com laboratórios de informática, física, química e biologia, Planetário, quadras de esportes (cobertas e campos), piscina, biblioteca, além de oferecer atividades extracurriculares. As salas de aula tem estrutura razoável, com TV pen-drive, quadro negro, apesar de as carteiras serem desconfortáveis. Porém, o número de alunos por sala é alto (cerca de 40 a 45 alunos) e a sala não possui uma boa acústica, ou pelo menos assim me pareceu, pois tive que forçar bastante a voz para conseguir se ouvida.

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Foi aplicado um instrumento de investigação dos conhecimentos tácitos aos alunos. Estavam presentes 35 alunos, 20 do sexo feminino e 15 do sexo masculino. Como os trabalhos seguiam basicamente o mesmo padrão quanto às respostas, utilizei os trabalhos de 10 alunos, 6 meninas e 4 meninos.

Os registros foram agrupados em duas categorias, tomando como base o texto retirado do livro “Para uma Educação Histórica de Qualidade” organizado por Isabel Barca. As categorias são: conceitos alternativos e conceitos históricos, por sua vez subdivididos em conceitos alternativos subjetivos, conceitos alternativos de senso comum, conceitos históricos aproximados e conceitos históricos científicos. Os conceitos alternativos revelam um grau de conhecimento do tema ainda bastante superficial. Quanto aos conceitos aproximados, podem-se perceber respostas que não estavam erradas, mas apenas pouco estruturadas. Aparecem alguns conceitos que podem ser considerados científicos, porém expressos de forma bastante simplificada.

CONCEITOS ALTERNATIVOS

Foram divididos em conceitos subjetivos, conceitos de senso comum, conceitos históricos e conceitos científicos:

Subjetivos

- Indígenas eram indivíduos “desprovidos de inteligência”.
- Ideia de que até hoje os índios vivem completamente isolados do restante da população em regiões de florestas.
- Ideia de que os indígenas são os guardiões supremos da natureza e que graças a eles as florestas não foram destruídas ainda.
- Ideia de que mesmo com a chegada dos portugueses, nada se alterou no modo de vida dos nativos, continuando aqueles isolados em meio à natureza, sobrevivendo a partir dos recursos naturais como faziam antes da chegada destes.
- Ideia de que os indígenas constituem um único grupo homogêneo de indivíduos que vivem em harmonia entre si.
- Ideia de que os índios estão todos extintos, pois hoje vivem iguais ao restante da população.

Senso comum

- Ideia de que os índios vivem em paz e harmonia com o meio ambiente (visão roussaeuniana idealizada do homem bom em harmonia com o meio).
- Enquanto os portugueses mostravam aos indígenas objetos de pouco valor, como espelhos e pentes, os indígenas mostravam aos portugueses suas riquezas, tais como ouro e diamantes, atiçando a ganância dos portugueses. (confusão novamente tanto com relação a sistema de valores quanto com relação a tempo e local. Aparentemente há confusão entre o caso dos indígenas Brasileiros (Tupi-guaranis ou Tapuias) e os indígenas Incas ou Astecas, para quem o ouro e as pedras preciosas eram conhecidos e utilizados como artigos de luxo e alta valoração, sendo entregues ao colonizador espanhol como oferenda em troca da paz).
- Indígenas tinham medo do cavalo, considerado um terrível monstro. (Novamente confusão quanto ao caso Espanhóis/ Astecas).
- Ideia de que os portugueses chegaram aqui e mudaram automaticamente a língua dos indígenas. (Na realidade, até meados do século XVII, no período das bandeiras, a língua mais falada no território colonial era o Tupi-Guarani, dado que os Bandeirantes faziam uso do idioma para negociar com indígenas aliados e os Jesuítas para poderem catequizar os nativos).

- Juízo de valor que define o português como o explorador e criminoso que se aproveitou da ingenuidade dos nativos e roubou deles suas riquezas.

- Ideia de que os indígenas aceitaram passivamente o domínio português por causa das armas de fogo que os portugueses possuíam.

- Ideia de que os indígenas aceitaram a influência portuguesa por, por medo.

CONCEITOS HISTÓRICOS

Aproximados

- Trocavam objetos de valor como ouro e madeira (pau-brasil) por utensílios domésticos simples e de pouco valor como espelhos. (Confusão quanto à Ideia de sistemas de valor diferentes para cada cultura)

- Ideia de que os portugueses se familiarizaram com os indígenas com o objetivo de guerrear contra eles.

- Ideia de que a superioridade bélica dos portugueses provocou uma chacina dos indígenas, desconsiderando a superioridade numérica dos nativos, bem como seu conhecimento do território, inóspito para os futuros colonizadores.

- Ideia de que hoje em dia os índios estão perdendo suas terras.

- Os portugueses trouxeram inovações, mas tomaram o espaço pertencente aos nativos e alteraram sua cultura.

Científicos

- Noção de que os indígenas ignoravam a existência dos portugueses e os portugueses reciprocamente, até os primeiros contatos em 1500.

- Primeiros contatos se deram no século XV, com os portugueses.

- Noção da Ideia de ‘descobrimento’ do novo território como uma construção para atender determinado discurso. (Um dos alunos, P. escreve “antes de haver o suposto ‘descobrimento’”).

- Noção de alteridade cultural.

- Noção de choque cultural entre portugueses e indígenas.

- Indígenas eram politeístas e adoravam deuses geralmente ligados à natureza, como o Sol, a Lua, etc.; Os homens cuidavam de caça, pesca e guerra enquanto as mulheres eram responsáveis por cultivo de gêneros alimentícios, preparo da comida e cuidado das crianças.

- Portugueses eram cristãos.

- Noção de que os indígenas transmitem seus costumes, tradições e histórias de forma oral.

- Ideia de que os indígenas se sentiram ameaçados quando os portugueses tentaram impor seus costumes.

- Noção da escravização dos indígenas.

- Noção de que hoje os índios não vivem isolados tendo, acesso às tecnologias como, por exemplo, a internet.

- Visão crítica quanto à falta de interesse da mídia em divulgar informações sobre os povos indígenas.

Pode-se perceber que Ideias como a de homogeneidade das populações indígenas americanas levam a confundir o caso do contato entre portugueses e Tupis, com o caso do contato entre espanhóis, Incas e Astecas. A imagem idealizada do índio em perfeita harmonia com a natureza, colocado como defensor da floresta também é forte. A “vitimização” do indígena diante do português, bem como a Ideia de ingenuidade dos nativos perante os colonizadores também aparece com certa freqüência.

Um ponto positivo a destacar é a consciência demonstrada por alguns alunos da Ideia de alteridade cultural e de choque cultural entre os nativos e colonizadores. Demonstram também noção de que os índios transmitiam oralmente sua história e que registros escritos desta surgiram apenas quando houve contato com os portugueses, muito embora não demonstrem conhecer a diferenciação entre a visão portuguesa e a indígena. A partir da análise dos resultados dessa investigação foi organizada a proposta de intervenção pedagógica.

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Os povos indígenas no início da colonização do Brasil.

Na investigação de conhecimentos tácitos, além do questionário acerca dos gostos pessoais dos alunos, como estilo de música que gostavam, gênero de filmes que assistiam, e leituras que lhes chamavam a atenção, foi pedido para que eles fizessem uma narrativa acerca dos índios, de seus primeiros contatos com os colonizadores e da forma como esse passado poderia ser recuperado. A narrativa apresenta-se como um elemento preponderante para a análise da consciência histórica uma vez que “a consciência histórica se constitui mediante a

narrativa sempre que determinadas condições sejam satisfeitas na operação mental ou intelectual” (SCHMIDT, 2008, p.85).

Na supracitada narrativa, parte significativa das respostas dos alunos mostrava que traziam cristalizada uma imagem do índio como um indivíduo passivo, ingênuo, mera vítima dos colonizadores europeus. Filmes e outros veículos de comunicação e entretenimento, ao serem assimilados de forma acrítica acabam prejudicando a reflexão que eles poderiam fazer, levando-os a assimilarem informações de forma muito generalista, e acreditarem em uma imagem passiva do índio, imagem essa propagada pela própria historiografia dos anos 1930, pelo viés Freyriano, mas que mesmo tendo sido revista, ainda tem muita influência. Os alunos parecem ter cristalizado também uma visão de verdade absoluta acerca da passividade dos índios, sem se darem conta de que se tratava de uma entre várias construções.

Partindo da investigação dos conhecimentos tácitos dos alunos, o objetivo desta intervenção pedagógica foi refletir sobre os contatos entre os indígenas e colonizadores portugueses no século XVI, e sobre as construções que a historiografia tem feito desses contatos. A intenção desta intervenção não foi apenas contrariar as Ideias que os alunos apresentaram, mas mostrar como elas foram construídas, e trazer-lhes perspectivas diferentes daquelas predominantes entre eles. Pois, como afirma Peter Lee (2000)

A História, na escola, não deve transformar os alunos em mini-historiadores profissionais, e não deve tentar, mas pode começar a ajudá-los a perceber como as interpretações históricas são baseadas na evidência, que as explicações não são o mesmo que afirmações factuais singulares, e que está na natureza da História haver diversas versões do passado, embora nada disto signifique que a História é apenas uma questão de opinião.

Assim acredito que poderemos desconstruir o discurso dominante (ou ao menos dar início a esse processo). Essa desconstrução pode ser feita com base em trabalhos historiográficos que apresentem a resistência indígena à dominação por parte dos colonizadores, bem como a visão de um indígena consciente dentro das alianças que realizava com o colonizador, e não uma vítima deste.

Os objetivos específicos propostos para a intervenção pedagógica foram:

- Abordar o tema, desfazendo generalizações percebidas previamente, tais como a Ideia de homogeneidade das populações indígenas americanas;
- Promover a desconstrução da Ideia de “vitimização” do indígena, que o coloca como inocente diante dos colonizadores.
- Desconstruir a Ideia de passividade do indígena diante do colonizador, demonstrando que houve resistência por parte dos nativos.

- Abordar a organização da sociedade indígena no momento da chegada dos portugueses; os contatos, alianças e conflitos entre os portugueses e as populações indígenas, bem como as transformações ocorridas com a desestruturação das sociedades indígenas após o choque cultural entre indígenas e colonizadores;
- Demonstrar, através de fontes históricas, que os indígenas não se deixaram dominar de forma passiva, pelo contrário, houve resistência.
- Demonstrar como os historiadores, através da problematização das fontes, podem produzir diferentes visões acerca de um mesmo evento, e que essas visões devem ser submetidas à crítica.

ASPECTOS TEÓRICOS DA METODOLOGIA

A metodologia foi pensada com base na teoria da educação histórica, procurando fazer com que predominasse o estudo do passado construído através do estudo e da problematização dos trabalhos historiográficos e fontes, privilegiando a construção de consciência histórica mais complexa.

Deve ser ressaltado, ainda, que no diálogo com a Educação Histórica partimos do entendimento do professor como um indivíduo capaz de estruturar e coordenar sua aula, a partir dos conhecimentos prévios dos alunos , estimulando-os a tomarem parte de abordagens diferentes daquelas tradicionalmente realizadas em sala de aula, ao invés de reproduzirem um conhecimento autorizado e tido como oficial.

Quanto ao tema da aula em específico, considerando o meu ainda precário domínio do tema, se fez necessária uma pesquisa que pudesse de certa forma localizar a origem da Ideia de passividade do índio, demonstrada pelos alunos e que encontra guarida em certa perspectiva historiográfica, como afirma Mauro Cezar Coelho (2009, p. 01)

não há como considerar a constituição da cultura histórica relativa ao passado colonial, sem enfrentar o processo de edificação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Foi ali que teve início um conjunto de reflexões sobre a formulação de uma História Nacional. Foi no âmbito do instituto que foram definidos os limites e os personagens de uma História do Brasil, na qual o Índio – tomado como categoria abstrata – ocuparia lugar destacado.

Desde as origens do IHGB, o índio aparece como “uma categoria – Índio – na qual incidem certos predicados: submissão – ao europeu, à natureza – sensualidade, preguiça e uma bravura que não serviu para a afirmação de seus valores, mas sim para o seu

aniquilamento.” (COELHO, 2009, p. 03). Assim, procurei por autores clássicos, consagrados dentro da historiografia, mas que mesmo não sendo das origens do IHGB, e sim da década de 1930, caso de Sergio Buarque de Holanda e Gilberto Freyre, e mesmo tendo realizado uma singular inflexão na forma de compreender o passado, até o momento em que produziram suas obras, não deixaram de alimentar esta última Ideia em seus trabalhos germinais.

Percebendo a influencia forte destas obras, que ainda se faz sentir de maneira muito vívida no ensino de história, optei por trazer aos alunos algumas informações sobre Gilberto Freyre e sua obra. Uma das estratégias foi mostrar, por meio de filmes, que a visão freyriana e seu forte apelo à Ideia de miscigenação, ainda que apareça de forma distorcida, é algo tão presente que acaba sendo assimilada de maneira inconsciente e acrítica.

Utilizei também autores mais contemporâneos, como John Manuel Monteiro, seguidor de uma perspectiva, emergente desde a década de 1970, que concebe o índio como agente histórico, demonstrando o caráter de resistência dos indígenas diante do colonizador. Em seu livro “Negros da Terra – Índios e Bandeirantes nas Origens de São Paulo”, Monteiro faz a transcrição de fontes de época, que mostram a resistência dos tupinambás e guaranis ao domínio europeu, além de privilegiar a questão antropológica e os choques culturais que se deram quando dos primeiros contatos entre nativos e colonizadores.

Considero pertinente incluir uma pequena descrição de um dos momentos da intervenção pedagógica.

Exemplo da intervenção pedagógica:

A intervenção foi iniciada com a exibição de trecho do Filme “Caramuru – A Invenção do Brasil”, que remete à Ideia de miscigenação proposta por Gilberto Freyre (ainda que de maneira exagerada e caricatural). Optei por trabalhar com este filme porque, no questionário utilizado também como forma de análise dos conhecimentos tácitos dos alunos, uma parcela considerável deles (22 dos 35 alunos) declarou, entre os gêneros de filme de sua preferência, a comédia.

Após fazer uma breve exploração do viés Freyriano, trabalhei trechos de fontes retiradas do livro “Negros da Terra” nos quais aparece a Ideia de resistência e, a partir daí, fiz a contraposição entre as duas leituras, a de Gilberto Freyre e a de Monteiro, abordando um pouco do trabalho do historiador, problematizando a questão da escolha de fontes e métodos para a construção do conhecimento histórico.

Depois de passar o filme e tentar discuti-lo com os alunos, comentei um pouco sobre Gilberto Freyre e sua visão do índio, e questionei se algum dos alunos já havia ouvido falar

desse autor. A resposta “não” foi unânime, muito embora após os comentários que fiz sobre o autor, alguns alunos tenham conseguido identificar os trechos filme como uma versão distorcida da Ideia de miscigenação, algo que fiz questão de deixar bem claro desde o princípio da discussão.

Dando prosseguimento a aula, falei um pouco sobre o trabalho do historiador, a problematização das fontes, e uma das alunas chegou a questionar a existência de fontes falsas. Expliquei que, de maneira geral, as fontes que temos sobre os indígenas foram escritas por europeus, jesuítas ou colonos, trazem em si vários traços da visão de mundo européia, e que ao realizar seu trabalho, o historiador precisa ter consciência desses filtros.

Em seguida falei sobre John Manuel Monteiro (1995, p. 29), fazendo contraponto entre ele e Gilberto Freyre. Explicitei o binômio Tupi – Tapuia, trabalhado por Monteiro, a questão das guerras entre os vários grupos indígenas, e as chamadas “alianças volúveis”, realizadas por indígenas e portugueses, visando o ataque a um grupo indígena rival (pelos indígenas) e o apresamento de indígenas que seriam escravizados (pelos portugueses). Estes dados mostram a heterogeneidade dos grupos, bem como o fato de os índios terem sido ativos nessas alianças. Dando prosseguimento, utilizei a seguinte fonte, escrita por Jean de Léry, e citada por Monteiro em seu livro:

Nossos predecessores, dizem falando sem interrupção, uns após outros, não só combateram valentemente, mas ainda subjugaram, mataram e comeram muitos inimigos deixando-nos assim honrosos exemplos; como pois podemos permanecer como fracos e covardes? Será preciso, para a vergonha e confusão nossa, que nossos inimigos venham buscar-nos em nosso lar, quando outrora nossa nação era tão temida e respeitada das outras que a ela ninguém resistia? Deixará a nossa covardia que os margaiá [tememinós] e os pero-angaipá [portugueses] que nada valem invistam contra nós? Não, gente de minha nação, poderosos e ríjos mancebos não é assim que devemos proceder; devemos procurar nossos inimigos, ainda que morramos todos e sejamos devorados, mas vinguemos os nossos pais!! (LERY, 1995, p. 25)

A fonte supracitada deu uma noção da resistência dos tupinambás ao domínio dos colonizadores portugueses, e suscitou perguntas sobre a antropofagia. Os últimos 10 minutos de aula foram reservados à realização de atividade.

Após esse trabalho, foi realizada uma atividade visando a avaliação da metacognição.

Devo ressaltar que tive alguns problemas durante a efetivação da aula. Devido ao fato de tê-la ministrado praticamente no último dia letivo, embora os alunos tenham sido informados de que minha aula tinha sido projetada de acordo com a narrativa realizada anteriormente por eles, a grande maioria dos alunos não se interessou em discutir os trechos do filme que foi passado. Apenas 2 ou 3 alunos participaram dessa parte. De maneira geral,

eles estavam em clima de fim de ano, com a perspectiva de entrarem em férias na semana seguinte, o que os fez ficarem dispersos nesse primeiro momento.

Optei por realizar uma atividade que servisse ao mesmo tempo como atividade didática e de meta-cognição. Esta consistiu na seguinte proposta: “Como explicitou Keith Jenkins ao falar sobre o trabalho do historiador, “é enganoso falar de método como o caminho para a verdade. Há uma ampla gama de métodos, sem que exista nenhum critério consensual para escolhermos dentre eles”. Sendo assim, podemos dizer que a Narrativa Histórica é uma construção, que deve ser submetida à apreciação crítica uma vez que depende das fontes e métodos utilizados, havendo, pois, mais de uma versão possível do mesmo evento. Você concorda com essa perspectiva? Escreva a respeito utilizando como exemplo a construção da história do índio no período de colonização.”

Devo deixar explícito que apenas utilizei na questão a citação de Keith Jenkins como uma frase de chamada, sem a pretensão de adotar a Ideia geral da obra do autor, muito embora essa possa ter sido uma má escolha, já que acabou direcionando a questão muito para o lado da teoria da história, em detrimento da questão indígena, que era o objetivo principal.

RESULTADOS

Em razão do pouco tempo destinado à intervenção pedagógica e até mesmo de certa relutância dos alunos em realizarem a atividade, visto que esta não valeria nota, imaginei a princípio que teria que rever minhas expectativas com relação à atividade. Entre os alunos que responderam houve respostas muito bem estruturadas, considerando o fato de serem alunos de 1º ano de Ensino Médio, embora a maioria não tenha feito relação com a história indígena. Acredito que a falha tenha sido não na aula em si, visto que 2 ou 3 alunos conseguiram fazer essa relação, mas na formulação da minha questão.

Por exemplo, Alberto (Nome fictício) respondeu:

“Ao estudar história, devemos analisar as fontes, mas mesmo assim, não podemos encontrar a verdade. Não estamos vivendo os fatos, estamos analisando o passado. Podemos descobrir o que foi mais provável, mas a verdade absoluta não pode ser achada. A respeito do índio no período da colonização, podemos dizer que é difícil saber o que realmente aconteceu. Existem várias narrativas históricas sobre esse período, e que são possíveis mas descrevem de jeitos diferentes”.

Já Luisa (nome fictício) respondeu:

Verdade nunca vai haver uma verdade que seja fixa e que vá ser aceita por todos. A verdade só é a verdade até que surja outra. E não há apenas uma verdade, pode haver várias, sem que uma torne a outra errada. E sim, a narrativa histórica depende de surgirem novas fontes, ou interpretações, e será assim para sempre.

Maurício (nome fictício) respondeu:

Sim. Isso é possível e pode ser comprovado, como exemplo, através da construção da História do índio no período da colonização. Nessa construção, dois historiadores ofereceram versões distintas sobre o assunto: Gilberto Freyre, através de suas fontes concluiu que o índio era um ser pacífico e fácil de ser manipulado. Já John Manuel Monteiro, através de suas fontes, concluiu que os índios ofereceram muita resistência à colonização. A verdade é incerta, mas de cada uma das versões pode-se tirar fatos verídicos, através de uma apreciação crítica.

Apesar de a maior parte dos alunos não ter relacionado a questão do indígena na colonização, acredito que ao menos tenham conseguido demonstrar que a visão de passividade é uma construção historiográfica, e não uma verdade absoluta, e que deve ser questionada e relacionada com outras visões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considero que este exercício de Docência Investigativa tenha sido de suma importância, tanto para minha formação, quanto para a docência dos professores do Colégio onde foi realizada a atividade.. Primeiro porque permitiu que fizéssemos um trabalho conjunto com os professores do Colégio, trazendo um pouco da realidade da academia para a sala de aula e permitindo que haja uma ação continuada entre os professores do Colégio, para que as experiências bem sucedidas tenham reflexo sobre as futuras aulas ministradas por eles. Por outro lado, até o fato dos problemas que tive na execução da intervenção pedagógica me foram de grande valia. Primeiro com relação ao tempo Tive que passar muito conteúdo em pouco tempo, em um período conturbado, fim de ano, última semana letiva, e isso me

mostrou a necessidade de uma maior perícia na escolha do momento para aplicar discussões mais densas. O clima de início de férias prejudicou bastante, além da relutância dos alunos em realizarem uma atividade que não valeria para a nota final e que foi realizada no último dia de aula. A formulação da questão que serviu como avaliação também acabou se mostrando uma escolha não muito feliz, mas acredito que através desse tipo de problemas possa rever algumas posturas e melhorar minha capacidade de adaptação a realidade da aula, modificando meus planejamentos iniciais se notar que isso é necessário.

REFERÊNCIAS

- BARCA, Isabel. Em direção a um conceito de literacia histórica. In: SCHMIDT, M. A., GARCIA, T.B. (org.). **Educar em Revista**. Curitiba: Editora UFPR, 2006, número especial, pp.93-110.
- _____. **Para uma Educação Histórica de Qualidade**. Atas das Quartas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho, 2004. p. 147-159.
- LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. In: SCHMIDT, M. A., GARCIA, T.B. (org.). **Educar em revista**. Dossiê: Educação Histórica. Curitiba: Editora UFPR, 2006, número especial. p.131-150.
- _____. Prefácio – Educação Histórica. In: BARCA. Isabel. **O pensamento histórico dos jovens**. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia/Universidade do Minho, 2000.
- MONTEIRO, John M. **Negros da terra** – índios e bandeirantes nas origens de São Paulo. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p. 17-55
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Perspectivas da consciência histórica e da aprendizagem em narrativas de jovens. In: **Revista tempos históricos**. Cascavel: Ed. Da Unioeste, 2008, vol.12, n.1, ano X, pp.81-96.

PROJETO SHOAH: HOLOCAUSTO E MEMÓRIA

Maria Catharina Nastaniec de Carvalho¹

RESUMO

O Projeto Shoah foi desenvolvido com alunos dos 2º anos A e B do Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais, do Colégio Estadual Prof. Júlio Szymanski no ano letivo de 2008, em Araucária envolvendo as disciplinas de Língua Portuguesa, Arte, História e História da Educação. O presente trabalho é resultante de atividades desenvolvidas na disciplina de História utilizando os pressupostos da Educação Histórica, que tem indicado a importância em conhecer os processos e princípios da produção do conhecimento histórico, os quais sustentam o trabalho do historiador e, portanto, do professor de história. As atividades contemplam algumas etapas, a princípio o levantamento das protonarrativas dos alunos sobre o Holocausto, após a categorização dos dados obtidos foi elaborado uma proposta de Intervenção Pedagógica em sala de aula, com utilização de textos, gravuras, imagens, documentário e materiais elaborados nas demais disciplinas envolvidas, expostos no mês de novembro de 2008, no Museu Tindiqüera. Também houve palestras sobre o tema Holocausto e o depoimento de um sobrevivente de um campo de concentração assim como discussões buscando esclarecer equívocos conceituais sobre o tema.

PALAVRAS CHAVES: Educação Histórica, Holocausto, Produção do Conhecimento.

¹ Professora de História do ensino fundamental de 5ª a 8ª série do Quadro Próprio do Magistério do município de Araucária e professora de história do Ensino Médio e Formação de Docentes do Quadro Próprio do Magistério do Estado do Paraná, formada pela Universidade Federal do Paraná, pós-graduada pelo IBPEX.

PROJETO SHOA: HOLOCAUSTO E MEMÓRIA

Este trabalho de investigação foi realizado em um colégio central de Ensino Médio no município de Araucária,² PR. O colégio possui duas turmas A e B do 2º ano do Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais, em média sessenta alunos, com idade entre 15 a 17 anos.

As atividades com aos alunos tiveram início de 2008, integrando um projeto maior, o Projeto Shoah que envolveu as disciplinas de História, Língua Portuguesa, Artes e História da Educação do Colégio Estadual Prof. Júlio Szymanski. As Diretrizes Curriculares do Curso de Formação de Docentes, na Ementa da Disciplina de História enfatiza a importância das relações humanas

Ações e relações humanas como objeto de estudo da história. Categorias de análise: espaço e tempo como contextualizadoras do objeto de estudo. A construção histórica das comunidades e sociedades e seus processos de trabalho no espaço e no tempo. A configuração das relações de poder nos espaços sociais no tempo. As experiências culturais dos sujeitos ao longo do tempo e as permanências e mudanças nas diversas tradições e costumes sociais. A história e cultura Afro-brasileira e história do Paraná. Análise de fontes e historicidade.(DIRETRIZES, 2006: 51)

Utilizamos os pressupostos da Educação Histórica, que tem indicado a importância de se conhecer os processos e princípios da produção do conhecimento histórico, os quais sustentam o trabalho do historiador e, portanto, do professor de história. Tais fundamentos podem ser encontrados em trabalhos como os de BARCA (2000 e 2004), LEE (2002 e 2006), SCHMIDT e GARCIA (2006) e SCHMIDT e CAINELLE (2004), Rüsen (2008).

O trabalho com os conhecimentos prévios permite ao professor uma melhor preparação dos conteúdos e materiais para tornar a aula mais significativa possibilitando uma melhor progressão conceitual.

Conhecendo o “saber” dos estudantes, preparando a intervenção pedagógica, utilizando as evidências como documentos históricos, devidamente referenciados, favorece a

² Município da Região Metropolitana de Curitiba, com área de 460,85 Km² e população de aproximadamente 120 mil habitantes. Na década de 1970, com a industrialização, a população urbana passou a superar a rural com a vinda de migrantes de vários pontos do país e a economia que se baseava na agricultura e pecuária, passou a ser predominantemente industrial / urbana.

Agradecimentos: A colaboração das professoras Vânia Eragus, Carlise V. Martins e Cristina A. Silva que possibilitaram minha participação no Projeto Shoah assim como ao senhor Isaac Cubric pela excelente palestra e documentos disponibilizados aos alunos e ao senhor Moisés que sobrevivendo ao terror ainda acredita em um mundo com respeito às diferenças.

problematização, permitindo o diálogo com o passado estabelecendo uma empatia entre o passado e o presente.

As atividades desenvolvidas com as turmas tiveram início a partir do levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos, feito através de “chuva de idéias” sobre seus conhecimentos a respeito do tema Holocausto.

Optamos em fazer a categorização dos dados obtidos com os alunos de forma a registrá-los como idéias mencionadas isoladamente.

Nº DE ALUNOS: 60 alunos

FEMININO: 55

MASCULINO: 05

1) Quando você pensa sobre os povos hebreus e judeus, você percebe diferenças?

Semelhanças? Comente:

Diferenças:

Cultura

Religião

Crença

Ética

Semelhanças:

Mesmo local (espaço geográfico)

Deus Único

Comente:

“*Não aceitam as diferenças entre judeus e hebreus.*” (A. 2ºA)

“*Não há diferenças pois Deus criou todos nós e, Deus não disse, que um ia ser diferente do outro.*” (D. 2ºA)

“*Sofreram, foram discriminados.*” (K. 2ºA)

“*São povos com diferente cultura, a única semelhança que encontro é que eles acreditavam em um Deus único.*” (T. 2ºA)

“*A diferença entre eles é a cultura. A semelhança é que eles estão de certo modo no mesmo lugar.*” (B. 2ºA)

“*A diferença que vejo é a cultura, que é totalmente diferente da nossa. Mas devem ter respeito como qualquer outro ser humano.*” (D. 2ºB)

“Diferenças, pois os judeus foram pessoas que sofreram muito quando houve o Holocausto, houve muitas mortes e muita tristeza.” (K. 2ºB)

“Por não saber muito sobre os hebreus e judeus, não sei explicar nem as semelhanças e nem as diferenças.” (G. 2ºB)

“As diferenças que vejo é a cultura, que é totalmente diferente da nossa. Mas devem ter respeito como qualquer outro ser humano.” (D. 2ºB)

“São povos que habitavam a Terra Santa, onde Jesus nasceu. Jesus também era Judeu.” (P. 2ºB)

2) O que você reconhece nesta imagem? A que se refere?

Campos de Concentração

Holocausto

Prisão

Escravos

Navios

Campo de Refugiados

Sofrimento

3) Preencha os espaços abaixo com idéias que você relaciona com o tema central:

Holocausto

Crueldade

Judeus

Israel

Hitler

Egoísmo

Política

Preconceito

Morte

Dor / Sangue

Condições Subumanas

Discriminação Sofrimento

Destruição / Desgraça

Guerra / Conflito

Humilhação

Extermínio

Alemanha

Tortura

Violência

Racismo

Deus / Crença

4) Preencha os espaços abaixo com idéias que você relaciona com o tema central: Direitos Humanos

Saúde

Estudar

Votar

Livre Arbítrio

Direitos Iguais

Democracia

Paz

Livre Expressão

Liberdade / Felicidade

Amor

Vida

Moradia

Segurança

Igualdade

Deveres

Lei

Alimentação

Valores Morais

Trabalho

Lazer

Ao analisarmos as informações obtidas com os alunos percebemos ideias soltas, descontextualizadas, havia uma lacuna entre os acontecimentos históricos de conhecimento público, acontecimentos históricos sistematizados e conceitos atuais sobre direitos humanos e igualdade.

Partindo deste pressuposto planejou-se uma Intervenção Pedagógica procurando trabalhar com a história sistematizada, porém enfatizando documentos e fontes historiográficas que pudessem ampliar idéias pré-estabelecidas

Se a investigação histórica deve estar no centro do currículo de História e ser reconhecida como um empreendimento sério nas aulas de História, então o principal para o currículo e para o empreendimento deve ser o desenvolvimento dos conceitos de evidência histórica pelos alunos.(...) Os alunos reconhecem o fato de que nosso conhecimento do passado vem de materiais do passado que foram deixados para trás; eles todos também, frequentemente, aprendem rotinas de interrogação para lidar com fontes que pouco tem a ver com a compreensão dessas fontes como evidências históricas. Enquanto os apelos às autoridades possam ser uns caminhos eficientes para se ganhar o acesso às particularidades históricas, e a interrogação de rotina das fontes históricas possa sustentar a sabedoria crítica de testemunhos dos alunos, sem a compreensão que Roger chama de relação simbiótica entre “saber que” e “saber como” (...) (ASHBY,2003,p.34)

Após a categorização dos dados obtidos com o levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes, foi elaborado a intervenção pedagógica em sala de aula, utilizando livro didático, gravuras e imagens, e discussões buscando esclarecer equívocos conceituais encontrados nas respostas dos estudantes. Paralelamente as professoras das disciplinas envolvidas no projeto desenvolviam seus planejamentos, elaborando inúmeras atividades e trabalhos com os alunos que posteriormente foram expostas em novembro no Museu Tindiquera, no município de Araucária.

As atividades no Museu Tindiquera foram abertas ao público, sendo a palestra proferida pelo senhor Isaac Cubric com o tema Holocausto muito instrutiva devido aos inúmeros documentos, mapas fotografias e esclarecimentos que os alunos tiveram acesso. Seguindo a proposta de trabalho o senhor Moisés Jacobson fez um relato sobre como foi enviado a diversos campos de concentração, o extermínio de sua família e amigos e acontecimentos cotidianos nos anos de terror que viveu até conseguir sua liberdade com o final da guerra. Seu relato foi encerrado ao enfatizar a importância da educação para que essas cenas jamais voltem a acontecer.

Após o desenvolvimento de todas as atividades, os estudantes do Curso de Formação de Docentes Da Educação Infantil e dos Anos Iniciais, elaboraram uma narrativa histórica baseada no

entendimento de Rüsen, onde reconhecer o tempo da história é saber o significado em sua relação com o passado / presente e articular de forma narrativista, pois só entendemos o sentido tempo presente quando as pessoas contam, narram suas histórias intensas em significado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades desenvolvidas em conjunto com outras disciplinas foram muito interessantes, pois permitiu visões diferentes a respeito de um mesmo tema. Ao utilizarmos os pressupostos da Educação Histórica os documentos apresentados não serviram apenas para comprovar os fatos históricos, mas como evidência, desfazendo perguntas tidas como ‘certas’ e servindo para responder novas questões, tornando possível aos alunos envolvidos podendo construir interpretações mais elaboradas, uma história multiperspectivada e com maior possibilidade de interpretações.

REFERÊNCIAS

ARÓSTEGUI, Julio. **A pesquisa histórica: teoria e método.** SP: Edusc, 2006. p.66 -81.

ASHBY, Rosalyn. Desenvolvendo um conceito de evidência histórica: as idéias dos estudantes sobre testar afirmações factuais singulares. In: SCHMIDT, M. A. e GARCIA, T. M. B. (org). **Educar em Revista:** Número Especial. Curitiba, 2006, p. 153-154.

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do projeto à avaliação. In: **Para uma educação histórica de qualidade.** Actas das IV Jornadas internacionais de Educação Histórica. Braga (PT): Ed. Universidade do Minho, 2004.

CAMPO de concentração de Buchenwald (Alemanha)

http://pt.wikipedia.org/wiki/Campo_de_concentra%C3%A7%C3%A3o, acessado em 10/05/2008.

FERNANDES, L. Z. A Reconstrução de aulas de História na perspectiva da Educação Histórica: da aula oficina à unidade temática investigativa. In: VIII Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História: Metodologias e Novos Horizontes. **Anais...** SP: FEUSP – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2008.

LAKS, Aleksander H. **O sobrevivente: memórias de um brasileiro que escapou de Auschwitz.** 6^a ed. RJ. Civilização Brasileira, 2008.

LEE, Peter. Progressão da Compreensão dos Alunos em História. In: BARCA, Isabel (Org.) **Perspectivas em Educação Histórica.** Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia – UMINHO, 2002.

LUPORINI, Teresa J. Os “lugares” da memória enquanto objeto da educação histórica. In: SCHMIDT, Maria A.; CAINELLI, Marlene R. (orgs.). In: III Encontro perspectivas do Ensino de História. **Anais...** Curitiba:UFPR/ Aos Quatro Ventos. 1999. p.544 -554.

REVISTA, Educar em Revista. **Dossiê: Educação História**, Curitiba: UFPR, 2006.

RÜSEN, **Razão histórica:** teoria da história – fundamentos da ciência histórica. Brasília: UNB, 2001.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Fundamentos epistemológicos da Educação Histórica.** Anotações de Seminários em 2007 / 2008. Curitiba: UFPR.

_____. **O uso do documento em sala de aula.** Laboratório de Ensino de História, UFPR, Curitiba, 2002.

VALENTE, Célia. **O salto para a vida.** SP: FTD, 1999.

ANEXO 1

Colégio: _____

Nome: _____

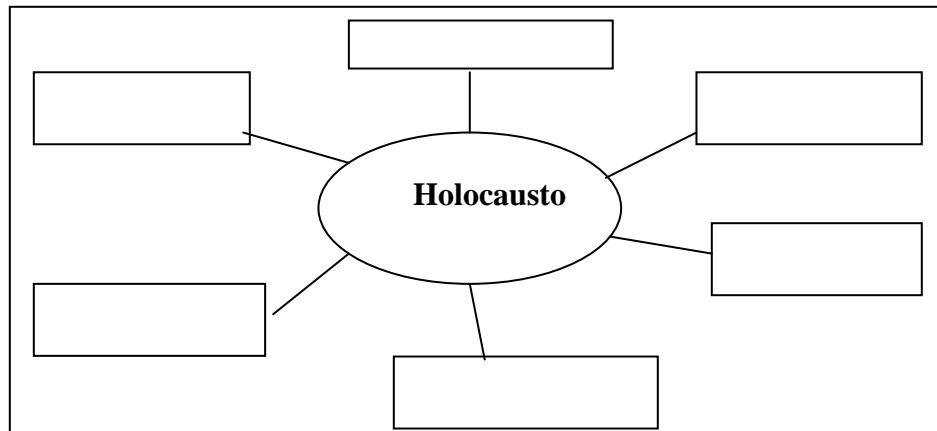
Idade: _____ **Série:** _____

1) Quando você pensa sobre povos hebreus ou judeus você percebe diferenças, semelhanças? Comente.

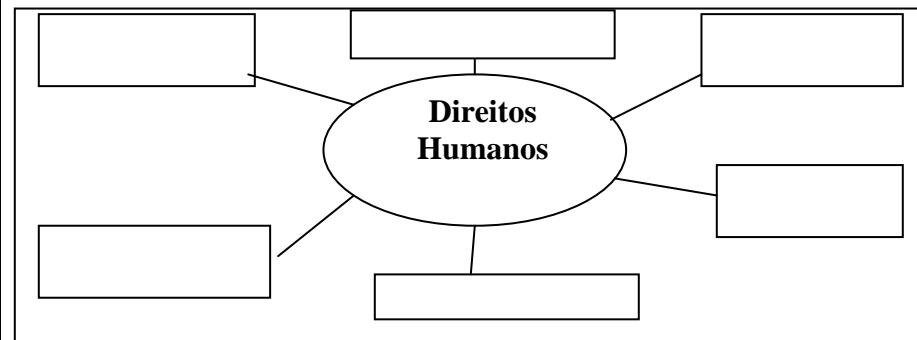
2) O que você reconhece nesta imagem? A que se refere?



3) Preencha os espaços abaixo com idéias que você relaciona com o tema central:



4) Preencha os espaços abaixo com idéias que você relaciona com o tema central:



A DITADURA MILITAR BRASILEIRA NA PERSPECTIVA DE JOVENS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE CURITIBA

CASTEX, Lilian Costa¹

RESUMO

Apresenta parte da sistematização de pesquisa realizada durante o Curso de Pós-Graduação em Educação-Mestrado, pela Universidade Federal do Paraná, com jovens de 8^a séries do ensino fundamental. Investiga como jovens percebem a configuração da História do Brasil de 1964 a 1984. Em que condições os jovens se relacionam com o conceito substantivo da História, a Ditadura Militar da segunda metade do século XX. O conceito substantivo é um conhecimento escolarizado encontrado em manuais didáticos, em Diretrizes Curriculares Municipais e Estaduais e programas da disciplina de história da 8^a série do ensino fundamental com os quais os estudantes mantêm contato. As investigações se fundamentam em conceitos substantivos (LEE, 2001) e se inserem ao conjunto de pesquisas relativas à Educação Histórica.

Palavras – chave: Educação Histórica – Educação – Ditadura Militar

¹ Professora de História da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Orientação profa. Dra. Maria Auxiliadora M. dos Santos Schmidt.

A DITADURA MILITAR BRASILEIRA NA PERSPECTIVA DE JOVENS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE CURITIBA

INTRODUÇÃO

Para investigar o jovem escolarizado, fiz uma abordagem teórica baseada em autores que fundamentam seus estudos em jovens. As diferentes situações desses sujeitos permitem a construção de concepções diferenciadas de jovem e de juventude (FORACCHI, 1976; PAIS, 1993; CAMACHO, 2000; SPOSITO; CARRANO, 2003; STRAUBER, 2005). Apresento breve estudo do jovem e, posteriormente, investigação focada nos jovens das escolas que constituem o campo da pesquisa, bem como suas ideias históricas. Para reconhecer quem é o jovem escolarizado, é necessário identificar algumas características que lhe são designadas, como a perspectiva de que o aluno é concebido "como aluno ou como criança e muito raramente como jovem". (CAMACHO, 2004, p.330).

A partir dos autores analisados, passo a entender os jovens como sujeitos, além de alunos, e que a ideia de jovem é construída social e culturalmente, portanto muda conforme o contexto histórico, social, econômico e cultural. Por essa razão, compreendem-se juventudes, e não juventude. Essa compreensão, segundo Camacho, apresenta duas tendências: uma delas configura um conjunto social, constituído por sujeitos pertencentes à determinada fase da vida; a outra preconiza a juventude como um conjunto social, diversificado, reconhecendo diferentes culturas juvenis, consequência de diferentes pertencimentos de classe ou situações econômicas diversificadas.

Assim definida como categoria histórico-social, a juventude é também produto histórico e, neste caso, pode ser considerada a existência de uma consciência jovem, que traduz conflitos e tensões que se desenvolvem no sistema social e são datados historicamente. Sob essa perspectiva, pode-se perceber a sociedade na sua dimensão cultural, que passa a ser o marco de referência da contestação desses grupos. De um lado, o conceito de juventude remete a um período de vida dos sujeitos históricos que se define por características biológicas e culturais, configurando impressões únicas situadas dentro de uma sociedade e de um tempo historicamente determinado. Nessa perspectiva, o jovem rejeita a condição de adulto e suas rejeições expressam uma não-

aceitação a padrões de conduta rígidos de valores estratificados e, ao mesmo tempo, indicam novas expectativas, novos rumos à sociedade, nos aspectos econômicos, culturais e sociais. Nessa mesma direção, para a Organização Pan-Americana de Saúde e para a Organização Mundial da Saúde, a adolescência é um processo fundamentalmente biológico, durante o qual se acelerariam o desenvolvimento cognitivo e a estruturação da personalidade, abrangendo a etapa da pré-adolescência (10-14 anos) e da adolescência (15-19 anos).

Por outro lado, o conceito de juventude pode ser visto como uma categoria sociológica que indica o processo de preparação para os indivíduos assumirem o papel de adulto na sociedade, abarcando a faixa etária dos 15 aos 24 anos (STRAUBER, 2005). Nesse caso, é preciso reconhecer que a juventude tem sido considerada, histórica e socialmente, como fase de vida marcada por certa instabilidade, associada a determinados "problemas sociais", e que o modo de apreensão de tais problemas também muda (SPOSITO; CARRANO, 2003). Para essa perspectiva, a juventude deve ser pensada como "fenômeno plural", intimamente ligado às condições materiais e simbólicas da sociedade a que pertence. Pesquisadores como Spósito e Carrano (2003) e Strauber (2005) concordam que ela não é apenas uma condição biológica, mas resulta de dinâmicas de várias origens, e pensar a juventude é refletir sobre os modos como ela foi construída socialmente.

Na esteira desses autores, posso afirmar que na atualidade, na sociedade brasileira do início do século XXI, o conceito de juventude fundamenta-se nas relações dos jovens com o seu tempo e grupo social, que, por sua vez, conferem-lhes significados e definem suas formas de inserção na vida social. Há ainda autores, como Foracchi (1965), que definem a juventude como protagonista de uma crise de valores e de um conflito de gerações, essencialmente situada sobre o terreno dos comportamentos éticos e culturais. É nessa direção que se assentaram os estudos dessa autora, que, em plena Ditadura Militar Brasileira, preocupou-se em analisar os movimentos estudantis, concentrando suas pesquisas na tentativa de situar o jovem no contexto da sociedade brasileira: "Menos do que uma etapa cronológica da vida, menos do que uma potencialidade rebelde e inconformada, a juventude sintetiza uma forma possível de pronunciar-se diante do processo histórico e de constituí-lo". (FORACCHI, 1965, p.303).

Na década de 1970, os estudos sobre a juventude tomaram, progressivamente, outros rumos, em consequência de atribuições tais como a falta de emprego e a entrada dos jovens na vida ativa, quase que transformando a juventude em categoria econômica (PAIS, 1993). Nessa

mesma década, no Brasil, com a acelerada urbanização do País, surge a exigência de maior escolaridade voltada para o mercado de trabalho e a legitimação de propostas para a juventude, em textos legais da educação escolar, provenientes da nova configuração institucional, provocada pela transição democrática. A universalização do ensino fundamental, estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), e do acesso à escola pública configura uma mudança estrutural na sociedade. Essa mudança debate-se com a crise econômica e social, que reduz as possibilidades de ascensão e mobilidade social por meio da escola e questiona sua eficácia como espaço de socialização.

É nesse quadro que os jovens alunos de ensino fundamental constroem suas práticas e expectativas no espaço escolar (CAMACHO, 2004). Nesse contexto, autores como Dubet e Martuccelli (1997) exploram a relação dos jovens com a educação, relatando que, para os jovens, a escola tem significado a partir do momento em que a integração escolar, na qual costumam se identificar com o professor das séries iniciais do ensino fundamental, é substituída por uma maior autonomia, e passam a ter ideias mais voltadas às questões práticas e funcionais, como a utilidade do diploma e o interesse intelectual.

É observando o jovem nessa perspectiva que entendo a escola como importante espaço de experiência social, que tem sua própria forma de se organizar, espaço no qual os jovens se relacionam com o conhecimento. É um local em que, socialmente, os sujeitos expericienciam a sua cultura ou a de um determinado grupo. Assim como Dubet, comprehendo que "En cada momento el individuo debe constituir, a partir de las obligaciones dadas, una experiencia". (DUBET; MARTUCELLI, 1997, p. 434), considerando que as experiências dos escolares se definem pela maneira como os atores, individuais e coletivos, combinam as diversas lógicas de ação que estruturam o mundo escolar. Nessa direção, entendo que, para olhar a escola e os jovens, há que se considerar de onde eles vieram, o que trouxeram de conhecimento de fora da escola, as experiências estabelecidas com outros grupos de jovens com os quais se relacionaram, com familiares ou outras interações sociais. Ao levar em conta o ensino aprendizagem como um universo dinâmico, no qual os jovens estão reelaborando conceitos que já possuem ou construindo novos conceitos, observei que há aqueles que não tinham sequer ouvido falar na Ditadura Militar Brasileira, como consta das respostas dadas ao questionário sobre conhecimentos prévios. Por exemplo: "*Nunca ouvi falar.*" (David - EM), ou "*Nunca estudei e nem ouvi coisas sobre o assunto.*". (Larissa - EP).

Essa dinamicidade envolve o aluno na sala de aula, quando está estudando novos conteúdos escolares e relacionando-os com os conhecimentos já apropriados na escola, em séries anteriores ou com outros sujeitos, resultando na sua relação com o conhecimento. Portanto, senti a necessidade, como pesquisadora, de entrar no espaço escolar para conhecer as experiências dos sujeitos escolares – neste caso, os jovens – e compreender como captam, compõem e articulam as diversas dimensões do sistema, com os quais constroem suas experiências e se constituem a si mesmos. Ir ao espaço escolar como sujeito investigador, reconhecendo os sujeitos escolares sob a ótica de Dubet, a qual indica um olhar teórico específico aos jovens estudantes e às suas experiências sociais.

Segundo esse autor, "[...] é por meio dos estudos destas experiências que nos permitem captar a natureza da escola" (DUBET; MARTUCELLI, 1997, p.435), ou seja, olhar os jovens nas suas relações com o conhecimento permite compreender a complexidade do processo de ensino-aprendizagem de História. Nesse sentido, ao investigar os conceitos substantivos da história, é necessário ter claro quem são esses jovens que freqüentaram determinadas escolas no ano de 2007, na cidade de Curitiba, como eles estabelecem relações com o conhecimento escolar, e também o que a escola representa para eles, pois ser aluno é compreender e interiorizar as expectativas da organização, situar-se na ordem das hierarquias escolares, é socializar-se através dos jogos dos grupos de pertença e dos grupos de referência (DUBET; MARTUCELLI, 1997). Tendo como referência os estudos de pesquisadores que têm centrado suas pesquisas em fontes, princípios e estratégias de aprendizagem histórica situada, minha pesquisa voltou-se, particularmente, ao pensamento histórico dos alunos de 8.a série do ensino fundamental de Curitiba, como uma investigação sistemática em contexto específico com sujeitos escolarizados.

Em primeiro lugar realizei um estudo exploratório, para o qual autores como Lee (2001; 2005), Ashby (2003) e Barca (2000) foram referência, pois tratam de jovens na sua relação com o conhecimento histórico. Esses investigadores se preocupam em desnudar a estrutura cognitiva dos discursos, historiográficos ou não, e acreditam na importância de os alunos saberem fazer distinções entre as várias produções sobre o passado, usando critérios e fontes em que se fundamentam:

[...] se partirmos dos conhecimentos fornecidos pela pesquisa em **cognição histórica** sobre as ideias dos alunos, podemos concluir que crianças e adolescentes de países diferentes operam com argumentos mais ou menos sofisticados em relação à natureza da História (BARCA, 2001, p.77).

Desses autores incorporei, também, a ideia de que o desenvolvimento do pensamento histórico das crianças e jovens pode indicar a compreensão de situações do passado. Para que isso ocorra, é necessário recorrer a alguns procedimentos metodológicos que lhes permitam interpretar fontes históricas, tirar conclusões e avaliá-las. Coloquei em evidência a perspectiva de que o jovem tem que ser entendido como sujeito escolar, com ideias prévias e com experiências do contexto social, e que essas ideias devem ser consideradas no processo ensino-aprendizagem de História. Vale ressaltar que as propostas de Educação Histórica fundamentam-se em metodologias de ensino-aprendizagem que pretendem favorecer a competência histórica e sugerir a aprendizagem dos alunos quanto à leitura e seleção em diversas fontes históricas, a compreensão de diferentes tempos e espaços históricos, o confronto de fontes nas mensagens, intenções e validade, bem como apresentar novas questões ou novas hipóteses para investigação.

Esses procedimentos são indicados por Lee (2005) e fornecem argumentos para a investigação no âmbito escolar. Nesse mesmo caminho, em Portugal, Isabel Barca (2000) investiga adolescentes portugueses, tentando estabelecer como percebem a provisoriadade da explicação histórica. Na mesma direção, investigações acadêmicas foram desenvolvidas na década de 1980 e procuram entender, a partir de teorias lingüísticas, psicológicas e pedagógicas, como acontece a compreensão histórica pelos alunos. Pesquisadores como Beck (apud BARCA, 2000), que estudou as relações entre as dificuldades de compreensão e dos conhecimentos prévios dos alunos nos Estados Unidos; Linda Levstik (apud BARCA, 2000), que investigou a importância da construção da narrativa histórica, e Lee (2005), que estudou a compreensão do discurso histórico pelos alunos ingleses, buscam constatar a relatividade dos saberes históricos, seus princípios e modos de produção, principalmente no que se refere ao princípio da causalidade.

Esses autores chegaram a algumas conclusões a partir da construção de níveis explicativos, aplicados para a análise das respostas dos alunos. Esses níveis constataram a compreensão dos alunos no que se refere aos conteúdos substantivos em História. Com os resultados obtidos nas pesquisas, esses autores fizeram propostas de estratégias de aprendizagem para os alunos. Barca relata que a aprendizagem se processa em contextos concretos, nos quais os jovens usam suas experiências para dar sentido a um passado que não conhecem, e que existem muitos fatores que levam ao conhecimento, onde as ideias dos alunos de 7 a 14 anos apresentam uma progressão lógica, sendo possível utilizar uma metodologia sistemática para analisar o

desempenho dos alunos (BARCA, 2000). Assim, realizei uma investigação sistemática em escolas do ensino fundamental, analisando questionários aplicados a jovens estudantes, nos quais eles registraram suas ideias sobre o conceito substantivo Ditadura Militar Brasileira tomando como referência a maneira pela qual se relacionam com esse conhecimento, a partir de suas experiências individuais e de suas experiências sociais no processo de escolarização.

Nas últimas décadas, as discussões sobre o ensino têm colocado em questão o conceito de aula, revelando um espaço escolar para além da tradicional sala de aula. Segundo Penim (apud SCHMIDT; GARCIA, 2006, p.9), utiliza-se "aula como espaço de conhecimento", que indica novas possibilidades de compreensão do ensinar e do aprender e dos papéis dos jovens alunos e dos seus professores nessa relação. Os jovens trazem para o contexto das aulas, dos seus espaços de ação, fora da escola, ideias construídas *nas e pelas* suas relações sociais com outros sujeitos, as quais deveriam ser levadas em conta na escola e nas relações de ensino-aprendizagem, para aproximar a cultura escolarizada da cultura própria do jovem aluno. Suas experiências sociais, ao serem consideradas em aula, podem trazer a compreensão de conteúdos escolares que, de início, não têm significado e para os quais as estratégias de ensino nem sempre promovem sentido.

Essas reflexões é que fizeram com que eu chegasse às escolas para observar não um sujeito, mas vários sujeitos; não só os jovens, mas os professores envolvidos na pesquisa de campo; não uma classe e escola, mas duas classes de 8.a série em escolas diferentes quanto à localização geográfica e à clientela escolar, porém semelhantes quanto ao grau de escolarização.

Na escola A, estudavam 38 alunos, sendo 9 meninos e 29 meninas. Na escola B, estudavam 26 jovens, sendo 14 meninos e 12 meninas. A faixa etária dos alunos, nas duas escolas, encontrava-se entre 13 e 17 anos. Os jovens residiam no mesmo bairro da escola ou em bairros circunvizinhos.

Ao contextualizar a escola e os alunos, é possível pensar na vida desses jovens, que, segundo Dubet, seguem modelos de consumo cultural que são os mesmos para todos os jovens, além das pertenças sociais. Porém, têm uma vida dividida porque sua "cultura adolescente" (DUBET; MARTUCELLI, 1997, p.258) não é vivida da mesma maneira, mas segundo sua posição social. Dubet acredita na relativa independência dos jovens das classes populares vinculadas à vida da cidade, em oposição à subordinação de alunos de escolas de camadas mais elitizadas, cujos pais exigem certa autonomia e elegem a escola que corresponde aos seus padrões culturais, como a inserção de aulas complementares às do currículo tradicional que propiciem

estudarem música, práticas de esporte e dança, entre outras, em horários alternativos, conforme constatei na escola A (DUBET; MARTUCCELLI, 1997).

Para os jovens das classes populares, as atividades fora da escola são de sua iniciativa: praticam o que gostam, pois não é possível um controle sobre sua vida. Dubet complementa suas ideias trazendo para a escola as reflexões sobre esse jovem e as suas relações escolares. Faz com que se pense na escola e nas atividades escolares, que nem sempre podem ser "escolhidas" pelo aluno, já que há um controle sobre essas atividades, as normas, as aulas, os espaços e os momentos em que podem ser utilizados. O jovem procura escapar desse controle pela não aceitação de práticas escolares que não façam sentido para ele. Por essa razão, segundo o autor, é importante apresentar estratégias de ensino que proporcionem uma participação mais ativa do jovem nas aulas, maior flexibilidade, para que este possa, a partir de suas ideias, construir novos conhecimentos escolares (DUBET; MARTUCCELLI, 1997).

A INVESTIGAÇÃO E SEUS RESULTADOS

Na investigação realizada com alunos das duas escolas foram aplicados dois questionários: o primeiro, denominado de **1.o questionário - Conhecimentos prévios**, e reaplicado, contendo as mesmas perguntas, no momento final do período de observações, denominado **2.o questionário - Conhecimentos pós-aulas sobre a DMB (1964-1984)** a respeito do conceito substantivo Ditadura Militar Brasileira (1964-1984) estes instrumentos serviram de base para a análise das ideias dos jovens.

A partir das ideias expressas nos textos do manual didático, da exposição oral do professor, da pesquisa em sites e com familiares, os jovens que responderam aos questionários de investigação demonstraram ideias historiográficas sobre o conceito de *Ditadura Militar Brasileira*.

As ideias dos jovens alunos mostram que percebem o conceito substantivo *Ditadura Militar Brasileira* como a **falta de compromisso com a democracia**. Foram encontradas respostas que referendam essa ideia nas duas escolas, como registrei a seguir:

“Foi um período em que generais eram escolhidos como presidentes pelas forças armadas, foi um período em que não teve liberdade, nem democracia, pois quem era contra isso era perseguido, exilado, torturado e muitas vezes morto”, narra Letícia, da EP.

É possível inferir que a jovem enfatiza, em sua narrativa, aspectos que demonstram elementos do contexto da *Ditadura Militar Brasileira* como *forças armadas, não teve liberdade, nem democracia, exilado*, conceitos da disciplina de História já incorporados ao seu vocabulário e utilizados para representar as suas ideias históricas. Ao tratar de período histórico, a jovem usa como argumento, *Foi um período*, não há datações, a relação presente/ passado é efêmera, inconsistente.

A aluna Renata argumenta:

“Muitas pessoas morreram nesse período, pois houve conflitos entre os militares, para disputar quem iria ser o presidente naquela época. Nesse período da Ditadura Militar do Brasil houve três ou quatro presidentes”.

A resposta mostra que suas ideias são associadas aos militares, às violências da época e a disputas pela presidência da República. Já consegue associar ideias que fazem parte do conceito estudado, seu foco de registro é a disputa presidencial, parte do assunto tratado em aulas com o professor. Consegue estabelecer relações com ideias históricas e argumentar usando informações como constitutivas da sua resposta. A narrativa carece de maior consistência, não há sujeitos específicos, a resposta é dada de modo generalizado. João Vitor no 2º questionário respondeu:

“Quando o exército invade o poder, tudo é controlado, as horas para sair na rua, os alimentos, tudo”

Assim como Letícia, ele usou palavras já incorporadas no seu vocabulário que revelam indícios do período da História que estudou como: *exército invade o poder ou tudo é controlado*, registros da falta de compromisso com a democracia.

O que é possível constatar nas respostas dos três jovens, é que são ideias contendo informações sobre o conceito *Ditadura Militar Brasileira, mas que exprimem com mais veemência a ideia da falta de compromisso com a democracia*.

Na EM o aluno Fabiano respondeu:

“É uma fase da história do Brasil que ocorre prisões, mortes e o exército fica no comando da presidência”,

O jovem consegue situar que é um momento histórico do Brasil, das relações de poder do exército e da violência por ele exercidas. Novamente as palavras expressaram *exército* como um corpo único, sem distinções de grupos que poderiam exercer maior ou menor poder sobre o governo do país.

Beatriz e Aline, respectivamente, da EM, relatam:

“Foi um período onde somente os militares governavam o Brasil, o povo não podia fazer nada, só os militares mandavam. Alguns jovens protestaram e acabaram sendo presos”.

e

“Nessa época as pessoas não tinham o seu direito de votar, alunos eram contra a ditadura e iam presos”.

As alunas demonstraram que já possuem ideias históricas definidas sobre o conceito substantivo *Ditadura Militar Brasileira*. Suas narrativas representaram as ideias de **ação política/conjuntural e/ou falta de compromisso com a democracia**. As jovens perceberam a censura política, a falta de direitos civis e o poder militar estabelecido. Suas ideias enfatizam a privação dos direitos políticos do cidadão, a forma de governo, a relação de poder estabelecido. Com essas ideias, apresentam como estão constituindo o conceito e de que visão da historiografia se apropriaram.

As respostas sugerem que as jovens tiveram acesso às informações referentes ao conceito substantivo *Ditadura Militar Brasileira*, em reproduções de documentos históricos; através de pesquisa em sites, em aulas de informática; na turma, por meio dos relatos dos professores; em leitura de textos nos manuais didáticos, na produção de atividades escolares, assim como nas relações com outros sujeitos, atividades que foram observadas e registradas nas aulas de História.

As ideias históricas expressas por jovens alunos das escolas, tanto pública como particular, apresentam uma visão do contexto brasileiro de 1964 que destaca a falta de liberdade, de democracia, a violência como fatores que representariam o contexto brasileiro também encontradas nas narrativas dos professores e no manual didático.

É importante salientar, que todos os jovens aqui mencionados apresentaram progressão nas suas ideias após aulas sobre o conceito substantivo *Ditadura Militar Brasileira (1964-1984)*.

Na EP a jovem Letícia passou de ideias ausentes ou sem nexo para ideias históricas complexas; Renata passou de ideias ausentes ou sem nexo para ideias parciais pouco complexas; João Vitor passou de ideias ausentes ou sem nexo para ideias parciais pouco complexas.

Na EM a jovem Beatriz passou de ideias ausentes ou sem nexo para ideias parciais pouco complexas; Fabiano passou de ideias ausentes ou sem nexo para ideias parciais pouco complexas e Aline passou de ideias ausentes ou sem nexo para ideias parciais pouco complexas. Sendo assim, foi possível concluir que na perspectiva de análise na historiografia os jovens apresentaram avanços em suas ideias após as aulas sobre o conceito substantivo *Ditadura Militar Brasileira (1964-1984)*.

Assim, como pude observar na análise a partir da historiografia, é necessário destacar a progressão das ideias dos alunos nas duas escolas na investigação dos conhecimentos prévios e nos conhecimentos registrados pós-aulas, também observados sob a perspectiva da memória.

É significativo observar que as mediações realizadas nas aulas de História contribuíram para modificar as ideias prévias dos alunos, constatadas na progressão que estes apresentaram nas respostas registradas no 2.º questionário aplicado aos alunos.

A investigação a partir da análise da memória registrada nos questionários permitiu perceber como os jovens alunos expressaram, em suas respostas, as **ideias de vitimização**, que foram ideias muito veiculadas nos anos 80 no meio acadêmico e, que continuam presentes nas narrativas dos professores e nos manuais escolares em 2007.

Tanto na turma da escola particular, como na turma da escola pública municipal, pude verificar que as respostas dos alunos assemelharam-se e podem ser classificadas na mesma categoria - **ideias de vitimização**. Destaco a jovem Letícia que nos conhecimentos prévios registrou: “*eu não aprendi sobre este tema em minha escola*” e após as aulas no 2.º questionário:

“O meu professor disse que nesse período muitos músicos e professores até padres foram mortos por discordar da ditadura militar. Tinha também o DOPS que enviam espiões que iam disfarçados nos colégios (universidades) e se algum professor ou colega discordasse com a ditadura esse espião ia lá no DOPS e falava dessa pessoa, que era torturado e muitas vezes mortos.” (Letícia – questão 4).

Em sua narrativa, a jovem citou elementos que fazem parte do período histórico como DOPS, censura escolar, professores, alunos. Essa aluna reconheceu a ditadura militar como período da história política brasileira de repressão e violência. Recorreu às ideias expressas pelo professor nas aulas para exemplificar os atos propagados na época da Ditadura Militar Brasileira. A jovem conseguiu expor em suas ideias a ideia de vitimização. Como outra referência a jovem Renata, no questionário dos conhecimentos prévios escreveu:

“Não me recordo exatamente de um exemplo, sei que foi um período difícil e hoje em dia seria um crime o uso dessa ditadura, pois eles não tinham alternativas, a única era concordar com o governo” (questão 4).

E nos conhecimentos pós-aulas sobre a ditadura militar respondeu:

“Foi um período onde somente os militares governavam o Brasil, o povo não podia fazer nada, só os militares mandavam. Alguns jovens protestaram e acabaram sendo presos” (Beatriz - questão 2).

Nos conhecimentos prévios já demonstrava em sua resposta que compreendia o período o poder do governo sobre o povo. E no questionário *pós-aulas* apresentou uma ideia de compreensão do poder do Estado, de utilização da força, da atuação dos jovens e das consequências de sua atitude.

João Vitor escreveu nos conhecimentos prévios “*não estudamos*” e no 2.^º questionário:

“só sei que era tudo controlado pelos militares que estavam no governo, estudantes foram presos, os jornais e a TV foram censurados e houve muita perseguição.”

Na sua resposta conseguiu expressar com mais força a subjugação dos estudantes, a censura dos meios de comunicação pelos militares, ou seja, a ideia de vitimização é forte em sua narrativa.

A jovem Beatriz que nada sabia na sua primeira resposta, conseguiu no 2.º questionário:

“Foi um período onde somente os militares governavam o Brasil, o povo não podia fazer nada, só os militares mandavam. Alguns jovens protestaram e acabaram sendo presos.”

Fabiano que respondeu: “não sei” depois das aulas conseguiu registrar:

“que o exército comandava o povo e o povo não podia se manifestar não eram livres, porque seriam presos e torturados”.

O aluno reforçou as ideias de força e poder por parte do exército e falta de liberdade da população.

Aline respondeu “não sei o que é isso” no primeiro questionário e, após as aulas respondeu:

“um regime que somente os políticos militares participaram e colocaram suas ideias sem deixar ninguém dar sua opinião.”

Mais uma vez percebi a narrativa da jovem muito semelhante às respostas de seus colegas da sala, como a Beatriz e o Fabiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que constatei é que as investigações com os alunos, tanto da escola particular, como da escola pública, indicaram a forte tendência da elaboração do conceito substantivo da *Ditadura Militar Brasileira* (1964-1984) a partir de uma *memória de vitimização*, que foi perpetrada nas aulas de História e nos manuais didáticos.

É fato que muito se tem discutido, evidenciado ou relativizado quanto aos acontecimentos históricos de 1964 no Brasil.

Há necessidade de atenção nas reproduções da historiografia que chegam à escola via manual didático ou nas narrativas dos professores de História. A seleção e interpretação que os professores fazem para trabalhar esse conceito são incorporadas aos conhecimentos dos jovens, possibilitando a formação de um quadro conceitual, de um dado contexto da História, a partir de determinados referenciais.

Entende-se que a relação do professor com o manual didático tem que ser científica, realizada a partir da busca constante pela historiografia. No entanto, observou-se que os professores apresentaram aos alunos palavras/conceitos da historiografia que estes não dominavam. Tais conteúdos deveriam ser compreendidos por seus alunos de maneira que lhes permitisse entender o contexto da Ditadura Militar Brasileira. Conceitos como os de Regime Militar, Ditadura Militar e Golpe Militar estão associados a corrente interpretativa da historiografia de quem está produzindo o texto do manual didático, e denotam um significado ao serem utilizados pelo autor do texto didático. É necessário esclarecer, junto aos alunos, cada um desses conceitos, para que os jovens possam construir um campo de conhecimento histórico mais abrangente e que lhes possibilite obter maior compreensão do contexto que trata o conceito substantivo estudado.

Volta-se à questão da memória social no âmbito escolar e de como é compreendido por jovens alunos o conceito substantivo Ditadura Militar Brasileira. A construção do conhecimento escolarizado passa pela narrativa oral e escrita dos professores, que imprimem em suas falas e textos suas ideias históricas e que podem ou não dar conta da historiografia relacionada ao conceito substantivo a ser tratado em aulas de História com seus alunos. A memória está presente nos manuais didáticos, no caso em estudo, em apenas um deles, aquele adotado na escola EP, que trata do conteúdo escolar e em seus textos apresentou a ideia de vitimização.

Quanto à progressão das ideias históricas dos jovens pode-se inferir que houve uma progressão de conhecimentos históricos por parte deles, pois constatou-se a modificação das ideias que eles já possuíam sobre o tema, haja vista que muitos deles nada conheciam a respeito do conceito substantivo em questão. No entanto, não se pode afirmar o mesmo em relação ao modo como o conhecimento histórico foi trabalhado pelos professores. Faltou-lhes o conhecimento das outras correntes interpretativas da historiografia que mostrassem aos jovens a ideia de intervenção salvadora preconizada pelas direitas no poder do Estado durante a Ditadura Militar Brasileira em 1964, bem como, tal qual mencionado, trabalhar as diferentes denominações atribuídas ao período histórico Ditadura, Regime ou Revolução, Golpe.

Sendo assim, apresenta-se uma nova questão: por que o professor não fala das novas historiografias? Trata-se de uma questão a ser ampliada mediante novas investigações, mas sobre a qual esta pesquisa permite fazer algumas observações. As novas historiografias não estão chegando à escola porque os manuais didáticos não trazem versões multiperspectivadas da História. Novas e diferentes perspectivas devem ser apresentadas nos manuais didáticos para que tanto os professores como os jovens tenham a possibilidade de reconhecer novas visões do conceito substantivo Ditadura Militar Brasileira.

É nosso papel, como pesquisadores desse campo de investigação – a Educação Histórica –, trazermos as contribuições de nossas pesquisas para o ensino de História. Assim, minha pesquisa no âmbito escolar apresenta a necessidade de reflexão sobre como os jovens constroem o conhecimento histórico, mais especificamente o conceito substantivo Ditadura Militar Brasileira.

É necessário considerar a possibilidade de elaboração de princípios metodológicos que permitam aos alunos de ensino fundamental a apropriação dos conceitos substantivos, levando em conta os conhecimentos prévios dos jovens, a partir de suas ideias, relacionando esses conhecimentos com os conhecimentos escolarizados. Os modos de ensinar História pelos professores, em aulas de História, necessitam de novas perspectivas para que os jovens consigam, mais do que se apropriar de conhecimentos, construir uma consciência histórica produzida nas relações que estabelecem com os conhecimentos escolares e os conhecimentos produzidos nas suas relações com outros sujeitos.

REFERÊNCIAS

- ASHBY, R. Conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções de alunos. In: BARCA, I. (Org.). **Educação histórica e museus**. Braga: Uminho, 2003.
- ASHBY, R.; LEE, P. Children's concepts of empathy and understanding in history. In: PORTAL, C. (Ed.). **The History Curriculum for Teachers**. Londres: The Falmer Press, 1987. p.62-88.
- BARCA, I. **Perspectivas em Educação Histórica**. In: Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Universidade do Minho, Portugal, 2001.
- BARCA, I. **Literacia e consciência Histórica**. In: Educar em Revista, Ed. UFPR, Curitiba, PR: edição especial, 2006.
- CAMACHO, L. **Violência e indisciplina nas práticas escolares de adolescentes**: um estudo das realidades de duas escolas semelhantes e diferentes entre si. 2000. 248p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.
- _____. **A invisibilidade da juventude na vida escolar**. Florianópolis: UFSC, 2004.
- DUBET, F.; MARTUCCELLI, D. **La Escuela. Sociología de la experiencia escolar**. Buenos Aires: Losada, 1997.
- FORACCHI, M, M. **Juventude na Sociedade Moderna**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1971.
- LEE, P. **Progressão da compreensão dos alunos em História** (Progression in students' understandings of the discipline of history) in: In: Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Universidade do Minho, Portugal, 2001.
- ROCKWELL, E.; EZPELETA, J. A construção social da escola. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.66, n.152, p.106-119, jan./abr. 1985.
- SCHMIDT, M. A; GARCIA, T.B. **Pesquisas em Educação Histórica**: algumas experiências. In: Educar em Revista, Ed. UFPR, Curitiba, PR: edição especial, 2006.
- SPÓSITO, M. P.; CARRANO, P. Juventude políticas públicas no Brasil. In: LÉON, O. **Políticas públicas de juventud en América Latina**: políticas nacionales. Viña Del Mar: Ediciones CIDPA, 2003.
- _____. Juventude políticas públicas no Brasil. In: LÉON, O. **Políticas públicas de juventud en América Latina**: políticas nacionales. Viña Del Mar: Ediciones CIDPA, 2003.

_____. **A sociabilidade juvenil e a rua:** novos conflitos e ação coletiva na cidade. ANPED, 1994a. Mimeo.

STARLING, H. **Os senhores das gerais:** os novos inconfidentes e o golpe de 1964. Petrópolis: Vozes, 1986.

A RECONSTRUÇÃO DE AULAS DE HISTÓRIA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DA AULA OFICINA À UNIDADE TEMÁTICA INVESTIGATIVA.

Lindamir Zeglin Fernandes¹

Orientação: Dr^a Maria Auxiliadora Schmidt² PDE/UFPR³

RESUMO

Este artigo relata estudo realizado no contexto da formação continuada PDE/2007. Elege como objeto a *unidade temática investigativa* na perspectiva da Educação Histórica, que se fundamenta em Barca (2004) e Schmidt e Braga (2005/2006). Assim, o primeiro objetivo foi estudar os elementos fundamentais constitutivos da unidade temática investigativa: definição de temática de estudo, conforme diretrizes curriculares; ideias históricas iniciais dos alunos sobre a temática definida; categorização, análise e problematização das ideias iniciais para balizar a intervenção pedagógica do professor; produção da comunicação pelos alunos e aplicação/análise de instrumento de meta cognição. O outro objetivo foi propor mais um elemento à unidade temática investigativa: registro, seleção e guarda na biblioteca escolar do caminho percorrido/reflexões do professor e produção dos alunos, conforme dissertação de mestrado (Fernandes, 2004). O terceiro objetivo socializou o estudo com um grupo de professores da rede estadual que produziram experiências orientadas, na formação continuada e com alunos de Universidades particulares e professores do PDE. A metodologia, inicialmente aprofundou os conceitos envolvidos na unidade temática investigativa, fazendo a revisão de literatura pertinente. No segundo momento, elegeu trabalhos já realizados, nessa perspectiva. Por último, planejou e executou estudo exploratório com um grupo de professores de História. Os resultados indiciam: a possibilidade de utilização da unidade temática investigativa nas aulas de História, para que a aprendizagem dessa disciplina tenha mais sentido para os alunos; a utilização da estrutura da unidade temática investigativa na formação continuada dos professores de História, para a produção de experiências orientadas em sala de aula.

Palavras-chave: ensino de História; unidade temática investigativa; Educação Histórica.

⁷ A socialização para os professores da rede estadual se deu no contexto do Programa Superação, criado pela Secretaria de Estado de Educação em 2007. Este Programa propôs a realização de um conjunto de ações integradas entre os Departamentos, Coordenações e Núcleos Regionais da SEED, com o objetivo de apoiar e buscar soluções para problemas enfrentados por algumas escolas estaduais, como evasão e repetência.

Sandra LIMA (2005), Lindamir Zeglin Fernandes (2006) e Ana Maria Burkot SCHERREIER (2005).

INTRODUÇÃO

Este artigo nasceu de trabalho sistematizado no contexto do processo de formação continuada no PDE 2007. As reflexões e estudos a partir do Plano de Trabalho foram somados às experiências coletivas e individuais anteriores. Foi orientada integralmente pela doutora Maria Auxiliadora Moreira Schmidt.

Parte do pressuposto que ainda existem muitas práticas tradicionais de professores em aulas de História, como o pouco trabalho com o documento histórico, produção de narrativas pelos alunos e a valorização das suas ideias históricas. Nesse sentido, estudo exploratório realizado por Schmidt e Braga, em duas escolas públicas de Curitiba, observou que predomina a forma de conhecimento denominada tópica, na qual o conteúdo é apresentado como uma verdade inquestionável, além de ter status por si mesmo, e não como significado para o referente, porque as explicações e participações dos alunos estão praticamente excluídas.

Um segundo estudo exploratório, nas mesmas escolas, utilizou questionários e entrevistas com jovens alunos do primeiro ano do Ensino Médio, no sentido de verificar o seu grau de interesse pelas aulas e pelos conteúdos de História. De modo geral, os entrevistados consideraram ser a História um conhecimento importante, mas teria de ser relacionado com a compreensão do presente e das suas próprias vidas (SCHMIDT e BRAGA, 2006, p. 18).

Na esteira desses estudos, a pergunta definidora desta investigação foi *como reconstruir a aula de História para que sejam valorizadas as ideias históricas dos alunos? Para que a aprendizagem da História tenha mais sentido para os alunos?* Um dos indicativos para esta mudança é a proposição da *unidade temática investigativa*, objeto de investigação deste trabalho, na perspectiva da Educação Histórica, que se fundamenta em Barca (2004) e Schmidt e Braga (2005/2006).

Assim, o primeiro objetivo foi estudar os elementos fundamentais constitutivos da unidade temática investigativa: definição de temática de estudo, conforme diretrizes curriculares; ideias históricas iniciais dos alunos sobre a temática definida; categorização, análise e problematização das ideias iniciais para balizar a intervenção pedagógica do professor; produção da comunicação pelos alunos e aplicação/análise de

⁷ A socialização para os professores da rede estadual se deu no contexto do Programa Superação, criado pela Secretaria de Estado de Educação em 2007. Este Programa propôs a realização de um conjunto de ações integradas entre os Departamentos, Coordenações e Núcleos Regionais da SEED, com o objetivo de apoiar e buscar soluções para problemas enfrentados por algumas escolas estaduais, como evasão e repetência. Sandra LIMA (2005), Lindamir Zeglin Fernandes (2006) e Ana Maria Burkot SCHERREIER (2005).

instrumento de meta cognição.

O outro objetivo foi propor mais um elemento à unidade temática investigativa: registro, seleção e guarda na biblioteca escolar do caminho percorrido/reflexões do professor e produção dos alunos, conforme dissertação de Fernandes (2004). O “saber fazer do professor e do aluno” é considerado como elementos pertencentes ao patrimônio cultural, razão pela qual devem ser guardados para serem utilizados em outros momentos, como documentos.

Socializar o estudo com um grupo de professores de História da rede estadual que produziram experiências orientadas, na formação continuada, com alunos de Universidades particulares e professores do PDE foi outro objetivo desta investigação.

A metodologia, inicialmente aprofundou os conceitos envolvidos na unidade temática investigativa, fazendo a revisão de literatura e experiências pertinentes. Num segundo momento, elegeu trabalhos já realizados, nessa perspectiva. Por último, planejou e executou trabalho de campo com os professores de História, na formação continuada.

Os resultados indicam a possibilidade de utilização da unidade temática investigativa nas aulas de História, para que a aprendizagem dessa disciplina tenha mais sentido para os alunos; a utilização da estrutura da unidade temática investigativa na formação continuada dos professores de História, para a produção de experiências orientadas em sala de aula. Infelizmente, o número de encontros (somente três) não permitiu que todas as partes constitutivas da unidade temática investigativa fossem planejadas e vivenciadas pelos professores em sala de aula.

PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES COM O CONCEITO – AULA OFICINA.

Para o entendimento da denominação *unidade temática investigativa* e seus *elementos constituintes*, faz-se necessária uma digressão.

Em 2003, mais precisamente em setembro de 2003, Maria Auxiliadora

⁷ A socialização para os professores da rede estadual se deu no contexto do Programa Superação, criado pela Secretaria de Estado de Educação em 2007. Este Programa propôs a realização de um conjunto de ações integradas entre os Departamentos, Coordenações e Núcleos Regionais da SEED, com o objetivo de apoiar e buscar soluções para problemas enfrentados por algumas escolas estaduais, como evasão e repetência. Sandra LIMA (2005), Lindamir Zeglin Fernandes (2006) e Ana Maria Burkot SCHERREIER (2005).

Schmidt coordenou o Seminário Investigar em Ensino de História, ministrado por Isabel Barca, promovido pelo Programa de Pós-graduação em Educação, na UFPR. Houve a participação de vários professores de escolas públicas de diferentes lugares, juntamente com alunos de pós-graduação, fato que enriqueceu as discussões e trabalhos desenvolvidos.

A fala inicial de Barca apontava as diferenças entre a aula conferência, a aula colóquio e a aula oficina. Naquele momento, não forneceu muitos detalhes sobre a aula oficina, mas apontou sua importância para a apreensão das ideias históricas dos alunos frente a aula conferência e aula colóquio. Havia expectativa inicial da maioria do grupo de professores presentes de muitas falas por parte da “conferencista”. No entanto, no primeiro dia, após breve explanação, com o auxílio de poucas transparências, pediu que os professores se dividissem em grupos para planejar uma aula. A sensação foi de surpresa: a maioria parecia desconcertada. Seguiu-se muito barulho e pedidos das equipes por mais orientações. Então um pedido claro, por parte de Barca: *definição de uma temática* a ser trabalhada com os alunos no dia seguinte. Portanto, o primeiro elemento constituinte do processo.

Em seguida à definição da temática a ministrante do seminário pediu que fossem planejadas *perguntas a serem aplicadas aos alunos, com o objetivo de investigar os conhecimentos tácitos ou prévios*. Ou seja, os conhecimentos que os alunos já possuíam adquiridos em outras séries, em contato com seus familiares ou com a mídia. Mas não houve uma orientação sobre o que perguntar, como perguntar, ou a indicação de uma base a partir da qual se poderia seguir. Este é o segundo elemento do processo.

No dia seguinte, os professores trouxeram as respostas dos alunos à investigação dos conhecimentos prévios. Eram muitas folhas de produção de alunos. Barca orientou que cada grupo escolhesse apenas uma turma para seguir com a investigação. As respostas da turma selecionada deveriam ser categorizadas. Eis o terceiro elemento do processo: *categorização dos conhecimentos prévios dos alunos, para análise e tomada de decisão para a intervenção pedagógica*. Nas orientações fornecidas pela professora ministrante, não houve igualmente uma sugestão ou pré-determinação das categorias a serem utilizadas. Cada grupo foi “arriscando” e construindo.

⁷ A socialização para os professores da rede estadual se deu no contexto do Programa Superação, criado pela Secretaria de Estado de Educação em 2007. Este Programa propôs a realização de um conjunto de ações integradas entre os Departamentos, Coordenações e Núcleos Regionais da SEED, com o objetivo de apoiar e buscar soluções para problemas enfrentados por algumas escolas estaduais, como evasão e repetência.

Sandra LIMA (2005), Lindamir Zeglin Fernandes (2006) e Ana Maria Burkot SCHERREIER (2005).

Na continuidade os professores planejaram e executaram a intervenção pedagógica junto aos alunos, por meio de vários documentos históricos. Depois lançaram as mesmas perguntas iniciais (feitas inicialmente para investigar os conhecimentos prévios) com o objetivo de observar a progressão (ou não) das ideias históricas dos alunos.

Nas apresentações dos diversos grupos sobre a progressão das ideias dos alunos desde a categorização dos conhecimentos prévios até a intervenção e investigação posterior, muitas considerações foram feitas pelo grupo de professores presentes ao seminário. Como a possibilidade de múltiplas intervenções. Diante da análise da categorização o professor toma a decisão sobre o que lhe parece mais necessário para a aprendizagem. Num processo que se configura como uma avaliação diagnóstica e processual.

Apesar de que o Seminário tivesse fornecido todas essas perspectivas, a sistematização mais elaborada foi divulgada por Isabel Barca em 2004⁴, principalmente em relação ao trabalho com os documentos históricos. Ressalta a interpretação de fontes históricas, compreensão contextualizada e *Comunicação*, conforme segue:

I- Interpretação de fontes históricas.

- leitura de fontes diversas, com suportes diversos, com mensagens diversas;
- o cruzamento de fontes, nas suas mensagens, nas suas intenções, na sua validade;
- a seleção de fontes com critérios de objetividade metodológica para confirmação ou refutação de hipóteses descritivas e explicativas.

II- Compreensão contextualizada:

- entender ou tentar entender, situações humanas e sociais em tempos e espaços diversos;
- relacionar os sentidos do passado com as suas próprias atitudes em relação ao presente e a projeção do futuro;
- levantar novas questões, novas hipóteses a investigar – o que constitui em suma a essência da progressão do conhecimento.

III- Comunicação

⁷ A socialização para os professores da rede estadual se deu no contexto do Programa Superação, criado pela Secretaria de Estado de Educação em 2007. Este Programa propôs a realização de um conjunto de ações integradas entre os Departamentos, Coordenações e Núcleos Regionais da SEED, com o objetivo de apoiar e buscar soluções para problemas enfrentados por algumas escolas estaduais, como evasão e repetência.

Sandra LIMA (2005), Lindamir Zeglin Fernandes (2006) e Ana Maria Burkot SCHERREIER (2005).

Exprimir a sua interpretação e compreensão das experiências humanas ao longo do tempo com inteligência e sensibilidade, utilizando a diversidade dos meios de comunicação. (BARCA, 2004, p.21).

A *comunicação* é o quarto elemento do processo da unidade temática investigativa. Segundo a autora, na comunicação busca-se que o aluno “expresse a sua interpretação e compreensão das experiências humanas ao longo do tempo com inteligência e sensibilidade, utilizando a diversidade dos meios de comunicação disponíveis. (p. 21).

Outro elemento apontado nos estudos de Barca é a *investigação da meta cognição*. Tem como objetivo fazer os alunos pensarem sobre como aprenderam, o que mais gostariam de aprender, o que mais gostaram nas aulas.

O TRABALHO COM A AULA OFICINA E SUA RECONSTRUÇÃO: UNIDADE TEMÁTICA INVESTIGATIVA.

A partir de o Seminário Investigar no Ensino de História, em 2003, um grupo de professores⁵ iniciou/continuou pesquisa em colaboração com a UFPR⁶. Uma das propostas era dar continuidade às investigações iniciadas no Seminário. Algumas adaptações foram realizadas. Uma *primeira ênfase foi a escolha da temática direcionada pela diretriz curricular e planejamento do professor*.

O trabalho com a investigação dos conhecimentos prévios foi assumido pela maioria dos professores do grupo. Um problema inicial apareceu em relação ao planejamento das perguntas para investigar os conhecimentos prévios.

Os professores começaram a planejar coletivamente. Mesmo assim, não havia parâmetros para planejar essas questões iniciais e na prática da intervenção o caminho ficava “tortuoso”, muitas vezes, com desvio da própria historiografia. Por exemplo, nas perguntas para o conteúdo Iluminismo elaborou-se uma pergunta metafórica do tipo:

“Qual é o significado da luz e do escuro? Exemplifique”. Depois da categorização e análise das respostas ficava difícil a tomada de decisão para a intervenção. Nem sempre se encontrava documento para a intervenção. A sensação era de andar em areia movediça.

⁷ A socialização para os professores da rede estadual se deu no contexto do Programa Superação, criado pela Secretaria de Estado de Educação em 2007. Este Programa propôs a realização de um conjunto de ações integradas entre os Departamentos, Coordenações e Núcleos Regionais da SEED, com o objetivo de apoiar e buscar soluções para problemas enfrentados por algumas escolas estaduais, como evasão e repetência.

Sandra LIMA (2005), Lindamir Zeglin Fernandes (2006) e Ana Maria Burkot SCHERREIER (2005).

A dúvida foi levada até a assessora que em diálogo com Barca, apontaram a importância dos objetivos de ensino. Pois a clareza dos objetivos de ensino em relação a uma temática pode direcionar a elaboração das perguntas para investigar os conhecimentos prévios. Além disso, é importante para mostrar que o trabalho com o

⁵

Grupo de Professores de Araucária (PR). Veja também:

THEOBALD, Henrique Rodolfo. A experiência de professores com ideias históricas: o caso do “Grupo Araucária”. Curitiba, 2007. Dissertação de Mestrado, UFPR.

⁶ Assessorados pelas Doutoras Maria Auxiliadora Moreira Schmidt e Tania Braga Garcia. conhecimento prévio do aluno não se confunde com o relativismo, ou com metodologias pós-modernas. Segue um dos exemplos:

Temática: A conquista dos direitos da mulher e seu significado para os alunos em relação às suas famílias (FERNANDES, 2006).

Objetivos de ensino	Perguntas para a investigação dos conhecimentos prévios
Identificar as conquistas históricas da mulher a partir do séc. XIX	A mulher sempre teve os mesmos direitos que o homem? Explique.
Avaliar as conquistas e dificuldades da mulher na vida pública e privada	Na vida pública e privada a mulher já adquiriu igualdade em relação ao homem? Explique.
Compreender que a conquista de direitos da mulher provocou e provoca mudanças no cotidiano da família.	Quais as mudanças que a conquista de direitos provocou e provoca na sua vida e na vida de sua família?
Refletir sobre a situação atual da mulher para propor possíveis soluções às políticas públicas.	Em sua opinião, frente à situação atual, o que precisa ser feito em relação às leis e políticas públicas para a mulher?

Portanto, registre-se a *segunda ênfase: a elaboração de perguntas para investigar os conhecimentos prévios a partir dos objetivos de ensino planejados para a temática.*

Outra consideração apreendida, tendo como referência as experiências

⁷ A socialização para os professores da rede estadual se deu no contexto do Programa Superação, criado pela Secretaria de Estado de Educação em 2007. Este Programa propôs a realização de um conjunto de ações integradas entre os Departamentos, Coordenações e Núcleos Regionais da SEED, com o objetivo de apoiar e buscar soluções para problemas enfrentados por algumas escolas estaduais, como evasão e repetência.

Sandra LIMA (2005), Lindamir Zeglin Fernandes (2006) e Ana Maria Burkot SCHERREIER (2005).

realizadas pelo grupo, em sala de aula, foi quanto ao momento pós-categorização. As práticas têm apontado para a importância de se fazer a problematização junto aos alunos, de preferência mostrando a tabulação para que eles se identifiquem e se localizem nas suas respostas. Acredita-se que esse momento é imprescindível para que se dê um início de conflito cognitivo quando o aluno começa confrontar as várias interpretações dadas por ele e seus colegas à temática que será estudada. No decorrer do processo, essas interpretações serão confrontadas com documentos históricos, narrativa do livro didático e outras possibilidades. Se o professor “pular” essa fase, não dando oportunidade ao aluno em pensar a sua resposta, pode comprometer o resultado da aprendizagem.

Assim, *a terceira ênfase*: depois da categorização e análise pelo professor das respostas dos alunos para os conhecimentos prévios, *a problematização junto aos alunos*.

Quanto ao elemento *comunicação* observa-se que ele pode ser interpretado como uma avaliação mais formal dentro do processo todo. É a sistematização, por parte dos alunos, em forma de narrativas, histórias em quadrinhos, charges, desenhos e outros. Dessa maneira, *a quarta ênfase*: *comunicação como o processo mais formal de avaliação*.

Na aplicação do instrumento de meta cognição, além das perguntas costumeiras estão sendo incluídas, perguntas do tipo “O que este conteúdo lhe ensina para o seu presente?” e “O que este conteúdo lhe ensina para o seu futuro?” As respostas dos alunos podem surpreender, muitas vezes. Mas podem dar indicativos do que ensinar, como ensinar, como o aluno apreende e interpreta as diversas narrativas. *Na quinta ênfase: perguntas para captar a verbalização do aluno quanto à consciência histórica*.

Dessa maneira, as práticas a partir do texto fundador da Aula Oficina têm mostrado indicativos que permitem algumas ênfases que já foram apontadas. Ademais existem diferenças na organização de ensino entre Portugal e Brasil. Para mencionar apenas uma, a hora-aula no Paraná tem a duração de 50 minutos, enquanto em Portugal, os “blocos” de aulas envolvem um tempo maior. Portanto, entende-se que o processo envolve um número maior de aulas, desde o planejamento da investigação inicial até a meta cognição, enfatizando o trabalho do professor como pesquisador. Nesse sentido, as considerações apontadas justificam a denominação **unidade temática investigativa**.

⁷ A socialização para os professores da rede estadual se deu no contexto do Programa Superação, criado pela Secretaria de Estado de Educação em 2007. Este Programa propôs a realização de um conjunto de ações integradas entre os Departamentos, Coordenações e Núcleos Regionais da SEED, com o objetivo de apoiar e buscar soluções para problemas enfrentados por algumas escolas estaduais, como evasão e repetência. Sandra LIMA (2005), Lindamir Zeglin Fernandes (2006) e Ana Maria Burkot SCHERREIER (2005).

UM NOVO ELEMENTO À UNIDADE TEMÁTICA INVESTIGATIVA

Também se propôs *um novo elemento à unidade temática investigativa: registro, seleção e guarda na biblioteca do caminho percorrido/reflexões do professor e produções dos alunos para posterior utilização em aulas de História.*

A proposição se baseia em pesquisa já realizada pela autora deste artigo, durante o mestrado. A dissertação *Patrimônio Cultural e Saber Histórico Escolar* (FERNANDES, 2004) mostrou a importância de se dar visibilidade e incentivar as práticas de registro e guarda de produções de alunos e professores no cotidiano escolar. Pois a escola, normalmente guarda e zela pela documentação escolar do aluno em relação à avaliação, freqüência. Na maioria das vezes, nenhuma produção do aluno como um texto, uma charge, um desenho, uma história em quadrinhos, uma poesia, fica arquivada.

Mas não são somente as produções dos alunos que deixam de ser “preservadas” e devidamente valorizadas. Muitas vezes, o professor trabalhou vários anos em uma mesma escola, desenvolveu práticas variadas e de toda essa experiência não fica um registro sequer. Tanto aprendizado pedagógico se perde, impedindo que outros profissionais possam aprender com as experiências precursoras.

A pesquisa evidenciou existirem alguns indícios dessas práticas entre um pequeno número de professores da escola pública. No entanto, esses professores guardam produções de alunos e as próprias reflexões e caminhos percorridos em suas aulas, no arquivo pessoal. Tais indícios indicam a necessidade de maiores estudos, proposições e reflexões para dar maior visibilidade para a perspectiva em questão. Nesse sentido, uma das proposições da dissertação foi que se institucionalize a guarda na biblioteca da escola e documentos tão significativos não fiquem apenas nos arquivos pessoais, ressalvados os devidos direitos de alguém que não autorize a divulgação.

Outra consideração importante foi o entendimento de que as produções/reflexões/registros não fiquem apenas arquivadas, embora essa perspectiva seja também valorosa. Mas que sejam utilizadas, como documentos, em outras turmas, em outros momentos. Não como valor absoluto, mas cotejadas com outros documentos, com o manual didático e outros materiais.

A proposta se fundamentou em Raymond WILLIAMS, que compreende a⁷ A socialização para os professores da rede estadual se deu no contexto do Programa Superação, criado pela Secretaria de Estado de Educação em 2007. Este Programa propôs a realização de um conjunto de ações integradas entre os Departamentos, Coordenações e Núcleos Regionais da SEED, com o objetivo de apoiar e buscar soluções para problemas enfrentados por algumas escolas estaduais, como evasão e repetência. Sandra LIMA (2005), Lindamir Zeglin Fernandes (2006) e Ana Maria Burkot SCHERREIER (2005).

“cultura como um modo de vida global e característico” (2000, p. 10), permitindo entender que a produção de alunos e professores também são bens culturais. Outra fundamentação é a de que “o patrimônio cultural é constituído de unidades chamadas de bens culturais” (BUFREM, 1988, p. 1) e a própria Constituição Brasileira de 1988, define em seu artigo 216, “as formas de criar, saber e viver” como constituintes do patrimônio cultural brasileiro.

Assim, pode-se interpretar e entender que as produções de alunos e professores são bens culturais e, portanto patrimônio cultural. Como tais devem ser selecionados e guardados na biblioteca escolar que esta sendo entendida como “um lugar de memória e práticas culturais, abrangendo o patrimônio cultural local e escolar, porque ampliando desta forma o conceito, abre-se a possibilidade (...) de arquivos em seu interior” (FERNANDES, 2004, p. 28).

Dessa maneira, a **unidade temática investigativa** que continua se apoiando no texto fundador de Barca (2004), nas ênfases anteriormente apontadas e na proposição de um novo elemento, ficou assim reconstituída:

a- Definição de temática, conforme diretrizes curriculares;
b- Preparação da investigação dos conhecimentos prévios, tendo por base os objetivos de ensino;
c- Aplicação da investigação junto aos alunos;
d- Categorização e análise, pelo professor;
e- Problematização junto aos alunos;
f- Intervenção pedagógica do professor (Interpretação e contextualização de fontes);
g- Produção de comunicação, pelos alunos (narrativa, história em quadrinhos, jornal, charge, paródia e outros).
h- Aplicação de instrumento de meta cognição.
i- Guarda de algumas produções dos alunos e reflexão do professor, na biblioteca escolar.

SOCIALIZAÇÃO DA UNIDADE TEMÁTICA INVESTIGATIVA COM OS PROFESSORES DE HISTÓRIA DA REDE ESTADUAL⁷, ALUNOS DAS

⁷ A socialização para os professores da rede estadual se deu no contexto do Programa Superação, criado pela Secretaria de Estado de Educação em 2007. Este Programa propôs a realização de um conjunto de ações integradas entre os Departamentos, Coordenações e Núcleos Regionais da SEED, com o objetivo de apoiar e buscar soluções para problemas enfrentados por algumas escolas estaduais, como evasão e repetência. Sandra LIMA (2005), Lindamir Zeglin Fernandes (2006) e Ana Maria Burkot SCHERREIER (2005).

UNIVERSIDADES PARTICULARES E PROFESSORES PDE.

Além das fundamentações e estudos anteriores, fez-se necessária uma seleção de trabalhos que já utilizaram de maneira integral ou parcial o caminho da unidade temática investigativa. Necessidade justificada pela diversidade de públicos abordada: professores de História que foram orientados para a produção de experiências em sala de aula, tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio; alunos do curso de Pedagogia aos quais interessava trabalhos com as séries iniciais no Ensino Fundamental e professores PDE de diversas disciplinas. A maioria desses trabalhos já foi apresentada em eventos relacionados ao Ensino de História: Elenice ELIAS (2005); Ivan FURMANN e Kátia Silene Godoi dos SANTOS (2005); Jaqueline TALAMINE (2005)

Para as alunas de Pedagogia de uma Universidade particular foi apresentada a fundamentação teórica das partes constitutivas da unidade temática investigativa na perspectiva da Educação Histórica. Depois se seguiu um diálogo sobre a forma como as próprias aprenderam História no Ensino Fundamental. Algumas relataram suas experiências de decorar datas, saber livresco, realizar extensos questionários. Essas alunas tomaram contato com trabalhos de primeira série, realizados em sala de aula pelas professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental, já citados anteriormente. Ao tomarem esses trabalhos como referências puderam comparar e se expressar oralmente sobre as importantes mudanças que estão em curso no Ensino de História.

Uma dessas mudanças apontadas foi a aprendizagem da História com sentido para o aluno, com a sua inclusão como sujeito. As alunas indicaram princípios já estudados por Schmidt e Braga com “arquivos em estado de documento familiar”, no Projeto Recriando Histórias. O contexto do Projeto e a constituição desses arquivos por professores das séries iniciais do Ensino fundamental, juntamente com seus alunos, têm mostrado que:

- a História não se restringe ao conhecimento veiculado pelos manuais didáticos que, como já discutido por diferentes autores, têm atuado como instrumento de imposição de um conhecimento histórico sem sujeito;
- o conteúdo de História pode ser encontrado em todo o lugar; -o conhecimento histórico está na experiência humana; e
- a experiência humana historicamente organizada se explicita na consciência e pela narrativa histórica. Como afirmaram alunos e professores envolvidos no projeto, „aprende-se História de um jeito diferente” (SCHMIDT e BRAGA, 2006, p. 24).

Além disso, o contato com os trabalhos produzidos pelas professoras de primeira

⁷ A socialização para os professores da rede estadual se deu no contexto do Programa Superação, criado pela Secretaria de Estado de Educação em 2007. Este Programa propôs a realização de um conjunto de ações integradas entre os Departamentos, Coordenações e Núcleos Regionais da SEED, com o objetivo de apoiar e buscar soluções para problemas enfrentados por algumas escolas estaduais, como evasão e repetência.

Sandra LIMA (2005), Lindamir Zeglin Fernandes (2006) e Ana Maria Burkot SCHERREIER (2005).

série também suscitaram discussões sobre a importância do professor pesquisador. As alunas ressaltaram aquilo que os estudos, como Ana Paula CAETANO (2004), entende como fundamental, numa época de mudanças aceleradas, a formação de professores preparando-os “para serem intérpretes críticos de situações e contextos em que se inserem para assumirem um papel participativo na sua construção e transformação, p. 97-98.

Por outro lado, uma das alunas participantes questionou a última parte da unidade temática, a meta cognição. Pois, como aluna havia participado de uma experiência nesse sentido, a qual avaliou como “enjoativa”. Ponderou-se, então, a importância dessa última parte não se estender demais fazendo apenas duas ou três perguntas como “o que você aprendeu de novo”, “o que este conteúdo lhe ensina para o presente”, “o que este conteúdo lhe ensina para o futuro”.

Na UNIBEM⁸ a “*Unidade Temática Investigativa: A conquista do direito das mulheres e seu significado para os alunos e suas famílias*” foi o trabalho apresentado no contexto da 5ª Semana de História da UNIBEM. O trabalho teve uma boa acolhida por todos, mas o que chamou a atenção foi a presença de alguns alunos do curso de História, no final da apresentação, querendo conversar. Estes ficaram muito interessados na existência de um grupo de professores pesquisadores no Ensino Fundamental, pediam informações e apresentavam seu desejo de também fazer parte do mesmo.

Contudo, apesar do peso das reflexões auferidas a partir desses contatos e da alegria dessas socializações para a autora deste artigo, o trabalho com outro grupo de professores de História que estavam em sala de aula, foi produtivo e esclarecedor.

A proposta foi desenvolvida em três encontros com professores de História e, também com a presença de alguns pedagogos. Devido a alguns fatores, como realização do trabalho no último bimestre letivo, falta de hora atividade concentrada em 2007, não houve possibilidade de mais encontros. Pois, para uma adequada pesquisa orientada utilizando a unidade temática investigativa, haveria necessidade de sete encontros.

Assim, os encontros foram muito diretivos para a “otimização” do tempo. Trabalhos já realizados por outros professores foram largamente utilizados.

No primeiro encontro, o contato inicial foi levantar as principais dificuldades encontradas pelos professores no Ensino de História. A maioria citou os problemas de indisciplina, desinteresse por parte dos alunos, dificuldade de interpretação e outras questões que apareceram em menor quantidade.

Após esse contato inicial, houve a apresentação da unidade temática⁷ A socialização para os professores da rede estadual se deu no contexto do Programa Superação, criado pela Secretaria de Estado de Educação em 2007. Este Programa propôs a realização de um conjunto de ações integradas entre os Departamentos, Coordenações e Núcleos Regionais da SEED, com o objetivo de apoiar e buscar soluções para problemas enfrentados por algumas escolas estaduais, como evasão e repetência. Sandra LIMA (2005), Lindamir Zeglin Fernandes (2006) e Ana Maria Burkot SCHERREIER (2005).

investigativa como uma das possíveis formas para investigar alguns problemas no Ensino de História. O texto da Aula Oficina (BARCA, 2004) foi distribuído aos participantes, para leitura posterior. Nesse primeiro encontro, os professores, de acordo com as suas propostas de ensino, planejaram perguntas para investigar os conhecimentos prévios de uma determinada turma. No final do encontro aconteceu a socialização dos objetivos de ensino e das perguntas planejadas. As respostas dos alunos deveriam ser trazidas para o próximo encontro que se realizaria apenas dois dias depois.

No segundo encontro, a maioria dos professores participantes trouxe as respostas dos estudantes para serem tabuladas e categorizadas. Alguns relatos enfatizaram a resistência dos alunos em responder as questões. Um desses professores contou que ao investigar os conhecimentos prévios, sobre “o que é democracia”, para alunos de 5^a série, recebeu insistente a reclamação de que se a professora não havia explicado, como eles poderiam responder? O aluno chegou a expressar que se a professora não queria explicar, é porque ela também não sabia.

A situação descrita anteriormente, relatada em maior ou menor intensidade, por não apenas um participante pode indicar, aparentemente, a falta da rotinização dessa prática. Além da aparência, pode denunciar a dificuldade da avaliação como processo de intervenção pedagógica. Avaliação que deveria considerar o que o aluno sabe para intervir para a aprendizagem. Processo no qual a unidade temática investigativa na perspectiva da Educação Histórica, pode contribuir. Como afirma Barca:

Os jovens constróem o conhecimento sobre o passado por referência ao presente e com suporte em várias formas de conhecimento. Em vários países a televisão constitui uma fonte de conhecimento a ter em conta, e não pode afirmar-se que as suas mensagens são sempre recebidas acriticamente pelos jovens. Há que se explorar de forma sistemática as ideias que os jovens trazem para a aula quer em relação aos conceitos substantivos quer em relação aos conceitos ligados à natureza da História, pois o professor só pode contribuir para a mudança se conhece aquilo que quer mudar (BARCA, 2004, p. 397).

Ainda no segundo encontro, devido ao pouco tempo, foi mostrado aos professores algumas categorizações a partir de trabalho de FERREIRA (2004). Em seguida, foram realizadas algumas atividades na intenção dos professores observarem algumas categorizações para apontarem coletivamente qual a possibilidade de intervenção pedagógica junto aos alunos. Em seguida, tiveram a tarefa de realizar a tabulação, categorização de apenas uma das respostas e apontar possível intervenção pedagógica. As categorizações foram apresentadas por todos, bem como a possível

⁷ A socialização para os professores da rede estadual se deu no contexto do Programa Superação, criado pela Secretaria de Estado de Educação em 2007. Este Programa propôs a realização de um conjunto de ações integradas entre os Departamentos, Coordenações e Núcleos Regionais da SEED, com o objetivo de apoiar e buscar soluções para problemas enfrentados por algumas escolas estaduais, como evasão e repetência. Sandra LIMA (2005), Lindamir Zeglin Fernandes (2006) e Ana Maria Burkot SCHERREIER (2005).

intervenção a ser realizada. O resultado da aplicação desse processo deveria ser trazido no próximo encontro que foi realizado em torno de três semanas depois para possibilitar o tempo necessário à intervenção pedagógica.

O terceiro encontro teve como objetivo socializar a finalização da unidade temática investigativa pelos professores participantes. Mas este encontro não foi tão promissor como os anteriores. Somente um professor trouxe o material desenvolvido pelo aluno, a narrativa em forma de desenhos e escrita. A maioria dos professores utilizou apenas o manual didático ou a própria narrativa, em aula expositiva. Avalia-se que, apesar dos professores terem se esforçado, os dois encontros anteriores deram conta somente de fundamentar bem o trabalho com a investigação e categorização dos conhecimentos prévios. Não houve tempo para o trabalho com as outras partes da unidade temática como a intervenção pedagógica por meio de documentos variados, produção de narrativas pelos alunos e, muito menos, investigação da meta cognição.

Neste terceiro encontro os professores também fizeram uma avaliação dos encontros. Como pontos fortes dos encontros: troca de experiência por meio das apresentações de cada professor; o trabalho com os conhecimentos prévios dos alunos, pois todos vivenciaram a diferença entre fazer essa investigação por escrito e fazê-la apenas oralmente; a sistematização das perguntas passo a passo; referências bibliográficas e os arquivos enviados por e-mail.

Como pontos fracos apareceram a falta do trabalho com documentos, o período do ano realizado e o pouco número de encontros que não permitiu a finalização adequada. Apenas um professor participante não considerou difícil o período do ano no qual o trabalho foi realizado.

Quando convidados, nessa avaliação final, para destacar algo importante compartilhado nos encontros, alguns ressaltaram a viabilidade da realização desse trabalho com os conhecimentos prévios. Outros enfatizaram a possibilidade de pensar sistematicamente, sobre uma prática que já é realizada oralmente. Quando investigada por escrito, permite aos professores uma tomada de decisão fundamentada quanto à intervenção pedagógica, pois considera a totalidade dos alunos envolvidos na sala de aula.

⁷ A socialização para os professores da rede estadual se deu no contexto do Programa Superação, criado pela Secretaria de Estado de Educação em 2007. Este Programa propôs a realização de um conjunto de ações integradas entre os Departamentos, Coordenações e Núcleos Regionais da SEED, com o objetivo de apoiar e buscar soluções para problemas enfrentados por algumas escolas estaduais, como evasão e repetência.

Sandra LIMA (2005), Lindamir Zeglin Fernandes (2006) e Ana Maria Burkot SCHERREIER (2005).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A unidade temática investigativa, que tem o texto fundador para seus elementos constituintes, em BARCA (2004), apresenta-se como uma das possibilidades para a reconstrução das aulas de História. Pois nessa perspectiva, as ideias históricas dos alunos são mais valorizadas. Dessa maneira, a aprendizagem da História passa a ter mais sentido para os alunos.

Em relação ao novo elemento proposto neste artigo, *registro, seleção e guarda na biblioteca escolar do caminho percorrido/reflexões do professor e produção dos alunos*, espera-se que, aos poucos, seja incorporado pela cultura escolar. Pois, o alcance e as condições para esse procedimento precisam ser mais compreendidos e avaliados.

A viabilidade da utilização da unidade temática investigativa na formação continuada de professores pesquisadores mostrou-se perfeitamente viável, desde que haja tempo suficiente para a realização de todo o processo necessário. Pois, o estudo exploratório realizado indiciou que em apenas três encontros foi somente possível trabalhar satisfatoriamente a parte do planejamento e categorização dos conhecimentos prévios. A intervenção pedagógica, comunicação e investigação de meta cognição, não foram trabalhadas sistematicamente na formação continuada, não obtendo resultados satisfatórios.

Ademais, num momento em que se faz necessário rever as práticas de avaliação, que ainda tem resquícios de classificatória, a unidade temática investigativa pode apontar caminhos pedagógicos no chão da sala de aula. Caminhos pedagógicos que não sejam apenas burocráticos.

REFERÊNCIAS

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do projecto à avaliação. In. **Para uma educação histórica de qualidade**. Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga (PT): Ed. Universidade do Minho, 2004.

_____. Os jovens portugueses: ideias em História. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, nº. 2, p. 301-403, julho-dezembro de 2004.

BUFREM, Leilah Santiago. **O livro: juventude e memória coletiva**. Curitiba: 1998.

⁷ A socialização para os professores da rede estadual se deu no contexto do Programa Superação, criado pela Secretaria de Estado de Educação em 2007. Este Programa propôs a realização de um conjunto de ações integradas entre os Departamentos, Coordenações e Núcleos Regionais da SEED, com o objetivo de apoiar e buscar soluções para problemas enfrentados por algumas escolas estaduais, como evasão e repetência.

Sandra LIMA (2005), Lindamir Zeglin Fernandes (2006) e Ana Maria Burkot SCHERREIER (2005).

(texto avulso).

CAETANO, Ana Paula. A mudança dos professores pela investigação-accção. IN: **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 17, número 001. Braga (PT): Uminho, 2004.

ELIAS, Elenice. Uso de documento histórico na sala de aula. In: Simpósio Nacional de História, 2005, Londrina. Anais do XXIII Simpósio Nacional de História: História: Guerra e Paz. [CD-ROM]. Londrina: Editorial Mídia, 2005, v.1.

FERNANDES, Lindamir Zeglin. A conquista dos direitos da mulher e seu significado para os alunos e suas famílias. Trabalho apresentado nas **VI Jornadas Internacionais de Educação Histórica** – Curitiba: Agosto de 2006 e no X Encontro Regional da ANPUH – PR: Maringá: ANPUH, 2006.

_____. **Patrimônio Cultural e Saber Histórico Escolar**. Curitiba, 2004. Dissertação de Mestrado, UFPR.

FERREIRA, A; DINIS, C; LEITE, E; CHAVES, F. O conceito de renascimento, uma experiência educativa com alunos do 8º ano. In: BARCA, I. **Para uma educação histórica de qualidade**. Braga (PT): Uminho, 2004.

FURMANN, Ivan; SANTOS, Kátia Silene Godoi dos. O Universo vivenciado pelos alunos em uma aula de História e a questão da Democracia. In: Simpósio Nacional de História, 2005, Londrina. Anais do XXIII Simpósio Nacional de História: História: Guerra e Paz. [CD-ROM]. Londrina: Editorial Mídia, 2005, v.1.

LIMA, Sandra do Rocio Cordeiro de. O uso de documentos diversificados nas séries iniciais para recriação dos conhecimentos prévios. In: **Simpósio Nacional de História**, 2005, Londrina. Anais do XXIII Simpósio Nacional de História: História: Guerra e Paz. [CD-ROM]. Londrina: Editorial Mídia, 2005, v.1.

SABATOVSKI, Ervin (Org.). **Constituição Federal de 1988**. Curitiba: Juruá, 2000.

SCHERREIER, Ana Cristina Burkot. O uso do documento histórico na prática pedagógica. In: **Simpósio Nacional de História**, 2005, Londrina. Anais do XXIII Simpósio Nacional de História: História: Guerra e Paz. [CD-ROM]. Londrina: Editorial Mídia, 2005, v. 1.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. GARCIA, Tânia Braga. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História. **Cadernos CEDES**, Campinas, vol. 25, nº 67, set/dez. 2005.

⁷ A socialização para os professores da rede estadual se deu no contexto do Programa Superação, criado pela Secretaria de Estado de Educação em 2007. Este Programa propôs a realização de um conjunto de ações integradas entre os Departamentos, Coordenações e Núcleos Regionais da SEED, com o objetivo de apoiar e buscar soluções para problemas enfrentados por algumas escolas estaduais, como evasão e repetência.

Sandra LIMA (2005), Lindamir Zeglin Fernandes (2006) e Ana Maria Burkot SCHERREIER (2005).

_____. Investigando para Ensinar História: contribuições de uma pesquisa em colaboração. In: 27ª Reunião anual da ANPED, 2004, Caxambu, Minas Gerais. 27ª Reunião anual da ANPED – Sociedade, Democracia e Educação: qual Universidade? Caxambu, Minas Gerais: Associação Nacional de Pesquisa em Educação – ANPED, 2004.

_____. Perspectivas da Didática na Educação Histórica. In: 29ª Reunião anual da ANPED, 2006, Caxambu, Minas Gerais. Educação Cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos. Rio de Janeiro: ANPED, 2006, p.1-12.

_____. Pesquisas em Educação Histórica: algumas experiências. In. SCHMIDT, M. A. e GARCIA, T. M. B. (org). **Educar em Revista**: Número Especial. Curitiba, 2006.

TALAMINI, Jaqueline Lesinhovski. O trabalho infantil hoje e em diversas épocas: uma nova abordagem para o ensino de História nas séries iniciais. In: **Simpósio Nacional de História**, 2005, Londrina. Anais do XXIII Simpósio Nacional de História: História: Guerra e Paz. [CD-ROM]. Londrina: Editorial Mídia, 2005, vol. 1.

THEOBALD, Henrique Rodolfo. **A experiência de professores com ideias históricas: o caso do “Grupo Araucária”**. Curitiba, 2007. Dissertação de Mestrado, UFPR.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

[PDF to Word](#)

⁷ A socialização para os professores da rede estadual se deu no contexto do Programa Superação, criado pela Secretaria de Estado de Educação em 2007. Este Programa propôs a realização de um conjunto de ações integradas entre os Departamentos, Coordenações e Núcleos Regionais da SEED, com o objetivo de apoiar e buscar soluções para problemas enfrentados por algumas escolas estaduais, como evasão e repetência. Sandra LIMA (2005), Lindamir Zeglin Fernandes (2006) e Ana Maria Burkot SCHERREIER (2005).

RUMO A UMA EDUCAÇÃO HISTÓRICA DE QUALIDADE: AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NA CULTURA ESCOLAR

Marcelo Fronza*

RESUMO

Neste trabalho, busco compreender como os jovens se apropriam das histórias em quadrinhos presentes na cultura escolar e quais as inferências que estes sujeitos produzem para significá-las. Para isso, utilizo como referenciais teóricos a filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin (V. N. Volochínov) (1995) e da teoria das histórias em quadrinhos estruturada por quadrinistas como Will Eisner (1999 e 2005) e Scott McCloud (2005 e 2006). Por meio da metodologia de pesquisa baseada na investigação qualitativa, confronto esta discussão conceitual com as respostas de jovens alunos de Ensino Médio de um colégio público localizado no centro de Curitiba, produzidas a partir da primeira parte de um instrumento de investigação aplicado por mim em julho de 2006. Esta parte do instrumento de investigação é composta por questões específicas relativas à relação que os jovens têm com os quadrinhos e se eles possuem significado para a aprendizagem em História. Esse confronto teórico tem como finalidade, também, fundamentar as respostas atribuídas pelos alunos em relação ao conhecimento histórico presente nesses artefatos culturais e perceber quais elementos da linguagem dos quadrinhos permitem a produção de inferências históricas por esses sujeitos leitores. Pretendo descobrir, com isso, os conceitos substantivos da História e os conceitos de segunda ordem que os jovens estudantes mobilizam quando lêem as histórias em quadrinhos. Busco perceber, também, se as ideias relativas às experiências destes sujeitos com o conhecimento histórico relativas à cultura juvenil interferem na formação de seu pensamento histórico. Entendo, a partir daí que deste modo serão revelados os significados históricos que os jovens dão a estes artefatos culturais.

Palavras-chave: Educação Histórica. Histórias em quadrinhos. Cultura escolar.

* Doutorando em Educação – Universidade Federal do Paraná. Orientando da Dra. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt.

Procuro investigar se os jovens constroem conhecimento histórico a partir das histórias em quadrinhos que abordam temas históricos que estão presentes no universo escolar. Isto é, pretendo compreender como as idéias históricas prévias — tais como a significância histórica — são apropriadas por esses jovens estudantes neste artefato cultural. Este estudo se insere no conjunto de pesquisas relativas à Educação Histórica, em especial, na linha de investigação ligada à cognição histórica situada, a qual leva em consideração a compreensão das idéias dos sujeitos escolares no contexto do ensino de História.

Privilegio, como sujeitos, jovens de escola pública do Ensino Médio que participam de uma estrutura de sentimentos própria de seu contexto sócio-histórico (WILLIAMS, 2003: 53-58). Nesta estrutura, estão inseridos artefatos culturais como as histórias em quadrinhos, as quais são vestígios relacionados a uma tradição seletiva. Neste processo histórico, esses artefatos são elementos que permitem a estes sujeitos construir uma identidade juvenil.

Na busca da delimitação do campo teórico no qual se inserem as histórias em quadrinhos levei em consideração os aspectos comunicativos e, portanto, lingüísticos destes artefatos culturais. Isto porque são estes aspectos de mediação da linguagem que se articulam com o processo de ensino-aprendizagem ligados à relação entre os jovens e o conteúdo presente nas histórias em quadrinhos. Deve-se lembrar que os quadrinhos são, antes de tudo, artefatos culturais da cultura de massa (SNYDERS, 1988: 31-49).

Outro motivo para que se desenvolva essa análise é que nesta investigação as histórias em quadrinhos são consideradas como documentos, os quais permitem construir conhecimento histórico. A idéia de artefato cultural está intimamente relacionada ao conceito de que todo documento é construído de uma determinada forma por uma determinada sociedade em um determinado contexto espaço-temporal. Essa consideração leva à exigência do estudo dos elementos formais constituidores dos documentos denominados histórias em quadrinhos, pois são esses elementos que permitem a compreensão da especificidade de um artefato ou documento.

Estas apreciações teóricas sobre as histórias em quadrinhos são apenas alguns elementos de análise para esta investigação, que sem a confrontação empírica perdem grande parte de seu valor. Eles devem ser interpretados como vestígios para se ler uma cultura específica. Isto porque é fundamental a compreensão de como as histórias em quadrinhos podem fazer parte da cultura escolar manifesta em elementos como os livros didáticos de História.

As considerações teóricas relativas à teoria das histórias em quadrinhos foram confrontadas com a análise de dados advindas das respostas de 35 jovens estudantes da 1^a

série de uma escola pública de Ensino Médio relativas a algumas questões da primeira parte de um instrumento de investigação por mim aplicado a esses sujeitos no dia 31 de julho de 2006. Utilizo, nesta confrontação, as citações dessas respostas produzidas pelos jovens¹.

Passarei agora para a análise de dados produzida a partir de algumas questões presentes na primeira parte do instrumento de investigação.

Definição	Desdobramentos	Nº de jovens
Histórias desenhadas ou ilustradas	Histórias desenhadas em quadrinhos	5
	Falas em balões	
	Quadrinhos que dividem as cenas	
Personagens animados		2
Personagens com falas em balões		1
São como charges		1
São como contos		1
Histórias resumidas		1
Função das HQs*	Desdobramentos	Nº de jovens
	Diversão	9
	Abordam qualquer tema	2
	Abordam fatos cotidianos	2
	Sarcasmo (ironia)	1
	Fatos históricos	1
	Fantasia	1
	Jeito humano de contar	1
	Passatempo	1
	São de fácil leitura	1
	São para crianças	1
	São para adultos	1

* Algumas funções estavam na mesma resposta, daí a discrepância numérica.

Tabela 1: Para você, o que são as histórias em quadrinhos? (Definição técnica das HQs)

Assim os jovens se expressaram com relação à definição técnica das histórias em quadrinhos:

“São histórias ilustradas, com todo o conteúdo dividido em cenas na forma de quadrinhos” (Alice – 14 anos).

“São histórias contadas (desenhadas) em vários quadrinhos, que geralmente apresentam fatos históricos, fatos do cotidiano, etc.” (Cássio – 15 anos).

“É uma história com personagens desenhados que podem reproduzir histórias do cotidiano ou fantasias ou histórias sarcásticas. Enfim, a história em quadrinhos pode ser tanto uma história infantil quanto uma história para adultos.” (Demétrio – 15 anos).

“São histórias ilustradas com os personagens em quadrinhos onde os personagens aparecem com um ‘balão’ onde estão suas falas.” (Helena – 15 anos).

¹ As citações dos estudantes estão destacadas em itálico. Os nomes dos jovens são fictícios.

A divisão em conceitualização técnica e por função se deu porque os teóricos dos quadrinhos analisados definem este artefato principalmente por meio de sua estrutura formal. As concepções expressas pelos jovens se aproximam muito do conceito genérico de “arte seqüencial” proposta por Will Eisner (1999). Alguns jovens chegam próximo, inclusive, da definição específica de Scott McCloud² (2005: 9), que se caracteriza pela justaposição das imagens como apontou a resposta de Alice. Já a inclusão das funções dos quadrinhos com seu caráter técnico-formal também aproxima os outros alunos da definição específica de McCloud porque valorizam a idéia de que os quadrinhos passam mensagens do narrador gráfico para o leitor. É importante atentar para o fato de que Cássio valorizou os fatos históricos em sua definição como uma das mensagens produzidas pelos quadrinhos.

Definição	Desdobramentos	Nº de jovens
Humor (diversão)	Facilitam a aprendizagem (transmitir mensagens)	9
	Só divertem	
	Atingem qualquer público	
	Relatam sobre o cotidiano	
	Permitem a reflexão	
	São mais atraentes que livro	
Outra forma de contar histórias	Criatividade no método de leitura	5
	Criatividade nos temas	
	Diálogos e temas diferentes	
Identificação com o leitor	Histórias mais elaboradas	2
	Aproximação lógica com a realidade	
Histórias de fácil entendimento e criatividade do autor		1
Total		17

Tabela 2: Para você, o que são as histórias em quadrinhos? (Definição por função das HQs)

Observe-se como os jovens definiram a função das histórias em quadrinhos:

“Ah, tipo sei lá, acho que são histórias que se aproximam da realidade de uma forma lógica que faz a gente se identificar com os carinhas das histórias.” (Iris – 14 anos).

“São histórias na maioria das vezes engraçadas (para entreter o leitor), com algum objetivo de reflexão.” (Madalena – 15 anos).

“São histórias que são mais legais de ler do que livros ‘normais’. As histórias em quadrinhos me atraem mais, são divertidas.” (Emilia – 15 anos).

“HQ’s são livros com histórias contadas de uma outra forma. Por exemplo, os diálogos são diferentes dos ‘livros normais’, os temas abordados também”. (Teodora – 16 anos).

² Ver anexo 1

Apesar de não seguirem a definição técnico-formal dos teóricos das histórias em quadrinhos estas jovens se aproximam, em alguns aspectos importantes de algumas idéias de Eisner (1999 e 2005) e McCloud (2005 e 2006). Por exemplo, ao afirmar que esses artefatos se “aproximam da realidade de uma forma lógica” e ajudam a se identificar com os personagens, Íris dialoga com as idéias de narrativa gráfica de Eisner (2005: 5-6) e de mapa temporal de McCloud (2006: 210-216), as quais se referem à organização coerente das narrativas em quadrinhos, que possuem começo, desenvolvimento e fim. A idéia do mapa temporal está intimamente ligada com o fenômeno da conclusão ou preenchimento dos quadrinhos, onde o leitor constrói em sua consciência o sentido presente na história³.

O educador francês Georges Snyders (1988: 31-33) também afirma que um dos elementos básicos de atração dos jovens pela cultura de massa, em especial às histórias em quadrinhos, seria essa coerência narrativa. A identificação com personagens está intimamente ligada com o ícone ligado ao cartum, que, para McCloud (2005: 30-45), aproxima a simplicidade de traços à identificação do leitor consigo mesmo. A jovem Madalena, ao apontar que os quadrinhos geram reflexão, aproxima-se tanto dos teóricos dos quadrinhos como de Georges Snyders (1988: 23-24), o qual afirma que estes artefatos permitem aos alunos participar das alegrias da “cultura primeira” que produz já suas as primeiras inquietações.

Entretanto, Emília e Teodora afirmam que a alegria expressa pelos quadrinhos está contraposta aos “livros normais”. Isto vai ao encontro de Snyders quando afirma que a cultura primeira, se não for sistematizada por uma “cultura elaborada”, limita os jovens a um horizonte cultural restrito.

Gosta	Nº de jovens
Sim	33
Não	2

Tabela 3: Você gosta de histórias em quadrinhos?

Lê	Nº de jovens
Sim	26
Não	7
Raramente	1
Sim e não	1

Tabela 4: Você lê histórias em quadrinhos?

³ O historiador estadunidense Keith Barton (1996 *apud* PARENTE, 2004: 42-43) afirma que os jovens memorizam com facilidade histórias que seguem uma estrutura formal e elementos que têm uma significância causal na História. Quando reconstroem a informação numa narrativa histórica normalmente seguem esta estrutura formal, ou seja, ao “ouvir e ler uma narrativa” estes sujeitos memorizam mais os acontecimentos articulados a causas do que os apresentados numa seqüência temporal.

Percebe-se nas tabela 3 e 4 que os estudantes, em sua maioria absoluta, gostam e lêem histórias em quadrinhos e que estes artefatos culturais estão ligados a uma cultura juvenil comum constituída por uma estrutura de sentimentos como já apontavam Eric Hobsbawm (1995: 326) e Raymond Williams (2003: 53-58). É importante ressaltar que algumas jovens que não gostam de quadrinhos, têm especificidades ou mesmo contradições no confronto com outras questões. Alice (14 anos) forneceu a definição mais aproximada em relação à dos teóricos dos quadrinhos, o que aponta para uma boa compreensão dos quadrinhos, apesar da pouca freqüência de leitura (uma a três vezes por ano). Já uma das jovens que indicaram que não lêem quadrinhos, Bianca (15 anos), afirmou que além de gostar de quadrinhos, só os lê “quando espera para ser atendida na dentista”.

Presença das HQs	Desdobramentos		Nº de jovens	
Não	Mas não tem certeza		1	21
	Pois são apenas personagens		1	
Sim	Pois está no dia-a-dia (cotidiano)	Cita Cascão	1	11*
	Na escola		3	
	Reflexão interior	Memórias (lembranças)	1	
		Usa gestos e reflexões das HQs	2	
	Com os amigos		1	
	Em casa		1	
	Na escola		1	
	No dia-a-dia das personagens		1	
	Nos problemas da sociedade (racismo, mídia)		1	
	Todo dia e no lazer		1	
Às vezes (depende)	Com amigos		2	3
	Com os tios		1	

* Alguns itens estavam na mesma resposta, daí a discrepância numérica.

Tabela 5: Os personagens e situações das histórias em quadrinhos estão presentes em seu cotidiano?

Onde?

A maioria dos jovens (vinte e um) afirmou que os personagens e situações das histórias em quadrinhos não estão presentes em seu cotidiano. Somente dois jovens que negaram justificaram ou matizaram suas respostas:

“Não. (Eu acho).” (Isolda – 16 anos).

“Não. São apenas personagens.” (Percival – 15 anos).

A justificativa da negação de Percival de que “são apenas personagens”, pode indicar que alguns jovens distinguem radicalmente o mundo do discurso e da fantasia dos quadrinhos

do mundo real externo a eles e de que talvez não haja relação alguma entre estes dois níveis. Entretanto, existe uma circularidade entre as estruturas material e espiritual do mundo, uma permitindo e delimitando a constituição da outra; a cultura comum é o elemento que as relaciona (Williams, 2003). No entanto, é importante frisar que a maioria dos jovens somente negou a relação entre os personagens e o mundo cotidiano, mas não a justificou.

Contudo, quatorze jovens tiveram dúvidas ou afirmaram a existência de relações entre os personagens e situações dos quadrinhos em seu cotidiano. Destes que afirmaram a presença dessas relações três indicaram que estão no seu dia-a-dia; um deles, inclusive, relaciona um de seus parentes ao personagem Cascão criado por Maurício de Souza. Outros três apontaram a escola como um local de sua presença. Outros, ainda, indicaram sua presença na memória ou no uso de “gestos e reflexões” presentes nos quadrinhos:

“Normalmente em mangás, quando falam do dia-a-dia das personagens, como na escola.” (Virgília – 14 anos).

“Sim. Estão presentes como problemas da sociedade, principalmente com os problemas com o racismo e com a mídia.” (Rosa – 14 anos).

“Sim. Por serem histórias que relatam o cotidiano. Às vezes você as transfere para a realidade. Um exemplo é minha irmã; ela tem 4 anos e quando não quer tomar banho eu a chamo de Cascão.” (Ofélia – 14 anos).

“Eles estão presentes mais no meu ‘interior’ do que nas coisas que acontecem. Às vezes utilizo reflexões e gestos que eu li em um HQ ou num mangá no meu dia-a-dia.” (Teodora – 16 anos).

É importante notar que tanto Virgília como Teodora relacionam os mangás com o seu cotidiano e suas reflexões e gestos; nesse mesmo sentido, Rosa afirma que os quadrinhos possibilitam uma reflexão sobre o racismo e a mídia; por fim, Ofélia identifica sua irmã com um personagem cartum: o Cascão. As afirmações dessas jovens revelam o poder de empatia permitido pelas histórias em quadrinhos, principalmente aquelas que utilizam a força de conclusão e identificação do cartum (McCloud, 2005: 30-45). Aspecto fundamental é que esta identificação não é alienante, mas sim permite uma reflexão sobre si mesmas e os comportamentos de pessoas próximas e sobre os grandes problemas da sociedade contemporânea. Mikhail Bakhtin (Volochínov) (1995: 42, 129) já afirmava(m) que a consciência subjetiva participa de uma coletividade regida por sistemas morais, científicos, legais e estéticos que possuem significação social que tem íntima relação com os temas e

conteúdos produzidos pelos seres humanos. Já Snyders (1988), apontava para essa possibilidade de reflexão permitida pelos quadrinhos, mas a reflexão crítica é aprimorada, segundo McCloud (2005: 81), de modo mais acentuado com a leitura de quadrinhos que já pertencem a uma cultura artística e filosófica elaborada, tal como ocorre com a maioria dos mangás⁴. Estes se utilizam de cartuns para que a complexidade das idéias e dos sentimentos atinja mais fortemente o leitor.

Valor para a aprendizagem em História	Desdobramentos		Nº de jovens	
Sim	Aprender se divertindo	Fácil aprendizagem	1	11
	Aprendizado em geral	Permitem gravar o conteúdo na memória (são mais fáceis que o livro, diferentes, claras)	3	10
		Permitem uma aprendizagem diferente	2	
		Transmitem mensagens	1	
	Aprendizado em História (conteúdos, conceitos e métodos)	Temas e conteúdos Forma criativa e descontraída Desenhos e detalhes (permitem compreender a complexidade da História) Conteúdos interessantes	4	31
		Métodos Comparação entre as HQs e a História	1	
		Conceitos	5	
		Fatos históricos Segunda Guerra Mundial Fácil memorização de um fato engraçado e com um sentido para o aluno Explicam fatos de modo divertido	3	
		Relação presente/passado HQs: cotidianos e fatos passados contados de modo engraçado Passado e presente da história geral	2	
	Personagens de HQs citados	Hagar: conteúdo histórico, idéias da História , personagens históricos	3	5
		Asterix : personagens históricos; e aulas de história (relatam o que aprendem)	2	
Não		1		
Depende	Desenvolvimento de idéias simples sobre a História		1	2
Não respondeu				

Tabela 6: Você acha que as histórias em quadrinhos têm valor para o aprendizado em História? Por quê?

⁴ Ver Anexo 2 exemplos de mangá. O manga japonês, tais como o **Buda**, deve ser lido da direita para a esquerda, ao contrário do modelo de histórias em quadrinhos ocidental como o representado pelo manga da **Turma da Mônica Jovem**.

Eis o que os jovens relataram:

“Têm, porque as histórias em quadrinhos não precisam relatar só o cotidiano, podem também falar sobre o passado de uma forma engraçada.” (Ofélia – 14 anos).

“Sim, pois entram em muitos fatos importantes, como por exemplo, a 2ª Guerra Mundial e suas consequências.” (Rosa – 14 anos).

“Sim, pois em algumas histórias há ‘comparações’ ou histórias mesmo, que fazem parte da História.” (Natacha – 15 anos).

“Sim. A maioria aborda certos temas complicados, que conseguimos compreender melhor através das histórias em quadrinhos e através dos desenhos, detalhes, etc.” (Morgana – 15 anos).

“Sim. Por exemplo, Asterix é uma história em quadrinhos que relata o que aprendemos nas aulas de História.” (Emília – 15 anos).

“Sim, pois fica mais fácil para o aluno memorizar um fato que seja engraçado, que traga algum sentido para a vida dele, do que simplesmente ler um texto e saber que se trata de um fato histórico.” (Madalena – 15 anos).

Primeiramente, os jovens expressam claramente uma relação entre as histórias em quadrinhos e o conhecimento histórico, principalmente com os fatos e relatos históricos, como aponta Rosa, por exemplo. Em segundo lugar, Natacha percebe nas histórias em quadrinhos um método histórico: a comparação. E por fim, os relatos de Morgana e Madalena indicam uma potencialidade nas histórias em quadrinhos para facilitar a compreensão de temas complexos a partir de desenhos e detalhes e, ainda, permitir a memorização, pois podem fornecer um sentido para a vida do leitor. Estas considerações vão ao encontro do que Snyders (1988: 46, 48) comenta sobre o conhecimento escolar: tanto a escola como o seu conhecimento elaborado deve fornecer um sentido para suas vidas; e a História fornece esse sentido ao propor uma dialética entre permanências e rupturas. Scott McCloud (2005 e 2006) já percebe esse potencial histórico das histórias em quadrinhos no seu modo de explicar como o fenômeno da conclusão ou preenchimento de idéias pelo leitor aborda o tempo: na forma de possibilidades de ação e criação.

É possível pensar em algumas estratégias didáticas a partir dessas considerações sobre como esses sujeitos se apropriam das histórias em quadrinhos. Utilizar estratégias que valorizem a empatia em relação ao conhecimento histórico são fundamentais. Segundo os estudantes investigados, o uso das histórias em quadrinhos por si só já permite uma aprendizagem histórica significativa, pois eles gostam e lêem estes artefatos culturais.

Estratégias que se utilizem do humor e da estrutura narrativa das histórias em quadrinhos permitem, conforme os sujeitos dessa investigação afirmaram, uma melhor memorização do conteúdo e, principalmente, a elaboração de um significado ou sentido de identidade da cultura juvenil com o conhecimento histórico⁵. Outra indicação fundamental fornecida pelos jovens estudantes é que histórias em quadrinhos que se utilizam de personagens cartum com cenários históricos realistas, tais como os mangás e histórias em quadrinhos como **Asterix** e **Hagar**⁶, por exemplo, permitem uma passagem da cultura primeira dos jovens para um conhecimento histórico elaborado. O uso de estratégias didáticas que utilize esse tipo de histórias em quadrinhos como documento histórico proporcionaria aos alunos a aprendizagem em uma Educação Histórica de qualidade. Principalmente se forem usadas metodologias voltadas para a comparação entre documentos; método, este, já apontado por alguns deles quando compararam os quadrinhos com os livros de História, sejam didáticos ou não. Isto porque, apesar das afirmações dos sujeitos analisados, as histórias em quadrinhos por si sós não permitem a construção de uma narrativa histórica pelos alunos devido ao poder de sua estrutura narrativa, conforme verifiquei em minha pesquisa.

A construção dos dados e o confronto com o referencial teórico me possibilitaram inferir que os jovens investigados gostam e leem histórias em quadrinhos e fazem uso destes artefatos culturais tanto na sala de aula como em outros espaços de experiências culturais. Estes relacionam os quadrinhos com uma aprendizagem divertida e com a facilidade de leitura que permitem uma melhor memorização dos conteúdos. Segundo alguns deles, as histórias em quadrinhos permitem a constituição de um sentido de identidade ligado a uma cultura juvenil. Estes sujeitos históricos percebem o potencial dos quadrinhos, principalmente em relação aos mangás japoneses e as histórias de **Hagar** e **Asterix**, na possibilidade de uma passagem de um conhecimento baseado no senso comum para um conhecimento histórico elaborado. Esses aspectos vão ao encontro de uma abordagem que considera as histórias em quadrinhos como documentos históricos.

⁵ Um exemplo da articulação entre uma história em quadrinhos dominante na cultura juvenil e sua relação com o conhecimento histórico pode ser percebido no anexo 3.

⁶ Ver Anexo 4.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHÍNOV, V. N.). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.

EISNER, Will. **Quadrinhos e arte seqüencial**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Narrativas gráficas**. São Paulo: Devir, 2005.

HOBBSBAWM, Eric J. **A era dos extremos**: o breve século XX. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

MCCLOUD, Scott. **Desvendando os quadrinhos**. São Paulo: Makron Books, 2005.

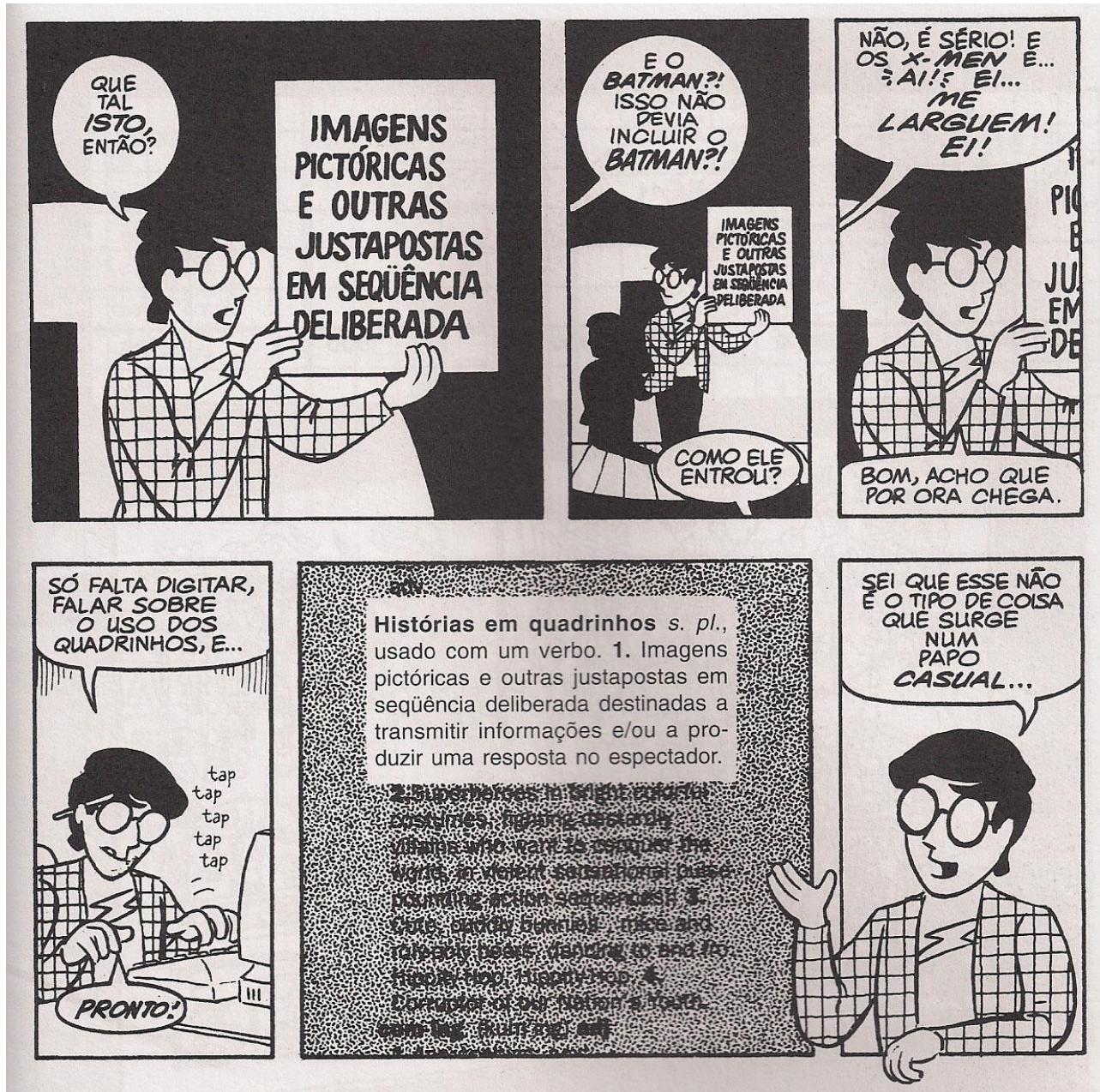
_____. **Reinventando os quadrinhos**. São Paulo: Makron Books, 2006.

PARENTE, Regina da Conceição Alves. **A narrativa na aula de história**: um estudo com alunos do 3º ciclo do Ensino Básico. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Educação e Psicologia. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Supervisão Pedagógica em Ensino de História. Trabalho efetuado sob a orientação das Professoras Doutoras Isabel Barca e Olga Magalhães, 2004.

SNYDERS, Georges. **Alegria na escola**. São Paulo: Manole, 1988.

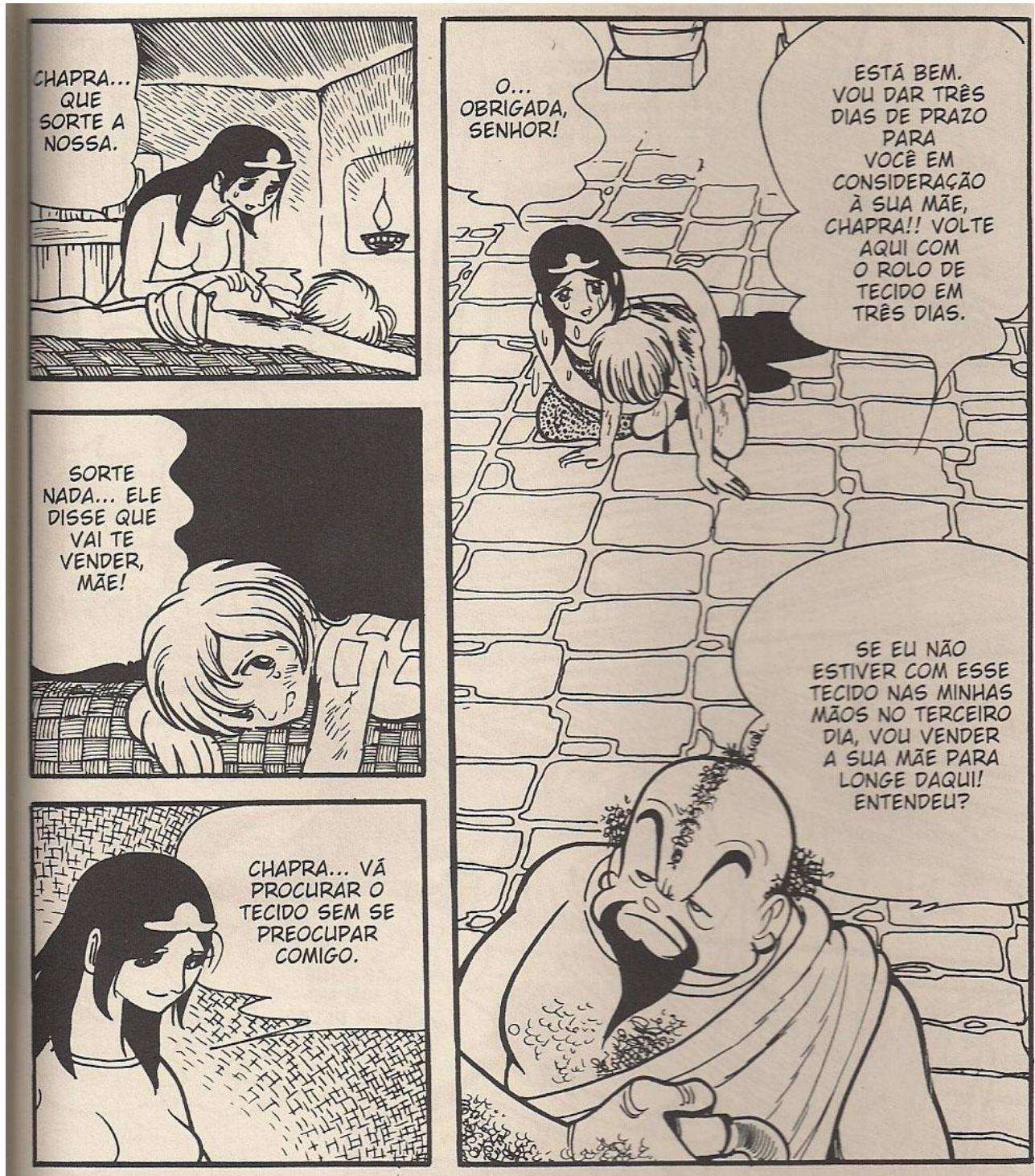
WILLIAMS, Raymond. **La larga revolución**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2003.

ANEXO 1



McCLOUD, Scott. **Desvendando os quadrinhos.** Trad.: Helcio de Carvalho e Marisa do Nascimento Paro. São Paulo: Makron Books, 2005, p. 9, quadros 1-6.

ANEXO 2



TEZUKA, Osamu. **Buda**: vol. I – No Reino de Kapilavastu. Trad.: Adriana Sada. São Paulo: Conrad, 2005, p. 46, quadros 1-4.

ANEXO 2 (CONT.)



SOUZA, Maurício de. **Turma da Mônica Jovem: O Dono do Mundo.** Barueri-SP: Panini Comics, 2009, p. 63, quadros 1-3.

ANEXO 3



SOUZA, Maurício de. **Você sabia?: Aleijadinho (Turma da Mônica)**. São Paulo: Globo, jul. 2006, p. 31, quadros 2-4.

ANEXO 4



GOSCINNY, R.; UDERZO, A. **Asterix e Cleópatra**. Tradução: Paulo Madeira Rodrigues. Rio de Janeiro: Record, 1985, p. 48, quadros 3-5.



BROWNE, Dick. **O melhor de Hagar, O Horrível**. Porto Alegre: L&PM, 2008, p. 114, quadros 1-2.

INVESTIGAÇÃO SOBRE A CONCEPÇÃO DE IDENTIDADE CURITIBANA E PARANAENSE EM JOVENS DO ENSINO MÉDIO: O PROBLEMA DA INVISIBILIDADE DOS NEGROS

Daniel Verginelli Galantin*

RESUMO

Este artigo tem o objetivo de informar acerca da intervenção pedagógica preparada desde o início do segundo semestre de 2009 e realizada na semana dos dias 25 e 31 de outubro de 2009, em um colégio público na cidade de Curitiba-PR.. Tivemos como tema principal a questão da identidade curitibana e paranaense. Com isso mobilizamos o aporte teórico da Educação Histórica, tendo o intuito de trabalhar com os alunos, a partir de narrativas por eles produzidas, a formação de discursos oficiais que geraram as idéias da “cidade modelo” assim como a de que na cidade “quase não há negros”. Os alunos foram apresentados a fragmentos dos trabalhos de Wilson Martins, um dos intelectuais formadores do discurso outrora tido como oficial, mas que ainda encontra ressonâncias o qual contribuiu para a construção de uma imagem e identidade de Curitiba semelhante àquelas vistas em algumas narrativas dos alunos. Este trabalho foi contraposto a um artigo de Pedro Rodolfo Bodê de Moraes e Marcilene Garcia de Souza, o qual problematiza as construções oficiais paranistas da história de Curitiba e do Paraná, mostrando como estas geram uma forte exclusão social da população afro-descendente que ainda hoje apresentam as piores condições de vida na cidade. A partir da contraposição entre ambos os textos, os alunos também fizeram uma atividade de avaliação onde produziram um texto sobre a historiografia a que foram apresentados. Da mesma forma, também produziram uma narrativa cujo objetivo era uma investigação de meta-cognição. Ao final do presente artigo também serão tecidas algumas considerações a respeito do efeito de tal intervenção no conhecimento adquirido pelos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade; Educação Histórica; Curitiba

* Graduando em História na UFPR e pesquisador bolsista do CNPq na área de Filosofia.

INTRODUÇÃO

A presente proposição faz parte de um Plano de Docência Investigativa realizado com a turma do terceiro ano, turma R, do ensino médio em um colégio público na cidade de Curitiba-PR, em colaboração com o professor da turma, professor Pedro (nome fictício). O período total de planejamento e intervenção foi entre setembro e novembro de 2009, sendo que as intervenções ocorreram especificamente em outubro do mesmo ano.

Neste trabalho os alunos foram instigados a pensar sobre a constituição de sua identidade, principalmente levando em consideração elementos locais. Em termos gerais, numa investigação de conhecimentos tácitos, os alunos foram estimulados a fazerem uma narrativa acerca da fundação da cidade de Curitiba. Através dela procuramos entender como os alunos se relacionam com a cidade, a imagem que constroem dela e de seus habitantes, o que, consequentemente, implica na formação de suas próprias identidades (ao menos parte significativa dela). Com a investigação procuramos entender como os alunos se relacionam com discursos identitários locais, e acabam, assim, construindo para si uma noção sobre o “ser curitibano” e, em certa medida o “ser paranaense”.

A partir de tal investigação, propomos trabalhar a carga de conhecimentos que os alunos já apresentam, para assim, tentar acrescentar novos discursos que propiciem uma multiplicação de perspectivas acerca das identidades curitibanas (aqui as tratamos no plural propositalmente). Essa multiplicação perpectivística tem como objetivo evitar que os alunos mantenham-se presos no pensamento monolítico do discurso único, de uma história que mistura elementos de monumentalidade e institucionalismo (o que inclui boa parte da história presente em manuais didáticos), todos eles sintetizados em relações com o passado nas quais predominam os passados prático e morto. Em suma, esperamos desenvolver um senso de passado histórico assim como uma consciência mais propriamente histórica (BARCA, 2006).

ANÁLISE DOS ELEMENTOS ESTRUTURANTES DO CONTEXTO ESCOLAR

Apesar de localizar-se num bairro, o colégio investigado pode ser considerado como localizado na região central da cidade, uma vez que está muito próximo de marcos como o Portal

do Passeio Público, a Praça Santos Andrade e a aproximadamente 1 quilômetro de caminhada da Praça Tiradentes, marco zero da cidade.

O bairro onde se localiza o colégio é um dos mais valorizados da cidade, com várias casas de grande espaço que remontam a época em que as famílias de grande poder aquisitivo ou de grande influência na esfera pública ainda moravam em casa localizadas na cidade, e não em apartamentos ou condomínios fechados e afastados. O local não apresenta grandes riscos de segurança, como influência direta de gangues ou do tráfico. O que queremos dizer com isso é que esta escola não parece ter menos problemas que a maioria das outras do mesmo porte; um grande porte. Outro fator interessante é que nas imediações da escola, os alunos têm contato com diversas facetas da vida urbana, inclusive em seu lado que beira a ilegalidade, mas sem que isso apresente maior risco para eles. Para aqueles que freqüentam a escola no período noturno talvez haja maiores riscos em alguns arredores, principalmente de assaltos.

A escola atende alunos de todas as regiões da cidade, uma vez que, para entrar no primeiro ano do ensino médio, os alunos são escolhidos através de um teste classificatório de acordo com o número de vagas disponíveis. O colégio também oferta vagas para o ensino fundamental, porém a forma de ingresso não está especificada no site do colégio.

A estrutura interna do Colégio é enorme. Ele conta com quadras de esportes (cobertas e campos), piscina, biblioteca e laboratórios. A sala onde ministrei aulas tinha uma estrutura razoável, com lousa e tv pen-drive, apesar de as carteiras ainda serem de um modelo extremamente desconfortável, sem estofamento. Juntamente com este problema, outro que acredito ser cada vez mais freqüente, é a sala com grande quantidade de alunos, porém sem sistema de som para o professor poder falar para que todos ouçam bem. O resultado disso é que os professores forçam suas vozes para que os todos possam escutá-lo o que aumenta a propensão às doenças de voz¹.

¹ Temos como fonte de confirmação o presente artigo do jornal Folha de São Paulo: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u18611.shtml>> acessado no dia 17 de novembro de 2009.

PERSPECTIVA TEÓRICA E METODOLÓGICA

CATEGORIZAÇÃO DE CONHECIMENTOS TÁCITOS DO 3º COLEGIAL R

A investigação de conhecimentos tácitos foi feita a partir de narrativas dos alunos, construídas a partir da seguinte requisição: “Faça de conta que você está na internet conversando com um(a) jovem de sua idade que mora em Fortaleza. Conte para ele(a) a história da fundação de Curitiba”.

Como diversas vezes mais de uma idéia apareceu dentro de uma mesma narrativa, a soma dos elementos da categorização ultrapassam o número de alunos da referida turma.

3º Colegial R – 24 alunos

Imigração européia – tropeiros – origem semântica: 9

Cidade modelo/primeiro mundo: 6

Nada: 12

Existência de índios: 3

Eliminação dos índios: 1

A cidade muda com o tempo: 2

Com esta categorização acredito que ficou evidente que a origem semântica do nome de Curitiba, aliado às informações sobre o tropeirismo e imigração européia destacaram-se. Porém, ao reler as narrativas, acredito que este talvez seja um grupo que compõe conhecimentos tácitos heterogêneos, pois muitas vezes tive a impressão de os alunos estarem escrevendo sob a influência implícita de idéias do movimento paranista e suas diversas manifestações. E este movimento está intimamente relacionado a tentativas de formação identitárias regionais paranaenses onde predomina o caráter eurocêntrico do Paraná branco.

Acredito que é possível somarmos aqueles que apontam Curitiba como um lugar fundando por colônias de europeus (e aqui os alunos se referiam em sua maioria, à Europa Central) com aqueles que, em sua narrativa, reproduziram o discurso da Curitiba cidade modelo, cidade de primeiro mundo com infra-estrutura perfeita. Justifico essa junção porque a idéia de cidade modelo está intimamente relacionada ao discurso que aponta para a formação étnica européia de Curitiba. O problema aí está em não reconhecer grande parte da população de Curitiba e região metropolitana que são submetidas a diversas mazelas sociais e problemas infra-

estruturais presentes na cidade e no Brasil como um todo. Da mesma forma, esse discurso torna invisível a população negra da cidade, a mesma que muitas vezes apresenta os piores indicadores sociais.

A escolha da intervenção pedagógica procurou, assim, pautar-se no problema do discurso da “Curitiba cidade modelo”, na idéia de “fundação européia da cidade”. Da mesma forma, levando em consideração os que falaram da origem semântica (tupi), estes mesmos, em sua maioria, deixaram de lado os índios em suas narrativas. Acredito que assim, o problema da invisibilidade social pode ser central nesta intervenção. Ainda que por questões de tempo, resolvi dar mais atenção aos negros, os índios também foram mencionados como agentes históricos.

Um fato curioso da presente investigação se deve pelo fato segundo o qual, além de trabalharmos com aquilo que os alunos escreveram na narrativa de conhecimentos tácitos, escolhemos levar em consideração também aquilo que não estava presente. No caso, estava completamente ausente, de todas as narrativas, a questão da presença de negros em Curitiba, assim como a escravidão a que estes foram submetidos; escravidão que não se desenvolveu da mesma forma que no Nordeste, por exemplo, mas que teve grande papel na formação econômica, social e cultural da região.

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Como este trabalho encontra-se inserido na proposição da Educação Histórica, tivemos como base para a elaboração da presente intervenção a própria investigação de conhecimentos tácitos ministrada na turma do terceiro colegial R do colégio. Esta investigação foi feita pelo professor Pedro (nome fictício) e a categorização, realizada pelo autor deste trabalho. Durante a categorização foram feitas algumas discussões com o acadêmico Luiz Henrique Bozzo Moreira, o qual também está trabalhando com este professor, porém, com outra turma. Outras pequenas discussões informais foram feitas com outros acadêmicos que trabalham com outros professores, uma vez que a pergunta feita na categorização foi a mesma. No entanto, a maior discussão formal foi feita com a própria professora Dr. Maria Auxiliadora Schmidt, orientadora da proposta de estágio que deu origem a esse trabalho.

Na investigação de conhecimentos tácitos foi pedido para que os alunos fizessem uma narrativa acerca da fundação de Curitiba. A narrativa apresenta-se como elemento de análise da consciência histórica uma vez que “a consciência histórica se constitui mediante a narrativa sempre que determinadas condições sejam satisfeitas na operação mental ou intelectual” (SCHMIDT, 2008, p.85).

Parte significativa das respostas carregou um conteúdo de certa forma inesperado: a imagem de Curitiba enquanto cidade modelo, com excelente nível de vida e poucos problemas. A estas respostas também juntaram-se outras, trazendo a questão da fundação européia da cidade: muitos consideraram sua fundação como fruto de colonos europeus, e nada mais. Acreditamos que este elemento apresenta-se também fortemente ligado ao discurso idealizador de uma cidade modelo, pois algumas vezes ambos estavam na mesma narrativa. Da mesma forma, mesmo quando, por exemplo, a questão da fundação européia encontrava-se sem elementos do discurso da cidade modelo, sabemos que, no discurso da cidade modelo que encontramos na mídia local e nas propagandas institucionais, está implícita a ligação entre qualidade de vida e predomínio de descendentes de europeus na formação da cidade; como se uma cidade só pudesse ter qualidade de vida se tivesse em sua formação étnica uma predominância do elemento branco europeu ou, se todo lugar onde este elemento fosse dominante, este lugar necessariamente fosse desenvolvido.

Alguns alunos também trouxeram a origem semântica do nome Curitiba, provindo do tupi e significando “muito pinhão”. Porém, muitos desses mesmos alunos, ainda que apontando a proveniência indígena do nome da cidade, excluíam totalmente o elemento indígena da formação da cidade, ou, quando o traziam era como elemento meramente lingüístico, como se um contato entre línguas de diferentes povos não implicasse em contatos e trocas culturais entre esses povos. Outros até mesmo colocavam que a cidade tem seu nome de origem tupi, mas tendo sido fundada por europeus, não vendo aí qualquer problema de coerência. Aqui também o elemento conflitivo entre os diversos grupos constituidores da cidade está completamente ausente da narrativa de tais alunos.

Estas evidências mostraram-se preocupantes sob nossa perspectiva uma vez que podem levar a (ou trazer implícito consigo) jogos discursivos racistas ou etnocêntricos quais, mesmo que não trouxerem o elemento de hierarquia racial, podem trazer a noção de superioridade civilizacional. Outro problema que encontramos na investigação de conhecimentos tácitos está ligado à invisibilidade social dos grupos de negros e indígenas na formação histórica da cidade de

Curitiba, a qual podemos dizer que ainda hoje permanece em parte do imaginário e do senso comum, graças a intelectuais como Romário Martins, Ruy Wachowicz, Wilson Martins e tantos outros ligados ou não ao movimento paranista. Talvez o fato de os negros não aparecerem em nenhuma das narrativas dos alunos seja um bom indício da necessidade de se trabalhar mais especificamente com este grupo.

Ao partir da investigação e categorização de conhecimentos tácitos, o objetivo desta intervenção pedagógica realizada com a turma do terceiro colegial R do colégio, foi trabalhar principalmente os grupos que não foram enxergados pelos alunos, ou seja, os índios e os negros na fundação de Curitiba. Com isso procuramos não caminhar na contra-mão daquilo que os alunos apresentaram, mas sim apresentar perspectivas diferentes daquelas predominantes entre eles. Dessa forma, acreditamos que podemos desconstruir o discurso único (ou ao menos começar um processo destes). Essa desconstrução se deu com a apresentação de trabalhos historiográficos que apresentassem a participação de negros e indígenas na formação de Curitiba e do Paraná assim como a apresentação de um trabalho que sustenta um discurso do Paraná branco muito semelhante àqueles de alguns dos alunos. Da mesma forma, procuramos apresentar que as relações entre todos estes grupos estavam pautadas por conflitos.

Nossa preocupação não era tanto contradizer a formação identitária dos alunos, mas sim propiciar parte do desenvolvimento de uma identidade que esteja aberta às diferenças e à pluralidade cultural, o que não pode ocorrer sem que, ao menos, se reconheça a existência de diversos grupos étnicos e culturais que hora se misturam, realizam trocas culturais, hora entram em conflito. Em suma procuramos caminhar na complexa via de uma identidade que estivesse aberta às diferenças e à multiplicidade, o que não pode deixar de passar por uma contestação de formações identitárias excludentes.

Acreditamos que tal intervenção possa fazer parte da construção de uma consciência histórica dos alunos uma vez que

nessa direção, à medida que aprendem a História, os sujeitos podem aumentar a sua competência de encontrar significados e de se localizar, isto é, nessa dimensão da aprendizagem, o aumento na experiência e conhecimento é transformado em uma mudança produtiva no modelo ou padrão de interpretação (SCHMIDT, 2008, p.83).

Procuramos com essa intervenção levar os alunos a pensarem um dos elementos principais do saber historiográfico: que todo trabalho é pautado em interesses, em filiações teórico-metodológicas específicas, apresentando um recorte específico o qual sempre se baseia

numa escolha política (no sentido lato da palavra) daquele que escreve. Em suma, tentamos apresentar aos alunos o caráter multiperspectivístico da historiografia.

Assim, especificamente, procuramos apresentar aos alunos um discurso historiográfico que sustenta a formação européia puramente branca de Curitiba; apresentar outros trabalhos, mais recentes, que contradizem o discurso anterior e que aponta para os problemas de exclusão e invisibilidade social; trazer para os alunos a noção do saber historiográfico como uma construção que de forma alguma pode ser encarada como neutra, mas sim como ponto de vista de um lugar específico, resultado de escolhas que são políticas e apresentam consequências políticas.

Toda nossa metodologia foi pensada tem como base na teoria da educação histórica. Com isso procuramos fazer com que os alunos não tenham uma relação com a história onde predomine o passado morto (passado por si mesmo e incontestável), e nem o passado prático (aquele escrito de acordo com interesses de fornecer, por exemplo, legitimidade institucional). Procuramos fazer com que predomine o passado histórico, construído através do estudo e problematização de trabalhos históricos, o que ajuda na construção de uma consciência histórica a qual é capaz de fornecer uma orientação no tempo. Cabe ressaltar, ainda, que com um diálogo com a Educação Histórica, tivemos em mente que o papel do professor não deve ser aquele da voz única na sala de aula; ele não deve ser um conferencista que monopoliza a palavra assim como faz tabula rasa dos conhecimentos prévios dos alunos. Pelo contrário, a partir daquilo que os alunos apresentaram, ele estrutura e coordena sua aula, estimulando, ao final, que os próprios alunos produzam um conhecimento histórico mobilizando diferentes abordagens utilizadas em sala. Isso para evitar que eles meramente reproduzam um outro conhecimento autorizado tido como oficial.

Embassando-nos também em Jörn Rüsen, pensamos na necessidade de a História fornecer um sentido de orientação para os alunos. E para isso é necessário que trabalhemos com perspectivas historiográficas diferentes, de forma a problematizar o discurso oficial – no caso o da fundação e formação de Curitiba, que é predominantemente paranista – tentando relacioná-lo, juntamente com todos os seus problemas, com o presente dos alunos. Assim os alunos poderão atribuir novos significados a um passado não mais tido como morto ou prático, mas sim como histórico (RÜSEN, 2001).

A metodologia desta intervenção pedagógica iniciou-se inicialmente através da discussão com o professor da turma e a professora coordenadora do estágio, acerca das narrativas

produzidas pelos alunos na investigação de conhecimentos táticos. A partir disso foram pensados os materiais e métodos a serem utilizados, assim como sobre os objetivos que norteiam tal trabalho.

Após esta etapa inicial, foi escolhido um recorte do material a ser trabalhado com os alunos. Antes de introduzi-los ao texto, procurarei situar-lhes com relação ao autor, falar de sua formação intelectual, assim como do ano de escrita do livro (1955 no caso de Wilson Martins), o que provavelmente está relacionado à celebração do centenário do Paraná. Da mesma forma, foi mencionado o ano da edição que eles terão contato, ou seja, 1989, durante o governo de Álvaro Dias. Isso foi feito com o intuito de mostrar-lhes que toda obra historiográfica tem um autor, é escrita por alguém que também tem uma história assim como interesses; com isso esperamos que os alunos tenham senso crítico para entender que uma obra não pode ser considerada apenas como verdadeira, portadora do conhecimento válido (conforme muitas vezes eles se relacionam com o livro didático), mas que ela é sempre carregada de valores.

O referido recorte abrange inicialmente o parágrafo final do livro de Wilson Martins “Um Brasil Diferente”, no qual pode ser observado uma construção discursiva muito semelhante àquela que grande parte dos alunos fizeram (com a diferença de ser mais erudita, especializada, produzida dentro de um meio diferente, e que procura diversos embasamentos para suas afirmações): como o próprio título apresenta, segundo Martins, o Paraná seria um Brasil diferente, “sem escravidão, sem negro, sem português e sem índio, dir-se-ia que a sua definição humana não é brasileira” (MARTINS, 1989, p.446). Tentaremos, com isso, fazer com que os alunos percebam como pode o discurso historiográfico estar muitas vezes perpassando o senso comum e sendo parte da formação de opinião. Certamente essa relação entre um discurso historiográfico específico e o senso comum não é unilateral, com o primeiro formando e moldando o segundo; certamente há influências no sentido inverso, e de diversas outras esferas dos saberes além da historiografia.

Após a leitura do parágrafo final de Wilson Martins, os alunos foram apresentados mais uma vez a algumas informações sobre o professor Pedro Rodolfo Bodê de Moraes e Marcilene Garcia de Souza, tendo-se o mesmo intuito que quando falado sobre Wilson Martins.

O texto de Moraes e Souza é um recorte de um artigo produzido pelos dois, intitulado “Invisibilidade, preconceito e violência racial em Curitiba”, publicado na Revista de Sociologia e Política, nº13, em novembro de 1999. Neste artigo é tratada justamente a imagem de Curitiba

como cidade modelo, e capital das etnias (título que estava sendo sustentado na época). Nele os autores tratam justamente do problema da invisibilidade social dos negros em Curitiba, fazendo inicialmente um recorte da atualidade. A partir desse recorte, os autores mostram como a concepção de Curitiba como cidade de primeiro e predominantemente branca-européia está relacionada a um discurso historiográfico de formação identitária onde podemos encontrar Romário Martins, Ruy Wachwicz e justamente Wilson Martins, autor lido pelos alunos anteriormente e que apresenta um discurso muito semelhante daquilo que foi observado na categorização das narrativas de conhecimentos tácitos.

Para fazer tal recorte, foi proveitoso trazer os apontamentos de Ivo Mattozzi, os quais abrangem justamente esta questão. Neste sentido, levo em consideração as diferenças entre o leitor-modelo de um artigo acadêmico (uma comunidade acadêmica que carrega um leque de leituras prévias mais amplo, assim como possibilidade de consultar outros textos) e o leitor-modelo de um texto escolar (uma comunidade de alunos em formação intelectual e que está em vias de poder ampliar sua capacidade de pesquisa em outros materiais) (MATTOZZI, 1999, pp.30-35). Levando esse suposto em consideração, operei o devido recorte do artigo de Moraes e Souza.

Ao contrapor os dois trabalhos, notaremos que há aspectos epistemológicos que fundamentam melhor o trabalho de Moraes e Souza em comparação com o argumento de autoridade do trabalho de Wilson Martins. Dessa forma acredito que foi possível problematizar a concepção muito presente entre os alunos, de que só há uma história verdadeira porque só há um passado verdadeiro (LEE, 2006, pp. 137).

No primeiro momento da intervenção pedagógica, os alunos foram apresentados à categorização de conhecimentos tácitos que foi feita com suas narrativas. A partir disso foi explicado para eles que a intervenção foi preparada a baseando-se nestes resultados. Neste momento eles foram apresentados à diferença entre uma fonte primária e uma fonte secundária, e também ao texto de Wilson Martins. Após a leitura do referido texto, houve um pequeno tempo para manifestações e discussões.

Com o tempo restante, os alunos foram apresentados a algumas informações sobre os professores Pedro Rodolfo Bodê de Moraes e Marcilene Garcia de Souza. Logo após foi lido o recorte montado a partir do artigo de Moraes e Souza (todas as leituras foram feitas em voz alta com revezamento de alunos). Da mesma forma, os alunos leram o pequeno trecho do trabalho de

Otávio Ianni, apenas para que eles tivessem algum contato com uma das principais obras com que Moraes e Souza dialogam ao construírem seu artigo e pelo fato de nele Ianni apresentar seu embasamento numa fonte primária, o que poderá tornar seu discurso ainda mais crível para aqueles que apresentam a imagem da Curitiba branca demasiadamente arraigada em suas idéias.

Assim, o primeiro momento teve início com a apresentação aos alunos dos objetivos que tivemos ao aplicar a investigação de conhecimentos tácitos. Foi-lhes explicado que não estávamos essencialmente interessados em descobrir o que eles sabiam, mas principalmente como sabiam. Com isso, apresentei para a classe as principais idéias que surgiram nas narrativas deles próprios, ou seja, a idéia segundo a qual Curitiba é uma cidade-modelo com nível de vida de primeiro mundo, assim como que esta seria uma cidade de fundação européia. Também foram mencionados alguns paradoxos como o fato de muitos terem apresentado que a cidade tem seu nome originário da língua tupi, mas pouquíssimos foram os que colocaram a presença indígena na história de Curitiba; em alguns casos a mesma pessoa mencionava a origem tupi do nome da cidade e dizia que esta teria sido fundada apenas por europeus.

Então foi explicado aos alunos que eu lhes apresentaria ao texto de um dos autores que contribuíram para a formação de uma noção de identidade curitibana e paranaense onde estariam ausentes negros, índios e até mesmo portugueses. No entanto, antes lhes mostrar o referido texto, lhes apresentei brevemente como os trabalhos historiográficos são feitos, ou seja, a partir de fontes primárias e secundárias. Expliquei-lhes essa diferença e a turma entendeu que estaríamos trabalhando, nesse caso, principalmente com fontes secundárias.

Da mesma forma foi explicado aos alunos que o discurso historiográfico também precisa de um embasamento teórico para sua própria construção, o qual geralmente apresenta ligação com diversas áreas da filosofia, sociologia e antropologia. Foi dito que os historiadores sempre fazem seus trabalhos a partir de um recorte, sendo que este recorte, assim como suas escolhas teóricas são sempre escolhas políticas (no sentido amplo do termo e não apenas naquilo que envolve o Estado ou noções como esquerda e direita); da mesma forma, o discurso historiográfico também produz efeitos políticos, como seria demonstrado para eles durante o percorrer da intervenção.

Após essa introdução ao desenvolvimento do conhecimento histórico, apresentei aos alunos um pouco da trajetória intelectual de Wilson Martins, assim como a data da primeira edição do trecho do livro “Um Brasil diferente”, o ano de 1955. Foi perguntado aos alunos se

estes tinham noção do que poderia representar não tanto essa data, mas esse período. Como ninguém respondeu, apresentei-lhes que o Estado do Paraná se emancipou de São Paulo no ano de 1853; então um dos alunos respondeu que seria 2 anos depois dos 100 anos da emancipação. Ainda apontei que o próprio autor escreve no prefácio que vinha pensando essa obra desde 1946, o que é mais uma evidência da ligação da obra com a comemoração do centenário da emancipação. Terminei a apresentação do autor mostrando-lhes que a maioria de seus livros foram impressos pela imprensa oficial do Estado, o que pode mostrar que este tinha relações com a elite política local.

A leitura do parágrafo final de “Um Brasil diferente” foi feita com voluntários, sendo necessário, neste caso, apenas um devido ao fato de o recorte ser apenas de um parágrafo. Após a leitura, foi perguntado aos alunos o que eles tinham a falar sobre o texto. Um aluno se mostrou indignado, mas também não desenvolveu nenhuma argumentação a mais.

Nenhum aluno apresentou de forma tão enfática quanto o parágrafo final do livro de Wilson Martins, que no Paraná não houve negros, nem índios e nem portugueses, mas muitos deles não apresentaram a presença desses grupos na formação social da cidade, o que nos dá subsídios para poder dizer que ambos os discursos não são tão estranhos um ao outro. Da mesma maneira, deixei claro que o discurso de autores como Wilson Martins provavelmente passou por diversos outros meios como a propaganda oficial do Estado, o senso comum, provavelmente até mesmo algumas aulas que os alunos tivessem tido quando mais jovens, assim como diversos outros possíveis intermediários antes de, finalmente, chegar até ele.

No segundo momento da intervenção pedagógica foi lido o texto de Moraes e Souza e foi pedido aos alunos que discutissem acerca das relações que podem ser estabelecidas entre tal texto e o de Wilson Martins.

Os alunos foram deliberadamente instigados a pensar as contradições entre ambos os textos. Desta forma, além de notarem que a história é sempre construída a partir de uma perspectiva, levando-se em considerações escolhas e recortes de objeto, além de filiações teórico-metodológicas, acredito que foi possível mostrar aos alunos que não podemos simplesmente apontar que as produções discursivas do saber histórico são meramente pontos de vista diferentes, todos com o mesmo valor. A construção historiográfica foi apresentada como reveladora do lugar de quem fala, um lugar pautado pela exclusão social da comunidade negra através do discurso de Wilson Martins, e no caso de Moraes e Souza, um lugar que está apontando para as

conseqüências do discurso anterior, assim como para a necessidade do reconhecimento da participação de negros e índios na formação paranaense e curitibana.

Ao final, os alunos levaram para casa a investigação de conhecimentos adquiridos para que pudessem observar se mudaram em sua concepção da formação de Curitiba. Da mesma forma, responderam outra pergunta onde lhes foi cobrada uma sistematização textual das discussões realizadas.

Respeitando a referência ao movimento paranista no texto de Moraes e Souza, antes de começar a apresentação dos autores, apresentei os alunos ao movimento paranista, mostrando como este tinha como um de seus principais objetivos, apontar para uma identidade paranaense e, consequentemente, curitibana. Deixei claro que Wilson Martins não se dizia ligado a este movimento, mas que seu esforço por criar uma identidade local apresenta grandes semelhanças com este movimento, principalmente por ele colocar a identidade como sendo natural, constituída por fatores como clima e raça. Para tal, tomei como base o texto “Paranismo: o Paraná inventado” (PEREIRA, 1998).

Antes de fazer a leitura do artigo de Pedro Bodê de Moraes e Marcilene Garcia de Souza, realizei o mesmo procedimento adotado quanto a Wilson Martins. Apresentei a trajetória intelectual de ambos os autores, assim como as temáticas dos trabalhos dos mesmos. Mencionei a atuação de Moraes em temas como violência, exclusão social e racial, assim como seu trabalho com os agentes carcerários e a guarda municipal de Curitiba tendo o intuito de formar uma polícia menos segregadora e violenta assim como estudar mecanismos de repressão em seu funcionamento e atuação. No caso de Marciele Garcia foi apresentado seu trabalho focado no tema da exclusão racial e políticas de inserção social. Expliquei à classe que toda essa apresentação dos referidos autores é parte importante do trabalho, uma vez que a forma tradicional através da qual a história geralmente é ensinada nas escolas (uma mistura de passado morto com passado prático) tende a fazer com que os alunos simplesmente aceitem aquilo que o texto lhes diz, sem problematizar perspectivas, e com raríssimos momentos onde textos historiograficamente diferentes são apresentados com vistas a motivar uma leitura comparativa e crítica. Um dos principais problemas que o ensino tradicional de história apresenta é fazer com que os alunos procurem por um conhecimento que seja autorizado, ou seja, um conhecimento verdadeiro e inquestionável, quase transcendental que possa ser meramente reproduzido. Expliquei-lhes que, ao apresentar os autores, pretendo mostrar para eles que todo conhecimento é

produzido por alguém num determinado momento, e que o conhecimento histórico não é produzido através de consenso, mas sim de conflitos entre diferentes perspectivas.

Antes de iniciar a leitura do texto, avisei-lhes que eles não estavam tendo uma transcrição completa do artigo de Moraes e Souza, uma vez que este seria demasiado grande para apresentar à classe. Assim, fiz um recorte do artigo e juntei as partes do mesmo, de modo a acrescentar, entre elas, pequenos resumos das informações que estavam entre aquelas. Tal procedimento foi adotado de modo a tentar evitar que eles perdessem dados importantes para a compreensão do texto, assim como para o desenvolvimento das atividades propostas. A leitura se passou da mesma forma como aquela do texto de Wilson Martins, exceto pelo fato de que, desta vez, foram vários alunos que se revezaram entre os diversos parágrafos do recorte do trabalho.

Após a leitura do texto, fiz um breve esquema na lousa onde foram aproximados os trabalhos de Romário Martins, Ruy Wachowicz e Wilson Martins. Então perguntei à turma o que eles acharam do texto lido, assim como o que eles poderiam perceber ao contraporem este texto com o de Wilson Martins. Um dos alunos disse que os dois textos se contradiziam, e que o texto de Pedro Bodê era provavelmente o “mais certo”.

Por minha vez expliquei aos alunos que poderíamos dizer que o trabalho de Moraes e Souza é mais bem estruturado e argumentado que o de Wilson Martins, e se alguém tivesse alguma dúvida e ainda precisasse de uma prova da existência de escravidão em Curitiba, li algumas pequenas citações de fontes primárias feitas por Octávio Ianni no livro “As metamorfoses do escravo” trazendo a referência de onde ele as havia encontrado. A escolha do trabalho de Ianni se deu justamente porque é através de um diálogo com Moraes e Souza se contrapõem ao discurso dos autores referidos.

Porém complementei que isso não bastava para uma discussão histórica. Um trabalho historiográfico não é entendido apenas em termos verdadeiro ou falso. Para isso remeti os alunos de volta ao recorte do artigo e lhes mostrei como o ponto de partida dos autores é uma imagem da cidade de Curitiba enquanto cidade modelo e capital das etnias, a partir da qual eles enxergaram um problema que nortearia o trabalho inteiro: a invisibilização da população negra. A partir de então, mostrei-lhes como, sendo o trabalho de Martins correto ou errado, tal avaliação não interessava tanto quanto saber que ele foi considerado correto por muitos. Ou seja, isso significa que ele proporcionou um efeito de verdade a partir do qual foi construída uma imagem identitária não só de Curitiba, mas do Paraná todo, como um lugar fundado por europeus brancos, sem

negros e sem escravidão. Dessa forma, o trabalho de Martins e Souza parte dos efeitos que essa identidade causou, ou seja, esta identidade tornou os negros invisíveis, o que é confirmado pelo fato dessa população apresentar os piores índices econômico-sociais na cidade.

Expliquei-lhes que, além de mostrar a participação de negros e a existência de escravidão na formação de Curitiba e do Paraná, o artigo de Moraes e Souza nos mostra como o discurso da identidade européia dessa região chegou até o final do século XX. No caso, os autores apontam para as eleições de Rafael Greca em 1992, onde o discurso de uma Curitiba habitada por cidadãos educados e de primeiro mundo, apresentou um papel crucial. Da mesma forma, nesse período foram reeditados pela própria imprensa oficial do Estado, trabalhos de autores como Wilson Martins assim como materiais didáticos que apresentavam uma formação puramente européia de Curitiba, apresentando a escravidão apenas no resto do país. Assim, apresentei que todo esse processo resultou em tornar a população negra de Curitiba invisível, o que também dificulta a implementação de políticas públicas que procurem reverter essa situação. No caso, dei o exemplo da implementação de cotas raciais no vestibular: uma cidade com habitantes que se vissem como descendentes de europeus certamente poderia levantar uma questão semelhante a “porque aqui deveria haver cotas se não há negros em Curitiba?”; e assim fechar-ia-se mais uma oportunidade de melhoria de condições sociais dessa população, que é vista como não existente.

Ao final ainda comentei com os alunos que o artigo de Moraes e Souza faz alguns comentários sobre a organização arquitetônica da cidade, mais precisamente com relação aos monumentos de homenagem aos imigrantes. Assim perguntei aos alunos se eles conheciam algum desses monumentos e logo surgiram as respostas como o Bosque do Papa, o Bosque dos Alemães, a Praça do Japão, a Praça da Ucrânia e o memorial aos ucranianos no Parque Tingüí. Por fim perguntei se havia algum referente aos negros e então muitos se deram conta, só então, que não havia nenhum; o que foi complementado por mim, citando o artigo, onde consta um monumento justamente na Praça Santos Andrade, localizada no centro da cidade, em frente ao prédio histórico da UFPR, mas que assim como a população que ele representa, é invisível.

Outra questão que complementou as discussões foi a dos conflitos. Foi perguntado se algum dos alunos poderia encontrar a presença de conflitos no trecho sintético do trabalho de Wilson Martins, o que foi respondido negativamente. Foi então que perguntei se alguém saberia a religião predominante entre os alemães, por exemplo. Um dos alunos respondeu que era o

protestantismo luterano. Foi então que perguntei se eles acreditavam que a população predominantemente católica de Curitiba teria aceitado de bom grado os primeiros imigrantes alemães; o que foi respondido com alguns sinais negativos e confirmado por mim. Então complementei que, além de excluir a população negra de Curitiba, o trabalho de autores como Wilson Martins e provavelmente Ruy Wachowicz e Romário Martins, ou seja, os citados por Moraes e Souza, não mostra os conflitos entre esses imigrantes e a população local ou entre eles. Assim apresentei que, por exemplo, os poloneses eram considerados os mais inferiores de todos, o que deu origem a ditados preconceituosos e racistas como “o polonês é um negro do avesso”; também citei o caso dos japoneses, que pelo discurso racialista do final do XIX e início do XX, eram considerados naturalmente propensos ao crime e à debilidade.

Um dos alunos perguntou se aquele tipo de discurso historiográfico como o de Wilson Martins poderia legitimar a formação e atuação de grupos neo-nazistas. Essa pergunta me deixou extremamente satisfeito, uma vez que mostrou que alguns deles fizeram mais conexões entre a produção de um trabalho historiográfico do passado e suas relações com o presente. Parece-nos que há evidências para afirmar que esse aluno e talvez outros, perceberam aquilo que Megill, citando Peter Lee, defende ao comentar que a história “pode, em consequência, assumir uma postura crítica em direção aos interesses e demandas da vida prática” (MEGILL apud LEE, 2006, p.135) sem que ela se reduza num passado prático. Respondi positivamente à pergunta, acrescentando que a noção de identidade que estes autores trazem não deixa de ser extremamente excludente uma vez que, ao acreditar nesse discurso, alguém poderíamos facilmente chegar à conclusão que os negros não pertencem à Curitiba e nem ao Paraná, o que sustentaria ações mais diretamente violentas contra esses grupos. Outro aluno perguntou quanto à diminuição na população negra segundo o senso apontado no texto, o que respondido como sendo devido ao fato de os mestiços considerarem-se como brancos, uma vez que quem determina sua etnia num senso é a própria pessoa, e não aquele que está fazendo a pesquisa. Numa sociedade que valoriza mais os brancos, aqueles mestiços tendem a se considerarem socialmente como brancos.

Como trabalhamos principalmente com o discurso historiográfico, decidimos fazer com que os alunos contrapusessem os diferentes discursos levando em consideração as escolhas dos autores assim como os efeitos que tais discursos proporcionam. O objetivo da avaliação foi fazer com que os alunos sistematizassem melhor, colocando numa narrativa, aquilo que eles aprenderam ou discutiram.

O texto da pergunta foi: “Quais as noções de identidade curitibana e paranaense que vocês têm ao lerem os textos de Wilson Martins e o de Moraes e Souza?”.

Para tentar entender como a intervenção pedagógica mudou as concepções que os alunos possuíam de identidade, assim como procurar entender se houve alguma transformação no passado morto ou prático para um passado histórico percebido através de uma consciência histórica, foi pedido que os alunos respondessem a seguinte questão: “Em que as duas últimas aulas mudaram sua concepção sobre identidade curitibana e paranaense?”

Escolhemos trabalhar enfocando o âmbito historiográfico, procurando assim demonstrar as rupturas que podemos encontrar em diferentes discursos, produzidos em diferentes momentos, a partir de diferentes abordagens.

Assim, seguem abaixo os recortes das obras trabalhadas.

a-) Recorte do livro “Um Brasil Diferente”, de Wilson Martins – parágrafo final.

“Assim é o Paraná. Território que, do ponto de vista sociológico, acrescentou ao Brasil uma nova dimensão, a de uma civilização original construída com pedaços de todas as outras. Sem escravidão, sem negro, sem português e sem índio, dir-se-ia que a sua definição humana não é brasileira. Inimigo dos gestos espetaculares e das expansões temperamentais, despojado de adornos, sua história é a de uma construção modesta e sólida e tão profundamente brasileira que pôde, sem alardes, impor o predomínio de uma idéia nacional a tantas culturas antagônicas. E que pôde, sobretudo, numa experiência magnífica, harmonizá-las entre si, num exemplo de fraternidade humana a que não ascendeu a própria Europa, de onde elas provieram. Assim é o Paraná. Terra que substituiu o sempre estéril heroísmo dos guerreiros pelo humilde e produtivo heroísmo do trabalho quotidiano e que, agora, entre perturbada e feliz, se descobre a si mesma e começam, enfim, a se compreender” (MARTINS, 1988, p.446).

b-) Este texto é um recorte do artigo: “Invisibilidade, preconceito e violência racial em Curitiba”, de autoria de Pedro Rodolfo Bodê de Moares, e Marciele Garcia de Souza, publicado Na Revista de Sociologia e Política, nº13, novembro de 1999. O texto em itálico é um acréscimo de minha parte, feito de forma a costurar as diferentes partes do texto e resumir algumas informações importantes que foram deixadas de fora para que ele se tornasse utilizável no âmbito escolar.

“É nossa intenção argumentar que, diferentemente do que se propagandeia, o que tem acontecido em Curitiba é um processo de ‘invenção de tradições’(...), ou seja, ainda que se faça

‘referência a um passado histórico, as tradições inventadas caracterizam-se por estabelecer com ele uma continuidade bastante artificial e estabelecem ou legitimam instituições, *status* ou relação de autoridade’ (pp.10-17). Ainda que seja diferente, podemos observar uma certa continuidade entre as tradições ora ‘inventadas’ com o que foi produzido anteriormente pela *intelligentzia* local, fundamentada nos postulados das teorias eugenistas e branqueadoras muito em voga desde o último quartel do século passado² (cf. MAIO & SANTOS, 1996; MORAES, 1997; SCHWARCZ, 1993; SKID-MORE, 1983). Mesmo hoje tais interpretações tem reforçado uma visão preconceituosa, práticas excludentes e outras violências, entre as quais destacamos a invisibilização, contra a população afro-descendente (...).

Para uma cidade e sociedade que se pretendem de ‘primeiro mundo’ por sua identidade branca e européia, o elemento que não pode aparecer ou ser mudado é a presença negra que, como no restante do país, na forma de escravos, foi um fator fundamental à economia local (IANNI, 1962), bem como a sua existência no presente, uma vez que ‘a invisibilidade do negro é um dos suportes da ideologia do branqueamento’ (LEITE, 1996, p.41) (...).

‘Um Brasil mais Europeu’ será a denominação empregada por Wachowicz (1988) ao considerar o Paraná como o maior ‘laboratório étnico’ do Brasil, o que deu a este estado uma característica toda especial. A sua argumentação ainda que difira da de Wilson Martins em alguns aspectos, mantém a problemática básica (...). A toda essa argumentação contrapomos o clássico trabalho de Octavio Ianni, *As metamorfoses do escravo* (1962).

Neste livro o autor descreve o ciclo de desenvolvimento de Curitiba e do Paraná, passando pela mineração, gado e mate. Destaca a escravidão inicial de indígenas e o processo de substituição por escravos negros. Diz Ianni que, ‘em linhas gerais, [...] o que ocorreu foi, inicialmente, uma predominância de índios ou seus descendentes; depois os negros e mestiços seus começaram a aumentar relativamente aos outros, chegando a dominar numericamente (1962, p.45) [...].

Quando Pedro Rodolfo Bodê de Moraes e Marcilene Garcia de Souza saltam para o final do século XX para entender a continuidade da idéia do Paraná e Curitiba brancos, eles analisam a vitória de Rafael Greca de Macedo nas eleições para a prefeitura de Curitiba em 1992. O que fez a diferença foi o intenso ‘reforço e a evocação de grupos imigrantes [...] que

² No âmbito científico, tais teorias não possuem atualmente o menor valor, mas são muito populares, constitutivas do senso-comum e utilizadas das mais diversas maneiras. A principal e talvez a mais perversa é aquela que coloca negros e mestiços como racialmente inferiores.

atribuíam à própria constituição da população, que herdava o bom gosto, o refinamento dos europeus, verdadeiros ‘cidadãos de primeiro mundo’ (MEUCCI, 1994, p.49). Processo em que não houve referência aos negros (...).

Uma das iniciativas de Rafael Greca foi a Coleção Farol do Saber, que editou antigos e novos autores que tratavam do Paraná, dentre os quais, Wilson Martins. Da mesma forma, foram produzidos livros didáticos como a Coleção Lições Curitibanas, onde a formação étnica de Curitiba era mostrada como inteiramente branca. De forma clara, sempre acompanhada de imagens, estes livros vão construindo a ‘imagem’ da cidade de Curitiba, sempre enfatizada a presença dos imigrantes europeus. Quando encontramos citações sobre a escravidão, o assunto sugere a escravidão no âmbito nacional e não na cidade (...).

Em 1955, talvez olhando para o censo de 1872 quando a população preta e parda compunha 35% da população, e para o censo de 1950, onde a mesma população havia sido reduzida a aproximadamente 5% do total, Wilson Martins profetizou que ‘o negro [...] sempre sofreu, e continua sofrendo no Paraná, da tendência a desaparecer (1989, p.133). Ainda que na base da argumentação de Wilson Martins haja um equívoco – que pensamos demonstrar ao introduzir as questões postas por Ianni – que compromete o restante de sua análise, a saber de que no Paraná a escravidão e a população negras não foram importantes ou expressivos, poderíamos ser levados a crer, olhando para aqueles dados, que o desejo expresso pelas teses eugenistas, enfim cumpria-se (...).

Mas o que podemos observar é que não obstante todo o discurso branqueador, a população negra cresceu e hoje, como outrora, é parte importante da população curitibana. E é esta população e toda sua contribuição histórica que é invisibilizada, ou, como coloca LEITE ‘não é que o negro não seja visto, mas sim que ele é visto como não existente’ (1996, p.41) [...].

No entanto a cidade continua sem espaço para a população negra, esquecida sua memória e sua presença negada. Assim sendo, e essa é só uma das consequências, fica o poder público impossibilitado de pensar políticas de inserção desta população que, como em outras regiões do país, amarga as piores condições de vida. Mesmo que a população negra fosse uma ‘minoria’ e, esperamos ter demonstrado que não é assim, não seria motivo para ser esquecida. Ao contrário, dever-se-ia atentar para a criação de condições que alçassem esta população ao seu

lugar de direito. Esta é a principal violência cometida contra este grupo e certamente a produtora e legitimadora de muitas outras.”³

RESULTADOS

Primeiramente acredito ser necessário ressaltar que a relação inicial dos alunos com a História que tanto foi combatida com esta intervenção didática apresenta-se enraizada nos mesmos, principalmente devido à necessidade e aos conteúdos que são cobrados no vestibular. Percebi que alguns dos alunos não se interessavam pelo conteúdo uma vez que este não é cobrado no vestibular. No entanto, acredito que ficou evidente que tão importante quanto o conteúdo do que foi apresentado, é a sua forma. Uma forma onde os alunos não são cobrados de reproduzirem um saber autorizado e oficial, mas sim perceber e participar da construção de um conhecimento histórico, o qual é produzido no interior de conflitos (tanto entre textos quanto entre posições dos autores). Duvido seriamente da capacidade e possibilidade de uma avaliação por parte das provas de vestibular, mas penso que se, ao menos, as perguntas fossem formuladas de outra forma, mobilizando questões que envolvessem a Teoria da História, teríamos alunos e pessoas com maior capacidade crítica e de orientação histórica.

Cabe ressaltar que minha escolha em deixar os alunos levarem o texto para casa para responderem com mais calma resultou como uma má escolha. Isso porque foram pouquíssimos os que entregaram as atividades respondidas, uma vez que ficou acertado com o professor que a atividade não valeria nota. Eu acreditava que, por ser uma turma de terceiro colegial, com pessoas mais maduras, não fosse necessário fazer algum tipo de pressão ou barganha com a classe. Mas parece que o sistema escolar tradicional está fazendo muito bem seu trabalho ao formar pessoas que só respondem a estímulos. Resta saber para quem esse ensino é vantajoso, mas a resposta é bastante óbvia: nosso substituto contemporâneo de Deus, o Mercado.

³ Este trecho é uma citação do trabalho “As metamorfoses do escravo”, de Otávio Ianni, referência de Moraes e Souza para problematizar o trabalho de Wilson Martins.

“Em 1854 a população curitibana reunia cerca de 30% de negros e mulatos, sendo quase 9% os cativos, ao passo que a paranaense alcançava, respectivamente, 40% e 16%” (IANNI, 1988, p.82). Fonte de referência do autor: *Relatório do Presidente da Província do Paraná, Zacarias de Góes e Vasconcellos, na abertura da Assembléia Legislativa Provincial, em 15 de julho de 1854*. IN: IANNI, Octávio. *As metamorfoses do escravo*. 2^aed. São Paulo: Hucitec; Curitiba: Scientia et Labor, 1988.

No entanto, dos três alunos que responderam, acredito que estes mostraram que as aulas atingiram boa parte dos seus objetivos. Andréa (nome fictício), apontou, na resposta da avaliação, a diferença entre as duas visões e ressaltou que os afro-descendentes foram deixados de lado no processo de valorização dos grupos formadores das sociedades curitibana e paranaense. Já Fabiano (nome fictício) apontou que a visão de Moraes e Souza aponta como a idéia de cidade-modelo esconde “os conflitos sociais em diversos ambientes e contextos históricos” e termina afirmando que a constituição plural dos curitibanos. Bárbara (nome fictício) aponta como a identidade curitibana e paranaense “se fez por histórias e depoimentos de diferentes pontos de vista; por isso há algumas divergências, não só no que se refere a Curitiba, mas também num contexto geral. Não podemos basear-nos em apenas um referencial”. Aqui ficou evidente que a aluna percebeu a constituição multiperspectivística do discurso historiográfico, embora não tenha deixado muito claro que essas perspectivas estão em desacordo entre si e que elas não têm, de maneira alguma, o mesmo valor.

Ao final, pelo material que me entregaram, acredito que consegui ao menos mostrar aos alunos a presença de negros na formação de Curitiba e do Paraná, assim como o fato de o conhecimento historiográfico não é formado pelo discurso único, mas sim formado a partir de diferentes perspectivas, o que faz com que entre em cena também a figura do autor. Ou seja, o conhecimento historiográfico não é nem único, nem pacífico e nem anônimo. A única dúvida que me restou foi quanto ao fato de os alunos introjetaram (ou não), outro fator que insisti em todas as aulas: a características de o conhecimento historiográfico ser perspectivístico, sendo que, cada uma dessas perspectivas resulta de escolhas políticas assim como também têm implicações políticas. Isso implica que, mesmo sendo plural, todos os discursos historiográficos não podem ser colocados como equivalentes, mas sim analisados por suas consequências, implicação, assim como sua relação com a epistemologia da história.

REFERÊNCIAS

- BARCA, Isabel. Em direção a um conceito de literacia histórica. In: SCHMIDT, M. A., GARCIA, T.B. (org.). **Educar em Revista**. Curitiba: Editora UFPR, 2006, número especial, pp.93-110.
- IANNI, Octávio. **As metamorfoses do escravo**. São Paulo; Curitiba : HUCITEC : Scientia et Labor, 1988.
- LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. IN. **Educar em revista**. Dossiê: Educação Histórica. Curitiba: Editora UFPR, 2006, número especial. SCHMIDT, M. A./ GARCIA, T.B. (org.). pp.131-150.
- LEITE, I.B. 1996. Descendentes de africanos em Santa Catarina: invisibilidade histórica e segregação; IN: LEITE. I.B. (org.) **Negros no sul do Brasil – invisibilidade e territorialidade**. Ilha de Santa Catarina/SC: Letras contemporâneas.
- MAIO, M & SANTOS. R.V. (org.) 1996. **Raça, ciência e sociedade**. Rio de Janeiro: Fiocruz/CCBB.
- MARTINS, Wilson. **Um Brasil diferente**. 2^aed. São Paulo: T.A. Queiroz, 1989.
- MATTOZZI. Ivo. La transposición del texto historiográfico: un problema crucial de la didáctica de la história. **Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales**, nº 4, 1999, pp. 27-56.
- MORAES, P.R.B. de 1997. **Jogo eleitoral e identificação**: uma análise do caso Greca. Monografia e graduação. Departamento de Ciências Sociais, Universidade Federal do Paraná, digit.
- MORAES Pedro Rodolfo Bodê de; SOUZA, Marcilene Garcia de. Invisibilidade, preconceito e violência racial em Curitiba. In: **Revista de Sociologia e Política**. N°13, Novembro de 1999, pp.7-16.
- PEREIRA, Luis Fernando Lopes. **Paranismo**: o Paraná inventado. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1998.
- RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica**. Brasília: Ed. UnB, 2001.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Perspectivas das consciência histórica e da aprendizagem em narrativas de jovens. In: **Revista tempos históricos**. Cascavel: Ed. Da Unioeste, 2008, vol.12, n.1, ano X, pp.81-96.
- WACHOWICZ, R. 1988. **História do Paraná**. 6^a ed. Curitiba/PR: Ed. Gráfica Vicentina Ltda.

JOVENS ESCOLARIZADOS E A HISTÓRIA DA CIDADE DE CURITIBA

Edrielton Garcia¹

RESUMO

O trabalho tem por finalidade desenvolver as atividades de estágio, no nível do Ensino Médio, em duas turmas de segundo ano de um colégio público, localizado na cidade de Curitiba - Paraná. Nele pretendemos apresentar todos os passos desenvolvidos no processo de elaboração da intervenção pedagógica, como a análise dos conhecimentos tácitos e a intervenção didática realizada; pretende-se também trazer os resultados da experiência obtida na prática de docência investigativa. O estágio configurou-se em uma segunda experiência de um graduando com a prática de docência.

Palavras-chave: Educação Histórica – identidade – história de Curitiba

¹ Graduando em História pela Universidade Federal do Paraná/2009. Trabalho realizado no âmbito da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em História no Ensino Médio, sob a supervisão da profa. Dra. Maria Auxiliadora Schmidt.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por finalidade desenvolver as atividades de estágio, no nível do Ensino Médio, em duas turmas de segundo ano de um colégio público, localizado na cidade de Curitiba - Paraná. Nele pretendemos apresentar todos os passos desenvolvidos no processo de elaboração da intervenção pedagógica, como a análise dos conhecimentos tácitos e a intervenção didática realizada; pretende-se também trazer os resultados da experiência obtida na prática de docência investigativa. O estágio configurou-se em uma segunda experiência de um graduando com a prática de docência.

Este trabalho primeiramente mostrará como se deu a aplicação dos conhecimentos tácitos nos alunos, bem como o seu resultado. Logo em seguida será apresentada a intervenção didática; trazendo a elaboração do projeto de intervenção didática e o processo de sua aplicação – posteriormente será demonstrada a atividade avaliativa, juntamente com os devidos resultados. Além de todo este processo de abordagem pretende-se trazer a experiência e análise da relação entre alunos e professor, estrutura de ensino, e perspectivas para a docência.

O projeto de intervenção didática teve como objetivo perceber como os alunos desses dois segundos anos entendem a história de Curitiba; de que forma os discursos construídos estão presentes em suas memórias; e de que forma as suas experiências vividas tem relação com o que eles sabem sobre a história de sua cidade. Neste sentido se faz necessário dar atenção ao que esses alunos trazem como conhecimento *a priori* e inseri-lo na programação da aula. Enfim, a intervenção didática teve como objetivo trazer a discussão sobre a construção de uma história oficial curitibana, promovendo nos alunos a noção de construção narrativa da história.

PERSPECTIVAS TEÓRICO METODOLÓGICAS

A análise dos conhecimentos tácitos foi realizada em duas turmas do Colégio, no 2º ano K e no 2º ano S. Primeiro será apresentado a análise da turma S e posteriormente a turma K.

No que se refere à análise das narrativas dos estudantes da turma 2ºS do Ensino Médio foram analisadas 32 fichas de investigação de conhecimentos tácitos dos alunos do 2º S do Colégio, a fim de saber o que esses alunos conheciam a respeito da história de Curitiba.

Há uma leve predominância das mulheres na turma, pois 15 das fichas entregues foram feitas por pessoas do sexo feminino, 14 por pessoas do sexo masculino, e 3 entregaram em branco.

A faixa etária dos alunos ficou entre 14 e 18 anos, sendo que 13 alunos tem 15 anos, 11 tem 16 anos, 3 tem 17 anos, e 2 alunos – um com 14 e outro com 18 anos.

A partir das narrativas dos alunos, pode ser construídas algumas categorias conceituais, são elas: narrativas de cunho Turístico e Propagandista; narrativas Históricas e Míticas; e narrativas dispersivas.

Tipos de Narrativas:

Turístico-propagandista	Histórico-mítica	Dispersivas
14	9	5

Na categoria “Histórico-propagandista” foi reunido tudo aquilo que os alunos escreveram que fizesse referência aos pontos turísticos da cidade, reconhecidos por curitibanos ou não, bem como os símbolos que a cidade carrega pela produção da mídia ou das representações políticas.

Nesta categoria os alunos destacaram o transporte coletivo da cidade, a simbologia de cidade ecológica, a administração da cidade e sua “organização”, os shoppings, os parques. Alguns apontam para a questão do clima variado. Imerso a exaltação da cidade, dois alunos apontam problemas de poluição e de violência. Pode se perceber nos alunos uma dificuldade em se localizar temporalmente. Quando fazem referência ao nascimento da cidade, quatro deles apontam uma data cem anos após o marco de fundação.

“sobre a fundação não sei muita coisa, só sei que foi fundada em 1793”.

As narrativas estão repletas de uma supervalorização da cidade, através da exaltação dos pontos turísticos. Os alunos apontam a beleza de Curitiba através dos parques, limpeza, e estrutura administrativa.

“hoje é uma cidade muita valorizada por seus pontos turísticos, como a Opera de Arame, o Jardim Botânico entre outros”.

“o transporte público é bem organizado com vários terminais e ônibus, embora as vezes tem lotação e tal. O meio ambiente aqui é bem cuidado, tem vastas áreas verdes e em todo lugar possui lixeiras, e caminhões que arrecadam lixo para reciclar”.

Algumas informações propagandista, às vezes, esbarram na realidade dos alunos.

“aqui se encontra de tudo, a infra-estrutura é ótima. Ela tem defeitos como em qualquer outro lugar, e pessoas protestando pelos seus direitos, deve ser por isso que essa cidade é ótima, os cidadãos lutam por cidadania... O planejamento é ótimo, as áreas bem sinalizadas, só a saúde tem que melhorar bastante”.

Nota-se nas narrativas dos alunos uma mistura de informações trazidas pela mídia, e informações que partem do contexto vivido e percebido. Contudo, o que existe de informação histórica é muito pouco ou quase inexistente; pouquíssimas vezes fazendo referência a datas ou a existência de índios e outras etnias, mas a maioria dos alunos relata os aspectos do presente.

Nas narrativas de cunho Histórico-mítico, foram reunidas as considerações dos alunos a respeito do que eles sabem sobre a história de Curitiba, na forma de conhecimento adquirido educacionalmente ou culturalmente. Sendo assim, encontram-se narrativas sobre a data de fundação, habitantes, menção aos tropeiros, origem mítica da cidade. As informações trazidas pelos alunos, muitas vezes, são dispersas temporalmente, apresentam-se em um discurso em que muitas épocas parecem existir num mesmo período.

Um aluno faz menção do mito de fundação da cidade. Provavelmente tenha alguma relação com uma aula que teve ou então com um quadro que existe no salão nobre do Colégio onde estuda.

“Curitiba foi fundada por um índio que chegou no lugar mais alto da cidade, bateu se cajado no chão e disse: coré – tuba”.

Outros alunos enfatizaram o período em que o Paraná era a 5^a comarca de São Paulo, colocando Curitiba como passagem dos tropeiros. Embora consigam situar essa parte da história pela linearidade, não há noção de temporalidade.

“A fundação de Curitiba começa com os índios que levaram os portugueses que chegaram na costa até o alto da Serra onde havia um planalto havia muitas árvores que os índios chamavam de corituba, começam a se instalar de onde mais tarde passaria os tropeiros”.

“sei que antes nós éramos uma colônia de São Paulo. E que aqui era passagem para as pessoas que iam para o Rio Grande do Sul ou São Paulo. Curitiba foi fundada em 1793, um de seus fundadores foi Mateus Leme. Ela foi fundada por tropeiros que usavam ela como passagem”.

Os alunos enfatizaram bastante a influência dos portugueses.

“a presença portuguesa trouxe exploradores e mineradores.”

“aos poucos mineradores povoaram a região litorânea e depois passaram a formar vilas”.

Um aluno relatou como era a cidade no passado. Apesar de misturar as informações, ele partiu do contraste do que ele vê atualmente com o que ele sabe sobre a história da cidade – como se ele trouxesse as informações a partir do que o presente preservou do passado ou do que ele se difere do passado.

“Tipo em Curitiba as coisas começaram em 1793 com os tropeiros, tudo era muito loko, tipo tinha o bondinho, as ruas eram estreitas e as coisas eram bem difíceis”.

No geral, os alunos tiveram uma dificuldade de situar a história da cidade no campo temporal. Trouxeram informações a respeito da história, no entanto, não desenvolveram historicamente, somente apresentaram como dados.

Cerca de 6 alunos produziram textos, na forma de conversa de “msn” que “brincam” com a história da fundação ou mesmo não trazem nenhuma informação a respeito.

“cara, ctba foi fundada por et’s viciados em sexo grupal”.

“mo tempão chego uns loco lah de sampa, eu acho, e começaram a povoar os matos que tinha aki”.

“bom... o que eu sei é que os fundadores da cidade desenhavam com os pés”.

“sei nada da fundação de Curitiba”.

Na turma do 2º K foram analisadas 30 fichas de investigação de conhecimentos tácitos, procurando identificar o que os alunos trouxeram de informação a respeito da história da cidade de Curitiba.

Dessas fichas 18 foram escritas por pessoas do sexo feminino, 7 do sexo masculino, e 5 não preencheram este campo. Há uma significativa predominância de meninas nesta turma.

Com relação a idade dos alunos, varia entre 15 e 17 anos, sendo que 21 deles tem 16 anos, 5 tem 15 anos, e 1 com 17 anos; 3 alunos não declararam a idade.

Nas narrativas do 2º ano T observa-se o relato de aspectos que são observáveis, sentidos e vistos pelos alunos. Neste sentido, eles ainda vão mostrar influência dos modelos pré-estabelecidos produzidos pela mídia, porém vai aparecer a forma de como os alunos vêem a sociedade onde vive.

Para que se possa entender melhor o diferencial desta turma, optou-se por trabalhar com outras categorias conceituais, que possam melhor explicar o conteúdo. Essas categorias serão Narrativas do imaginário, Narrativas de representação, Narrativas de Referência histórica, e Sem conteúdo.

Tipos de Narrativas:

Narrativas do imaginário	Narrativas de representação	Narrativas de Referência histórica	Sem conteúdo
19	3	6	2

Nas narrativas do imaginário dos alunos foi considerado tudo aquilo que os alunos relacionaram com o seu cotidiano. Foi escolhida esta categoria por que esta turma deu muito mais ênfase ao caráter climático e sobre o comportamento do povo curitibano. Os aspectos ecológicos e turísticos também são mencionados, mas não com a mesma intensidade da outra turma. Quando os alunos fazem referência a questão propagandista da cidade, o fazem com alguma indagação.

“Somos conhecidos como Capital Ecológica devido a preservação da nossa mata. Ultimamente tenho percebido nosso ar muito poluído, o que me deixa um pouco triste”.

“é uma cidade tranquila, é claro que tem assaltos, transito demorado, tem favela, tem lugares sujos; mas ainda é uma cidade que está melhor que muitas outras”.

Os alunos apresentaram características que estão no imaginário do senso comum dos próprios curitibanos. Alguns alunos atentaram para o caráter climático.

“Curitiba, capital do estado do Paraná, pertencente a região sul do Brasil, tem as 4 estações de ano em único dia”.

“como você deve ter visto em jornais, internet, Curitiba é uma cidade fria, que o tempo muda repentinamente, de manhã você sai de blusa, mas a tarde já faz sol e depois pode chover”.

Os alunos falaram sobre os monumentos e sobre a arquitetura de prédios importantes. Entende-se que esses são recursos que os alunos possuem para se relacionar com o passado, ainda que de uma forma muito direta, sem uma problematização histórica.

“aqui tem vários monumentos históricos e grandes museus como o Mon que também é cartão postal da cidade”.

“a escola que estou estudando, existe desde 1846, ela é uma escola bem concorrida aqui no Paraná”.

Há relatos sobre a variedade da cultural e sobre o contraste do novo e do velho da cidade

“o povo não é muito sociável ... ah eu sei imaginava, foram povoados por europeus”.

“o povo que mora em Curitiba é muito pouco aberto e por isso consideram o povo curitibano chatos e metidos”.

“o costume do pessoal como cultura é chamar a salsicha de vina”.

“nós falamos vina, penal, piá”.

“somos um povo reservado e não visitamos os outros sem avisar (pelo menos não é o costume)”.

Destaca-se o aspecto valorativo em relação a cidade, pois quando existe referência sobre algum aspecto do cotidiano, ressaltava-se a grande apreciação. Os alunos desta turma dizem gostar muito da cidade e que sentem orgulho de morar nela.

“Gosto muito de morar aqui pela cidade, pelas pessoas, sem contar que é muito fácil o transporte, além de barato, comparado com outras regiões”.

“Eu amo muito minha cidade e o meu país mesmo com os seus problemas”.

Os alunos destacaram vários aspectos que fazem parte do seu cotidiano, seja destacando parques que existe perto de onde moram, relatando a presença de colônias imigrantes (italianos) que eles conhecem, ou outros grupos sociais. Um aluno, talvez pelo seu referencial serem coisas que remetem ao período ou por não ter um noção de temporalidade mesmo, diz assim:

“Curitiba foi fundada no século XIX e é uma mistura de várias culturas, desde italianos até japoneses”.

“encontrará também grupos de todos os tipos: punks, hippies, emos, góticos, viseiros e até mendigos”.

Enfim, os alunos destacaram em seus textos aspectos que estão relacionados com o seu vivido, mesmo quando citam os parques e museus, estão buscando essa informação no imaginário construído ou absorvido por eles.

As narrativas de representação trazem a reunião dos aspectos colocados pelos alunos que fazem alusão aos símbolos que foram construídos ao longo da história de Curitiba. Neste caso, podemos ver a influência da historiografia mais tradicional (monumentalista), bem como o efeito da propaganda.

“Curitiba é a cidade modelo e cidade sorriso”.

“ela é conhecida como a cidade modelo sorriso e cidade ecológica”.

A influência da historiografia que construiu as simbologias para o Paraná é muito presente nos relatos dos alunos. Todos eles apontam para o marco de fundação da cidade, alguns apresentam o primeiro nome da cidade.

“Curitiba foi fundada em 29 de março de 1693. Ébano Pereira foi um arquiteto que ajudou a construir a cidade, há uma rua com esse nome, inclusive. A gralha azul é um pássaro muito popular por aqui, há muitos pinheiros”.

“Antes de se tornar uma cidade era chamada de Vila Nossa Senhora da Luz dos Pinhais”.

Nas Narrativas de Referência histórica, encontram-se relatos que trabalham alguns aspectos que tem ligação com a história de Curitiba, no entanto, estão dispersos no texto, dando um caráter de dado histórico, que não possui uma reflexão histórica. Ainda encontramos algumas referências sobre as qualidades turísticas e representativas (como “capital ecológica”), mas não determinantes em relação aos dados históricos.

Os alunos deram ênfase a data de fundação, aos primeiros habitantes, e o lugar que Curitiba ocupava no passado (passagem de tropeiros).

“a cidade foi fundada por Mateus Leme em 29 de março de 1623”.

“muito antes viviam os índios Tupi-guaranis, depois com as guerras e perseguições muitos imigrantes vieram para cá”.

“Curitiba foi fundado em 1693 por mineradores... a origem do nome Curitiba, vem da linguagem dos nativos locais, que significa terra de muito pinhão”.

Nas narrativas dos alunos fica clara a falta de percepção de temporalidade. Além de não situarem no tempo os dados que apresentam, há uma mistura de informações que pertencem a épocas diferentes.

“Curitiba era um dos lugares por onde passavam os farroupilhas”.

Existem ainda duas fichas de análises: uma encontra-se em branco e a outra o aluno apenas disse que “não lembra nada da história de...”

Na turma do 2º ano K, percebe-se que os alunos destacaram aspectos que fazem parte da caricatura do curitibano, muitos se posicionando pela aceitação e poucos se opondo. Fizeram muita menção ao clima da cidade, o que é uma característica vivida e não necessariamente construída. Eles ainda destacaram os parques, os shoppings, o transporte, mas de uma maneira mais ilustrativa, em geral.

Existe uma forte ligação com o presente observado. Os alunos não conseguem estabelecer uma relação temporal com o passado, quando se reportam a algum aspecto do passado, só conseguem fazer uma conexão com o que restou daquele objeto no presente. A maioria deles está carente de um “pensar historicamente”.

A partir da análise dos conhecimentos tácitos pode-se construir uma intervenção didática que contemplasse as necessidades que os alunos apresentaram. Pensando nisso, a aula foi estruturada de modo a apresentar um panorama geral da história curitibana, trazendo os personagens que os alunos apontaram nos conhecimentos tácitos junto com outros contemplados pela história oficial; bem como demonstrar o discurso histórico – fazendo-se perceber como ele oculta alguns agentes históricos da história de Curitiba (negros, índios, etc.).

A historiografia paranaense do final do século XIX e começo do XX estava marcada pela escrita factual; é o que podemos ver em Romário Martins, por exemplo. Na primeira metade do século XX, se desenvolveu a historiografia *Paranista*, a qual construiu os principais símbolos paranaenses, bem como os principais discursos; como a valorização da imigração europeia. Os planejamentos urbanos da cidade de Curitiba, que ganharam força nas décadas de 1940 a 1950, construíram outros mitos, como o da cidade modelo. Todos esses discursos, entre outros, formaram boa parte do que conhecemos, e do que se conhece em outros lugares, a respeito de Curitiba. Esses discursos encobrem a participação de muitos outros agentes sociais, e é por isso que se faz necessário a “desmarginalização” desses outros agentes, no sentido de expor que eles também participam da história.

Tendo em vista as considerações dos alunos a respeito da história de Curitiba, que no geral, deram atenção maior aos parques, sistema de transportes, políticas ecológicas, etc., propôs-se o trabalho com imagens na intervenção didática. Trata-se de imagens/símbolos que construíram os mais variados mitos da cidade, com a finalidade de entender como se deu a construção da linearidade e do discurso histórico a respeito da história de Curitiba. Esta metodologia explica-se ao analisar os aspectos que os alunos trouxeram, ou seja, a maioria deles escreveu aquilo que faz parte do próprio cotidiano – o qual é construído muitas vezes pelos discursos históricos, que acabam criando representações. Nesse sentido, fez-se necessário desconstruir os discursos marcados por uma historiografia tradicional e factual, a fim de promover uma consciência histórica e uma visão mais crítica nos alunos.

A intervenção ocorreu apenas na turma do 2º ano S, devido ao tempo que seria despendido e porque o professor necessitava dar provas para as duas turmas. Portanto, deveria ser escolhida apenas uma para não atrapalhar o trabalho do professor da turma. As informações sobre a história de Curitiba foram extraídas de um artigo do site da Casa da Memória de Curitiba e também das considerações de Ruy Wachowicz.

A intervenção didática realizada foi feita próximo do fim do ano letivo, por isso foi possível ter somente um encontro para o debate do assunto; foram no total duas, uma com um

debate e o outra com uma atividade avaliativa. No dia do debate sobre a história de Curitiba a sala de aula contava com cerca de 30 alunos. Foi utilizado recurso visual para a demonstração de imagens – conclui-se que somente isso não desperta o interesse geral nos alunos. Primeiramente, como eles precisavam de uma temporalidade histórica, foi estabelecida uma linha temporal da história curitibana com os personagens e informações que eles apresentaram nos conhecimentos tácitos, somado a alguns outros que foram inseridos por conta de uma historiografia que privilegia os grandes feitos e heróis e que muitas vezes está presente na memória curitibana². Foi trabalhado o mito de fundação da cidade de Curitiba através da pintura de Theodoro De Bona (Cacique Tindiquera indica o local de fundação de Curitiba) – onde identificou-se uma relação amistosa entre indígenas e homem branco. Posteriormente foi falado sobre o marco de fundação da cidade e sobre o papel de Mateus Leme, como característica do século XVII. Em seguida, tratando do século XVIII, foi apresentado a eles o Ouvidor Pardinho, bem como a função de ouvidor que ele exercia – responsabilidade de escutar os problemas da população e reportá-lo para a administração colonial. Foi trabalhado também alguns conteúdos sobre os tropeiros a partir de uma a imagem, a de João Leão Pallière - tropa carregada de erva-mate descendo a serra, onde foi discutida a necessidade de uma grande mão-de-obra, tanto no processo cultivo quanto no processo de preparação da erva-mate para virar uma erva para ser consumida. Com relação ao século XIX, destacou-se o nascimento da Província do Paraná e a chegada dos imigrantes. Já no século XX, foi dado destaque para o plano de urbanização da cidade de Curitiba, são eles Plano Agache e Plano Diretor – com relação a esses projetos foram trabalhados quais eram seus objetivos, por quem eles foram projetados, como ele dividiu a cidade (área comercial, área de lazer, área poliesportiva, área fabril, área de alojamento operária), e o que permaneceu de seu projeto original até os dias atuais (o sistema de transporte). Ao final desta aula-debate foi levado a eles a finalidade da temporalidade histórica, ou seja, de que aquela história curitibana que acabara de ser montada era uma construção histórica, que alunos e professor montaram aquela narrativa a partir de suas informações – dizendo também que é exatamente isso que faz o historiador – produzir um discurso, e que muitas vezes esse discurso deixa alguns agentes históricos ocultos, propositalmente ou não. Neste sentido foi indagado a relação amistosa do indígena com o homem branco – se perguntado o porquê da ausência desses indígenas hoje e em todo século XX no território paranaense; foi indagado sobre a necessidade de uma mão-

² *Historiografia Paranista*: entre os autores podemos citar Romário Martins, Euclides Bandeira, Dario Vellozo, Rodrigo Junior.

de-obra barata e eficiente que pudesse suprir a demanda do mate no século XX – a participação dos escravos negros; e, por último, a construção do espaço urbano de Curitiba através dos planos de urbanização, promovendo a construção da cidade modelo no espaço central da cidade, deixando as regiões mais afastadas quase que abandonadas.

Pensando numa forma de avaliar como se deu a mudança de percepção dos alunos com relação a história de Curitiba, foi dada aos alunos a possibilidade de eles próprios construírem uma narrativa histórica, incluindo nesse texto alguns personagens e agentes da história de Curitiba. Desta forma o aluno deveria realizar a seguinte tarefa:

➤ Com base na intervenção realizada, construa uma narrativa histórica sobre Curitiba contendo os seguintes personagens:

Indígenas, Ouvidor Rafael Pires Pardinho, Tropeiros, Escravos, Imigrantes, Jaime Lerner, Colonizador português, Alfred Agache, Roberto Requião, Paulo Leminski, Dalton Trevisan, Gralha Azul, Araucária, Poty Lazzaroto.

Dos 30 alunos presentes, somente 14 realizaram a atividade, os demais entregaram em branco ou simplesmente não entregaram. Vários alegaram que não sabiam o que escrever ou que não estavam presentes durante os debates. Quando os alunos estavam realizando a tarefa, foi passada em cada canto da sala para saber quais eram as dificuldades e de que forma eles poderiam construir uma narrativa mesmo não tendo assistido à aula passada. Após a entrega da atividade avaliativa, obteve-se as seguintes conclusões:

Aspectos novos que apareceram

- Aparecimento da escravidão – escravos são vítimas e sempre discriminados;
- O desaparecimento dos indígenas, bem como a sua cultura;
- Inserção dos portugueses na história de Curitiba
- Percepção da miscigenação – das diferenças étnicas.
- Nomes de Paulo Leminski e Dalton Trevisan, como grandes poetas paranaense – alguns ilustraram com obras ou características dos autores.

Aspectos de permanência

- A urbanização como um grande feito político;
- Curitiba como passagem dos tropeiros.

Aspectos de reprodução

- A função do Ouvidor Pardinho;
- A existência do Plano Agache.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa experiência trouxe alguns aspectos importantes de serem apontados com relação ao contexto do ensino e aprendizagem da história. Foi constatado que os alunos trazem muita informação da sua experiência vivida para o contexto onde ocorre a relação com o conhecimento, ainda mais quando se trata da história da cidade onde eles vivem. O desafio para o professor é inserir essas informações trazidas pelos alunos na construção da aprendizagem, e posteriormente transformar esse conhecimento vivido em conhecimento histórico – acrescentando informações e desconstruindo mitos.

Enfim, a experiência proporcionou uma noção de realidade do ensino público no Brasil, que não deveria ser levado como fator de desânimo para com o ofício de docente, mas sim como desafio para melhorar as formas de aula elaboradas, para então poder exigir uma mudança mais estrutural no modelo de ensino existente no país.

REFERÊNCIAS

BARZ, Elton Luiz; BOSCHILIA, Roseli; HLADCZUK, Ana Maria; SUTIL, Marcelo Saldanha. **Curitiba - Das origens ao século XVIII**. Curitiba, 1997 (http://www.casadamemoria.org.br/index_historiadecuritiba.html)

WACHOWICZ, Rui Christovam. **História do Paraná**. Curitiba: Imprensa Oficial do Paraná, 2002.

CASA DA MEMÓRIA. http://www.casadamemoria.org.br/index_historiadecuritiba.html.

“EU ACHO QUE OS ÍNDIOS VIVIAM ASSIM... ”: PERSPECTIVAS DE ALUNOS EM RELAÇÃO ÀS NARRATIVAS HISTÓRICAS DO PARANÁ.

GEVAERD, Rosi Terezinha Ferrarini – SME/UFPR¹

RESUMO

O trabalho apresenta resultados parciais de investigação realizada no doutorado. Partindo do pressuposto de que a história como ciência possui uma natureza narrativista, busquei defender, em pesquisa desenvolvida no doutorado a tese de que existem narrativas históricas no processo de escolarização, difundidas pelo manual didático, pelas propostas curriculares e pelas aulas da professora, e que a partir da convergência dessas narrativas ocorre a aprendizagem histórica que se evidencia nas narrativas produzidas pelos alunos. Assim, pautando-me em pesquisas na área da Educação Histórica, a investigação foi empreendida a partir de Observações de algumas aulas de história, constituindo-se em uma pesquisa de cunho etnográfico, mais especificamente na linha da cognição histórica situada, a qual engloba estudos que têm como perspectiva a compreensão das ideias de professores e alunos em contexto de ensino – aulas de história, tomando como referência o próprio conhecimento histórico.

Palavras-chave: Educação Histórica – narrativa histórica – manual didático – formação de professor

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2009). Professora de História da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Atua na Secretaria Municipal da Educação de Curitiba com a formação continuada de professores. Participa do Grupo de Pesquisa em Educação Histórica inserido no projeto “Aprender a ler e aprender a escrever em História”, aprovado como bolsa produtividade CNPq/2009-2012, vinculado ao Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica – LAPEDUH, integrado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, sob a coordenação da Profa. Dra. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt.

INTRODUÇÃO

Partindo do pressuposto de que a história como ciência possui uma natureza narrativista, busquei defender, em pesquisa desenvolvida no doutorado², a seguinte tese, a de que existem narrativas históricas no processo de escolarização, difundidas pelo manual didático, pelas propostas curriculares e pelas aulas da professora, e que a partir da convergência dessas narrativas ocorre a aprendizagem histórica que se evidencia nas narrativas produzidas pelos alunos.

Assim, pautando-me em pesquisas na área da Educação Histórica, a investigação foi empreendida a partir de Observações de algumas aulas de história, constituindo-se em uma pesquisa de cunho etnográfico, mais especificamente na linha da cognição histórica situada, a qual engloba estudos que têm como perspectiva a compreensão das ideias de professores e alunos em contexto de ensino – aulas de história, tomando como referência o próprio conhecimento histórico, pois, como acentuam Barca e Gago (2001, p. 242), as investigações em cognição histórica têm procurado,

- compreender os processos cognitivos dos sujeitos ao pensarem História;
- examinar as relações entre as idéias tácitas (idéias que os alunos constroem a partir de suas vivências) e os conceitos históricos;
- explorar a compreensão dos alunos quanto aos conceitos históricos quer de natureza substantiva quer de natureza epistemológica (por exemplo, interpretação de fontes).

Nesse sentido, procurei identificar os conceitos substantivos da história do Paraná presentes em aulas de história, assim como os conceitos de natureza epistemológica da história.

Conceitos substantivos da história, diz Peter Lee (2005, p. 61), são conceitos como comércio, nação, protestante, escravo, tratado ou presidente, e são encontrados quando trabalhamos com tipos particulares de conteúdos históricos. Eles são parte do que podemos chamar de *substância* da história e, por isso, têm sido denominados *conceitos substantivos*. Tais conceitos pertencem a diferentes tipos de atividade humana, como a econômica, a política, a social e a cultural. No caso da História do Paraná, são conceitos como *Tropeirismo*, *Revolução Federalista* e *Guerra do Contestado*.

² A tese de doutorado recebeu o título "A narrativa histórica como uma maneira de ensinar e aprender história: o caso da história do Paraná", sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Auxiliadora Schmidt e co-orientação da Prof.^a Dr.^a Isabel Barca, pelo Programa de Pós-Graduação, Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná, tendo sido defendida em março de 2009. Contou com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, na medida em que foi concedida Bolsa Doutorado Sanduíche no Exterior – SWE, Braga – Portugal, no período de 11 de fevereiro a 30 de junho de 2008.

Conceitos de natureza epistemológica da história, para o mesmo autor, são aqueles que ajudam a compreender a natureza da história como ciência, envolvendo conceitos como evidência, causa, mudança, explicação, consciência histórica e narrativa, entre outros. Para o autor, não há, ainda, um termo que seja mais conveniente para designar esse conhecimento da disciplina. Muitas vezes, ele é chamado 'meta-histórico', ou seja, 'para além da história', porque, embora esse conhecimento não faça parte do que os historiadores estudam, é um conhecimento do tipo de estudo no qual eles estão envolvidos. Outro termo usado é conhecimento de 'segunda-ordem', pois se refere a uma camada do conhecimento que está além da produção do conteúdo ou da substância da história. Finalmente, um outro termo empregado é conhecimento 'disciplinar', porque o conhecimento envolvido está implícito na disciplina de história, em vez de ser o que os historiadores descobrem. O autor acentua que tem usado os três termos quando se refere às ideias sobre 'fazer história' (LEE, 2005, p.32).

Em minha investigação, procurei relacionar os conceitos substantivos da história do Paraná com conceitos de segunda ordem, mais especificamente o conceito de narrativa histórica.

PRESSUPOSTO TEÓRICO: NARRATIVA HISTÓRICA, UM PRINCÍPIO DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA.

O conceito de narrativa foi tomado tendo presente que, apesar do paradigma narrativista ter sido objeto de discussão entre filósofos e historiadores, especialmente a partir da segunda metade do século XX, entendo que o pensamento histórico possui uma lógica narrativa, pois, como diz Rüsen, no debate teórico recente não se conhece nenhum caso de contestação do caráter narrativo do pensamento histórico, e mesmo que existam trabalhos historiográficos cujo ponto principal não esteja no aspecto narrativo, isto não significa que neguem o caráter fundamental e constitutivo do narrar (RÜSEN, 2001, p. 149-150).

Narrar, diz Rüsen (2001, p. 150), é uma prática cultural de interpretação do tempo. O passado torna-se presente a partir de uma atividade intelectual denominada de "história" e que pode ser caracterizada pela forma de uma narrativa.

A narração, como acentua Topolski (1982, p. 466-467), na história ou outra ciência, é uma sequência coerente de afirmações sobre fatos específicos e deve possuir uma estrutura verbal coerente e completa. Mas, para se configurar como uma narrativa histórica deve, além de descrever o curso dos acontecimentos, possuir algumas condições básicas:

- Condições necessárias: descrição de fatos; referência a uma teoria; referência ao tempo;
- Condição suficiente: referência ao tempo;
- Condição necessária e suficiente: referência ao tempo.

Não há história sem a referência ao tempo. O tempo é o fator que dá à história seu sentido de existência (TOPOLSKI, 1982, p. 467).

Nesse sentido, Rüsen acentua

Narrar a partir do tempo faz sentido na medida em que a sequência temporal dos acontecimentos (na maior parte ocorrências ou conteúdos empíricos de tipo estrutural) é situada no contexto próprio a esses mesmos acontecimentos. Esse contexto é tal que a particularidade (contingência) dos acontecimentos nele não desaparece, mas aparece como uma mudança temporal reconstituível. A reconstituição mental da mudança temporal atribui a esta significado para a compreensão e para a interpretação dos processos de evolução no tempo, no qual vivem os sujeitos da narrativa ou, dito de outra forma, no qual o próprio processo comunicativo da narrativa se dá. (RÜSEN, 2001, p. 155)

A narrativa histórica tem uma especificidade, a de que "os acontecimentos articulados narrativamente são considerados como tendo ocorrido realmente no passado". Ademais, a coesão interna da narrativa é constituída como a representação temporal que está "vinculada à experiência e como significativa para o auto-conhecimento e para a orientação dos sujeitos narradores". A narrativa histórica deve estar vinculada à "experiência do tempo de maneira que o passado possa tornar-se presente no quadro cultural de orientação da vida prática contemporânea". Ao tornar-se presente, o passado adquire o estatuto de "história" (RÜSEN, 2001, p. 155).

A narrativa também foi tomada na perspectiva dos estudos de Husbands (2003). Segundo esse autor, a narrativa é uma das formas pelas quais alunos e professores dão sentido ao passado histórico, quando pensam sobre as versões do passado. Para ele, por meio das narrativas torna-se possível, em aulas de história, tratar de ideias mais abstratas sobre as suposições e crenças das sociedades do passado, sobre as formas como trabalharam ou fracassaram, e como as pessoas representavam suas relações com os outros.

Narrar histórias em aulas de história é uma forma de relatar o passado e, consequentemente, interpretar este passado e, por isso, as narrativas são um componente significativo do pensamento histórico e uma ferramenta central no ensino e na aprendizagem em história, podendo ser considerada como fundamental nessas aulas. No entanto, ressalta o autor, na aprendizagem histórica a narrativa não é um fim em si mesma, mas um meio para

determinado fim, isto é, para a produção de uma compreensão sobre o passado – a compreensão histórica. E isto significa

contar histórias, mas também pedir aos alunos que as recontem; submetê-las a um exame crítico, criando um sentido da sua 'naturalidade', assim como da sua lógica. Envolve uma dúvida cética implícita sobre o caráter das histórias que contamos. Significa relacionar histórias àqueles 'princípios organizadores' – as idéias de causa, continuidade, mudança – do complexo discurso histórico (HUSBANDS, 2003, p. 51).

Finalmente, a narrativa está sendo entendida como um princípio da educação histórica, na medida em que, para Lee (2005, p. 32), compreender a história envolve conceitos tais como evidência, causa, mudança, explicação, consciência histórica e narrativa, entre outros.

Os historiadores, diz Lee (2005, p.32), falam e escrevem sobre coisas que acontecem no mundo. As suas histórias estão repletas de pioneiros, políticos e batalhas. Eles dão aos seus leitores explicações e, para isto, usam a evidência e escrevem narrativas. Mas, seus livros não são sobre a ideia de explicação, ou a noção de evidência, ou sobre o que é uma narrativa histórica; em vez disso, eles usam as suas próprias compreensões de evidência ou explicação para escrever livros sobre Colombo, os Maias ou a Revolução Americana.

Lee (2005, p. 32) enfatiza que a intenção não é sugerir que os alunos, na sala de aula, passem a fazer a história da mesma maneira que os historiadores, mas o objetivo é que os alunos tragam para a escola ideias tácitas do que seja a história, e que os professores abordem essas ideias. Isso, diz o autor, "se nós desejamos ajudá-los a progredir na compreensão do que professores e historiadores dizem a respeito do passado".

Segundo Lee (2005, p.31), para que o aluno compreenda a história, deve-se considerar que os alunos "não chegam às suas salas de aula de mãos vazias". Segundo esse autor, eles trazem consigo ideias que se baseiam em suas próprias experiências de como o mundo funciona e, a partir dessas ideias, eles passam a olhar o passado e ver como as pessoas provavelmente se comportavam. Essas ideias podem ser úteis para os professores de história, mas também podem trazer problemas porque as ideias que funcionam bem no mundo do dia-a-dia do aluno não são sempre aplicáveis ao estudo da história. O fato de estarem lidando com o passado faz com que conceitos errôneos surjam facilmente. Por exemplo: soldados e fazendeiros não são iguais, hoje, ao que eram no século XVII, e 'liberdade' não tinha o mesmo significado para as pessoas naquele contexto que tem hoje. Mas, as ideias que os alunos têm do dia-a-dia podem trazer outros problemas. Os alunos possuem ideias sobre como conhecemos o passado. A título de exemplo: se eles acreditarem que "nós não podemos saber

nada a menos que estivéssemos lá para ver", eles terão dificuldades em compreender como a própria história é possível. Ou, ainda, se eles pensarem que "por não poderem voltar no tempo e ver o que aconteceu" os historiadores devem estar adivinhando, ou, pior, inventando o que aconteceu. Por isso, é importante saber com quais ideias os alunos estão trabalhando, para que se possa ajudá-los a resolver os conceitos errôneos.

Levando em consideração estes investigadores que estão atentos à questão de como o aluno aprende história, procurei identificar os conceitos substantivos da história do Paraná presentes em aulas de história, assim como os conceitos de natureza epistemológica da história.

PERSPECTIVAS DA INVESTIGAÇÃO: OS ALUNOS E AS NARRATIVAS HISTÓRICAS SOBRE O PARANÁ.

Para a análise referente a este trabalho tomei como exemplo as aulas desenvolvidas por uma professora das séries iniciais do ensino fundamental e busquei identificar em que medida as narrativas presentes em aulas de história – as narrativas difundidas pelo manual didático, pelas propostas curriculares e pelas aulas da professora – forneceram elementos que possibilitassem a aprendizagem dos alunos.

No período de 28 de março a 05 de dezembro de 2007 foram realizadas 24 (vinte e quatro) observações em uma turma de Ciclo II, 2^a Etapa – 5º ano em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

Ao assistir as aulas de história encontrei narrativas históricas que tratavam de conceitos substantivos da história do Brasil e do Paraná. Em relação à História do Paraná foram trabalhadas as seguintes narrativas: *A ocupação portuguesa do espaço paranaense; Espanhóis, nossos primeiros colonizadores; Os bandeirantes atacam as reduções; Os espanhóis no Paraná: Encomiendas e reduções; O Paraná torna-se emancipado; A Revolução Federalista; A Questão do Contestado; Os imigrantes no Paraná.*

Dos conceitos substantivos trabalhados, em duas aulas a professora solicitou aos alunos uma produção própria, ou seja, a produção de uma narrativa. Para os conceitos substantivos: *Espanhóis, nossos primeiros colonizadores* e *Os bandeirantes atacam as reduções*, ela solicitou a narrativa: "Escreva como você acha que viviam os índios nas missões junto aos padres jesuítas". Para o outro conceito substantivo: *Revolução Federalista*, pediu a narrativa "Escrevam o que entenderam sobre Revolução Federalista".

Quanto aos demais conceitos substantivos trabalhados a professora propôs, especialmente, atividades de perguntas e respostas, trabalho de pesquisa, entre outros, mas não explorou a elaboração de narrativas históricas pelos alunos.

Em relação à análise, selecionei, entre as produções dos alunos, a narrativa "Escreva como você acha que viviam os índios nas missões junto aos padres jesuítas". Dos 30 alunos matriculados, 27 estavam presentes e todos produziram as suas narrativas.

Os critérios de análise das narrativas foram estabelecidos a partir dos estudos de Barca (2006); Carretero e Jacott (1997); Topolski (2004).

Para a categorização dos dados tomei como referencial teórico os estudos desenvolvidos por Barca (2006)³. A autora, ao buscar uma compreensão dos significados das narrativas produzidas pelos jovens do 10.^º ano de escolaridade no sistema educativo português, obteve um conjunto de construtos que forneceu indicadores para as questões de investigação:

1. Tipologia narrativa – o nível da trama narrativa e listagem de marcadores temporais;
2. Esquema narrativo – mensagem nuclear substantiva e idéias de segunda ordem acerca de mudança e identidade;
3. Função social das idéias implícitas nas 'narrativas' produzidas (BARCA, 2006).

Segundo a autora, a partir desses construtos as tramas das Histórias de Portugal e do Mundo Contemporâneo produzidas pelos jovens portugueses apresentaram níveis diferenciados, indo do mais elaborado para o menos elaborado, o que lhe permitiu a seguinte categorização:

1. Narrativa completa – quando respeitam as balizas temporais propostas, apresentam eventos ou acontecimentos de ruptura, interligando-os por situações que constituem causas ou consequências dessas rupturas;
2. Narrativa emergente – quando respeitam uma cronologia básica em relação aos eventos propostos; no caso da pesquisa com os jovens portugueses, a cronologia ficou centrada em "dois momentos-chave no país: a ditadura salazarista e o período iniciado com o 25 de Abril de 1974";
3. Cronologia;
4. Lista de eventos – a-cronológica;
5. Considerações gerais (BARCA, 2006).

3 Estudo implementado no Projecto Hicon – "Consciência Histórica: Teoria e Práticas".

A minha análise também levou em consideração os estudos de Carretero e Jacott (1997), na medida em que esses autores indicaram a importância de dois elementos na narrativa para a explicação de acontecimentos históricos: "os agentes" a quem são atribuídas certas ações e os "motivos" que explicam essas ações. Em relação aos agentes históricos, podem ser: agentes pessoais, agentes pessoais-sociais e agentes sociais; ações desses agentes históricos: ações de agentes individuais, ações de agentes pessoais, ação de agentes sociais; motivos dessas ações: de procura, pessoais, científicos, religiosos, econômicos e políticos.

Ao pesquisar as estruturas das narrativas históricas Jeretz Topolski (2004, p. 105) distingue três estruturas, que também podem denominar-se "níveis": o nível superficial ou informativo – lógico e gramatical; o nível persuasivo ou retórico, e o nível teórico-ideológico ou de controle.

Segundo Topolski (2004, p. 106-108), as narrativas são compostas de orações históricas com sequências mais curtas ou mais longas. Para o autor, a característica da oração histórica é apresentar "elementos determinantes de tempo e espaço", que são os marcos básicos das narrativas. No entanto, aponta que o emprego desses marcos não resulta em uma condição suficiente para a coerência das narrativas históricas. Além dessa coerência – tempo e espaço –, deve-se somar a coerência que será garantida pelo "conteúdo da narrativa", ou seja, a coerência será dada "pela identidade do objeto de uma determinada narrativa".

A partir dos elementos sugeridos por esse conjunto de autores, foi feita a categorização das ideias contidas nas narrativas dos alunos. Esta categorização consistiu em um estudo empírico baseado na metodologia da investigação qualitativa na perspectiva da *Grounded Theory* (BOGDAN; BIKLEN, 1994), na qual as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos vão sendo agrupados.

A análise consistiu em identificar na narrativa do manual didático, na narrativa da professora e nas produções dos alunos: os marcadores históricos, as relações causais/mudanças/continuidades, marcadores temporais, marcadores espaciais e os personagens/agentes pessoais/sociais. Em seguida, à luz dos marcadores que surgiram da análise das narrativas, fiz o cruzamento dos dados e observei se os alunos mantiveram ou omitiram os marcadores das narrativas de referência, ou, ainda, se surgiram outros marcadores indicados pelos alunos.

PRINCIPAIS MARCADORES HISTÓRICOS DA NARRATIVA *COMO VIVIAM OS ÍNDIOS NAS MISSÕES JUNTO AOS PADRES JESUÍTAS*, SEGUNDO OS ALUNOS

Índios foram escravizados pelos espanhóis/bandeirantes/ escravidão (13)

Bandeirantes e portugueses atacaram as missões/conflito/guerra (10)
Tratado de Tordesilhas (01)
Portugueses não respeitaram este acordo (01)
Espanhóis [...] fundaram três cidades que eram: Real de Guairá, Ontiveros e a Vila Rica do Espírito Santo (01)
Espanhóis [...] trouxeram para cá os padres jesuítas (01)

MARCADORES TEMPORAIS UTILIZADOS PELOS ALUNOS

Naquela época (2)
Há muito tempo (2)
Hoje (2)
Há muito tempo atrás (1)
E o tempo foi passando (1)

MARCADORES ESPACIAIS UTILIZADOS PELOS ALUNOS

Reduções/missões jesuíticas (07)
Portugal (2)
Tratado de Tordesilhas (01)
Real de Guairá, Ontiveros e a Vila Rica do Espírito Santo (01)
Brasil (1)
Espanha (1)
São Paulo (01)

PERSONAGENS/AGENTES SOCIAIS PRESENTES NO MANUAL DIDÁTICO E NAS NARRATIVAS DA PROFESSORA, USADOS PELOS ALUNOS

índios/ indígenas (27)
padres jesuítas (26)
escravos (8)
crianças (8)
bandeirantes (7)
portugueses (6)
espanhóis (6)

Tendo identificado os marcadores das narrativas e a validade do conteúdo histórico, procurei observar os níveis apresentados nas tramas das narrativas dos alunos. Destas, 10 narrativas foram consideradas fragmentadas; 07 foram consideradas emergentes, embora com hiatos; 06 apresentaram conteúdo com validade histórica implícita, embora com hiatos; 03 apresentaram ideias soltas e 01 foi considerada emergente.

A narrativa considerada emergente (01) foi a que apresentou a contextualização de alguns acontecimentos, apresentou um enredo, respeitou uma cronologia básica em relação ao evento proposto, apresentou um maior número de marcadores. Exemplo de narrativa:

Eu acho que os índios viviam assim... há muito tempo atrás ocorreu o Tratado de Tordesilhas no Brasil entre Portugal e a Espanha e o Brasil foi dividido em duas partes iguais, só que os portugueses não respeitaram este acordo. E o tempo foi passando e as terras sendo invadidas e os espanhóis tiveram uma idéia, eles fundaram três cidades que eram: Real de Guairá, Ontiveros e a Vila Rica do Espírito Santo. Os índios se cansaram de serem maltratados pelos espanhóis e aconteciam várias guerras. Foi daí que os espanhóis tiveram uma idéia e trouxeram para cá os padres jesuítas para acalmar os índios, foi assim que os padres jesuítas que ensinaram a língua portuguesa e suas culturas, foi assim que viviam os índios naquela época. (Pedro, 10 anos)

Como o predomínio foi para as narrativas fragmentadas, isto pode indicar, no dizer de Schmidt (2006), a necessidade do desenvolvimento de um novo tipo de cognição histórica, pautado em novas concepções da aprendizagem histórica ou do que é o "aprender a história", tomando como ponto de partida as ideias prévias dos alunos e os pressupostos e princípios da educação histórica, os quais são fundamentados na própria ciência da história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ficou evidenciado que existe uma convergência entre as narrativas difundidas nos manuais didáticos, na explicação da professora e nas propostas curriculares, e isto sugere uma forte presença da perspectiva da história tradicional do Paraná.

Essa convergência se dá em torno de uma historiografia que foi se constituindo desde o final do século XIX e, mais especialmente, nas primeiras décadas do século XX. Trata-se da historiografia na perspectiva do paranismo, que encontrei quando investiguei a construção do

código disciplinar da história do Paraná, em minha dissertação de mestrado (GEVAERD, 2003).

Esta constatação me levou a apontar a necessidade de um debate historiográfico que subsidie uma reconstrução curricular em relação à história do Paraná, com a participação de historiadores, gestores da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba e professores que trabalham com os conceitos substantivos referentes à história do Paraná. Isto com a finalidade de divulgar as recentes produções acadêmicas relacionadas a outras perspectivas historiográficas que explicam a história do Paraná.

Com isso, os professores seriam sensibilizados no sentido de rever a historiografia que estão trabalhando e os autores de manuais didáticos sentiriam a necessidade de rever esses manuais.

Outra consideração apontada foi a de que esse jeito de os alunos produzirem suas narrativas indica duas questões fundamentais. Primeiramente que, do ponto de vista didático, a aula precisa ser modificada, pois é preciso trazer as ideias prévias dos alunos como elementos constitutivos da aprendizagem e da metodologia do ensino de história. Isto sugere a necessidade de "levantar e trabalhar de forma diferenciada as idéias iniciais que os alunos manifestam tacitamente", mas, "tendo em atenção que estas idéias podem ser mais vagas ou mais precisas, mais alternativas à ciência ou mais consentâneas com esta" (BARCA, 2004, p.136). Esta é uma das vertentes fundamentais ao se planejarem as atividades para uma aula na perspectiva da educação histórica.

A segunda questão é a necessidade da incorporação, por parte dos professores da ideia de narrativa histórica como uma maneira de aprender e ensinar história, pois, no dizer de Husbands (2003, p.51), na aprendizagem histórica a narrativa não é um fim em si mesma, mas um meio para determinado fim, isto é, para a produção de uma compreensão sobre o passado.

Nesse sentido, a educação histórica assume um papel importante, uma vez que leva em consideração não só o desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos em relação à compreensão de situações do passado, mas também os procedimentos metodológicos usados pelos historiadores que são levados para a sala de aula em situações de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- BARCA, I. A construção de narrativas históricas: perspectivas de consciência histórica dos jovens portugueses. In: ENCONTRO NACIONAL DOS PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA: NOVOS PROBLEMAS E NOVAS ABORDAGENS, 7., 2006, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2006.
- _____. Aula Oficina: um projecto à avaliação. In: BARCA, I. (Org.). **Para uma educação histórica com qualidade**. Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004. p. 131-144.
- _____, GAGO, M. Aprender a pensar em história: um estudo com alunos do 6.o ano de escolaridade. **Revista Portuguesa de Educação**, Portugal, v.14, n.1, p. 239-261, 2001.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- CARRETERO, M.; JACOTT, L. História e relato. In: CARRETERO, M. **Construir e ensinar as ciências sociais e a história**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 87-101.
- GEVAERD, R. T. F. **História do Paraná**: a construção do *código disciplinar* e a formação de uma identidade paranaense. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Educação, Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino, Setor de Educação – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 29 ago. 2003.
- HUSBANDS, C. R. **What is history teaching?**: language, ideas, and meaning in learning about the past. Buckingham: Open Press University Press, 2003.
- LEE, P. Putting principles into practice: understanding history. In: BRANSFORD, J. D.; DONOVAN, M. S. (Eds.). **How students learn**: history in the classroom. Washington (DC): National Academy Press, 2005.
- RÜSEN, J. **Razão histórica**: teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.
- SCHMIDT, M. A. M. S. Perspectivas da consciência histórica e da aprendizagem em narrativas de jovens brasileiros. In: ENCONTRO NACIONAL DOS PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA: NOVOS PROBLEMAS E NOVAS ABORDAGENS, 7., 2006, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2006.
- TOPOLSKI, J. **Metodología de la Historia**. Madrid: Ediciones Cátedra, 1982.
- _____. La estructura de las narrativas históricas y la enseñanza de la historia. In: CARRETERO, M.; VOSS, J. F. (Comps.). **Aprender y pensar la historia**. Buenos Aires: Amorrortu, 2004. p. 101-119.

AS IDEIAS DE JOVENS DO ENSINO MÉDIO SOBRE OS ÍNDIOS NA HISTÓRIA DO BRASIL

Rosa do Carmo Lourenço Gianotto¹

RESUMO

O presente trabalho pretende relatar a experiência desenvolvida com jovens do Ensino Médio de um colégio público, atividade esta fruto do Curso de Extensão – Educação histórica e Patrimônio sob a responsabilidade da professora Drª. Maria Auxiliadora Schimdt e alunos da prática de ensino da UFPR, tendo como referência os desafios que Ensino de história nos coloca na contemporaneidade, os debates em torno do ensinar e aprender história na perspectiva da Educação histórica em consonância com as Diretrizes Curriculares para o Ensino de História da SEED-PR, é que elaboramos este trabalho com os estudantes de 1ª série do CEP, alunos na faixa etária entre 14 a 15 anos em seis turmas pesquisadas. A temática escolhida faz parte da proposta ainda vigente na instituição, onde a questão indígena ainda é tratada somente quando se inscreve nos quadros da colonização do Brasil e também das observações empíricas em sala quanto aos comentários que os estudantes fazem com relação aos povos da América antes do contato com o europeu. Diante do exposto é que elaboramos em conjunto com os alunos licenciandos em história pela UFPR um instrumento investigativo de tais Ideias, buscando compreender que tipo de consciência histórica é manifestado em suas protonarrativas e a partir das categorizações foram elaboradas propostas de intervenção didática com as referidas turmas.

Palavras-chave: Ensino de História. Educação Histórica. Narrativa Histórica. Consciência Histórica.

¹ Professora do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino da Secretaria de Educação do Paraná.

AS IDEIAS DE JOVENS DO ENSINO MÉDIO SOBRE OS INDIOS NA HISTÓRIA DO BRASIL

As reflexões desenvolvidas neste artigo são frutos das experiências realizadas em um colégio público do ensino médio do Estado do Paraná, em conjunto com duas alunas da prática de ensino da UFPR e minha docência nesta instituição de ensino, a partir de outubro de 2009, motivadas pelos estudos da Educação Histórica e minhas questões ao longo dos anos como professora de História sobre o que e como ensinar história.

A partir dessas questões foi elaborada uma proposta de investigação didática com jovens estudantes da 1^a série do Ensino Médio, a fim de levantar as Ideias que os mesmos têm dos indígenas na História do Brasil, em especial nos primeiras décadas do século XVI, ao qual na Historiografia Brasileira nos referimos ao período da colonização Portuguesa, a fim de investigar que tipo de consciência histórica está expresso nessas narrativas produzidas pelos alunos.

Partindo das reflexões da professora e pesquisadora Maria Auxiliadora sobre a formação da consciência histórica em Rüsen (1992; 1993; 2001), esta nos ajuda a entender a importância da narrativa na formação da consciência histórica. Para Rüsen a consciência histórica é uma forma de consciência humana que está relacionada com a vida humana prática, argumentando que um dos elementos dessa consciência é o tempo, pois o homem – ao estabelecer um quadro interpretativo do que experimenta como mudança de si mesmo e de seu mundo – precisa assenhorear-se do tempo para que possa realizar as intenções do seu agir.

Segundo Rüsen, a narrativa como constitutiva da consciência histórica recorre a lembranças para interpretar as experiências no tempo, mas também não somente pela lembrança que se recupera o passado, seja qual for o modo em que a consciência histórica penetra no passado, como no itinerário dos arquivos da memória, a motivação para esse retorno é sempre dada pelas experiências do tempo presente.

Ou seja, a consciência histórica é o local em que o passado é levado a falar e este só vem a falar quando questionado; e o que o faz falar são as questões do presente, a falta de uma orientação na vida prática atual, diante das suas experiências no tempo. Portanto trata-se de uma lembrança interpretativa que faz presente o passado, no aqui e agora.

A escolha da temática também se devem às observações em contexto de sala de aula de comentários orais e escritos sobre a visão dos jovens quanto aos indígenas brasileiros, portanto:

- permanência de visões sobre os povos indígenas; idealizadas, idílicas (anterior à conquista), de vitimização, indolentes, de homogeneidade e destituídos de um passado histórico, observado em comentários orais e escritos em contexto de aula.

- como ciência, onde a História tem no documento escrito seu estatuto de verdade.

- nas aulas de história se privilegia a História de outros povos do que a História do Brasil.

- os manuais didáticos, em que pese às inovações, ainda não conseguiram restituir às populações indígenas a sua condição de sujeitos históricos.

Partindo destas observações é que resolvi investigar as Ideias que os alunos têm dos povos indígenas, do passado e do presente, com o objetivo de verificar que tipo de consciência histórica está presente em suas protonarrativas.

A fim de conhecer um pouco mais de perto os alunos no que diz respeito a sua vida familiar, cultural, suas formas de entretenimento, lazer e acesso as diversas fontes de informações, e especialmente a produção da narrativa é que elaborei um questionário contendo os dados solicitados abaixo e também três questões que levassem os mesmos a produzirem uma narrativa histórica com a temática indígena, foi elaborado um Instrumento de Investigativo contendo:

- **Dados dos alunos** como: nome, idade, turma e série.
- **Dados familiares**: com quem mora, nível de escolaridade dos membros.
- **Dados escolares**: estudou em escola pública e/ou escola particular.
- **Dados sobre Lazer e Cultura:**

Cinema – que gênero mais gosta e assiste.

Músicas – estilos

Programas de TV

Games

Internet

Leitura de livros e revistas

Esportes – qual ou quais?

Outros – Quais?

Para a produção de narrativas pelos alunos

Os alunos escolheram uma das questões solicitadas e desenvolveram suas narrativas, sem estipular número de páginas, linhas ou número de quadrinhos.

Questão 1

A partir do que você conhece a respeito dos povos indígenas que viviam no Brasil na época da chegada dos portugueses, produza uma narrativa histórica relatando os primeiros contatos, como viviam esses homens e partir de onde recuperamos esse passado?

Questão 2

Caro estudante imagine-se produzindo um artigo para o jornal do grêmio sobre a situação dos povos indígenas no Brasil como viviam esses homens na época da chegada dos portugueses, relatando os primeiros contatos e a partir de onde recuperamos esse passado.

Questão 3

A partir do que você conhece a respeito dos povos indígenas que viviam no Brasil a época da chegada dos portugueses, produza uma história em quadrinhos para fazer parte do jornal do grêmio.

Foram aplicados os questionários em seis turmas de 1^a série do Ensino Médio, alunos numa faixa etária entre 14 e 15 anos, turmas de 42 a 45 alunos, mas somente duas turmas foram usadas para categorização dos dados, feitas em conjunto com as alunas da prática de ensino da UFPR, devido ao tempo exíguo frente ao calendário escolar que estava findando.

Basicamente foram usadas duas categorias de análises, tomando como base o texto de Isabel Barca “**Para uma Educação Histórica de Qualidade**”. As categorias são: **conceitos alternativos subjetivos, conceitos alternativos de senso comum, conceitos históricos aproximados e conceitos históricos científicos**.

Os conceitos alternativos revelam um grau de conhecimento do tema ainda bastante superficial. Quanto aos conceitos aproximados, podem-se perceber respostas que não estavam erradas, mas apenas pouco estruturadas. Aparecem alguns conceitos que podem ser considerados científicos, porém expressos de forma bastante simplificada.

CONCEITOS ALTERNATIVOS:

Subjetivos

- Indígenas eram indivíduos “desprovidos de inteligência”
- Ideia de que até hoje os índios vivem completamente isolados do restante da população em regiões de florestas.
- Ideia de que os indígenas são os guardiões supremos da natureza e que graças a eles as florestas não foram destruídas ainda.

- Ideia de que mesmo com a chegada dos portugueses, nada se alterou no modo de vida dos nativos, continuando aqueles isolados em meio à natureza, sobrevivendo a partir dos recursos naturais como faziam antes da chegada destes.

- Ideia de que os indígenas constituem um único grupo homogêneo de indivíduos que vivem em harmonia entre si.

- Ideia de que os índios estão todos extintos, pois hoje vivem iguais ao restante da população.

SENSO COMUM

- Ideia de que os índios vivem em paz e harmonia com o meio ambiente (visão roussaeuniana idealizada do homem bom em harmonia com o meio).

- Enquanto os portugueses mostravam aos indígenas objetos de pouco valor, como espelhos e pentes, os indígenas mostravam aos portugueses suas riquezas, tais como ouro e diamantes, atiçando a ganância dos portugueses. (confusão novamente tanto com relação a sistema de valores quanto com relação a tempo e local. Aparentemente há confusão entre o caso dos indígenas Brasileiros (Tupi-guaranis ou Tapuias) e os indígenas Incas ou Astecas, para quem o ouro e as pedras preciosas eram conhecidos e utilizados como artigos de luxo e alta valoração, sendo entregues ao colonizador espanhol como oferenda em troca da paz).

- Indígenas tinham medo do cavalo, considerado um terrível monstro. (Novamente confusão quanto ao caso Espanhóis/ Astecas).

- Ideia de que os portugueses chegaram aqui e mudaram automaticamente a línguas indígenas. (Na realidade, até meados do século XVII, no período das bandeiras, a língua).

(Mais falado no território colonial era o Tupi-Guarani, dado que os Bandeirantes faziam uso do idioma para negociar com indígenas aliados e os Jesuítas para poderem catequizar os nativos).

- Juízo de valor que define o português como o explorador e criminoso que se aproveitou da ingenuidade dos nativos e roubou deles suas riquezas.

- Ideia de que os indígenas aceitaram passivamente o domínio português por causa das armas de fogo que os portugueses possuíam.

- Ideia de que os indígenas aceitaram a influência portuguesa por, por medo.

CONCEITOS HISTÓRICOS

Aproximados

- Trocavam objetos de valor como ouro e madeira (pau-brasil) por utensílios domésticos simples e de pouco valor como espelhos. (Confusão quanto à Ideia de sistemas de valor diferentes para cada cultura)
- Ideia de que os portugueses se familiarizaram com os indígenas com o objetivo de guerrear contra eles.
- Ideia de que a superioridade bélica dos portugueses provocou uma chacina dos indígenas, desconsiderando a superioridade numérica dos nativos, bem como seu conhecimento do território, inóspito para os futuros colonizadores.
- Ideia de que hoje em dia os índios estão perdendo suas terras.
- Os portugueses trouxeram inovações, mas tomaram o espaço pertencente aos nativos e alteraram sua cultura.

CIENTÍFICOS

- Noção de que os indígenas ignoravam a existência dos portugueses e os portugueses reciprocamente, até os primeiros contatos em 1500.
- Primeiros contatos se deram no século XV, com os portugueses.
- Noção da Ideia de ‘descobrimento’ do novo território como uma construção para atender determinado discurso. (Um dos alunos, P. escreve “antes de haver o suposto ‘descobrimento’”).
- Noção de alteridade cultural
- Noção de choque cultural entre portugueses e indígenas
- Indígenas eram politeístas e adoravam deuses geralmente ligados à natureza, como o Sol, a Lua, etc.; Os homens cuidavam de caça, pesca e guerra enquanto as mulheres eram responsáveis por cultivo de gêneros, preparo da comida e cuidado das crianças.
- Portugueses eram cristãos.
- Noção de que os indígenas transmitem seus costumes, tradições e histórias de forma oral.
- Ideia de que os indígenas se sentiram ameaçados quando os portugueses tentaram impor seus costumes.

- Noção da escravização dos indígenas.
- Noção de que hoje os índios não vivem isolados tendo, acesso às tecnologias como, por exemplo, a internet.
- Visão crítica quanto à falta de interesse da mídia em divulgar informações sobre os povos indígenas.

A outra aluna usou os conceitos de Rüsen e Peter Lee para elaborar as duas categorias de análise: Ciência Especializada (Disciplina de História) e Vida Prática (Interesses e Funções) e segundo ela pode perceber que apesar do tema “indígena” ser de grande interesse entre os estudantes, provavelmente, por haver muitas carências a cerca de um tema que vem provocando grandes debates, às vezes polêmicos, no mundo contemporâneo, no entanto as Funções, que fugiriam da mera curiosidade e dariam orientação cultural, direcionando os estudante a reconhecer a importância do tema para a sua noção de identidade histórica estavam, praticamente, nulas em suas narrativas.

Portanto, esta foi a principal preocupação, afinal, era preciso que os estudantes percebessem que os indígenas não eram apenas os moradores da terra que os portugueses dominaram, mas sim que os indígenas eram agentes importantes na formação territorial e cultural do nosso país. Só a partir disto, se poderiam introduzir conhecimentos relacionados à Ciência Especializada, afinal se, segundo Rüsen, a consciência histórica é um fenômeno do mundo vital, ou seja, a consciência histórica está vinculada à vida prática humana, não seria possível uma intervenção pedagógica que não passasse pela vida prática dos estudantes.

A análise dos conhecimentos tácitos dos alunos foi feita a partir do questionário/pesquisa, no qual se obteve resposta de 37 alunos do sexo masculino e 31 do sexo feminino. A maioria (cerca de 90%) destes estudantes provinha de famílias com estruturas tradicionais (moravam com os pais) e tinham gostos musicais semelhantes (Preferiam o sertanejo e o pop rock) 100% tinham acesso constante a internet e utilizavam para diversão (jogos e sites de relacionamentos) e para informação (pesquisas escolares e leituras de revistas e jornais).

PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA

Dois temas foram selecionados pelas licenciandas para a construção de um plano de aula: **A Noção de Alteridade dos Povos Indígenas**, tendo em vista a visão de

homogeneidade constatada na maioria das narrativas dos jovens e **A Ideia de Passividade do índio através de fontes primárias e secundárias.**

A temática da alteridade indígena se fundamentou em obras da arqueologia, da antropologia, frente ao relativo silêncio dos historiadores em relação à questão indígena. Silêncio em tudo contrastante com o trabalho de antropólogos, sociólogos e etnólogos, brasileiros ou estrangeiros, desde há muito dedicados a estudar os índios em perspectiva etno-histórica, segundo Ronaldo Vainfas.

Esta noção de alteridade não está presente na maioria dos manuais didáticos, estes, geralmente, narram a história como sendo a da colonização, enfatizando as transferências e dominações culturais e institucionais. Esta visão, além de retratar os indígenas como exóticos e passivos (ou seja, de fácil dominação) ainda ignoram quaisquer diferenças culturais entre os diversos povos indígenas, tais como: costumes, línguas, religiões, etc.

Desta forma privilegiou-se analisar alguns troncos lingüísticos (Jê, Karib, Arawak, além das famílias menores e as línguas isoladas) para iniciar um debate sobre as diversidades das tribos indígenas, apontando, com o auxílio da antropologia alguns costumes distintos de cada tribo, e dominação dos portugueses apontando, com o auxílio de fontes (como cartas régias) que os portugueses colonizadores buscavam diferenciar os povos indígenas.

A segunda temática, parte significativa das respostas dos alunos mostrava uma imagem cristalizada do índio como um indivíduo passivo, ingênuo, mera vítima dos colonizadores europeus. Filmes e outros veículos de comunicação e entretenimento, ao serem assimilados de forma acrítica acabam prejudicando a reflexão que eles poderiam fazer, levando-os a assimilarem informações de forma muito generalista, e acreditarem em uma imagem passiva do índio, imagem essa propagada pela própria historiografia dos anos 1930, pelo viés Freyriano, mas que mesmo tendo sido revista, ainda tem muita influência. Os alunos parecem ter cristalizado também uma visão de verdade absoluta acerca da passividade dos índios, sem se darem conta de que se tratava de uma entre várias construções.

Não se trata de contrariar as Ideias que os alunos apresentaram, mas sim mostrar como elas foram construídas, e desconstruir e reconstruir esses discursos devem se dar com base em trabalhos historiográficos que apresentem a resistência indígena à dominação por parte dos colonizadores, bem como a visão de um indígena consciente dentro das alianças que realizava com o colonizador, e não uma vítima deste.

Neste sentido foi de grande valia o trabalho de John Manuel Monteiro, seguidor de uma perspectiva, emergente desde a década de 1970, que concebe o índio como agente histórico, demonstrando o caráter de resistência dos indígenas diante do colonizador. Em seu

livro “Negros da Terra – Índios e Bandeirantes nas Origens de São Paulo”, Monteiro faz a transcrição de fontes de época que mostram a resistência dos tupinambás e guaranis ao domínio europeu, além de privilegiar a questão antropológica e os choques culturais que se deram quando dos primeiros contatos entre nativos e colonizadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Quanto ao desenvolvimento da prática de cada uma das licenciandas as mesmas deverão apresentar em suas artigos, esta parceria foi bastante profícua tendo em vista o debate estabelecido entre as três proporcionando diálogos e trocas bastante ricas e interessantes, a tabulação dos dados dos questionários e a categorização das ideias dos alunos feitas pelas mesmas auxiliou sobremaneira tendo em vista a conclusão do ano letivo, fechamento de notas, recuperações e conselhos de classe.

Este exercício como professor investigador nos trás um apporte teórico importantíssimo para renovarmos a nossa prática pedagógica e recolocarmos no lugar de também produtores de conhecimento ultrapassando aquelas visões de reprodutores e meros transmissores de conhecimentos produzidos pelos historiadores. Proporciona reflexões no campo da epistemologia da história e do como se ensina e se aprende história a fim de que a mesma consiga desenvolver nos alunos e professores uma consciência histórica crítica, no sentido dos sentidos do agir dos sujeitos históricos.

Abre um leque de perspectivas futuras de pesquisas, estudos exploratórios, preenchendo uma lacuna existente e encaminhamentos metodológicos de natureza histórica e aprofundar os estudos teóricos com o objetivo de qualificar as intervenções pedagógicas em aulas de História.

REFERÊNCIAS

- BARCA, Isabel. Em direção a um conceito de literacia histórica. In: SCHMIDT, M. A., GARCIA, T.B. (org.), **Educar em Revista**. Curitiba: Editora UFPR, 2006, número especial. pp.93-110.
- _____. Para uma Educação Histórica de Qualidade. Actas das Quartas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho, 2004. pp. 147-159.
- CUNHA, Manuela Carneiro. **A história dos índios no Brasil**. São Paulo: Cia. das Letras, 1992.
- LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. In: SCHMIDT, M. A., GARCIA, T.B. (org.) **Educar em revista**. Dossiê: Educação Histórica. Curitiba: Editora UFPR, 2006, número especial. pp.131-150.
- _____. Prefácio – Educação Histórica. In: BARCA. Isabel. **O pensamento histórico dos jovens**. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia/Universidade do Minho, 2000.
- MONTEIRO, John M. **Negros da terra** – índios e bandeirantes nas origens de São Paulo. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. PP. 17-55
- MONTEIRO, John M. **Negros da terra** – índios e bandeirantes nas origens de São Paulo. 1. reimpr. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p. 17-55. Resenha de: VAINFAS, Ronaldo. **Negros brasis. Resenhas Brasil**. blogspot.com/.../[negros-da-terra-indios-e-bandeirantes.html](#). 08 de junho de 2009.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *Perspectivas da consciência histórica e da aprendizagem em narrativas de jovens*. In: **Revista tempos históricos**. Cascavel: Ed. Da Unioeste, 2008, vol.12, n.1, ano X, pp.81-96.

JOVENS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO E OS DISCURSOS SOBRE A FUNDAÇÃO DE CURITBA (1900-1995)

Sandro Aramis Richter Gomes¹

RESUMO

O trabalho tem como objetivo apresentar resultados de um estudo exploratório realizado em um colégio público de ensino médio, na cidade de Curitiba/PR, em duas turmas do professor Julio (nome fictício), do 2º ano do ensino médio. A investigação abrange o período concernente aos meses de setembro a outubro, recorte esse que assinala o período da definição do tema da intervenção até a aplicação do plano de intervenção. Nesse ínterim, buscou-se, sob os referenciais teóricos da Educação Histórica, desenvolver uma *Docência Investigativa*.

Palavras-chave: educação histórica – historia de Curitiba - identidade

¹ Graduando em História da Universidade Federal do Paraná. Trabalho realizado no âmbito da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Historia, sob a supervisão da profa. Dra. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar resultados de um estudo exploratório realizado em um colégio público de ensino médio, na cidade de Curitiba/PR, em duas turmas do professor Julio (nome fictício), do 2º ano do ensino médio.

A investigação abrange o período concernente aos meses de setembro a outubro, recorte esse que assinala o período da definição do tema da intervenção até a aplicação do plano de intervenção. Nesse ínterim, buscou-se, sob os referenciais teóricos da Educação Histórica, desenvolver uma *Docência Investigativa*.

A partir desta apresentação prévia do lugar de realização e dos objetivos dessas atividades didáticas, cabe apresentar a estrutura do presente trabalho. (A) Inicialmente, relata-se o tema trabalhado junto às turmas de ensino médio – tema que versou sobre *A fundação de Curitiba* – notando-se que a proposição dessa abordagem partiu, previamente, do professor Julio, em face tanto de pesquisas de extensão que este docente realiza.

Em seguida (B) apresentam-se os referenciais teóricos que auxiliaram na produção do Plano de Intervenção Didática e na elaboração de uma perspectiva de Docência Investigativa para este Plano. Autores como Jörn Rüsen, notadamente em seu trabalho sobre a *Razão Histórica* e as interlocuções desta com a didática de História, e Peter Lee, nas pesquisas sobre a narrativa histórica e o conceito de *literacia histórica*.

Por conseguinte (C) apresentam-se considerações sobre a aplicação do Plano de Intervenção Didática, sobre as respostas dos alunos em relação a estas atividades, enfim, sobre as condições – materiais, de tempo, de configuração da sala de aula – os quais se afiguraram em limites e possibilidades da execução do plano proposto. Nesse âmbito, são discutidos os conhecimentos prévios dos alunos, as maneiras como se interessaram pelo tema da fundação de Curitiba, bem como se analisa a metacognição, a qual, constituindo-se na atividade final daquelas duas turmas, auxilia a vislumbrar as formas como incorporaram as discussões em sala sobre reorientação do discurso historiográfico, sobre os problemas da reprodução secular de um discurso sobre a fundação de Curitiba, e também sobre a crítica documental. Em seguida (D), elabora-se uma conclusão, a qual contempla reflexões sobre a Prática de Ensino, problematizando tanto os resultados aqui considerados positivos – como a construção de narrativas sobre o passado de Curitiba que atentaram para uma proposta de alternativa em relação a um conhecimento estabelecido.

DEFINIÇÃO DO TEMA DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA E SUA JUSTIFICATIVA

No colégio investigado, os professores de História desenvolveram pesquisa sobre os discursos dos alunos do Ensino Médio o tema da *Fundação de Curitiba*. Conforme o Professor Julio, a pertinência em abordar o tema da *Fundação de Curitiba* é justificada sob dois aspectos: a problemática da *utilidade* e a problemática da *naturalidade*. Nas turmas de Ensino Médio desse colégio, segundo o docente, os conteúdos de História do Paraná e mesmo de História do Brasil inscrevem-se em um senso comum sobre a disciplina História enquanto conteúdos de menor significado em relação, pois, aos conteúdos de uma História Geral.

Ao lado das limitações das concepções de conhecimento histórico vigentes entre os alunos, também deve-se mencionar as restrições de infra-estrutura as quais colaboraram para reproduzir o predomínio de determinadas abordagens sobre o passado de Curitiba. Entende-se aqui por restrições a presença de bibliografia, na Estante Paranista da Biblioteca do colégio,, que contemplam autores como Romário Martins, José Francisco da Rocha Pombo e Ruy Wachowicz. Estes autores foram também trabalhados como fontes junto às duas turmas de Ensino Médio.

Em face destas constatações do professor Julio (professor das turmas investigadas), – e também observadas por mim, quando da avaliação dos conhecimentos prévios – atentou-se para a demanda em pensar na abordagem deste tema para além de quaisquer justificativas que passassem por um senso comum utilitário. Ao contrário, busquei acentuar o aspecto de excepcionalidade daquelas atividades em relação à própria rotina escolar. Assim, a Intervenção Didática foi proposta na condição de crítica e de construção, pelo alunos, de um conhecimento histórico, de maneira que não iriam reproduzir um discurso ou serem avaliados por limites do acertado ou do errôneo em história, mas tinham a oportunidade de proporem um crítica e uma reorientação a um tema da História de Curitiba.

Considerando-se esses problemas inerentes à naturalização institucionalizada da falta de alternativa ao aprendizado e construção do conhecimento histórico sobre a cidade de Curitiba, elaborei com a anuênciia do Professor Julio, um Plano de Intervenção Didática intitulado *A historicidade dos discursos sobre a fundação de Curitiba (1900-1995)* o qual buscou discutir, nos encontros com as duas turmas, as formas de um objeto – o tema da fundação de Curitiba – ter uma inteligibilidade reiterada durante o século XX. O autores que se constituíram em fonte,

foram José Francisco da Rocha Pombo (1857-1933) – com um texto de 1990, extraído de *O Paraná no Centenário* – Alfredo Romário Martins (1874-1948) – a partir de um texto de sua *História do Paraná*, de 1937 – e Ruy Wachowicz (1939-2000), através de uma versão sobre a fundação de Curitiba extraída de seu manual didático *História do Paraná*, de 1995.

Analizar as implicações destas naturalizações considerando o contexto de produção dos textos – a questão do argumento identitário paranista presente em Pombo e Martins, bem como as variações do discurso identitário presente em Wachowicz – foi o método pelo qual se permitiu, ao mesmo tempo, discutir um outro conhecimento possível sobre um tema da História de Curitiba a partir da crítica aos objetivos inerentes aos trabalhos daqueles historiadores, como também discutir a inter-relação entre o problema do reduzido conjunto de abordagens (no âmbito bibliográfico, no âmbito dos discursos institucionais) sobre a fundação de Curitiba., como à propensão para esta naturalização fomentar a negligência em relação à reprodução intelectual que se inicia já nos primeiros anos escolares, visto que, conforme assinalaram os alunos das turmas investigadas, possuem um conhecimento sobre a História de Curitiba em versões semelhantes àquelas propostas pelos autores. Em detrimento da reprodução intelectual e do fatalismo em relação às parcias condições materiais oferecidas pelas bibliotecas e arcos públicos da cidade de Curitiba, este Plano de Intervenção atentou para a crítica e produção do conhecimento histórico como alternativa em relação tanto à vigente concepção escolar – utilitária – da insignificância de um tema de *História local* – que, durante a execução do Plano, não foi assim trabalho, mas como um tema histórico que adquire sua significação no âmbito das especificidades da escala do município, mas não descolado de um contexto.

REFERENCIAL TEÓRICO

Para uma abordagem dos textos que fundamentaram as propostas de intervenção didáticas, cabe acentuar a segmentação destes referenciais no que se inscrevem na Educação Histórica e os referenciais historiográficos. Ambos coadunaram-se para desconstruir os discursos oficiais, os discursos que apontavam para alguns poucos caminhos de atentar-se para o passado de Curitiba. Entretanto, demanda-se salientar quais as especificidades de objetivos presentes no escopo de aportes do Plano de Intervenção.

No âmbito da Educação Histórica, permitiu-se instrumentalizá-la para terem-se outras relações com os alunos – onde o professor, ou mesmo a atividade do estagiário, não seria nem a do conferencista nem a da figura que propõe e monopoliza um diálogo – mas sim daquele que permite uma *oficina* da produção de textos históricos.

Acerca das discussões historiográficas, buscou-se recorrer a fragmentos de uma produção acadêmica que se dedica a propor afastamentos – através de outras concepções de pesquisa histórica – em relação aos autores clássicos da literatura histórica paranaense, como também fomentar a contextualização, a qual, no decorrer das atividades de leitura de fontes, subsidiou no melhor direcionamento das questões e chaves de leitura a serem lançados para as fontes.

No âmbito do referencial da Educação Histórica, especificamente, Jörn Rüsen ressalta a importância da Teoria da História para uma *função didática de orientação*, ou seja, o estudo e o ensino da História – pois para Rüsen a Teoria da História também se insere no projeto de formação de uma didática histórica – trata-se de opor-se a um *passado morto* em benefício da construção de um *sentido* que a ressignificação do passado possa conferir ao aprendizado da História. A didática histórica, dessa forma, permite repensar um conteúdo – cuja canonização da reprodução de abordagens torna-o oficializado – para este, por exemplo, passa relacionar-se com o presente dos alunos, criando-se, por conseguinte, as inter-relações de recortes temporais, o presente e o passado pensados a partir de certo conteúdo e conferindo, esta inter-relação, uma orientação para a temporalidade do futuro.

A Teoria da História, enquanto uma reflexão que viabiliza uma didática histórica contrária ao passado morto propicia, no dizer de Rüsen, (2001, p. 49) "o enraizamento da história como ciência da vida prática". No que interessou ao conteúdo da fundação de Curitiba, formas de abordagens que apareceram nos conhecimentos tácitos do 2ºQ e do 2ºTC como a questão de Curitiba como Cidade Modelo, permitiu-se, no interior da Educação Histórica, problematizar as fontes desses discursos enaltecedores da cidade – fontes esses que, representadas sobretudo pela mídia, relacionam-se com o *presente* e com a *vida prática* dos alunos, visto que um outro olhar sobre esse passado é apurar a atenção para com a emissão, no presente, de discursos que reiteram concepções de história e valorações sobre a cidade de Curitiba consolidadas há mais de um século. Assim, uma relação possível entre o passado e o presente na perspectiva das reproduções, apropriações e utilizações dos discursos sobre Curitiba, recaiu na identificação de que, ao passo

que no início do século XX tais versões históricas serviram ao argumento do Movimento Paranista, no final do século XX e início do século XXI esta idealização do passado curitibano foi apropriada e utilizada pelos poderes públicos.

Sobre a forma de organizar os encontros – três encontros para cada uma das duas turmas – coube atentar para o modelo da *aula-oficina*, conforme proposto por Isabel Barca. Sendo que a concepção das atividades desenvolvidas, junto do Professor Julio, partiu do entendimento do professor não como um reproduutor de conteúdos, mas sim como um pesquisador – pois, entre suas atribuições, recai a demanda por identificar o universo conceitual de seus alunos – a aula-oficina configuraram-se em um contributivo para, uma vez conhecido pelo professor esses universo de conceitos e visões dos alunos sobre um conteúdo, buscar, como assinala Barca (2004, p. 133), "modificar positivamente os conceitos dos alunos. O aluno é efetivamente visto como um dos agentes do seu próprio conhecimento, as atividades das aulas, são diversificadas e intelectualmente desafiadoras".

Esse referencial da elaboração dos encontros com os alunos, portanto, fomentou a realização da atividade dos conhecimentos prévios, bem como também uma reflexão sobre a avaliação da metacognição. No decorrer dos encontros, em detrimento do meu predomínio – ou mesmo do Professor Julio – de emanar um conhecimento, buscou-se que os alunos discutissem suas curiosidades, posicionamentos e propostas de alternativas sobre o passado de Curitiba.

No tocante aos referenciais sobre a exploração de documentos históricos – os acima mencionados excertos de livros de Martins, Pombo e Wachowicz – foram, aqui, adotados duas vertentes, a saber, as considerações de Peter Lee, bem como as reflexões de Schmidt e Cainelli. A partir de Lee (2006), no curso da análise de fontes tem-se de observar que o texto histórico demanda métodos de análise, uma vez que “Para compreendermos a História, precisamos falar de situações específicas do passado e de promovermos sua interpretação Não se trata de trabalhar livremente com documentos. Se apenas damos às crianças fontes históricas, damos simplesmente conhecimentos desagregados”. Lee também acentua que a importância da relação entre passado e presente, no encontro, como classifica, de estrutura aproveitáveis do passado, não deve sucumbir à formação de *histórias de festas*, mas sim que os estudantes possam assimilar novos eventos e processos históricos, tanto no passado como no futuro (LEE, p. 131). No caso do tema da *Fundação de Curitiba*, especificamente, quando os alunos interessavam-se, por exemplo, por um processo econômico – a exemplo do tropeirismo, que figurou na maioria dos textos dos

conhecimentos tácitos das duas turmas – o meu objetivo foi, ao mesmo tempo, discorrer sobre esses processos econômico, mas também manter a tensão para como este processo aparece tanto nos conhecimentos tácitos dos alunos como também na historiografia oficial, notando-se, assim, para como o processo econômico no tropeirismo estaria sendo instrumentalizado para fundamentar, no tocante às fontes do trabalho em sala, o discurso identitário, a restrição dos processos ou personagens históricos.

Para a análise, junto aos alunos, da especificidade das fontes, maneiras de analisá-las, formular questionamentos, contextualizar, enfim, reconhecer pertinência de questões e métodos específicos para serem lançados às fontes, foi importante a leitura, durante a execução do Plano de Intervenção Didática, do trabalho de Schmidt e Cainelli, *Ensinar História* (2004). As autoras traçam passos da leitura de fontes, de modo a apresentá-las aos alunos, por exemplo, se estes fontes são documentos primários, manuscritos, impressos, a questão da autoria, do lugar e do período da produção. Dimensões esses que coadunam-se com as questões a serem levantadas aos documentos.

Por fim, no âmbito dos referenciais historiográficos, foram alocados para o Plano de Intervenção os trabalhos de Luís Fernando Lopes Pereira, Décio Svarzça e Gilson Queluz. Queluz estudou a obra de Rocha Pombo, situando-a no projeto de situar o Paraná tanto em suas especificidades sociais e culturais, mas situá-lo no interior de uma História do Brasil. Svarzça analisou os textos de Romário Martins, entendendo-o como um *forjador* de instituições culturais, as quais guardariam a unidade de um discurso sobre a História do Paraná. Já Pereira problematizou o Movimento Paranista na multiplicidade de expressões intelectuais nele inscritas – literatura, história, artes plásticas². Os alunos das duas turmas de Ensino Médio citados nesse trabalho, manifestaram, pois, um conhecimento sobre estas manifestações artísticas – nas artes plásticas, principalmente – de maneira que foi possível contextualizar os textos de Martins e Pombo à luz das inteligibilidade fragmentadas presentes nos alunos.

Deve-se observar que ao levar para a sala de aula esses referenciais acadêmicos atentou-se para o que Rüsen acentua como a *cientificação do conhecimento histórico*, ou seja, a Educação História não pressupõe uma linguagem científica no âmbito escolar, mas foi proposto um diálogo que atentasse às curiosidades e interesses suscitados pelos alunos, respeitando as lacunas, de

² Gilson Queluz publicou, em 1998, *Rocha Pombo* (Curitiba, Aos Quatro Ventos, 1998), Svarzça é autor de *Romário Martins: ruínas de um mito* (Curitiba, Aos Quatro Ventos, 1998) e Pereira é autor de *Paranismo: O Paraná Reinventado* (Curitiba, Aos Quatro Ventos, 1998).

maneira a não refutar os seus conhecimentos prévios, mas deles partindo para propor um outro discurso sobre a fundação de Curitiba. Nesse objetivo, o levei em consideração a obtenção de êxito, visto que se observou que os alunos compreenderam, primeiro, a linguagem das fontes, esforçaram-se por fornecer uma contextualização em seus textos, e nos diálogos entre os colegas e com o estagiário, oscilaram tanto na busca de uma informatividade para conferir uma verdade ou uma certeza factual aos seus textos – o que demonstra uma permanência em relação aos conhecimentos tácitos – mas também buscaram fundamentar a aproximação ou o afastamento em relação às versões presentes nas fontes, à luz, notadamente, das discussões realizadas durante a problematização daqueles documentos históricos.

INTERVENÇÃO DIDÁTICA

É descrito a seguir, aspectos dos encontros com as turmas do 2ºQ e 2ºTC do colégio, da relação entre mim e os alunos, dos limites e dos aspectos positivos da execução do Plano de Intervenção Didática. Para tanto, adota-se, aqui, o seguinte procedimento: primeiro, aborda-se em forma cronológica, as atividades no 2ºTC e, em seguida, também a partir da cronologia, a aplicação didática no 2ºQ. Nessas considerações iniciais, são referidas as avaliações dos conhecimentos tácitos que elaborei. Em seguida, buscar-se-á delimitar aproximações das lacunas, demandas, interesses, enfim, da relação dos alunos com a proposta de reorientação de leitura sobre o tema da fundação de Curitiba. No ínterim dessa aproximação, buscam-se ressaltar os elementos da metacognição dessas turmas.

O primeiro encontro que tive com os estudantes do 2ºTC deu-se a 14 de setembro. Nessa ocasião, já havia recebido do professor Julio os textos com os conhecimentos tácitos dos alunos e, portanto, estava consolidado o seu Plano de Intervenção Didática para aquela turma. Os conhecimentos tácitos sobre o tema da fundação de Curitiba dos alunos do 2ºTC estruturaram-se nos seguintes elementos: *economia, política, progresso/evolução, monumentos*. Para a aluna Talita Marjory (pseudônimo, assim como os demais nomes de alunos aqui presentes), de 16 anos, “*Curitiba foi colonizada por europeus que vieram explorar a Araucária, que é uma árvore que Curitiba tem em abundância*”. Nesta breve narrativa, pois, a aluna situa as demandas econômicas como ligadas à fundação da cidade, bem como, deve-se atentar, aparece a perspectiva dos

personagens – os europeus - que teriam, segundo o texto acima, o papel fundamental para o surgimento do espaço urbano. Já para o aluno Gustavo Henrique, de 16 anos, “*Aqui em Curitiba existe o famoso Largo da Ordem, lá foi a primeira colonização, existem casas antigas lá (as primeiras que se mantêm até hoje são mais comerciais) e também há o pelourinho*”. Assim, a partir desses exemplo se pode ter uma dimensão das recorrências de narrativas no 2ºTC quando do início das atividades do estagiário.

A partir insistência dessas categorias nas narrativas dos estudantes, foi possível identificar aproximações entre tais concepções e aquelas, dos historiadores como Romário Martins e Rocha Pombo, os quais tratam o tema da fundação de Curitiba em termos de progresso irrefreável e de um conjunto reduzido – e celebrado – de atores históricos.

Houve, pois, interesse dos alunos em participar, de maneira que não foi custoso reunir os nove alunos voluntários para apresentarem, no encontro seguinte, suas impressões sobre os três textos, os quais lhes foram distribuídos pelo estagiário. De acordo com o Professor Julio, aquela turma não havia tido contato com quaisquer conteúdos de História do Paraná, de maneira que foi possível notar, para além do que seria a reprodução de um discurso do livro didático, sobretudo um senso comum de Curitiba não tanto como Cidade Modelo – ainda que esteja entre as concepções dos alunos – mas a tentativa de contextualizar aquele tema de fundação da cidade através da vinculação à questão de identificar os protagonistas, os antagonistas (no caso, os indígenas), as instituições que consolidaram o poder e a ordem social (no caso, a Câmara da Vila de Curitiba, no século XVII). Enfim, ao mesmo tempo em que dispostos a discutir e a compartilhar com os demais colegas as dúvidas sobre o conteúdo, os interesses, nesse primeiro momento, centraram-se na questão da precisão da datação e do enfoque político e institucional.

Em 21 de outubro houve, propriamente, o primeiro encontro de aplicação do Plano de Intervenção Didática. Os nove alunos apresentaram seus comentários sobre as fontes, esboçaram uma contextualização, ou seja, vincularam aqueles autores ao que conhecimento sobre o Movimento Paranista – excetuando-se Ruy Wachowicz, cuja escrita da versão histórica data dos anos 1990 – ao mesmo tempo em que as categorias dos conhecimentos tácitos – os argumentos voltados à economia, política e grandes personagens manteve-se. Dentro s personagens aos quais os alunos de apegaram estavam Mateus Leme e Gabriel de Lara, ocupantes de cargos administrativos e relacionados por Martins, Pombo e Wachowicz como os protagonistas políticos da História de Curitiba. Portanto, pode-se apontar que, nesse encontro do dia 21 de setembro, os

alunos voluntários leram as fontes, mas tentaram analisar o tema da fundação de Curitiba fazendo tanto uma interpretação das fontes no que estas trariam de referências aos grandes personagens ou datas, como também a chave de leitura para ler essas fontes, para, enfim, conferir uma leitura prévia desses documentos, foram as categorias tácitas. Essa inter-relação, portanto, entre um primeiro exercício de crítica documental e a permanência dos conhecimentos tácitos apresentou-se na dificuldade deste encontro. Para mim, o caminho a ser perseguido, em face dessa conjunção de tentativas de mudanças de compreensão do tema, mas a restrição e apego ao conhecimento tácito – foi discutir sobre os conhecimentos dos alunos sobre aqueles autores, sobre o contato desses estudantes com bibliografia ou quaisquer materiais que trouxessem um discurso histórico. Estes, pois, reconheceram que as fontes com as quais conheciam sobre o passado de Curitiba eram provenientes da mídia e de livros didáticos, não diretamente relacionados ao conteúdo de uma História do Paraná, mas que inseriam o Paraná no interior da contextualização de outro tema.

Seguindo-se a orientação de Schmidt e Cainelli, ao referir-se à elementos com o lugar social e o momento de produção daquelas fontes e narrativas, não se pretendeu fechar um determinado modo de abordagem, não se pretendeu, dessa forma, dar respostas ou encerrar o debate pela imposição de uma visão sobre as fontes, sobre o conteúdo.

Os estudantes, nesse primeiro encontro, sob a discussão proposta pelo estagiário de a partir dos lugares e contexto dos autores identificarem os acima mencionados elementos do texto, afirmaram que para aqueles três autores a História era vista como uma verdade irrestrita, que a História, como notado no texto de Romário Martins, teria de ser feita pelos grandes personagens e pelas datas exatas. Sem esses elementos, uma História fidedigna não existiria. Ao reconhecerem essas concepções, os alunos expuseram ao estagiário, por conseguinte, suas concepções sobre aqueles textos. Assim, estabelecendo, agora, um posicionamento, que assumiu aspecto de juízo, alguns afirmaram tratar-se de um texto arcaico, outros, de textos rigorosos. Dessa maneira, nesse primeiro encontro, foi possível que de um estado de interesses, onde se conjugavam interpretações de diversas matrizes (a tentativa de interpretação textual condenada por categorias aplicadas de forma naturalizada) passasse-se para o a defesa, aos alunos, da pertinência em construir uma narrativa diferenciada em relação ao conhecimento estabelecido que fosse fundamentada, ou seja, o aluno teria de justificar as razões de suas aproximações ou afastamentos

em relação aos autores discutidos seus conhecimentos tácitos e mesmo em aos seus conhecimentos tácitos.

No segundo encontro e terceiro encontros, em 28 de outubro, foram aprofundadas as formas de crítica documental e, por fim, realizada a atividade de metacognição. No interior do aprofundamento perante as fontes, os alunos auferiram identificar que, naqueles três textos, há diferentes papéis dos atores históricos – os indígenas, por exemplo, com um papel histórico inferior ao dos portugueses – e mesmo, no caso do texto de Wachowicz, questão que levantou dúvidas e interesses foi a maneira como o autor justificou a pertinência de integrar elementos políticos à elementos miraculosos no interior de uma abordagem histórica. Consoante alguns alunos observaram, com pertinência, o autor da *História do Paraná* defende que se não há fatos documentados que comprometam a inexistência de um acontecimento miraculoso, há, por isso, a legitimidade de quaisquer milagres serem aferidos como explicações válidas no interior de uma narrativa histórica, verdadeira e científica

Veja-se a narrativa da aluna Bia Moreira (nome fictício): "*A fundação de Curitiba pode partir de várias concepções (...). Independente de qualquer concepção, de qualquer tese, de qualquer grande personagem, Curitiba foi fundada pelo seu povoado, que nos aparece tradicionalista, apesar de multi-étnico. Muito além da fama de Cidade Modelo existe uma população, agora imensa, que tem a missão não só de cuidar das árvores, da rua ou das flores, dos parques, mas têm a missão de preservar a história segundo a sua concepção*". Dessa maneira, observa-se aí a defesa da inter-relação entre passado e presente não sob a perspectiva da ininterrupta melhoria das condições de vida, do caminho irrefreável para o progresso. Ao contrário, na tentativa de desconstrução de mitologias construídas sobre personagens ou grandes narrativas, a autoria volta-se a pensar – e, mesmo brevemente, a sugerir uma metodologia – em outros atores históricos possíveis, outras ações históricas possíveis. Acerca da maneira como a autora incorporou as discussões em sala, observa-se que, a partir de uma análise das fontes, a autora sugere pelas diferentes abordagens – criticando-as, ou delas apropriando-se de pontuais contribuições – podem-se construir outras inteligibilidades sobre a fundação de Curitiba. Acerca da categoria de Interpretação busca-se contemplar os textos que operaram, em sua maioria, com termos como concordância e discordância.

Leia-se a abordagem do aluno William Pereira (nome fictício): "*A concepção histórica da fundação de Curitiba se deu devido aos documentos arquivados é uma história íntegra e*

verdadeira. Consideramos o textos de Ruy Wachowicz, onde ele relata e argumenta uma história como 'verdade morta', porém, o Wachowicz, no decorrer do texto, constrói uma fundamentação histórica através de documentos". Dessa abordagem identifica-se o esforço por encontrar formas de conferir legitimidade à narrativa. Dessa maneira, a interpretação histórica, para o autor, estaria, necessariamente, vinculada à existência de arquivos e à veracidade dos documentos neles depositados. As interpretações pretendidas pelo autor fundam-se tanto na crítica a um senso comum, entretanto, recai na defesa da perspectiva documental, ainda que, deve-se considerar o autor não aponta que os documentos seriam, em si, uma verdade.

A EXPERIÊNCIA DE INTERVENÇÃO JUNTO AO 2ºQ

No 2ºQ os conhecimentos tácitos foram aplicados pelo Professor Julio, a exemplo do método empregado ao 2ºTC, no final de agosto. O estagiário, no início de setembro, obteve esse material e categorizou-o. Em relação ao 2ºTC, há aproximações no tocante às categorias e às formas de narrativas. Assim, a *economia* e o *progresso histórico* são elementos presentes nos textos dessas duas turmas, nas quais também a atenção para com a equiparação entre fato como verdade foi recorrente. Entretanto, deve-se ressaltar que, quantitativamente, no 2ºQ houve mais narrativas voltadas a pensar o passado de Curitiba como uma linha que alcança um presente de Cidade Modelo. A seguir, reproduzem-se trechos da avaliação dos conhecimentos tácitos realizada pelo estagiário. Para um resumo das narrativas dos alunos desse 2º ano Q, dividindo-as em Mitologias e Política e Economia, leia as citações:

Para a aluna Jéssica (nome fictício), de 16 anos, "*Curitiba está com 316 anos, é bonita e colorida, com uma grande população, nossa cidade foi denominada como a Cidade Modelo, por ser muito bonita e limpa, com vários parques, bosques. Muitos visitantes de outros estados ficam deslumbrados com a nossa cidade*".

Já para a aluna Julia Bianca, de 17 anos, "*Curitiba foi fundada em 1695 por Mateus Leme e com o passar do tempo as pessoas começaram a migrar, tendo um número grande de descendentes italianos, japoneses. As casas aumentando e a cidade crescendo se tornando boa referência no Paraná*". Portanto, dessas duas citações, notou-se a demanda por uma intervenção que desconstruísse tanto a questão da Cidade Modelo, em seu aspecto de urbanização, quanto da questão da Curitiba Branca.

Partindo-se desse estado de conhecimentos prévios, o primeiro encontro com os alunos do 2ºQ ocorreu em 15 de outubro. Nesse dia foram procedidas a apresentação das atividades – justificando-as a partir de considerações sobre a avaliação do estagiário dos conhecimentos tácitos – e distribuição das fontes. Houve nove alunos que voluntariaram-se para proporem uma leitura prévia das fontes – os textos de Martins, Pombo e Wachowicz. Ainda, assim como também ocorreu no 2ºTC, contato inicial dos alunos com essa atividade foi de indagar a validade, a utilidade e a pontuação que lhes seriam atribuídas.

No segundo e terceiro encontros, ocorridos em 29 de outubro, houve, primeiro, o aprofundamento do debate sobre as fontes. As leituras prévias dos alunos pautaram-se por criticar os outros, de maneira que auferiram identificar as concepções de escrita histórica e objetivos dos textos. Certo aluno, ressalta-se, posicionou-se ao considerar o arcaísmo e a demanda por reorientar a produção sobre uma História de Curitiba. Através dessas manifestações, pois, foi possível perceber que os alunos reconhecem as restrições bibliográficas em face não apenas de um tema de História de Curitiba, mas observam que os materiais com os quais têm mais contato, disponíveis nas bibliotecas municipais dos bairros – enquadram-se nessas características do rigorismo. No aprofundamento das fontes, o estagiário buscou que os alunos identificassem os papéis e as posições sociais conferidas aos atores das narrativas. O debate centrou-se, assim, nas representações da figura de Mateus Leme, a partir da qual foi possível analisar, por exemplo, a reprodução, no recorte 1900-1995, de uma visão engrandecedora e, por isso, legitimadora de proscrever os demais atores históricos possíveis das narrativas.

No terceiro encontro, houve a atividade de metacognição, cujos trechos reproduzem-se: Na categoria de *Diferenças abordagens*, que reúne os textos proponentes de alternativas interpretativas e narrativas sobre o tema *A Fundação de Curitiba*, assinala-se para o texto do aluno do aluno *Paulo Costa*: "Não mais por datas nem por poucos personagens, mas sim por quaisquer atos que transformem ou modifiquem Curitiba. Todos fazemos parte da história e construímos ela ao longo da vida. (...) O erro comum é citar como que os fatos memoráveis são tão restritos aos personagens".

O centro dessa argumentação, pois, é a crítica aos grandes personagens, podendo-se, por certo, estender-se tal crítica aos grandes eventos ou monopólios de narrativas históricas. Nessa diferentes abordagens privilegiadas pelo autor do trecho acima, nota-se a atenção para com os diferentes atores, as diferentes ações, encaminhando-se, esta perspectiva, para analisar ações

individuais e não reuni-las, portanto, sob a responsabilidade ou ação de uma determinada liderança. Novos atores para novas abordagens, eis, portanto, a síntese da maneira como o aluno atentou para as discussões realizadas durante a intervenção. Houve, também, permanências, em menor escala, da concepção de Cidade Modelo. Leia-se o texto de Rosangela(nome fictício):

"No dia 29 de março de 1693 ocorreu um fato importante no Estado do Paraná, aconteceu algo que mudou completamente a história do nosso país, pois aconteceu a fundação de Curitiba. Como sabemos, Curitiba é uma das cidades mais importantes do Brasil, pois desde então cria oportunidades". Na construção dessa abordagem, ao lado da perspectiva factual, relaciona-se o passado que já seria em si de grandeza, o presente de prosperidade. Portanto, à narrativa que se aproxima das históricas políticas e institucionais, alia-se a questão da Cidade Modelo, da terra das facilidades e belezas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ponto de partida desse trabalho foi a constatação, feita pelos professores do colégio, do desinteresse e inferiorização dos conteúdos de uma História do Brasil e História do Paraná realizados pelos alunos. Entretanto, com o desdobramento das atividades, permitiu-se melhor atentar para as formas e justificativas dos alunos perante a imagem que possuíam de uma abordagem, por exemplo, sobre o tema da fundação de Curitiba. Conforme acima referido, a escassez bibliográfica e o senso comum com o qual se defrontam – e acabam por incorporar – ainda nos primeiros anos escolares, naturaliza-se tanto na exposição daquele tema, quanto na legitimidade da legitimação da inferioridade de quaisquer temas sobre o passado do Brasil e da escala de Curitiba. A tarefa a ser empreendida, dessa forma, recaiu em trabalhar com os conhecimentos prévios dos alunos, propondo, ao mesmo tempo, um diálogo com documentos históricos e com uma historiografia que se propôs a afastar-se de releituras mitificadas do passado de Curitiba. O cuidado metodológico que o estagiário aplicou voltou-se a estabelecer o diálogo entre a historiografia acadêmica, os conhecimentos tácitos e as fontes não através de linguagens ou objetivos de uma especialização acadêmica. Conforme Rüsen é um equívoco realizado tanto por historiadores como por professores nos Ensino Fundamental e Médio organizar o ensino da História sob a perspectiva de que o conhecimento escolar dessa disciplina

tem de ser uma miniatura do conhecimento acadêmico. Ao contrário, a especificidades dos interesses dos alunos do ensino básico para com a História – entendendo-se, aqui, estes como carências de orientação no tempo e de interpretação – demanda-se o afastamento para com os formalismos da especialização acadêmica.

No âmbito do tema da fundação de Curitiba, observei que, tomando-se a concepção da História como a apreensão do agir humano, foi possível analisar a historicidade dos discursos sobre a fundação de Curitiba, os quais, reelaborados, no tempo, alcançam o presente dos alunos na forma como estes conhecem sobre o passado de Curitiba através dos discursos dos manuais didáticas e da mídia. A questão da relação entre passado/presente/futuro, ou seja, a orientação propiciada pela História esteve presente no objetivo de estabelecer uma postura crítica sobre os discursos sobre a fundação de Curitiba, sobretudo da questão da Cidade Modelo, onde a própria realidade e a vida prática dos alunos – restrição para conseguir bibliografia, os discursos mitificadores cercando-lhes através da mídia – são parâmetros para discutir, a partir dos interesses dos alunos, as funções possíveis do aprendizado histórico.

REFERÊNCIAS

BARCA, Isabel. Aula oficina: do projeto à avaliação. In: **Para uma educação histórica de qualidade**. Braga: Uminho, 2003, p. 134.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. In: **Educar.: Dossiê Educação Histórica**. Curitiba, 2006, Editora UFPR, p. 131.

LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em História. In: **Investigação em Cognição Histórica**. Braga: Uminho, 2006, pp. 13-25.

PEREIRA, Luís Fernando Lopes. **Paranismo: cultura e imaginário no Paraná da I República**. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1998.

QUELUZ, Gilson. **Rocha Pombo**. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1998.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica**. Brasília: Ed. UnB, 2001.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora & CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2010.

SZVARÇA, Décio. **O forjador, Romário Martins: ruínas de um mito**. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1998.

A PROBLEMÁTICA DE CURITIBA COMO CIDADE MODELO NOS TEXTOS DE JOVENS DO ENSINO MÉDIO.

Franciele do Couto Grabowski¹

RESUMO

O presente texto relata o trabalho executado durante a disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em História II, realizado em um colégio público do Paraná, em uma turma de Ensino Médio. Inicialmente, este resumo apresenta conclusões referentes à categorização dos conhecimentos prévios dos alunos a partir de uma investigação sobre a relação deles com a cidade de Curitiba, tendo como referência a análise de suas narrativas. Na tentativa de estruturar de forma mais consistente as argumentações dos estudantes, tanto na defesa dos valores positivos da cidade como dos valores negativos, propôs-se utilizar trechos de dois documentos de âmbito mais político e histórico, ambos publicados em 1993 no Boletim do IHGB, numa coletânea de artigos comemorando os 300 anos de Curitiba. Um é de autoria de Ermelino de Leão, publicado em 1900, e o outro de autoria institucional, atribuído à Câmara Municipal de Curitiba, publicado em 1985. Tentou-se, dessa forma, articular uma temporalidade dotando o aluno de uma perspectiva mais histórica ao remontar aspectos da sua cidade, de maneira que recriem suas próprias experiências através de uma perspectiva mais ampla. O outro intuito seria o de analisar a propaganda de Curitiba como cidade modelo, dotando o aluno de um olhar mais crítico quanto a esta fala, visto que esta pressupõe uma imobilidade histórica. Por fim, este trabalho apresenta resultados da intervenção didática e reflexões acerca da relação ensino-aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de historia, aprendizagem histórica – Curitiba cidade-metodo, mitos históricos

¹ Graduanda em História pela Universidade Federal do Paraná/2009. Trabalho realizado no âmbito da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em História no Ensino Médio, sob a supervisão da profa. Dra. Maria Auxiliadora Schmidt.

INTRODUÇÃO

O projeto foi realizado tendo como referência discussões advindas da perspectiva da Educação Histórica, possibilitando referenciais teóricos e metodológicos para estrutura do projeto. Com uma atenção especial ao campo da prática escolar, mas sem negligenciar o conhecimento histórico, autores como Peter Lee, Isabel Barca, Jörn Rüsen, empreendem novos estudos e abrem novas possibilidades para o ensino e aprendizagem da história, sem desvincular ou hierarquizar prática educacional e conhecimento historiográfico. A reflexão e desenvolvimento das tarefas práticas da docência e do saber histórico na vida escolar não implicam, entretanto, num objeto em si. As posições teóricas assumem uma aprendizagem histórica voltada para uma transformação e aplicação em habilidades sociais. Isso ofereceria ao indivíduo um posicionamento crítico sobre os problemas sociais do seu contexto e a possibilidade de transformação.

Assim, no decorrer deste trabalho tal pressuposto teórico norteou as proposições da investigadora. As idas à escola, as reuniões com os professores e pedagogos, as leituras complementares embasando o projeto, o estudo exploratório, estão embasados pela perspectiva e considerações de noções como literacia histórica, um pensar historicamente, consciência histórica, espaço de experiências. Por isso, a terminologia utilizada para descrição das atividades empreendidas também toma como referência os princípios desse repensar dos conteúdos e abordagens no ensino de história.

A categorização dos conhecimentos tácitos dos jovens – metodologia que pressupõe valorização do conhecimento já adquirido - possibilitou a investigadora problematizar o ponto de vista de Curitiba como cidade modelo, correlacionando questões epistemológicas acerca da natureza do conhecimento histórico. Isso por dois motivos: primeiro porque o grau de envolvimento dos jovens com esta afirmação estava desvinculada do que acreditavam, utilizando tal idéia por ser lugar-comum dos predicados de Curitiba. Considerando que aos alunos faltava uma reflexão que embasasse o questionamento desse lugar-comum, sem interferir na crença de que a cidade “é um bom lugar para se viver”, a investigadora utilizou o segundo motivo, o que é o trabalho com as idéias de segunda ordem/idéias substantivas, para inserir na relação ensino-aprendizagem o trabalho com fontes históricas, a fim de tanto propiciar a participação deles na construção do conhecimento histórico, bem como a sua reflexão sobre as afirmações sobre Curitiba.

REFERENCIAIS TEÓRICOS

Partindo da problematização da afirmação iniciou-se a relação dos alunos com o conhecimento, instigando-os, levantando problemas e procurando pontuar algumas implicações das idéias presentes em suas narrativas, propostas para a etapa de categorização das idéias tácitas². Isso foi feito para conduzir os jovens a iniciar o processo do conhecimento histórico, valorizando os textos produzidos por eles e remontando as idéias instituídas, ao contrário de começar com um conteúdo aleatório sobre a fundação da cidade de Curitiba. Também o fato de se iniciar apontando resultados das narrativas serviu como uma estratégia de aproximação entre a investigadora e os jovens, visto que havia o receio de não alcançar a atenção desejada durante a intervenção didática.

Partindo da perspectiva de que o professor “é o responsável por ensinar ao aluno como captar e valorizar a diversidade das fontes e dos pontos de vista históricos, levando-o a construir, por adução, o percurso da narrativa histórica” (SCHMIDT, CAINELLI, 2004, p. 20), a intenção já prevista era a de fazer com que o aluno participasse do processo de construção do conhecimento, como também conhecesse a atividade do historiador, uma vez que há uma vinculação nesses processos.

Para isso, a utilização de fontes históricas foi um dos recursos da proposta, sob uma abordagem construtivista, de acordo com uma exposição hipotético-dedutiva – a qual parte de um modelo teórico explicativo, engendrando uma nova carga de leitura, e não indutiva, que vai do concreto ao abstrato pressupondo uma verdade objetiva orientada pelo documento.

Dessa forma, um dos problemas encontrados na realização da proposta de intervenção didática foi em como utilizar documentos históricos em sala de aula. Para isso, a investigadora utilizou o embasamento teórico proposto pelas autoras Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli, as quais sugerem alguns pressupostos da linha de Educação Histórica para o ensino escolar. As autoras enfatizam que o trabalho com as fontes não deve estar relacionado com uma pedagogia tradicional, mas sim que o aluno deve ser o centro do processo ensino-aprendizagem. Por isso, não basta somente considerar novas perspectivas de renovação historiográfica, o documento histórico e a relação do historiador para com ele durante as aulas, mas, segundo as autoras, é preciso repensar seu uso em sala de aula, como

² Tendo como orientação teórica e metodológica a perspectiva da Educação Histórica, foi utilizada uma atividade com os alunos como uma primeira etapa para uma proposta de intervenção didática. Esta atividade indica ao interventor o conhecimento adquirido até o momento pelos alunos e como este está estruturado. Dessa forma, foi solicitado aos alunos a escrita de uma narrativa discorrendo sobre a fundação da cidade de Curitiba, e o Plano de Aula foi estruturado a partir da sistematização das idéias prévias notadas nos textos dos estudantes, isso porque todo novo conhecimento se origina a partir de conhecimentos anteriores.

método de ensino, porque “permite o diálogo do aluno com realidades passadas e desenvolve o sentido da análise histórica” (SCHMIDT, CAINELLI, 2004, p. 94).

Outras dificuldades projetadas referiram-se ao embasamento teórico acerca da epistemologia histórica, e como associar esta discussão à problemática sobre a questão da identidade paranaense como um projeto.

A construção do componente do projeto de legitimação de um território, ou até mesmo da nação brasileira, se fez estruturando o passado que projetasse o presente da nação, tecendo um enredo: a herança civilizadora dos colonos europeus. A construção de narrativas históricas sobre as províncias está relacionada a um projeto maior de legitimação da nação relacionado ao projeto do IHGB. Este tema da identidade no Paraná precisava ser resolvido e foi devido a isso que, em 1900, foi fundado o Instituto Histórico, Geográfico e Etnográfico Paranaense. Seguindo as normas do IHGB, o quadro de sócios era composto por indivíduos destacados da cena pública local. O escopo maior, no entanto, era o de tornar os “fatos memoráveis” e os “filhos ilustres” eternizados na memória das populações, como fator gerador de identidade do povo.

A estrutura dos discursos nas narrativas produzidas pelo IHGB, mesmo se tratando de textos distintos – políticos, econômicos, culturais -, obedeciam a uma matriz semelhante e possuíam relação com o *latu sensu* da sociedade. Assim, utilizou-se o artigo de Alexandre Neundorf, intitulado: “*A questão de limites entre Santa Catarina e Paraná e a construção identitária paranaense: o outro e o projeto intelectual*” a fim de melhor embasar a questão identitária paranaense para o próprio conhecimento da investigadora.

O autor menciona que há determinados conjuntos mentais da própria sociedade que estão imbricados na formação dos personagens que emitem os discursos, conferindo a isso a possibilidade de demarcar um ethos/mentalidade do passado. Os acontecimentos são eventos que, a partir de narrativas de personagens, são estruturados com duração e caráter extraordinários. Eles somente possuem este *status* de acontecimento a posteriori. Os discursos orientam a atenção para focos específicos na ordem dos eventos. A “narrativa histórica também proporcionaria a construção de uma imagem de unidade e coerência a experiência anterior e, nesse sentido, dotando de significado (e de um “caminho rumo ao destino”) um passado paranaense”. (NEUNDORF, 2007, p. 11). Isso fundamentava a construção de uma identidade paranaense.

Não inventamos histórias sobre o passado. Não se postulou para os jovens que simplesmente a cidade de Curitiba não havia recebido uma grande leva de imigrantes europeus no final do século XIX, mas que “o mundo ou o passado sempre nos chegam como

narrativas e que não podemos sair dessas narrativas para verificar se correspondem ao mundo ou ao passado reais, pois elas constituem a “realidade” (JENKINS, 2005, p. 28). Diferentes historiadores interpretam de maneira distinta o mesmo fenômeno, por meio de discursos que estão sempre mudando, sendo decompostos e recompostos. No entanto, há limites para as pretensões dos historiadores. As fontes impedem uma liberdade total ao mesmo tempo em que não fixam as coisas de tal maneira que impossibilite infinitas interpretações. Mas elas, por si só, não reconstituem o passado; e sim o historiador utilizando-as dá forma ao tempo e ao espaço a partir de estruturas narrativas, atribuindo significado aos eventos e acontecimentos. E para isso, não somente os historiadores, mas qualquer manifestação de um “narrador” não está despojada de seu conhecimento, pressuposições, e modos de pensar do presente.

Tomando, portanto, esses referenciais teórico-metodológicos como ponto de partida, foi desenvolvido estudo exploratório cuja dinâmica e resultados estão relatados a seguir.

ELEMENTOS ESTRUTURANTES DO CONTEXTO ESCOLAR

O colégio investigado localiza-se na região central da cidade e agrupa alunos de vários bairros de Curitiba. Essa é uma especificidade pontuada mesmo durante a categorização dos conhecimentos prévios dos alunos, pois havia um campo no qual era solicitado o bairro onde o aluno residia.

O ingresso na escola ocorre através de um teste classificatório, pelo menos quanto ao Ensino Médio. Muitos são os estudantes que desejam ingressar na escola por possuir um reconhecimento social. Mesmo assim, e como todo o colégio público, apresenta alguns problemas.

O colégio possui uma boa infra-estrutura, no geral: piscina, uma ampla biblioteca, sala de jogos, salas de vídeo. Também oferece atividades extra-curriculares tanto para os estudantes como para a comunidade, como música, teatro, artes plásticas, idiomas, entre outros.

Com relação mais estritamente à sala de aula onde ocorreu a intervenção, notei a grande quantidade de alunos, o que prejudica as aulas pois o professor tem que recorrer à voz para ser ouvido por todos.

Algumas peculiaridades visualizadas quando na permanência na escola foi a relação dos alunos com as pedagogas. A impressão foi de que estes dois “grupos” são bastante próximos, pois os alunos são acompanhados diretamente por elas.

SOBRE A DISCIPLINA DE HISTÓRIA NO COLÉGIO

Como o Colégio possui uma página na internet onde são apresentados muitas informações a respeito, tanto do funcionamento interno, como dos princípios norteadores do ensino de cada disciplina, insere-se neste relatório alguns desses dados com relação a disciplina de História.

Segundo o texto do site “*a disciplina de História no colégio visa compreender os conteúdos específicos trabalhados, articulados às categorias de Trabalho, Cultura e Poder. Nesse sentido, se propõe a capacitar o aluno para a compreensão do estudo de uma História que rompa com a idéia de um presente contínuo, buscando no contrapelo da história, significados para as suas idéias, crenças, saberes, assim, entendendo que o papel da história e do historiador é sempre lembrar o que os outros esqueceram. Dessa forma, permitir que nunca percamos a memória e sejamos levados ao esquecimento.*” Noções que envolvem a produção do conhecimento histórico – noções de temporalidade, periodização, fontes históricas, historiografia (noções básicas) - são passados aos alunos durante o primeiro semestre do 1º ano do Ensino Médio.

O livro didático escolhido pelo colégio intitula-se **História Geral e Brasil: Trabalho, Cultura e Poder**, dos autores Luiz Koshiba e Denise Manzi Frayze Pereira, publicado pela Editora Atual. As atividades avaliativas em História são divididas em: atividades realizadas em sala de aula; atividades que indiquem habilidades de síntese e redação; atividades que permitam verificar o domínio do conteúdo; atividades que expressem a aprendizagem; atividades que explicitem procedimentos.

Quanto às avaliações, no site ainda são especificadas as **ESTRATÉGIAS AVALIATIVAS**. São elas: avaliação dissertativa e objetiva individual; avaliação dissertativa e objetiva em dupla; avaliação das atividades realizadas em sala de aula e em casa; trabalhos escritos individuais e/ou em grupos em sala de aula; apresentação oral, em forma de seminário, do trabalho; observação do desempenho escolar do aluno em sala de aula; avaliação trimestral.

A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

As intervenções ocorreram nos dias 12 e 19 de novembro, na turma 2º R do Ensino Médio. No início expliquei aos alunos o objetivo da proposta da intervenção a partir de um

panorama da educação histórica. Retomei a investigação dos conhecimentos tácitos, recorrendo a uma análise geral dos resultados verificados nas narrativas dos próprios estudantes, mencionando como seriam proferidas as duas aulas. Quando mencionei que havia lidos os textos dos alunos e executado a proposta de intervenção a partir dessas atividades, os alunos responderam com bastante entusiasmo e atenção.

Após esta explanação geral, e antes de iniciar o trabalho com os documentos, propus uma discussão acerca da produção do conhecimento histórico. Temas como importância da temporalidade, utilização do conhecimento histórico para fins projetados, e verdade, constituíram o momento seguinte da aula. Quando indagados sobre tais considerações os alunos não demonstraram uma total alienação; mas ainda possuíam um conhecimento um pouco fragmentado e incipiente.

Também discutimos sobre a atividade do historiador, a utilização de fontes primárias, exemplificando tal abordagem com o uso de leis e decretos, uma vez que utilizei um excerto do Plano Diretor da cidade de Curitiba, em aula.

Um ponto problemático foi a linguagem utilizada. Tive a impressão de que os alunos, muitas vezes, não compreendiam a terminologia e, por isso, recorri bastante à exemplos na tentativa de aproximá-los da abordagem historiográfica.

Após esta exposição geral a respeito da produção do conhecimento histórico, fizemos a leitura de dois trechos de fontes históricas do final do século XIX. Um dos trechos referia-se ao autor Ermelino de Leão, considerado um dos primeiros historiadores paranaense. Neste havia uma idéia marcante vinculada à exaltação da cidade de Curitiba; e muitas das questões presentes nesta fonte foram apropriadas para a formação do mito de cidade modelo.

O outro trecho fazia relação com um plano diretor urbano da cidade de Curitiba, com o intuito de trabalhar com idéias referente transporte coletivo e a infraestrutura da cidade.

Durante a intervenção retomei os questionamentos sobre a produção do conhecimento histórico, ao explicar alguns dados referente às fontes. Muitos alunos responderam as indagações postas, por exemplo, mencionando conhecer o IHGB e o IHGEP.

As intervenções ocorreram sem problemas, embora algumas vezes a atenção desejada não foi alcançada, causando um repensar quanto à postura da investigadora , tentando estabelecer o que poderia beneficiar a intervenção.

RESULTADOS DA INTERVENÇÃO DIDÁTICA

Durante a primeira intervenção verifiquei que os alunos creditam ao conteúdo de História um grau de interesse.

A maior parte dos alunos reconhece na História a possibilidade de compreensão de estruturas contemporâneas deles, inclusive suas próprias vidas. Até certo ponto, os objetivos foram alcançados. Houve uma contribuição aos alunos, pois tiveram acesso à discussão sobre fontes, conseguiram fazer certas relações entre essas e o presente sob uma abordagem mais historiográfica.

Portanto, se algumas destas discussões não foram apropriadas pelos alunos, edificando seus conhecimentos, tentou-se estabelecer uma relação dentro da sala de aula de construção do conhecimento, o que provocou a curiosidade dos mesmos.

A proposta de metacognição consistiu na reescrita da narrativa que os alunos desenvolveram quando para a categorização dos conhecimentos tácitos. Refazendo a proposta têm-se como objetivo “a mudança conceptual operada nos alunos” (FERREIRA, DINIS, LEITE, CAVES, 2003, P. 157).

Ao todo foram recolhidas 32 narrativas, sendo 18 de meninas e 14 de meninos.

De maneira geral, verificou-se que as narrativas, após a intervenção – diferente das escritas para a categorização dos conhecimentos prévios - eram mais complexas e elaboradas. Assim, o objetivo de elaborar a estrutura argumentativa dos alunos nas narrativas, pretendido com a intervenção didática, teve alcance. Em quase todos os textos reescritos o teor argumentativo foi bastante explorado, não mais sendo utilizados exemplos aleatórios para discorrer sobre a cidade. Ainda sim, uma minoria de alunos reescreveu aquilo que haviam exposto no primeiro texto.

Houve a reflexão de como a cidade foi fundada a cidade de Curitiba, o que envolveu esta fundação, e não mais a citação de fatos enraizados que remetem à fundação, como a etimologia da palavra ou a importância do pinhão. Os alunos se utilizaram de um estrutura narrativa explicativa, ressaltando a importância das fontes. Cita-se um trecho de uma narrativa para melhor visualização da questão:

“A fundação de Curitiba foi decretada por ordem e lei, mas seus fundamentos partiam de um plano direto, assim como grandes obras que a prefeitura, e outros poderes realizam na capital”.

Aluno José (nome fictício)

Constata-se agora a recorrência das palavras/idéias mais utilizadas pelos alunos nas suas narrativas:

Curitiba – cidade modelo – população – transporte – história – identidade curitibana – diversidade – cultura – imigração – plano diretor – leis – construção (no sentido de construir uma cidade) – evolução – melhoria – qualidade de vida

Os alunos, até certo ponto, compreenderam algumas ações e práticas sociais implicadas nos discursos, nas fontes, nos meios de comunicação. Postulou-se para eles que não se tratava somente de saber que algum grupo possuía algum intuito no seu tempo – no tempo da escrita da fonte -, mas que estas perspectivas presentes nos documentos afetam algumas situações em circunstâncias específicas, legitimando algumas ações, inclusive no próprio presente dos jovens. Dessa forma, a importância das fontes durante a intervenção, para uma maior aproximação dos alunos a um determinado momento histórico, possibilitou uma compreensão histórica do presente dos jovens. Esta maior compreensão não ocorreu de maneira com que os estudantes apenas estabelecessem os objetivos e convicções dos agentes históricos do final do século XIX – período de escrita e circulação das fontes – mas de maneira que problematizassem as fontes, e tivessem noção da inserção de idéias descritas nos textos. Não simplesmente aceitando o que estava escrito. Segundo Peter Lee (2001, p. 21), “nossa compreensão histórica vem da forma como sabemos como é que as pessoas viram as coisas, sabendo o que tentaram fazer, saber que sentiram os sentimentos apropriados aquela situação, sem nós próprios as sentirmos”. Assim, o autor acredita na possibilidade dos alunos obterem uma compreensibilidade histórica, sem partilhar dos ideais dos indivíduos do passado.

Por outro lado, também aqui a investigadora não se posicionou de forma a excluir a simpatia dos alunos, como ainda muitos afirmaram ainda ser Curitiba uma cidade modelo. Já na proposta de intervenção didática, e durante o decorrer das intervenções, houve o posicionamento contrário à idéia de analisar a credibilidade desta afirmativa, e sim de ressaltar aspectos de como isto foi construído e as implicações atuais desta idéia.

A fim de analisar mais pormenoradamente os resultados da atividade metacognitiva as narrativas foram divididas em duas categorias:

1. Narrativas de múltipla perspectividade: Verificou-se que em 21 narrativas os jovens utilizaram justamente a estrutura problematizadora e reflexiva na construção dos textos. Mesmo sem utilizar ou citar as fontes históricas, os alunos tenderam a descrever o caráter perspectivo da História.

Em uma das narrativas, o aluno ressaltou alguns questionamentos epistemológicos que devem permear o conhecimento histórico. No entanto, ele ainda se posicionou como se existisse um passado fixo e verdadeiro sobre a história de Curitiba. Cito o trecho:

“Curitiba foi fundada em 1693, é conhecida por ser a capital de muitas coisas, porém o que poucos sabem é sua história de fundação, o porque, por quem, como, então para a história de Curitiba ser uma verdadeira história os moradores devem saber sobre ela. Todos os curitibanos tem orgulho de sua origem, conhecendo ou não sua história”.

Aluno José (nome fictício)

Como foi possível observar neste excerto, assim como em outros textos, os alunos começaram a desenvolver a importância dos discursos e as múltiplas perspectivas para a construção do saber histórico, envolvendo idéias de segunda ordem. No entanto, eles ainda não questionaram a existência de uma verdade histórica, a concebendo de forma ontológica. Para eles, há uma verdade indiscutível, mesmo sendo difícil determiná-la. Em aproximadamente 12 narrativas os alunos mencionaram ainda a importância da História para conhecimento dessa verdade.

“Devemos conhecer a história da cidade para conhecer ela direito”.

“Hoje é difícil saber sobre a fundação de Curitiba mas os fatos antigos nos textos antigos ajudam nisso”.

Assim, os alunos estabeleceram uma relação entre produção do conhecimento e idéias substantivas, mas na tentativa de busca de uma verdade histórica.

2. Narrativas com outras valorações: Das narrativas referentes à atividade metacognitiva, 11 alunos apenas reconsideraram os pontos valorativos da cidade, mantendo a mesma estrutura verbal. Assim, continuaram discorrendo sobre Curitiba como cidade modelo, mas apontando outros exemplos para esta valoração.

“Curitiba é uma cidade que preserva e valoriza sua história. Marcada pela forte imigração de europeus ela foi sendo construída e foi se consolidando como a melhor cidade do Brasil para se morar através de muita luta”.

Aluno José (nome fictício)

Na continuação deste texto, a aluna ressaltou ainda pontos valorativos da cidade, mas preconizando outras valorações se comparado com os resultados das primeiras narrativas que se referem aos conhecimentos prévios. Além dela, outros alunos fizeram o mesmo, quando mencionaram como a cidade possui destaque nas produções culturais; valoriza as diferenças sociais e étnicas; uma cidade que agrupa uma população diversificada, como a população negra.

Nenhum aluno mencionou sobre a população indígena no Paraná. E quando se referiram aos negros, foi sempre de forma relacionada à escravidão. Provavelmente, isso ocorreu porque na primeira aula a investigadora fez um paralelo com a questão dos negros na capital, mas não mencionou a respeito dos índios.

Quanto à presença de negros e de outras etnias na cidade um aluno destacou em sua narrativa:

“Curitiba é uma cidade de muitas etnias, existem pessoas nascidas e descendentes de pessoas de diversos países, por causa da imigração européia e do tráfico de escravos, tornando Curitiba muito diversificada”.

Aluno José (nome fictício)

De modo geral, houve uma mudança nas concepções dos estudantes. As narrativas referentes a Curitiba foram realizadas de forma mais estruturada, a partir de um detalhamento maior nas considerações dos estudantes, denotando serem narrativas com dados não “aleatórios”.

No entanto, uma observação feita durante a leitura dos textos produzidos foi de que nenhum aluno problematizou, de forma literal, o mito de Curitiba como cidade modelo. Interessante notar isso porque enfatizei durante as intervenções que não se tratava de medir a verdade desta afirmação, mas que o intuito das discussões realizadas era o de tornar esta afirmação melhor embasada. E isso seria feito modificando o texto, não utilizando os chavões de cunho propagandístico de Curitiba. Assim, isso foi compreendido e realizado pelos alunos. No entanto, desmembrou num outro problema acerca da verdade histórica, como comentado anteriormente neste relatório.

A possibilidade de ampliação do ensinar e aprender deve ter como pressuposto uma reflexão acerca das estratégias de ensino, bem como a relação entre professor e aluno. Ao professor cabe um esforço para embasar suas intervenções no sentido de que o aluno se aproprie do conhecimento histórico mediante a própria reflexão sob a qual este conhecimento

foi postulado. Ou seja, colocar o método de produção deste conhecimento atrelado ao método de ensino possibilita um maior espaço de experiências.

A formação de uma consciência histórica mais complexa, sobretudo de acordo com Jörn Rüsen, aponta para o objetivo de uma formação na qual o indivíduo consiga mobilizar um passado, tornando-o presente, para interpretar suas experiências. Uma perspectiva crítica genética da consciência histórica, na qual o sujeito formule pontos de vista, mediante a recorrência de experiências passadas, permitiria a ele atribuir sentido e explicação ao seu presente, e embasaria suas ações de acordo com suas expectativas futuras, tornando-o ativo dentro de uma suposta orientação. Isso foi pretendido com a utilização dos documentos do século XIX, possibilitando aos jovens acesso à textos antigos, e verificando pontos de vista nestes documentos para compreender algumas aspectos do presente.

REFERÊNCIAS

- BARCA, Isabel. Em direção a um conceito de literacia histórica. In: SCHMIDT, M. A., GARCIA, T.B. (org.), **Educar em Revista**. Curitiba: Editora UFPR, 2006, número especial. pp.93-110.
- FERREIRA, A, DINIS, C., LEITE, E., CAVES, F. O conceito de Renascimento: uma experiência educativa com alunos do 8º ano, in: BARCA, Isabel. **Para uma educação histórica de qualidade**. Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Universidade do Minho, 2003.
- JENKINS, Keith. A História repensada. São Paulo: Contexto, 3ª edição, 2005.
- LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. In: ,CHMIDT, M. A., GARCIA, T.B. (org.).**Educar em revista**. Dossiê: Educação Histórica. Curitiba: Editora UFPR, 2006, número especial. pp.131-150.
- _____. “Nós fabricamos carro e eles tinham que andar a pé: compreensão da vida no passado”, IN: BARCA, Isabel (org.). **Perspectivas em Educação Histórica**. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia – Uminho, 2001, p. 21.
- NEUNDORF, Alexandro. “A questão de limites entre Santa Catarina e Paraná e a construção identitária paranaense: as fronteiras, o outro e o projeto intelectual”, IN: **Revista Eletrônica Cadernos de História: publicação do corpo discente do departamento de história da Universidade Federal de Ouro Preto**, Ano II, n. 01, março de 2007, p. 11. Disponível em: <www.ichs.ufop.br/cadernosdehistoria>.
- RUSEN, J. **Razão Histórica**. Brasília: UnB, 2001.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Perspectivas da consciência histórica e da aprendizagem em narrativas de jovens. IN. **Revista tempos históricos**. Cascavel: Ed. Da Unioeste, 2008, vol.12, n.1, ano X, pp.81-96.

_____. Tânia Maria F. Braga. **A Formação da Consciência Histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História**, in: Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>

_____. CAINELLI, Marlene. “O saber e o fazer históricos em sala de aula”. In: **Ensinar História**, São Paulo: Editora Scipione, 2004, p. 20.

NARRATIVA E CONSTITUIÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA.

MEDEIROS, Daniel Hortêncio – Pesquisador do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica – LAPEDUH-UFPR

RESUMO

Este trabalho visa analisar como a narrativa, partindo das considerações elaboradas por Jörn Rüsen, contribui para a constituição da consciência histórica. Considerando, como afirma Benjamin, que o narrador retira da sua experiência o que narra e a narrativa só pode ser compreendida se levado em conta a sua relação com o espaço e o tempo do contar e do viver, o autor buscou, por meio de um trabalho de campo com crianças de duas turmas de quinto ano, avaliar a eficácia dos textos do material didático utilizado para a construção da consciência histórica da ideia de **ditadura**. Em uma turma a professora, orientada pelo autor, apresentou os textos do material didático como suporte para a apresentação do tema “ditadura no Brasil” e mais um documentário . Na outra, apresentou o texto do material didático e a narrativa ficcional “O ano em que meus pais saíram de férias”. Os alunos então formularam uma narrativa própria sobre como “seria viver na ditadura.” O resultado da análise das respostas demonstra a importância de um determinado tipo de narrativa como **mais eficaz** para a constituição da consciência histórica, na medida em que permitiu ao aluno, perceber no passado narrado, elementos de identificação e orientação para a sua vida presente.

Palavras-chave: Narrativa - Consciência Histórica - Ditadura no Brasil.

Epígrafe:

Contar é muito difícil. Não pelos anos que se já passaram, mas pela astúcia que têm certas coisas passadas. (Guimarães Rosa)

CONSIDERAÇÃO INICIAL

Muito se tem discutido sobre os conceitos de segunda ordem e importantes trabalhos têm sido produzidos sobre eles nesses últimos dez anos. Igualmente têm sido relevantes os esforços epistemológicos para garantir a Educação Histórica como um campo de investigação científico e com identidade própria. No entanto, creio que alguns avanços, algumas experiências (no sentido de sair do perímetro) já possam ser tentadas. Rüsen em História Viva (2007), traça claramente um limite entre o trabalho do pesquisador e o do professor e, embora sem perder o fio do condão, alude à importância do caráter retórico do segundo, dispondo sobre a importância de seduzir o interlocutor.

Refletir sobre o uso prático do saber histórico é um requisito básico da ciência histórica. (É uma exigência aos especialistas, para que não confundam o fundamento de sua ciência na vida com uma torre de marfim pedida no espaço). (RÜSEN, 2007, p.15.)

A consciência histórica é resultado, portanto de uma dupla preocupação: manter as bases da ciência e ao mesmo tempo, extrapolá-la, para alcançar o interlocutor. Como afirma o Ranke

A história distingue-se das demais ciências por ser, simultaneamente, arte. Ela é ciência ao coletar, achar, investigar. Ela é arte ao dar forma ao colhido, ao conhecido e ao representá-los. Outras ciências satisfazem-se em mostrar o achado meramente como achado. Na História, opera a faculdade de reconstituição. Como ciência, ela é aparentada à filosofia; como arte, à poesia. (apud RÜSEN, op.cit. p.18)

O professor –pesquisador precisa, assim, assumir uma postura de dimensões diferentes: cognitivista na pesquisa, expressiva, retórica no ensino, sem que sejam dicotômicas as posturas, mas matizadas pelas circunstâncias.

Rüsen (2007, p. 20) afirma que “(...) a pesquisa se refere por princípio aos conteúdos da experiência do passado e de que a apresentação histórica se dirige ao público do presente”.

A narrativa é o conceito de segunda ordem que, a meu ver, vincula essas dimensões. Como diz, mais uma vez Rüsen (2007, p. 25) O sentido histórico “(...) se constitui na conexão narrativa que os articula, transformando assim “passado” em história”. E a narrativa ficcional,

densificada pelo apelo do sentimento – que eu denomino de *arranjos ficcionais contextualizados* – consegue, por seu apelo adesionista, criar a condição de buscar a compreensão da época, abrindo caminho para a explicação e incorporação, pontes necessárias para a construção da consciência.

Seguindo o pensamento de Rüsen (2007, p. 27)

Se a interpretação da realidade depender exclusivamente da alternativa entre facticidade dos dados das fontes e ficcionalidade dos contextos de sentido e significado, então a operação cognitiva da pesquisa especificamente histórica, a interpretação, deve ser vinculada à segunda opção.

É preciso lembrar que o pensamento de Rüsen, embora preocupado com uma epistemologia bem construída, tem seu principal mérito em uma ontologia, ou seja, na busca de uma razão última para a História, que é **tocar as pessoas**, inseri-las no fluxo do tempo de compreensão da história que é aquele lugar, como afirmou Hannah Arendt (1997), “entre o passado e o futuro”. Insisto que esta reflexão não tem caráter dicotômico, que Rüsen, em momento algum aponta, aliás, desde suas reflexões sobre a pós-modernidade. Trata-se de compreender as dimensões próprias da Ciência da História e da Educação Histórica, nas quais a cognição e a expressão têm relevâncias distintas, mas não conflitantes:

Quanto ao argumento estático, de que o uso analítico de teorias levaria ao “esfriamento” da relação com a experiência histórica, deve-se insistir em que o “calor” exigido, como proximidade da vida prática e da experiência pessoal, só pode ser historiograficamente plausível se aprofundar e ampliar o entendimento histórico, e não às suas custas (idem, p. 32).

Processos, no entanto, assim se denominam porque se compõem de etapas. E uma etapa fundamental – porque primeira - para a constituição de consciência histórica é a capacidade de mobilizar o aluno por meio de uma **narrativa vinculadora de interesse**. E isso nos remete à possibilidade de pensarmos em uma distinção entre narrativas de vinculação e narrativas de produção de consciência histórica.

No artigo “O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica” (1992, p. 35), Rüsen afirma que “o que é importante descobrir em relação à consciência histórica não é a extensão do conhecimento implícito, porém o marco de referência e os princípios operativos que dão sentido ao passado”.

Ora, o “marco de referência” citado por Rüsen pode não ser somente a compreensão da tipologia da consciência histórica. Penso ser possível aventar inserir, antes, uma tipologia de aproximação/apropriação do contexto histórico apresentado que, em uma primeira abordagem, eu distinguiria em **refletido/descritivo** e **reflexivo/narrativo** e que, basicamente,

implica em uma **identificação** face à narrativa histórica que se processa pela repetição sem envolvimento ou um envolvimento na narrativa. A partir dessa aproximação com a narrativa o aluno/a manifestaria sua posição em relação ao passado e manifestaria seu “quantum” de consciência histórica. Perceber esse momento na experiência dos alunos foi o propósito da minha pesquisa de campo.

PESQUISA DE CAMPO:

Considerando, como afirma Benjamin (1987), que o narrador retira da sua experiência o que narra e a narrativa só pode ser compreendida se levado em conta a sua relação com o espaço e o tempo do contar e do viver, busquei, por meio de um trabalho de campo com crianças de duas turmas de quinto ano do ensino fundamental, avaliar a eficácia dos textos do material didático utilizado para a construção da consciência histórica da idéia de . Em uma das turmas a professora, orientada por mim, apresentou os textos do material didático como suporte para a apresentação do tema “ditadura no Brasil” e mais um documentário baixado no site youtube. Na outra, apresentou o texto do material didático e a narrativa ficcional “O ano em que meus pais saíram de férias”¹. Os alunos então formularam uma narrativa própria sobre como eles consideravam que era viver na ditadura. O resultado da análise das respostas demonstra a importância de um determinado tipo de narrativa como para a formação da consciência histórica, na medida em que permitiu ao aluno, perceber no passado narrado, elementos de identificação e orientação para a sua vida presente.

BREVES CONSIDERAÇÕES DA PESQUISA

Em uma turma foram obtidas 26 respostas. A referência ao material didático e ao documentário provocou a construção de DESCRIÇÕES sobre o período. Os alunos buscaram REPRODUZIR as informações do texto e do documentário e não foi possível perceber, em nenhum texto, uma interação com o contexto do passado. Os textos refletiram o conteúdo do material didático sem que se percebesse qualquer reflexão por parte do aluno.

¹ Título original: O Ano em que Meus Pais Saíram de Férias. Lançamento: 2006 (Brasil); Direção: Cao Hamburger. Atores: Michel Joelsas, Germano Haiut, Daniela Piepszyk, Caio Blat, Paulo Autran. Duração: 110 min. Gênero: Drama.

Exemplos:

João Vítor reproduziu os dados sobre a época, os personagens e algumas das coisas que aconteceram a eles.

“A guerra sem limite”.

Na década de 60, iniciou a ditadura no Brasil, a guerra não tinha limite, muitos estudantes, jornalistas, professores e intelectuais mortos ou presos.

E toda essa guerra não levou a nada, só assassinato, desaparecimentos. E muitas pessoas feridas.

Enrico reproduziu, de forma exagerada, os fatos que leu e assistiu no documentário.

“Ditadura Militar”

Entre 1964 e 1969 o Brasil acabou se tornando um caos total, entramos na era da Ditadura Militar, cada pessoa que ia contra era presa ou até morta, o povo protestava, muitas pessoas acabavam morrendo, as emissoras foram censuradas, o jornal foi censurado e o Brasil acabou perdendo sua população.

Giovana igualmente reproduziu o fragmento de que leu e ouviu que mais lhe chamou a atenção, isto é, a parte que se refere aos músicos e escritores.

“Ditadura Militar”

Em 1964, inicioce (sic) no Brasil a Ditadura Militar. As pessoas não podiam falar, cantar musicas, escrever livros, ou seja, não tinham liberdade de se expressar.

Muitos eram perseguidos e presos, neste caso eram jornalistas, cantores, escritores, estudantes, até mesmo, pessoas que falavam sobre um assunto que não era permitido.

Mas o Brasil evoluiu e agora ninguém podia muda-lo, pois já havia muitos cantores, escritores famosos o que a população gostava, ou seja, o Brasil já era outro.

Na outra turma foram elaboradas 31 respostas. A referência ao filme (O ano que meus pais...) levou os alunos a produzirem **narrativas** colocando-se como personagens da história. Ao invés da descrição dos fatos, **sentimentos do período** permearam o texto, permitindo observar uma **percepção do sofrimento** do personagem (uma criança) do filme apresentado. Muitos alunos assumiram o **protagonismo narrativo**, afirmando “serem os

personagens” e incorporando seus azares e males como relatado no filme. Este posicionamento não ocorreu em nenhum dos textos produzidos na outra turma. Os textos traduziram uma tentativa de envolvimento dos alunos com o passado histórico e uma forma de solidarização com os sofrimentos e razões dos sofrimentos dos personagens do filme.

Exemplos:

Vitória, ao usar a expressão “se eu fosse viver” demonstra claramente sua percepção de estar no presente o que não a impede de sentir o que se passou e se ressentir com o que se passou.

Se eu fosse viver na época da ditadura eu iria ser muito triste, ela aconteceu em 1964 até 1980, os universitários e os estudantes passaram por varias dificuldades, muitos foram presos e muitos foram mortos, tudo isso aconteceu aqui no Brasil e todos não podiam pensar falar o que pensava, pois foi a época mais prolongada que já teve.

Ana Carolina seguiu a sugestão da professora assumindo um tom ficcional e imergindo no cenário tratado no filme como personagem. Embora claramente não se possa afirmar estar constituída uma consciência histórica que não considere a distinção entre o passado e o presente como um fluxo relacional, percebe-se uma disposição mais intensa no relato da Ana que nos dos alunos que tão somente descreveram, reproduziram fragmentos do que leram e viram. Há uma “alma” de envolvimento que permite inferir estar esta aluna mais próxima que os alunos da outra turma do que Rüsen denomina de aprendizagem histórica.

Com o Pedro Henrique aconteceu algo semelhante ao do relato da Ana. Ele, no entanto, criou um novo cenário e uma nova narrativa, inspirada no filme. Assim, o Rio de Janeiro, o México, a bola de gude são componentes ficcionais desenvolvidos por ele, sem perder o tom nem o mote da história. A violência policial e a morte de “pessoas comuns” é a referência histórica – contextualizada cronologicamente com a alusão à Copa de 70 - da ditadura.

Sou um estudante moro no Rio de Janeiro meu pai e minha mãe estão no México fiquei com minhas tias, minha tia eu e meu irmão minha tia trabalha de tarde fico com meu irmão jogamos bola de gude. Minha tia não voltou, a amiga da minha tia nos viu lá sozinhos e nos levou a casa dela.

Meu pai só volta daqui a 3 meses, nós tavamos no ano da copa de 70, Pelé foi jogar, fui brincar com meus irmãos, quando muitos policiais chegaram eu e meu irmão fugimos muitas pessoas morreram tiveram muitos conflitos entre militares e pessoas comuns.

Também Márcio narrou a história assumindo o papel ficcional de personagem. Não é possível afirmar a intencionalidade da ação ou entender ser uma incapacidade de distinguir o passado do presente – capacidade demonstrada pela aluna Vitória, por exemplo – mas sem dúvida há, neste texto, uma empatia ²com o passado – mesmo que não intencional – muito mias significativa que os alunos que reproduziram fragmentos de textos e imagens:

Foi no período de 1970 a copa estava para começar e a ditadura também, e eu via que alguma coisa estava para acontecer eu meu pai e minha mãe estávamos na estrada e vimos um carro de soldados, eu consegui perceber a aflição de meus pais e eles ultrapassaram o carro, (...) Meu pai tinha me dito que ele e minha mãe iam assistir a copa comigo, bom lá se foi a copa e nada deles chorei um monte. Um dia fui na lanchonete, eu e a hana vimos soldados em cavalos e aconteceu a “guerra” varias pessoas presas e eu vendo tudo que tristeza(...)

CONCLUSÕES PROVISÓRIAS:

A experiência por mim utilizada pretendeu verificar a presença de uma narrativa de aproximação que marcou, no caso pesquisado, a apresentação do conteúdo “Ditadura Militar” para os alunos da 4º série. Não resta dúvida que a utilização de narrativas distintas implicaram aproximações diferentes o que pode significar relacionamentos mais ou menos distantes com o desenrolar do trabalho do bimestre no qual o conteúdo será trabalhado. Pretendo acompanhá-los nesse processo e verificar essa hipótese.

De qualquer forma, fica patente que a escolha de narrativas de aproximação pode criar uma maior mobilização dos alunos em relação ao conteúdo histórico e, face a isso, criar condições mais propícias para constituir consciência histórica. Nesse sentido, a narrativa ficcional capta o elemento emocional de mobilização de forma mais eficaz que o

² Segundo Peter Lee (2003, p. 19-36), "a empatia histórica pode melhor ser entendida como uma realização – algo que acontece quando sabemos o que o agente histórico pensou, quais seus objetivos, como entenderam aquela situação e se conectamos tudo isto com o que os agentes fizeram".

documentário. Um filme como a Lista de Schindler³ frente a um documentário como Shoah⁴ tem um poder de mobilização muito mais significativo. Como afirma Rusen (2007, p. 30)

a sabedoria pedagógica universal adverte que essa inserção do saber histórico depende em grande parte de seu tratamento comunicativo em sala de aula. É-lhe necessário desenvolver uma vivacidade que conduza seus destinatários a vê-lo e apropriá-lo como parte de sua vida pessoal.

Os textos dos alunos que foram apresentados ao tema “Ditadura Militar” por meio do filme apresentam essa característica de forma clara e contundente em relação aos que foram apresentados por meio do documentário. A narrativa ficcional, na qual um menino como eles é protagonista estimulou-os a narrar histórias mescladas com as suas, ou desajeitadamente assumirem o papel de narradores do próprio personagem do filme. O desejo de revelar, viver e dividir experiências aflorou.

Walter Benjamin, no ensaio *O Narrador* (1987), declara que a arte de narrar está em vias de extinção, uma vez que o homem parece estar privado da faculdade de intercambiar experiências. Logo, se não existe experiência não há o que contar, pois a narrativa provém da experiência. Para o autor, a arte de narrar está pautada na cultura oral em que o narrador é anônimo, a experiência e a memória são coletivas. Apesar do tom melancólico presente em seus ensaios, principalmente a constatação sobre o fracasso da "experiência", que vem associado ao fim da narrativa, Benjamin nos aponta para a necessidade de recuperação da "experiência", que deverá ser acompanhada de uma nova forma de narrar. Esta questão colocada por Benjamin, a meu ver, esta no cerne das reflexões que realizamos sobre a Consciência Histórica e a Educação Histórica.

Assim como Benjamin que afirma que “quem escuta uma história está em companhia do narrador”, entendo que deve mesmo haver uma aproximação entre o narrador e o ouvinte, um compartilhamento de experiências, fazendo crer **o sentido** ao que é narrado,

A narrativa (...) é, ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o 'puro em si' da coisa narrada como a informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. (BENJAMIN, 1987, p.187)

Para Benjamin, a narrativa só pode ser compreendida se levarmos em conta a sua relação com o espaço e o tempo do contar e do viver. Benjamin nos fala que o narrador retira

³ Título original: *Schindler's List*. Direção: Steven Spielberg. Ano: 1993. Gênero: Drama / Guerra. Duração: 197 min / EUA: 194 min. País: Estados Unidos.

⁴ Título Original: *Shoah*. Direção: Claude Lanzmann; Ano:1985; Gênero: Documentário; Duração: 503 min. País: França.

da sua experiência o que narra: sua própria experiência ou a relatada pelos outros é incorporada às coisas narradas e à experiência de seus ouvintes. A narrativa é um recontar, um passar adiante a experiência vivida por meio das histórias, principalmente de maneira oral.

A importância da narrativa compartilhada por experiências que angustiam o homem é o resgate de dimensões da vida que tiveram suas significações negadas e abandonadas pelas perspectivas racionalistas e objetivistas. Este resgate, proposto, de acordo com Benjamin, não se exaure e a narrativa mantém sua força mesmo passados anos, séculos ou milênios. “Assemelha-se aos grãos de semente que, durante milênios hermeticamente fechados nas câmaras das pirâmides, conservaram até hoje sua força de germinação” (Benjamin, 1987, p. 62).

As amarras epistemológicas não podem perder de vista a principal função do professor que é ensinar e ensinar é compartilhar experiências de vida. Rüsen, a despeito da preocupação com a delimitação de uma Ciência e seus ditames, não perde a referência do **propósito** disso, que é constituir consciência histórica, como um guia de orientação para a vida. E vida é vida de experiências compartilhadas, de indivíduos desenvolvidos em ambiente público e ambiente público é construção coletiva. E essa construção é mediada pelas narrativas de lutas e resistências. E essas narrativas são eficazes quando tocam o interlocutor.

REFERÊNCIAS

- ARENDT, H. **Entre O Passado e o Futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- BENJAMIN, W. O Narrador. In: **Obras Escolhidas: Magia e Técnica, Arte e Política**. São Paulo: Brasiliense. 3º Ed. 1987.
- CITRON, S. **Ensinar a História Hoje**. Lisboa: Livros Horizonte, 1990.
- FELGUEIRAS, M. L. **Pensar a História. Repensar o seu ensino**. Porto: Porto Editora, 1994.
- GAGNEBIN, M. J. **Lembrar, escrever, esquecer**. São Paulo: Editora 34, 2006.
- LEE, P. "Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé": compreensão das pessoas do passado. In: BARCA, I. (Org.). **Educação histórica e museus**. Braga: Centro de Investigação em Educação; Instituto de Educação e Psicologia; Universidade do Minho, 2003.
- MEDEIROS, Daniel Hortêncio. **A formação da Consciência Histórica como objetivo do ensino de História no Ensino Médio**: o lugar do material didático. 2005. 208 f. Tese (Doutorado em Educação – Setor de Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

- OAKESHOTT, M. Sobre a História e outros **ensaios**. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003.
- RÜSEN, Jörn. **História Viva**: Formas e Funções do Conhecimento Histórico. Brasília: UNB, 2007.
- _____. **Razão Histórica**: Fundamentos da Ciência da História. Brasília: UNB, 2001.
- _____. El desarollo de la competênci narrativa em el aprendisaje histórico: Uma hipótesis ontogenética relativa a La conciencia moral. **Revista propuesta Educativa**, Buenos Aires, año 4, n.7, oct. 1992.

JOVENS DO ENSINO MÉDIO, HISTÓRIAS DA CIDADE E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES.

Luiz Henrique Bozzo Moreira¹

RESUMO

O trabalho tem como objetivo mostrar algumas considerações observadas a partir da proposta de intervenção pedagógica desenvolvida sob orientação da professora Maria Auxiliadora Schmidt - LAPEDUH e do professor de um colégio público do ensino médio, para a disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em História no Ensino Médio. A proposta de intervenção foi elaborada a partir de investigação dos conhecimentos tácitos dos alunos a respeito da fundação da cidade de Curitiba, para se pensar a noção de identidade. Para tanto, os alunos escreveram uma pequena narrativa com este tema. A partir da categorização das principais ideias apresentadas, dois tópicos se mostram freqüentes nos textos: a ideia da fundação da cidade de Curitiba ligada à origem semântica da palavra e a imagem de Curitiba enquanto “cidade modelo”. Sendo assim, partindo desta última categoria, a ideia de intervenção foi a de trabalhar com o conto *O automóvel nº117* de Octávio de Sá Barreto para se pensar a construção da ideia de Curitiba enquanto “cidade modelo” e refletir sobre efeitos da modernização na própria cidade durante o início do século XX. Isso a partir de questões levantadas por autores como Simmel em *A metrópole e a vida mental* e Singer em *Modernidade, hiperestímulo e o início do sensacionalismo popular*. O que se pode perceber logo num primeiro olhar foi uma certa dificuldade dos alunos de conseguir produzir um texto que problematize o passado, o que pode suscitar algumas questões sobre a “eficácia” e o “objetivo” da intervenção. Grande parte dos alunos, no entanto, apresenta menos uma narrativa sobre a identidade relacionada ao passado, que a questões culturais e sociais, enfim, do seu presente.

Palavras-chave: Identidade; Consciência histórica; Curitiba; Urbanismo.

¹ Graduando em História. Trabalho realizado na disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em História, sob a supervisão da profa. Dra. Maria Auxiliadora Schmidt

INTRODUÇÃO

O trabalho é parte de um projeto de docência investigativa, elaborada a partir da investigação feita pelo professor Pedro² sobre os conhecimentos tácitos dos alunos do 3º ano Q do Ensino Médio, de um colégio público da cidade de Curitiba-PR.

A investigação teve como objetivo fazer com que os alunos refletissem sobre sua própria identidade, a partir de uma narrativa que expusesse aquilo que conheciam sobre a origem da cidade de Curitiba. Longe de julgar a “veracidade” do que fora escrito, procurou-se compreender como se dá a relação dos alunos com a própria cidade, de que forma eles constroem uma imagem dela e, de certa forma, como entendem o “curitibano”. Tratou-se de ver o que eles estão levando em conta ao criar está noção do “ser curitibano”.

A partir do conhecimento apresentado pelos alunos, a proposta tentar foi fazê-los refletir sobre a própria identidade, sobre a própria cidade. A ideia é mostrar outras possibilidades de análise sobre o objeto de estudo. A ideia, ainda, é evitar que a reflexão sobre o assunto se torne, como Peter Lee escreve, “uma espécie de casa de gente desconhecida a fazer coisas ininteligíveis, ou então numa casa com pessoas exatamente como nós mas absurdamente tontas”.

Enfim, tudo isso tem como objetivo fazer com que os alunos estrapolem. Explicando: que tentem ir além de um mero pensamento cristalizado sobre o passado, como se seguissem um encadeamento de fatos aliados a uma demanda institucional; trata-se de desenvolver uma consciência histórica sobre o próprio passado, pois “o aprendizado histórico não pode ser somente um processo de aquisição da história como fatos ‘objetivos’, envolve também o conhecimento histórico atuando nos arranjos mentais de um sujeito”. (*SCHMIDT, 2008, p 135*).

² O professor sera designado pelo nome fictício de Pedro.

ANÁLISE DOS ELEMENTOS ESTRUTURANTES DO CONTEXTO ESCOLAR

O colégio investigado é de grande porte, sendo um dos mais conhecidos da cidade de Curitiba.

No que se refere às dependências do colégio, ele ocupa uma área bastante grande, contando com quadras de esporte, piscina, auditórios, laboratórios e biblioteca. As salas de aula embora sejam bem cuidadas, não possuem uma estrutura favorável nem para o professor e nem para o aluno. No caso da sala do 3º ano Q, trata-se de uma sala bastante longa e que tem a sua porta localizada bem no meio de uma das paredes. Além de os alunos que sentam no fundo terem dificuldades de conseguir ouvir o que o professor está falando – e digo isso, não pelas conversas paralelas, mas pelo fato de eu ter sentado nesta região durante o período de observação –, em dias de muito calor ou após as aulas de educação física – como era o caso das aulas de História em um dos dias –, a porta precisava ficar aberta para poder manter a temperatura da sala num nível razoável. Isso, por sua vez, atrapalhava o campo de visão dos alunos sentados na fileira da parede já que a porta abria para dentro e como não havia como deixá-la totalmente aberta, sua estrutura não permitia que o aluno visse uma percentagem do quadro e, em certas ocasiões, o próprio professor.

Sobre o professor Pedro, trata-se de um professor que, durante o período em que foi feita a observação de suas aulas, mostrou uma relação bastante tranquila com os alunos. Apesar de em certos momentos haver a necessidade de pedir para que fizessem silêncio, em nenhum deles faltou-se com o respeito. Quanto as suas aulas, por se tratar de um período complicado do terceiro ano em que a preocupação está voltada quase que totalmente para o vestibular, o conteúdo abordado foi tipicamente a história abordada por questões de exames como este. Sendo assim e, sendo o tema abordado o governo de Fernando Henrique Cardoso, não houve uma grande preocupação em problematizar algumas noções e algumas de suas medidas.

Sobre os alunos, trata-se de uma sala composta por aproximadamente 40 alunos, o que torna a necessidade de o professor ser ouvido por todos – ainda mais nas condições acima apresentadas – bastante complicada. Quanto a divisão da turma, não foi possível ver exatamente quantos, mas trata-se de uma proporção bastante equilibrada de estudantes do sexo masculino e feminino.

PERSPECTIVAS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

Análise dos conhecimentos tácitos dos alunos do 3º ano Q

É importante observar que boa parte das narrativas se enquadra em mais de uma categoria. Sendo assim, foram enquadradas naquelas cujos temas se referiam, o que fez com que o número de ideias sobrepassasse o de narrativas.

Fundação / tropeiros / origem semântica: 7

Nada: 6

Cidade modelo / primeiro mundo: 9

Eliminação dos índios: 3

A cidade muda: 2

O que fica evidente ao se observar os dados acima apresentados é que dois tópicos se mostraram freqüentes nas narrativas: a ideia da fundação da cidade de Curitiba ligada à origem semântica da palavra e a imagem de Curitiba enquanto a “cidade modelo”.

Um fato interessante de se notar é que, olhando as narrativas de outras turmas, também sob orientação do professor Pedro, as redações se mostram semelhantes em seu conteúdo. Isto é, tais narrativas falam a partir de uma mesma referência que pode ser, talvez, um determinado conteúdo trabalhado nas aulas de história referente a identidade curitibana.

Ao reler o exercício feito pelos alunos, o discurso de Curitiba enquanto cidade modelo, parece estar ligado a duas vias de pensamento:

Uma, direcionada a formação étnica da cidade – atrelando-a a uma raiz majoritariamente européia. E outra, que parece evocar os efeitos da modernização na própria cidade, conferindo-lhe o título de modelo por conta das políticas “modernizantes”, que podem ser vistas desde as primeiras décadas do século XX.

Certamente, apontar para um processo que ocorre desde o fim do século passado pode vir a causar generalizações, ainda mais se levarmos em conta que foram medidas tomadas a partir da década de 1970 que incendeiam mais fortemente este imaginário da cidade perfeita. No entanto, a proposta da intervenção pedagógica será de trabalhar com este “período de transição” – visto no início do século XX – quando Curitiba passa de uma cidade pequena, para uma pequena metrópole – se é que se pode ser chamada deste jeito –, com todos os efeitos advindos da modernidade: seja a urbanização ou a vinda de novas

tecnologias. A partir disto, tentar-se-á fazer com que os alunos tracem um paralelo entre o passado estudado e o seu próprio contexto.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

O projeto de intervenção pedagógica teve como intuito estabelecer uma relação entre o fenômeno da Modernidade com a Curitiba da década de 1920. Mais precisamente, foi abordada a mudança causada no modo de se relacionar com o cenário urbano, procurando refletir durante o processo, como o intelecto das pessoas da época foi influenciado pela modernidade e toda nova intensidade de estímulos e de comportamentos que começavam a transparecer dentro de uma metrópole. Devido à própria brevidade do projeto, as questões abordadas foram tomadas com o objetivo de se ter noção de como o indivíduo moderno passou a reagir frente a dinamicidade de informações que o rodeia e, mais importante, como o conto “*O automóvel 117*” de Octávio de Sá Barreto deixa transparecer marcas do próprio contexto de sua produção, reforçando esse diálogo entre o espaço urbano e o homem, que acaba por emoldurar diversos aspectos de seu comportamento. Ainda, procurou-se fazer com que os próprios alunos estabelecessem uma comparação entre aquela pequena cidade que era Curitiba até então e como se inicia o seu projeto de urbanização. E se ainda na década de 1920, Curitiba não tivesse os mesmos níveis de desenvolvimento urbano que uma metrópole como São Paulo, Carlos, o protagonista do conto, deixava claro que esse ar de mudanças começava a caminhar lentamente rumo a pequena Curitiba.

Para tanto, foram utilizados os trabalhos de Georg Simmel – “*A metrópole e a vida mental*” – e os capítulos 3 (*Modernidade, hiperestímulo e o início do sensacionalismo popular*) e 11 (*O espectador cinematográfico antes do aparato do cinema: o gosto do público pela realidade na Paris fim-de-século*) escritos por Ben Singer e Vanessa R. Schwartz, respectivamente, parte do livro “*O cinema e a invenção da vida moderna*”, organizado por Leo Charney e Vanessa R. Schwartz

Por fim, vale ressaltar que o conto pode ser dividido exatamente em dois momentos: um primeiro no qual o protagonista se encontra em São Paulo e um segundo em que ele se encontra já em Curitiba. Tal fato é digno de nota por foi utilizado para guiar a própria metodologia e o caminho que as aulas tomarão.

Todo o processo de reflexão em cima do conto de Octávio de Sá Barreto foi feito a partir de uma leitura do que Georg Simmel escreve sobre a modernidade. Assim sendo, em

seu texto, o autor procura refletir sobre como a modernidade passa a influir na vida do homem, pois, atrelado às consequências da Revolução Industrial, esse período exigiu, por um lado, uma especialização do homem e uma segmentação ainda maior do seu trabalho, fazendo dele uma peça fundamental num espectro mais amplo e, por outro, essa especialização torna o homem cada vez mais dependente da rede social da qual faz parte. Assim, o “instinto” que age sobre a pessoa para se preservar enquanto indivíduo é a mesma: preservar a autonomia e individualidade de sua existência em face das esmagadoras forças sociais que tendem a uniformizá-lo, o que leva o autor a fazer algumas considerações sobre como essa individualidade, como a personalidade se acomoda frente às forças externas. De início aponta para a ideia de que a base psicológica do tipo urbano de individualidade consiste numa intensificação dos estímulos nervosos, resultando na mudança abrupta e ininterrupta entre estímulos internos e externos, isto é, a mente do indivíduo das cidades é estimulada pela diferença da impressão entre um instante e aquilo que o precedeu³. O que acontece é que frente ao bombardeamento de informações e ao frenesi do ritmo como acontecem as coisas na cidade, para acomodar-se à mudança e ao contraste de fenômenos, a mente do indivíduo metropolitano desenvolve uma espécie de filtro, que o protege das “*correntes e discrepâncias ameaçadoras de sua ambientação externa*” que por outro lado o absorveriam. Passa-se a reagir com a cabeça, havendo “*uma conscientização crescente que vai assumindo a prerrogativa do psíquico. A vida metropolitana, assim, implica uma consciência elevada e uma predominância da inteligência no homem metropolitano*”. Assim, esses mesmos fatores que por um lado precisaram a vida do indivíduo moderno, por outro lado, promoveram uma subjetividade altamente pessoal, sendo caracterizada por um fenômeno intrínseco à metrópole, e, por consequência, a produção do indivíduo *blasé*: a constante exposição a esse dinamismo de informações estimula o inconsciente a um extremo que, a partir de uma hora, cessa de funcionar. Surge, assim, a incapacidade de reagir a novos estímulos com a intensidade apropriada, ou ao menos esperada, constituindo uma atitude *blasé* que passa a caracterizar o indivíduo da metrópole, se comparado com outro de um lugar menos intenso e menos sujeito às transformações.

É importante deixar claro também que a metodologia baseou-se na teoria da educação histórica, apresentada pela professora Maria Auxiliadora Schmidt durante as reuniões ocorridas ao longo do seminário. Sendo assim, a ideia foi tentar fazer com que os

³ Sobre isso e sobre uma reflexão acerca da compreensão do *instante* para os indivíduos do início do século XX, ver CHARNEY, LEO. Num instante: o cinema e a filosofia da modernidade. In: CHARNEY, Leo & SCHWARTZ, Vanessa. *O cinema e a invenção da vida moderna*. São Paulo, Casc & Naify, 2001.

alunos compreendessem – tomando o devido cuidado com esta palavra – a história a partir de um passado histórico; um passado que é problematizado, construído a partir de debates suscitados por questões levantadas pelos próprios alunos. Enfim, tentar fazer com que o aluno desenvolvesse uma consciência histórica, crítica, para pensar o tempo.

1^a Momento da Intervenção Pedagógica: Apresentação e contextualização da obra de Octávio de Sá Barreto, *O Automóvel 117*. A partir disto, foi pedido aos alunos que lessem a primeira parte do conto. Então, foi feito um trabalho junto a eles para se elencar as principais ideias trazidas pelo autor.

2^a Momento da Intervenção Pedagógica: Dando continuidade ao momento anterior, foi aplicada a mesma ideia, desta vez, com a segunda parte do conto, que se passa em Curitiba. Por conta de esta parte final ser mais breve e sua leitura demorar bem menos tempo, após a leitura do conto, foi realizado um pequeno debate entre os alunos para se questionar as diferenças entre os dois momentos do conto.

3^a Momento da Intervenção Pedagógica: Por fim, foram feitas as últimas considerações a respeito do conto e assim, pedido aos alunos que fizessem a atividade de meta-cognição: uma pequena narrativa propondo que relacionem os dois momentos vividos pelo protagonista do conto e como isso se relaciona ao processo de modernização de Curitiba.

RESULTADOS

A ideia de seguir o roteiro sugerido para a intervenção pedagógica logo encontrou o seu empecilho – e talvez o único – quando o conteúdo programado para três momentos teve de ser reorganizado,, por conta do cronograma corrido que o professor da turma teve de seguir. Em todo o caso, acredito que a execução de toda a intervenção tenha sido bem sucedida, fazendo algumas ressalvas durante as *Considerações Finais*.

Para resolver o problema de trabalhar o conteúdo proposto e ainda assim se manter fiel ao roteiro, a ideia surgida foi a de dividir a classe em dois grandes grupos. Assim, cada metade ficou responsável por ler uma determinada parte do conto referente à passagem do protagonista por São Paulo ou por Curitiba. O passo seguinte foi fazer com que os alunos trocassem ideias referentes à parte que lhe havia sido designada com alguém que havia lido o restante do conto, de forma que ambos tivessem uma ideia de como a narrativa se desenrolava e o que havia de semelhante e diferente em cada um dos trechos. Assim sendo, ao fim da primeira intervenção foi-lhes pedido para que levantassem as principais ideias referentes a

cada parte para se iniciar um processo de comparação entre elas. Devido ao tempo ter se esgotado, a continuação do debate se deu no inicio da aula seguinte. Assim sendo, a discussão a partir dos temas levantados pelos alunos pareceu ter sido bastante profícua já que parecem ter entendido como se dá o processo de construção de um “comportamento urbano”, de como a mente de um indivíduo como o protagonista do *Automóvel nº117* passa a operar em meio as mudanças. A ideia de Curitiba ser vista como a cidade modelo, moderna, parece ter sido posta em cheque, uma vez que se pôde compreender, pelo menos alguns pontos, sobre como se deu o seu processo de urbanização.

A ideia proposta como atividade de metacognição para os alunos era que, a partir das discussões feitas em aula e da leitura do conto de Octávio de Sá Barreto, fosse elaborada uma crônica sobre a cidade de Curitiba.

O curioso é notar que, além de as narrativas se encaixarem em determinadas categorias sobre o tema que abordam, todas elas apresentam um tema maior – a ligação com o próprio presente. Isso, no entanto, é tema de discussão do tópico seguinte. Aqui, restringe-se à categorização dos textos e sua análise. Assim sendo é possível dividir as atividades em dois temas essenciais:

1. Narrativas de aspectos

O porquê deste nome se explica assim: o que está em jogo neste tipo de crônica é exaltar um determinado aspecto da cidade durante a narrativa. É trazer algo do senso comum, como a peculiaridade do clima aqui de Curitiba, como A.V. escreve:

“Neblina, sol, chuva, frio e calor, tudo isso no mesmo dia e no mesmo local. Assim começa a minha descrição sobre a cidade das 4 estações” (sic)

A mesma ideia sobre o clima ainda aparece na história de J.M:

“Nessa cidade louca que eu vivo, as quatro estações em um dia, cidade melhor que esta não tem, [...]”(sic)

E para não se limitar somente a este aspecto, ainda aparecem textos como o de K.Y.:

“A cidade maravilhosa é também a cidade ecológica, onde os parques e ruas estão sempre limpos [...]”(sic)

Assim, o que se vê, são pequenos aspectos que se juntos, criam esta identidade curitibana.

2. Narrativas ficcionais

O próprio nome deste tipo é auto-explicativo. Não que as que se enquadram no outra categoria não sejam ficções, mas o caso aqui é extrapolar a nossa realidade. É criar um universo paralelo ao nosso, ao mesmo tempo em que se cita diversos locais conhecidos para se situar e criar a ideia de verossimilhança. É o caso da história de L.B, ao contar a trajetória de um pequeno animal que vem morar na cidade:

“Certo dia, Sebastião se perdeu e foi parar no Bairro Alto e viu um índio aponto [...]” (sic)

É o caso ainda do tom nostálgico de F.L.:

“Eu acredito na salvação, acredito que um dia a minha cidade volte a ser como era antes [...] me importar se é jogo do Coritiba, do Atlético ou do Paraná, só quero que tudo volte ao normal. Espero que a Rua XV volte a ser movimentada [...]” (sic)

Nestas e em mais algumas, fica claro que a identidade se mostra presente ao se indicar determinados locais da cidade de Curitiba para poder ambientar a história “fictícia”. Sendo assim, a número de narrativas enquadrado em cada uma das categorias fica:

Narrativas de aspecto: 9

Narrativas ficcionais: 6

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Penso que o aspecto mais importante a ser levantado neste trabalho seja referente à própria dimensão da intervenção pedagógica. Parece que, se por um lado, os alunos compreenderam como se deu o processo de urbanização da cidade, por outro, na questão da identidade trabalhada na atividade de metacognição deixam de lado o *passado histórico*. Não que não se tenha atingido os resultados esperados, pelo contrário. Os alunos foram capazes de destacar os elementos que consideram ser essenciais para a *identidade curitibana* em suas narrativas. No entanto, trata-se de narrativas demasiadamente *presentistas*. Isso quer dizer que aquilo que fundamenta a noção de identidade dos alunos está ligado ao próprio contexto em

que vivem. É um determinado local por qual passam todo o dia, ou algum elemento da cidade que conforma a identidade por eles descritas nas narrativas, e não alguma ligação específica com o passado.

Desta forma, parece que, embora não tendo alcançado *exatamente* os resultados esperados o período de intervenção a investigação serviu como um estudo exploratório a partir do qual é possível problematizar diversos pontos que possam ser melhorados e até mesmo alterados para que se possa trabalhar melhormente a questão da identidade atrelada a concepção de passado histórico – ideia fundamental para a prática docente que se defende.

FONTE UTILIZADA

BARRETO, Octávio de Sá. *O automóvel nº117... e outras novellas*. Curitiba, Empresa Graphica Paranaense, 1925.

REFERÊNCIAS

LEE, Peter. **Em direção a um conceito de literacia histórica**. In: Educar. Curitiba, Ed. UFPR, 2006.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Perspectivas da consciência histórica e da aprendizagem em narrativas de jovens**. IN. Revista tempos históricos. Cascavel: Ed. Da Unioeste, 2008, vol.12, n.1, ano X, pp.81-96.

SCHWARTZ, Vanessa. **O espectador cinematográfico antes do aparato do cinema: o gosto do público pela realidade na Paris fim-de-século**. In: CHARNEY, Leo & SCHWARTZ, Vanessa. *O cinema e a invenção da vida moderna*. São Paulo, Casc & Naify, 2001.

SIMMEL, Georg. **A metrópole e a vida mental**. In VELHO, Otávio Guilherme. (Org.) *O fenômeno urbano*. Rio de Janeiro, Zahar, 1976.

SINGER, Ben. **Modernidade, hiperestímulo e o início do sensacionalismo popular**. In: CHARNEY, Leo & SCHWARTZ, Vanessa. *O cinema e a invenção da vida moderna*. São Paulo, Casc & Naify, 2001.

APÊNDICE

Reflexões a partir do conto *O automóvel 117* de Octávio de Sá Barreto trazidas para a sala de aula

A partir o conto é possível elaborar algumas reflexões a respeito deste sentimento de modernidade apresentado pelos autores citados, e as consequências disto sobre o cenário e, principalmente, sobre os habitantes da Curitiba em princípios do séc. XX.

O conto retrata a história de Carlos, um jovem curitibano que, na intenção de formar-se como advogado, se muda para a cidade de São Paulo a fim de estudar Direito. Contrapondo a tranquilidade existente entre a vida em uma cidade como Curitiba e a atmosfera frenética inerente a uma grande metrópole, Octávio de Sá Barreto nos apresenta São Paulo como uma cidade misteriosa, de clima lúgubre e pouco amistoso, lembrando em determinados momentos imagens da Londres presente em contos de mistério do séc. XIX. Da mesma forma, a narrativa apresentada na obra funda-se em diálogos rápidos e frases curtas, sugerindo uma sensação de rapidez e dinamismo existente na convivência das personagens e na própria vida dos moradores de São Paulo. Isto se torna ainda mais evidente ao compararmos este sentimento de uma vida moderna em relação à figura de Carlos: enquanto indivíduo, este sofre um choque ao ser transportado entre dois mundos diferentes e contrastantes, vivendo a transição de um ambiente de calmaria a um lugar marcado pelo bombardeio de informações e mudanças diárias típico de um cenário urbano. A figura de Carlos pode ser tida como uma sugestão da própria cidade de Curitiba, dando seus primeiros passos rumo a um processo de modernização.

Em um trecho importante da obra, Carlos depara-se com uma aglomeração de pessoas em torno do que seria um acidente. Neste ponto, torna-se possível estabelecer uma relação entre a postura dos personagens do conto e as cenas analisadas por Singer e Schwartz e mencionadas nos capítulos anteriores deste trabalho, agora transpostas ao cenário paulista: tal como ocorrido na Paris do séc. XIX, a vida cotidiana, suas vicissitudes e, principalmente, suas tragédias tornam-se um espetáculo público que desperta o interesse daqueles que as presenciam⁴. Da mesma maneira, a postura de Carlos, indiferente ao ocorrido, mas instigado pela cena que acabara de ver nos leva a traçar um paralelo com a figura de um indivíduo *hiperestimulado*, já imerso no frenesi de informações e acontecimentos inerente a um ambiente marcado pela modernidade. É neste ponto que a figura do automóvel 117, causador

⁴ BARRETO, Octávio de Sá. *O automóvel nº117... e outras novellas*. Curitiba, Empresa Graphica Paranaense, 1925. Pág. 20 e 21.

de um atropelamento, é apresentada ao leitor: sugere-se a ideia de um monstro de aparência metálica, causando sentimentos de medo e insegurança sobre Carlos – o que nos remete à fala de Singer, afirmando que a modernidade imprime uma mudança de hábitos e da experiência interior sobre o indivíduo. O mesmo pode ser notado na passagem em que Carlos viaja em um bonde no Centro de São Paulo, onde o ruído do veículo em meio à agitação urbana sugere um sentimento de desconforto – o que também pode ser relacionado ao medo que estas novas formas de transporte causavam sobre a população, devido ao grande número de mortes e acidentes diários envolvendo bondes que a imprensa relatava. Esta percepção apresentada por Carlos demonstra uma *hiperconsciência* da vulnerabilidade física do indivíduo em meio ao ambiente moderno; criada historicamente, esta conscientização ocorre devido às alterações apresentadas pela mudança no ambiente urbano e suas repercussões sobre a vida das pessoas⁵.

Com a conclusão dos estudos de Carlos em São Paulo e seu retorno a Curitiba, a cidade é apresentada ao leitor como uma forma de oposição ao ambiente moderno que se dá na capital paulista, com uma atmosfera tranquila, de belezas naturais e livre das inquietudes características de um ambiente marcadamente urbanizado. Ao mesmo tempo, o avanço de uma modernidade ameaçadora sobre a tranquilidade de Curitiba é algo que se mostra presente na narrativa de Octávio, evidenciado em momentos que retratam aglomerações e grande movimento nas ruas, por exemplo. Neste viés, o final do conto ocorre de maneira emblemática, sugerindo a invasão da modernidade e seus riscos ao apresentar um novo encontro de Carlos com a figura aterrorizante do automóvel 117.

Sendo assim, o que pode ser apontado nesta pequena análise é a maneira pela qual o advento da modernidade – e, em consequência, todas as transformações que isto apresenta sobre o ambiente urbano e sobre a vida dos cidadãos que convivem diariamente com estas transformações – é alvo de uma crítica por parte de Octávio de Sá Barreto. Deixando nebuloso se o protagonista do conto seria Carlos, um indivíduo singular em meio a todas estas mudanças que inevitavelmente agiriam de forma a descharacterizar as pessoas neste novo ambiente, ou a própria figura do automóvel enquanto uma alegoria que traduz a importância cada vez maior que as máquinas e novas tecnologias traziam sobre a vida das pessoas, Barreto chama a atenção para todas as transformações que o caos urbano trazia aos habitantes da Curitiba das primeiras décadas do séc. XX, rompendo com o sentimento de tranquilidade que até então marcara a vida local, e evidenciando a experiência de mudanças sensoriais, físicas e

⁵ SINGER, Ben. *Op.cit.*, pág.127.

intelectuais que se dava sobre os indivíduos, bem como apontando a inserção de novos atores sociais neste palco urbano.

UMA HISTÓRIA ESCRITA POR ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

Janira Feliciano Pohlmann¹

RESUMO

Este estudo é resultado de uma experiência educativa desenvolvida no contexto de sala de aula do 1º ano do Ensino Médio de um colégio estadual no bairro central da capital paranaense. Compõe parte de uma experiência e de uma pesquisa mais ampla, que vem sendo realizada em conjunto com uma docente deste colégio, mestra em História pela Universidade Federal do Paraná, e uma pesquisadora da Educação Histórica, da mesma universidade. O objetivo de minha investigação foi observar se e de que maneira jovens alunos estão construindo seus conhecimentos históricos. Fundamentados(as) na didatização da História ou nos conceitos próprios da ciência histórica? Além disso, foi significativo verificar a relação dos(as) alunos(as) com a narrativa histórica. Com base na análise dos textos elaborados pelos(as) estudantes, no formato de um Jornal, foi possível investigar algumas

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História – Ensino Médio – Educação Histórica - História

¹ Mestranda em História pela Universidade Federal do Paraná. Bacharel e Licenciada em História pela mesma instituição. Discente Voluntária do Projeto Recriando Histórias do Núcleo de Pesquisa em Publicação Didáticas/UFPR, sob orientação das Professoras Doutoras Tânia Maria F. Braga e Maria Auxiliadora Schmidt. Trabalho realizado no âmbito da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em História, sob a supervisão da profa. Dra. Maria Auxiliadora Schmidt.

INTRODUÇÃO

O objetivo de minha investigação foi observar se e de que maneira jovens alunos estão construindo seus conhecimentos históricos. Fundamentados(as) na didatização da História ou nos conceitos próprios da ciência histórica? Além disso, foi significativo verificar a relação dos(as) alunos(as) com a narrativa histórica. Com base na análise dos textos elaborados pelos(as) estudantes, no formato de um Jornal, foi possível investigar algumas das formas utilizadas por eles(as) para perceberem e recontarem – ou repetirem – a História, ou melhor, as Histórias.

Como mencionado, minha investigação compõe parte de uma experiência didática e de uma pesquisa mais ampla, realizada em conjunto com uma docente de um colégio da região central de Curitiba e uma pesquisadora da Educação Histórica, da Universidade Federal do Paraná. Paula², a professora do colégio que acompanho meus estudos, defendeu sua dissertação (Mestrado em História) no ano de 2003, na Universidade Federal do Paraná e tem planos, para um futuro próximo, de dedicar-se ao Doutorado na área de Educação, nesta mesma Faculdade.

Com o intuito de proporcionar um bom ambiente de discussão em sala de aula, Paula pouco faz uso do Livro Didático. Prefere selecionar artigos de revistas sobre História, como *História Viva* e *Revista de História da Biblioteca Nacional*, antiga *Nossa História*, para ampliar o ponto de vista dos(as) estudantes. Além disso, utiliza constantemente a *TV-pen drive* para projetar mapas, pinturas e outras fontes históricas de naturezas distintas.

O tempo em sala é utilizado para algumas exposições feitas pela educadora, para as frequentes participações dos(as) jovens (com o levantamento de hipóteses sobre o tema tratado) e para a execução de trabalhos. No caso desta última atividade, a professora solicita – mas não impõe – que as tarefas sejam elaboradas em grupo, a fim de suscitar debates, a troca de ideias entre os(as) alunos(as) e impulsionar a aprendizagem do conhecimento histórico.

Mestra em História pela Universidade Federal do Paraná, a professora preza pelos princípios da ciência histórica – seus conceitos e métodos. Logo, não é de se estranhar a diversidade de materiais que compõem sua aula e a maneira como “administra as diferentes histórias” elaboradas em trabalhos ou sugeridas nas conversas em sala. O tema *Idade Moderna*, por exemplo, não iniciou com uma revisão da tomada de Constantinopla pelos turcos otomanos, em 1453; nem com explanações sobre a viagem de Cristóvão Colombo a

² A fim de preservar a educadora, Paula é um nome fictício, contudo, os dados sobre ela são verdadeiros.

América, em 1492. O assunto foi introduzido com questionamentos: O que vocês sabem a respeito da Idade Moderna?; O que Idade Moderna?. Depois que os(as) alunos(as) tomaram a palavra para citar seus conhecimentos sobre o assunto, a professora propôs um interessante debate conceitual, esclarecendo aspectos da construção da Idade Moderna pelo discurso histórico.

Atualmente a professora participa de um projeto pedagógico voltado para a pesquisa histórica como forma de desenvolvimento do saber histórico pelos(as) estudantes. Neste projeto, procura demonstrar como os(as) jovens apreendem e reelaboram discursos históricos. Para tanto, após algumas aulas sobre determinado tema, propõe aos(as) estudantes a elaboração de um jornal. Tendo em mãos 3 ou 4 artigos selecionados por eles(as) dentre os vários trazidos pela educadora, os(as) jovens iniciam seu trabalho: como jornalistas que viviam na Idade Moderna, portanto, contemporâneos aos assuntos estudados, os(as) alunos(as) reescrevem a história em forma de notícias. Ao perceber a riqueza desta atividade, que vem sendo desenvolvida há mais de três anos pela professora Paula e seus(as) alunos(as), juntei-me a ela neste semestre.

Felizmente, as atividades requeridas por Paula aos(as) estudantes referem-se a questões que exigem interpretações coerentes com a disciplina histórica, e não com a prática comum da didatização histórica. A partir disto, percebemos os agentes do pensamento histórico presentes no saber destes(as) jovens, e não apenas datas e nomes sendo decorados para provas.

Quanto a relação dos(as) alunos(as) com a História, a maioria deles(as) estão atentos às lições discutidas em sala. Em suas explanações, a professora faz questionamentos que, geralmente, são respondidos prontamente e, por vezes, suscitam indagações ou hipóteses por parte dos(as) estudantes.

Além disso, provavelmente devido ao método de aula proposto por Paula, os(as) jovens aceitam, na medida do que eles(as) conhecem e compreendem, que “diferentes histórias” componham seu saber. Eles(as) assumem um papel ativo ao debater “fatos históricos” entre si, mas sempre com o apoio da educadora. Desta forma, os(as) próprios(as) estudantes são responsáveis pela sua aprendizagem.

METODOLOGIA

No instrumento de avaliação dos conhecimentos prévios que utilizei para organizar minha intervenção didática propus aos(as) alunos a elaboração de 3(três) pequenos textos sobre conceitos inerentes a epistemologia da História: “O que é História?”; “O que são fontes históricas?”; “O que é verdade histórica?”.

Com o foco na “atividade final” escolhida para este projeto (o Jornal), selecionei alguns conceitos sempre presentes e constantemente discutidos no seio da disciplina histórica. Além de fazer com que os(as) estudantes participassem deste eterno debate histórico, aproveitei a oportunidade para esclarecer tais princípios inerentes ao trabalho do historiador.

Tanto o enunciado do instrumento de investigação, quanto as orientações que passei ao solicitar a atividade, evidenciaram que o objetivo desta ferramenta didática era conhecer o que cada aluno(a) entendia a respeito dos assuntos abordados. Garanti que não queria “fórmulas prontas” e que todas as considerações seriam aceitas, afinal, este era o ponto de vista deles(as).

No decorrer da análise de suas respostas, fiquei surpresa (no bom sentido) ao perceber que muitos “conceitos de segunda ordem” foram apresentados nestes trabalhos. Informações referentes às atividades do historiador e à pesquisa histórica mostraram-se presentes nas argumentações dos(as) estudantes, tais como: fontes, compreender, passado, presente, futuro, entre outras. Princípios estes que, de acordo com Peter Lee, dão “consistência à disciplina” (LEE, 2001, p. 15). Contudo, os “conceitos substantivos da História” não foram esquecidos. Conceitos que, por sua vez, evidenciam as “realidades do passado”, os contextos. Entre eles, destaco alguns itens abordados pelos(as) alunos(as): nação, evolução, fatos, acontecimentos, revoluções.

Em especial, nas respostas a terceira questão – “O que é verdade histórica?” – observei muitas expressões referentes à epistemologia da história, mais do que as expressões consagradas pela didatização da disciplina histórica. Entretanto, a maior parte destes textos ainda demonstra preocupação com a autoridade. Situação evidenciada por respostas que definem a verdade histórica como “fatos comprovados do passado”, “fatos comprovados por um historiador”, entre outras.

Mediante a análise das informações contidas nos textos dos(as) estudantes a respeito de princípios da disciplina histórica, optei por preparar minha aula a partir de algumas respostas encontradas naquelas linhas. Desta forma, além destes dados mostrarem a mim o que eles(as) conheciam a respeito do assunto tratado, estas respostas esclareciam – sem o

rigor acadêmico-científico – muitos dos princípios históricos que auxiliam na constante construção de uma cognição histórica e, “de imediato”, forneceriam a eles(as) bases mais sólidas para a elaboração de nosso Jornal (atividade avaliativa proposta para esta intervenção didática). Neste ínterim, defini como título de minha intervenção: *Alguns “conceitos chave” para a disciplina histórica.*

Minha intervenção educativa foi realizada durante o período em que a matéria estudada pelos(as) jovens era a *Idade Moderna*; duas aulas antes da professora Paula solicitar aos(as) alunos(as) a elaboração do Jornal, que tinha propósito avaliativo para o bimestre. Uma vez que o tema que vinha sendo tratado era ou período moderno, trouxe, para o debate em sala, documentos relativos a esta época, mais especificamente, fontes a respeito do Brasil colônia, de autoria portuguesa.

Baseada na análise dos conhecimentos tácitos dos(as) estudantes, pretendi esclarecer algumas noções didatizadas abordadas pelos(as) jovens em seus textos e ampliar, ou enfatizar, pontos de vista a respeito da maneira como se escreve uma história. Tarefas que acredito serem essenciais para o(a) educador(a). Por isso, conforme afirmação Peter Lee, “é importante investigar as ideias das crianças sobre estes conceitos, pois se tiverem ideias erradas acerca da natureza da História elas manter-se-ão se nada se fizer para contrariar” (LEE, 2001, p. 15).

RESULTADOS

Como mencionado, minha intervenção educativa foi realizada durante o período em que a matéria estudada pelo 1K era a *Idade Moderna*; duas aulas antes da professora Paula solicitar aos(as) alunos(as) a elaboração do Jornal, que tinha propósito avaliativo para o bimestre (no valor de 4 pontos, que complementam os 10 pontos bimentrais). Com o propósito de esclarecer eventuais dúvidas dos(as) estudantes sobre a *Idade Moderna* ou sobre a escrita da História, acompanhei a educadora responsável pela turma e os(as) jovens durante esta atividade. Além disso, desejava fazer parte dos debates em sala e aprender com as “dicas” e ações de Paula.

Meu propósito não foi avaliar as narrativas e emitir notas para cada uma delas, mas sim, investigar as formas como os(as) alunos(as) elaboraram-nas e perceber os limites e as possibilidades desta escrita.

Após quatro aulas de intenso esforço para a elaboração do jornal, oito trabalhos resultaram desta turma. Imediatamente, algumas características com relação à apresentação

visual foram observadas. Em todos os jornais é notável a preocupação dos(as) jovens com a diagramação: textos em colunas, figuras ilustrativas e títulos criativos (tanto para o nome do jornal, quanto para as “notícias”) são encontrados em quase todos os jornais (apenas um não apresenta figuras). Além disso, a imaginação apoiou o desenvolvimento de diversas técnicas que deram às páginas dos documentos o aspecto envelhecido.

No que se refere à escrita da história duas questões, em especial, chamaram minha atenção: a elaboração de perguntas que impulsionaram a composição historiográfica; e a constatação de narrativas fragmentadas.

PERGUNTAS: O MOTOR DA ESCRITA HISTÓRICA

Com a “inauguração” da noção de “história como problema” por Marc Bloch e da defesa de que a “história era filha de seu tempo”, como argumentava Lucien Febvre, a partir dos idos de 1929, uma “corrente historiográfica” cada vez mais crítica e questionadora passou a se contrapor (mas conviver) com uma escrita dita “positivista”. Esta “nova metodologia” convidava a reflexões constantes. Meditações, estas, impulsionadas por diferentes questionamentos que poderiam – e deveriam – ser feitos incansavelmente aos mesmos documentos. Conforme afirma Schwarcz, “boas perguntas constituem campos inesperados. [...] Nenhum objeto tem movimento na sociedade humana exceto pela significação que os homens lhe atribuem, e são as questões que condicionam os objetos e não o oposto” (SCHWARCZ, 2001, p. 8). Logo, como aponta Schmidt, o passado histórico só fala quando questionado (SCHMIDT, 2008, p. 85). Portanto, a colocação do problema, através de indagações, e o levantamento de hipóteses que procuram esclarecer essas dúvidas são alguns dos passos que devem ser percorridos pelos historiadores ao se dedicarem a seu ofício.

Dois grupos de estudantes do 1º ano do Ensino Médio com o qual trabalhei expuseram claramente o problema abordado em seus estudos através de perguntas em suas narrativas e títulos apresentados: “Bruxaria ou Psicose?”, questionava uma manchete de capa do *Grupo 1*³; “O fim? Ou o início?”, indagava o *Grupo 2* a respeito de Lutero. Já o *Grupo 3* optou pelo “estilo jornalístico” da entrevista. Seis perguntas instigaram a elaboração de seis pequenos textos a respeito das “grandes navegações”. Em outro “artigo”, produzido pelo mesmo grupo, o questionamento “o que são os piratas?” impulsionou a escrita de uma

³ Com o intuito de preservar a identidade dos(as) estudantes e também facilitar minha análise, identifiquei cada jornal pelo título *Grupo X*, sendo “X” um número entre 1 e 8, outorgado aleatoriamente.

narrativa a respeito da pirataria e dos prejuízos (econômicos, políticos e sociais) que esta prática causava aos grandes impérios. Passarei, então, à análise de alguns elementos – relativos à elaboração de perguntas e respostas – apresentados nos trabalhos dos grupos 1 e 2.

Em dois de seus artigos, acerca da bruxaria, o *Grupo 1* questionou: “O que realmente são as bruxas?”; “Como reconhecer um bruxo?”; “Bruxaria ou psicose?”; “O caso dos bruxos tem mais a ver com o hospício ou com a fogueira?”. Como era de se esperar, os(as) estudantes forçaram-se para responder estas indagações ao longo das narrativas. Em alguns textos, as “certezas” prevaleceram. Como no caso da afirmação de que a bruxa é “mulher acusada de prática de bruxaria durante ritual de tortura”. Contudo, observamos dúvidas e relativismos, “agentes” impulsionadores da construção do saber histórico, presentes em outros textos. Quando os(as) alunos(as) se perguntam se a bruxaria deveria ser tratada como uma doença (no hospício) ou como uma heresia (na fogueira), o texto cita a contradição ocorrida na aplicação de algumas sentenças e penas:

“Luis XIV mandou caçar uma sentença do parlamento que condenava a fogueira 12 bruxos normandos, os quais foram apenas expulsos do departamento. Os tribunais também foram proibidos de receber meras acusações de bruxaria.” (*Grupo 1*)

Neste caso, notamos que os(as) jovens não “se preocuparam” em procurar uma única verdade histórica. Enriquecendo seu trabalho com possibilidades, dúvidas e desacordos que permeiam o cotidiano do ser humano e do ofício do historiador.

Esta mesma reflexão acerca de um passado que congrega conflitos e acordos na vida dos homens também pode ser observada nos questionamentos e nos textos elaborados pelo *Grupo 2*. Na capa de seu jornal, os(as) alunos(as) indagaram: “Lutero, o Louco de 95 teses: o fim? Ou o início?”. Ao elaborar a narrativa sobre este tema, o grupo novamente se questionou: “Nossa casa divina está errada?” Devemos “oferecer-lhe o perdão?.”

Diante desses exemplos, felizmente observamos que o exemplo “da história”, nestes casos, está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento de uma consciência histórica. Como afirma Barca, esta consciência histórica permite o desenvolvimento de competências voltadas para a “leitura” do mundo que nos rodeia (BARCA, 2006, p. 95). Um mundo que não admite uma única leitura, um único ponto de vista. Um mundo repleto de diversidades que demanda apreciações e escritas múltiplas. Portanto, novamente cito Isabel Barca para alegar que:

[...] a História não trata de certezas sobre o passado considerado fixo até que novos fatos sejam descobertos; e existem construções historiográficas diferentes.

[...] Numa sociedade aberta, torna-se cada vez mais óbvia esta característica da História - a de que não se aceita apenas ‘uma grande narrativa’ acerca do passado. (BARCA, 2006, p. 95)

Sendo assim, reforço que as narrativas históricas, as quais necessitam ter o homem como primeiro objeto, devem “deixar o passado falar” sem deixar de lado suas dúvidas e heterogeneidades.

NARRATIVAS FRAGMENTADAS

Diferente da história estrutural, mais comum na década de 1970, a narrativa histórica busca o particular, o específico. Contudo, conforme sustenta Ginzburg, “todos os livros de história – incluindo os que se baseiam em estatísticas, gráficos, correspondência” podem possuir uma componente intrinsecamente narrativa (GINZBURG, 1991, p. 184). É a partir da escolha – do recorte espacial e temporal – que o historiador seleciona seu objeto de estudo e propõe seu discurso historiográfico, sempre fundamentado pelos pressupostos da ciência histórica. Portanto, a narrativa é o instrumento essencial para se escrever história. Sendo assim, se o(a) professor(a) deseja compartilhar com os(as) alunos(as) a dinâmica ensinar-aprender História, o instrumento narrativo deve estar presente em sala de aula, no momento do ensino e também na investigação de como os(as) estudantes estão construindo seu conhecimento histórico.

Segundo Schmidt, (2008, p. 88) “a narrativa histórica caracteriza-se como uma trama [...] quando a escolha recai em responder a uma pergunta que busca desvendar os conflitos e não os acontecimentos e situações do passado”. Durante a elaboração da narrativa, os historiadores permitem que o “passado fale”. No caso de minha experiência pedagógica, o processo de preparação de nosso jornal instigou os(as) alunos(as) a “fazerem diversas histórias”. Todavia, ainda é possível constatar a predominância de narrativas fragmentadas. Muitas ideias que aparecem nos textos não estão conectadas com o restante da narrativa. Não há um encadeamento das ideias, elas estão apenas “jogadas” e não são exploradas, como podemos observar, por exemplo, no artigo sobre Michelangelo, apresentado pelo *Grupo 4*:

Michelangelo marcou a arte da Renascença e de todo mundo [...] Em alguns de seus “retratos”, são desvelados alguns de seus segredos, o melhor deles é o que foi realizado pelo Marcelo Venusti, localizado no Museu do Capitólio. Feito de ansiedade sofrimento e seus olhos pequenos com expressão inequívoca.

As ideias apresentadas são interessantíssimas: a importância de Michelangelo na arte Renascentista e os “segredos” do pintor. Contudo, notamos que estas noções não foram desenvolvidas no trabalho dos(as) estudantes. As frases fomentam apenas dúvidas: qual o melhor segredo, realizado por Marcelo Venusti?; o que foi “feito de ansiedade sofrimento” e que possuía “olhos pequenos com expressão inequívoca”?

Em uma outra narrativa, de autoria do *Grupo 5*, também nos deparamos com problemas de encadeamento das ideias:

As medalhas e a ponte

Luis XIV apaixonado por medalhas, das quais tem uma coleção magnífica, mandou cunhá-las para cada campanha e enviou pintores para registrar os grandes cercos.

Uma das passagens a travessia de um braço do rio Nero, em 12 de junho de 1672, em que os soldados lançaram as águas sem esperar a conclusão de uma ponte, que logo foi construída por Napoleão, que virou obra prima de propaganda.

Esta é toda a narrativa, exibida em grandes letras para ocupar mais da metade de uma folha de papel tamanho A4. Sem sermos muito exigentes, conseguimos, sim, entender a mensagem de cunho histórico que o grupo tentou passar. Entretanto, o texto não possui fluidez, não há um “momento de passagem” entre os dois parágrafos. Deste modo, a narrativa perde o seu papel de construir uma escrita historiográfica e se torna, apenas, um amontoado de ideias.

Neste ínterim, apesar de alguns conceitos próprios da ciência histórica fazerem parte do conhecimento destes(as) estudantes, o desenvolvimento da escrita, a prática narrativa, ainda é precária. A predominância de textos que apresentam ideias fragmentadas pode indicar a deficiência do exercício da escrita narrativa nas escolas brasileiras. Os(as) educadores(as), particularmente da ciência histórica, devem ter consciência de que esta atividade não deveria ser proposta apenas nas aulas de Língua Portuguesa. Afinal, voltamos a insistir, a narrativa é o principal instrumento para ensinar, aprender e fazer histórias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: LIMITES E POSSIBILIDADES

Durante minhas observações, percebi que não precisaria solicitar a participação dos(as) estudantes em minha intervenção educativa. Contudo, como era de se esperar, como uma “professora nova” na turma, tive que dar um “incentivo inicial” para que nossa aula fosse um debate e não um monólogo da educadora. Para tanto, em primeiro lugar, mencionei que havia preparado aquela aula com base nos textos escritos por eles(as) no questionário respondido no mês anterior. Senti que naquele momento, ganhei a confiança deles(as), pois valorizei suas palavras. Depois, segui com o questionamento: “O que é História?” E, deixando claro que leria a definição de História defendida por um(a) aluno(a) daquela classe, prossegui com a leitura do texto de Juliana⁴: “A História é o estudo dos conhecimentos humanos, através dos tempos.” A partir daí, nossa aula aconteceu. Novas hipóteses foram levantadas por eles(as), pois também queriam expor suas respostas.

Portanto, percebi que estes(as) jovens têm, sim, interesse em compreender a disciplina histórica. Contudo, decorar fatos e dados sem coerência para o seu cotidiano não desperta esta iniciativa. Eles(as) devem ser incitados(as) a refletir, a participar, levantar hipóteses, sugestões e dúvidas. Enfim, devem ser convidados – e auxiliados – pelo(a) educador(a) a construírem seus saberes históricos. Ação que tem sido promovida constantemente pela professora Paula. Entretanto, “uma andorinha não faz verão”. Neste ínterim, aponto como limitação, não só para o melhor desenvolvimento de meu estágio, mas essencialmente, para a construção do saber histórico dos(as) jovens, a insuficiência da prática narrativa como atividade das escolas brasileiras.

Quanto às possibilidades, acredito que elas são muitas, tanto para os(as) educadores(as) dispostos a investir na construção da cognição histórica dos(as) jovens, quanto para os(as) alunos(as) que se mostraram dispostos a participar da edificação deste conhecimento. E não há local mais adequado para incentivar esta prática do que as aulas de História. Afinal, “só através da interrogação, reflexão e construção sistemática por parte dos docentes ocorrerá a deslocação do paradigma na educação para uma linha verdadeiramente construtivista”. (FERREIRA, 2004, p. 158)

Portanto, cabe ao(o) professor(a) estimular e administrar os debates suscitados em sala de aula. Debates, estes, que só existem quando há o que discutir, questionar, interpretar. Portanto, eles não acontecem quando as informações são apenas memorizadas aleatoriamente. Por outro lado, neste contexto que fomenta a conversa e o aprendizado, o(a) aluno(a) age no intuito de construir o seu saber histórico, baseado na epistemologia desta ciência, e não em

⁴ Assim como não utilizei o nome verdadeiro da professora responsável pela turma na qual desenvolvi meu estágio, também não mencionarei os nomes reais dos(as) estudantes, a fim de resguardá-los.

princípios que os fazem decorar fatos e datas que logo serão esquecidos. Em minha intervenção pedagógica, principalmente no que se refere ao trabalho (jornal) desenvolvido pelos(as) alunos(as), percebi que isto é possível, basta que o(a) professor(a) se proponha a oferecer esta experiência aos(as) jovens estudantes e resgatar o saber histórico dos critérios de didatização para devolvê-lo ao campo da História.

FONTES UTILIZADAS DURANTE MINHA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

GÂNDAVO, Pero de Magalhães. Do monstro marinho que se matou na capitania de São Vicente no ano de 1564. In: **A primeira história do Brasil:** História da província Santa Cruz a que vulgarmente chamamos Brasil. Modernização do texto original de 1576 e notas: Sheila Moura Hue; Ronaldo Menegaz. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004, pp. 126 – 131.

Desenho do monstro marinho que se matou na capitania de São Vicente no ano de 1564.
Fonte: GÂNDAVO, Pero de Magalhães. **Idem**, p. 132.

Foto do monstro marinho (Ipupiara). **Fonte:**
<http://www.flickr.com/photos/jonjotas/2587985824/> Acesso 30/10/09.

REFERÊNCIAS

BARCA, Isabel. Literacia e consciência histórica. In: *Educar em revista*. Curitiba: Editora da UFPR, número especial, 2006, pp. 93 – 112.

_____. Aula oficina: do projeto à avaliação. In: **Para uma educação histórica de qualidade.** Actas das Quartas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia – Universidade do Minho, 2004, pp. 131 – 144.

BLOCH, Marc Leopold Benjamin. **Apologia da história:** ou o ofício de historiador. Prefácio: Jacques Le Goff; Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

CARDOSO, Ciro Flamarión S. **Uma introdução à História.** 5^a ed. Coleção Primeiros Vôos. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

FERREIRA, Arminda **et al.** O conceito de renascimento: uma experiência educativa com alunos de 8º ano. In: BARCA, Isabel (Org.). **Para uma educação histórica de qualidade.** Actas das Quartas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia – Universidade do Minho, 2004, pp. 147 – 159.

GALLAGHER, Catherine; GREENBLATT, Stephen. **A prática do novo historicismo.** Tradução ao português: Gilson César Cardoso de Souza. Bauru: EDUSC, 2005.

GINZBURG, C. Provas e possibilidades à margem de “Il ritorno de Martin Guerre”, de Natalie Zemon Davis. In: **A micro-história e outros ensaios.** Lisboa: DIFEL, 1991.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. In: *Educar em revista*. Curitiba: Editora da UFPR, número especial, 2006, pp. 131 – 150.

_____. "Nós fabricamos cargos eles tinham que andar a pé": compreensão da vida no passado. In: BARCA, Isabel (Org.). **Educação histórica e museus.** Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Centro de Estudos em Educação e Psicologia – Universidade do Minho, 2003, pp. 19 – 36.

_____. Progressão da compreensão dos alunos em História. In: BARCA, Isabel (Org.). **Perspectivas em educação histórica.** Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia – Universidade do Minho, 2001, pp. 13 – 27.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Perspectivas da consciência histórica e da aprendizagem em narrativas de jovens brasileiros. In: *Tempos históricos – Dossiê: o ensino em história e questão*. Cascavel: Edunioeste. vol. 12, n. 1, ano X, 1º semestre/2008, 2008, pp. 81 – 96.

ANEXO**Instrumento de avaliação dos conhecimentos tácitos**
História – conceitos

Nome: _____

Turma: _____ Data: _____

Idade: _____ Sexo: _____

Em pequenos textos, responda as questões abaixo. Atenção: o objetivo é verificar o que **você** entende a respeito dos temas abordados.

1) O que é História? (05 a 08 linhas)

2) O que são fontes históricas? (03 a 05 linhas)

3) O que é verdade histórica? (03 a 05 linhas)

COMO INSERIR A MEMÓRIA DENTRO DO ENSINO DE HISTÓRIA?

Pálite Terezinha Buratto Remes¹.

RESUMO

Relata a experiência realizada sobre investigação acerca de “como inserir a memória no ensino de História”, tendo como referência os estudos realizados na área da Educação Histórica e atendendo ao Programa de Desenvolvimento Educacional promovido pela Secretaria do Estado de Educação do Paraná (SEED). As atividades foram desenvolvidas em dois momentos de investigação. O primeiro momento contou com a sistematização relativa às experiências com o uso da memória, coletadas em 2007, com os professores inscritos no Grupo de Trabalho em Rede (GTR). Este grupo forneceu subsídios no processo de criação do material didático, com os elementos constituintes da Unidade Temática Investigativa (FERNANDES, 2008). O segundo momento ocorreu com a participação ativa dos alunos do Ensino Médio de um colégio público, no desenvolvimento prático da Unidade Temática Investigativa, processo ocorrido, em 2008, dentro da significância de investigação de pesquisa no âmbito de sala de aula.

PALAVRAS-CHAVES: Memória; História. Educação Histórica; Ensino de História.

¹ Professora – PDE - Etilap24@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Em vários países, as preocupações no campo de pesquisa da Educação Histórica, vêm sendo demonstradas nos numerosos trabalhos editados, os quais buscam definições para explicar e justificar a importância, entre outras temáticas, da memória histórica e a sua relação com a consciência histórica. Tais estudos contribuem na formação de um marco de referência bibliográfica para os estudos relacionados à memória, a consciência histórica e, particularmente, à História recente, pois, esse assunto tem sido e segue sendo uma fonte de importante debate (PAGÈS, 2008). Ademais, as finalidades do ensino de História tem sido objeto de preocupação de vários historiadores brasileiros e de outros países (SCHMIDT, CAINELLE. 2004).

Algumas características do ensino da História, ensino da memória histórica e seu papel no presente e no futuro, podem ser considerados relevantes, pois vivemos em tempos em que a memória histórica está presente nos meios de comunicação, nos debates políticos, nos assuntos religiosos, bem como nos debates educativos em âmbito internacional como a IV Jornadas de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, dedicadas ao ensino da memória histórica, que contou com a participação de investigadores da Itália, Suíça, França, Argentina e Chile. (PAGÈS, 2008, p. 44).

Alguns trabalhos, como os publicados em Albano et al. (1985), representativos do Movimento de Cooperação Educativa (MEC) italiano, destacaram a relação da memória com as fontes orais. Para o MEC

se tratava de precisar o conceito de memória oral, individual e coletiva, buscando a formação do conceito de memória no tempo, sua redefinição no contexto daqueles anos (...) e sua relação com a formação histórica de base que deveria ser ensino obrigatório nas escolas. (PAGÈS, 2008, p. 51).

Muitos questionamentos são feitos a respeito da relação memória e História. Para saber qual é a relação existente entre a memória histórica e a consciência histórica, Pagès (2008) comenta e expõe o pensamento de vários pesquisadores começando por Rüsen depois Letorneau, Vila e Pujol. Segundo ele, para Rüsen (2007), a memória preserva o passado e o converte em parte essencial da orientação cultural da vida. A História é uma forma elaborada de memória. Já para mostrar a diferença entre as duas Pagès, cita a própria fala de Rüsen sintetizando da seguinte forma:

a memória apresenta o passado como uma força ao pensamento humano guiado por princípios de uso prático, enquanto que a consciência histórica representa o passado inter-relacionando de maneira explícita com o presente, guiada por conceitos de troca temporal e por evidências verdadeiras: acentua a temporalidade inequívoca do passado como uma condição para sua relevância no presente (RÜSEN, 2007).

Pagès continua o raciocínio de Rüsen ao afirmar que a memória tem uma relação imediata e sua ligação está relacionada ao reino da imaginação voltada ao passado. Já a consciência histórica, na relação passado e presente, é mediata, está mais ligada à cognição e abre relação para o futuro. Nesta linha de idéias, Pagès descreve o pensamento de Letourneau

(...) Um conjunto vago e instável, mas relativamente organizado de esquemas teleológicos, de clichês, de imagens, de configurações de idéias, de estereótipos, de objetos simbólicos, de representações parciais, de pré-construções culturais, de fragmentos de enunciados, de personagens “reificados” e de situações contextuais idealizadas, através dos quais o presente, o passado e o futuro não são somente decifrados, mas igualmente assimilados e antecipados. (1986);

E complementa ainda com a afirmação de Letourneau que “(...) a memória no sentido mais simples do termo, é a presença consciente do passado”. Desta forma para provocar um contraste de idéias cita o pensamento de Vila

O passado é sempre recordado de forma seletiva e (...) não é nunca o de um indivíduo, mas que é de um indivíduo situado em num contexto familiar, social, histórico. (...) As recordações situadas em um contexto familiar, social, histórico determinados são os que conhecemos como a “memória social” (VILA, 2008, p. 45-46);

E para justificar a memória social, uma memória que por definição é coletiva, fez a comparação com a definição de Pujol

Surge porque qualquer sociedade para legitimar-se necessitava de uma explicação histórica (elaborada por estudiosos, mas compartilhada por uma maioria social) que lhe recordasse o que havia feito, quem era e o que era aquele que não podia voltar a repetir se queria elaborar um projeto de futuro comum e viável (PUJOL, 2006, p. 6).

Para PRATS (2008), há controvérsias quanto a distinção que deve haver entre memória e História, porque a “memória histórica”, no que tem de memória, é um processo estritamente individual e biográfico, portanto deixa de ser visto como conhecimento histórico, mas passa a ser visto como metonímia. Ele ainda afirma que a posição mais defendida entre os historiadores é a de que não deveria confundir-se a “História científica” com a “memória histórica”. E explica as razões argumentadas apontando que a História científica é uma trituradora de memórias, para poder digerir e produzir conhecimento. Esta trituração das memórias não se produz pela distância no tempo, mas pela aplicação do método e da teoria

sobre o dado e a recordação, a memória, o vestígio e a fonte. Para o autor, nunca as coisas foram realmente como as recordamos.

A visão de alguns historiadores sobre a importância e a continuidade do trabalho com a memória também foi analisada por Carretero ao citar que nem todos os historiadores compactuam das mesmas ideias, mas não negam que a confrontação do passado tem se tornado parte de um fenômeno cultural global nas sociedades atuais, pois sua prática nos debates públicos é irrefutável.

Sem dúvida, as questões referentes à memória têm gerado polêmicas quanto à conveniência do seu uso e significado. Na Espanha há tentativas de regulamentar leis que façam da “memória histórica” um tema com presença social e institucional, esperando que, com esta atitude, a democracia e os partidos de esquerda resolvam problemas, tais como o imperativo democrático e a recuperação da dignidade, sobretudo de famílias, dos partidos e grupos sociais que foram derrotados em movimentos revolucionários do passado (PRATS, 2008).

Por muito tempo a História ensinada foi voltada, particularmente, para interesses dominantes. Esta História passou a ser veiculada como a “História oficial”, relegando ao esquecimento a História de grupos, famílias e pessoas que não interessavam às sociedades dominantes a sua divulgação. Hoje, em vários países, luta-se para mudar o rumo daquela História, busca-se a sua legitimidade, a consciência histórica sobre os esquecidos da “História Oficial”, nos meios de comunicação, nos eventos nacionais e internacionais promovidos pelos pesquisadores e nos meios políticos e religiosos.

Na Espanha, por exemplo, busca-se tornar públicas as lembranças e as circunstâncias daqueles que “perderam a contenda civil (...) e dos que sofreram a repressão nos anos posteriores ao fim da guerra”. (CARRETERO, 2008, p. 21). No Brasil criaram-se leis, tornando obrigatório, nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, trabalhar conteúdos sobre as culturas e as Histórias afro-brasileira e indígena, como também a aprovação de leis para indenizar as vítimas ou, familiares daqueles que foram mortos por determinação dos governantes do regime militar, como foi o caso ocorrido no dia 15 de novembro de 2008, com a família do então presidente da república João Goulart, deposto pelo golpe militar, que teve seus direitos reconhecidos com a indenização por terem sofrido as consequências da ditadura. No México houve a busca de voltar a História para seus povos e não para uma História europeizada de dominação espanhola. A Ucrânia tenta o reconhecimento internacional do HOLODOMOR - a grande fome artificial na Ucrânia provocada no governo do regime soviético. No Vaticano, houve o reconhecimento oficial do chefe da igreja católica ao pedir

perdão publicamente às vítimas do nazismo reconhecendo a omissão da igreja na época, houve também a beatificação de vários clérigos que foram vítimas da guerra civil da Espanha.

Nos últimos anos tem havido verdadeiras guerras culturais em diversos países, em vários âmbitos, como o da sociedade civil, política, educativa e acadêmica, em relação à gestão da História e da memória coletiva.

Alguns países tentam mudar a “História oficial” e estão reescrevendo parte de sua História. Segundo Carretero (2008), o presidente da Rússia, Vladimir Putin, criou uma polêmica ao tentar reescrever a História soviética em uma série de novos livros de texto de caráter obrigatório, com o objetivo de mudar a visão negativa da História recente da Rússia, a qual exaltava o patriotismo. O autor também cita os problemas existentes no contexto histórico espanhol, como as constantes e permanentes tensões entre a região do País Basco e do Catalão com a identidade espanhola, que se expande pelo campo institucional, político e escolar; nos debates públicos sobre o ensino da História e livros de texto.

Na Europa, foi criado o comitê do Conselho da Europa em 2001. Um dos documentos deste Comitê é dedicado às questões de memória e ensino e seu objetivo é tomar medidas educativas para prevenir a repetição ou a negação de acontecimentos que marcaram o século XX, como o holocausto, genocídios e outros crimes contra a humanidade, depurações étnicas, violações dos direitos humanos (PAGÈS, 2008, p. 49).

Em vários casos encontramos aspectos comuns e contraditórios entre si que podem resumir-se em certas tendências na Europa:

- a busca do passado representado nos conteúdos significativos para a identidade própria (seja nacional, local ou cultural). A demanda de Histórias mais objetivas e menos míticas;
- a elaboração de conflitos passados com vistas a empreender projetos futuros (como é o caso da reelaboração dos conflitos nacionais europeus vinculados ao futuro da União Européia);
- a incipiente prática que compara versões históricas alternativas de um mesmo passado;
- a centralidade do ensino de História como espaço de luta para as memórias em disputa, entre outros. (CARRETERO, 2008, p. 21).

No Brasil, muitos debates e inúmeros estudos sobre a História ensinada nas universidades brasileiras e escolas serviram de subsídios para publicações de livros, teses, dissertações e artigos especializados. Ocorreram apresentações em simpósios, congressos, seminários e encontros, com o foco centrado para o ensino de História

(...) As reflexões apresentadas nesse período apontam a existência de diversas abordagens e temáticas para o ensino de História, além de questionamento acerca dos conteúdos curriculares, das metodologias de ensino, do livro didático e das finalidades do ensino. As questões epistemológicas do conhecimento histórico e a problemática da reprodução do conhecimento no ensino da História para a

escola fundamental e média também tornaram-se objeto de discussão (SCHMIDT, CAINELLI, 2004, p.11).

Ademais, debates e reivindicações feitas por alguns historiadores e educadores permitiram que especialistas diagnosticassem as condições do ensino de História em escolas brasileiras.

Foram feitas críticas à maneira reproduutivista de se trabalhar a História nas escolas, questionando-se a atuação do professor de mero transmissor e o aluno como receptor passivo do conhecimento histórico, bem como o conteúdo programado do livro didático.

Deu-se o aparecimento de novas perspectivas para o ensino de História, com as mudanças e transformações ocorridas ao longo do processo, podendo ser constatadas ao apresentar as três fases características desse ensino: a fase que se pode denominar ensino tradicional, a fase em que predominou o ensino de estudos sociais e a fase atual, de ensino da História (tendências atuais).

O ensino de História brasileiro abriu precedência para um novo enfoque com a contribuição da memória, quando colocou nas tendências atuais, como função do ensino, a apreensão da pluralidade de memórias e não somente da memória nacional. As novas perspectivas da História apontaram a necessidade do ensino factual da história política ser substituído por outras possibilidades, como análise do processo histórico e da experiência dos sujeitos da História, a incorporação de novos temas e objetos, como o da História das mulheres, das crianças e dos movimentos sociais. Nessas novas perspectivas, o professor deixa de ser o transmissor de uma História verdadeira e acabada, para ser o mediador entre aluno e o conhecimento histórico, passando a ser o responsável também pela produção do conhecimento histórico.

Nos estudos feitos na América e na Europa sobre a memória e o ensino de História, concluiu-se que interessantes inovações didáticas centradas no ensino da memória histórica ocorreram nas aulas de História, porém, não são muitos os professores que têm seus interesses voltados para o trabalho com a memória e o ensino de História

Recorrer à memória individual, à recordação de fatos, acontecimentos, problemas do passado tem sido uma das características principais daqueles professores que têm tentado inovar suas práticas docentes ao menos desde a década dos anos setenta do século XX passado. Mas, no entanto, não é uma prática comum nem generalizada na Espanha nem em muitíssimos países de nossa volta. (PAGÈS. 2008, p. 47)

Alguns grupos se destacam com experiências no Brasil, desenvolvidas desde 1995 pela UFPR, com proposta de trabalho na formação continuada com professores de séries

iniciais, de escola pública, com o Projeto – Recriando a História – a partir do estudo de documentos guardados em estado de arquivo familiar,

envolvendo a produção e uso de manuais produzidos coletivamente por professores de ensino básico e superior, alunos de escolas, alunos dos cursos de História, Pedagogia e Design da UFPR, elaborados a partir de documentos em estado de arquivo familiar (...) (SCHMIDT e GARCIA, 2006. p. 27).

Nesse âmbito de criação apontam-se como produtos: a produção dos livros *Recriando a História* de Pinhais (1997); *Recriando a História* de Campina Grande do Sul (2003); *Recriando a História* de Rio Branco do Sul; a publicação de artigos sobre projetos, apresentados em encontros nacionais e internacionais de Educação Histórica dentro e fora do Brasil.

Algumas pesquisas apontam que o jovem estaria alienado como específica Hobsbawm (1995, p. 13), ao afirmar que quase todos os jovens, do final do século XX, crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. (apud, SCHMIDT e CAINELLI, 2004, p. 18).

Em pesquisa desenvolvida pelo grupo de professores de Araucária (BR), em 2008, sobre a utilização de filmes em aulas de História, uma das perguntas que continha respostas de múltipla escolha era: se o aluno tinha contato com outras fontes sobre História além dos exigidos no colégio. A preferência da maioria dos alunos que participou da pesquisa (alunos do ensino Fundamental da rede municipal de ensino) indicou, em primeiro lugar, o gosto de ouvir pessoas mais velhas contarem Histórias sobre o passado. E as Histórias preferidas foram as narrativas orais sobre as memórias familiares, as memórias dos moradores do bairro ou da cidade em que a família viveu ou vive, as memórias relacionadas ao trabalho, às participações políticas, lembranças do período de conflitos ou de guerras e as memórias religiosas (festas, comemorações natalinas, páscoa, casamento e outras), acompanhadas por recordações obtidas através de fotografias, vídeos, documentos escritos e objetos.

Nesse sentido, o registro da pluralidade das memórias sociais, culturais e populares possibilita a rejeição da chancela de memória nacional como memória coletiva única. (SCHMIDT, 2004, p. 126).

Este processo gera uma longa cadeia de lembranças que serve para a construção da memória social e da memória coletiva, as quais possibilitam a criação de uma identidade social.

Um ponto importante no ensino da História concerne à articulação da História individual do aluno com a História coletiva de grupos, classes e sociedades (...)

um dos objetivos do ensino da História consiste em fazer o aluno ver-se como participante do processo histórico. (SCHMIDT e CAINELLI, 2004, p. 125).

Neste quadro de envolvimento Memória e História, foi desenvolvido um trabalho de pesquisa para atender aos requisitos propostos pelo Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE – solicitado pela Secretaria de Estado de Educação do Paraná. Este programa teve previsão de durabilidade para dois anos. Foi dividido em três momentos:

- O primeiro momento foi o teste de seleção onde somente poderiam participar professores em final de carreira que já haviam chegado ao último nível da carreira profissional, sendo aprovados e cumprindo com todas as exigências previstas passariam para o nível três, recém criado;

- o segundo momento foi fazer contato com os professores da Universidade Federal do Paraná, ou da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, ou as Universidades Estaduais do interior do estado (de acordo com sua habilitação profissional e núcleo regional de atuação), para a escolha do orientador. Ainda no seguimento, fazer a escolha do tema do projeto a ser desenvolvido, receber orientações e tomar conhecimento através de palestras, seminários, leituras, discussões sobre referencial teórico que serviria de base durante todo o processo, promovido tanto pela SEED quanto pela UFPR.

- o terceiro momento foi o desenvolvimento do projeto o qual determinava em suas especificações: a) a criação de um Material Didático; b) o trabalho com professores do grupo de trabalho em rede – GTR – via on-line, sistema Moodle; c) o desenvolvimento prático do Material Didático com os alunos. Para fechamento e conclusão do programa, a produção de um artigo.

Para empreender este trabalho, buscando desenvolver a utilização da memória no ensino de História, foram necessários alguns questionamentos para saber como estava sendo pensada metodologicamente, a relação História oral e o ensino de História e como alguns autores estavam propondo esta relação.

Com as investigações buscou-se relacionar Memória e História, Memória e Consciência Histórica e a Memória e o Ensino de História.

Na perspectiva da Educação Histórica o objeto de estudos determinado foi a relação do sujeito com o conhecimento histórico utilizando a ideia de segunda ordem “memória” no conceito substantivo “imigração”.

As atividades iniciais do projeto geraram um farto material para a produção do Material Didático com os elementos constituídos Unidade Temática Investigativa (FERNANDES e SCHMIDT, 2007). A contribuição se fez com a participação de 11

professores participantes do GTR, moradores de vários municípios do Paraná, que contribuíram, usando conhecimentos previamente apreendidos, através de uma chuva de ideias e com algumas perguntas feitas sobre imigração. A linha de investigação teve seus objetivos pautados em saber que elementos sobre imigração o professor guardava sob a forma de memória e as respostas foram analisadas e categorizadas com base teórica em LEE (2001) e BARCA (2005), como demonstra o exemplo:

1- Algumas ideias que foram categorizadas como Conceito Substantivo (Análise das respostas da atividade proposta pela chuva de ideias preenchida pelos professores).

Respostas: Deslocamento; Costumes; Trabalho; Paz; Tradições; Crenças; Cultura; Tranqüilidade; Passaporte; Fronteiras; Países; Povos; Identidade; Legislação; Entrada; Mudanças; Lavoura; Indústria; Comércio; Línguas; Terra. (GTR, 2007)

Foi nesse momento que se deu início à fase da organização e categorização sobre as respostas dadas pelos professores do GTR, (Análise das respostas da atividade proposta pela chuva de ideias preenchida pelos professores, agora categorizada por um modelo recém-criado, de autoria da investigadora, ressaltando que os termos, usados pelos professores, estão se referindo à IMIGRAÇÃO):

1- Termos utilizados para indicar o movimento de ir e vir de um indivíduo: Deslocamento; Passaporte; Fronteiras; Entrada; Países; Povos; Entrada em um país estrangeiro.

2- Termos utilizados para indicar questões econômicas: Trabalho; Mão de obra remunerada; Riqueza; Terra; Lavoura; Indústria; Comércio; Economia; Território; Projetos.

3- Termos utilizados que se referem às questões sociais: Choque cultural; Novos conceitos políticos; Contribuição na formação da nossa sociedade.

4- Termos usados para expressar desejo ou necessidade: Necessidade; Sobrevivência; Adaptação; Paz; Solidariedade; Cooperação; Tranqüilidade; Aventura; Mudanças; Sonhos e esperanças de melhores dias; Novo mundo, paz, prosperidade; Mudança, liberdade; Oportunidade; Sonhos; Mudanças.

No ensino de História efetuado no âmbito de sala de aula, pode-se observar através da prática do professor como ele fez a transposição didática do conceito de imigração para seu aluno e como explorou os elementos guardados sob forma de memória que o aluno expôs ao desenvolver as atividades propostas por ele, como especifica o exemplo colhido das narrativa dos professores GTR (2007):

1- Resposta que apresentou a exploração do arquivo memorial do aluno pelo professor no desenvolvimento da aula.

(...) partindo do desenho e solicitando aos alunos o seu preenchimento, poderia iniciar com um debate que explorasse as várias motivações que impelem grupos humanos/indivíduos à imigração, analisando uma a uma aquelas que foram apontadas no esquema proposto (GTR, 2007).

2- Narrativa em que professor e aluno se valem da memória para efetuar a Cognição Histórica.

Primeiramente questioná-los-ia sobre o significado do termo, apontando alguma situação retratada na mídia, como a entrada de imigrantes ilegais nos Estados Unidos, que foi tema recente de novela. Em seguida pediria que os alunos fossem expondo o que entendem sobre o termo e colocaria no quadro as contribuições que seriam dadas. Discutiria com a turma a validade de cada uma delas e sugeriria a consulta a dicionários e leria em conjunto os significados trazidos no dicionário comparando-os às contribuições dos alunos (GTR, 2007).

A maioria das explicações dos professores foram baseadas na oralidade do aluno, mas o grau de desafio e interesse seria maior se o aluno tivesse a oportunidade e escrevesse uma narrativa sobre os seus conhecimentos prévios guardados em forma de memórias, para depois compará-los às novas informações colhidas durante o desenvolvimento das aulas, associando esses elementos com a intervenção do professor. E para finalizar o assunto, efetuar o instrumento de metacognição, em que o aluno disponibiliza na sua nova narrativa o que sabia antes e o que assimilou durante o percurso. Faz um comparativo do passado com o presente, das mudanças e permanências. Esta prática não é comum como se pode verificar nas narrativas dadas pelos professores, a maioria delas não abordou o uso da memória no ensino de História, não houve a exploração e aproveitamento do arquivo memorial do aluno nem a relação entre sujeito e conhecimento histórico, pois o papel desempenhado pelo aluno na narrativa é de ouvinte da História. Dessa forma as evidências apontam para um alto grau de distanciamento da prática do professor com a investigação na perspectiva da Educação Histórica.

De posse das orientações obtidas por meio dos conhecimentos prévios, todas as atividades colocadas no Material Didático estavam voltadas para a linha da Educação Histórica, possibilitando aos professores tomar conhecimento dos pressupostos teóricos e da prática sobre esta oportunidade diferenciada de trabalho.

Transformar o Material Didático de teoria para prática foi desafiador, porém prazeroso, mesmo para quem já desenvolveu trabalho nessa área. Sempre surgem novidades que enriquecem e estimulam o aprendizado tanto do professor quanto do aluno.

A Unidade Temática Investigativa foi desenvolvida na prática de sala de aula com 11 alunos do 2º Ano do Ensino Médio, período noturno, de colégio da rede pública estadual em Curitiba, no primeiro semestre de 2008. A contribuição dos alunos se fez na elaboração de

todo o processo de produção da Unidade Temática Investigativa, seguindo a mesma linha de trabalho feito no início das pesquisas com os professores, sofrendo pequenos ajustes nas perguntas devido ao desnível no grau de formação intelectual existente entre aluno e professor.

A chuva de ideias relacionadas ao conceito substantivo imigração, colocados no desenho (formato de uma estrela) pelos alunos teve uma rica contribuição, pois poucos elementos coincidiram com os termos colocados pelos professores em 2007 (quando desenvolveram atividade igual).

Exemplo:

1- Termos utilizados que indicaram o movimento de ir e vir de um indivíduo:

Viajar; Japão/Brasil; Pessoas imigrantes.

1.1 Termos que coincidiram com os escritos pelos professores:

Povos e Países;

2- Termos utilizados que indicaram questões econômicas:

Colonizadores; Escravos Africanos; Exploradores; Esportes; Prostituição; Terra; Seca; Escravos (exploração de serviço);

2.1-Termos que coincidiram com os escritos pelos professores:

Trabalho; Comércio;

3- Termos utilizados que se referiram às questões sociais:

Sofrimento; Pobreza; Fome; Mistura de Costumes; Doenças.

4- Termo usado para expressar desejo ou necessidade:

Comida.

As investigações podem ser aprofundadas através de categorizações das ideias dos alunos, sistematizando e angariando novos elementos que venham contribuir como o ensino de História na formação da aprendizagem cognitiva.

As ideias apropriadas pelos alunos demonstraram evidências da relação passado e presente. Citaram fatores que são recentes sobre imigração como: prostituição, imigração irregular, seca e esporte. Também referenciaram fatores do passado como: guerra, escravos africanos.

Essas protonarrativas, que são construções do pensamento prévio dos alunos como especificou Rüsen (2001), foram transformadas em conhecimento de base e, a partir dos elementos elencados, a professora se orientou e deu continuidade, correlacionando os elementos da memória do aluno com os conteúdos básicos ministrados através de livros e manuais didáticos em aulas de História.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ficou evidente no final do trabalho “Como inserir a memória no ensino de História?” desenvolvido em cumprimento ao planejamento do Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná (BR), com o Grupo de Trabalho em Rede – GTR (2007), que a maioria das narrativas feitas pelos professores não abordava o trabalho com o uso da memória, principalmente a memória do aluno. Exemplo:

Explicarei para meus alunos que se considera como imigração o movimento de entrada, com ânimo permanente ou temporário e com a intenção de trabalho e residência, de pessoas ou populações, de um país para outro. A imigração em geral ocorre por iniciativa pessoal, pela busca de melhores condições de vida e de trabalho por partes dos que imigram, ou ainda para fugir de perseguições ou discriminações por motivos religiosos ou políticos. Muitos imigrantes vieram para nosso País e para nosso Estado em busca de terras e de paz, devido a muitos conflitos surgidos em seus respectivos países. (GTR - 2007).

As relações Memória e História apontaram para a necessidade de intervenção do professor, no sentido de levar o aluno a construir outros referenciais temporais, tendo em vista a importância de superar a forma de cognição histórica predominante, representada pela ideia de progresso e moderno como melhores. Coube à professora contextualizar a problemática, ou seja, relacioná-la com o contexto vivido pelo aluno e com o conhecimento já produzido, estabelecendo possibilidades de interpretação do passado. Assim, na sequência, houve a necessidade de intervenções com documentos expondo novas informações através de recursos audiovisuais (música e DVD), fotografias e imagens, ampliando assim, o rol de conhecimento da cognição histórica. Essa articulação deu uma nova perspectiva a respeito da produção do conhecimento histórico. Com essa metodologia foi possível correlacionar os conhecimentos prévios, os conteúdos básicos com as intervenções feitas pela professora, o que possibilitou a finalização das atividades da Unidade Temática Investigativa com o processamento da metacognição (BARCA, 2004), em que o aluno pode recriar a História a partir de suas próprias experiências (SCHMIDT e GARCIA, 2006, p. 25).

REFERÊNCIAS

- BARCA, Isabel. Aula Oficina: do projecto à avaliação. In. Para uma educação histórica de qualidade, 4, 2004, Braga. **Actas das IV Jornadas Internacionais da Educação Histórica.** Braga: Uminho, 2004.
- CARRETERO, Mario; ROSA, Alberto Y GONZÁLEZ, Maria Fernanda. **Enseñanza de la historia y memoria colectiva.** Buenos Aires: Paidós, 2006.
- _____, BORRELLI, Marcelo. **Memoria y enseñanza de la historia en un mundo global.** Íber. Memória histórica y educación. Grão. 2008.
- COLÉGIO ESTADUAL SANTOS DUMONT. **Exercícios – Chuva de Idéias e Narrativas,** Curitiba, 2008.
- COLÉGIO ESTADUAL SANTOS DUMONT. **Pesquisa sobre a utilização de filmes em aulas de História.** Curitiba, 2008.
- FERNANDES, L. Z. A Reconstrução de aulas de História na perspectiva da Educação Histórica: da aula oficina à unidade temática investigativa. In: VIII Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História: Metodologias e Novos Horizontes. **Anais...** São Paulo: FEUSP - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2008.
- FERREIRA, A., DINIS, C., LEITE, E., CHAVES, F. O conceito de Renascimento: uma experiência educativa com alunos de 8º ano. In: BARCA I. (org.). **Para uma educação histórica com qualidade.** Braga: Uminho, 2004.
- GRUPO DE TRABALHO EM REDE. **Exercícios – Chuva de Idéias e Narrativas,** Curitiba, 2008.
- HOBSBAWM, Eric. **Era dos extremos:** O breve século XX. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p.13.
- LEE, Peter. Progressão da Compreensão dos alunos em História. In. BARCA, I. Perspectivas em Educação Histórica. In: **Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica.** Braga: Uminho, 2001.
- PAGÈS, Joan. **El lugar de la memoria en la enseñanza de la historia.** Íber. Memória histórica y educación. Grão. 2008.
- PRATS, Joaquim. **Memoria histórica versus História ensenada.** Íber. Memória histórica y educación. Grão. 2008
- RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da História:** os fundamentos da ciência histórica. Brasília. Ed. UNB, 2001.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora, CAINELLI, Marlene. **Ensinar História.** SP: Scipione, 2004.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora, GARCIA, Tânia Maria Braga. **Pesquisa em Educação Histórica:** algumas experiências, Curitiba, Educar, Editora UFPR, 2006.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **História.** Curitiba, 2008, p. 82-83.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Reunião de Assessoramento.** Araucária, 2008.

**O TEMPO HISTÓRICO E A DIDÁTICA DA HISTÓRIA NOS MANUAIS DE DIDÁTICA
ESPECÍFICA PRODUZIDOS POR PROFESSORES E PARA PROFESSORES NO BRASIL
ENTRE 2003 E 2004**

JÚNIOR, Osvaldo Rodrigues – PPGE - UFPR

Orientadora: Dra. Maria Auxiliadora Schmidt

RESUMO

Este trabalho tem por finalidade apresentar os primeiros resultados da dissertação de mestrado em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Os objetivos traçados para o presente trabalho foram: i) analisar a presença do conceito de tempo histórico como elemento da Didática da História nos manuais analisados; ii) analisar as orientações para o uso do conceito de tempo histórico em sala de aula nos mesmos manuais; iii) analisar a relação entre a Teoria da História e a Didática da História a partir da análise do trabalho com o conceito de tempo histórico. Metodologicamente, o trabalho foi dividido em três etapas. A primeira, de leitura do material empírico e de pontuação das passagens que pudessem elucidar o problema proposto. A segunda etapa, de organização dos dados. E a última etapa, de análise dos dados. Este estudo toma como referência o conceito de Didática da História de Rüsen (2007), entendida como “a ciência do aprendizado histórico”, compreendendo que a Teoria da História e a Didática da História são fundadas sobre as mesmas bases, a especificidade do conhecimento histórico científico, bem como a concepção de que a formação histórica tem como objetivo desenvolver a orientação humana no tempo. (RÜSEN, 2007). Toma-se também, a concepção de que os manuais de Didática da História produzidos para os professores são importantes documentos na compreensão das formas de ensinar e de aprender. (BUFREM; GARCIA; SCHMIDT, 2006). Resultados parciais indicam que em dois, dos três manuais analisados, o conceito de tempo histórico está presente como elemento fundamental da Didática da História. Entretanto, as autoras trabalham na interface entre a Psicologia e a Teoria da História, no sentido de que da psicologia tomam muitas vezes as concepções de tempo, e mesmo de como este tempo forma-se na cognição dos alunos, enquanto que da Teoria da História tomam o método no sentido de formas de abordagem do conceito de tempo em sala de aula.

Palavras chave: Manuais de Didática da História. Tempo Histórico. Didática da História.

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta resultados parciais da Dissertação de Mestrado “Os manuais de Didática da História e a constituição de uma epistemologia da Didática da História” defendida no ano de 2010 no Programa de Pós-Graduação em Educação. Apresenta-se neste artigo, uma das unidades de análise do trabalho: o conceito de tempo histórico. Buscou-se neste momento entender de que forma o conceito de tempo histórico está ou não presente como elemento da Didática da História em três manuais de Didática da História brasileiros, objetivando entender a relação entre a Teoria da História (RÜSEN, 2001) e os saberes pedagógicos (VARELA, 1994), na constituição da Didática da História nestes manuais.

Sobre isto, Prats (2002; 2003; 2006), aponta questões que têm permitido discutir a Didática da História como um campo de pesquisa específica entendendo-se que

en todas las Ciencias Sociales hay un objeto común, que es lo social, pero en el desarrollo de las metodologías, en la capacidad de interrelación con otras disciplinas, en la configuración epistemológica, etc. hay diferencias muy importantes. (PRATS, 2001, p. 99)

Neste sentido, pode-se falar em novos campos da atividade científica, sendo a didática de uma determinada disciplina, no caso a História, uma possível demarcação da atividade de investigação. Ademais, Schmidt (2006) aponta para a importância dos manuais destinados a formação de professores de história como documentos para a compreensão das formas de ensinar e aprender. Na mesma direção, o trabalho de Urban (2009) faz reflexões sobre a especificidade da Didática da História como disciplina em cursos de formação inicial de professores, no Brasil e na Espanha. Assim, estudos que possam contribuir para a consolidação desta disciplina são pertinentes como objetos de investigação.

Dessa forma, tomou-se três manuais de Didática da História produzidos para professores de História no Brasil, entre os anos de 2003 e 2004. O objetivo foi compreender a relação entre o conceito de tempo histórico como elemento constitutivo do “código disciplinar” (URBAN, 2009), da Didática da História e as orientações para seu uso em sala de aula. Os manuais selecionados foram: Didática e Prática de Ensino de História, de Selva Guimarães Fonseca (2003); Ensino de História: fundamentos e métodos, de Circe Maria Fernandes Bittencourt (2004); e Ensinar História, de Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli (2004).

Portanto, de um lado, é no espectro de investigações da Didática da História, como um

campo científico específico, e também no conjunto de experiências e reflexões do campo da Educação Histórica, que se inserem as reflexões desse trabalho, na medida em que procura analisar a relação entre a presença do conceito de tempo histórico e as orientações para seu uso no sentido da constituição de uma formação histórica a partir de Rüsen (2007).

O TEMPO HISTÓRICO E O ENSINO DE HISTÓRIA

O tempo histórico e o ensino de História possuem uma relação fundamental, porém ao mesmo tempo conflituosa, pois “a noção de tempo, para quem se dedica a ensinar História nas escolas de ensino fundamental e médio, é uma das questões mais complexas e problemáticas”. (BITTENCOURT; NADAI, 2009. p. 93). Desta forma, ao mesmo tempo em que o tempo histórico é “[...] uma operação fundamental da consciência e da ciência históricas” (LE GOFF, 1990. p. 179), por muito tempo foi tema de acalorados debates sobre a possibilidade de ensinar história para determinadas faixas etárias, como apontam Bittencourt e Nadai (2009).

Essa querela relacionada à abstração necessária para que se aprenda a noção de tempo, perpassa toda uma discussão da psicologia construtivista, principalmente a partir das ideias de Piaget e Vygotsky. Porém, pesquisas realizadas no Brasil por Bittencourt e Nadai (1986)¹, e por Scaldaferrri (2008), apontam para as dificuldades de se ensinar a noção de tempo para alunos do ensino fundamental, mas refutam a impossibilidade de ensinar História para determinadas faixas etárias, concluindo que o aprendizado da noção de tempo cronológico mais ou menos abstrata, não depende das faixas etárias, mas sim da forma como esta noção é ensinada.

Além de possível de ser ensinado, o conceito de tempo histórico é fundamental para o desenvolvimento da consciência histórica, partindo da perspectiva de Didática da História de Rüsen (2001, 2007a). Para este autor, a consciência histórica faz parte das situações genéricas e elementares da vida prática, nas quais os homens buscam entender experiências e interpretações no tempo. Portanto, o conceito de tempo histórico é fundamental para a formação histórica que intenciona constituir a consciência histórica nos seus diversos graus de especificidade. Para Rüsen (2001, 2007a), a finalidade fundamental da História como ciência é a formação desta consciência histórica que é manifestada pela narrativa. Estas narrativas possuem um maior ou

¹ Publicado em PINSKY, Jaime. **O ensino de História e a criação do fato.** São Paulo: Contexto, 2009. p. 93-120.

menor grau de “historicidade”, de acordo com os diversos elementos da cognição histórica² mobilizados por elas. Um destes elementos é o tempo histórico entendendo-se que “a consciência histórica constitui-se mediante a operação, genérica e elementar da vida prática, do narrar, com a qual os homens orientam seu agir e sofrer no tempo”. (RÜSEN, 2001. p. 66).

Desta forma, a consciência histórica é fundamentalmente manifestada pela narrativa, pois “o pensamento histórico, em todas as suas formas e versões, está condicionado por um determinado procedimento mental de o homem interpretar a si mesmo e o seu mundo: a narrativa de uma história”. (RÜSEN, 2001. p. 149). Sendo assim, a narrativa é uma forma de dar sentido à experiência histórica, à experiência no tempo, de maneira que o passado sirva de orientação da vida prática, desta forma ganhando status de “história”.

Porém, o sentido histórico expresso na narrativa requer três características básicas: a estrutura de uma história, a experiência do passado e a orientação da vida prática. Neste processo de constituição de sentido narrativa, algumas características podem ser consideradas marcantes: a) a percepção de contingência e diferença no tempo; b) a interpretação do percebido mediante a articulação narrativa; c) a orientação da vida prática atual mediante a interpretação das mudanças temporais da experiência do passado; d) a motivação do agir que resulta da orientação, segundo Rüsen (2001). Portanto, a estrutura de sentido se dá na organização temporal como articulação narrativa de acontecimentos ou situações.

Deste modo, entende-se que “história é exatamente o passado sobre o qual os homens tem de voltar o olhar, a fim de poderem ir à frente em seu agir, de poderem conquistar seu futuro”. (RÜSEN, 2001. p. 74). Ou seja, a história possui uma racionalidade que é expressa na consciência histórica, e que é manifestada pela narrativa como forma de dar sentido à experiência no tempo.

Além de Rüsen (2001, 2007), Lee (2005), filósofo da história inglês ligado à perspectiva da Educação Histórica, aponta para a importância do tempo histórico como conceito de segunda ordem, conceitos estes entendidos como “[...] envolvidos em qualquer história, qualquer que seja o conteúdo” (LEE, 2005. p. 1). Ou seja, conceitos “[...] próprios à natureza do conhecimento histórico [...]” (LEE, 2005 apud SCALDAFERRI, 2008. p. 54). A partir desta concepção de tempo histórico, como conceito de segunda ordem, Lee (2005) aponta para a necessidade de que

² Cognição histórica que “[...] pode ser designada de cognição histórica situada na ciência da História” (SCHMIDT, 2009. p. 30). Desta forma, uma cognição pautada fundamentalmente nos processos mentais da consciência histórica.

os alunos aprendam a trabalhar com estes na mobilização dos conceitos substantivos relacionados aos conteúdos específicos da história, desta forma construindo argumentações históricas baseadas em evidências e em conceitos propriamente históricos.

A PRESENÇA DO CONCEITO DE TEMPO HISTÓRICO COMO ELEMENTO DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA NOS MANUAIS ANALISADOS

Partindo da compreensão de que o tempo histórico é fundamental para a constituição da consciência histórica como finalidade da formação histórica, a partir de Rüsen (2001, 2007), justifica-se a escolha deste elemento da cognição histórica como unidade de análise no presente trabalho. Sendo assim, primeiramente foi analisada a presença do conceito de tempo histórico em capítulos específicos ou em trechos dos manuais analisados, para compreender se as autoras entendem este conceito como elemento da Didática da História ou não.

Dos três manuais analisados, apenas o de Fonseca (2005) não apresentou o conceito de tempo histórico como elemento da Didática da História. Na entrevista realizada, a autora justificou a não inserção deste elemento a partir da seguinte fala: “a questão do tempo na verdade eu não trabalhei porque é uma demanda que eu sempre encontro muito com os professores das séries iniciais. E o manual é claro que atinge também os professores das séries iniciais, mas eu pensei muito mais em atingir os professores das séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Então, eu julguei que não era naquele momento um tema para eu trabalhar com os professores das séries finais, então esta foi uma escolha minha, eu decidi não trabalhar com a questão do tempo no manual”. No manual de Bittencourt (2004), este elemento é trabalhado em um subcapítulo específico intitulado, *Tempo/espaço e mudança social: conceitos históricos fundamentais*, e no manual de Cainelli e Schmidt (2004) este elemento está presente em um capítulo específico intitulado *A construção de noções de tempo*. Portanto, tanto Bittencourt (2004) como Cainelli e Schmidt (2004) apresentam o conceito de tempo histórico como elemento da Didática da História.

Bittencourt (2004) concorda com Piaget que o tempo é uma noção e não um conceito. Dessa maneira, é necessário que compreendamos a diferença entre o “tempo vivido (da experiência individual) e o tempo psicológico (os acontecimentos agradáveis passam mais

rápido)”. (BITTENCOURT, 2004. p. 200). Porém, ao lado do tempo vivido existe o concebido, como o tempo organizado pela sociedade (cronológico, astronômico, geológico). Piaget afirma ainda, segundo Bittencourt (2004), que existe o tempo intuitivo e o tempo operatório.

A partir desta concepção de que o tempo é uma noção e não um conceito, Bittencourt (2004) demonstra que dialoga diretamente com a Psicologia construtivista na compreensão do que significa a noção de tempo. Entretanto, além da psicologia, Bittencourt (2004) dialoga também com a teoria da História, fundamentalmente com Le Goff, percebendo que o tempo histórico foi construído no ocidente pela Igreja Católica a partir do seu calendário. Disso decorrem o tempo cíclico (a partir do calendário cristão), o tempo evolutivo (referência antes e depois de Cristo) e o tempo salvacionista (da ressurreição após a morte). Além de Le Goff, Bittencourt cita ainda Marc Bloch como referência para que possamos compreender o tempo histórico a partir da ideia de tempo da duração. Esta ideia, posteriormente revista por Braudel, teve como resultado a concepção do autor francês de: breve duração (o tempo do acontecimento), média duração (o tempo da conjuntura) e longa duração (o tempo da estrutura), segundo Bittencourt (2004).

Para Cainelli e Schmidt (2004), a temporalidade é fundamental para o ensino da História, sendo trabalhada diariamente nas salas de aula de História. Neste sentido, as principais metodologias utilizadas são as *linhas do tempo* ou as *frisas temporais*. Com relação ao entendimento de tempo histórico, as autoras afirmam que “pode-se admitir, como alguns historiadores, que tempo é uma categoria mental que não é natural, nem espontânea, nem universal”. (CAINELLI; SCHMIDT, 2004. p. 76). Dessa forma, percebe-se que as autoras mobilizam a Teoria da História na compreensão do que significa o tempo histórico, porém sem nomear as referências utilizadas neste momento pontual.

A temporalidade da História denota a importância de trabalhar a relação *passado e presente* a partir de duas dimensões, segundo Schmidt e Cainelli (2004). Uma primeira, entendendo que o passado ajuda a explicar o presente, assim, “a ideia de dar um sentido ao presente, tendo como referência o passado, é o cerne da utilidade social da História”. (CAINELLI; SCHMIDT, 2004. p. 76). Além disso, uma segunda dimensão que diz respeito às particularidades do passado. Dessa forma, objetivando a compreensão da alteridade, “isto é, da empatia do interesse e, ao mesmo tempo, de desenvolver o respeito por outros povos e outras

civilizações, pois o interesse pelo outro é também uma forma de conhecer a si próprio”. (CAINELLI; BITTENCOURT, 2004. p. 77).

As representações do tempo histórico dependem em muito dos marcos temporais “como os progressos tecnológicos, as guerras, as revoluções”. (CAINELLI; SCHMIDT, 2004. p. 78). No ensino de História, o trabalho com a temporalidade mobiliza a noção de duração, segundo as autoras. Esta noção as autoras tomam de Braudel, entendendo como:

[...] a da história lenta, com períodos muito longos, uma história estrutural, como a história das mentalidades; a de média duração, uma história conjuntural, com ondas relativamente curtas, como a história da vida social; e uma história do tempo breve, episódica, a história das biografias e dos acontecimentos (CAINELLI; SCHMIDT, 2004. p. 79-80).

Sendo assim, um dos principais desafios para o ensino da História é fazer com que os alunos compreendam as diferentes temporalidades presentes nas sociedades, segundo as autoras.

Portanto, tanto Bittencourt (2004) como Cainelli e Schmidt (2004) dialogam com a Teoria da História, principalmente com Braudel. Por sua vez, Braudel (1972), afirma que “nenhum estudo social escapa ao tempo histórico”. (BRAUDEL, 1972. p. 37). Desta forma, este historiador francês inicia a crítica ao tempo da breve duração, para ele relacionado ao fato estudado pela história positivista ou factual. É este tempo, da breve duração, que abre caminho para as teorizações de Braudel (1972) sobre o tempo histórico e a sua relação com a crise das ciências sociais, em especial a História. Neste sentido, Braudel (1972) aponta para os três tempos da História: o tempo breve, o tempo da conjuntura e o tempo da estrutura ou a longa duração. O tempo breve está muito relacionado ao acontecimento e o indivíduo de maneira a estar intimamente ligado à história tradicional; o tempo da conjuntura está relacionado à divisão do passado em ciclos; por fim, a longa duração está relacionada a “uma história de fôlego” no sentido de que se deve compreender o acontecimento dentro da conjuntura, e esta intrínseca à estrutura. Com esse propósito, por estrutura entende-se “uma organização, uma coerência, relações suficientemente fixas entre realidades e massas sociais”. (BRAUDEL, 1972. p. 21). Como exemplo desta longa duração, Braudel (1972) cita o capitalismo comercial.

Entende-se que a utilização do conceito de longa duração de Braudel (1972) por parte de Bittencourt (2004), Cainelli e Schmidt (2004), demonstra ao mesmo tempo o diálogo com a Teoria da História - no que se refere à metodologia de abordagem da temática no ensino de História -, e também uma tentativa de renovação do ensino de História, tendo em vista que este

conceito foi cunhado por Braudel (1972) como oposição à breve duração da história positivista ou factual.

AS ORIENTAÇÕES PARA O USO DO CONCEITO DE TEMPO HISTÓRICO EM SALA DE AULA NOS MANUAIS ANALISADOS

Tanto Bittencourt (2004) como Cainelli e Schmidt (2004) demonstram a complexidade da relação entre o tempo histórico e o ensino de História. Objetivando novas formas de ensinar e aprender a partir deste elemento, as autoras propõem atividades a partir das suas experiências com o conhecimento nos diversos níveis de ensino, mas fundamentalmente na disciplina de Prática de Ensino de História ministrada por elas nas suas respectivas universidades.

Desta forma, como sugestão de atividade, Bittencourt (2004) apresenta a possibilidade de trabalho com o conceito de tempo histórico de Braudel a partir da concepção de ritmos de duração. O objetivo é distinguir estes ritmos de duração e, sobretudo, os níveis de duração. Para isso, a autora divide o exercício com o conceito de duração em três etapas: informação, reflexão e conclusão. Porém, a autora afirma que:

[...] não é necessário que o exercício se desenvolva utilizando a terminologia dos historiadores. A aprendizagem conceitual pode preceder a aprendizagem semântica. Esta última é necessária apenas quando estamos no nível de uma formulação teórica (BITTENCOURT, 2004, p. 220).

Por sua vez, Cainelli e Schmidt (2004) sugerem como atividades a utilização das linhas temporais ou frisas temporais, como recursos gráficos importantes para a mobilização da temporalidade da História em sala de aula. Apontam também as contribuições de Piaget como importantes para compreendermos que as crianças não nascem com a perspectiva temporal pronta. Dessa forma, segundo as autoras, o ensino de História possui um papel fundamental de construção das noções de tempo. As autoras apontam ainda para a necessidade de discussões sobre a relação entre a temporalidade cotidiana e a temporalidade histórica.

Sendo assim, tanto Bittencourt (2004) como Cainelli e Schmidt (2004) dialogam tanto com os saberes pedagógicos, fundamentalmente com a Psicologia, como com a própria História, a partir da Teoria da História na constituição de formas de ensinar e aprender o conceito de tempo histórico. Da Psicologia tomam muitas vezes as concepções de tempo, e mesmo de como este

tempo forma-se na cognição dos alunos, enquanto que da Teoria da História tomam o método no sentido de formas de abordagem do conceito de tempo em sala de aula. Portanto, as autoras dialogam com os saberes pedagógicos, neste caso, principalmente com a Psicologia como ciência auxiliar, mas também com a História a partir da Teoria da História. Logo, este diálogo com a ciência de referência se circunscreve no âmbito do método, e não propriamente da cognição histórica como uma forma de pensar própria da História, conforme o referencial de Rüsen (2001, 2007).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do conceito de tempo histórico nos manuais de Didática da História produzidos para os professores no Brasil entre 2003 e 2004 possibilitou duas considerações fundamentais.

A primeira diz respeito à influência da Psicologia cognitiva como ciência auxiliar na constituição da Didática da História no Brasil. Desta forma, a partir da análise do conceito de tempo histórico - concluiu-se que estes manuais possuem concepções de aprendizagem relacionadas fundamentalmente à Psicologia construtivista. Porém, eles apresentam uma diferença fundamental em relação a outros manuais de Didática da História brasileiros, porque inovam ao propor um diálogo entre a Teoria da História e os saberes pedagógicos, no sentido da constituição do método de ensino.

Anteriormente, como afirma Schmidt (2005) no seu texto *Os manuais didáticos e a construção da prática de ensino de História*, o método de ensino era a “maravilha da escola e a delícia do professor”, método este advindo fundamentalmente da Pedagogia, como demonstra a sua análise das obras de Jonathas Serrano. A preocupação com o método era motivar o interesse do aluno no conhecimento a ser adquirido e não o desenvolvimento de um pensamento propriamente histórico. Nos manuais analisados neste trabalho, o método da História é inserido como possibilidade para o ensino da História. Portanto, percebeu-se uma relação entre a Teoria da História e os saberes pedagógicos na constituição da Didática da História nestes manuais, sendo que a Teoria da História dialoga com os saberes pedagógicos como suporte, no sentido de

sua transposição didática para o método de ensino. O que não ocorre ainda é uma relação entre o ensino e uma concepção de aprendizagem histórica situada na própria ciência da História.

Isso se deve ao fato de que, do ponto de vista da aprendizagem na transposição didática, (CHEVALLARD, 2005), há uma clara referência à pedagogia dos objetivos, centrada na aquisição de habilidades cognitivas do pensamento, e, pode-se concluir a partir da pesquisa realizada neste trabalho, que estes pressupostos não foram superados nestes manuais. Portanto, a partir da concepção de transposição didática de Chevallard (2005), parte-se de uma cognição universal que não permite que a relação entre ensino e aprendizagem constitua a Didática da História no sentido empregado por Rüsen (2001, 2007a)³.

Conclui-se, portanto que, apesar da influência da Psicologia nos manuais de Didática da História analisados, estes manuais aproximam a Teoria da História da Didática da História a partir da proposição de métodos específicos para o ensino da História. Dentre os elementos que permitem esta conclusão, está o conceito de tempo histórico.

REFERÊNCIAS

- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.
- BITTENCOURT, Circe; NADAI, Elza. Repensando a noção de tempo histórico no ensino. In: PISNKY, Jaime (org.). **O ensino de História e a criação do fato.** São Paulo: Contexto, 2009. p. 93-120.
- BUFREM, Leilah Santiago; GARCIA, Tânia Maria Braga; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Os manuais destinados a professores como fontes para a História das formas de ensinar. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n.22, p. 120 –130, jun. 2006.
- BRAUDEL, Fernand. **História e Ciências Sociais.** Lisboa: Editorial Presença, 1972.
- SCALDAFERRI, Dilma Célia Mallard. Concepções de Tempo e Ensino de História. **História & Ensino**, Londrina, vol. 14, p. 53-99, 2008.

³ As discussões sobre teoria da aprendizagem pertinentes à concepção de “transposição didática” de Yves Chevallard (2005) foram desenvolvidas pela Profa. Dra. Maria Auxiliadora Schmidt, durante o Seminário de Educação Histórica do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná entre setembro e dezembro de 2009.

- CAINELLI, Marlene Rosa; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Ensinar História.** São Paulo: Scipione, 2004.
- CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica:** del saber sábio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique, 2005.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História.** 4^a ed. Campinas: Papirus, 2005.
- LEE, Peter. Putting principles into practice: understanding history. In: BRANSFORD, J. D.; DONOVAN, M. S. (Eds.). **How students learn: history, math and science in the classroom.** Washington, DC: National Academy Press, 2005. Disponível em: <<http://aim.psch.uic.edu/courses/aim/lesson.asp?idCourseLesson=836>>. Tradução de Clarice Raimundo.
- PRATS, Joaquim. Ensinar História no contexto das Ciências Sociais: princípios básicos. **Educar,** Curitiba, Especial, p. 191-218, 2006.
- _____. Hacia uma definición de la investigación em didáctica de las ciencias sociales. **Enseñanza de las ciencias sociales:** revista de investigación, Barcelona, nº. 1, p. 81-89, mar. 2002.
- _____. Lineas de investigación em didáctica de las ciencias sociales. In: **História e Ensino,** Londrina, vol. 9, p. 133-155, 2003.
- RÜSEN, Jörn. **História viva.** Brasília: Editora da UNB, 2007.
- _____. **Reconstrução do passado.** Brasília: Editora da UNB, 2007.
- _____. **Razão Histórica.** Brasília: Editora da UNB, 2001.
- URBAN, Ana Claudia. **Didática da História:** percursos de um Código Disciplinar no Brasil e na Espanha. 2009. 302 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2009.
- VARELA, Julia. O estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, Tomáz Tadeu da (org). **O sujeito da Educação:** estudos Foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 87-96.

**O TEMPO HISTÓRICO E A DIDÁTICA DA HISTÓRIA NOS MANUAIS DE DIDÁTICA
ESPECÍFICA PRODUZIDOS POR PROFESSORES E PARA PROFESSORES NO BRASIL
ENTRE 2003 E 2004**

JÚNIOR, Osvaldo Rodrigues – PPGE - UFPR

Orientadora: Dra. Maria Auxiliadora Schmidt

RESUMO

Este trabalho tem por finalidade apresentar os primeiros resultados da dissertação de mestrado em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Os objetivos traçados para o presente trabalho foram: i) analisar a presença do conceito de tempo histórico como elemento da Didática da História nos manuais analisados; ii) analisar as orientações para o uso do conceito de tempo histórico em sala de aula nos mesmos manuais; iii) analisar a relação entre a Teoria da História e a Didática da História a partir da análise do trabalho com o conceito de tempo histórico. Metodologicamente, o trabalho foi dividido em três etapas. A primeira, de leitura do material empírico e de pontuação das passagens que pudessem elucidar o problema proposto. A segunda etapa, de organização dos dados. E a última etapa, de análise dos dados. Este estudo toma como referência o conceito de Didática da História de Rüsen (2007), entendida como “a ciência do aprendizado histórico”, compreendendo que a Teoria da História e a Didática da História são fundadas sobre as mesmas bases, a especificidade do conhecimento histórico científico, bem como a concepção de que a formação histórica tem como objetivo desenvolver a orientação humana no tempo. (RÜSEN, 2007). Toma-se também, a concepção de que os manuais de Didática da História produzidos para os professores são importantes documentos na compreensão das formas de ensinar e de aprender. (BUFREM; GARCIA; SCHMIDT, 2006). Resultados parciais indicam que em dois, dos três manuais analisados, o conceito de tempo histórico está presente como elemento fundamental da Didática da História. Entretanto, as autoras trabalham na interface entre a Psicologia e a Teoria da História, no sentido de que da psicologia tomam muitas vezes as concepções de tempo, e mesmo de como este tempo forma-se na cognição dos alunos, enquanto que da Teoria da História tomam o método no sentido de formas de abordagem do conceito de tempo em sala de aula.

Palavras chave: Manuais de Didática da História. Tempo Histórico. Didática da História.

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta resultados parciais da Dissertação de Mestrado “Os manuais de Didática da História e a constituição de uma epistemologia da Didática da História” defendida no ano de 2010 no Programa de Pós-Graduação em Educação. Apresenta-se neste artigo, uma das unidades de análise do trabalho: o conceito de tempo histórico. Buscou-se neste momento entender de que forma o conceito de tempo histórico está ou não presente como elemento da Didática da História em três manuais de Didática da História brasileiros, objetivando entender a relação entre a Teoria da História (RÜSEN, 2001) e os saberes pedagógicos (VARELA, 1994), na constituição da Didática da História nestes manuais.

Sobre isto, Prats (2002; 2003; 2006), aponta questões que têm permitido discutir a Didática da História como um campo de pesquisa específica entendendo-se que

en todas las Ciencias Sociales hay un objeto común, que es lo social, pero en el desarrollo de las metodologías, en la capacidad de interrelación con otras disciplinas, en la configuración epistemológica, etc. hay diferencias muy importantes. (PRATS, 2001, p. 99)

Neste sentido, pode-se falar em novos campos da atividade científica, sendo a didática de uma determinada disciplina, no caso a História, uma possível demarcação da atividade de investigação. Ademais, Schmidt (2006) aponta para a importância dos manuais destinados a formação de professores de história como documentos para a compreensão das formas de ensinar e aprender. Na mesma direção, o trabalho de Urban (2009) faz reflexões sobre a especificidade da Didática da História como disciplina em cursos de formação inicial de professores, no Brasil e na Espanha. Assim, estudos que possam contribuir para a consolidação desta disciplina são pertinentes como objetos de investigação.

Dessa forma, tomou-se três manuais de Didática da História produzidos para professores de História no Brasil, entre os anos de 2003 e 2004. O objetivo foi compreender a relação entre o conceito de tempo histórico como elemento constitutivo do “código disciplinar” (URBAN, 2009), da Didática da História e as orientações para seu uso em sala de aula. Os manuais selecionados foram: Didática e Prática de Ensino de História, de Selva Guimarães Fonseca (2003); Ensino de História: fundamentos e métodos, de Circe Maria Fernandes Bittencourt (2004); e Ensinar História, de Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli (2004).

Portanto, de um lado, é no espectro de investigações da Didática da História, como um

campo científico específico, e também no conjunto de experiências e reflexões do campo da Educação Histórica, que se inserem as reflexões desse trabalho, na medida em que procura analisar a relação entre a presença do conceito de tempo histórico e as orientações para seu uso no sentido da constituição de uma formação histórica a partir de Rüsen (2007).

O TEMPO HISTÓRICO E O ENSINO DE HISTÓRIA

O tempo histórico e o ensino de História possuem uma relação fundamental, porém ao mesmo tempo conflituosa, pois “a noção de tempo, para quem se dedica a ensinar História nas escolas de ensino fundamental e médio, é uma das questões mais complexas e problemáticas”. (BITTENCOURT; NADAI, 2009. p. 93). Desta forma, ao mesmo tempo em que o tempo histórico é “[...] uma operação fundamental da consciência e da ciência históricas” (LE GOFF, 1990. p. 179), por muito tempo foi tema de acalorados debates sobre a possibilidade de ensinar história para determinadas faixas etárias, como apontam Bittencourt e Nadai (2009).

Essa querela relacionada à abstração necessária para que se aprenda a noção de tempo, perpassa toda uma discussão da psicologia construtivista, principalmente a partir das ideias de Piaget e Vygotsky. Porém, pesquisas realizadas no Brasil por Bittencourt e Nadai (1986)¹, e por Scaldaferrri (2008), apontam para as dificuldades de se ensinar a noção de tempo para alunos do ensino fundamental, mas refutam a impossibilidade de ensinar História para determinadas faixas etárias, concluindo que o aprendizado da noção de tempo cronológico mais ou menos abstrata, não depende das faixas etárias, mas sim da forma como esta noção é ensinada.

Além de possível de ser ensinado, o conceito de tempo histórico é fundamental para o desenvolvimento da consciência histórica, partindo da perspectiva de Didática da História de Rüsen (2001, 2007a). Para este autor, a consciência histórica faz parte das situações genéricas e elementares da vida prática, nas quais os homens buscam entender experiências e interpretações no tempo. Portanto, o conceito de tempo histórico é fundamental para a formação histórica que intenciona constituir a consciência histórica nos seus diversos graus de especificidade. Para Rüsen (2001, 2007a), a finalidade fundamental da História como ciência é a formação desta consciência histórica que é manifestada pela narrativa. Estas narrativas possuem um maior ou

¹ Publicado em PINSKY, Jaime. **O ensino de História e a criação do fato.** São Paulo: Contexto, 2009. p. 93-120.

menor grau de “historicidade”, de acordo com os diversos elementos da cognição histórica² mobilizados por elas. Um destes elementos é o tempo histórico entendendo-se que “a consciência histórica constitui-se mediante a operação, genérica e elementar da vida prática, do narrar, com a qual os homens orientam seu agir e sofrer no tempo”. (RÜSEN, 2001. p. 66).

Desta forma, a consciência histórica é fundamentalmente manifestada pela narrativa, pois “o pensamento histórico, em todas as suas formas e versões, está condicionado por um determinado procedimento mental de o homem interpretar a si mesmo e o seu mundo: a narrativa de uma história”. (RÜSEN, 2001. p. 149). Sendo assim, a narrativa é uma forma de dar sentido à experiência histórica, à experiência no tempo, de maneira que o passado sirva de orientação da vida prática, desta forma ganhando status de “história”.

Porém, o sentido histórico expresso na narrativa requer três características básicas: a estrutura de uma história, a experiência do passado e a orientação da vida prática. Neste processo de constituição de sentido narrativa, algumas características podem ser consideradas marcantes: a) a percepção de contingência e diferença no tempo; b) a interpretação do percebido mediante a articulação narrativa; c) a orientação da vida prática atual mediante a interpretação das mudanças temporais da experiência do passado; d) a motivação do agir que resulta da orientação, segundo Rüsen (2001). Portanto, a estrutura de sentido se dá na organização temporal como articulação narrativa de acontecimentos ou situações.

Deste modo, entende-se que “história é exatamente o passado sobre o qual os homens tem de voltar o olhar, a fim de poderem ir à frente em seu agir, de poderem conquistar seu futuro”. (RÜSEN, 2001. p. 74). Ou seja, a história possui uma racionalidade que é expressa na consciência histórica, e que é manifestada pela narrativa como forma de dar sentido à experiência no tempo.

Além de Rüsen (2001, 2007), Lee (2005), filósofo da história inglês ligado à perspectiva da Educação Histórica, aponta para a importância do tempo histórico como conceito de segunda ordem, conceitos estes entendidos como “[...] envolvidos em qualquer história, qualquer que seja o conteúdo” (LEE, 2005. p. 1). Ou seja, conceitos “[...] próprios à natureza do conhecimento histórico [...]” (LEE, 2005 apud SCALDAFERRI, 2008. p. 54). A partir desta concepção de tempo histórico, como conceito de segunda ordem, Lee (2005) aponta para a necessidade de que

² Cognição histórica que “[...] pode ser designada de cognição histórica situada na ciência da História” (SCHMIDT, 2009. p. 30). Desta forma, uma cognição pautada fundamentalmente nos processos mentais da consciência histórica.

os alunos aprendam a trabalhar com estes na mobilização dos conceitos substantivos relacionados aos conteúdos específicos da história, desta forma construindo argumentações históricas baseadas em evidências e em conceitos propriamente históricos.

A PRESENÇA DO CONCEITO DE TEMPO HISTÓRICO COMO ELEMENTO DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA NOS MANUAIS ANALISADOS

Partindo da compreensão de que o tempo histórico é fundamental para a constituição da consciência histórica como finalidade da formação histórica, a partir de Rüsen (2001, 2007), justifica-se a escolha deste elemento da cognição histórica como unidade de análise no presente trabalho. Sendo assim, primeiramente foi analisada a presença do conceito de tempo histórico em capítulos específicos ou em trechos dos manuais analisados, para compreender se as autoras entendem este conceito como elemento da Didática da História ou não.

Dos três manuais analisados, apenas o de Fonseca (2005) não apresentou o conceito de tempo histórico como elemento da Didática da História. Na entrevista realizada, a autora justificou a não inserção deste elemento a partir da seguinte fala: “a questão do tempo na verdade eu não trabalhei porque é uma demanda que eu sempre encontro muito com os professores das séries iniciais. E o manual é claro que atinge também os professores das séries iniciais, mas eu pensei muito mais em atingir os professores das séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Então, eu julguei que não era naquele momento um tema para eu trabalhar com os professores das séries finais, então esta foi uma escolha minha, eu decidi não trabalhar com a questão do tempo no manual”. No manual de Bittencourt (2004), este elemento é trabalhado em um subcapítulo específico intitulado, *Tempo/espaço e mudança social: conceitos históricos fundamentais*, e no manual de Cainelli e Schmidt (2004) este elemento está presente em um capítulo específico intitulado *A construção de noções de tempo*. Portanto, tanto Bittencourt (2004) como Cainelli e Schmidt (2004) apresentam o conceito de tempo histórico como elemento da Didática da História.

Bittencourt (2004) concorda com Piaget que o tempo é uma noção e não um conceito. Dessa maneira, é necessário que compreendamos a diferença entre o “tempo vivido (da experiência individual) e o tempo psicológico (os acontecimentos agradáveis passam mais

rápido)”. (BITTENCOURT, 2004. p. 200). Porém, ao lado do tempo vivido existe o concebido, como o tempo organizado pela sociedade (cronológico, astronômico, geológico). Piaget afirma ainda, segundo Bittencourt (2004), que existe o tempo intuitivo e o tempo operatório.

A partir desta concepção de que o tempo é uma noção e não um conceito, Bittencourt (2004) demonstra que dialoga diretamente com a Psicologia construtivista na compreensão do que significa a noção de tempo. Entretanto, além da psicologia, Bittencourt (2004) dialoga também com a teoria da História, fundamentalmente com Le Goff, percebendo que o tempo histórico foi construído no ocidente pela Igreja Católica a partir do seu calendário. Disso decorrem o tempo cíclico (a partir do calendário cristão), o tempo evolutivo (referência antes e depois de Cristo) e o tempo salvacionista (da ressurreição após a morte). Além de Le Goff, Bittencourt cita ainda Marc Bloch como referência para que possamos compreender o tempo histórico a partir da ideia de tempo da duração. Esta ideia, posteriormente revista por Braudel, teve como resultado a concepção do autor francês de: breve duração (o tempo do acontecimento), média duração (o tempo da conjuntura) e longa duração (o tempo da estrutura), segundo Bittencourt (2004).

Para Cainelli e Schmidt (2004), a temporalidade é fundamental para o ensino da História, sendo trabalhada diariamente nas salas de aula de História. Neste sentido, as principais metodologias utilizadas são as *linhas do tempo* ou as *frisas temporais*. Com relação ao entendimento de tempo histórico, as autoras afirmam que “pode-se admitir, como alguns historiadores, que tempo é uma categoria mental que não é natural, nem espontânea, nem universal”. (CAINELLI; SCHMIDT, 2004. p. 76). Dessa forma, percebe-se que as autoras mobilizam a Teoria da História na compreensão do que significa o tempo histórico, porém sem nomear as referências utilizadas neste momento pontual.

A temporalidade da História denota a importância de trabalhar a relação *passado e presente* a partir de duas dimensões, segundo Schmidt e Cainelli (2004). Uma primeira, entendendo que o passado ajuda a explicar o presente, assim, “a ideia de dar um sentido ao presente, tendo como referência o passado, é o cerne da utilidade social da História”. (CAINELLI; SCHMIDT, 2004. p. 76). Além disso, uma segunda dimensão que diz respeito às particularidades do passado. Dessa forma, objetivando a compreensão da alteridade, “isto é, da empatia do interesse e, ao mesmo tempo, de desenvolver o respeito por outros povos e outras

civilizações, pois o interesse pelo outro é também uma forma de conhecer a si próprio”. (CAINELLI; BITTENCOURT, 2004. p. 77).

As representações do tempo histórico dependem em muito dos marcos temporais “como os progressos tecnológicos, as guerras, as revoluções”. (CAINELLI; SCHMIDT, 2004. p. 78). No ensino de História, o trabalho com a temporalidade mobiliza a noção de duração, segundo as autoras. Esta noção as autoras tomam de Braudel, entendendo como:

[...] a da história lenta, com períodos muito longos, uma história estrutural, como a história das mentalidades; a de média duração, uma história conjuntural, com ondas relativamente curtas, como a história da vida social; e uma história do tempo breve, episódica, a história das biografias e dos acontecimentos (CAINELLI; SCHMIDT, 2004. p. 79-80).

Sendo assim, um dos principais desafios para o ensino da História é fazer com que os alunos compreendam as diferentes temporalidades presentes nas sociedades, segundo as autoras.

Portanto, tanto Bittencourt (2004) como Cainelli e Schmidt (2004) dialogam com a Teoria da História, principalmente com Braudel. Por sua vez, Braudel (1972), afirma que “nenhum estudo social escapa ao tempo histórico”. (BRAUDEL, 1972. p. 37). Desta forma, este historiador francês inicia a crítica ao tempo da breve duração, para ele relacionado ao fato estudado pela história positivista ou factual. É este tempo, da breve duração, que abre caminho para as teorizações de Braudel (1972) sobre o tempo histórico e a sua relação com a crise das ciências sociais, em especial a História. Neste sentido, Braudel (1972) aponta para os três tempos da História: o tempo breve, o tempo da conjuntura e o tempo da estrutura ou a longa duração. O tempo breve está muito relacionado ao acontecimento e o indivíduo de maneira a estar intimamente ligado à história tradicional; o tempo da conjuntura está relacionado à divisão do passado em ciclos; por fim, a longa duração está relacionada a “uma história de fôlego” no sentido de que se deve compreender o acontecimento dentro da conjuntura, e esta intrínseca à estrutura. Com esse propósito, por estrutura entende-se “uma organização, uma coerência, relações suficientemente fixas entre realidades e massas sociais”. (BRAUDEL, 1972. p. 21). Como exemplo desta longa duração, Braudel (1972) cita o capitalismo comercial.

Entende-se que a utilização do conceito de longa duração de Braudel (1972) por parte de Bittencourt (2004), Cainelli e Schmidt (2004), demonstra ao mesmo tempo o diálogo com a Teoria da História - no que se refere à metodologia de abordagem da temática no ensino de História -, e também uma tentativa de renovação do ensino de História, tendo em vista que este

conceito foi cunhado por Braudel (1972) como oposição à breve duração da história positivista ou factual.

AS ORIENTAÇÕES PARA O USO DO CONCEITO DE TEMPO HISTÓRICO EM SALA DE AULA NOS MANUAIS ANALISADOS

Tanto Bittencourt (2004) como Cainelli e Schmidt (2004) demonstram a complexidade da relação entre o tempo histórico e o ensino de História. Objetivando novas formas de ensinar e aprender a partir deste elemento, as autoras propõem atividades a partir das suas experiências com o conhecimento nos diversos níveis de ensino, mas fundamentalmente na disciplina de Prática de Ensino de História ministrada por elas nas suas respectivas universidades.

Desta forma, como sugestão de atividade, Bittencourt (2004) apresenta a possibilidade de trabalho com o conceito de tempo histórico de Braudel a partir da concepção de ritmos de duração. O objetivo é distinguir estes ritmos de duração e, sobretudo, os níveis de duração. Para isso, a autora divide o exercício com o conceito de duração em três etapas: informação, reflexão e conclusão. Porém, a autora afirma que:

[...] não é necessário que o exercício se desenvolva utilizando a terminologia dos historiadores. A aprendizagem conceitual pode preceder a aprendizagem semântica. Esta última é necessária apenas quando estamos no nível de uma formulação teórica (BITTENCOURT, 2004, p. 220).

Por sua vez, Cainelli e Schmidt (2004) sugerem como atividades a utilização das linhas temporais ou frisas temporais, como recursos gráficos importantes para a mobilização da temporalidade da História em sala de aula. Apontam também as contribuições de Piaget como importantes para compreendermos que as crianças não nascem com a perspectiva temporal pronta. Dessa forma, segundo as autoras, o ensino de História possui um papel fundamental de construção das noções de tempo. As autoras apontam ainda para a necessidade de discussões sobre a relação entre a temporalidade cotidiana e a temporalidade histórica.

Sendo assim, tanto Bittencourt (2004) como Cainelli e Schmidt (2004) dialogam tanto com os saberes pedagógicos, fundamentalmente com a Psicologia, como com a própria História, a partir da Teoria da História na constituição de formas de ensinar e aprender o conceito de tempo histórico. Da Psicologia tomam muitas vezes as concepções de tempo, e mesmo de como este

tempo forma-se na cognição dos alunos, enquanto que da Teoria da História tomam o método no sentido de formas de abordagem do conceito de tempo em sala de aula. Portanto, as autoras dialogam com os saberes pedagógicos, neste caso, principalmente com a Psicologia como ciência auxiliar, mas também com a História a partir da Teoria da História. Logo, este diálogo com a ciência de referência se circunscreve no âmbito do método, e não propriamente da cognição histórica como uma forma de pensar própria da História, conforme o referencial de Rüsen (2001, 2007).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do conceito de tempo histórico nos manuais de Didática da História produzidos para os professores no Brasil entre 2003 e 2004 possibilitou duas considerações fundamentais.

A primeira diz respeito à influência da Psicologia cognitiva como ciência auxiliar na constituição da Didática da História no Brasil. Desta forma, a partir da análise do conceito de tempo histórico - concluiu-se que estes manuais possuem concepções de aprendizagem relacionadas fundamentalmente à Psicologia construtivista. Porém, eles apresentam uma diferença fundamental em relação a outros manuais de Didática da História brasileiros, porque inovam ao propor um diálogo entre a Teoria da História e os saberes pedagógicos, no sentido da constituição do método de ensino.

Anteriormente, como afirma Schmidt (2005) no seu texto *Os manuais didáticos e a construção da prática de ensino de História*, o método de ensino era a “maravilha da escola e a delícia do professor”, método este advindo fundamentalmente da Pedagogia, como demonstra a sua análise das obras de Jonathas Serrano. A preocupação com o método era motivar o interesse do aluno no conhecimento a ser adquirido e não o desenvolvimento de um pensamento propriamente histórico. Nos manuais analisados neste trabalho, o método da História é inserido como possibilidade para o ensino da História. Portanto, percebeu-se uma relação entre a Teoria da História e os saberes pedagógicos na constituição da Didática da História nestes manuais, sendo que a Teoria da História dialoga com os saberes pedagógicos como suporte, no sentido de

sua transposição didática para o método de ensino. O que não ocorre ainda é uma relação entre o ensino e uma concepção de aprendizagem histórica situada na própria ciência da História.

Isso se deve ao fato de que, do ponto de vista da aprendizagem na transposição didática, (CHEVALLARD, 2005), há uma clara referência à pedagogia dos objetivos, centrada na aquisição de habilidades cognitivas do pensamento, e, pode-se concluir a partir da pesquisa realizada neste trabalho, que estes pressupostos não foram superados nestes manuais. Portanto, a partir da concepção de transposição didática de Chevallard (2005), parte-se de uma cognição universal que não permite que a relação entre ensino e aprendizagem constitua a Didática da História no sentido empregado por Rüsen (2001, 2007a)³.

Conclui-se, portanto que, apesar da influência da Psicologia nos manuais de Didática da História analisados, estes manuais aproximam a Teoria da História da Didática da História a partir da proposição de métodos específicos para o ensino da História. Dentre os elementos que permitem esta conclusão, está o conceito de tempo histórico.

REFERÊNCIAS

- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.
- BITTENCOURT, Circe; NADAI, Elza. Repensando a noção de tempo histórico no ensino. In: PISNKY, Jaime (org.). **O ensino de História e a criação do fato.** São Paulo: Contexto, 2009. p. 93-120.
- BUFREM, Leilah Santiago; GARCIA, Tânia Maria Braga; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Os manuais destinados a professores como fontes para a História das formas de ensinar. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n.22, p. 120 –130, jun. 2006.
- BRAUDEL, Fernand. **História e Ciências Sociais.** Lisboa: Editorial Presença, 1972.
- SCALDAFERRI, Dilma Célia Mallard. Concepções de Tempo e Ensino de História. **História & Ensino**, Londrina, vol. 14, p. 53-99, 2008.

³ As discussões sobre teoria da aprendizagem pertinentes à concepção de “transposição didática” de Yves Chevallard (2005) foram desenvolvidas pela Profa. Dra. Maria Auxiliadora Schmidt, durante o Seminário de Educação Histórica do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná entre setembro e dezembro de 2009.

- CAINELLI, Marlene Rosa; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Ensinar História.** São Paulo: Scipione, 2004.
- CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica:** del saber sábio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique, 2005.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História.** 4^a ed. Campinas: Papirus, 2005.
- LEE, Peter. Putting principles into practice: understanding history. In: BRANSFORD, J. D.; DONOVAN, M. S. (Eds.). **How students learn: history, math and science in the classroom.** Washington, DC: National Academy Press, 2005. Disponível em: <<http://aim.psch.uic.edu/courses/aim/lesson.asp?idCourseLesson=836>>. Tradução de Clarice Raimundo.
- PRATS, Joaquim. Ensinar História no contexto das Ciências Sociais: princípios básicos. **Educar,** Curitiba, Especial, p. 191-218, 2006.
- _____. Hacia uma definición de la investigación em didáctica de las ciencias sociales. **Enseñanza de las ciencias sociales:** revista de investigación, Barcelona, nº. 1, p. 81-89, mar. 2002.
- _____. Lineas de investigación em didáctica de las ciencias sociales. In: **História e Ensino,** Londrina, vol. 9, p. 133-155, 2003.
- RÜSEN, Jörn. **História viva.** Brasília: Editora da UNB, 2007.
- _____. **Reconstrução do passado.** Brasília: Editora da UNB, 2007.
- _____. **Razão Histórica.** Brasília: Editora da UNB, 2001.
- URBAN, Ana Claudia. **Didática da História:** percursos de um Código Disciplinar no Brasil e na Espanha. 2009. 302 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2009.
- VARELA, Julia. O estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, Tomáz Tadeu da (org). **O sujeito da Educação:** estudos Foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 87-96.

EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM DE JOVENS DO ENSINO MÉDIO COM O FILME DOCUMENTÁRIO

Jair Fernandes dos Santos

RESUMO

O trabalho registra e sistematiza uma experiência educativa em contexto de sala de aula, fundamentada nos referenciais teóricos da Educação Histórica e na utilização do material didático intitulado “A revolta dos posseiros, através do filme documentário 1957 – A conquista do Sudoeste”, produzido no âmbito do Programa de Desenvolvimento Educacional. (PDE). Tal experiência constituiu em uma parte da atividade denominada “Proposta de Implementação na Escola”, do PDE, realizada nos meses de maio e junho de 2008, no Colégio Estadual Dr. Francisco A. Macedo (Curitiba-PR), onde o autor leciona. Seguindo a perspectiva teórica que fundamentou a produção do material didático utilizado, iniciou com a tabulação dos conhecimentos prévios dos alunos, investigados na sala de aula, em relação à temática abordada; avaliou o processo de aprendizagem percorrido por eles ao confrontarem diferentes fontes históricas. Em seguida, passou-se ao desenvolvimento de outros conceitos e categorias históricas envolvidas com a temática especificada no material didático, tais como a relação passado e presente na história dos conflitos agrários, e posterior avaliação da mudança das ideias prévias. Concluiu com a discussão da categorização das narrativas produzidas ao final da unidade temática.

PALAVRAS-CHAVE: Filme histórico. História do Paraná. Educação Histórica

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta a sistematização de uma experiência educativa em contexto de sala de aula, sobre o tema “A Revolta dos Posseiros”, com utilização do filme documentário “1957 – A conquista do Sudoeste” (ficha técnica em anexo), com cruzamento de outros documentos históricos, e fundamentação teórica dos referenciais da Educação Histórica. Nasceu da preocupação de seu executor em experienciar uma alternativa de método de trabalho que envolve a transposição do processo de pesquisa em História, para a aprendizagem em História, utilizando como documento o filme histórico, relacionado à História do Paraná.

Trata-se de trabalho desenvolvido durante o processo de formação continuada da turma 2007, (primeira turma), do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, em convênio com as instituições públicas de ensino superior (IES) do Estado, sendo que o autor do presente artigo foi orientado em todo o percurso pela professora doutora Maria Auxiliadora M. S. Schmidt, da Universidade Federal do Paraná.

A experiência foi realizada com alunos do Terceiro Ano do Ensino Médio noturno, do Colégio Estadual Dr. Francisco A. Macedo, em Curitiba, Paraná, onde o autor leciona a disciplina de História. Constituiu uma parte da atividade denominada “Proposta de Implementação na Escola”, do PDE. Utilizou como principal suporte material o texto didático “A revolta dos posseiros, através do filme documentário *1957 – a conquista do Sudoeste*”, produzido no âmbito do mesmo programa.

O presente artigo discute, inicialmente, alguns dos fundamentos teóricos da experiência aqui sistematizada; em seguida, descreve e analisa a tabulação dos conhecimentos prévios dos alunos, investigados na sala de aula em relação à temática abordada; na continuidade, avalia o processo de aprendizado percorrido por eles, ao confrontarem diferentes fontes históricas, finalizando com a discussão da categorização das narrativas produzidas ao final da unidade temática.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Nos filmes e em outros programas midiáticos há uma exposição tão intensa de fatos ou acontecimentos, do presente e do passado, que parece compor a “realidade” das pessoas. A exposição de tantos eventos cria a ilusão de que “vivemos numa sociedade transparente”. A sociedade do espetáculo, “esta passarela umas vezes trágica, outras vezes deslumbrante, faz supor, a quem tenha ainda uma visão acrítica, que o que não aparece nos mídia não existe” (BARCA, 2006 b: 29)

O uso do filme histórico no ensino de História do Paraná pode contribuir para aproximar a prática da sala de aula, em aulas de História, desse aspecto da realidade que envolve alunos e sociedade atuais. Evidentemente, a realidade social e histórica não se reduz a isso. Trata-se de reconhecer que, para trabalhar com o aluno, a partir de suas experiências, é preciso considerar que estamos vivendo num mundo midiático, “permeado pelas imagens, num universo onde cada vez mais substituímos nossas experiências reais pelas representações dessas experiências. Um bombardeio contínuo de imagens em velocidade afasta-nos cada vez mais do mundo real e tende a diminuir o espaço temporal de nossas experiências” (SALIBA, 1998: 18).

A perspectiva teórica da Educação Histórica, que sustenta este trabalho, entende que o estudo de História não pode e não deve se limitar a conhecer o passado a partir de uma ou outra versão, deste ou daquele historiador, além disso “não se aceita apenas 'uma grande narrativa' acerca do passado – já que os historiadores podem produzir narrativas divergentes, fruto de perspectivas diferenciadas sobre as mesmas fontes ou situações” (BARCA, 2006 a: 95).

Essas afirmações iniciais permitem a seguinte questão: que conhecimentos os alunos precisam adquirir com a disciplina de História? Peter Lee propõe que os alunos devem entender, por exemplo, “como o conhecimento é possível, o que requer um conceito de evidência; que as explicações históricas podem ser contingentes ou condicionais (...); que as considerações históricas não são cópias do passado (...”). Segundo o autor, os alunos compreenderem esses elementos é uma exigência do que ele denomina literacia histórica (LEE, 2006: 136). Para Isabel Barca (2006 b) literacia histórica ou ser “historicamente letrado” implica:

- * Saber ler fontes históricas diversas, primárias e secundárias, com diversos suportes e com perspectivas diferenciadas;
- * Saber confrontar as fontes nas suas mensagens, nas suas intenções e na sua validade relativa;
- * Saber entender – ou procurar entender – o 'Nós e os 'Outros', em diferentes

tempos, em diferentes espaços;

- * Saber levantar novas questões, procurar novas respostas, novas hipóteses de investigação;
- * Procurar perspectivar o presente e o futuro à luz da compreensão e das competências de pesquisa histórica (BARCA, 2006 b: 30).

Ou seja, conhecer e experienciar como se faz para desvendar os acontecimentos do passado é tão importante para todo estudante, criança, adolescente ou jovem do Ensino Fundamental e Médio, quanto conhecer o ponto de vista de um determinado historiador, sobre os fatos considerados históricos pela tradição do ensino e da pesquisa. Cada vez mais essa compreensão está sendo consolidada pela ciência histórica e pela prática do ensino da disciplina.

Trata-se de compreender que a importância do estudo de História não é conhecer todos os acontecimentos do mundo no passado, até porque isso é impossível. A importância maior do conhecimento histórico é desenvolver no sujeito uma orientação temporal, que pode ser traduzida na capacidade de “relacionar os sentidos do passado com as suas próprias atitudes perante o presente e a projeção do futuro” (BARCA, 2004: 134-135).

Assim, este estudo encaminha-se no sentido de uma proposta do ensino de história que leva em conta o vivido e o conhecido pelos alunos para os quais se destina. Considerar o conhecimento que os alunos já possuem, sejam eles adquiridos na escola ou fora dela, não pode ser algo sustentado em suposições. Para ir além disso é preciso

levantar as ideias prévias dos alunos, analisá-las, projetar as tarefas de aula tendo em consideração a mudança ou refinamento dessas ideias prévias, levantar de novo as ideias a *posteriori*, reanalisá-las e dar aos alunos a possibilidade de refletir, num exercício de metacognição (...). O professor só poderá mudar o pensamento dos alunos conscientemente se o conhecer (BARCA, 2006 b: 32).

Essa perspectiva significa a transposição do processo de pesquisa em História, para a aprendizagem. É reconhecer o aluno como sujeito que age sobre seu aprendizado e não só recebe conhecimentos. O jovem estudante participa da construção do mundo e do conhecimento.

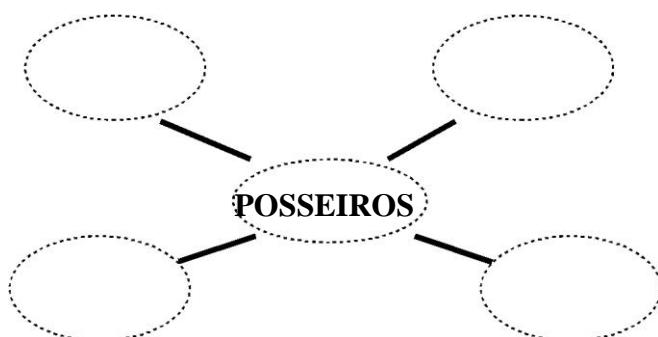
O professor reconhecer o seu aluno como sujeito capaz de participar da construção do mundo e do conhecimento implica entender que ele já possui ideias sobre os temas a serem estudados na escola, antes deles serem abordados em aula. Essas ideias históricas prévias do aluno são mais ou menos fragmentadas, às vezes confusas, mas é a partir delas e sobre elas que o aluno constrói novos significados ao estudar um tema determinado (BARCA, 2006 b: 31). Em vista disso o professor deve “levantar e trabalhar de forma diferenciada as ideias

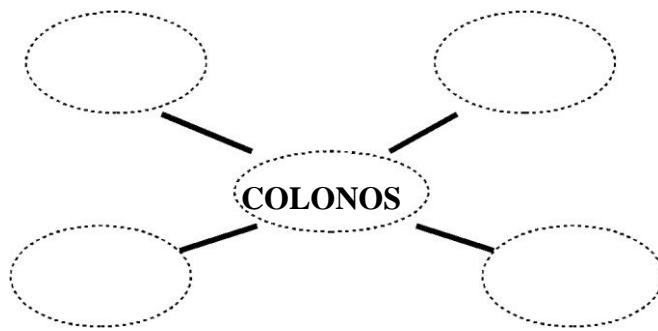
iniciais que os alunos manifestam tacitamente”, O professor deve ainda considerar que “os conceitos históricos são compreendidos gradualmente, a partir da relação com os conceitos de senso comum que o sujeito experiencia” (BARCA, 2004: 136 e 139). Muito do que os alunos aprendem (ou pensam aprender) sobre história, fora da sala de aula, é proveniente do meio social em que vivem, dos filmes e de outros meios de comunicação de massa. Tudo isso deve ser levado em conta quando o professor organiza suas aulas.

ANALISANDO OS CONHECIMENTOS PRÉVIOS

A metodologia adotada na organização do material didático, utilizado nessa experiência educativa, começou com o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos, mantendo a coerência com a perspectiva teórica em que se sustenta. Para tanto considerou-se que, dois conceitos relacionados à unidade temática “Revolta dos Posseiros”, seriam fundamentais para a sua compreensão: *posseiros* e *colonos*. Assim, no contexto de sala de aula, antes de qualquer abordagem, do tema foi apresentada para os alunos uma ficha com o formato que se segue.

No DOCUMENTÁRIO¹ e nos outros documentos que serão analisados por você neste material didático, aparecerão com freqüência as palavras posseiros e colonos. Antes de analisar os conteúdos dos documentos complete as figuras seguintes, apenas com palavras (ou frases curtas) que você supõe ter alguma relação com os conceitos de posseiros e colonos, respectivamente





1 Deste ponto em diante toda vez que aparecer a palavra DOCUMENTÁRIO, escrita com maiúsculas, será uma referência ao filme/documentário “1957: A conquista do Sudoeste”.

Esse levantamento contempla uma das exigências para que o “pressuposto de que o conhecimento deve ser construído na aula pelos alunos” não se transforme em mera retórica, mas ao contrário seja uma postura do professor “assumir-se como investigador social”, o que requer aprender a interpretar o mundo conceptual dos seus alunos, não para de imediato classificar em certo/errado, completo/incompleto, mas para que esta sua compreensão o ajude a modificar positivamente a conceptualização dos alunos (BARCA, 2004: 133).

O conceito de conhecimentos prévios é aqui tratado como definido por Beatriz Aisenberg (1994, *apud* SCHMIDT e GARCIA, 2006) que discute as relações entre psicologia e didática:

Todo novo conhecimento se origina a partir de conhecimentos anteriores. Os conhecimentos anteriores (quer dizer, as teorias e noções já construídas) funcionam como marco assimilador a partir do qual se outorgam significados a novos objetos de conhecimento. Na medida em que se assimilam novos significados a este marco, este mesmo vai se modificando, se enriquecendo. É assim que passamos de um estado de menor conhecimento a outro de maior conhecimento. Daqui deriva o sentido pelo qual é necessário levar em consideração os conhecimentos prévios nas atividades de ensino: estes conhecimentos constituem o marco assimilador a partir do qual os alunos outorgam significados aos conteúdos escolares (AISENBERG, 1994: 138; *apud* SCHMIDT e GARCIA, 2006: 4).

O planejamento dos próximos passos para desenvolvimento da unidade temática “Revolta dos Posseiros” implicou na análise das respostas apresentadas pelos alunos aos dois conceitos solicitados na forma mencionada anteriormente. Tenha-se em conta que trinta alunos preencheram e entregaram uma ficha cada, sendo possível associar quatro *palavras* ou *frases curtas* a cada um dos conceitos (*posseiros* e *colonos*). Isto resultou num significativo volume de expressões para serem analisadas pelo professor executante da proposta de trabalho. Por isso foi necessário tabular as inúmeras respostas, a fim de torná-las comprehensíveis e utilizáveis no momento de relacioná-las com as demais atividades, produzidas pelos alunos nas etapas seguintes do trabalho.

Uma primeira tentativa foi a de considerar cada ficha em sua totalidade, a partir de um conceito-chave que se apresentasse relacionado aos dois conceitos solicitados pela tarefa de classe. Essa tentativa foi deixada de lado, porque no caso de uma ficha apresentar uma conceitualização de *posseiro* semelhante a de outra, o mesmo não ocorria em relação ao conceito de *colono*, que às vezes era totalmente divergente, e vice-versa.

Nas primeiras observações, ainda de forma assistemática, percebeu-se que o aspecto comum entre grupos de fichas respondidas, era a relação que os alunos estabeleceram no confronto dos dois conceitos. Alguns alunos entenderam que os dois conceitos referiam-se a personagens históricos divergentes, outros que se tratavam de personagens opostos, não necessariamente em conflito mas, no mínimo, em pólos diferentes em relação à condição social, ou situação histórica. Um número menor de alunos entendeu como conceitos aproximados. Sendo assim, esse foi o primeiro critério de agrupamento das respostas em categorias.

Categorização/classificação primária das respostas à ficha de levantamento dos conhecimentos prévios em relação aos conceitos <i>posseiros</i> e <i>colonos</i>	
Categorias	Quantidade de fichas incluídas
Respostas distanciam um conceito do outro	17
Respostas distanciam um conceito do outro, apresentando oposição entre eles	5
Respostas em relação à apenas um dos conceitos	3
Respostas aproximam um conceito do outro	5
TOTAL	30

Essa categorização permitiu questionar se o modo como foi organizada a ficha de levantamento dos conhecimentos prévios (desenhada com um conceito na parte mais alta da folha e outro embaixo, separados por uma linha, tal qual se apresentou no modelo de ficha anteriormente), pode ter sugerido os alunos a pensarem que se tratava de dois personagens distintos ou opostos.

Tendo em consideração que não seria possível agrupar as fichas a partir de categorias que pudessem juntar os dois conceitos numa só tabela, procedeu-se à categorização das respostas atribuídas a cada um dos conceitos, separadamente :

	Ideias associadas ao conceito de <i>posseiros</i>	Quantidade	Alunos
I	Ter posse/tomar posse /apossados de terras /"toma conta"	17	C, E, F, G, I, J, L, M, Q, R, S, X, ZD, ZE, ZF, ZG
II	Fazendeiros	9	A, C, J, L, N, O, S, X, ZF
III	Sem terra	8	C, F, M, T, V, ZC, N, O
	Ideias associadas ao conceito de posseiros	Quantidade	Alunos
	Proprietário que possui várias propriedades /tem vários bens /dono de algo	3	X, ZE, ZF
	Invasores	5	C, L, N, O, R
I	Tem poder /comandam/ mandantes	4	Q, ZE, H, J
II	Grileiros	4	M, O, S, U
III	Expressões vagas/sentido desconexo (povos; pagar impostos; vindo depois dos "seiros"; "algo referente a possas d'água	3	A, ZG, G
X	Sem teto/desabrigados/mendigos/não tem onde morar	3	T, ZC, V
	Lutam por terra	3	M, F, ZD
I	Possui muitas coisas que não são dele / apropriação indevida de terras	2	Q, S
II	Patrões	2	ZG
III	Coronéis	2	A, J
IV	Madeireiros	2	N, O
V	Agricultores	2	M, N
VI	Vivem na terra de outros, trabalhando muito por pouco	1	P
VII	Conflito no Paraná dos posseiros	1	ZD
VIII	Conquistadores	1	I
IX	Que toma conta de algo	1	V
X	Exploram os colonos	1	U

XI	Uma cooperativa	1	ZG
XII	MST	1	R
XIII	Pessoas das cidades	1	D
XIV	Pessoas sem caráter	1	U
XV	Pessoas importantes / “alta sociedade”	1	D

As quantificações apresentadas na tabela referem-se ao número de fichas em que uma palavra ou idéia aparece associada ao conceito de *posseiros*. Uma vez que cada ficha poderia conter quatro ideias associadas ao conceito, pode ser explicada a discrepância entre uma eventual soma da coluna “Quantidade” e o número de fichas respondidas pelos alunos (trinta ao todo).

Um dado a se destacar, nesta investigação dos conhecimentos prévios, são as situações em que aparecem numa mesma ficha ideias conflitantes. O exemplo mais facilmente visível está na categoria “sem terra”. Dos oito alunos que relacionaram “sem terra” com *posseiros*, um associou também a expressão “donos de fazendas” (aluno C), outro a palavra “grileiros” (aluno M), um a palavra “fazendeiros” (aluno N) e um associou “grileiros e fazendeiros” (aluno O). Evidentemente as ideias que esses alunos têm de *posseiros* (e de “sem terra”), não guardam nenhuma semelhança das noções apresentadas por outros alunos, em que “sem terra” aparece ao lado de ideias como “desabrigados”, “sem teto”, “mendigos” ou “vinham de longe procurando por terra”.

Isabel Barca, ao propor uma projeção de aula de História, a “Aula Oficina”, destaca o momento de levantar as ideias iniciais dos alunos para ter em conta que “estas ideias prévias podem ser mais vagas ou mais precisas, mais alternativas à ciência ou mais consentâneas com esta” (BARCA, 2004: 136). Nesse sentido, percebe-se que as respostas agrupadas em torno das ideias contidas nas linhas II, IV, VI, VII, XII, XIII, XIV, XX, XXIII, e XXV, da tabela acima, não apresentam consonância com uma definição dada por José Graziano da Silva:

Inicialmente é preciso distinguir os verdadeiros posseiros (os quais, regra geral, são pequenos produtores que buscam um pedaço de terra para subsistir) dos falsos posseiros. Estes últimos, conhecidos como grileiros, perseguem a valorização das terras, principalmente em função da abertura de estradas e captação de incentivos fiscais e, aproveitando-se da inexistência de títulos em mãos dos pequenos posseiros, tomam-lhes as terras que cultivam (...)

O grande posseiro expulsa o pequeno, seja através de manipulações judiciais, seja através da violência pura e simples (...).

Os pequenos posseiros têm uma forma de organização do trabalho (...) baseada na família (...). A sua especificidade é dada pelo fato de deterem apenas a posse, mas não a propriedade da terra; em outras palavras, usufruem a terra sem que

detenham a propriedade jurídica da mesma, o que os coloca como alvo predileto das ações de grilagem (SILVA, 1989: 76-78).

O planejamento das aulas seguintes, no desenvolvimento do tema “revolta dos posseiros” teve de levar em conta os conhecimentos prévios, problematizando a dissonância entre as ideias dos alunos e um conceito mais contextualizado.

<p>Em relação ao conceito de <i>colonos</i>, os conhecimentos prévios dos alunos se mostraram mais aproximados do contexto do tema estudado.</p>			
--	--	--	--

	Ideias associadas ao conceito de colonos	Quantidade	ALUNOS
I	Vivem em colônias/comunidades/grupos/distantes vilarejo	16	B, E, F, G, H, M, N, O, Q, R, S, U, X, ZD, ZE, ZG
II	Agricultores/agricultura/campões/pequenos produtores/trabalham na roça	11	F, J, O, D, A, L, F, N, ZC, ZF, ZG
III	Imigrantes	9	A, C, D, G, H, J, P, U, ZG
IV	Donos da terra Cultura diferente /cultura própria/ “tem sua cultura como base	8	G, L, P, S, ZE, R, ZF, ZD
V		4	D, H, U, X
VI	Colonizadores do local	4	I, L, P, R
VII	Povo trabalhador/pessoas trabalhadeiras	4	U, ZB, Z, ZA
VIII	Índios	3	M, N, O
IX	Lutas/lutavam por terras	2	Z, ZD
X	Produtores de vinho	2	D, ZA
XI	Os que mandam	1	T
XII	Pessoas simples do interior/modestas	1	ZB
XIII	Uma cooperativa	1	ZG
XIV	Sofrimento	1	ZA
XV	Ganham muito e não trabalham	1	T
XVI	Empresários	1	T
XVII	Proprietários agrícolas	1	ZF
XVIII	Pobres	1	ZC
XIX	Empregados dos posseiros	1	X
XX	Conquistas	1	Z
XXI	Coronéis	1	ZA

Pode-se dizer que as respostas com maior incidência estão contextualizadas com o

tema em estudo. As respostas agrupadas nas linhas II e IV, da tabela acima, parecem guardar relação com uma nota esclarecedora de Iria Zanoni Gomes, “Uma colônia de terra equivale a 10 alqueires. Normalmente, é a medida de referência usada na região Sul. É por isso que os camponeses do sul do país se autodenominam “colonos””. (GOMES, 1987: 55).

Outras ideias associadas ao conceito de *colonos*, como as que aparecem nas linhas I, III, V e VI estão ligadas ao processo histórico de imigração dos séculos passados, pelo qual se estabeleceram no Paraná, e na região Sul, núcleos comunitários de imigrantes europeus não portugueses de diferentes nacionalidades. Daí que, muitas das respostas associaram *colonos* à comunidades e vilarejos distantes. Na linha III, por exemplo, estão agrupadas respostas que associavam nomes de nacionalidades, tais como italianos, alemães, poloneses e outras que, na tabela, foram denominadas *imigrantes*.

O TRABALHO COM AS FONTES

Antes do trabalho com as fontes propriamente dito, o professor executor deste estudo realizou uma exposição oral, com utilização de quadro e giz, sobre “A Revolta dos Posseiros”, abordando a localização geográfica, o contexto social e histórico e o desenrolar dos acontecimentos. A exposição tomou como referência as obras “Análise histórica da posse de terra no Sudoeste Paranaense”, de Hermógenes Lazier; “1957, a Revolta dos Posseiros”, de Iria Zanoni Gomes”; e a revista “Cinquenta anos Revolta dos Posseiros: 1957-2007”, publicação da Secretaria de Estado da Cultura, Associação dos Municípios do Sudoeste do Paraná e Prefeitura Municipal de Pato Branco. Esta exposição teve o objetivo de contribuir para que os alunos tivessem condições de olhar e analisar os documentos de forma mais contextualizada.

O passo seguinte dessa atividade foi a exibição do filme documentário para a turma. Procurou-se evitar muitas interrupções, devido a duração da aula, mas os alunos poderiam solicitar paradas para esclarecimentos, algumas vezes por não ouvir bem, outras por incompreensão da situação abordada pelos depoimentos dos entrevistados ou pelo narrador.

A perspectiva teórica do presente estudo entende como fundamental que alunos e professores se relacionem com a natureza da investigação histórica. O ensino, nesta perspectiva, requer entre outros pressupostos o uso do documento histórico, para o estudo da História. Cabe pontuar que na perspectiva de Educação Histórica, o documento não é visto como prova do real (do passado), tão pouco é tomado como mera ilustração do discurso do

texto didático ou do professor. O uso do documento histórico em aula é visto na sua dimensão de evidência, pela qual o estudante precisa aprender a fazer perguntas ao documento.

Solicitar dos alunos o trabalho com fontes históricas é um componente importante do processo em direção do entendimento de algo da metodologia da História. É uma forma de aprofundar uma prática de ensino que, há tempo, percebeu não ser a assimilação das descrições a respeito do passado suficiente para formação da consciência histórica de quem aprende. Assim, indo além do estudo das versões produzidas sobre o passado, procura aproximar da “compreensão de como as particularidades da História são estabelecidas com base na evidência e de como a evidência é usada para construir narrativas e interpretações do passado” (ASHBY, 2003: 38).

Considerando tudo isso, das atividades desenvolvidas em sala de aula, durante o estudo do tema “A Revolta dos Posseiros”, uma solicitou dos alunos a comparação de dois documentos: o filme documentário “1957 – a conquista do Sudoeste” e uma matéria de jornal intitulada “4 mil armas governam Francisco Beltrão”, publicada numa edição extra e conjunta dos jornais O Estado do Paraná e Tribuna do Paraná, no dia 14 de outubro de 1957.

Para realização desse trabalho foi entregue aos alunos uma folha com a atividade número quatro do material didático já referido anteriormente, apresentando o formato abaixo. A expressão “DOC. 1” que aparece no enunciado da folha de atividade refere-se à matéria de jornal acima citada, que no texto do material didático recebeu esta denominação.

Entre os dias 9 e 12 de outubro de 1957, os posseiros assumiram o controle das cidades de Pato Branco, Francisco Beltrão, Santo Antônio, Capanema e Barracão.

O controle de Francisco Beltrão pelo movimento pode ter havido significado especial, porque naquela cidade estava localizado o escritório central da CITLA. Alguns episódios da tomada de Francisco Beltrão são narrados tanto no DOCUMENTÁRIO, quanto no DOC.1. Destaque dois deles e explique como aparecem num e outro documento. Ou seja, copie na primeira coluna a parte do texto do DOC.1 relativo ao episódio que você destacar, na segunda coluna descreva como o mesmo episódio aparece no DOCUMENTÁRIO.

	NO DOC.1	NO FILME/DOCUMENTÁRIO
1		
2		

A atividade com os documentos partiu do entendimento que o trabalho de sala de aula deve ser direcionado para instigar o aluno a ser agente da aquisição de conhecimentos novos, a partir de seus conhecimentos prévios e do seu universo de significados, relativos aos conteúdos da disciplina.

Pode-se dizer que o tratamento dos documentos solicitados aos alunos limitou-se a abordá-los como fontes de informação, no sentido dado por Rosalyn Ashby (2003). A autora, sustentando-se em estudo que descreve “categorias das ideias dos alunos acerca de evidência”, publicado em 1987, “com base numa investigação de pequena escala”, apresenta as ideias dos alunos em relação à evidência num modelo de progressão de seis níveis: Nível 1 – Imagens do passado; Nível 2 – Informação; Nível 3 – Testemunho; Nível 4 – Tesoura e cola; Nível 5 – Evidência num contexto mínimo; Nível 6 – Evidência no contexto (LEE, ASHBY, 1987, apud ASHBY, 2003: 43).

Nesses níveis de progressão encontram-se diferenciadas formas dos alunos se relacionarem com os materiais e vestígios do passado. Num nível inicial encontram-se alunos que “tratam a evidência potencial como se oferecesse acesso direto ao passado” (ASHBY, 2003: 54). Alunos em outro nível “são capazes de reconhecer que as fontes estão ligadas ao passado e provêm a base para o que é dito acerca do passado”, esses tratam a evidência histórica potencial como mera informação. Nesse modelo de progressão encontram-se alunos que interpretam as fontes como relatos de testemunhos, e o problema da evidência é posto na forma de uma dicotomia: descobrir se o testemunho é verdade ou mentira. Os alunos que pensam existir um pouco de verdade em diferentes relatos tratam a evidência em nível de tesoura e cola, de modo que se pode elaborar uma versão a respeito do passado retirando

afirmações verdadeiras de diferentes relatos. No Nível 5, encontram-se os alunos que chegam a “compreender que os historiadores podem fazer inferências que não dependem de alguém estar a dizer a verdade, ‘porque as fontes são vestígios de atividades e de interações, assim como os relatos’ podem começar a considerar as fontes como evidência”. No último nível desse modelo de progressão aparecem as compreensões da evidência em contexto, ou seja, os entendimentos dos alunos de que “os traços do passado têm que ser entendidos em termos das sociedades que os produziram”, (ASHBY, 2003: 44-45).

Neste trabalho, orientei os alunos , participantes da experiência em contexto de sala de aula, para realizar uma atividade com utilização do documento numa perspectiva que não ultrapassasse o nível de informação. O fiz porque compreendi que essa forma de se relacionar com a evidência é um procedimento necessário como um passo inicial para realizar outras operações, no sentido de colocar o acontecimento no contexto social da época histórica em que foi produzido.

Quatro exemplos das atividades realizadas pelos alunos são apresentados a seguir (os nomes verdadeiros foram substituídos por nomes fictícios). Neles percebe-se que os alunos empenharam-se em comparar fontes e interpretá-las. Algumas das informações, descritas na quarta coluna, aparecem no documentário de formas variadas. Alguns alunos deram atenção para uma imagem que eles viram reproduzida no documentário, buscando encontrar no documento escrito (na matéria de jornal) a informação correspondente. Outros tiveram sua atenção voltada para um depoimento registrado pelos documentaristas.

Alunos	NO DOC. 1	NO FILME/DOCUMENTÁRIO
Luís	1 Tal como aconteceu em outras cidades, onde o povo não se conformou com a privilegiada situação das companhias de terras, a população se organizou arregimentando-se para, de armas em punho fazer suas próprias iniciativas	(DEIXOU EM BRANCO)
	2 Em verdadeira marcha de guerra, 4 mil homens rumaram para as instalações onde vinham funcionando os escritórios da CITLA, em pleno centro da cidade.	As imagens mostram nas ruas forma de tapete de promissórias que os rurais tinham que assinar, senão eram obrigados a saírem de suas casas.
	1 As ruas da cidade ficaram entapetadas pelos papéis que os revoltosos, após rasgarem, jogavam para o ar ...	No documentário apareceu a imagem da rua cheia dos papéis que as pessoas jogavam no chão.

Laís	2	Assumindo o controle do município, a população, reunida na rádio local e na praça principal onde a mesma está situada, indicou o novo prefeito.	No documentário apareceu a praça principal onde o prefeito foi indicado. E um senhor explicou como ocorreu.
Jana	1	Francisco Beltrão estava sendo comandada por seus próprios habitantes, que se muniram de facas, facões, garrucha, etc., formaram um batalhão e resolveram lutar pela posse do município em que vivem.	A cidade foi invadida e estava sendo comandada pelas próprias pessoas. Pessoas que moravam ali naquela cidade pequena. Muniram-se com armas de fogo para defender suas terras ou que julgavam ser suas.
	2	Pessoas revoltadas invadiram a CITLA, destruíram tudo que encontraram, rasgando documentos. As ruas da cidade ficariam igual se colocasse tapete, de tanto papel que foi rasgado e jogado ali nas ruas da cidade.	Mostra que as ruas estavam infestadas de papel, como se tivessem colocado um tapete enorme nas ruas, eram todos promissórios que as pessoas jogaram e rasgaram todos.
1		Prisão de jagunços. No seu movimento revolucionário a população prendeu quatro jagunços. Seguindo o caminho de imaginando como era e pelos filmes que tantos outros os mesmos tentavam fugir.	Bom, como não deu para entender o texto (vídeo) vou falar o que acho. Fico vejo, era muito sofrida a vida desse povo que vivia perseguido.
Pati	2	As ruas da cidade ficaram entapetadas pelos papéis que os revoltosos, após rasgarem, jogavam para o ar.	Bom, no vídeo vi uma cena de uns papéis no chão, mas não entendi direito pois ...

Nos exemplos acima, talvez a maior validade da experiência seja a de que nesse tipo de atividade “o professor não é mais o centro da relação ensino-aprendizagem. O aluno é quem deve explorar todas as informações contidas no documento” (SCHMIDT e CAINELLI, 2004: 104). Trata-se também de uma etapa, um passo no sentido de fazer com que “os alunos passem do tratamento das fontes como informação para um nível mais elevado que é tratar as fontes como evidência” (ASHBY, 2003: 42). Essa mudança qualitativa do quadro das relações dos alunos com a evidência é o que se busca na perspectiva da Educação Histórica, porque

“somente quando as crianças e os jovens compreendem os vestígios do passado como evidência no seu mais profundo sentido, isto é, como algo que deve ser tratado não como mera informação, mas como algo de onde pode-se retirar respostas a questões, é que o conhecimento histórico passa a ter significado para eles” (SCHMIDT e GARCIA, 2006).

Entretanto, como reconhece Rosalyn Ashby, a compreensão das fontes como evidência não é uma tarefa fácil, nem é “algo que possa ser alcançado de um dia para o outro

ou meramente como consequência de uma determinada lição. A aprendizagem de qualquer tipo não é um tudo ou nada e o aluno muitas vezes, tem ideias próprias que podem ser úteis ou inúteis para ele” (ASHBY, 2003: 43).

PRODUÇÃO E ANÁLISE DAS NARRATIVAS

Etapa significativa do trabalho em torno do tema “A Revolta dos Posseiros” foi a produção de narrativas históricas pelos alunos, depois de terem passado pela discussão em classe sobre o DOCUMENTÁRIO e realizado atividade de comparação de documentos. A produção das narrativas foi realizada fora da sala de aula, para a qual os alunos foram solicitados a constituírem equipes com até cinco integrantes, e receberam as instruções abaixo, constantes na atividade número oito do material didático:

Produza uma narrativa histórica, descrevendo a foto do DOC. 5. Nessa narrativa procure explicar os conceitos de posseiros, colonos, grileiros e jagunços. Explique também como se deram as relações entre esses personagens no Sudoeste do Paraná, na década de 1950. Para isso utilize uma folha separada.

A foto referida na folha de atividade, que no material didático recebeu a denominação de DOC. 5, foi publicada na primeira página, da edição extra e conjunta de *O Estado do Paraná* e *Tribuna do Paraná*, do dia 14 de outubro de 1957. A reprodução no material didático foi feita fotografando a página do jornal arquivado na Biblioteca Pública do Paraná. Nela aparece uma concentração de homens, parte de uma praça densamente ocupada, em que é possível perceber revólveres, espingardas, facões, e outras ferramentas erguidas pelos manifestantes. Um dos homens tem erguida a Bandeira Nacional.

Para realização da tarefa foi entregue uma cópia da foto e uma cópia do documentário “1957 – A conquista do Sudoeste” para cada equipe. Foi pedido aos alunos que assistissem o documentário novamente, dessa vez como tarefa extra-classe, em horário diferente das aulas. Os alunos já possuíam uma cópia da matéria de jornal do dia 14 de outubro de 1957, distribuída por ocasião da realização da tarefa de comparação desse documento com o filme/documentário. Apesar de não se ter solicitado para fazerem uso da matéria de jornal pode ter ocorrido à alguma das equipes sua utilização.

Pedir a produção de narrativas aos alunos não teve o propósito exclusivo de recolher informações para medir o quanto aprenderam do tema, pois COMPAGNONI *et al.* (2006) referindo-se à discussão de HUSBANDS, sobre o emprego da narrativa em aula e a relação

que o aluno estabelece com ela, propõe que a narrativa “não é um fim por si só, mas a sua finalidade é contribuir para gerar compreensão sobre o passado, ativando o pensamento de quem aprende. Desta forma, ela precisa ser explorada em aulas de História”. Esclarece ainda que o trabalho com narrativas em sala de aula deve ser efetivado, porque:

Isto significa contar histórias, mas também pedir aos alunos que as recontem: submetê-las a um exame crítico, criando um sentido ao que chamei de verossimilhança e à sua lógica. Envolve uma dúvida construtivamente céptica sobre a natureza das histórias que contamos. Significa relacionar histórias com os princípios organizativos – as ideias de causa, continuidade, mudança – do discurso histórico complexo” (HUSBANDS, 2003: 39; *apud* COMPAGNONI *et al.*, 2006).

Para análise das narrativas foi utilizado um quatro de categorias com base teórica nos trabalhos de BARCA e GAGO (2004), LEE (2003), HUSBANDS (2003) e PROST (1996), desenvolvido por SHMIDT e GARCIA (2005), *apud* SILVA (2006).

Quadro de referência categorial	
Elementos teórico metodológicos	Aspectos a observar nas narrativas
1. Desenvolvimento de ideias	1.1. causalidade (descrição e/ou interpretação) 1.2. continuidade 1.3. mudança
2. Conhecimento prévio dos alunos	2.1. incorporação de novas informações às já existentes 2.2. utilização de referências de seu grupo cultural
3. Utilização de conceitos temporais	3.1. relações presente-passado 3.2. cronologia 3.3. linguagem 3.4. periodização
4. Forma de estruturação das narrativas	4.1. dimensão cronológica e linear dos acontecimentos 4.2. identificação e/ou explicação das causas e intenções que geram mudanças 4.3. exposição de relações entre objetos e acontecimentos

4.4. exposição de uma problemática ou conflito desencadeador da relação com o passado

As narrativas de duas equipes foram selecionadas como exemplo para análise.

Narrativa da Equipe 1:

Essas terras sempre foram motivo de discórdias: no império entre Brasil e Argentina, depois na guerra do contestado por Santa Catarina. Elas eram muito férteis e mata (florestal), motivo de atração de companhias colonizadoras e madeireiros mas também para a população trabalhadora que vinha da região Sul com esperança de fartura. Eles eram os posseiros que são lavradores (agricultores) e juntamente com a família ocupam pequenas áreas de terras devolutas ou improdutivas, isto é, terras que não estão sendo utilizadas e que pertencem ao governo.

Mario Fontana, gerente da CITLA (madeireira e colonizadora) tinha uma carta de crédito no valor de quatro milhões e setecentos e vinte mil cruzeiros, onde foi até o Governo Federal propondo ficar com essas terras com aproximadamente 470 mil hectares. Lá viviam em torno de 32.000 famílias algumas delas haviam sido assentadas pelo próprio Governo Federal.

A CANGO (Colônia Agrícola Nacional General Osório) foi criada em 1943 para fortalecer o povoamento estratégico na fronteira.

Os posseiros sabiam que um dia alguém iria querer aquelas terras, podia ser o governo ou até alguma colonizadora, não se negavam a pagar. Mas o abuso de poder dos jagunços ou capangas (nome que se dá, ao indivíduo que, usando de armas, prestava-se ao trabalho paramilitar para seus patrões, no caso a CITLA) era absurdo, matavam colonos tiravam deles tudo o que tivessem.

A rádio Colméia foi a anunciante da revolta, os posseiros se uniram na praça com foices facões, armas etc., para reivindicar os seus direitos que estavam sendo tomados pelos grileiros (termo que designa quem falsifica documentos para de forma ilegal tornar-se dono por direito de terras devolutas ou de terceiros).

A população já estava no seu limite pois haviam feito abaixo-assinado, perdido diversos familiares e nada havia sido resolvido.

No momento da revolta não havia autoridades policiais no local ajudando os posseiros na luta contra a colonizadora. Expulsaram-na da região, venceram, na manhã seguinte invadiram os escritórios da colonizadora destruindo todos os móveis e tudo o que ali estivesse, todos os documentos, papéis, promissórias que haviam assinado foram jogados em

praça pública e ali foram dizimados. Em 1974 a região foi legalizada e os posseiros tiveram finalmente as suas terras.

Hoje a região tem 32 municípios e é a única história do Brasil em que os camponeses armados alcançaram seus objetivos um verdadeiro exemplo de reforma agrária.

Tomando o “quadro de referência categorial” acima para análise da narrativa da Equipe 1, as seguintes situações foram registradas:

Categorias de análise	Narrativa da Equipe 1
Causalidade	“Essas terras sempre foram motivos de discórdia (...) Ela era muito fértil e mata (florestal), motivo de atração de companhias colonizadoras e madeireiros mas também para a população trabalhadora que vinha da região Sul com esperança de fartura”. “Mario Fontana, gerente da CITLA (madeireira e colonizadora) tinha uma carta de crédito no valor de quatro milhões e setecentos e vinte mil cruzeiros, onde foi até o Governo Federal propondo ficar com essas terras com aproximadamente 470 mil hectares”
Mudança	Indica mudanças com afirmações: “Em 1974 a região foi legalizada e os posseiros tiveram finalmente as suas terras”, ou “hoje a região tem 32 municípios (...)"
Incorporação de novos elementos aos agrária. Conhecimentos prévios dos alunos	Incorporação dos conceitos posseiros, grileiros, reforma
	Utilização de Demarcação do tempo através de referências às épocas, como nos conceitos temporais exemplos: “no império” e “hoje”. Isto acontece quando menciona que “essas terras sempre foram motivo de discórdias: no império entre Brasil e Argentina (...); No final da narrativa faz referência a “ hoje a
Categorias de análise	Narrativa da Equipe 1
Formas de estruturação da	região tem 32 municípios (...); Relação presente/passado Procura explicar as causas dos acontecimentos. Como exemplo pode-se citar o trecho em que atribui à fertilidade da terra a causa de atração dos

narrativa	<p>personagens que entram em conflito no contexto do tema estudado:</p> <p>“Ela era muito fértil (...), motivo de atração (...).” Narrativa do tipo “quadro”, pois busca dar respostas a como aconteceram.</p>
-----------	---

Narrativa da Equipe 2:

Em 1957 a história de uma cidade mudou completamente, foi conquistada sua dignidade novamente. Há anos a área que hoje é composta de vários municípios como Pato Branco, Francisco Beltrão, Dois Vizinhos, etc., era apenas uma área rural sem dono onde moravam agricultores humildes que cultivavam seu produto sem problemas algum, porém a mesma área era muito cobiçada devido sua vasta riqueza natural e por isso era alvo de constantes conflitos pelo domínio da terra.

Nesta época haviam os chamados “grileiros”, pessoas que falsificavam documentos e tomavam posse de terras corruptamente, havia também as chamadas cartas de crédito, cartas que substituíam o dinheiro de pagamento de dívidas. CITLA era uma forte indústria madeireira da época, cuja mesma possuía uma carta de crédito num valor muito alto e com um esquema corrupto e desonesto trocou de certa forma a carta pelo direito de domínio das terras já citadas onde agricultores viviam com suas famílias.

Por vários anos os posseiros ou colonos, como eram chamados os moradores e agricultores da região, foram torturados e humilhados. Foram obrigados a assinar promissórias que diziam que tinham que pagar as terras à CITLA para continuar morando e produzindo lá. A cobrança dessas promissórias era feita por “funcionários” da empresa, mais conhecidos como jagunços, que tinham o poder de ameaçar e até de matar os posseiros que se recusavam a pagar quantias absurdas pela terra.

Revoltados com a situação que já durava tempos e que preocupava as famílias prejudicadas, agricultores, comerciantes e moradores da região foram às ruas armados com o que tinham em casa, facões, espingardas, foices, etc., para protestar contra a empresa e o estado. Com muita luta e dedicação do povo, em 1957 a principal praça da cidade de Francisco Beltrão amanheceu coberta de promissórias nas ruas, os colonos invadiram os escritórios da CITLA e devastaram tudo o que viram pela frente, não deixando nada para traz, nem mesmo as promissórias que assinaram, com o intuito de destruí-las e se livrarem das suas dívidas.

Essa foi a história de um povo que pode se dizer que realmente conquistou seu território e que até hoje é lembrado pela sua força e garra.

Tomando o mesmo “quadro de referência categorial” chegou-se ao seguinte resultado relativo à narrativa da Equipe 2:

Categorias de análise	Narrativa da Equipe 2
Causalidade	<p>“a mesma área era muito cobiçada devido sua vasta riqueza natural e por isso era alvo de constantes conflitos”. Atribui como causa dos conflitos na região a “riqueza natural” das terras.</p> <p>“CITLA era uma forte indústria madeireira da época, cuja mesma possuía uma carta de crédito num valor muito alto e com um esquema corrupto e desonesto trocou de certa forma a carta pelo direito de domínio das terras já citadas onde agricultores viviam com suas famílias”. Relaciona a propriedade da “carta de crédito” pela CITLA e ao “esquema corrupto” como causas da apropriação das terras pela mesma companhia.</p>
Mudança	Identifica mudança na situação do povo “que pode se dizer que realmente conquistou seu território”.
Incorporação de novos elementos aos conhecimentos prévios dos alunos	<p>Percebe a identificação entre posseiros e colonos, como mesmo personagem no contexto do tema abordado.</p> <p>Incorporação dos conceitos posseiros, grileiros, jagunços.</p>
Utilização de conceitos temporais	Só faz referência temporal ao ano de 1957 (duas vezes); Única referência em relação ao presente é dizer que aquele povo “até hoje é lembrado pela sua força e garra”. Pode-se dizer portanto, que não estabelece relações presente-passado.
Formas de estruturação da narrativa	Personifica os acontecimentos nas ações da CITLA, e nas “famílias prejudicadas”, pois “agricultores, comerciantes e moradores da região foram às ruas armados (...)”

PARA ONDE SEGUIR

Depois de percorrer o caminho aqui descrito, parece útil deixar dois apontamentos para o momento de refazer o percurso com outros alunos, em outro ano letivo.

Primeiro apontamento: o texto didático que serviu de suporte material principal na condução desse trabalho pode ser explorado de formas diversas da descrita aqui. Inclusive, algumas das atividades, propostas no referido material, não foram exploradas nessa primeira utilização.

Outro ponto a se destacar é que o instrumento de investigação dos conhecimentos prévios dos alunos poderá ser reelaborado, incluindo uma parte de questões fechadas, ou ao menos mais objetivas. Para essa reformulação as ideias levantadas nessa experiência e tabuladas neste texto poderão ser úteis.

Percebe-se, entretanto, que o uso nas aulas de História, dos documentos em geral, e do filme histórico em particular, documentário ou não, tem muitas possibilidades, pois desafia o aluno a percorrer o caminho da produção do conhecimento histórico, mobilizando suas potencialidades cognitivas, tendo como referência a própria ciência da História.

REFERÊNCIAS

ASHBY, Rosalyn. Conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções de alunos. In. BARCA, I. (org.) **Educação histórica e museus**. Braga: Uminho, 2003, p. 37-57.

BARCA, Isabel. Literacia e consciência histórica. Educar, Curitiba, Especial, p. 93-112, 2006a. Editora UFPR.

_____. Educação histórica, cidadania e inclusão social. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; STOLTS, Tânia (Orgs.). **Educação, cidadania e inclusão social**. Curitiba : Aos Quatro Ventos, 2006b.

_____. Aula Oficina: do projeto à avaliação. In: **Para uma educação histórica de qualidade**. Actas das IV Jornadas internacionais de Educação Histórica. Braga: Ed. Universidade do Minho, 2004.

_____, GAGO, Marilia. Usos da narrativa em História. In. MELO, Maria do Céu/LOPES,

José Manuel. **Narrativas históricas e ficcionais. Recepção e produção para professores e alunos.** Actas do Centro de Investigação em educação. Instituto de educação e psicologia. Braga: Universidade do Minho, 2004, p. 29-39.

Cinqüenta anos Revolta dos Posseiros: 1957-2007. Publicação do Governo do Paraná, Secretaria de Estado da Cultura, Associação dos Municípios do Sudoeste do Paraná, 14^a Regional da Cultura e Prefeitura Municipal de Pato Branco. Resgate histórico: Sittilo Voltolini. Revista comemorativa do cinqüentenário da Revolta dos Posseiros.

COMPAGNONI, A. M. ; FERNANDES, L. Z. ; NETTE, A. L. ; THEOBALD, H. R. ; SCHMIDT, M. A. M. **Construção de narrativas históricas: perspectivas da consciência histórica em jovens brasileiros.** In: VII Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino de História - ENPEH - Novos Problemas, Novas Abordagens. Caderno de Resumos. Belo Horizonte : Faculdade de Educação - UFMG, 2006

GOMES, Iria Zanoni. **1957: A revolta dos posseiros.** Curitiba : Criar Edições, 1987.

HUSBANDS, Chris. **What is History teaching? Language, ideas and meaning in learning about the past.** Buckingham-Philadelphia: Open University Press, 2003.

LEE, Peter. "Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé. Compreensão da vida no passado. ("We're making cars, and they just had to walk": understanding people in the past. In. BARCA, Isabel. **Educação Histórica e museus.** Actas das 2as. jornadas internacionais de educação histórica. Braga: Universidade do Minho, 2003, p.19-36.

_____, ASHBY, Rosalyn. Discussing the Evidence. In Teaching History, 1987, nº 44. Historical Association.

PROST, Antoine. Doce lecciones sobre la Historia. Valencia (ES): Frónesis, 1996

SALIBA, Elias Thomé. Experiências e representações sociais: reflexões sobre o uso e o consumo das imagens. In: BITENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula.** 3.ed., São Paulo: Contexto, 1998.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora: CAINELLI, Marlene. **Ensinar história.** São Paulo : Scipione, 2004.

_____, GARCIA, T.M.F.B. **Building historical narratives baased on documents from the family archives: a social experiment with brazilian children.** FIRST ISCAR CONFERENCE. Sevilha (ES), 2005, p. 251.

_____. **Perspectivas da didática na Educação Histórica.** In: 29^a Reunião Anual da ANPEd,

2006, Caxambu, MG. Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT04-2575>>—Int.pdf>. Acesso em 07 fev. 2009.

SILVA, José Graziano da. **O que é questão agrária**. 15^a ed. São Paulo : Brasiliense, 1989.

SILVA, E. E. . **A compreensão e a construção de narrativas históricas em aulas de História por alunos de terceira série do Ensino Fundamental**. In: VI SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL - ANPED SUL, 2006, Santa Maria - RS. Pós Graduação em Educação: Novas questões. Santa Maria - RS : UFSM. v. 1.

FILME

1957: A Conquista do Sudoeste. 2007, Brasil. Realização: Secretaria de Estado da Cultura/Governo do Paraná; Produção: Lu Rufalco; Edição: Alexandre Luz; Pesquisa: Berenice Mendes. Filme documentário que aborda a revolta dos posseiros do Sudoeste do Paraná em 1957.

ANEXO ÚNICO

Ficha técnica do filme documentário 1957 – A conquista do Sudoeste

Filme documentário que aborda a revolta dos posseiros do Sudoeste do Paraná em 1957.

Título: 1957 – A conquista do

Sudoeste País: Brasil

Idioma: Português

Ano: 2007

Duração: 30 min.

Produção: Lu Rufalco

Locução: Paulo Chaves

Locução Rádio: Rubens

Greiffo

Captação de áudio: Abílio

Henrique Edição: Alexandre Luz

Pesquisa: Berenice Mendes

Fotografia e Câmera: Julio César de Lima

Assistentes: Valdeir Pereira Nunes e Edson José

de Souza Câmera adicional: Hugo cerruti

Entrevistas: Almeri Cezino

Motoristas: Epaminondas Barbosa Novaes e Eliseu Lopes

Fotos do Levante: Osvaldo Jansen Acervo – Departamento de Cultura de

Francisco Beltrão Fotos Pedrinho Barbeiro: Acervo Sueli Dartoro

Fotos Rádio Colméia: Acervo Cirene Mioto

Fotos Dois Vizinhos: Acervo Departamento de Cultura

Fotos Revista Cruzeiro: Acervo departamento de Cultura de

Capanema Trilha sonora: Cláudio Menandro

LITERACIA HISTÓRICA, UM DESAFIO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NO SÉCULO XXI

Maria Auxiliadora Schmidt-PPGE-LAPEDUH-UFPR
dolinah08@uol.com.br

ASSIMILAÇÕES

A perspectiva da definição e constituição do conceito de Literacia Histórica vem sendo desenvolvida principalmente por Lee (2005; 2006; 2008) e se integra ao conjunto de investigações e reflexões pertinentes a um campo de estudos denominado Educação Histórica. Segundo Barca (2005, p. 15)

nestes estudos, os investigadores têm centrado a sua atenção nos princípios, fontes, tipologias e estratégias de aprendizagem em Historia, sob o pressuposto de que a intervenção na qualidade das aprendizagens exige um conhecimento sistemático das idéias dos alunos, por parte de quem ensina. A análise destas idéias implica um enquadramento teórico que respeite a natureza do saber histórico e que de refletir-se, do mesmo modo, na aula de História.

As preocupações da Educação Histórica com as questões relacionadas aos princípios e finalidades do ensino de Historia, não podem ser identificadas com algumas proposições atuais, centradas na problemática da aprendizagem, e que têm como suporte teorias educacionais do tipo “aprender a aprender”. Pelo contrário, a adesão da Educação Histórica a essas preocupações, está intrinsecamente articulada à valorização de uma sólida formação na ciência de referência, pois,

no caso de professores de História, o conhecimento que têm da disciplina e o modo pelo qual eles vêm sua estrutura interagem com suas estratégias de ensino. Esses professores não apenas apresentam aos alunos os fatos a ser aprendidos, mas ajudam-nos a compreender a natureza complexa da interpretação e da análise histórica e avaliar a relevância dessa matéria para sua vida cotidiana. (BRANSFORD, BROWN, COCKING, 2007).

É consenso que as questões relacionadas à aprendizagem e, portanto, ao ensino, estão na pauta das discussões de teorias educacionais e, assim, de políticas educacionais, incluídas em debates que evidenciam a crise atual dos processos de escolarização e, portanto, da escola. Estudos já realizados no âmbito do ensino de História vêm apontando esta crise¹.

¹ Refiro-me, por exemplo, aos trabalhos que vêm sendo apresentados e publicados em Anais dos encontros Perspectivas do Ensino de História e Pesquisadores do Ensino de História, além de apresentados em simpósios organizados nos encontros regionais e nacionais da ANPUH.

Um dos elementos que pode ser destacado neste conjunto de investigações e reflexões é o consenso de que a escola como instituição, cuja função precípua era formar o cidadão – a chamada pedagogia do cidadão -, e que conferia ao ensino de História, a finalidade do preparo para a cidadania, não estaria em acordo com os debates das escolas historiográficas do século XX e nem com as novas demandas da escola de massa.

Nesse contexto, os estudos relacionados ao campo da Educação Histórica, abrem um diálogo com as teorias educacionais que procuram entender o significado dos processos de escolarização, particularmente no que se refere aos processos de ensino e aprendizagem, face ao declínio da escola como instituição com a “função de”, para entendê-la como o espaço da experiência (individual e social) dos sujeitos com o conhecimento, na esteira dos estudos desenvolvidos por investigadores como Charlot (2000), Dubet (2006), Dubet, Martuccelli (1998). A partir dessas concepções, amplia-se o conceito de “escola” para todo ambiente em que pode ocorrer a relação com o conhecimento. Desse princípio decorrem alguns pressupostos importantes.

Um primeiro pressuposto é o de que o professor (historiador) não pode, em hipótese alguma, ser um mero reproduutor/transmissor, depositador de conhecimentos, mas necessita estabelecer, em sua profissionalização, uma relação orgânica entre ensino e pesquisa. Essa relação não implica em transformar ensino em pesquisa, mas entende que a articulação entre a forma pela qual cada um se pensa como professor e a condição de viver a atividade de professor é produzida historicamente. Neste sentido, é importante que se busque superar a lógica perversa da divisão técnica do trabalho, que separou, historicamente, aqueles professores que são autorizados a produzir conhecimento, daqueles a quem é permitido apenas a sua transmissão.

Outro pressuposto é o da necessidade de se entender a ideia de aluno como uma invenção histórica e, assim, procurar ver as crianças e jovens como construções históricas, sociais e culturais, entendendo as suas aprendizagens históricas também a partir das condições históricas e objetivas em que eles constroem a si mesmos e, portanto, as suas identidades.

Desses pressupostos decorre a afinidade eletiva da Educação Histórica com o princípio de que a finalidade do ensino de História é a formação da consciência histórica. Apesar de polivalente e polissêmico, o conceito de consciência histórica (ou pensamento histórico) é aqui apreendido a partir de Rüsen (2001), para quem ela é o fundamento da ciência da história e pode ser considerada como

a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência de evolução no tempo de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo. (RÜSEN, 2001, p.57).

É nesse princípio que reside a necessidade de se abordar a construção de um conceito de literacia histórica porque, segundo Lee, a História vem sendo influenciada por propostas que a tornam responsável em produzir cidadãos bons e críticos e a proposição de uma literacia histórica poderia fornecer elementos diferentes para uma educação histórica e, talvez, atingir objetivos que as propostas anteriores não atingiram, pois, diz o autor,

um conceito de literacia histórica demanda ir além disso ao começar a pensar seriamente sobre o tipo de substância que a orientação necessita e o que as compreensões disciplinares devem sustentar naquela orientação”.(LEE, 2006, p.148).

ALGUNS PRESSUPOSTOS

A partir das assimilações apresentadas, é válido concluir que a História e seu ensino não podem ser considerados como a aquisição de fatos ou conteúdos que mostrem os acontecimentos da humanidade através dos séculos. Ao contrário, assume-se o pressuposto fundamental de que a História como ciência é uma modalidade específica de conhecimento que , segundo Rüsen (2001, p. 12) emerge da carência de todos os homens, “que agem e sofrem as consequências das ações dos outros, de orientar-se em meio às mudanças que experimentam em seu mundo e em si mesmos”.

Assim, são as “carências” de orientação na vida presente que nos colocam em relação ao passado e ao futuro. Isso traz, como consequência, a possibilidade de que todas as pessoas constroem e tenham uma consciência histórica, a partir de relações que se estabelecem com o passado, tendo como referência o seu presente. Segundo Oakeshott (2003), a vinculação do passado com o presente deve ser feita a partir da distinção entre o que se convencionou chamar “passado prático” e “passado histórico”, porque a nossa existência cotidiana comporta referências a múltiplos passados. O passado prático inclui, entre outros, o passado encapsulado (somatória das experiências dos indivíduos que independe da rememoração), o passado lembrado (da memória)e o passado consultado (da psicanálise). Existem também os vestígios materiais ou evidências do passado que estão em museus, arquivos, que podem ser denominados de passado registrado, do qual o historiador se vale,

por meio do que Marc Bloch chamou de leitura tortuosa, para construir as intrigas da história, e, portanto, o passado interpelado, o passado histórico. É importante frisar que, ambos, passado prático e passado histórico têm em comum o fato de começarem no presente.

Assim, considerando que não se pode escapar do passado, a literacia histórica baseia-se no entendimento de que se deve propiciar e obter condições para que se possa fazer escolhas intencionais a respeito do passado. Por isto, é válida a questão colocada pela literacia histórica, de que é importante saber que passado se quer, que usos a história tem para a vida prática e de que maneira a História pode ser aprendida.

Neste sentido, um conceito de literacia histórica parte do pressuposto de que a História é, como aponta,

uma forma pública de conhecimento público que tem desenvolvido princípios para lidar com o passado. Isto não quer dizer que é uma disciplina fixa e acabada, ou que é a única forma de se lidar com o passado, ou que são requeridas capacidades esotéricas que só intelectuais muito capazes podem ter tempo e competência para dominar.(LEE, 2008, p. 13)

Mas, como completa este autor, a História é um estudo do passado que tem que seguir alguns critérios, como:

- pensar historicamente pressupõe produzir bons argumentos sobre as questões e pressuposições relacionadas ao passado, apelando à validade da história e à plausibilidade de suas afirmações;
- pensar historicamente significa aceitarmos queせjamos obrigados a contar historias diferentes daquelas que preferimos contar;
- pensar historicamente significa compreender a importância de se respeitar o passado e tratar as pessoas do passado como elas gostariam de ser tratadas e não saqueando o passado para servir a determinados interesses do presente.

Baseando-se nesses pressupostos e princípios está em curso a constituição de um conceito de literacia histórica, referenciada na própria ciência da Histórica, como completa Lee (2008, p. 13)

Se desejamos afirmar que estamos ensinando História, em vez de outras formas de pensar acerca do passado, é crucial que os alunos comprehendam que existe uma forma de conhecimento de História e que o conhecimento do passado não é só uma questão de opinião pessoal.

CONSTITUINDO O CONCEITO

A palavra “literacia” é uma experiência ausente nos dicionários de língua portuguesa. Assim, sua conceituação, nesse texto, está restrita à forma pela qual, na área da Educação Histórica, ela vem sendo investigada pelos historiadores, em referência a pressupostos teóricos da própria Historia, como alguns já apontados.

Para se chegar a alguns indicativos do que significa ter uma literacia histórica, é importante retomar a ideia de Rüsen (2001) de que a aprendizagem histórica advém da necessidade que se tem do desenvolvimento da competência de dar sentido (significado) ao tempo que fica evidenciada quando os sujeitos narram a historia, construindo formas coerentes de comunicação de suas identidades históricas. Neste ponto, aparece um encaminhamento da literacia histórica, qual seja a da necessidade de se desenvolver e trabalhar operações mentais da consciência histórica que desenvolvam a narrativa, porque é somente a partir desta que o conhecimento torna-se consciente, ou autoconhecimento e o sujeito aumenta sua capacidade de ver o passado como passado histórico e não somente como passado prático ou passado morto. Isto porque a aprendizagem histórica só é aprendizagem quando ela muda os padrões de interpretação do passado, o que pressupõe um processo de internalização dialógica e não passiva do conhecimento histórico, além de uma exteriorização para fora, no sentido de mudar a relação com a vida prática e com o outro.

Na esteira das ideias de Rüsen, pode-se afirmar que a “competência narrativa” é a expressão da forma, do conteúdo e da função da consciência histórica. O conteúdo é a capacidade de aprender a olhar o passado e vê-lo em sua especificidade temporal, de distanciar-se do passado e diferenciá-lo do presente, reconhecendo nele a sua própria experiência e a mudança. Esta capacidade é também chamada “competência da experiência”. A forma é a capacidade de se analisar as diferenças de temporalidades entre o passado, o presente e o futuro, por meio da concepção de um todo temporal significativo que abranja todas as dimensões do tempo. Trata-se da “competência de interpretação” que possibilita traduzir as experiências passadas em compreensão do presente e expectativas do futuro. A função é a capacidade que permite a utilização do todo temporal (passado, presente e futuro) como guia de ação na vida diária. Trata-se da competência de orientação.

Nesta direção, é preciso lembrar a existência de uma relação orgânica entre a competência narrativa e a criação de identidades individuais e coletivas. Essa relação orgânica ocorre porque os sujeitos, por meio da narrativa, são capazes de desenvolver abordagens de si e do outro, e isso exige a consciência de sua própria historicidade e, portanto, de uma

consciência histórica. Por outro lado, ao narrarem a sua vida e do outro, ele se inventa e institui seu pertencimento no mundo. Ele se forja pela narrativa, ao criar um sentimento de continuidade no tempo e um sentimento de coerência interna, que lhe permite se interpretar narrativamente, como sendo um sujeito singular, porém, matizado por elementos sociais e culturais.

A partir destas considerações, pode-se caracterizar a literacia histórica como a construção de sujeitos historicamente letrados, que sejam minimamente capazes de, segundo Lee (2008) realizar algumas coisas, como:

- * ter uma imagem do passado que lhes permita orientarem-se no tempo, a qual exige o domínio de determinados conteúdos históricos ou uma compreensão substantiva coerente do passado;

- * um conhecimento de como desenvolver uma explicação e narrativa do passado, o que pressupõe o domínio de idéias substantivas e de idéias de segunda ordem que colaborem para organizar o passado, fazendo com que o conhecimento do passado seja possível;

Como afirma Lee (2008),

se os estudantes são capazes de dar sentido ao passado e adquirirem algum conhecimento do que podemos dizer acerca dele e, simultaneamente, serem capazes de utilizar esse conhecimento de modo a que tenha claramente uma utilidade/aplicabilidade, talvez possa se afirmar que os estudantes são historicamente letrados”.

PRIMEIRAS CONCLUSÕES

Se o século XIX foi o século da História e da paixão pela História, pode-se afirmar que o século XX foi o século dos usos públicos da História. Além da difusão de propostas curriculares e manuais didáticos que acompanharam o processo de massificação da escolarização, a Historia foi manipulada para fins políticos e também ocupou lugar na mídia, tornando-se um lucrativo produto da industria cultural.

No entanto, no século XXI, ainda enfrenta o sério desafio de elucidar o que pensar acerca de questões como “para que serve ensinar historia?, que historia ensinar? o que é aprender história?

Podem ser lembradas, como referência, as reflexões do escritor Cláudio Magris (cujo livro Às Cegas foi premiado na ultima feira do livro de Frankfurt), quando afirma que,

- *A grande mudança (do século XXI) foi o fato de que hoje, pela primeira vez na História, temos a sensação física, concreta, ora excitante ora estimulante, ora inquietante ora estarrecedora, de que estamos envolvidos no mundo e de que, em todos os nossos atos, envolvemos o mundo inteiro. Não podemos mais considerar – e este é um progresso – nada nem ninguém, nenhum país e nenhum povo, como algo distante que não tem nada a ver conosco. Tudo isto comporta mudanças enormes; enormes esperanças e enormes perigos. Pela primeira vez, vivemos concretamente uma época universal, mas com um sentimento de profunda ameaça.*

- Ameaças como o tráfico de órgãos arrancados de crianças assassinadas, em alguns países da África.

Nessa direção, uma literacia histórica pode assumir que sua finalidade é formação da consciência histórica, tendo como referência a construção, não de uma relação prática ou morta com o passado, mas uma relação histórica cada vez mais complexa, em que a consciência histórica seja portadora da orientação entre o presente, o passado e o futuro, no sentido do voltar-se para dentro (o papel das identidades) e para fora (na perspectiva da alteridade). Nesse sentido, ao ser pensada a relação com o conhecimento histórico e, portanto, o ensino e aprendizagem da História como a internalização de determinada consciência histórica pelos sujeitos, pode-se falar em internalizar para manter e conservar ou subjetivação, isto é, interiorização mais ação dos sujeitos, com vistas às intervenções e transformações na vida prática.

REFERÊNCIAS

BARCA, Isabel. Educação Histórica: Uma nova área de investigação. In: ARIAS, José Miguel. (org.). **Dez Anos de pesquisas em ensino de Historia**. Londrina: AtritoArt, 2005.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

BRANSFORD, A., BROWN, A. L., COCKING, R. R. **Como as pessoas aprendem:** Cérebro, mente, experiência e escola. São Paulo: Senac, 2007.

DUBET, François. **El declive de la institución**. Barcelona: Gedisa, 2006.

DUBET, F., MARTUCELLI, Danilo. **En la escuela:** Sociología de la experiencia escolar. Madrid: Losada, 1998.

- LEE, Peter. Educação Histórica, consciência histórica e literacia histórica. In: BARCA, I. **Estudos de consciência histórica na Europa, América, Ásia e África**. Braga: Uminho, 2008.
- _____. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Revista Educar: Dossiê Educação Histórica**. Curitiba: UFPR, 2006.
- _____. **History in the classroom**. How Students Learn. Washington: The National Academies Press, 2005.
- OAKESHOTT, Michael. **Sobre a História**. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003.
- RÜSEN, Jörn. Razão Histórica. Brasília: UnB, 2001.
- SCHMIDT, M.A., BARCA, I. **Aprender historia: perspectivas da educação histórica**. Ijuí: Unijuí, 2009.

AS IDEIAS PRÉVIAS COMO PONTO DE PARTIDA NA CONSTRUÇÃO DA HISTÓRIA DA ÁFRICA

Adriane de Quadros Sobanski¹

RESUMO

Investigo os conceitos substantivos que os professores de História e os jovens estudantes, tanto do Brasil como de Portugal, apresentam sobre a História da África. Para a Educação Histórica, esses conhecimentos, denominados de *substantivos*, devem ser analisados porque são eles que direcionam a relação entre a vida prática e a ciência histórica. Essa racionalidade que norteia as ideias, conceitos substantivos de professores de História e jovens estudantes, perspectivas orientadoras da experiência do passado, é o que lança as bases para minha pesquisa. Os *Conceitos Substantivos*, investigados por Peter Lee, surgiram a partir de uma categoria desenvolvida por Jörn Rüsen e definida como *Conceito Histórico*. De acordo com Rüsen, esses conceitos são recursos lingüísticos utilizados como forma de definir como o pensamento histórico científico se realiza. Tais conceitos são sempre referidos por nomes próprios e têm qualidades históricas pré-esboçadas pelas categorias históricas. Enquanto um nome próprio, a África não é entendida como um conceito histórico. De acordo com Rüsen (2007), os nomes próprios são designações lingüísticas que apenas designam estados de coisas em sua ocorrência singular, referindo-se a eles diretamente. No entanto, a partir do momento em que lida com a relação intrínseca que existe, no quadro de orientação da vida prática, entre a lembrança do passado e a expectativa do futuro, a África passa a ser entendida como um conceito histórico. Considerando-se que tanto professores como alunos já chegam à escola com ideias prévias com relação a essa temática é interessante se debruçar sobre como essa consciência histórica é construída e as formas como o processo pode ser encaminhado de acordo com as propostas da lei 10.632/09 que tornou obrigatório o ensino de História da África.

Palavras-chave: África. Educação Histórica. Conceitos Substantivos.

¹Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Professora de História da rede pública e privada do Estado do Paraná.

O governo Federal sancionou, em março de 2003, a Lei 10.639/03-MEC, que alterou a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) e estabeleceu as Diretrizes Curriculares para a implementação da mesma. A Lei 10.639 instituiu a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos africanos no currículo escolar do ensino fundamental e médio com o “objetivo de corrigir injustiças, eliminar discriminações e promover a inclusão social e a cidadania para todos no sistema educacional brasileiro”. (DIRETRIZES, 2004, p. 5).²

Na sua concepção, a nova Lei pretende recolocar a questão da participação do negro, ou afrodescendente, na sociedade brasileira, sua identidade e papel cultural.

As Diretrizes acabam diferenciando uma cultura negra de uma cultura branca, como fica claro na afirmação que “reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história”. (DIRETRIZES, 2004, p. 12). Em diversos momentos há essa distinção, a de que existe uma cultura tipicamente negra e, outra, branca, sobretudo quando se enfatiza a necessidade de valorização da história e da cultura dos afro-brasileiros e dos africanos.

Trata-se de um viés culturalista a partir do qual o ponto de vista abordado pela legislação se apoia em elementos culturais, tais como religiosidade e comportamento, e que aparece com muita intensidade nas palavras que norteiam toda a proposta das Diretrizes, colocando a questão da História da África dentro dessa categoria. Embora visando à recolocação da população afro-descendente na sociedade com pleno direito à cidadania, principalmente por meio da escola e da cultura escolar, a lei não consegue romper com uma razão histórica dominante, mantendo a mesma cognição com relação a essa passagem da história, demonstrando que existem diferenças entre os brasileiros brancos e aqueles que são “descendentes” dos povos africanos, tendo uma cultura particular devido a essa questão basicamente genética.

Fica claro no decorrer dos argumentos das Diretrizes que ainda não foi possível se desvincular de uma cognição segundo a qual existe uma forma de definir uma cultura africana dentro de uma cultura maior, a brasileira. No desenvolvimento desse documento prevalece um discurso pelo qual é possível identificar a presença de uma consciência histórica na qual a idéia de que o sujeito negro, determinado pela cor, deve ser visto dentro de uma cultura “própria”, ou seja, a africana. É como se as pessoas negras, os afrodescendentes, carregassem,

² No ano de 2008 a Lei 11.465/08 foi criada, alterando um artigo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) substituindo a Lei nº 10.639/03, que previa a inclusão da temática afro-brasileira nos currículos das redes de ensino. Agora, todas as escolas de ensino fundamental e médio, tanto públicas quanto privadas, devem conferir o mesmo destaque ao ensino da história e cultura dos povos indígenas. De acordo com a nova lei, todas as disciplinas, especialmente História, Geografia e Literatura, devem incorporar a contribuição dos negros e indígenas à cultura brasileira.

geneticamente, uma cultura africana, própria de um território que não é o Brasil. Como afirmam as Diretrizes, “(...) é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que e repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos”.

O PAPEL DOS PROFESSORES

Tomando como ponto de análise a cultura escolar, as Diretrizes mostram enorme preocupação com relação à importância que a escola tem nesse processo de valorização da cultura afro-brasileira e nas formas de inserção da população afro-brasileira.

Reconhecer exige que os estabelecimentos de ensino, frequentados em sua maioria por uma população negra contem com instalações e equipamentos sólidos, atualizados, com professores competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e brancos, no sentido de que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação. (DIRETRIZES, 2004, p.12)

A legislação afirma que para obter êxito, acabando com o racismo e as discriminações, a escola e seus professores não podem improvisar. É preciso desfazer a mentalidade racista e discriminadora, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando as relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. As Diretrizes afirmam, ainda, ser necessário que os estabelecimentos de ensino e os professores tenham como referência princípios relativos à consciência política e histórica da diversidade. Entre as várias sugestões dadas pelas diretrizes, destaca-se

a busca, da parte das pessoas, em particular dos professores não familiarizados com a análise das relações étnico-raciais e sociais com o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana, de informações e subsídios que lhes permitam formular concepções não baseadas em preconceitos e construir ações respeitosas. (DIRETRIZES, 2004, p.19)

Muito se tem discutido acerca do papel dos professores no contexto do universo escolar. As pesquisas atuais, que se baseiam na perspectiva da sociologia da experiência (DUBET, MARTUCELLI, 1997), apontam para o fato de que esse ofício de ensinar precisa ser entendido sob uma nova perspectiva, a partir da qual os professores passam a ser vistos como sujeitos completos, com uma subjetivação própria que obriga a compreendê-los além do espaço da sala de aula.

Aqui entra o papel primordial da Educação Histórica nesta investigação para entender como a experiência dos professores interfere nesse processo de cognição e como isso

aparece em suas explicações com relação à temática da história da África. Por isso a preocupação com os conhecimentos prévios e com a investigação dos interesses que estão presentes na experiência das pessoas.

De acordo com Peter Lee (2006), a capacidade de pensar historicamente é o fator fundamental que desenvolve uma cognição histórica mais aperfeiçoada, possibilitando aos professores a competência de educar também historicamente. O professor de história, portanto é, ao mesmo tempo, historiador e “ensinante”. Ele deve produzir conhecimento e fazer com que o aluno escreva e leia o mundo historicamente por meio da narrativa. Assim, os alunos devem entender a história como compromisso de indagação, com características e vocabulários próprios: “passado”, “acontecimento”, “situação”, “evento”, “causa”, “mudança”.

Peter Lee (2006) acredita que os professores têm mais facilidade de identificar aqueles conhecimentos prévios que os alunos possuem, uma vez que esses conceitos são centrais para a História e para entender aquilo que ele pensa de si próprio enquanto leciona. Tais conceitos podem vir de vários setores de nossa vida e o entendimento de seu significado é de fundamental importância, sobretudo porque pode mudar de acordo com o tempo e com o contexto.

São esses aspectos e a compreensão de sua existência o papel que os professores devem desempenhar, criando um padrão de valores, significados ou intenções sobre a seleção, a reconstrução e a articulação temática estruturada no fato histórico escolhido, qual seja, o significado de África. É neste significado que os professores constroem sua originalidade, pois é através do sentido elaborado por eles que se definirá a historiografia a ser utilizada na abordagem do tema escolhido, construindo assim sua consciência histórica.

A função dos professores, tão salientada pelas Diretrizes faz buscar as orientações da Educação Histórica com relação à indagação de quais idéias substantivas eles possuem acerca da História da África e da cultura afro-brasileira para atingir os objetivos sugeridos pela Legislação.

A qualificação dos professores é um critério que fica bem evidente como sendo a forma primordial para que a valorização da cultura afro-brasileira e da população negra aconteça. Uma qualificação garantida a partir do conhecimento de uma historiografia particular e da possibilidade de articulação com diferentes materiais e fontes históricas. É essa qualificação que garantirá aos professores o papel de mediadores no ensino de História da África e da cultura afro-brasileira defendidos pelas Diretrizes. Há que se entender, também, que isso só poderá ocorrer a partir do momento em que a África esteja presente nos currículos

e manuais didáticos como um conteúdo específico da História, como o que já vem acontecendo com a História da Índia, da China e do Japão.

Dubet (1997) afirma que esse professor é um sujeito que possui uma capacidade individual de ação, de subjetivação de suas próprias atitudes. Ao não conceber mais a escola enquanto instituição esse professor passa a demonstrar que existe uma interação mais dinâmica da escola com seus alunos, revelando experiências particulares na sua prática e no seu discurso.

A experiência social aparece como uma maneira de construir o mundo, ao mesmo tempo subjetiva (é uma "representação" do mundo vivido, individual e coletiva) e cognitiva (é uma construção crítica do real, um trabalho reflexivo dos indivíduos que julgam sua experiência e a redefinem). (WAUTIER, 2003, p. 180)

Dubet (1997) sugere que a escola é o espaço da subjetivação, da experiência social em que o indivíduo toma consciência da sua relação com a sociedade, com a realidade. Ele não nega a função ou a finalidade da escola em socializar, mas vai além ao insistir que se deve entender as pessoas que dela fazem parte, caso dos alunos e professores, uma vez que é justamente a relação entre esses indivíduos que possibilita uma reflexão sobre as diferentes experiências. Para Dubet (1997) “uma escola não é somente um local onde um professor ensina, é um ser moral, um meio moral impregnado de certas idéias, de certos sentimentos, um meio que envolve tanto o professor como o aluno”.

A sociologia da experiência social³ visa definir a experiência como uma combinatória de lógicas de ação que vinculam o ator a cada uma das dimensões de um sistema. Alunos e professores não são vistos mais apenas nos aspectos pedagógicos, mas através de uma multiplicidade de relações e ação. Embora diferentes, professores e alunos têm semelhanças na experiência: desencanto, cansaço, decepções, expectativas. Para Dubet (1997) “o ator deve articular estas lógicas de ação diferentes e a dinâmica que resulta dessa atividade constitui a subjetividade do ator e sua reflexividade”. Disso se deduz que os professores são capazes de produzir conhecimento e de refletir sobre ele. A experiência social aparece como uma maneira de construir o mundo, ao mesmo tempo subjetiva (é uma "representação" do mundo vivido, individual e coletiva) e cognitiva (é uma construção crítica do real, um trabalho reflexivo dos indivíduos que julgam sua experiência e a redefinem).

³ O ponto de partida de Dubet é a constatação de uma mudança profunda na concepção da sociedade, do indivíduo e da ação social, de uma "decomposição" da representação do social oferecida pela sociologia clássica.

O papel do professor, portanto, aparece como sendo de vital importância nesse processo. Dentro do universo escolar, cabe a ele ter competência para articular as sugestões das Diretrizes.

Segundo Dubet (1997) é preciso entender que esse professor, também um sujeito que pertence ao universo escolar, pode ter dúvidas, angústias e resistências, pois cada professor carrega consigo uma multiplicidade de experiências, as quais podem interferir nas suas idéias, inclusive com relação à História da África.

Com o auxílio deste caso em especial, a historiografia pode colaborar enquanto referencial teórico para conceber uma cognição histórica, já que esta não é entendida como inerente ao ser humano, mas construída por meio de uma produção divulgada seja através de materiais didáticos, seja por outros meios de comunicação.

Aqui cabe retomar a idéia de Peter Lee (2006) com relação à Literacia histórica, na perspectiva de que os professores de história deveriam desenvolver uma competência para entender a multiperspectividade da historiografia e a possibilidade de criar uma nova racionalidade histórica com relação à História da África e da cultura afro-brasileira, o que desenvolveria nesses sujeitos a capacidade de pensar historicamente e de romper com uma cognição fundamentada em produções localizadas e tidas como único ponto de referência.

No caso do ensino da história, devemos questionar a forma como este é feito, geralmente seguindo uma “lógica”. Para tanto é preciso voltar à característica multiperspectivada da História e contrariar uma racionalidade dominante que se acomodou no sentido de apresentar apenas uma via de explicação aos acontecimentos e problemas históricos. A função do historiador e do professor não é o de “contar as coisas”, nem mesmo quando essas histórias refletiram de verdade, o que é muito improvável, as coisas “como realmente aconteceram”.

Se considerarmos que a aprendizagem é contextualizada socialmente, as experiências, o enfoque e os métodos de ensinar afetam sobremaneira o nível do pensamento histórico. Os historiadores são influenciados por valores de seu próprio tempo e pelas evidências de que dispõem, selecionando e combinando fontes para recriar determinado acontecimento do passado. Suas interpretações, portanto, podem variar de acordo com os diferentes interesses e perspectivas que apresentam. Lemos as fontes de acordo com nossas experiências e nossa vida prática. A objetividade da experiência que está na fonte pode ser usada por outra pessoa de modo subjetivo, com outra experiência, outra intencionalidade.

Segundo Oliva

Se levarmos em consideração que a grande maioria dos autores de livros didáticos são historiadores, ou pelo menos professores de História, os manuais escolares—com seus textos escritos e imagéticos — ganham o status de serem representações da História. Da mesma forma, seria natural pensar que as mesmas serão (re) significadas pelos seus leitores, sejam eles professores ou alunos. Entendemos, portanto, que os textos e os recursos imagéticos presentes em um livro didático—mapas, figuras, fotografias, pinturas, charges ou desenhos—são produtos da interpretação e da representação de uma certa realidade pelos seus autores. (OLIVA, 2003, p. 442)

Nas narrativas sobre a África e o papel dos africanos no Brasil, podem aparecer diferentes possibilidades de informações por parte dos professores, de acordo com sua consciência histórica. Neste caso, os professores têm carecido de uma orientação que os leve a perceber ou mesmo buscar outra racionalidade para interpretar essa história.

Para a narrativa histórica é decisivo (...) que sua constituição de sentido se vincule à experiência do tempo de maneira que o passado possa tornar-se presente no quadro cultural de orientação da vida prática contemporânea. Ao torna-se presente, o passado adquire o estatuto de ‘história. (RÜSEN, 2001, p. 155).

De acordo com essa perspectiva de Rüsen, a África só viria a adquirir um espaço dentro dos conteúdos escolares a partir do momento em que o seu passado, sua história, seja entendido enquanto conteúdo escolar e, portanto, passe a representar um conhecimento sistematizado tanto nos currículos escolares como nos manuais didáticos a serem utilizados por professores e estudantes.

Mas essa sistematização dos conteúdos escolares referentes à História da África também pressupõem uma sólida formação historiográfica por parte daqueles que elaboram os currículos e os manuais, assim como se espera que os professores que estão em contato direto com os estudantes também tenham o domínio dessa historiografia. De acordo com Rüsen (2001), a orientação, a interpretação e a experiência seriam os princípios norteadores para que a História da África tenha sentido.

Essa orientação no tempo acontece a partir do contato e da experiência com as fontes, garantindo a capacidade de problematizar, de entrar em contato com o passado e, por consequência, levantar pressuposições e interpretação com relação ao passado e ao presente.

E isso só será possível por meio de um contato direto dos professores de História e seus alunos com uma documentação, primária ou secundária, que evidencie todos os aspectos previstos pela lei 10.639/03, uma vez que dentro das mudanças temporais apontadas por esses documentos, pode-se fazer um caminho histórico.

O processo histórico tem, então, a tarefa de ser desvinculado da ideia que os conhecimentos dos fatos humanos se limitam apenas à apresentação ou descrição de acontecimentos ou de realizações de determinados grupos.

De acordo com Rüsen (2001), o pensamento histórico está presente nas explicações e os conteúdos nele inseridos são resultado de uma operação metódica que se manifesta com a narrativa, a escrita, as problematizações que estabelecemos com a experiência que está em nossa vida prática e nas evidências do passado, o que restou do passado no presente. O desenvolvimento desse pensamento histórico promove a competência de “pensar historicamente”, ou seja, a capacidade de se orientar no tempo numa ligação entre passado, presente e futuro, sendo que o passado só tem sentido porque tem relação com o presente.

A história hoje tem uma característica bastante rigorosa ao não aceitar apenas “uma grande narrativa” acerca do passado, já que a historiografia pode produzir narrativas divergentes, resultado de diferentes perspectivas a partir das mesmas fontes ou situações.

No caso específico da Lei 10.639/08, torna-se obrigatório um novo olhar sobre a História da África e da cultura afro-brasileira a ser resgatada no universo escolar, observando no presente os elementos africanos de um passado que, até então, tem sido observado a partir de um único ponto de vista da historiografia.

Segundo a análise sobre consciência histórica de Rüsen (2001), o tempo, à medida que transcorre, provoca pequenas e grandes mudanças que são vividas pelos sujeitos nas suas práticas quotidianas. A experiência do tempo e o nosso desejo de prever as mudanças no futuro causam a necessidade de orientação no tempo relativamente à interpretação do passado.

Como argumenta Lee (2006), embora pareça que a nossa necessidade de orientação no tempo, no dia-a-dia, cria o interesse acerca do passado e reforça a História, a história acadêmica “produz um acréscimo teórico para além da necessidade de identidade dos sujeitos ativos” e este “acréscimo teórico deve ser visto como a produção racional específica da pesquisa orientada em narrativa histórica; a História transcende a particularidade da orientação de senso comum para a ação no mundo”.

INVESTIGAÇÃO

A partir dessas considerações foram realizadas investigações com os professores de História brasileiros e portugueses que atuam, principalmente, no ensino público em ambos os países. Da utilização de um questionário realizado no ano de 2007, esses sujeitos do universo escolar foram convidados a colocar, em suas respostas, as idéias que têm com relação à História da África e ao seu ensino.

De modo geral fica perceptível que falta para os professores um referencial teórico da historiografia, sendo que em suas idéias acerca da África aparecem interferências de outros meios, como da mídia e de manuais didáticos. Os professores desconhecem o caminho percorrido na construção histórica, interferindo na forma como os alunos se aproximam do conhecimento.

As ideias dos professores apresentam a África enquanto um “conceito-gênero”, categoria que Rüsen (2007) define como sendo um conceito da linguagem dos historiadores que não são especificamente históricos, como acontece com palavras como *trabalho* e *economia*, por exemplo. “Eles designam, nos estados das coisas, complexos de qualidades que eles têm em comum com os outros estados de coisas, independente de sua relevância nos processos temporais”. (RÜSEN, 2007, p. 92)

A África só se torna um conceito histórico porque lida com a relação intrínseca que existe, no quadro de orientação da vida prática presente, entre a lembrança do passado e a expectativa do futuro. Quando a relevância do conceito é designada, torna-se um conceito histórico, como “cultura africana”.

A África, nas ideias dos professores portugueses, por exemplo, aparece apenas como um “conceito-gênero”, sem um referencial teórico de valor histórico que se aplique a uma medida como a de enfocar esse tema num contexto maior de sala de aula.

De acordo com Dubet (1997), a identidade cultural é um elemento que aparece na experiência social que o sujeito mantém com o conhecimento. Neste caso, os professores brasileiros constatam a presença uma relação cultural entre a África e o Brasil e conseguem, ao menos, levantar argumentos para trabalhar esse tema em sala de aula.

As ideias apontadas pelos professores portugueses nos levam a crer que a África aparece mesmo apenas como um conteúdo e não como um tema que mereça ser discutido como referencial de identidade ou de postura perante a sociedade. Isto está provando a necessidade da presença e da ênfase na utilização de documentos primários e secundários em aulas de História como recurso fundamental para a orientação e interpretação no tempo.

Na investigação sobre o ensino de História, a Educação Histórica sente a necessidade de buscar um conhecimento sistemático sobre as ideias históricas tanto de crianças e jovens, assim como dos professores. Há um conhecimento que é obtido pela ciência e há um produto da reflexão que fazemos da própria história pessoal. “Como regra geral, as ciências ao se constituírem vão criando linguagens particulares, repletas de termos específicos, que podem transformar-se em complexos sistemas formais”. (ARÓSTEGUI, 2006, p. 369)

Entendendo que a África faz parte da construção social e cultural do Brasil e de Portugal, houve o entendimento de que seria necessário realizar um estudo de caso nesses dois países. Utilizando a categoria de Conceito Histórico formulada por Rüsen (2007), a África precisava ser investigada a partir das ideias de professores brasileiros e portugueses para entender como essa mesma idéia foi construída. Para tanto, houve necessidade de buscar guarida em produções alternativas que auxiliassem na busca por respostas.

A partir dos Estudos Culturais, inseridos na sociologia inglesa e tendo como principais representantes Raymond Williams e Stuart Hall foram buscadas novas plausibilidades de explicação para a questão da História da África, pautada na utilização do conceito de diáspora, sobretudo nos estudos de Paul Gilroy e Stuart Hall. Seus trabalhos se remetem a investigações acerca de questões de identidades, relações de gênero e ensino, relações dos sujeitos com o conhecimento escolar, na dimensão da cultura e da sua relação com os processos de escolarização.

O conceito fechado de diáspora se apóia sobre uma concepção binária de diferença. Está fundado sobre a construção de uma fronteira de exclusão e depende da construção de um ‘outro’ e de uma oposição rígida entre o dentro e o fora. (HALL, 2003, p. 33).

Assim, existe uma questão que é a de interpretar a África, reler a África, do que a África poderia significar para as crianças e adolescentes hoje, depois da diáspora. Aqueles que saem de sua ‘terra’ acabam se acostumando com os novos ritmos e os elos naturais e espontâneos acabam sendo interrompidos por suas experiências diáspóricas. Sem contar um novo problema a se considerar, aquele de que a história e a cultura negras são percebidas como uma intrusão ilegítima em uma visão de vida nacional.

Durante o percurso desta investigação, sobretudo após os resultados obtidos com questionários destinados aos professores de História brasileiros e portugueses, houve a compreensão de que seria necessário pesquisar, também, as ideias que os jovens alunos, brasileiros e portugueses, têm sobre a África. Entendendo que professores e alunos são sujeitos com experiências próprias, convivendo no mesmo universo, o escolar, torna-se

necessário investigar as interferências que os professores provocam no processo de cognição histórica dos jovens. O próprio encaminhamento da investigação foi organizado tendo em vista as respostas obtidas junto aos professores, uma vez que as questões propostas aos alunos foram elaboradas a partir delas.

Assim, enquanto estudo de caso, a pesquisa foi pautada nas idéias de África apresentadas por jovens estudantes brasileiros e portugueses entre 13 e 15 anos de idade do Ensino Fundamental. Sem esquecer a Educação Histórica como norte desta investigação, as idéias apresentadas pelos alunos dos dois países foram elementos significativos para tentar compreender como acontece o processo de aprendizagem da História, sobretudo com relação ao conceito substantivo África.

Muitos investigadores de Educação Histórica defendem que devemos possibilitar às crianças o contato com os procedimentos através dos quais se constroem as narrativas e as explicações históricas. Elas devem compreender o que faz com que uma narrativa seja histórica, como se constrói, como funciona em relação a outras narrativas históricas, quais os suportes dos argumentos históricos. Collingwood (Apud ARÓSTEGUI, 2006) afirma que “para a história, o objeto a descobrir não é o simples acontecimento, mas o pensamento nele expresso. Descobrir esse pensamento é já compreendê-lo”. Os conceitos que os alunos carregam surgem de suas experiências e justam-se a padrões de comportamento que nem sempre são compreendidos, mas que esses mesmos alunos acreditam ser “normais”.

Lee (2005) acredita que os alunos necessitam conhecer alguma história substantiva bem: eles necessitam ter uma fundamentação profunda de conhecimento factual e conceitual e entender estes fatos e idéias em uma estrutura mais ampla. A qualificação “alguma” história é importante porque aquilo que os alunos realmente conhecem deve ser gerenciável. E como esse conhecimento é gerenciável, deve ser organizado de modo que os alunos possam acessá-lo e usá-lo, sabendo como fazer avaliações cautelosas e realísticas sobre quanto e em quais circunstâncias ela é aplicável. Nós, no entanto, precisamos considerar o tipo de história que permitirá que isso seja alcançado.

Nós podemos dizer que o conhecimento substantivo dos alunos poderia ser organizado de uma forma usável de modo que pudessem relacioná-lo a outras partes do passado e do presente. Isto significa que os alunos necessitam adquirir uma proposta utilizável do passado, um grande quadro organizado por conceitos substantivos sobre os quais eles, de modo crescente, entendem e podem refletir. Isto também significa que eles também precisam de um conhecimento aprofundado de passagens (não demasiado longas) contidas no passado, com tempo para explorar o jeito de vida e a visão de mundo das pessoas que estão estudando. Isto permite a eles a começarem a ter consciência das inter-relações complexas envolvidas e serem pensativos e reflexivos sobre analogias que fazem com outros tempos e lugares. (LEE, 2005, p. 8)

A metodologia empregada para investigar as ideias que jovens brasileiros e portugueses têm da África foi baseada nas respostas obtidas por meio do instrumento aplicado com os professores desses mesmos países. Obtidas as respostas, estas foram analisadas, ainda de maneira superficial, e delas foram elaboradas as questões a serem aplicadas junto aos jovens brasileiros e portugueses. De cada resposta apresentada pelos professores foi estabelecida uma pergunta e, também em alguns momentos, as alternativas de outras questões. Nas respostas dos alunos aparecem as interferências deixadas pelos professores. Os alunos dão conceitos que não são históricos, mas “conceitos-gênero”, aqueles apontados por Rüsen (2007) como sendo apenas elementos da linguagem, como África, e utilizados pelos historiadores. Todos os alunos apresentam uma “proto-narrativa” (Rüsen, 2001), aquilo que a Educação Histórica classifica como “conhecimentos tácitos”, ou seja, todos sabem história e, portanto, conhecem algo sobre a África. Esse conhecimento, no entanto, não é científico, mas baseado em senso-comum.

De acordo com Lee (2003), é fundamental entender as ideias históricas que as pessoas têm e compará-las com as de outros tempos. A História tem que ser contraintuitiva, uma vez que a criança tem que se colocar no lugar do Outro.

Os alunos, normalmente, não apresentam contato com as fontes, o que para a Educação Histórica é uma condição fundamental para desenvolver o conhecimento histórico e a capacidade de reflexão. É fundamental que os alunos entendam o caminho percorrido na construção histórica, pois ao se apropriar desse processo, os sujeitos têm condição de se apropriar da ciência. A apropriação de um pensamento científico passa pelo entendimento de como o historiador se apropriou do real.

Do mesmo modo ficou claro como falta aos professores um referencial teórico da historiografia, sendo que em suas ideias acerca da África aparecem interferências de outros meios, como da mídia e de manuais didáticos. Os professores desconhecem o caminho percorrido na construção histórica, interferindo na forma como os alunos se aproximam do conhecimento.

As ideias dos professores apresentam a África enquanto um “conceito-gênero”, categoria que Rüsen (2007) define como sendo um conceito da linguagem dos historiadores que não são especificamente históricos, como acontece com palavras como *trabalho* e *economia*, por exemplo. “Eles designam, nos estados das coisas, complexos de qualidades que eles têm em comum com os outros estados de coisas, independente de sua relevância nos processos temporais”. (RÜSEN, 2007, p. 92).

A África só se torna um conceito histórico porque lida com a relação intrínseca que existe, no quadro de orientação da vida prática presente, entre a lembrança do passado e a expectativa do futuro. Quando a relevância do conceito é designada, torna-se um conceito histórico, como “cultura africana”.

Inquiridos sobre a aplicabilidade de uma legislação como essa em Portugal, os professores brasileiros concordam que seria interessante explorar a ligação entre aquele país e África, tomando como ponto de partida a ideia de uma identidade comum.

A África, nas ideias dos professores portugueses, aparece apenas como um “conceito-gênero”, sem um referencial teórico de valor histórico que se aplique a uma medida como a de enfocar esse tema num contexto maior de sala de aula.

De acordo com Dubet (1997), a identidade cultural é um elemento que aparece na experiência social que o sujeito mantém com o conhecimento. Neste caso, os professores brasileiros constatam a presença uma relação cultural entre a África e o Brasil e conseguem, ao menos, levantar argumentos para trabalhar esse tema em sala de aula.

As ideias apontadas pelos professores portugueses nos levam a crer que a África aparece mesmo apenas como um conteúdo e não como um tema que mereça ser discutido como referencial de identidade ou de postura perante a sociedade. Isto está provando a necessidade da presença e da ênfase na utilização de documentos primários e secundários em aulas de História como recurso fundamental para a orientação e interpretação no tempo.

Perguntados sobre o melhor momento de incluir esse estudo, os professores mostraram-se adeptos da divisão tradicional da História, já que sugerem essa inclusão tendo ora o Egito como referência, ora a expansão marítima. A África, nessa perspectiva, não é vista dentro de uma localização temporal própria. E embora analisando a partir da História do Brasil, o enfoque ainda permanece eurocêntrico, uma vez que o ponto de partida das idéias desses professores são a Idade Média (européia) e a expansão marítima, momento de conquistas dos países europeus, sobretudo de Portugal e da Espanha. Não há uma fuga da divisão tradicional da história, quadripartite, apontada por Chesnaux (1995). As ideias dos professores seguem uma linearidade dos conteúdos apresentados nos currículos e nos manuais didáticos.

No caso dos professores portugueses, além da presença desse tema seguir também essa linearidade, podemos conferir a forte influência da ideia de nação apontada em suas respostas. A África transparece na fala dos professores portugueses como o “outro”.

De acordo com Gilroy (2002), a África se apresenta apenas a partir de um passado genérico, neste caso se relaciona com o período colonial e só como tal merece ser

mencionada. A partir do momento em que as colônias africanas tornaram-se independentes, deixaram de existir do ponto de vista histórico.

A referência a elementos culturais aponta a ideia de que a África não existe historicamente e, segundo Rüsen (2007), a história não pode sem deve ser entendida a partir de uma única racionalidade, ou seja, de uma única perspectiva, caso que aparece nas respostas da maioria dos professores.

A orientação no tempo se faz apenas a partir da divisão tradicional da História e, mesmo assim, se estiver adequada ao que se exige no currículo escolar. Todos os elementos mencionados estão relacionados com uma produção historiográfica que aponta sempre os mesmos elementos como Egito e Expansão Marítima, tendo esta um olhar europeu.

Os professores brasileiros apontam a importância de novos recursos, ou seja, demonstram uma clara necessidade de se relacionar com outras fontes nas quais sejam encontrados elementos a serem discutidos com relação à ideia que trazem de África.

Nossa consciência histórica não é espontânea, sendo que a relação que temos com o passado é determinada pela forma com que a historiografia construiu isso. Os textos dos professores brasileiros e portugueses apontam ideias semelhantes, demonstrando que nos dois países a produção historiográfica sobre esse assunto se apoia em dados comuns ou, pelo menos, muito próximos.

De acordo com Oliva (2003), evidencia-se uma relação observado/observador, um jogo não só de dominação e resistência, mas também de dificuldade de explicar e reconhecer a alteridade. A África ainda faz parte do imaginário como sendo o “outro”, portanto ainda é preciso descobrir as afinidades.

REFERÊNCIAS

- ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. A Geografia, a África e os Negros Brasileiros. In: MUNANGA, Kabengele. (org.). **Superando o Racismo na Escola**. 2 ed. São Paulo: SECAD. s/d.
- ARÓSTEGUI, Júlio. **A pesquisa histórica: teoria e método**. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2006.
- BRASÍLIA. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, Outubro de 2004.
- CHAVES, Fátima R. C. **A significância de personagens históricas na perspectiva de alunos portugueses e brasileiros**. Universidade do Minho, Portugal. Dissertação de Mestrado, 2006.
- CHESNEAUX, Jean. **Devemos fazer tabula rasa do passado?** Sobre a História e os historiadores. São Paulo: Ática, 1995.
- DUBET, François e MARTUCELLI, Danilo. **En la escuela: sociología de La experiencia escolar**. Buenos Aires: Losada, 1997.
- GILROY, Paul. **O Atlântico negro: Modernidade e Dupla Consciência**. Rio de Janeiro: Editora 34/ UCAM. Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2002.
- GOMES, Nilma Lino. Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre Algumas Estratégias de Atuação. In: MUNANGA, Kabengele. (org.). **Superando o Racismo na Escola**. Editora: SECAD. Edição: 2^a. Edição Revisada.
- HALL, Stuart. **Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- LEE, Peter. Em direção a um conceito de Literacia Histórica. A escolha de recursos na aula de História. In: **Educar em Revista**. Curitiba, PR: Ed. UFPR, n° especial, 2006. P. 131-150.
- _____. Putting principles into practice: understanding history. In: BRANSFORD, J. D.; DONOVAN, M. S. (Eds.). **How students learn: history, math and science in the classroom**. Washington, DC: National Academy Press, 2005. Tradução de Clarice Raimundo.
- _____. “Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé”: compreensão das pessoas no passado. In. BARCA, Isabel. (org.) **Educação Histórica e Museus**. Braga: Uminho, 2003. P.19-36.
- LESSARD-HÉBERT, Michelle et ali. **Investigação qualitativa: fundamentos e práticas**. Instituto Piaget: Lisboa, 1990.
- MUNANGA, Kabengele e GOMES, Nilma Lino. **Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos**. São Paulo: Global, 2006.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **A História da África nos bancos escolares.** Representações e imprecisões na literatura didática. Revista Estudos Afro-Asiáticos, ano 25, n° 3, set./dez. 2003, p. 421-462.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica.** Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica. UNB: 2001.

_____. **Reconstrução do passado.** Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica. UNB: 2007.

_____. **História Viva.** Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico. UNB: 2007.

WAUTIER, Anne Marie. Para uma Sociologia da Experiência. Uma leitura contemporânea: François Dubet. In: **Sociologias.** n. 9. Porto Alegre Jan./Jun. 2003.

USAR O CINEMA NAS AULAS DE HISTÓRIA. POR QUÊ?: QUESTIONAMENTOS SOBRE AS PROPOSTAS DE TRABALHO COM FILMES-HISTÓRICOS EM AULAS DE HISTÓRIA.

Éder Cristiano de Souza¹

RESUMO

O presente trabalho efetua um estudo sobre as publicações a respeito do uso do cinema no ensino de História. A proposta se fundamenta nos pressupostos teórico-metodológicos da Educação Histórica, investigando as abordagens que se tem feito sobre a prática educativa em questão, levantando questionamentos sobre sua validade e aplicabilidade. O foco principal se concentra em realizar uma avaliação de como tem sido proposto o uso de filmes-históricos no ensino e aprendizagem de História, e como a Educação Histórica pode estruturar ou contribuir para sua fundamentação. No conjunto das publicações analisadas, deu-se prioridade para aquelas disponíveis *On Line* em *sites* de Internet, pela maior visibilidade e acessibilidade de seus conteúdos, principalmente aos professores que procuram orientações sobre a prática de ensino em questão. A questão que norteia o projeto está assim definida: Como se têm proposto o uso dos filmes-históricos em aulas de história e como estas propostas podem ser questionadas sob o ponto de vista da Educação Histórica? Para nortear a investigação destacam-se os seguintes objetivos: Efetuar um quadro de análise que contemple os princípios norteadores das publicações que propõem o uso dos filmes-históricos em aulas de história. Confrontar tais propostas com as categorias conceituais fundamentais da Educação Histórica, buscando as possibilidades de inserção desta corrente teórica em tal debate.

PALAVRAS-CHAVE: Cinema. Filmes Históricos. Ensino de História.

¹ Mestre em História pela UEM – Universidade Estadual de Maringá. Professor de História nas Séries Finais do Ensino Fundamental da Rede Municipal Educação de Araucária – PR.

INTRODUÇÃO

A renovação no ensino de História tem sido apregoada há algumas décadas através de uma boa quantidade de publicações e projetos de pesquisa. Dentre estas propostas de inovação, há certa quantidade de publicações dedicadas a propor e debater o uso do cinema nas aulas de História. O presente texto foca-se na análise deste material, privilegiando um conjunto restrito de produções disponível em *sites* de Internet, por serem as mais acessíveis aos professores que buscam orientação para realizar atividades do gênero.

A análise crítica deste material evidencia o que há de comum em suas propostas, que é a defesa da utilização dos filmes em sala de aula a partir de uma seleção crítica do material por parte do professor, utilizando as produções cinematográficas como documentos e propondo análises destes filmes como forma de inovar, diversificar, dinamizar e tornar mais produtivas as aulas de História. É o que se costuma chamar de “bom uso das ferramentas audiovisuais” (NAPOLITANO, 2003).

Tendo como referência os estudos da Educação Histórica, entende-se que as formas com que a História é aprendida pelos alunos em sala de aula são ainda uma temática em desenvolvimento, que demanda um longo processo de pesquisas para que se chegue a constatações e formulações parciais. Partindo desta premissa, pode-se constatar que a inovação dos materiais e formas de abordagem do conteúdo histórico por si só não garante uma efetiva melhora qualitativa na forma com que os alunos aprendem História, e é sobre este argumento de vista que se constrói o presente estudo.

AS PROPOSTAS DE USO DOS FILMES-HISTÓRICOS EM AULAS DE HISTÓRIA DISPONÍVEIS *ON LINE*

Há um grande conjunto de produções a respeito da utilização do cinema em aulas de história, e inclusive algumas produções de longa data. No momento, optou-se por fazer a análise do conjunto mais acessível destas produções, ou seja, aquelas que se encontram disponíveis *on line* em *sites* de Internet.

A escolha justifica-se por duas razões fundamentais: primeiramente, trata-se do conjunto mais atualizado desta produção, visto que, a partir da última década, grande parte da produção acadêmica tem sido publicada na *web*. Em segundo lugar, pela facilidade de acesso,

presume-se que acabam servindo como referenciais de suporte a professores interessados em utilizar o cinema em sala de aula, e que acabam se orientando a partir de suas indicações.

Num conjunto variado de produções, analisou-se uma amostra importante do material, e que não deixa de dialogar com outras produções não contempladas na análise que aqui se fará. Desta forma, espera-se poder realizar um estudo que contemple as principais tendências e os referenciais teóricos das publicações que se preocupam em propor e analisar as formas de utilização dos filmes-históricos em aulas de história.

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS COM O USO DE FILMES-HISTÓRICOS EM AULAS DE HISTÓRIA:

Quando são apresentados relatórios de trabalhos com filmes em aulas de história, o argumento mais recorrente como justificativa para tal atividade se concentra na chamada “Estratégia metodológica dinâmica”. Ou seja, privilegia-se o entendimento de que um trabalho com filmes pode inovar, dinamizar, tornar mais agradável e diversificado o ensino de história, independente da avaliação da eficiência do trabalho quanto aprendizagem dos alunos. Encontram-se propostas de trabalho com objetivo de incitar visão analítica, enfoque sobre “aspectos social, político, econômico e cultural, dentro do recorte histórico [...]” (PINHEIRO, OLIVEIRA, 2007).

Quanto aos resultados avalia-se que a disciplina ficou mais atraente, focando-se mais neste aspecto do que especificamente na eficácia do trabalho. Ou então: “Observamos o desenvolvimento da capacidade crítico-analítica dos alunos” (PINHEIRO; OLIVEIRA, 2007), uma afirmativa forte sem que se apresente evidência que a comprove.

Também se fala que “tornou-se prazeroso *Historiar*” (PINHEIRO; OLIVEIRA, 2007). E pode-se perguntar: o que será que isto quer dizer? Pois não ficou claro o que atratividade, prazer, dinamização tem a ver com a aprendizagem do aluno, embora este não seja o foco específico de tal trabalho.

Outra produção afirma que

[...] a linguagem cinematográfica tornou -se um poderoso mecanismo para o professor, principalmente no tocante ao seu papel de **facilitador das relações entre aluno-professor e professor-aluno**. Além de tornar as **aulas mais dinâmicas e inovadoras** percebemos que o recurso audiovisual, se **bem utilizado**, promove a **produção do conhecimento histórico e pode vir a transformar a condição de “passividade” dos alunos diante da linguagem filmica**. Quando **bem trabalhado**, o recurso audiovisual proporciona ao aluno

alcançar uma posição mais crítica e consciente. (MEDEIROS, 2008, p. 01, *Grifos Nossos*).

O texto citado não acredita na passividade dos alunos diante do filme histórico, coisa que se pode defender quando se pensa numa sociedade formada por sujeitos histórica e socialmente ativos. Mas, quando o texto fala em “posição mais crítica e consciente”, não define a que exatamente está se referindo.

Ou seja, a preocupação fundamental não está em analisar, categorizar e explicitar as formas de aprendizagem dos alunos, apenas pressupõe-se um resultado do qual não se trás evidências. Além disso, o recurso à retórica do *bem utilizado, bem trabalhado*, deixa explícito que realmente não há uma metodologia de trabalho resultante de uma pesquisa qualitativa sobre o uso desta ferramenta, apenas uma pretensão quanto a uma forma ideal de trabalho com filmes em aulas de história.

Outra argumentação do referido trabalho é a seguinte

É importante observar, que **o cinema dialoga com o imaginário dos alunos de maneira diferenciada**. [...] o texto histórico, por mais que procure ser objetivo, também se insere nesta via, isto é, a capacidade que um texto escrito possui de sugerir, evocar, ou seja, apelar para a nossa imaginação, proporcionando-nos um leque de interpretações para a narração histórica. Entretanto, **temos a oportunidade nos filmes de visualizarmos a materialização imágética de parte da nossa imaginação**, e somos apresentados, quando a reconstituição dos detalhes opera com a riqueza de documentos, a um resgate que procura ser fidedigno ao momento retratado, a uma realidade que se constitui como um conjunto harmonicamente preparado para nos fazer mergulhar no tema escolhido.[...] **utilizaremos esses mecanismos já devidamente organizados para tentar “transportar” o aluno, mesmo que de modo imaginário, a épocas passadas**, produzindo conhecimento histórico por outras vias e outras linguagens (MEDEIROS, 2008, p. 05, *Grifos Nossos*).

O argumento explora a idéia de que o cinema amplia o potencial imaginário dos alunos, transpondo o aluno da realidade presente para a realidade histórica. Mas neste ponto, fica aberta a questão das peculiaridades da leitura histórica do cinema. Por ser uma reconstrução hipotética de cenários, gestos, cenas, diálogos e tramas, não se pode atribuir ao filme a possibilidade de transportar o aluno a épocas passadas, pois muitas vezes o filme é datado do mesmo presente vivido pelos alunos, e utiliza recursos técnicos e tecnológicos para “recriar” um passado à sua maneira.

Por outro lado, não se pode afirmar que um filme ampliaria a imaginação dos alunos se não realizou uma investigação prévia desta imaginação. Ou seja, não há como garantir que um filme-histórico possibilitará ao aluno a ampliação de suas idéias históricas a partir do estímulo áudio-visual do cinema, sem se fazer uma pesquisa sobre como trabalha esta

imaginação, como ela se relaciona com o conteúdo e as particularidades metodológicas da História. Concluindo suas análises, o autor do referido trabalho em questão propõe

[...] **um professor-motivador, podendo aplicar essa motivação de múltiplas maneiras:** problematizando a respeito de determinadas cenas; fazendo ligações entre as versões históricas do livro didático e do cinema; discutindo temas transversais e polemizando sobre a atualidade; estabelecendo ligações entre a atualidade com o passado histórico; surpreendendo os alunos com informações que venham causar impacto, espanto; realizando dinâmicas em grupo baseadas em temáticas apresentadas durante o planejamento da exibição do filme, dentre outras metodologias que podem ser utilizadas (MEDEIROS, 2008, p. 07-08, *Grifo Noso*).

A argumentação coloca em evidência o trabalho do professor como planejador, instigador, coordenador de uma atividade com filmes-históricos. Não se coloca aqui a negação destas incumbências do trabalho docente. Mas o que se pensa, sob o ponto de vista da Educação Histórica, é que o trabalho deva estar focado no aluno, no seu processo de cognição histórica situada, localizando como este processo cognitivo se relaciona com o trabalho a partir da ferramenta áudio-visual.

Vale ressaltar que a grande maioria do conjunto de produções até o momento encontradas, a respeito do tema tem como foco esta preocupação em defender o que considera como o melhor método de trabalho com filmes históricos. Aqui, considera-se que o mais aceitável não seria a construção de uma metodologia ideal de trabalho com filmes-históricos em aulas de História, seja ela visando a formação de consciência crítica, expansão da imaginação dos alunos, elevação da complexidade das aulas e definição de quais filmes são ideais para trabalhar-se em sala de aula.

Analizando um memorial de prática pedagógica, pode-se ter claro como se constrói uma atividade que tem foco nas relações do filme com o conteúdo, e não do aluno com o filme e com o conteúdo. Veja-se seguinte planejamento:

“[...] selecionamos “Oliver Twist”, “Germinal” e “Tempos Modernos”, adotando para cada um deles, uma metodologia diversificada que buscou atingir, como específicos, os seguintes objetivos:

- Relembrar e narrar toda a história do filme;
- Constatar cenas fundamentais que propiciem um conhecimento histórico;
- Enfocar cenas que funcionem como fio condutor para o tema proposto, a partir dos filmes “As aventuras de Oliver Twist”, “Germinal” e Tempos Modernos;
- Refletir e comentar sobre as mesmas e comentá-las através de uma abordagem crítica;
- Relacionar as mesmas a um contexto histórico específico (século XIX, XX e XXI);
- Elaborar um panorama geral destes séculos;
- Analisar, com base nas projeções e em textos, as questões centrais expostas nos filmes;
- Notar a importância de ter conhecimentos sobre autores, diretores e produtores de uma história que constitui um filme;

- Propor a renovação do ensino de História a partir do contato com a linguagem cinematográfica (DAVIDI, SILVA, OLIVEIRA. 2002, p. 64-65).

Nota-se que todo o relato se configura de forma a definir parâmetros metodológicos para introduzir o uso dos filmes nas aulas. Porém, procedimentos fundamentais para a Educação Histórica, como a investigação das idéias tácitas dos alunos sobre o cinema, sobre filmes-históricos, sobre o conteúdo a ser trabalhado, e a análise das narrativas dos alunos a respeito do conteúdo trabalhado, não são sequer cogitados.

A problemática que se expõe trata da necessidade de construção de um referencial de análise a partir do relacionamento Aluno – Filme – Aprendizagem, buscando -se investigar como o trabalho como filmes-históricos pode ou não interferir na forma com que os alunos aprendem história, na empatia que constroem em relação à disciplina, na forma como suas narrativas são construídas a respeito de temas históricos.

O USO DE FILMES EM AULAS DE HISTÓRIA: JUSTIFICATIVAS COMUNS

É comum encontrar referências ao fato de que o cinema, “de alguma forma” (JUNIOR; TERUYA, 2006: 02) é inserido na educação pelos professores. Mas é neste ínterim que se encontra a determinação da falta de referências teóricas em se propor tais atividades, e chega-se a conclusões genéricas e superficiais como: “Defendemos que utilizar a narrativa filmica no ensino e aprendizagem de história pode ser proveitoso, pois propicia a educação para a mídia, bem como **favorece a memória em detrimento do presentismo**, muito freqüente na sociedade atual” (JUNIOR; TERUYA, 2006, p. 04. *Grifo Noso*).

Não se pode criticar a boa intenção de muitos profissionais em trabalhar com filmes-históricos e tirar conclusões sobre seus trabalhos. Mas neste caso, o que é comum é a falta de um referencial teórico nuclear, que indique a forma com que o trabalho é orientado. Um exemplo é o trecho citado acima, pois dizer que o uso de filmes “favorece a memória em detrimento do presentismo” é algo arriscado, pois não se tem evidência científica de que ao assistir filmes-históricos o aluno mudará sua relação com o tempo, dando maior importância ao passado. Não se diz aqui que tal consideração não possa ser levada a sério, apenas que para afirmá-la seria necessária uma pesquisa sistemática sobre o assunto.

Outra proposta muito defendida recentemente é o argumento que uma produção filmica pode ser um documento histórico, e este, um instrumento metodológico para o ensino

de História. Em seu trabalho, Eneide Aquino (2008) propõe a problematização do contexto fílmico através de textos complementares e a construção e exposição com os alunos de um breve roteiro com questionamentos, um levantamento bibliográfico e biográfico a partir de questões como, por exemplo: “Quem produziu o filme? Quando e onde foi produzindo? O que diz (ou não diz) o filme? Para que / quem produziu?”, com este segmento de questões o texto defende a idéia de que “[...] o educador (deve) assumir uma postura que comprehende um conjunto de aptidões voltadas aos métodos de construção do conhecimento, socializando esses saberes num processo contínuo de ensino e aprendizagem” (AQUINO, 2008, p. 03).

Apesar do tratamento do filme como um documento e do trabalho a partir deste referencial serem importantes, novamente o enfoque está voltado para a atividade docente, para as tarefas básicas que o professor deve cumprir, e pouco se faz referência à forma com que o aluno se relaciona e aprende a partir do filme. Este tipo de preocupação já estava presente nos PCNs, propostos há mais de uma década para servir como orientação geral ao ensino em todo o território nacional:

No caso de trabalho didático com filmes que abordam temas históricos é comum a preocupação do professor em verificar se a reconstrução das vestimentas é ou não precisa, se os cenários são ou não fies [...] um filme abordando temas históricos ou de ficção pode ser trabalhado como documento, se o professor tiver a consciência de que as informações extraídas estão mais diretamente ligadas à época em que a película foi produzida do que á época que o retrata [...]. Para evidenciar o quanto os filmes estão impregnados de valores da época com base na qual foram produzidos tornam-se valiosas as situações em que o professor escolha dois ou três filmes que retratam um mesmo período histórico e com os alunos estabeleça relações e distinções, se possuem divergências ou concordâncias no tratamento do tema [...]. Todo o esforço do professor pode ser no sentido de mostrar que, à maneira do conhecimento histórico, irradiando sentidos e verdades plurais” (BRASIL, 1999, p. 88.).

Esse enfoque está numa forma ideal de trabalho, na qual o professor deve se precaver de possíveis incorreções e visões parciais que os filmes apresentem e, a partir deste trabalho, selecionar o que é mais adequado ao aprendizado do aluno. O foco é recorrente, ou seja, a questão do conteúdo do filme ser relacionado com o conteúdo da aula, por intermédio do professor.

Não se pode negar a validade deste debate, mas a presente proposta insiste na ausência de pesquisas sobre a forma com que os alunos se relacionam com as ferramentas áudio-visuais que são utilizadas nas aulas, principalmente as produções cinematográficas de grande sucesso comercial. Colocar em segundo plano o foco no conteúdo do filme, na sua estrutura, e no seu processo produtivo, tratando-o como ferramenta didática.

A preocupação que se faz necessário desenvolver refere-se às possibilidades que o filme trás em relação à empatia que o aluno constrói diante da história, ao processo de formação da consciência histórica nos alunos, às idéias históricas mobilizadas durante a construção das relações com a linguagem filmica. Riolando Azzi afirma que

Quanto à utilização dos filmes com finalidade pedagógica, não só o professor tem oportunidade de ver o filme mais de uma vez, podendo extrair com mais clareza os conteúdos educativos que deseja enfatizar, como também os alunos podem realizar um trabalho mais aprimorado de pesquisa e descoberta sob a orientação do professor, aproveitando ao máximo a grande riqueza cultural contida na produção cinematográfica (AZZI, 1996, p. 69).

O trecho citado ressalta um aspecto fundamental da produção filmica, a grande riqueza cultural contida na produção cinematográfica. Mas pode-se ir além, e inferir sobre um enorme potencial da produção cinematográfica em contribuir para o ensino de História. A partir da problematização da produção enquanto veículo de ideologias, do estudo sobre o processo técnico de reconstrução de cenários históricos, da leitura crítica do conteúdo filmico e da sua confrontação com textos historiográficos.

Entretanto, todo este potencial não pode ser comprovado sem uma pesquisa aprofundada sobre os resultados destes trabalhos, sobre a efetivação dos pressupostos orientadores do trabalho, ou seja, sem a já ressaltada investigação das idéias históricas dos alunos e da empatia que podem desenvolver com a disciplina a partir do reconhecimento do seu processo de releitura cinematográfica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em artigo recente, Jairo Nascimento (2008) buscou debater as possibilidades de trabalho com o cinema em aulas de História a partir da análise de um conjunto de experiências em orientação de docentes. Deste trabalho, retirou algumas conclusões que devem ser aqui analisadas, pois, de certa forma, resumem o que foi exposto acima sobre o conjunto das produções sobre a temática. No primeiro trecho, temos a afirmação: “Apesar de ser uma linguagem artística com mais de cem anos de existência, o cinema ainda não foi ‘captado’ devidamente, do ponto de vista didático e da crítica histórica, para dentro da sala de aula” (NASCIMENTO, 2008, p. 02, *Grifo Noso*).

Surge aqui a questão: O que seria “captar devidamente”? Afirma-se aqui reiteradamente que não se encontraram estudos sistemáticos sobre os resultados específicos

do trabalho com o cinema, como se pode afirmar que há algo adequado a se captar sobre a temática? Em outro trecho, ao analisar a falta de condições técnicas e logísticas para a aplicação de filmes em sala de aula, o autor questiona: “[...] como o professor, dentro de condições adequadas de trabalho, pode fazer para **usar adequadamente** filmes em sala de aula, transformando seus conteúdos discursivos em conhecimento histórico?” (NASCIMENTO, 2008, p. 11, *Grifo Nossa*).

Então aqui se questiona: Mas qual é o uso adequado? O que garante sua devida adequação? Que tipo de fundamentação teórico-metodológica define o uso adequado. As citações referem-se comumente a um certo nível de consenso sobre uma forma ideal de aplicar os filmes em sala de aula, mas não existe este consenso, apenas tal crença se trata de um lugar comum que reiterado continuamente chega às publicações como realidade tácita.

À falta de fundamentação teórico-metodológica para tal atividade, os trabalhos comumente recorrem à necessidade de que o professor seja criativo: “[...] **a criatividade do professor** é um elemento importante para desenvolver sua capacidade de analisar filmes. **Basta ter empenho, dedicação para modificar sua prática**”. (NASCIMENTO, 2008, p. 17, Grifos Nossos).

Por mais capacitado, criativo, empenhado que seja o docente, isto não garante que seu trabalho será o correto, o mais produtivo, o mais acertado. Sem um embasamento científico, a pesquisa sistemática e a coleta de resultados específicos, não se pode falar como se houvesse consenso quanto à forma adequada de realizar tal atividade. Mesmo nas áreas em que os estudos científicos são aprofundados há divergências, questões abertas, o que dizer então de um estudo ainda pouco explorado, como este que aqui se propõe.

Um último ponto problemático refere-se à seguinte afirmação:

Devemos aproveitar esse manancial de possibilidades didáticas que a sétima arte nos oferece para a disciplina de História, tornando-a muito mais **atrativa, prazerosa e envolvente** para os alunos. (NASCIMENTO, 2008, p. 21, Grifo Meu).

Não se questiona que haja este manancial de possibilidades didáticas no trabalho com o cinema na disciplina de História. Mas torná-la “atrativa, prazerosa e envolvente” não são argumentos que justifiquem tal trabalho. O ponto que se toca aqui é a falta de um estudo sistemático sobre os resultados deste trabalho, sobre as formas com que pode contribuir para a aprendizagem histórica situada dos alunos (SCHMIDT, 2008), e não sobre deixar a disciplina mais agradável aos alunos, pois nem sempre o que é mais atrativo e prazeroso é efetivamente o mais produtivo e eficiente.

Para concluir este texto, cita-se o seguinte trecho:

Trabalhar com o cinema em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte. Assim, dos mais comerciais aos mais sofisticados e ‘difíceis’, os filmes têm sempre alguma possibilidade para o trabalho escolar. (NAPOLITANO, 2004, p. 12, *Grifo Noso*)

A presente proposta corrobora com a idéia de que “os filmes têm sempre alguma possibilidade para o trabalho escolar”. Porém, aprofundar os estudos sobre tais possibilidades é uma necessidade que se coloca, especialmente com o enfoque sobre como o aluno constrói suas idéias a partir deste trabalho, como o filme pode contribuir para gerar uma empatia histórica que o aproxime do estudo da história, enfim, uma gama de questões que ainda carecem de exploração no campo da Educação Histórica e no do Ensino de História.

REFERÊNCIAS

- AQUINO, Edineide Dias de. “Cinema em foco: uma abordagem cinematográfica/historiográfica no ensino de História. Disponível em: http://www.anpuhpb.org/anais_xiii_eeph/textos/ST%2005%20-%20Edineide%20Dias%20de%20Aquino%20TC.PDF. Acessado em 12/10/2009.
- AZZI, Riolando. **Cinema e educação**: orientação pedagógica e cultural de vídeos. São Paulo: 1996.
- DAVID, Célia Maria; SILVA, Melisa C. M.; OLIVEIRA, Paula V. M. “A utilização da linguagem cinematográfica no Ensino de História”. Disponível em: http://proex.reitoria.unesp.br/congressos/Congressos/2__Congresso/Educa_o/Educ79.htm. Acessado em 01/10/2009.
- DUARTE, Rosália. “Imagen, linguagem audiovisual e conhecimento escolar”. In: SILVA, Aida Maria Monteiro *etal.* (Orgs.). Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife: ENDIPE, 2006.
- MEDEIROS, Thiago Gomes; OLIVEIRA, Carla Mary s. “Cinema e História: o uso de filmes como estratégia metodológica no ensino de história moderna. ”. XI Encontro de Iniciação à Docência. UFPB – PRG.
- NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.

NASCIMENTO, Jairo Carvalho. “Cinema e ensino de História: realidade escolar, propostas e práticas na sala de aula”. Fênix - Revista de História e Estudos Culturais. Vol. 5. Ano V. n 2. Abr. Mai. Jun. de 2008.

NASCIMENTO, Vera Lúcia. “Cinema e Ensino de História: em busca de um final feliz”. Revista Urutáguia – Acadêmica multidisciplinar. DCS / UEM. Nº 16 . Ago., Set., Out., Nov. de 2008. Maringá. ISSN 1519-6178.

NEVES, Fátima Maria. “Filmes históricos e o Ensino de História da Educação”. Disponível em: <http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/97FatimaMariaNevesATUAL.pdf> Acessado em 29/09/2009.

RAMOS, Alcides Freire. “Linguagens artísticas (cinema e teatro) e o ensino de história: caminhos de investigação”. Fênix – Revista de História e Estudos Culturais. Vol. 4, Ano IV, nº 4 . Out., Nov., Dez. de 2007.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. “Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta?”. In SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel. **Aprender História: Perspectivas da Educação Histórica**. IJUÍ: Ed. Unijuí, 2009.

TANIGUCHI, Inês Simionato. “O cinema como fonte para o ensino de história medieval . Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/652-4.pdf?PHPSESSID=2009050708274935> . Acessado em 01/11/2009.