

**Dossiê: Educação Histórica, Identidade e
Práticas**

REDUH
Revista de Educação Histórica
ISSN 2316-7556

Nº 11
jan - abr de 2016

Publicação Quadrimestral do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica da UFPR

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ.
SISTEMA DE BIBLIOTECAS. BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS E EDUCAÇÃO

REVISTA de Educação Histórica - REDUH / Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica da UFPR; [Editoração: Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt; Coordenação editorial: Lidiane Camila Lourençato, Lucas Pydd Nechi, Thiago Augusto Divardim de Oliveira, Geraldo Becker; Editoração Eletrônica: Thiago Augusto Divardim de Oliveira], n.11 (Jan./Abr. - 2016). Curitiba: LAPEDUH, 2016.

Periódico eletrônico: <https://lapeduh.wordpress.com/revista/>
Quadrimestral
ISSN: 2316-7556

1. Educação - Periódicos eletrônicos. 2. História - Estudo e ensino - Periódicos eletrônicos. I. Universidade Federal do Paraná. Laboratório de Educação Histórica. II. Schmidt, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. III. Gevaerd, Rosi Terezinha Ferrarini. IV. Urban, Ana Claudia. V. Oliveira, Thiago Augusto Divardim de. Lourençato, Lidiane Camila. Nechi, Lucas Pydd. Becker, Geraldo.

CDD

20.ed. 370.7

Sirlei do Rocio Gdulla CRB-9^a/985



Reitor: Zaki Akel Sobrinho

Vice-Reitor: Rogério Mulinari

Setor de Educação

Diretora: Andréa do Rocio Caldas Nunes

Vice-Diretor: Marcus Levy Bencostta

Coordenadora do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica – UFPR – Brasil:

Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt

Editora: Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt
Coeditoras: Ana Claudia Urban, Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd

Conselho Editorial:

Éder Cristiano de Souza – UNILA – PR
Estevão Chaves de Rezende Martins – UnB
Geyso Dongley Germinari – UNICENTRO
Isabel Barca – Universidade do Minho (Portugal)
Julia Castro – Universidade do Minho (Portugal)
Katia Abud – USP
Luciano de Azambuja – IFSC
Marcelo Fronza – UFMT
Maria Conceição Silva – UFG
Marilia Gago – Universidade do Minho (Portugal)
Marlene Cainelli – UEL
Olga Magalhães – Universidade de Évora (Portugal)
Rafael Saddi – UFG
Rita de Cássia Gonçalves Pacheco dos Santos – Universidade Tuiuti do Paraná
Tiago Costa Sanches – UNILA – PR

Conselho Consultivo:

Alamir Muncio Compagnoni – SME/Araucária
André Luis da Silva – SME/Araucária
Andressa Garcia Pinheiro de Oliveira – LAPEDUH/UFPR
Antônio Diogo Greff de Freitas – LAPEDUH/UFPR
Cláudia Senra Caramez – SEED/PR
Everton Carlos Crema – UNESPAR/LAPEDUH/UFPR
Geraldo Becker – LAPEDUH/UFPR
Henrique Rodolfo Theobald – SME/Araucária
João Luis da Silva Bertolini – LAPEDUH/UFPR
Leslie Luiza Pereira Gusmão – SEED/PR
Lidiane Camila Lourençato – LAPEDUH/UFPR
Lucas Pydd Nechi – LAPEDUH/UFPR
Solange Maria do Nascimento – SEED/PR
Thiago Augusto Divardim de Oliveira – IFPR/LAPEDUH/UFPR

EDITORIA: LAPEDUH

Endereço: Reitoria da UFPR, Rua General Carneiro, 460 – Edifício D. Pedro II – 5º andar. CEP 80.060-150

Coordenadora: Profª Drª Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt
Email: dolinha08@uol.com.br, inscricoeslapeduhamail.com

Coordenação Editorial: Lidiane Camila Lourençato, Lucas Pydd Nechi,
Thiago Augusto Divardim de Oliveira, Geraldo Becker

Editoração Eletrônica: Thiago Augusto Divardim de Oliveira
Revisão dos textos: a cargo de cada autor

MISSÃO DA REVISTA

Ser uma Revista produzida por professores e destinada a professores de História. Ter como referência o diálogo respeitoso e compartilhado entre a Universidade e a Escola Básica. Colaborar na produção, distribuição e consumo do conhecimento na área da Educação Histórica, pautada na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

EDITORIAL

O Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica apresenta o número 11 da Revista de Educação Histórica (REDUH), que tem como compromisso central colaborar na produção, distribuição e consumo do conhecimento no âmbito da Educação histórica, na medida em que acreditamos que os referenciais teórico e metodológicos dessa área de ensino e pesquisa podem contribuir para uma aprendizagem significativa para a vida humana prática de alunos e professores.

O conjunto de artigos que compõe o dossier “*Educação Histórica, Identidade e Práticas*” foi organizado pelo Professor Dr Geyso Dongley Germinari e têm como ponto comum a investigação da relação entre identidade histórica na perspectiva delineada pelo historiador alemão Jörn Rüsen e a prática do ensino de História na educação básica.

Em sua maioria os artigos foram produzidos por professores a partir de suas práticas investigativas e, por certo, nos mostram diferentes possibilidades do trabalho em aulas de História, apontam alguns caminhos possíveis para futuras práticas docentes, bem como instigam novas investigações na área da Educação Histórica.

Nosso convite à leitura!

Coletivo de Editores da REDUH

Curitiba, abril de 2016.

NORMAS DE ARTIGOS PARA A REDUH

- As contribuições deverão ser apresentadas em arquivo de Word observando as seguintes características:
 - Título: centralizado, maiúsculo, negrito.
 - O nome do autor, a instituição de origem e e-mail para contato deverão vir abaixo do título em itálico e alinhado à direita.
 - A titulação deverá ser colocadas em nota de rodapé. Caso a pesquisa tenha sido elaborada com apoio financeiro de uma instituição, deverá ser mencionada em nota de rodapé.
 - O Resumo deve conter de 100 a 250 palavras em português, fonte Arial 12, espaço simples. Abaixo do Resumo deverá vir até cinco palavras-chave, separadas por ponto.
 - Os subtítulos em negrito, minúsculas. Antes e depois de cada subtítulo deixar uma linha em branco com espaçamento 1,5 (um vírgula cinco).
 - O texto deverá ser digitado em página A4, espaçamento 1,5 (um vírgula cinco), margens superior/esquerdo de 3 (três) cm e inferior/direito de 2 (dois) cm, recuo de 1 (um) cm, letra Arial, corpo 12 (doze) e as notas de rodapé na mesma letra, em corpo 10 (dez). As notas de rodapé serão numeradas em caracteres arábicos. Os números das notas de rodapé inseridos no corpo do texto irão sempre sobrescritos em corpo 10 (dez), depois da pontuação.
 - Os autores serão responsáveis pela correção do texto.
 - As citações literais curtas, menos de 3 (três) linhas serão integradas no parágrafo, colocadas entre aspas. As citações de mais de três linhas serão destacadas no texto em parágrafo especial, a 4 (quatro) cm da margem esquerda, sem recuo, sem aspas e em corpo 10 (dez), com entrelinhamento simples. Antes e depois deste tipo de citação será deixada uma linha em branco com espaçamento 1,5 (um vírgula cinco).
 - A indicação de fontes no corpo do texto deverá seguir o seguinte padrão: Na sentença – Autoria (data, página) – só data e página dentro do parênteses. Final da sentença – (AUTORIA, data, página) todos dentro do parênteses.
 - Toda a bibliografia utilizada deverá vir com o subtítulo **Referências** no fim do texto em ordem alfabética de sobrenome, com espaçamento simples entre linhas, um espaço simples entre as referências e alinhamento à margem esquerda.
 - SOBRENOME, Nome. **Título do livro em negrito**: subtítulo. Tradução. Edição. Cidade: Editora, ano.
 - SOBRENOME, Nome. Título do capítulo ou parte do livro. In: **Título do livro em negrito**. Tradução. Edição. Cidade: Editora, ano, p. x-y. – SOBRENOME, Nome;
 - SOBRENOME, Nome. Título do artigo. **Título do periódico em negrito**, Cidade, vol., n., p. x-y, ano.
 - SOBRENOME, Nome. **Título da tese em negrito**: subtítulo. Xxx f. Dissertação ou Tese (Mestrado ou Doutorado, com indicação da área do trabalho) – vinculação acadêmica, Universidade, local, ano de apresentação ou defesa.
 - Para outras produções:
 - SOBRENOME, Nome. **Denominação ou título**: subtítulo. Indicações de responsabilidade. Data. Informações sobre a descrição do meio ou suporte (para suporte em mídia digital).
 - Para documentos on-line ou nas duas versões, são essenciais as informações sobre o endereço eletrônico, apresentado entre sinais <>, precedido da expressão “Disponível em”, e a data de acesso ao documento, antecedida da expressão “Acesso em”.
 - Ilustrações, figuras ou tabelas deverão ser enviadas em formato digital com o máximo de definição possível.
 - A responsabilidade pelos direitos de reprodução de imagens (fotos, gravuras, quadros, entre outras) será dos(as) autores(as) dos artigos.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	9
CONCEPÇÕES DE EVIDÊNCIA E EMPATIA HISTÓRICA EM SALA DE AULA A PARTIR DAS REPRESENTAÇÕES DE <i>ITALIANITÀ</i> NO JORNAL <i>LA PROVINCIA DI BOLZANO</i>	
Ana Paula Rodrigues Carvalho.....	11
A HISTÓRIA DA CIDADE, IDENTIDADES E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DE ESTUDANTES DO 9º ANO DO COLÉGIO ESTADUAL DOM PEDRO II, DE CAMPO LARGO, PARANÁ	
Marcos Roberto Barbosa.....	25
EMPATIA HISTÓRICA DE JOVENS ALUNOS DE PERIFERIA URBANA A PARTIR DE UM RAP: PREMISSAS PARA UMA HISTÓRIA SENTIDA	
Heleno Brodbeck do Rosário.....	41
A MEMORAÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA COM CRIANÇAS NA ESCOLA	
Humberto Silvano Herrera Contreras.....	51
JOVENS E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: UM ESTUDO DE IDENTIDADE	
Geyso D. Germinari.....	73
A REVOLTA DO CONTESTADO NA SALA DE AULA: UMA ANÁLISE SOBRE A SIGNIFICÂNCIA HISTÓRICA	
Gerson Luiz Buczenko.....	89
EM BUSCA DO LIVRO DIDÁTICO IDEAL: UMA ANÁLISE A PARTIR DO REFERENCIAL TEÓRICO DE JÖRN RÜSEN	
Anderson Fagundes de Moura.....	105
ARTIGO DE DEMANDA CONTÍNUA	
COMO TRABALHAR COM VÍDEOS DE INTERNET: A CONSTRUÇÃO DE UMA METODOLOGIA	
Jackes Alves de Oliveira.....	128
RESENHA	
URBAN, Ana Claudia; LUPORINI, Teresa Jussara. Aprender e ensinar História nos anos iniciais do Ensino Fundamental. São Paulo: Cortez, 2015.	
Cristina Elena Taborda Ribas.....	138

APRESENTAÇÃO

Este edição da Revista de Educação Histórica apresenta o dossier “Educação Histórica, Identidade e Práticas”, o qual reúne um conjunto de textos, cujo ponto comum é a investigação da relação entre identidade histórica na perspectiva delineada pelo historiador alemão Jörn Rüsen e a prática do ensino de História na educação básica.

O artigo de abertura do dossier, “Concepções de evidência e empatia histórica em sala de aula a partir das representações de *Italianità* no jornal *La Provincia Di Bolzano*”, de autoria Ana Paula Rodrigues Carvalho, apresenta a instigante análise acerca das representações identitárias presentes no jornal fascista italiano *La Provincia di Bolzano*, para pensar algumas possibilidades do trabalho em sala de aula com fontes e desenvolvimento de evidência e empatia históricas.

No artigo, “A história da cidade, identidades e consciência histórica de estudantes do 9º ano do Colégio Estadual Dom Pedro II, de Campo Largo, Paraná”, Marcos Roberto Barbosa, referenciado nos conceitos de identidade e consciência histórica, elaborados respectivamente por Martucelli (2007) e RÜSEN (2001), investigou as ideias históricas de jovens, a partir de narrativas sobre a cidade de Campo Largo-Pr, nas quais ficou evidente a forte presença de elementos da descendência polonesa dos jovens.

Heleno Brodbeck do Rosário, no texto “Empatia histórica de jovens alunos de periferia urbana a partir de um rap: premissas para uma história sentida” revisita os resultados obtidos na sua dissertação e estabelece novas reflexões, a quais reforçam algumas das suas conclusões e indica nos caminhos para o entendimento da empatia histórica como estratégia do pensamento histórico dos jovens para compreender o passado.

Em “A memoração no ensino de história com crianças na escola”, Humberto Silvano Herrera Contreras, estuda a memoração na disciplina de História como possibilidade de formação da consciência histórica de crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a partir da análise da ideia de memoração em propostas curriculares na área de ensino de História para os Anos Iniciais.

No artigo, “Jovens e consciência histórica: um estudo de identidade”, Geyso D. Germinari, apresenta uma pesquisa empírica acerca das relações entre juventude, consciência histórica e a história da cidade de Curitiba-Pr, e evidênciaria forte

presença de determinada ideia de cidade (Curitiba cidade modelo de urbanismo), como elemento articulador da consciência histórica dos jovens sobre a cidade.

Dentro da perspectiva da Educação Histórica, Gerson Luiz Buczenko, em “A revolta do contestado na sala de aula: uma análise sobre a significância histórica” analisa, a partir da experiência em sala de aula com o conteúdo “Revolta do Contestado”, o desenvolvimento do conceito de significância histórica em jovens do 9º ano, do Ensino Fundamental, de uma escola da rede particular de ensino no município de Campo Largo. Entre os resultados obtidos, conclui que a História Regional abre caminho, por meio do trabalho com conteúdos significativos, para a construção da identidade histórica.

Anderson Fagundes de Moura, no artigo “Em busca do livro didático ideal: uma análise a partir do referencial teórico de Jörn Rüsen” investiga a estrutura epistemológica de conteúdos sobre movimentos sociais presentes em livros didáticos de história, aprovados pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2010. Na análise dos conteúdos dos livros didáticos, tendo como base na noção de livro ideal do de Jörn Rüsen, destaca aspectos relacionados à clareza, estruturação, discussões historiográficas recentes, plurispectividade e explicações multicausais.

No artigo, “Como trabalhar com vídeos de internet: a construção de uma metodologia”, Jackes Alves de Oliveira, apresenta o resultado do trabalho desenvolvido em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. Propôs uma metodologia para trabalhar com vídeos de youtube baseando-se no conteúdo *Pré-história*.

Por fim, a resenha organizada por Cristina Elena Taborda Ribas sobre a obra “Aprender e ensinar História nos anos iniciais do Ensino Fundamental”, de autoria de Ana Claudia Urban e Teresa Jussara Luporini. Apresenta que a ênfase da obra é subsidiar teórica e metodologicamente professores dos anos iniciais, especialmente em relação ao processo de aprendizagem histórica.

Boa Leitura!

Geyso Dongley Germinari
Organizador

CONCEPÇÕES DE EVIDÊNCIA E EMPATIA HISTÓRICA EM SALA DE AULA A PARTIR DAS REPRESENTAÇÕES DE *ITALIANITÀ* NO JORNAL *LA PROVINCIA DI BOLZANO*

Ana Paula Rodrigues Carvalho - UEL¹
anapaularcb77@gmail.com

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar as representações identitárias veiculadas pelo jornal fascista italiano *La Provincia di Bolzano* para pensar algumas possibilidades de uso desta fonte em sala de aula. O jornal *La Provincia di Bolzano* foi um aliado fiel do regime fascista e colaborou na empreitada que visava a imposição da identidade e do uso da língua italiana em detrimento da cultura germânica da população do Alto Adige. A partir desta temática serão explicitados alguns caminhos pelo qual o jornal poderá ser utilizado para investigar alguns conceitos de segunda ordem dos alunos, a saber, evidência e empatia histórica. Estes conceitos estão intimamente vinculados a compreensão da disciplina de História e portanto são fundamentais para o desenvolvimento de um pensamento histórico mais elaborado.

Palavras-chave: Representações identitárias. Fascismo. Educação histórica. Evidência. Empatia histórica.

Educação Histórica e conceitos de segunda ordem

O Ensino de História cada vez mais vem enfatizando a importância de trazer para sala de aula discussões em torno das fontes históricas e da sua importância para o desenvolvimento de um pensamento histórico mais elaborado. Este artigo tem como objetivo analisar as representações identitárias veiculadas pelo jornal fascista italiano *La Provincia di Bolzano*, para pensar algumas possibilidades de uso desta fonte na investigação de conceitos de segunda ordem como evidência e empatia histórica na sala de aula.

Segundo Sam Wineburg, “o pensamento histórico exige uma orientação para o passado baseado em critérios disciplinares de evidência e de regras de argumentação.”² Desta forma, a aprendizagem histórica deve estar pautada em

¹ Mestranda em História Social na Universidade Estadual de Londrina (UEL). Graduada em História pela Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO). Membro do Laboratório de Ensino de História (LEHIS/UNICENTRO) e do Grupo de Pesquisa História, Ensino e Infância.

² “historical thinking requires an orientation to the past informed by disciplinary canons of evidence and rules of argument” (tradução livre da autora). WINEBURG, Sam. Unnatural and essential: The nature of historical thinking. *Teaching History*, nº129, 2007. p. 6.

pressupostos teóricos e metodológicos referentes a racionalidade da ciência História.

A ênfase na ciência de referência deve-se ao fato que “la historia es un conocimiento que posee unas particularidades que exigen para su enseñanza la comprensión de su propia formulación.”³ Para Carretero, não é mais possível falar de uma

capacidade cognitiva do tipo geral, senão que a inteligência, o conhecimento, ou como se lhe queira chamar, desenvolve-se em relação com a compreensão de conteúdos específicos, que têm a ver com as distintas matérias escolares.⁴

Como já assinalado, uma das ferramentas necessárias para o desenvolvimento de um pensamento histórico mais elaborado perpassa pela compreensão da disciplina de história. Conforme Lee, é preciso que “os alunos entendam algo do que seja história, como um compromisso de indagação. (...) Isso sugere que os alunos devem entender, por exemplo: como o conhecimento histórico é possível, o que requer um conceito de evidência.”⁵ Ou seja, a fonte não é vista como um mero veiculador de informações, mas como suporte para questionamentos e análise histórica visando interpretações plausíveis sobre o passado.

Os alunos devem entender que a narrativa histórica não é uma cópia exata do passado, que o conhecimento histórico se dá de forma indireta a partir de vestígios e das inferências elaboradas a partir de sua análise. Para Lee, “a compreensão de como as afirmações históricas podem ser feitas, e das diferentes formas nas quais elas possam ser mantidas ou desafiadas, é uma condição necessária para a literacia histórica.”⁶

Outro componente importante para o entendimento da natureza do saber histórico perpassa a compreensão contextualizada das ações dos sujeitos do passado. O que pressupõe o conceito de empatia que ocorre quando “as crenças e os valores das pessoas do passado são entendidos não necessariamente como as nossas e até mesmo vistas como estranhas, mas quando são reconhecidas como

³ GÓMEZ, Cosme Jesús; ORTUÑO, Jorge; MOLINA, Sebastián. Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 6, n.11, 2014. p.8.

⁴ CARRETERO, Mario. **Construtivismo e Educação**. Porto Alegre: Artmed, 1997. p.9.

⁵ LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica: Towards a concept of historical literacy. **Educar**, Curitiba, Especial, Editora UFRJ, 2006. p.116.

⁶ LEE, Em direção a um conceito de literacia, op. cit., p.140.

inteligíveis e defensáveis em seus próprios termos, bem como ajudando a compreender as crenças e os valores do presente.”⁷

A compreensão da disciplina de História está intimamente ligada ao próprio ofício do historiador, e portanto não se resume apenas a memorização de conteúdos sobre acontecimentos e datas do passado. Gómez faz notar que

La comprensión histórica implica unos complejos procesos de pensamiento que permitan interpretar esos contenidos (conceptos de primer orden), a través de estrategias propias de la disciplina (conceptos estratégicos o de segundo orden). Para adquirir estas habilidades es necesario la participación de los alumnos en la práctica del historiador.⁸

Desta forma, a compreensão do conhecimento histórico decorre do desenvolvimento de competências vinculadas a própria epistemológica da História. Conforme Lee, a compreensão histórica é um dos pilares para se alcançar a literacia histórica, que pode ser definida como uma forma de ver o mundo historicamente, o que implica entender “as ideias centrais que tornam possível o conhecimento do passado e dos diferentes tipos de reivindicações feitas pela História, incluindo o conhecimento de como inferimos e testamos afirmações, explicamos eventos e processos e explicamos o passado.”⁹

Além dos conceitos substantivos ou de primeira ordem, ligados aos conteúdos disciplinares, a Educação Histórica propõe também trabalhar com conceitos de segunda ordem em sala de aula. Os conceitos de segunda ordem ou conceitos meta históricos permitem a compreensão da construção do saber histórico, ou seja, revelam como se faz a História. São conceitos como evidência, narrativa, explicação, mudança, empatia. Para Gómez, este tipo de “conocimientos históricos están relacionados con habilidades propias del historiador que se concretan en: la búsqueda, selección y tratamiento de fuentes históricas”¹⁰

Um dos empecilhos para o atingimento da compreensão histórica decorre da pouca importância dada aos conceitos de segunda ordem. É ainda recorrente

⁷ “the beliefs and values of people in the past are understood as not necessarily the same as ours, and even as passing strange, but they are still recognized as intelligible and defensible in their own terms, and as helping make sense of present beliefs and values”. LEE, Peter. Historical Literacy and Transformative History. In: PERIKLEOUS, L.; SHEMILT, D. (ed.). **The future of the past:** Why history education matters. Association for Historical Dialogue and Research, 2011. p.145.

⁸ GÓMEZ; ORTUÑO; MOLINA, Aprender a pensar históricamente ..., op. cit., p.5.

⁹ “the key ideas that make knowledge of the past possible, and of the different kinds of claims made by history, including knowledge of how we infer and test statements, explain events and processes, and give accounts of the past”. LEE, Historical Literacy ..., op. cit., p.140.

¹⁰ GÓMEZ; ORTUÑO; MOLINA, Aprender a pensar históricamente ..., op. cit., p.9.

pensar a disciplina escolar de História como um emaranhado de informações a serem aprendidas. Versões mais engajadas sobre a aprendizagem histórica chegam a considerar a importância da compreensão histórica, mas não percebem sua relação com os conceitos específicos da disciplina. Segundo Lee, este tipo de atitude frente o ensino de História é visto “como se as ferramentas mais poderosas disponíveis às crianças estivessem para serem ocultadas ou negadas e a própria base da ‘autonomia’ obscurecida.”¹¹

A partir destes pressupostos, propõem-se aqui apontar algumas sugestões na utilização do jornal *La Provincia di Bolzano* em sala de aula de forma a contribuir para a progressão do pensamento histórico dos alunos. O trabalho com fontes em sala de aula requer por parte do pesquisador ou professor um conhecimento aprofundado do material e da temática proposta. Sendo assim, neste caso, é importante entender o papel da imprensa no fascismo e de que forma o jornal *La Provincia di Bolzano* atuou na região do Alto Adige.

O regime fascista e o jornal *La Provincia di Bolzano*

Durante o regime fascista o discurso veiculado pelo jornal *La Provincia di Bolzano* (LPB) se tornou peça fundamental na tentativa de *italianizzazione* da região do Alto Adige. O jornal foi, de fato, um aliado fiel do regime fascista e colaborou na empreitada que visava a imposição da identidade e do uso da língua italiana em detrimento da cultura germânica da população local.

Para David Forgacs, o fato que a imprensa italiana passou por um processo de *fascistizzazione*¹² já nos primeiros anos do regime indicava a influência da precedente experiência jornalística de Mussolini no jornal *Avanti*. Mussolini, enquanto jornalista, assim como seus colaboradores, “entendiam os jornais; sabiam como funcionavam e comprehendiam a importância e influência política”.¹³ Por mais que no início da década de 1930 as taxas de analfabetismo chegassem a 20% na

¹¹ “It is as if the most powerful tools available to children are to be concealed or withheld from them, and the very basis of ‘autonomy’ obscured”. LEE, Historical Literacy ..., op. cit., p.134.

¹² Por *fascistizzazione* se entende o processo de controle e censura pelo qual os jornais italianos foram submetidos durante o vintenho fascista. Segundo Forgacs, “se tratava de uma reorganização do staff editorial e de controle político de todos os artigos; em alguns casos significou também alteração do proprietário do jornal” (FORGACS, 2000, p.108).

¹³ “essi capivano i giornali; sapevano come funzionavano e ne comprendevano l’importanza e l’influenza politica”. FORGACS, David. *L’industrializzazione della Cultura Italiana (1880 - 2000)*. Bologna: Il Mulino, 2000. p.108.

Itália, em geral, e em algumas regiões atingisse quase metade da população, o jornal impresso ainda era o meio de comunicação mais difuso na Itália.¹⁴

A *fascistizzazione* da imprensa italiana pode contar com várias estratégias. Logo após a ascensão ao poder o combate a imprensa de oposição foi extremamente violento, as milícias fascistas incendiaram as redações dos jornais de oposição e das bancas que vendiam tais jornais. Logo em seguida as estratégias adotadas foram mais sutis, o tratamento dispensado aos proprietários de jornais foi menos agressivo, estes foram cooptados pelo governo por meio de ajuda financeira e incentivos necessários a sobrevivência do jornal.

Foram feitas também tentativas de transformar o sindicato dos jornalistas em um órgão aliado ao regime, mas o assassinato do deputado socialista Giacomo Matteotti¹⁵ revelou o quanto a *fascistizzazione* da imprensa italiana era incompleta. O fato que os jornais passaram a denunciar o governo pela morte do deputado fez com que Mussolini decidisse aplicar o decreto de 15 de julho de 1923 que sancionava juridicamente as práticas que já estavam sendo colocadas em prática. Vários jornais foram sequestrados alguns ainda nas tipografias outros já nas bancas, estas práticas se tornaram sempre mais recorrentes o que ocasionou gravíssimos danos aos jornais e contribuiu para alinhar a imprensa aos interesses do governo.

É importante ressaltar que o jornal *La Provincia di Bolzano* não passou pelo processo de *fascistizzazione*, pois seu nascimento ocorreu sob a proteção do Partido Nacional Fascista (PNF). *La Provincia di Bolzano* foi o primeiro diário em língua italiana na região do Trentino Alto Adige - Itália. Esta região, que antes pertencia ao Império Austro-Húngaro, foi anexada ao território italiano após a primeira Grande Guerra Mundial pelo Tratado de Saint Germain em 1919.¹⁶ Segundo Faustini, este jornal foi “[...] o órgão oficial do fascismo altoatesino.”¹⁷

Segundo Assunta Esposito, mesmo antes da escola ou da migração em massa de italianos à região recém anexada a imprensa representou para o fascismo o primeiro instrumento a disposição capaz de transmitir “a voz da Itália regenerada

¹⁴ FORGACS, L'industrializzazione della ..., op.cit., p.89.

¹⁵ O assassinato do deputado socialista Giacomo Matteotti ocorreu em junho de 1924. Este crime, cometido pela milícia fascista logo após seu discurso de denúncia de fraude eleitoral na Câmara, causou grande impacto. O fato foi denunciado nos jornais, até mesmo entre aqueles que apoavam o regime.

¹⁶ BLANCO, Luigi. Storia e identità culturale in una regione di confine: il Trentino-Alto Adige/Sudtirol. *Scienza & Politica*., Bologna, v.18, n.34, 2006. p.131.

¹⁷ Também autor da obra *Storia dell'autonomia del Trentino - Alto Adige*, Publilux, Trento 1995.

pelo fascismo".¹⁸ Conforme Forno, a imprensa representava o espelho fiel do modelo ideal de nação que os governantes queriam divulgar e desempenhou papel fundamental no projeto de edificação do *italiano nuovo*.¹⁹

A questão identitária da região recém anexada logo se tornou alvo das políticas fascistas. E o jornal além de procurar consenso entre a comunidade de Bolzano tinha como particularidade o objetivo de infundir uma *italianità* entre um grupo que não se reconhecia como tal. Afinal a maioria da população de Bolzano era de origem germânica e eslava.

A questão da *italianizzazione* da região do Alto Adige foi colocada em pauta por Mussolini mesmo antes de sua ascensão ao poder. Durante um comício nas campanhas eleitorais de 1921 ele declarou:

(...) os alemães estão ilegalmente no Alto Adige italiano. Acrescento que se o governo fosse menos covarde e menos deficiente, os 180 mil alemães do Alto Adige seriam reduzidos a uma cifra mais modesta; e digo também que nós fascistas faremos o possível para *italianizzare* aquela região. Creio que o novo Governo e a nova casta política (...) conseguirá transformar o Alto Adige italiano.²⁰

A italianização da população do Alto Adige era fundamental dentro dos projetos nacionalistas do PNF e o jornal foi o mensageiro desta proposta como também colaborou com a construção de uma representação do que viria a ser italiano. Entende-se aqui por representação “os esquemas geradores das classificações e das percepções, próprias de cada grupo ou meio, como verdadeiras instituições sociais, incorporando sob a forma de categorias mentais e de representações coletivas as demarcações da própria organização social”²¹. Para Chartier, as representações revelam de que forma em diferentes lugares e tempos a realidade social foi construída.

¹⁸ “la voce dell’Italia rigenerata dal fascismo”. (tradução livre da autora). ESPOSITO, Assunta. Per una stampa “nazionale”: il contrasto tra fascismo e clero allogeno in Alto Adige (1921-1933). **Mondo Contemporaneo**, n.3, 2008. p.5.

¹⁹ FORNO, Mauro. **La Stampa Del Ventennio**: Strutture e trasformazioni nello stato autoritário. Soveria Mannelli: Rubbettino Editore, 2005. p.7-9.

²⁰ “i tedeschi sono abusivamente nell’AA italiano. Aggiungo che se ci fosse atato un governo meno imbelle e meno deficiente, i 180 mila tedeschi dell’Alto Adige sarebbero ridotti ad una cifra più modesta; e dico anche che noi fascisti faremo il possibile per *italianizzare* quella regione. Penso anche che il nuovo Governo e la nuova casta politica (...) riuscirà a rendere italiano l’Alto Adige”. MUSSOLINI apud SCARANO, Federico. **Tra Mussolini e Hitler**: le opzioni dei sudtirolese nella politica estera fascista. FrancoAngeli, 2012. p. 291.

²¹ CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Trad. Maria Manuela Galhardo. Difel, 2002. p. 18.

Segundo Sandra Jatahy Pesavento, a identidade enquanto representação “pode ser dada e atribuída mediante um processo de “ilusão do espírito” e intencionalidade deliberada.”²² Para Pollak, as identidades coletivas estão ligadas a “todos os investimentos que um grupo deve fazer ao longo do tempo, todo o trabalho necessário para dar a cada membro do grupo - quer se trate de família ou de nação - o sentimento de unidade, de continuidade e de coerência.”²³ O jornal LPB é uma fonte rica para se pensar os esforços feitos pelo partido com o intuito de postular uma identidade coerente e compartilhada tanto pelos italianos como pela população do Alto Adige.

Um dos pilares utilizados pelo PNF em defesa de uma identidade italiana no Alto Adige se baseava na convicção que na realidade os habitantes da Alto Adige em sua essência permaneciam italianos. Mussolini acreditava que pelo menos metade dos Tirol meridional não fosse de etnia germânica e sim italiana que foi *germanizzata* por séculos de dominação Asburga e portanto era necessário restituir a eles a sua *italianità*.²⁴ Esse postulado é visível no primeiro número do jornal:

O Duce escolheu o dia do aniversário de Roma, esta data primaveril e de imensa glória, para inauguração do nosso jornal. Nós obedecemos, como todos, ao seu sinal. Conscientes da delicadeza da nossa tarefa nos unimos com fé às filas das imprensa dedicada ao Regime que devolveu a raça italiana a sua quase esquecida alma antiga (...) Mas a nossa província há características peculiares que nos impõe uma bem mediada linha de condução. Entre as fronteiras naturais da Itália restaurados pelas nossas armas vitoriosas vivem, entremeados aos latinos autóctones, pessoas de outra língua e de outros costumes. Séculos de abandono nacional e sutis perversidades políticas e administrativas desviaram consciências, e por muito tempo gerações, apagaram dos seus lares a nossa fala afetuosamente gentil. Despertá-la, dirigir ao sol do meio dia mentes ainda entorpecidas em direção setentrional é tarefa da nossa geração de reconstrutores²⁵.

²² PESAVENTO, Sandra Jatahy. Relação entre história e literatura e representação das identidades urbanas no Brasil (séculos XIX e XX). **Anos 90**, Porto Alegre, v.3, n.4, 1995. p.115.

²³ POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992, p.206.

²⁴ SCARANO, **Tra Mussolini e Hitler...**, op. cit., p.34.

²⁵ “Il Duce ha scelto il giorno natale di Roma, questa data di primavera e d’immensa gloria, per l’uscita del nostro giornale. Noi obbedimmo, come tutti, al suo cenno. Consci della delicatezza del nostro compito ci allineamo con fede salda nei ranghi della stampa devota al regime che ha ridotto alla razza italiana la sua quasi dimenticata anima antica. (...) Ma la nostra província ha caratteristiche particolari che ci impongono una ben meditata linea di condotta. Entro i confini naturali storici d’Italia restaurati dalle nostre armi vittoriose vivono, frammischiatì ai latini autoctoni, genti d’altra lingua e di altro costume. Secoli di abbandono nazionale e sottili perversità politiche e amministrative del regno austriaco hanno traviato conscienze e per lungo volgere di generazioni, hanno spento d’intorno ai focolari la nostra parlata affettuosamente gentile. Ridestarla, rivolgere a sole del mezzogiorno menti ancora imbambolate verso il settentrione è compito di nostra generazione di ricostruttori”. La Provincia di Bolzano, Bolzano, p.1A, 21 abr. 1927.

O propósito do jornal é claro, além de se colocar a serviço do fascismo ele toma como sua tarefa despertar nos habitantes do Alto Adige a sua *italianità* esquecida durante o período em que eles viveram sob o Império Austro-Húngaro. Segundo Woodward, “uma das formas pelas quais as identidades estabelecem suas reivindicações é por meio do apelo a antecedentes históricos.”²⁶ O jornal ao apelar para o passado italiano da região esperava fazer com que estes se reconhecessem na representação identitária construída pelo regime.

Além da campanha de “boas-vindas” destinada a população do Alto Adige, o jornal teve que lidar com a presença de uma minoria etno-linguística que ameaçava o mito da unidade nacional e da identidade italiana prevista pelo regime. Para afrontar este problema o governo elaborou uma série de medidas visando eliminar a língua alemã da região e dar início ao processo de *italiazzazione* forçada da região recém anexada.

O regime passou a incentivar a migração de italianos para reduzir a densidade da população que falava alemão na região; foram criadas uma série de medias legislativas para impor como língua oficial o italiano; as escolas bilíngues foram abolidas; os nomes das praças, ruas, montanhas e os sobrenomes foram traduzidos para o italiano; foram elaborados decretos que proibiam o uso da língua alemã na vida pública; os nomes dos hotéis, lojas, guias turísticos e mapas geográficos foram modificados.²⁷

O jornal LPB enquanto órgão oficial do regime fascista na região contribuiu para ampliar o raio de propagação das medidas impostas. Giarratana, o editor do jornal em 1927, com frases curtas que ocupavam duas colunas da segunda página do jornal escrevia sobre o que era considerado o comportamento de um verdadeiro italiano corroborando com a representação de identidade estipulada pelo fascismo. No dia 7 de setembro de 1927 escreveu, “Os italianos que querem demonstrar realmente que são italianos, boicotam todas as indústrias e comércios que mantém nos seus documentos os nomes em alemão.”²⁸ Alguns dias depois ele declarou

²⁶ WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença:** uma introdução teórica e conceitual. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p.11.

²⁷ JANEČKOVÁ, Bc Marika. **Lingua e potere:** la politica linguistica del fascismo. Masarykova universita Filozofická facultá, 2015. p.13-14.

²⁸ “Gli italiani si devono dimostrare tali veramente, boicottando tutte le Ditte commerciali e industriali che mantengono le loro carte intestate in tedesco”. La Provincia di Bolzano, Bolzano, p.2CD, 7 set. 1927.

que: “Os italianos que querem demonstrar realmente que são italianos, boicotam todas as lojas que usam os jornais austríacos Dolomiten e Volksbote para fazer propaganda.”²⁹

Estas declarações refletem a importância da língua para a afirmação da identidade italiana na região. O verdadeiro italiano não corroboraria com comerciantes que usavam ainda o nome em alemão em sua documentação e não seria cliente de lojas que usavam jornais estrangeiros para publicizar seus negócios.

Segundo Woodward, a afirmação política das identidades exige alguma forma de autenticação e o jornal se apoiou principalmente em duas.³⁰ Primeiramente buscou autenticar a representação de identidade italiana por meio de um suposto passado compartilhado. Não um passado qualquer, mas um passado glorioso que atrelava a história das pessoas do Alto Adige à história do Império Romano. Pretendia-se a partir deste investimento despertar o “verdadeiro eu” desta população e convertê-los novamente a sua pátria original.

Neste contexto a língua italiana foi um importante indicador da aceitação da italianidade proposta. As medidas legislativas e decretos que previam a mudança dos nomes das cidades, praças, ruas, comércios e dos sobrenomes da população remetem ao desejo de anulação da cultura germânica. Era por meio da língua que se expressaria o desejo de pertencimento e assentimento à identidade italiana.

La Provincia di Bolzano em sala de aula

É importante ressaltar que, como qualquer outra fonte quando levada para sala de aula, o jornal deve ser abordado enquanto fonte histórica, ou seja, os alunos serão instigados a investigar acerca do seu contexto de produção, autoria, intencionalidades, e usos, o que permitirá aos alunos pensar historicamente e refutar informações e ideias propaladas sem a devida análise.

As fontes, a partir do momento que são interrogadas com o intuito de responder a questões relativas aos objetivos propostos pelo professor, se tornam ferramentas úteis para a construção do conhecimento histórico na sala de aula, pois revelam evidências do passado a partir do presente. Segundo Ashby, “[...] a

²⁹ “Gli italiani si devono dimostrare tali veramente, boicottano tutte le Ditte che che fanno la loro pubblicità sui giornali Dolomiten e Volksbote”. La Provincia di Bolzano, Bolzano, p.2CD, 4 set. 1927.

³⁰ WOODWARD, **Identidade e diferença...**, op. cit., p.26.

evidência histórica existe quando uma afirmação ou hipótese histórica fundamenta-se em vestígios ou fontes plausíveis em relação a determinado tema histórico.”³¹

Conforme Lee, o uso de evidências na sala de aula auxilia na compreensão da disciplina História, mas com algumas ressalvas, pois:

Só quando as crianças compreendem os vestígios do passado como evidência no seu mais profundo sentido – ou seja, como algo que deve ser tratado não como mera informação, mas como algo de onde se possam retirar respostas a questões que nunca se pensou colocar – é que a história se alicerça razoavelmente nas mentes dos alunos enquanto atividade com algumas hipóteses de sucesso.³²

Desta forma, as evidências não devem ser percebidas como mera ilustração, mas devem estimular questionamentos a respeito do contexto social que as produziu, da sua autoria, das suas intencionalidades e das suas finalidades. Conforme, Abud:

A produção cultural, que se expressa por meio de diferentes linguagens, transforma-se em evidência quando, de material original, isto é, de produção não-intencional para finalidades pedagógicas, passa a ser um instrumento para o desenvolvimento de conceitos na aula de história.³³

O jornal, além de possibilitar o levantamento de evidências, permite o contato entre o contexto social vivido pelas pessoas durante o regime fascista e os alunos. Segundo Lee, o uso de fontes em sala de aula permite o desenvolvimento da empatia histórica nos alunos “[...] 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”.³⁴ O jornal fascista *La Provincia di Bolzano*, enquanto reflexo plausível do vivido da comunidade de Bolzano sob o fascismo, torna-se ferramenta para formação de empatia nos alunos por os colocarem em contato com as tramas cotidianas relatadas pelo jornal.

³¹ SOBANSKI, Adriane de Quadros, CHAVES, Edilson Aparecido, BERTOLINI, João Luis da Silva e FRONZA, Marcelo. **Ensinar e Aprender História: Histórias em Quadrinhos e Canções**. Curitiba: Base Editorial, 2010. p.40.

³² LEE, Peter. Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé”: compreensão das pessoas do passado. In. BARCA, Isabel. *Educação histórica e museus. Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Lusografe, 2003. p.25.

³³ ABUD, Kátia Maria. *Registro e representação do cotidiano: a música popular na aula de história*. **Caderno Cedex, Campinas**, v. 25, n. 67, p. 309-317, 2005. p.312.

³⁴ LEE, Nós fabricamos carros..., op. cit., p.20.

Entretanto, quando se fala de empatia histórica não se espera que os alunos pensem e sintam exatamente o que os habitantes da cidade de Bolzano sentiram. De acordo com Clarisse Ferreira,

Empatizar historicamente é compreender os motivos e explicar as acções dos homens no passado, de modo a torná-las inteligíveis às mentes contemporâneas. Tal implica um amplo conhecimento do respectivo contexto histórico e a interpretação da evidencia histórica diversificada e / ou contempladora de diferentes perspectivas, estando também vinculado o uso da imaginação histórica.³⁵

Sendo assim, a empatia histórica mais do que compartilhamento dos mesmos sentimentos das pessoas do passado significa compreender dadas práticas considerando o contexto na qual se inseriram. O uso de trechos do jornal tem como escopo possibilitar a investigação sobre as formas como o fascismo foi colocado em ação na região de Bolzano e o que significou para aquelas pessoas viverem sob o regime.

Segundo Faria, “[...] levar jornais/revistas para a sala de aula é trazer o mundo para dentro da escola. [...] Jornais e revistas são, portanto, mediadores entre a escola e o mundo.”³⁶ A utilização do jornal *La Província de Bolzano* em sala de aula visa possibilitar o estabelecimento de laços entre a escola e uma sociedade que apesar de afastada no tempo pode se aproximar da vivência dos alunos através da empatia histórica suscitada pela evidência, fundamental para a compreensão da História.

A preocupação em procurar estabelecer ligações entre o presente e o passado por meio do jornal decorre do objetivo de proporcionar uma aprendizagem significativa para os alunos deslocando a concepção de História de um saber ligado ao passado e acabado para a concepção de um saber vital para a orientação da vida prática dos alunos. Temas como o renascimento das extremas direitas, a intolerância à diversidade e o preconceito poderiam ser abordados para demonstrar a atualidade deste movimento e suas relações na vida dos alunos.

A proposta de trabalhar o jornal *La Província di Bolzano* como fonte em sala não se limita a aquisição cumulativa de conhecimento substantivo acerca do

³⁵ FERREIRA, Clarisse. O papel da empatia histórica na compreensão do outro. In. BARCA, Isabel; SCHMIDT, M. Auxiliadora. *Educação Histórica: Investigação em Portugal e no Brasil. Actas das quintas jornadas internacionais de Educação Histórica*, 2009. p.117.

³⁶ FARIA, M. A. de Oliveira. *Como usar o jornal na sala de aula*. 4 ed. – São Paulo: Contexto, 2001. p.11.

fascismo. A proposta é analisar de que forma é possível desenvolver a aprendizagem histórica a partir de conceitos metahistóricos como narrativa histórica, evidência e empatia histórica.

O uso da evidência histórica é fundamental para se pensar o ensino de História, pois permite aos alunos a compreensão da investigação histórica e assim a reconstrução de eventos do passado por meio das fontes. A partir de perguntas e levantamentos de hipóteses plausíveis o aluno será levado a problematizar além das informações dadas pelo jornal, questões referentes ao seu contexto de produção, autoria, público alvo e intencionalidades.

Considerações finais

Segundo Lee, o objetivo principal do Ensino de História deveria ser formar jovens engajados e emancipados. Entretanto, para que isto ocorra, é necessário dotá-los de ferramentas conceituais com as quais eles sejam capazes de aprender a pensar por si mesmos. Para a Educação Histórica essas ferramentas estão diretamente ligadas à própria rationalidade da disciplina de História. Como apontado, a compreensão da disciplina perpassa o conhecimento de conceitos de segundo ordem que estão extremamente ligados ao próprio ofício do historiador. Seguindo essas diretrizes neste trabalho propor-se trabalhar com o jornal *La Provincia di Bolzano*.

Como colocado acima, logo nos primeiros anos do vintenho fascista a imprensa alcançou uma posição de destaque entre os meios de propaganda e de conversão política no território italiano. Por ser o meio de comunicação mais difuso no território a imprensa desenvolveu um papel importante na propagação dos ideais nacionalistas e do espírito fascista na Itália. Com a anexação da região do Alto Adige a minoria etno-linguística que veio a fazer parte da Itália passou a ser vista como uma ameaça ao mito da unidade nacional e da identidade italiana. Como solução a esta ameaça o PNF passou a investir em políticas de desnacionalização da região recém anexada. A criação do jornal *La Provincia di Bolzano* em 1927 veio ao encontro das demandas do PNF e dos seus propósitos de *italianizzazione* forçada e rápida da região do Alto Adige.

Trabalhar com um jornal fascista em sala de aula pode ser um exercício interessante para incentivar o desenvolvimento de habilidades como análise crítica

de fontes históricas e por possibilitar refletir sobre o presente e sobre os meios de comunicação atuais. Permite incentivar o desenvolvimento da empatia histórica por estimular a contextualização e uma tradução inteligível do comportamento das pessoas que viveram sob o regime fascista. A importância de se buscar desenvolver tais capacidades de análise e reflexão no aluno parecem urgentes. Pois como afirma Winenburg, “em um mundo dominado por apelos emocionais, citações extirpadas do contexto, retórica inflamadas e análises jornalísticas que visam acabar com a sobriedade ao invés de cultivá-la, o papel de um pensamento histórico tão *unnatural* nunca pareceu tão necessário.”³⁷

Referências

- ABUD, Kátia Maria. *Registro e representação do cotidiano: a música popular na aula de história*. **Caderno Cedes, Campinas**, v. 25, n. 67, p. 309-317, 2005.
- BLANCO, Luigi. Storia e identità culturale in una regione di confine: il Trentino-Alto Adige/Sudtirol. **Scienza & Politica**., Bologna, v.18, n.34, 2006.
- CARRETERO, Mario. **Construtivismo e Educação**. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Trad. Maria Manuela Galhardo. Difel, 2002.
- ESPOSITO, Assunta. Per una stampa “nazionale”: il contrasto tra fascismo e clero allogeno in Alto Adige (1921-1933). **Mondo Contemporaneo**, n.3, 2008.
- FARIA, M. A. de Oliveira. **Como usar o jornal na sala de aula**. 4 ed. – São Paulo: Contexto, 2001.
- FERREIRA, Cláisse. O papel da empatia histórica na compreensão do outro. In. BARCA, Isabel; SCHMIDT, M. Auxiliadora. *Educação Histórica: Investigação em Portugal e no Brasil. Actas das quintas jornadas internacionais de Educação Histórica*, 2009.
- FORGACS, David. **L'industrializzazione della Cultura Italiana (1880 - 2000)**. Bologna: Il Mulino, 2000.
- FORNO, Mauro. **La Stampa Del Ventennio**: Strutture e trasformazioni nello stato autoritário. Soveria Mannelli: Rubbettino Editore, 2005.

³⁷ “in a world dominated by emotional appeals, quotations ripped out of context, incendiary language, and journalistic analyses that aim at extinguishing sobriety rather than cultivating it, the role of such unnatural historical thinking has never seemed more imperative”. WINEBURG, Unnatural and essential, op. cit., p.11.

GÓMEZ, Cosme Jesús; ORTUÑO, Jorge; MOLINA, Sebastián. Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 6, n.11, 2014.

JANEČKOVÁ, Bc Marika. **Lingua e potere**: la politica linguistica del fascismo. Masarykova universita Filozofická faculta, 2015.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica: Towards a concept of historical literacy. **Educar**, Curitiba, Especial, Editora UFPR, 2006.

Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé": compreensão das pessoas do passado. In. BARCA, Isabel. *Educação histórica e museus. Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Lusografe, 2003.

Historical Literacy and Transformative History. In: PERIKLEOUS, L.; SHEMILT, D. (ed.). **The future of the past**: Why history education matters. Association for Historical Dialogue and Research, 2011.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Relação entre história e literatura e representação das identidades urbanas no Brasil (séculos XIX e XX). **Anos 90**, Porto Alegre, v.3, n.4, 1995.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992.

SCARANO, Federico. **Tra Mussolini e Hitler**: le opzioni dei sudtirolesi nella politica estera fascista. FrancoAngeli, 2012.

SOBANSKI, Adriane de Quadros, CHAVES, Edilson Aparecido, BERTOLINI, João Luis da Silva e FRONZA, Marcelo. **Ensinar e Aprender História**: Histórias em Quadrinhos e Canções. Curitiba: Base Editorial, 2010.

WINEBURG, Sam. Unnatural and essential: The nature of historical thinking. **Teaching History**, nº129, 2007.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: uma introdução teórica e conceitual. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

Fontes:

La Provincia di Bolzano, Bolzano, p.1A, 21 abr. 1927.

La Provincia di Bolzano, Bolzano, p.2CD, 4 set. 1927.

La Provincia di Bolzano, Bolzano, p.2CD, 7 set. 1927.

A HISTÓRIA DA CIDADE, IDENTIDADES E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DE ESTUDANTES DO 9º ANO DO COLÉGIO ESTADUAL DOM PEDRO II, DE CAMPO LARGO, PARANÁ

*Marcos Roberto Barbosa*³⁸

Resumo: A pesquisa que originou este artigo teve como objetivo conhecer as percepções de jovens estudantes do 9º ano do ensino fundamental, do Colégio Estadual Dom Pedro II, a respeito da cidade de Campo Largo e sobre a Colônia Dom Pedro II, com o propósito de identificar possíveis identidades em relação a estas referências. Buscou-se relacionar estas percepções e a consciência histórica presentes nas narrativas históricas dos jovens sujeitos desta investigação. (RÜSEN, 2001) Os estudos sobre identidade de Martucelli, (2007) ancorados pelas considerações de Germinari (2010) a respeito, serviram de base para a elaboração de um questionário semiestruturado, (BRANDÃO, 2000) com o objetivo de explorar as idéias históricas dos alunos sujeitos da pesquisa. Os resultados mostraram que a maioria dos estudantes do 9º ano tem pouca identificação com a cidade de Campo Largo, sabendo muito pouco a respeito da história do município. Evidenciou-se que quase metade da turma tem alguma descendência polonesa, sendo possível constatar que a consciência histórica destes alunos está carregada de sentimento de pertencimento ao legado cultural advindo dos seus descendentes contribuindo assim para a formação de suas identidades.

Palavras-chave: História da cidade. Identidades. Consciência histórica.

Introdução

Atualmente Campo Largo faz parte da região metropolitana de Curitiba, estado do Paraná, e está situado a 35 km da capital. Conhecida como “a Capital da Louça”, continua sendo um importante pólo cerâmico, todavia, suas atividades no âmbito industrial têm se diversificado nos últimos anos.

Culturalmente a cidade tem forte influência deixada pelos descendentes dos imigrantes, principalmente italianos e poloneses, que chegaram à região nos últimos trinta anos do século XIX. As impressões deste legado cultural e histórico dos imigrantes europeus estão por toda a parte na cidade, nas construções das igrejas, nos eventos que elas promovem, nos sobrenomes de pessoas comuns ou de

³⁸ Graduado em História e Mestre em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná. É professor de História da rede pública estadual desde 2007, atualmente lotado no C. E. 1º Centenário. E. F. M, e também lecionando em outros colégios estaduais situados no município de Campo Largo, Paraná. É autor do livro: **A aprendizagem histórica e os professores de história.** 1^a ed. Editora Appris, 2016.

conhecidos comerciantes e políticos, nos sotaques das pessoas mais velhas, nos nomes das praças, das ruas, de escolas ou colégios.

É possível nestas impressões iniciais perceber a existência de uma memória associada ao “mito do Paraná branco”, defendida pelo estudioso Wilson Martins. (MARTINS, 1955) Todavia, a história da cidade é contemporânea a própria história do Estado do Paraná, que tem sua exploração iniciada, por portugueses e paulistas, em meados do século XVII, na busca de veios de ouro, iniciado no litoral e que se estendeu até as proximidades dos campos gerais. (STECA, FLORES, 2005)

Este artigo busca conhecer as percepções de jovens estudantes do 9º ano do ensino fundamental, do Colégio Estadual Dom Pedro II, a respeito da cidade de Campo Largo e sobre a Colônia Dom Pedro II com o propósito de identificar possíveis identidades em relação a estas referências. Buscou-se relacionar estas percepções e a consciência histórica presente nas narrativas históricas dos jovens sobre as referências mencionadas acima, produzidas pelos jovens sujeitos desta investigação.³⁹

Os estudos sobre identidade de Martucelli, (2007 *apud* GERMINARI, 2010) ancorados pelas considerações de Germinari (2010) a respeito, serviram de base para a elaboração de um questionário semiestruturado, (BRANDÃO, 2000) na busca de explorar as idéias históricas dos jovens estudantes.

A história da cidade e a Colônia Dom Pedro II

As primeiras ocupações de portugueses e seus descendentes na região de Campo Largo ocorreram em meados do século XVII.⁴⁰ Em 1646, com a descoberta de ouro, na região próxima ao rio Açungui, paulistas e portugueses se estabeleceram em arraiais de mineração no Itambé, Santa Cruz e Purunã.⁴¹ O mais conhecido morador na região, dos tempos mais remotos, é o Capitão Luiz Antonio Tigre, que recebeu uma sesmaria em Campo Largo, em 1683, quando efetivamente começou o povoamento da região. (BARBOSA, 1984)

³⁹ Sou professor de História desta turma (9º A) neste ano de 2016.

⁴⁰ É importante ressaltar que pesquisas arqueológicas realizadas nos últimos anos mostram a presença de grupos humanos que viviam nestas regiões a milhares de anos antes da chegada dos portugueses no século XVI. PARELLADA, C. I. **Arqueologia dos Campos Gerais**. In: MELO, M. S.; MORO, R. S.; GUIMARÃES, G. B. **Patrimônio natural dos Campos Gerais do Paraná**. Editora UEPG, 2007, pp. 163-165.

⁴¹ Todas as regiões citadas acima, atualmente pertencem ao município de Balsa Nova/PR que ficou independente de Campo Largo em 1961.

Com o declínio da mineração em fins do século XVII, a população começou a se dedicar à criação de animais e na agricultura de subsistência. As atividades ligadas ao *tropeirismo* destacam-se nesse período trazendo certo desenvolvimento na região de Campo Largo, tendo como principal núcleo populacional na época a região do Tamanduá, hoje localidade rural, pertencente ao município de Balsa Nova.⁴² Tal importância se deve principalmente à localização geográfica do povoado, pois nessa região passava as tropas que vinham dos caminhos que traziam o gado do sul, sendo os mais importantes, a estrada de Laguna e a do Viamão.⁴³ Durante o desenrolar do século XVIII houve o aumento das atividades ligadas às *invernadas*, sendo que alguns proprietários de terras estabeleciais *logradouros*, que eram pastagens públicas para ao gado e *mangueiras*, que eram grandes currais de gado, de pedra de madeira, junto ao edifício da estância, que se transformou numa nova fonte de rendas.

Nos primeiros anos do século XIX há o crescimento das atividades ligadas à extração da erva-mate, que teve maior importância com o aumento das exportações em 1813, havendo oscilações até os anos de 1870, quando houve a construção de engenhos na região de Curitiba, uma vez que até esse período os engenhos ficavam em Paranaguá.

Foi nesta época que a região se tornou freguesia, formalizada desta forma, no dia 21 de março de 1841, por uma lei provincial, da Quinta Comarca da Província de São Paulo. Posteriormente fazendo parte da já emancipada Província do Paraná, é tornada vila e município em 23 de fevereiro de 1871. (BARBOSA, 2006)

Os primeiros anos do recém criado município foram de grandes transformações na sua configuração econômica, social e cultural, pois a partir de 1876 e 1878 foram estabelecidas, as primeiras colônias de origens polonesas e italianas. (SIKORA, 1914, SCARPIM, 2010) É importante ressaltar que a primeira colônia estabelecida na região de Campo Largo, foi a fracassada Colônia Assungui, formada principalmente por ingleses. (LAMB, 1999)⁴⁴.

⁴² A emancipação de Balsa Nova ocorreu em 1961, ver: ROCHA, Sedinei Sales. **Balsa Nova:** aspectos gerais da formação, criação e evolução do município. Balsa Nova, Prefeitura Municipal, 2011. p. 48

⁴³ No começo do século XVIII foi erigida nessa região a primeira capela curada para os Campos Gerais, de madeira e dirigida por frades carmelitas de Itu. Em 1730 foi erguida outra capela, de pedras e barro, que ainda existe. BARBOSA, João Augusto de Almeida. **Campo Largo desde 1500. Campo Largo.** Gráfica Campolarguense, 1984, p. 34-35.

⁴⁴ Para saber mais a respeito dessa colônia ver: LAMB, Roberto Edgar. **Uma jornada civilizadora: imigração, conflito social e segurança pública na Província do Paraná - 1867-1882.** Curitiba, Aos REVISTA DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA - REDUH - LAPEDUH

Segundo Swierczek (1980, p. 100) a Colônia Dom Pedro II foi estabelecida nas terras compradas da família Torres, à margem do Rio Passaúna, a 14 quilômetros da capital paranaense e, sendo dividida em 28 lotes, abrangendo uma área total de 266 hectares. A Colônia Dom Pedro II, foi fundada em 7 de julho de 1876 e emancipada em 10 de novembro de 1878 para abrigar os imigrantes poloneses, provenientes das regiões da Galícia, província da Silésia, que na época da chegada dos primeiros imigrantes, estava sobre ocupação e domínio da Áustria. Depois de assentados no núcleo da colônia, os poloneses permaneceram nas terras adquiridas do governo e procederam à organização da propriedade de seus lotes.

Os moradores pioneiros eram bastante pobres e com muito sacrifício iniciaram o trabalho de cultivo da terra, residindo em pequenas casas de madeira e vivendo completamente isolados dos centros urbanos. Havia famílias que seguiam os padrões propostos pelo Governo da Província, outros, aproveitando a abundância das terras recobertas por árvores e pinheiros (araucária), construíram suas casas conforme as características das regiões da Polônia. (SIKORA, 2014, p. 110-111)

O trabalho agrícola realizado pelos colonos seguia os costumes e tradições originários na Polônia. Desta forma, desde o início os colonos se dedicaram ao trabalho de cultivo da terra. Esse trabalho exigia um esforço coletivo no desmatamento das terras e a extração das matas e produção. O trabalho agrícola apresentava um caráter familiar de subsistência, realizava-se por meio de instrumentos e técnicas primitivas de trabalho utilizando de força manual e animal. Dedicavam-se ao cultivo do centeio, trigo, batata, milho, repolho, feijão, cebola, à extração da erva mate e da madeira.

A socialização na colônia era baseada na construção de um relacionamento fundado em características de identidade étnica, parentesco, religião, solidariedade e confiança no outros. (BILINOSKI, 1997 *apud* SIKORA, 2014, p. 111) Os imigrantes poloneses estavam acostumados a uma intensa vida espiritual e religiosa no seu país. Os católicos poloneses desejavam desenvolver as suas atividades tendo a paróquia como centro da vida social, uma pequena igreja, como nas aldeias da polônia. (WACHOWICZ, 1981)

A maioria dos imigrantes não possuía escolaridade básica, eram analfabetos. Sua comunicação se limitava à língua polonesa na família, na escola e na igreja,

Quatro Ventos, 1999. Para saber mais a respeito da imigração e do estabelecimento de colônias no Paraná, ver: BALHANA, Altiva Pilatti. **História do Paraná**, I. Curitiba: Grafipar, 1969. p. 164-166.

apoavam-se em sacerdotes da igreja católica, que atendiam as colônias polonesas da região ou através de pessoas cultas de referência dos colonos na colônia. (BILINOSKI, 1997 *apud* SIKORA, 2014, p. 112) Num trabalho de mutirão e solidariedade conjunta, os colonos construíram a primeira escola étnica em 1908. (SIOFRE, 2000, p. 63) Nesse ano as Irmãs Religiosas da Sagrada Família assumiram o trabalho de educação dos filhos de imigrantes na Colônia. Em 1933 em conjunto, os colonos, com o apoio da igreja, construíram a primeira capela, uma sala anexa à escola, que se tornava a Capela Nossa Senhora da Anunciação, inaugurada em 25 de março desse mesmo ano.

Pode-se afirmar que o Colégio Dom Pedro II, é o mais antigo da cidade de Campo Largo, sua história tem raízes profundas com a história da própria Colônia Dom Pedro II, pois começou como uma escola particular e étnica em 1908, com aulas ministradas em polonês.

A distância do colégio em relação a Campo Largo - aproximadamente 17 quilômetros - é um fator que deve ser ressaltado, pois mesmo os alunos que moram em lugares bem distantes do colégio e da colônia, portanto mais próximos do centro político e comercial da cidade, têm pouco contato com estas partes de Campo Largo, pois moram em bairros situados às margens da rodovia que liga o litoral paranaense ao norte do Paraná (BR 277), sendo mais prático o contato com Curitiba, pelas proximidades e pelas opções.

Apesar das várias mudanças na configuração social e econômica da comunidade que reside nas proximidades do colégio e da colônia, a memória dos pioneiros da colonização polonesa na região ainda está muito presente em seu cotidiano. Um fato ocorrido no mês de julho de 2012 demonstra o apego pela memória dos descendentes dos primeiros colonos, quando uma cruz trazida da Polônia em 1901, e que estava instalada às margens da estrada que dá acesso a Colônia Dom Pedro II, foi roubada, o que acarretou em grande comoção na comunidade, que organizou mutirões de busca infelizmente sem obter sucesso na procura.

Voltando a história da cidade de Campo Largo para a conclusão desta parte, é importante ressaltar que no início do século XX, o município intensificou a produção de louça passando da produção artesanal para a industrial. Muitos artesãos que trabalhavam com a cerâmica passaram a trabalhar dentro das fábricas. Em 1920 e 1950 houve a instalação de grandes fábricas de cerâmica em Campo Largo, de

origem nacional e internacional. (GERMINARI, 2012) No final do século XX e início do século XXI, ocorreu maior diversidade na área industrial, quando algumas multinacionais do ramo automobilístico, de fabricação de máquinas e veículos pesados se instalaram na cidade.

Estas informações sobre a história da cidade de Campo Largo, da Colônia Dom Pedro II e do colégio, serviram de referência para a análise das narrativas dos sujeitos desta investigação, estudantes da disciplina de História no 9º ano do ensino fundamental do Colégio Estadual Dom Pedro II.⁴⁵

Ensino de história, Identidade e consciência histórica

De formadora de uma identidade que visava promover o sentimento nacional nos cidadãos, o ensino de história passou, na atualidade, a atender uma demanda por formação de uma identidade fragmentada em subgrupos, que procura reforçar a autonomia pessoal e a individualidade. (BARBOSA, 2016)

Para a perspectiva da sociologia da condição moderna, formulada por Martucelli (2007), a identidade refere-se a dois grandes processos da vida humana. Por um lado, a identidade garante a continuidade dos indivíduos no tempo, pela auto-compreensão; por outro lado, a identidade é o processo de vinculação da vida humana com elementos sócio-culturais.

Assim, primeiramente a identidade remete à capacidade dos homens desenvolverem definições de si mesmos, as quais possibilitam a estabilidade do indivíduo no tempo. Tal caráter subjetivo da identidade garante ao indivíduo se perceber como um mesmo indivíduo no curso do tempo, apesar de incessantes mudanças sofridas ao longo da vida. No segundo processo, a identidade designa uma série de perfis sociais e culturais, como classe, gênero, sexualidade, raça, nacionalidade, regionalidade, fases da vida, que identificam os indivíduos como pertencentes a uma coletividade, neste aspecto, a subjetividade é marcada pelo

⁴⁵ Gostaria de agradecer a professora Rosália Bilinoski Kochake, professora de língua portuguesa do Colégio Dom Pedro II, descendente dos pioneiros poloneses da Colônia Dom Pedro II e a professora de história Vitália Kmiecik de Souza, descendente dos colonos poloneses da Colônia Figueiredo. Estas professoras foram fontes de informações importantes para esta pesquisa, especialmente a respeito das tradições, dos costumes, da religiosidade e dos hábitos alimentares dos descendentes dos colonos da colônia. Agradeço também a irmã Genoveva Nieradka, diretora do Colégio Estadual Dom Pedro II, por autorizar a pesquisa.

ideal de construir um domínio de si extraído do social (MARTUCELLI, 2007 *apud* GERMINARI, 2010, p. 63).

Segundo Germinari, esta concepção de identidade

Emerge entre as noções de unidade e descentralização do indivíduo. A unidade é caracterizada pela capacidade do indivíduo estabelecer a sua continuidade do tempo, integrando as várias dimensões da sua personalidade, e a descentralização do indivíduo refere-se ao abandono da tese de unidade própria, em outras palavras, o indivíduo constitui-se pela pluralidade de modelos possíveis e não pela unidade. (2010, p. 63)

Evidencia-se o espaço próprio das identidades no estudo do indivíduo que consiste numa negociação de pertencimentos, localizados precisamente entre as dimensões sociais e pessoais. Aparece em função dos diversos marcos de significação, nos quais o indivíduo está envolvido. Para Danilo Martucelli, a identidade surge da complexa articulação entre uma história pessoal e de uma tradição social e cultural. Combina as propriedades comuns a um grupo de atores (exemplo: gênero, classe, raça, ideologia, tradições familiares, locais e nacionais. Portanto, a identidade não é algo dado ao indivíduo, ou seja, não é apenas um elemento localizado nas estruturas sociais e econômicas externas ao indivíduo, mas resultante de uma mediação ativa entre diferentes registros individuais e coletivos.

Esta mediação entre os aspectos individuais e coletivos na conformação da identidade ocorre através de um discurso coerente que o indivíduo faz de si mesmo. É através de uma narrativa coerente sobre si, que o indivíduo dá rosto a sua identidade. Assim, a narrativa denuncia ao indivíduo uma personalidade coerente consigo mesmo, dentro da continuidade da experiência, uma continuidade entre as diferentes fases da vida. Desta forma, as identidades são formadas pela continuidade da experiência que mantém um trabalho permanente de estruturar a vida no tempo, através da elaboração de narrativas coerentes e unitárias de si mesmo. (MARTUCELLI, 2007 *apud* GERMINARI, 2010)

Segundo Germinari, (2010, p. 64) a noção de identidade esboçada por Martucelli aproxima-se da noção de consciência histórica, defendida pelo historiador e filósofo alemão Jörn Rüsen, pois ambos,

[...] advogam que a identidade é uma dimensão essencial para que os homens não se percam nas transformações do mundo e de si mesmos.

Pela identidade, seja ela histórica ou não, torna-se possível para os seres

humanos estabelecerem uma autocompreensão coerente e unitária da vida, diante das mudanças sofridas no mundo. Outro ponto de convergência, entre os autores, é que a identidade se institui pela prática da narrativa.

Os seres humanos criam suas identidades pelo exercício narrativo de identificar a vida no fluxo do tempo. Para Martucelli (2007 *apud* GERMINARI, 2010, p. 66) as narrativas que instituem as identidades são aquelas que criam sentimento de continuidade do indivíduo através do tempo.

Para o jovem escolarizado é a aprendizagem da história que assume a orientação em relação ao sentido do tempo e identidade, uma vez que a consciência histórica, conforme afirma Jörn Rüsen (2001, p. 58) é o conjunto “das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência” da mudança temporal “de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” e que é expressa pela narrativa histórica.

É a narrativa histórica que torna presente o passado, numa consciência de tempo na qual o passado, represente e futuro, formando uma unidade integrada, constituindo-se uma consciência histórica. Pela narrativa histórica são formuladas representações de continuidade da evolução temporal dos homens e de seu mundo, instituidoras de identidade por meio da memória, que procuram determinar o sentido no quadro de orientação da vida prática humana. É na narrativa histórica que o pensamento histórico se expressa, sendo uma práxis cultural elementar e universal da constituição de sentido expressa na linguagem.

As considerações de identidade propostas por Martucelli (2007 *apud* GERMINARI, 2010), foram referências para a elaboração de um questionário semiestruturado que serviu de ferramenta de pesquisa no sentido de buscar informações dos jovens estudantes sujeitos desta investigação.

Sobre os jovens sujeitos da investigação e o Colégio Dom Pedro II

A investigação foi desenvolvida no Colégio Estadual Dom Pedro II Ensino Fundamental e Médio, localizado a 14 quilômetros da cidade de Curitiba, aproximadamente 17 quilômetros, do centro de Campo Largo. Está localizado em região de fronteira entre o município de Campo Largo com o município de Curitiba sendo a colônia e o colégio pertencente ao território campolarguense, todavia, na

parte norte o território da colônia estende-se para o município de Campo Magro. A escola no momento desta pesquisa contava com 457 alunos que estudam nos turnos da manhã e da tarde. Destes, 98% dos estudantes residem em bairros distantes da colônia, sendo que alguns destes alunos residem na cidade de Campo Magro.

O questionário semiestruturado teve como objetivo principal coletar dados que pudessem informar o que os estudantes sabiam a respeito da história da cidade de Campo Largo, e da colônia, com o propósito de identificar possíveis identidades em relação à história da cidade e à colônia. O questionário foi dividido em 3 partes. A primeira buscou dados pessoais, como nome completo, endereço, filiação, idade, tempo de estudo no colégio, se os pais estudaram no colégio e se também trabalham ou já trabalharam em atividades campesinas (plantio, criação de animais, etc). A segunda parte buscou informações sobre o que aprenderam e como apreenderam sobre a história da cidade de Campo Largo. A última parte busca-se informações no sentido de identificar possíveis identidades, sobre a cidade de Campo Largo e sobre a Colônia Dom Pedro II. O questionário foi aplicado no 9º A que tem 33 alunos, sendo que no dia desta investigação, estavam presentes 32 alunos que responderam as questões. Primeiramente foram perguntados dados pessoais, e após a análise destas informações chegamos ao seguinte resultado.

Dos 32 estudantes que foram sujeitos desta pesquisa, 17 são do sexo masculino e 15 do sexo feminino com idades que giram em torno dos 13 aos 17 anos, sendo 16 alunos com 13 anos, 12 com 14 anos, 3 com 15 anos e 1 com 17 anos. 15 alunos estudaram na Escola Municipal Solidariedade, que é a escola que oferece o ensino fundamental I, e fica nas mesmas dependências do Colégio Dom Pedro II, atualmente é administrado pelas Irmãs da Sagrada Família e pelo município de Campo Largo, 16 destes alunos tiveram seus pais estudando no Colégio Dom Pedro II. No que tange as localizações de suas residências, 3 destes alunos residem em Campo Magro, cidade vizinha da região, 2 na Colônia Figueiredo também de origem polonesa, vizinha à Colônia Dom Pedro, 8 na Vila Dom Pedro, situado nas proximidades do início da Rua Vicente Nalepa que é a estrada que dá acesso a colônia e ao colégio. O restante reside em bairros de Campo Largo, distantes da região da colônia, como o Cercadinho, Jardim Rondinha, Jardim Guarani, Vila Conceição, Vila São Luiz, Passaúna, etc. Destes, 8 alunos informaram

que os pais trabalham em atividades camponesas (agricultura ou criação de animais).

A informação de que a metade dos pais estudaram no Solidariedade e no Dom Pedro II, destaca o vínculo das famílias com a comunidade escolar dentro da continuidade da experiência, de suas famílias, passando de geração a geração. Os dados referentes às atividades dos pais demonstraram a existência das atividades camponesas, sendo os pais vinculados a estas atividades moradores residentes na região da colônia.

Sobre a descendência polonesa, 13 estudantes informaram ter origens polonesas, ou do pai ou da mãe e 8 alunos são descendentes de mãe e pai com origem polonesa. Apareceram também outras etnias, italiana, espanhola, alemã, indígena, (denominada como “bugre” em dois depoimentos escritos) e alguns responderam que não sabiam. Apesar da diminuição da população descendente dos colonos que povoaram a colônia foi possível perceber na análise dos dados coletados que mais da metade da turma têm origens que remetem a etnia polonesa.

Em seguida as perguntas estavam relacionadas à história da cidade de Campo Largo, e o objetivo foi saber o que os estudantes sabiam sobre a história da cidade, e o grau de identificação dos mesmos com esta história. Como antecipei a maior parte dos alunos, têm pouco contato com Campo Largo, apesar de morarem em bairros que pertencem ao município. Estes bairros estão às margens da rodovia BR 277, o que faz com que muitos freqüentem a cidade de Curitiba pela praticidade e pelas opções que a capital oferece. Perguntados sobre locais que gostam de praticar lazer, a maioria dos estudantes preferem passear no Parque Barigüi, que fica em Curitiba, todavia, mais perto que o Parque Newton Puppi, popular Cambuí, localizado em Campo Largo, próximo ao centro urbano da cidade.

Em questão de múltipla escolha que teve como objetivo explorar o conhecimento que os alunos tinham sobre a história de Campo Largo e de que forma aprenderam sobre esta história trouxeram dados que evidenciaram o aprendizado da história da cidade em ambientes que estão fora da escola, portanto fora da aula de história.

Veja no quadro abaixo os detalhes destes dados:

A HISTÓRIA DA CIDADE DE CAMPO LARGO					
Dos 33 alunos que estudam no 9º A, 32 responderam o questionário					
Nas aulas de História na escola	Jornal impresso	Internet	Relatos orais	Livros	Visitas a locais
13	14	14	18	6	6

Fonte: pesquisa de campo.

Os resultados da análise deram destaque aos relatos orais, a internet e o jornal impresso que segundo as respostas dos alunos, demonstraram serem as principais fontes de informações a respeito da história da cidade. Um pouco menos da metade da turma disseram aprender sobre a história da cidade de Campo Largo em algum momento de suas trajetórias escolares, o que denota a existência deste conteúdo apesar das dificuldades encontradas pelos professores quanto ao trabalho com o tema.

Os relatos orais demonstraram que apesar de haver pouca produção de material didático a respeito da história da cidade, existe uma memória histórica, que é mantida através da tradição oral, contado entre as famílias e por pessoas geralmente mais velhas e interessadas pela história do município. Estes dados trouxeram a importância da internet como fonte de informação, todavia, isto não nos surpreende, já que nos últimos tempos a internet têm sido importante ferramenta de busca das mais variadas informações. Os números relacionados ao jornal impresso derivam do fato que, jornais como o Folha de Campo Largo e O Metropolitano, tradicionais jornais da cidade, têm, principalmente em época de aniversário do município, produzidos matérias enfatizando aspectos históricos do município.

Para o docente o trabalho com história da cidade tem se constituído em certo desafio, pois os materiais didáticos sobre o tema são raros, ficando ao encargo do

professor a elaboração deste material para a sua aula. Este fato junto a outros fatores tem contribuído para que este tema não seja trabalhado de forma sistemática como os demais conteúdos substantivos e que estão prescritos no currículo.⁴⁶ Outro desafio para o professor e que deve ser ressaltado neste artigo, é a dificuldade de inclusão, ou articulação deste conteúdo ao extenso programa de conteúdos prescritos para a disciplina de história na educação básica.

Nesta segunda parte do questionário em uma das questões apareciam fotos de quatro construções antigas e muito conhecidas por todos aqueles que vivem em Campo Largo e que são interessados pela história do município. Elas ficaram expostas de forma linear, começando da esquerda para a direita. O enunciado desta questão pedia para que observassem estas fotos e que escrevessem sobre a história de Campo Largo. Não havia nenhum tipo de informação nas imagens somente as fotos expostas sem comentários. Na extremidade esquerda havia a foto da Igreja do Tamanduá, construída em 1730, (imagem 1) em seguida a foto de um moinho de erva mate, onde hoje é atual Museu do Mate, (imagem 2) construído na segunda metade do século XIX, depois a foto de duas casas feitas de troncos ao estilo polonês, construídas em 1876, onde hoje funciona o Museu Casa de Troncos (imagem 3) e fechando a seqüência de imagens, na extremidade direita há a foto da Igreja da Rondinha, construída em 1906, (imagem 4) por imigrantes italianos.

Estas construções estão impregnadas de história, mantendo suas características arquitetônicas de quando foram construídas, sendo uma ponte histórica que remete aos tempos do tropeirismo, típico na região durante o século XVII, (Igreja do Tamanduá) ao período em que a exploração da erva mate teve grande importância para a localidade (Museu do Mate) no início do século XIX, e aos tempos em que ocorreram os primeiros assentamentos de colonos italianos (Igreja da Rondinha) e poloneses (Casa de Troncos) nos últimos trinta anos do século XIX.

Para a análise importava além dos aspectos históricos destas construções a localização das mesmas que tinha função estratégica na pesquisa, uma vez que estão situadas em locais que fazem parte dos caminhos percorridos pelos jovens estudantes sujeitos desta investigação, isto é, às margens da rodovia BR 277. Esta análise teve como objetivo verificar o que os jovens sabiam a respeito destes

⁴⁶ Sobre os conteúdos substantivos e os de segunda ordem, ver: LEE, Peter. **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 - UMINHO, p. 13-27, 2001.

lugares em termos históricos. Somente a Igreja do Tamanduá, situada atualmente em região pertencente ao município de Balsa Nova não estava nos roteiros habituais percorridos pelos jovens estudantes.

Dos 32 alunos que responderam o questionário 8 deixaram esta parte toda em branco não comentando a respeito de nenhuma das imagens. Nenhum dos alunos citou a igreja do Tamanduá, construída em 1730 que é um dos marcos do povoamento da região de Campo Largo. Tal constatação deve-se principalmente ao fato desta construção não estar localizada em região comum aos caminhos habitualmente percorridos pelos jovens estudantes do Colégio Dom Pedro II. As outras construções foram citadas, por estarem em locais habitualmente percorridos pelos jovens. O Museu Casa de Troncos, esta localizado nas proximidades do colégio, o Museu do Mate fica às margens da BR 277, sentido Curitiba - Campo Largo, e a Igreja da Rondinha, situada na mesma BR 277, no sentido contrário.

As mais citadas foram o Museu - Casa de Troncos, com 19 alunos escrevendo a respeito, sendo que, 14 alunos escreveram sobre a Igreja da Rondinha, e 8 alunos escreveram sobre o museu do mate. Dos alunos que escreveram sobre a Casa de Troncos, 8 relacionaram a casa com suas origens polonesas. Dos jovens que escreveram sobre a igreja da Rondinha, somente um aluno fez menção a respeito de suas origens italianas. A respeito do moinho de erva mate, alguns alunos escreveram informações confusas, alguns citando, ter origem polonesa, no entanto 4 alunos escreveram tratar-se de um museu de erva mate, e que infelizmente não está em funcionamento na atualidade.

A terceira parte do questionário buscou informações com o propósito de identificar possíveis identidades em relação à cidade, ao colégio e ao legado cultural deixado pelos descendentes dos imigrantes poloneses. O objetivo desta parte foi saber quais eram as representações dos estudantes sobre a cidade, sobre o colégio e sobre o legado cultural polônés. Busquei investigar a relação destas percepções e a consciência histórica presente nas narrativas históricas sobre estes três itens citados nas linhas acima, produzidas pelos jovens sujeitos desta investigação.

Como visto anteriormente, dos 32 jovens que responderam o questionário, 13 informaram ter origens polonesas, ou do pai ou da mãe, sendo que, 8 são descendentes de mãe e pais com origens polonesas. Na terceira parte do questionário apareceu uma questão específica para os alunos com alguma descendência polonesa. Selecionei como referência alguns costumes tradicionais

praticados pelos descendentes dos pioneiros da colonização da Colônia Dom Pedro II, passados para as gerações subsequentes. Foi perguntado, se os familiares contavam histórias de seus antepassados, se os mesmos participavam de grupos folclóricos, se já tinham participado de um tradicional casamento polonês, se tinham o hábito de comer determinados alimentos, se participavam de atividades na igreja, bem como, se tinham familiares que exerciam algum tipo de sacerdócio na igreja católica.

Dos 13 alunos, que afirmaram ter algumas ascendência polonesa, 8 informaram que os familiares contam histórias de seus ancestrais, somente 1 estudante já fez parte de grupo folclórico, 2 participaram de casamentos com descendentes poloneses, no entanto ressaltaram que somente alguns traços do tradicional casamento polonês se mantinham nesses em que eles estiveram presentes, 5 disseram que em sua mesa, tem certos alimentos que seus antepassados consumiam, destacando a “broa”, 8 disseram já ter participado de alguma atividade específica na igreja católica, 3 alunos informaram ter parentes que exercem sacerdócio na igreja católica. Na análise destas informações pode se destacar a continuidade dos hábitos religiosos, da tradição oral de “contar histórias” realizadas pelos mais velhos e da manutenção de certos hábitos alimentares.

Considerações finais

A pesquisa mostrou que a maioria dos estudantes do Colégio Estadual Dom Pedro II tem pouca identificação com a cidade de Campo Largo, e que sabem muito pouco a respeito da história do município, resultado da não sistematização do ensino da cidade no ambiente escolar e pelo fato de morarem em localidades em que a mobilidade é mais prática para a cidade de Curitiba do que para a cidade de Campo Largo.

Apesar de haver transformações na configuração social e econômica na região da Colônia Dom Pedro II quase metade da turma tem origem étnica polonesa, sendo que vários destes alunos têm forte identificação com a memória de seus antepassados, tendo orgulho de sua descendência e de estarem estudando no Colégio Dom Pedro II, assim como os seus pais e antepassados fizeram.

É possível verificar na análise das narrativas destes alunos que suas consciências históricas estão carregadas de sentimento de pertencimento ao legado cultural advindo dos seus descendentes contribuindo assim para a formação de suas identidades, que está em construção. Todavia, isso não ocorre com os demais alunos que não tem descendência polonesa. Nesse sentido, suas memórias têm pouca articulação com a historicidade de suas experiências cotidianas, desprovida desta tradição típica dos descendentes europeus e que procuram manter viva a memória dos pioneiros das antigas colônias que foram instaladas no Paraná no século XIX.

Referências

- BALHANA, A.P. **História do Paraná**, I. Curitiba: Grafipar, 1969.
- BARBOSA, J. A. A. **Campo Largo desde 1500**. Campo Largo: Gráfica Campolarguense, 1984.
- BARBOSA, M. R. **A aprendizagem histórica e os professores de história**. 1^a ed. Curitiba: Editora Appris, 2016.
- _____. **A Cognição Histórica Situada**: orientações curriculares e metodologias de professores de história de educação básica. 140 fls. Dissertação (Mestrado em Educação), programa de pós Graduação em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2012.
- _____. **A alforria em Campo Largo nos últimos anos da escravidão: 1880-1888**. 100 f. Monografia (Graduação em História) Curso de História, setor de Ciências Humanas, letras e Artes, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2006.
- BILINOSKI, E. **Entrevista com história oral sobre a Colônia Dom Pedro II**. Campo Largo, 1997.
- BRANDÃO, Z. **Entre questionários e entrevistas**. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N (Org) 5^a ed. **Família e escola**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.
- FLORES, M. D; STECA, L. C. **História do Paraná**: do século XVI à década de 1950. Londrina: Ed UEL, 2002.
- GERMINARI, G. D. **Histórias de Campo Largo**. Campo Largo: Edição do autor, 2012.
- _____. **A história da cidade, consciência histórica e identidade de jovens escolarizados**. 186 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

LAMB, R. E. **Uma jornada civilizadora:** imigração, conflito social e segurança pública na Província do Paraná - 1867-1882. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999.

LEE, P. **Progressão da compreensão dos alunos em história.** In: BARCA, I (Org) **Perspectivas em Educação Histórica:** Actas das primeiras jornadas internacionais de educação histórica. Braga: Centro de Estudos em educação e Psicologia - UMINHO, p. 13-27, 200.

MARTINS, W. **Um Brasil diferente.** Ensaios sobre fenômenos de aculturação no Paraná. São Paulo, Anhembí, 1955.

MARTUCELLI, D. **Gramáticas Del individuo.** Traducido: José Federico Delos. 1^a ed. Buenos Aires: Losada, 2007.

PARELLADA, C. I. **Arqueologia dos Campos Gerais.** In: MELO, M. S.; MORO, R. S.; GUIMARÃES, G. B. **Patrimônio natural dos Campos Gerais do Paraná.** Editora UEPG, pp. 163-165, 2007.

ROCHA, S.S. **Balsa Nova:** aspectos gerais da formação, criação e evolução do município. Balsa Nova, Prefeitura Municipal, 2011.

RÜSEN, J. **Razão Histórica.** *Teoria da História:* fundamentos da ciência histórica. Brasília: UnB, 2001.

SCARPIM, F. A. **Bens simbólicos em laços de pertencimento:** família, religiosidade e identidade étnica nas práticas de transmissão de nomes de batismo em um grupo de imigrantes italianos (Campo Largo - PR, 1878-1937). 230 f. Dissertação (Mestrado em História) - Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

SIKORA, M. A. **As políticas de imigração no Brasil nos séculos XIX e XX e o desenvolvimento de territórios:** estudo de caso da Colônia Dom Pedro II. Curitiba: UTFPR, 2014.

SIOFRE, S. M. **Colégio Estadual Dom Pedro II e a influência da imigração polonesa.** 123 f. Monografia (Especialização em Linguagens Imagens e Ensino de História), UFPR, Curitiba, 2000.

SWIERCZEK, W. A. **Seara e o semeador.** Curitiba: Vicentina, 1980.

WACHOWICZ, R. C. **O camponês polonês no Brasil.** Curitiba: Fundação Cultural. Casa Romário Martins, 1981.

EMPATIA HISTÓRICA DE JOVENS ALUNOS DE PERIFERIA URBANA A PARTIR DE UM RAP: PREMISSAS PARA UMA HISTÓRIA SENTIDA

Heleno Brodbeck do Rosário

Resumo: O presente artigo rediscute parte do percurso teórico desenvolvido ao longo de minha dissertação de mestrado (ROSÁRIO, 2009) reforçando algumas de suas conclusões, dentre as quais destaca-se o entendimento da empatia histórica como uma estratégia do pensamento histórico para compreender o passado, porém, diferentemente de pesquisas em Educação Histórica realizadas na Inglaterra (LEE, 2002), cujo enfoque se dava na compreensão da intencionalidade racional do agir no passado, percebeu-se que certa carga emocional existente na relação presente-passado pode ser mobilizadora de uma outra forma de empatia histórica, cuja estratégia de compreensão do passado se dá pela sensibilidade emocional dos sujeitos do presente em relação aos do passado. No caso específico deste estudo empírico, realizado numa classe em seu oitavo ano de escolaridade, a relação empática estabelecida entre os jovens e os sujeitos do passado se deu por dois fatores em especial: um, a experiência da condição juvenil de setor popular dos alunos participantes da investigação, a qual é uma experiência marcada pelo sofrimento (DUBET, 1994; MARGULIS, 1996) e o outro, o rap utilizado no estudo, o qual foi interpretado pelos jovens alunos como uma evidência histórica da exclusão social e da violência contra afro-descendentes e pobres no Brasil. Esses elementos permitem afirmar que a empatia histórica, tal como a mobilizada durante o estudo, pode ser potencializadora de uma didática da história humanista (RÜSEN, 201[2]), de orientação sensível e sensibilizadora para o futuro.

Palavras-chave: Empatia histórica. Didática da História. Rap.

Ao iniciar a escrita do presente texto, atentei-me à satisfação decorrente da oportunidade de revisitar meu trabalho de dissertação de mestrado, cuja defesa ocorreu em 2009⁴⁷, e perceber que alguns dos embrolhos teóricos que emergiram do campo empírico durante a pesquisa continuam sendo pertinentes para quem se interessa em investigar a aprendizagem histórica dos alunos e, mais do que isso, para quem busca sentido para o ensino de História nas escolas.

Se no final daquela década a Educação Histórica se consolidava como campo de pesquisa no Brasil, pode-se dizer que hoje o país tem um número significativo de professores-doutores que, quando não se enquadram como pesquisadores em Educação Histórica, no mínimo têm travado importantes debates em torno da teoria

⁴⁷ Dissertação de mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná, sob o título “*Por uma vida sem treta: experiência social de jovens alunos de periferia urbana, rap, didática da história e empatia histórica*” (ROSÁRIO, 2009), com defesa orientada pela Profa. Dra. Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia.

da consciência histórica de Jörn Rüsen e suas implicações para o campo da Didática da História.

Desse modo, este artigo se propõe a expor o percurso teórico-metodológico daquela pesquisa de mestrado, seus resultados e possíveis desdobramentos para outras investigações didáticas no âmbito da Educação Histórica. Ao mesmo tempo, busca-se aqui dialogar com novas abordagens, novas traduções e novos textos ligados à teoria da aprendizagem histórica aos quais se teve acesso nos últimos anos, especialmente com o estreitamento de laços do grupo de investigadores do Lapeduh (Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica – UFPR) ocorrido com alguns dos teóricos alemães da Didática da História, notadamente os professores Jörn Rüsen e Bodo von Borries.

Trajetórias do rap

A escolha de uma canção do gênero rap para a reflexão didática em História se deu, em seu início, por três motivos: a) por um interesse particular anterior mesmo à minha graduação em História por esse gênero musical; por reconhecer no rap, assim como em todo o movimento hip-hop, um engajamento na luta social com grande potencial educativo para os jovens dos setores populares; c) porque esse fenômeno da cultura juvenil está visivelmente presente nas escolas de periferia urbana brasileiras. Assim, apresenta-se a seguir uma contextualização acerca do rap como um elemento da cultura de jovens de setores populares e objeto de pesquisa no campo educacional até o ano de 2009.

O gênero musical rap (sigla de *rhythm and poetry* – ritmo e poesia) é um dos pilares artísticos do chamado movimento hip-hop, o qual engloba, além do ritmo do *DJ (disc-jockey)* e da poesia do *MC (master of ceremonies)*, outros dois elementos: o *graffitti* (expressão plástica) e o *break* (dança). Esse movimento nasceu no final dos anos 1960 e difundiu-se na década seguinte nos guetos de Nova Iorque e Los Angeles.

Conforme ROSE (1997), a falta de políticas sociais dos governos das cidades norte-americanas contribuiu para a emergência da cultura hip-hop como uma saída criativa e agressiva para a expressão e identificação juvenis fundamentalmente entre negros e hispânicos que habitavam as áreas de maior descaso governamental.

Muitos difusores do hip-hop defendem que além dos “quatro elementos” (DJ, MC, graffiti e break), haveria um “quinto elemento”, o qual une os outros quatro, que seria a ação de conscientização sócio-política da juventude.

Nessa direção, algumas das violentas disputas entre gangues juvenis em bairros negros e hispânicos dos grandes centros urbanos norte-americanos, com a atuação dos membros do hip-hop daquelas localidades, passaram a se dar em um plano mais simbólico, especialmente por efeito das chamadas “posses”, que eram associações juvenis as quais, além de difundir o hip-hop, propunham estratégias de ação política em suas comunidades (ANDRADE, 1999).

No final dos anos 1980, a cultura hip-hop passou a circular entre os jovens, principalmente afro-descendentes, das grandes capitais brasileiras através da difusão do break e, aos poucos, constituiram-se os primeiros cantores e grupos de rap brasileiros, tematizando em suas letras o racismo, a violência policial, a valorização da cultura negra, etc. O movimento, ao longo dos anos 1990, disseminou-se por praticamente todas as periferias urbanas brasileiras e o rap, silenciosamente, ganhou adeptos e contribuiu para provocar grandes mudanças na cultura juvenil vivida nas periferias, “abalando os anos 90”, como afirma Herschmann (2000). Desde então, nas escolas de periferia urbana, é perceptível a expressividade desse movimento no estilo das roupas, nas gírias, nas músicas e tudo o mais que caracteriza as diferentes formas de apropriação do hip-hop entre os jovens.

Sendo assim, o rap surgiu nos Estados Unidos em contextos de “tempo livre”, no sentido adotado por Margulis (1996 *apud* CAMACHO, 2004), ou seja, nas horas de infelicidade e frustração motivadas pelo desemprego e/ou falta de oportunidades de lazer, como uma alternativa sadia para a população juvenil daquele país. O rap surgiu *na e para* a periferia e, no caso brasileiro, vem se desenvolvendo à margem (mas não desarticulado) da grande indústria, buscando desenvolver sua própria indústria da cultura.

Dessa forma, a cultura hip-hop e, no caso, o gênero musical rap, passou a ser um elemento significativo da cultura de grande parte dos jovens de periferia urbana, como apontam estudos sociológicos (DAYRELL, 2005; DIÓGENES, 1998; SILVA, 1998, entre outros). Com relação aos alunos sujeitos da pesquisa não foi diferente: dos 35 alunos de uma antiga 8a série (o que se chama atualmente 9º Ano) que responderam um questionário sobre gostos musicais, 12 deram notas entre 8 e 10 para o gênero “rap nacional”, o que permitiu afirmar a expressividade do gênero rap

como parte da *cultura primeira* (SNYDERS, 1988) daqueles jovens, ou seja, aquela cultura vivenciada pelos sujeitos fora dos muros da escola, a qual não deve ser negada pela escola.

Ao se observar os relatos de experiência com rap na sala de aula, como no caso do livro “Rap e educação, rap é educação” (ANDRADE, 1999), ou mesmo nos relatos informais do cotidiano dos professores, pode-se dizer que, de maneira geral, o rap não parece ser algo “estranho” para os professores que trabalham em escolas de setores populares de grandes centros urbanos, sendo, inclusive, apresentado como um elemento motivador de experiências didáticas relatadas por professores de diferentes áreas.

Contudo, um possível otimismo com o potencial educativo existente na essência do gênero rap deve ser relativizado em se tratando de aulas de História: não é porque um rap, simplesmente por ser um elemento da cultura primeira dos jovens alunos, é utilizado durante uma aula, que o seu uso mobiliza ou interfere na formação da consciência histórica daqueles. Em outras palavras, o fato de boa parte dos alunos gostarem de rap nacional em nada garante uma melhor compreensão do passado e nem ganhos no processo de aprendizagem histórica.

Nesse sentido, o estudo empírico que será exposto a seguir buscou compreender algumas das formas de como um rap estimulou um grupo de jovens alunos a mobilizar uma relação com o passado por meio das suas experiência sociais, o que se mostrou uma relação genuinamente histórica e de grande interesse didático.

Estudo empírico: os jovens e o rap escutado

No que diz respeito aos jovens alunos sujeitos da pesquisa, além de o rap estar presente como cultura primeira daqueles, como já verificado anteriormente, após um “mapeamento social” inicial feito com os 35 alunos, de idades entre 13 e 16 anos, alguma informações relevantes foram obtidas: os pais, em geral, trabalhavam com serviços técnicos (eletricista, operador de máquinas, metalúrgico) e as mães, em sua maior parte, eram donas-de-casa e/ou trabalhavam com serviço de limpeza em outras casas ou empresas, o que permite afirmar que a renda familiar provavelmente seria um empecilho para aqueles jovens vivenciarem plenamente sua condição juvenil, gerando muito “tempo livre”, de acordo com a concepção citada

anteriormente. Os dados do mapeamento corroboram com esse pressuposto, posto que somente 15% dos pesquisados afirmaram participar de atividades de estudo/cursos ou lazer/esportivas que dependiam de dinheiro para pagamento de mensalidades.

A canção escolhida foi “Us Guerreiro” (2005), do rapper Rappin Hood. Essa faixa foi escolhida a partir de critérios bastante simples: buscava-se um rap que tratasse de assuntos históricos e que isso pudesse ser explicitamente claro ao aluno, para que desde o início fosse estabelecido algum tipo de relação com o passado pelo aluno. A canção possui uma letra com elementos muito comuns a outros raps e sua temática se concentra na escravidão africana no Brasil, suas consequências e formas de resistência. Segue um trecho da letra:

Os herdeiros, os novos guerreiros
 Novos descendentes, afro-braliseiros
 Da periferia, lutam noite e dia
 Tão na correria como vive a maioria
 Guardam na memória, uma bela história
 De um povo guerreiro, então, cheio de glórias
 (...)
 Faz tempo, hoje em dia é outro movimento
 A luta dos mais velhos amenizou o sofrimento
 Escuta, acorda, pois não acabou a guerra
 Você infelizmente nasceu no meio dela
 (“Us Guerreiro”, Rappin Hood, 2005)

A escolha do material a ser utilizado sempre é um desafio quando se tem em mente o desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos. O rap escolhido atendia à expectativa da pesquisa por tratar de “conceitos substantivos”⁴⁸ da História do Brasil, notadamente a escravidão africana e suas formas de resistência no período colonial. Entretanto, o que se percebeu pelas respostas dos alunos após o contato com o rap não foi a ênfase em conceitos substantivos da História, mas no

⁴⁸ Como o próprio nome indica, são conceitos que dão substância à História como disciplina, conceitos referencias do tempo histórico, tais como Nazismo, Estado Novo, Abolição da Escravatura no Brasil.

tema *sofrimento*, redirecionando o constructo teórico inicial acerca do tipo de relação estabelecida com o passado por aqueles jovens, como se verá adiante.

Experiência empática histórica dos alunos com o rap e as possibilidades para uma história sentida

À época da produção da dissertação, as pesquisas realizadas no Brasil e em Portugal vinham sendo fortemente influenciadas pelos modelos de investigação britânicos sobre a progressão das ideias históricas dos alunos em torno dos conceitos/ conteúdos históricos, chamados por Peter Lee de conceitos substantivos. A partir dessa organização metodológica estabelecida por Lee (2001), necessitava-se focar em pelo menos um dos “conceitos de segunda ordem” estipulados pelo autor para uma análise das possíveis ideias históricas dos jovens mobilizadas com o rap. Esses conceitos de segunda ordem seriam categorias de análise do pensamento histórico devidamente pautadas em uma epistemologia da própria ciência histórica, na compreensão que existe uma maneira histórica de se pensar⁴⁹.

Dentre os conceitos de segunda ordem destacados pelos estudos na área da Educação Histórica, o escolhido para a reflexão foi o de *empatia histórica*, tendo em vista a possibilidade de investigar a compreensão histórica dos jovens alunos acerca de ações e práticas de sujeitos em outro tempo, pois este pesquisador acreditava que aquele rap suscitaria um tipo de compreensão dos sujeitos, “*us guerreiro*”, ao longo do tempo. Conceitualmente, a empatia histórica se refere a uma “realização (...) algo que acontece quando sabemos o que o agente histórico pensou, quais os seus objetivos, como entenderam aquela situação e se conectamos tudo isso como que aqueles agentes fizeram” (LEE, 2002, p. 20). Portanto, nessa visão de Lee, a empatia histórica é um esforço cognitivo na busca de captar a intencionalidade dos sujeitos ao agirem no tempo.

Ao longo do estudo empírico (após ter sido colocado o rap para tocar e os alunos responderem dois questionários semi-abertos, além de alguns deles terem sido entrevistados oralmente), percebeu-se que essa compreensão das ações no passado se deu não tanto pela captação da intencionalidade das ações, porém, acima de tudo, por uma *compreensão do sofrimento* dos sujeitos (negros, escravos,

⁴⁹ Exemplos desses conceitos ligados à natureza da História são os de evidência, significância e empatia históricas.

“favelados”) diante de condições desfavoráveis/ desumanas ao longo do tempo, como se pode verificar com os trechos selecionados a seguir:

“Havia muitos escravos e também pessoas negras que trabalhavam de noite e de dia e eram maltratados” (Brenda, 14 anos)

“Eu penso que o passado do Brasil é horrível, pois, aonde já se viu, pessoas acorrentadas, apanhando e até mesmo às vezes sendo vendidas só pelo fato de serem afros (negras)!!!” (Daiene, 14 anos)

“Os negros sofriam com oracismo antigamente e hoje em dia também, mas era mais antigamente” (Lilian, 14 anos)

“No passado os negros eram tratados como escravos e tinham que lutar muito para conseguir ao menos um prato de comida” (Aroldo, 13 anos)

“Antigamente também o povo sofria como hoje, mas de uma forma diferente. Os escravos, por exemplo, eram comandados por seus donos e hoje as pessoas são comandadas por políticos” (Fabíola, 13 anos)

Por meio das inferências citadas acima, observa-se a maneira como aqueles jovens alunos se dispuseram em relação aos sujeitos do passado e ao longo do tempo. Pode-se considerar que essa relação temporal por meio do sofrimento não é exatamente aquela de Lee, cujo enfoque se dá pela carga cognitiva da empatia histórica. Contudo, não se pode afirmar que não houve mobilização de empatia histórica pelos jovens alunos investigados ao refletirem sobre o rap escutado.

Defende-se aqui que aqueles alunos participantes da pesquisa estabeleceram, sim, um grau – ainda que indefinido – de relação empática com os outros sujeitos históricos, na medida em que é possível se crer numa “dimensão emocional” (DAVIS Jr, 2001) como parte do esforço cognitivo de realização da empatia histórica. Ademais, analisando os dados produzidos na pesquisa de campo é possível afirmar que dois fatores tiveram grande influência naquela relação empática estabelecida pelos jovens pesquisados: por um lado, a experiência da condição juvenil de setor popular dos próprios alunos investigados, experiência social essa que, nas visões de Margulis (1996 *apud* CAMACHO, 2004) e Dubet (1994), é marcada pelo sofrimento, e, por outro, a explicitação/ denúncia da exclusão social e da violência contra negros e pobres presentes no rap “Us Guerreiro”, denúncia essa que caracteriza uma significativa parte dos raps produzidos no Brasil.

Sendo assim, evidenciou-se que o rap analisado estimulou certa *sensibilidade* dos jovens com relação aos sujeitos e seu sofrimento no tempo, relacionando o

sofrimento das pessoas no passado e na atualidade, e essa sensibilidade foi determinada, em grande parte, pela própria experiência da condição social dos jovens alunos pesquisados. Desse modo, tornou-se necessário uma redefinição de empatia histórica que contemplasse a experiência empática realizada por aqueles jovens, a partir do que eles *sentem* na pele em seu dia-a-dia e, de alguma maneira, compreendem as situações de sofrimento humano ao longo do tempo. Nesse contexto que se buscou a noção de “*far sentire la storia*” (fazer sentir a história) da Didática da História de Ivo Mattozzi (2005).

De acordo com a análise da ideia desse historiador italiano, existe uma necessidade de haver um entendimento da História “como uma coisa viva e vital” (MATTOZZI, 2005, p.33), que dê sentido ao presente e, mais do que isso, seja sentida *no* presente, o que poderia gerar, de acordo com o que se comprehende aqui, uma orientação sensível e sensibilizadora para o futuro. Nestes termos, corrobora-se com a concepção rüseniana de uma didática histórica humanizadora, pautada na dignidade humana em sua essência. (RÜSEN, 201[2]).

O rap utilizado, como um exemplar de muitas outras canções do mesmo gênero, trouxe a evidência histórica da exclusão social e da violência contra negros e/ou jovens de periferia. Nesse sentido, destaca-se a necessidade desse tipo de evidência histórica, a qual aborda de modo exemplar do que Bodo von Borries (2011) conceitua como *burdening history*, ou seja, uma história traumática/delicada, necessária de se lidar para uma formação histórica humanizadora. Em outras palavras, o rap analisado e a empatia sentida/ realizada pelos alunos tornou o processo histórico *humano* para eles no sentido conferido por Rüsen (2009), na medida em que se opõe à destrumatização e a impessoalidade do passado que o processo de historicização dos traumas tende a induzir ou consolidar ao longo do tempo.

Ao se conceber a história como viva e vital é que se comprehende o seu sentido. A empatia histórica foi estimulada pelo rap escutado, o qual evidenciou uma história humana, “de pessoas”, que, por mais traumática que seja, deve ser contada sem se esquecer daqueles que sofrem diante das experiências de sofrimento. Do ponto de vista didático, esses são alguns pontos que merecem ser levados em conta ao ligarmo-nos ao passado nas aulas e na vida.

Referências

- ANDRADE, Elaine Nunes (Org.) **Rap e educação, rap é educação.** São Paulo: Selo Negro, 1999.
- CAMACHO, Luiza. **A invisibilidade da juventude na vida escolar.** In: Revista Perspectiva, Florianópolis, vol. 22, n. 02, p. 325-343, jul./dez., 2004.
- DAVIS Jr., Ozro Luke. In pursuit of historical empathy. In: DAVIS Jr.; FOSTER S.; YEAGER, E. (Orgs.). **Historical empathy and perspective taking in the social studies.** Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, 2001, p. 01-12.
- DAYRELL, Juarez. **A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.
- DIÓGENES, Glória. **Cartografias da cultura e da violência.** Gangues, galeras e movimento hip-hop. São Paulo: Annablume, 1998.
- DUBET, François. **Sociologia da Experiência.** Lisboa: Instituto Piaget, 1994.
- HERSCHMANN. **O funk e o hip-hop invadem a cena.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2000.
- LEE, Peter. **Progressão da compreensão dos alunos em História.** In: Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica, Universidade do Minho, 2001.
- LEE, Peter. **“Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé”:** compreensão das pessoas do passado. In: Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Portugal, 2002.
- MATTOZZI, Ivo. Perchè far sentire la storia? Premessa ad un corso sentito. In: **Far sentire la storia. Musica, suoni, discorsi per fare, insegnare e apprendere la storia.** Atti del Seminario di Formazione nell'ambito dell'XI Scuola Estiva di Arcevia. Arcevia: Associazione Clio '92, 2005.
- RAPPIN HOOD. **Us Guerreiro.** In: Espaço Rap 10. Skybluemusic, 2005, faixa 5.
- ROSE, Tricia. Um estilo que ninguém segura: política, estilo e cidade pós-industrial no hip-hop. In: HERSCHEMANN, M. (Org.). **Abalando os anos 90. Funk e hip hop: globalização, violência e estilo cultural.** Rio de Janeiro: Rocco, 1997.
- RÜSEN, Jörn. **Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história.** In: Revista história da historiografia, número 2. Março, 2009.
- RÜSEN, Jörn. **Forming historical consciousness – towards a humanistic history didactics.** In: Revista Antíteses, vol. 5, n. 10, jul./dez., p. 519-539.
[tp://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/14502](http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/14502), acesso em 02/05/2016, 201[2]

SILVA, José Carlos. **Rap na cidade de São Paulo: música, etnicidade e experiência urbana.** Tese de doutorado em Antropologia, Unicamp, 1998.

SNYDERS, George. **Alegria na escola.** São Paulo: Ed. Monoele, 1988.

VON BORRIES, Bodo. **Coping with burdening history.** In: BJERG, H.; LENZ, C.; THORSTENSEN, E. (Eds.). *Historicizing the uses of the past. Scandinavian Perspectives on History Culture. Historical Consciousness and Didactics of History Related to World War II.* Bielefeld: Transcript – Verlag für Kommunikation. Kultur und soziale Praxis, 2011.

A MEMORAÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA COM CRIANÇAS NA ESCOLA

Humberto Silvano Herrera Contreras⁵⁰

Resumo: O artigo estuda a memoração na disciplina de História como possibilidade de ampliar a consciência histórica das crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Objetiva analisar as propostas curriculares para o ensino de História para os Anos Iniciais, especificamente, no que se refere às atividades de memoração. Apresenta-se uma síntese dos conceitos de memória e consciência histórica em Jörn Rüsen. Seguidamente, define-se em termos gerais a História enquanto área de conhecimento, e saber disciplinar na formação básica dos alunos, e alguns desafios do ensino de História na escola, a partir das referências básicas de pesquisadores que discutem o ensino de História no Brasil, entre eles Bittencourt (2011), Oliveira (2010) e Guimarães (2012). Finalmente, discute-se a memoração e o cotidiano na aprendizagem da criança, como referência inicial para o ensino de História, dando ênfase especial às visitas aos lugares de memória e aos diferentes usos das fontes históricas nas atividades didáticas do professor de História.

Palavras-chave: Ensino de História. Memoração. Consciência Histórica.

1 Introdução

O artigo estuda a memoração na disciplina de História como possibilidade de ampliar a consciência histórica das crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Objetiva analisar as propostas curriculares para o ensino de História para os Anos Iniciais, especificamente, no que se refere às atividades de memoração.

Entende-se que a memória histórica é um direito social como afirmação e expressão da cidadania (ORIÁ, 2008). Favorecer às crianças atividades de memoração ampliam as suas possibilidades de consciência identitária, pertencimento cultural e qualidade de vida, aspectos fundamentais numa perspectiva de educação cosmopolita, de educação para a cidadania global.

Dialoga-se com a produção historiográfica sobre o ensino de História, por entender que a mesma constitui dimensão essencial na formação humana, contribuindo na formação da identidade da criança e instigando-a a participar conscientemente da produção cultural da sociedade, na qual vive e convive

⁵⁰ Filósofo (2007) e Pedagogo (2009) pela Faculdade Padre João Bagozzi. Mestre em Educação (2011) pela Universidade Tuiuti do Paraná. Doutorando em Educação na Universidad Católica de Santa Fé, Argentina.

cotidianamente. Soma-se a esta intenção qualitativa, a ideia de conceber um ensino de História contextualizado, pertinente e coerente com a realidade do aluno.

O artigo está organizado em três capítulos. No primeiro capítulo, apresenta-se uma síntese dos conceitos de memória e consciência histórica em Jörn Rüsen. Abordam-se os modos de como a memória histórica lida com o passado na vida social, e os procedimentos mentais básicos envolvidos na consciência histórica. Especifica-se a função cultural da consciência histórica na formação e expressão identitária, e de como a memoração humana participa desse processo como formadora de sentido.

No segundo capítulo, define-se em termos gerais a História enquanto área de conhecimento, e saber disciplinar na formação básica dos alunos. Discutem-se alguns desafios do ensino de História na escola, especificamente, na problemática de seleção dos conteúdos significativos para a disciplina. Dedica-se atenção especial à perspectiva do cotidiano e história local por entender a sua ligação direta com a questão da memória.

No terceiro capítulo, discute-se a memoração e o cotidiano da criança na aprendizagem da História. Para isso, apresentam-se algumas ideias pedagógicas de Johann Heinrich Pestalozzi sobre o ensino de História para as crianças, com foco na memória e capacidade intuitiva da criança. Com base, nessa perspectiva analisa-se a “realidade do aluno” a partir das problematizações feitas no presente, como referência inicial para o ensino de História.

Com a intenção de assinalar a necessidade de um ensino de História que precisa levar aos alunos a vivenciarem experiências significativas e aproxima-los do conhecimento histórico, faz-se menção a alguns encaminhamentos didáticos, especificamente, às visitas aos lugares de memória e dos diferentes usos das fontes históricas, como possibilidades atrativas de motivar a curiosidade dos alunos.

O artigo constitui uma pesquisa de caráter exploratório com base em fontes bibliográficas em autores que discutem o ensino de História, bem como documentos que orientam curricularmente a disciplina no país.

2 Memória e consciência histórica

"historia magistra vitae"
(Jörn Rüsen).

Ao refletir sobre como dar sentido ao passado, Rüsen (2009) estuda a lógica da memória cultural e do pensamento histórico. Segundo o autor, “para lidar com o passado em nome do futuro” é preciso discutir os conceitos básicos de memória e história (RÜSEN, 2009, p. 163). E explica:

A memória torna o passado significativo, o mantém vivo e o torna uma parte essencial da orientação cultural da vida presente. Essa orientação inclui uma perspectiva futura e uma direção que molde todas as atividades e sofrimentos humanos. A história é uma forma elaborada da memória, ela vai além dos limites de uma vida individual. Ela trama as peças do passado rememorando em uma atitude temporal aberta para o futuro, oferecendo às pessoas uma interpretação da mudança temporal. Elas precisam dessa interpretação para ajustar os movimentos temporais de suas próprias vidas (RÜSEN, 2009, p. 164).

De acordo com Rüsen (2009, p. 166) a memória “apresenta o passado como uma força móvel do espírito humano guiado pelos princípios do uso prático”, e a consciência histórica “representa o passado em um inter-relacionamento mais explícito com o presente, guiado por conceitos de mudança temporal e por reivindicações de verdade”. E, sintetiza: “A memória está mais relacionada ao domínio da imaginação, a consciência histórica mais próxima da cognição. A memória está cravada no presente, a consciência histórica abre essa relação com o futuro”.

Ainda, Rüsen (2009) destaca na análise da memória histórica três diferentes modos de lidar com o passado na vida social:

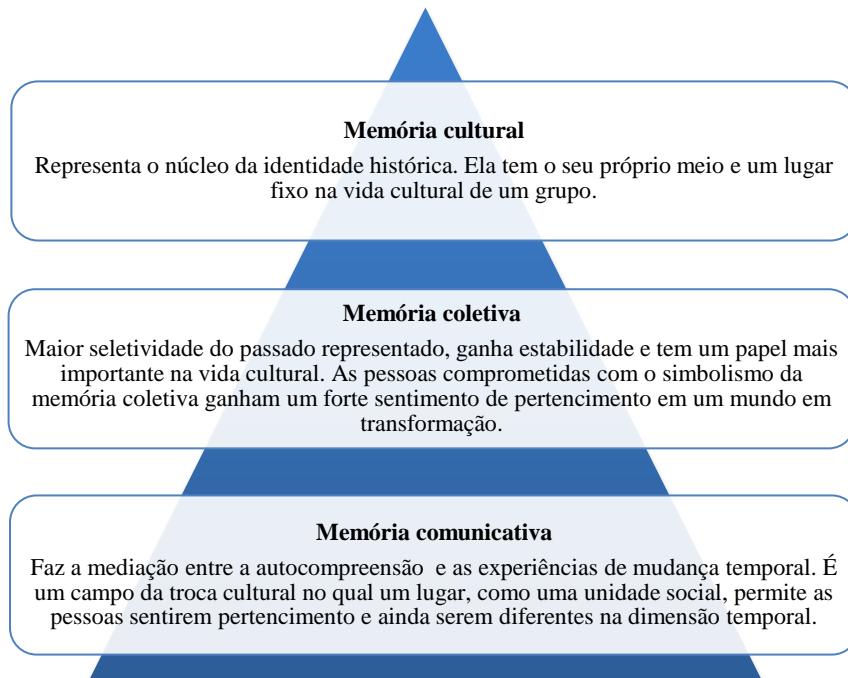


FIGURA 2: Três níveis de memória.
FONTE: RÜSEN, 2009, p. 166-167 (elaboração própria).

Na concepção de Rüsen (2009) toda memória histórica muda no curso do tempo, se fortalece, e permanece. O autor também classifica a memória de acordo com o modo pelo qual o passado é representado. Primeiro, a *memória responsiva* que “é acionada pela intensidade de uma experiência específica que grava a si mesma nas mentes das pessoas” e a *memória construtiva* que “moldou o passado em uma história significativa e aqueles que lembram parecem ser os mestres de seu passado na medida em que eles colocam a memória em uma perspectiva temporal com a qual podem articular suas expectativas, esperanças e medos” (RÜSEN, 2009, p. 167-168).

O poder vital da memória repousa na manutenção viva do passado efetivamente experimentado por aqueles que lembram. O passado torna-se histórico quando o processo mental de voltar no tempo vai além do tempo de vida biográfico e volta à cadeia de gerações (RÜSEN, 2009, p. 168).

Com base na discussão anterior, Rüsen (2009) define a *consciência histórica* como uma forma específica da memória histórica, que ainda, que enraizada nela, e que em grande medida sejam idênticas, são distintas. A especificidade da consciência histórica repousa no fato de que a perspectiva temporal é desenhada de modo mais elaborado e complexo. Para o autor, o processo mental da consciência histórica pode ser descrito como “o significar da experiência do tempo interpretando

o passado de modo a compreender o presente e antecipar o futuro" (RÜSEN, 2009, p. 168).

Com a intenção de detalhar os procedimentos mentais básicos envolvidos na consciência histórica, Rüsen (2009) apresenta a figura a seguir:



FIGURA 3: Procedimentos mentais básicos envolvidos na consciência histórica.
FONTE: RÜSEN, 2009, p. 169. (elaboração própria).

Para Rüsen (2009, p. 172) a história está fundada em uma experiência do tempo específica, e é concretamente manifestada na cultura histórica de uma sociedade. E, a cultura histórica é multidimensional e comprehende expressões morais, pedagógicas, políticas e retóricas, “sua substância cognitiva é sempre o conhecimento do *como realmente aconteceu*”.

Nesse aspecto, é que a memória histórica e a consciência histórica tem a função cultural de formar e expressar identidade. Rüsen (2009, p. 173) explica:

Elas delimitam o domínio da vida de uma pessoa – os aspectos familiares e reconfortantes de seu próprio mundo da vida – em relação ao mundo dos outros, que frequentemente é um “outro mundo”, e como tal um mundo estranho. A memória histórica e o pensamento histórico desempenham essa função de formar identidade em uma perspectiva temporal; pois é a mudança temporal dos seres humanos e de seu mundo, sua experiência frequente das coisas tornando-se diferentes daquilo que se esperava ou planejava, que ameaça a identidade e familiaridade de nosso próprio mundo e o ‘eu’ familiares ou para readquirir esta familiaridade nos casos de experiências de transformações extraordinariamente perturbadoras.

De acordo com o Rüsen (2009, p. 185), a explicação lógica do pensamento histórico pode ser explicitada em cinco princípios:

- a) interesses cognitivos gerados a partir das carências de orientação nas mudanças temporais do mundo presente;
- b) conceitos de significância e perspectivas de mudança temporal, nos quais o passado assume sua especificidade como “história”;
- c) regras e métodos (no sentido amplo da palavra) para lidar com a experiência do passado;
- d) formas de representação, nas quais a experiência do passado, processada pela interpretação em conceitos de significância, é apresentada na forma de narrativa;
- e) funções de orientação cultural na forma de direção temporal das atividades humanas e conceitos de identidade histórica.

Esta função de “criação de sentido” é produzida pela consciência histórica – através da memória individual e coletiva e pela evocação do passado no presente. A história é “uma grandeza orientadora da práxis vital humana [...] como um meio cultural” (RÜSEN, 2014, p. 97). Tem uma função orientadora a partir da experiência do passado, mas o futuro como ponto de referência.

De acordo com Rüsen (2014, p. 99)

A consciência histórica está estreitamente ligada com a memoração. A memoração mantém ou torna o passado tão presente que ele adquire serventia para a vida. Ela o apresenta como uma experiência que torna as relações vitais do presente comprehensíveis e permite esperar o futuro. Nela a interpretação predomina em relação ao teor factual daquilo que é lembrado. Ela se alimenta das poderosas pulsões da autopreservação e do anseio por reconhecimento, convertendo ambas na capacidade seletiva do esquecer. Aquilo que não foi ou deixou de ser importante não é lembrado.

Percebe-se como o ato de memorar cumpre um papel crucial em tornar o passado presente com significado para a vida humana. E esta ação e experiência é essencialmente pedagógica no ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O ato de lembrar torna significativa a vida humana, e, por conseguinte, o próprio conhecimento da História.

Contudo, Rüsen (2014) também destaca que a memoração também bloqueia coisas objetivamente importantes e de graves consequências, caso as mesmas representem motivos de perturbação ou dor às pessoas. O ato de memorar nessa perspectiva, “serve à repressão, ao adiamento e à reinterpretiação falsificadora” (RÜSEN, 2014, p. 99). É por isso, que a memoração realiza unicamente a retenção da consciência humana do tempo, isto é, “do voltar-se para as coisas passadas como condição para manter os pés sobre o chão do presente”. E, ao fazer isso, faz referência indireta ou diretamente ao futuro, “pois é só por causa do futuro que o passado está presente ou é mantido mentalmente presente” (RÜSEN, 2014, p. 99).

A memoração é referência inicial para a consciência história, que a torna nítida, crítica e expansível. E este princípio poderia constituir um dos principais encaminhamentos metodológicos para o ensino de História.

O ser humano, de fato, só se lembra propriamente daquilo que lhe sucedeu no seu próprio período de vida. A memoração só vai além disso em sentido figurado. Quando o próprio período de vida é ultrapassado, como na memória coletiva que funda e define o pertencimento cultural, o caráter “histórico” do passado, a diferença entre ele e o que acontece no presente, adquire contornos mais nítidos. O horizonte temporal da interpretação humana do mundo e de si mesmo se expande. Quanto mais se recua ao passado, mobilizando-o para compreender o presente, tanto maior é o alcance das perspectivas de futuro que guiam a ação e tanto mais complexo o vulto temporal do meu próprio eu [...] (RÜSEN, 2014, p. 100).

Nesse sentido, o professor de História, pode possibilitar nas suas aulas experiências de expansão e interpretação coletiva, isto é, experiências de memoração coletiva em vistas a fortalecer a identidade e pertencimento cultural dos alunos. “A escola transmite seus conhecimentos através do filtro das atribuições pedagógicas, sociais e políticas de sentido no contexto vital intergeracional de uma sociedade” (RÜSEN, 2014, p. 102).

Rüsen (2014) apresenta as principais funções orientadoras da memoração histórica e discute sobre quais são as operações mentais, as práticas e os fenômenos que se tem em vista nos efeitos orientadores da memoração. Para o autor “memorações podem ser entendidas como formas de orientação cultural, nas quais os seres humanos experimentam, motivam e normatizam, legitimam e criticam, transmitem e modificam a sua práxis vital individual e coletiva” (RÜSEN, 2014, p. 103).

De acordo com Rüsen (2014, p. 105-113) os cinco aspectos da memoração humana são:

- 1) Reage primeiramente à *experiência de problemas práticos da vida*, que funcionam como desafios à memoração cultural;
- 2) Ela se realiza no *contexto de comunicações* e como uma verbalização dessas experiências de problemas;
- 3) Tem o *agir como ponto de referência*, sendo, portanto, sempre também um elemento de orientação da ação;
- 4) Associam-se às memorações *pretensões de validade de cunho cultural*, que têm uma relação afirmativa ou crítica com as pretensões de legitimidade;
- 5) É no modo da memoração que se forma a *identidade dos seus sujeitos*.

As memorações têm as experiências e os problemas como um ponto de referência, as nossas aulas precisam estar enraizadas na cultura, e a partir das raízes da memoração cultural que interpretamos a cadeia de acontecimentos, e, por conseguinte, resultam as orientações identitárias da memoração histórica. Por isso, que “as memorações históricas no sentido de respostas a problemas de orientação remetem a acontecimentos que têm o presente como um ponto de referência” (RÜSEN, 2014, p. 106). E, explica:

[...] o pensamento histórico enquanto ação de memoração constitui um processamento cultural de experiências contingentes e consegue se afirmar como fator orientador da práxis vital humana, interpretando significativamente a mudança carente de interpretação das circunstâncias da vida humana no presente mediante a mobilização cultural do passado (RÜSEN, 2014, p. 106).

Daí que a narrativa histórica é formadora de sentido sobre as experiências de mudança temporal, tendo em vista que são veiculadas pela memoração com a intenção de intermediar a experiência do passado com os problemas do presente e as expectativas do futuro, sempre numa concepção de continuidade.

O sentido comunicativo da memoração contempla as possibilidades que os sujeitos tem de entrar em entendimento uns com os outros, e também consigo mesmo, em épocas diferentes e em papéis diferentes. A memoração, nesse sentido,

é um intercâmbio recíproco entre os envolvidos, um acontecimento social da interação dos sujeitos no concreto dos problemas e desafios da práxis vital.

Rüsen (2014, p. 110) salienta que ao compreender a memoração como interpretação da contingência, significa que “a memoração histórica só se tornará um elemento orientador da ação humana quando atualizar a história como uma rede de intenções e condições de ação”. Por isso, que as memorações não são fenômenos destituídos de valor, as mesmas estão afirmadas nas várias pretensões de reconhecimento, aceitas e rejeitadas pelos sujeitos sociais, fato que se manifesta na pretensão de sentido e coerência das narrativas. Em relação a este aspecto, Rüsen (2014, p. 112) desta que,

[...] vinculam-se às memorações históricas a pretensão de coerência no sentido da construção de um nexo. A história é um nexo de sentido obtido pela via da memoração, que eleva a diferença das dimensões temporais e a falta de concatenação entre o acontecido à unidade de uma continuidade trazida para o presente, possibilitando, assim, orientação na mudança do tempo.

Nessa perspectiva apontada pela citação, a função orientadora tem participação na formação de identidade. Em *Gramáticas del individuo*, Martucelli (2007) discute o conceito de identidade, e afirma que:

La identidad representa habitualmente dos grandes procesos. El primero, remite a lo que se considera ser aquello que garantiza la permanencia en el tiempo de un individuo, lo que hace que, a pesar de todos los cambios que sufre, éste es siempre el mismo individuo. El segundo, se refiere a una serie de perfiles sociales y culturales propios de los individuos en las sociedades modernas (MARTUCELLI, 2007, p. 289).

O autor ressalta que o fato de que a identidade adote às vezes uma linguagem intimista e particular não deve, pois, fazer esquecer, em nenhum momento, suas dimensões sociais e culturais. A memoração como fator da formação da identidade é um processo de “delimitação cultural dos sujeitos ou grupos sociais mediante a temporalização de sua subjetividade e a aquisição de uma concepção histórica de continuidade, que abrange as dimensões do tempo, de seu devir passado e futuro” (RÜSEN, 2014, p. 114).

Com base neste capítulo, no qual se discutiu sobre a lógica da memória cultural e do pensamento histórico na perspectiva de Rüsen, busca-se refletir sobre

a disciplina de História na escola, e do seu desafio de “dar sentido ao passado”, pela memoração e consciência histórica dos alunos.

3 O currículo do ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

A História é a ciência dos homens no tempo (BLOCH, 2001, p. 55). E questão agostiniana sobre “o que é o tempo?” nos reporta à trama dos acontecimentos propriamente ditos e ao significado do relato complexo dos narradores, “que só chega até nós por vestígios, tentando preencher uma ausência” (DOSSE, 2003, p. 7). Sendo assim, cabe problematizar: “Quem será que pode assegurar a importância histórica de um acontecimento? Mas ainda, quem determina o grau de historicidade de um fato?” (PINSKY, 2009, p. 7). Este dilema teórico desafia ao ensino de História ao pretender selecionar os conteúdos.

De acordo com Bittencourt (2011) afirma que o problema da seleção dos conteúdos escolares contempla tanto a base do domínio do *saber disciplinar* dos professores quanto pela opção da seleção pelos *conteúdos significativos*, dentro dos limites do “tempo pedagógico” curricular e da exigência de acompanhar a produção historiográfica. De acordo com a autora:

Conhecer e acompanhar as principais tendências da produção historiográfica não é apenas uma questão de caráter teórico, mas trata-se também de uma necessidade prática, porque é com base em uma concepção de história que podemos assegurar um critério para uma aprendizagem efetiva e coerente (BITTENCOURT, 2011, p. 140).

As transformações no ensino de História motivadas desde a década de 1980 podem ser identificadas nas atuais propostas curriculares, que tem buscado proporcionar um ensino de História mais significativo. Para isso, é necessário um ensino contextualizado, pertinente e coerente, isto é, tecido no cotidiano da vida dos alunos (contextualizado), próximo e pertencente (pertinente), e ligado e harmonizado às situações, acontecimentos e ideias (coerente) do mundo hodierno, tecnológico no qual as crianças vivem e convivem.

A concepção curricular presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica - DCNEB (2013) comprehende as experiências escolares como desdobramentos em torno do conhecimento, que permeadas pelas relações sociais, precisam articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos

historicamente acumulados e contribuir na constituição das suas identidades (BRASIL/MEC, 2103). O currículo aponta como basilar a ideia sobre cultura, entendida como o

[...] conjunto de práticas que proporcionam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais. O currículo é, por consequência, um dispositivo de grande efeito no processo de construção da identidade do (a) estudante (BRASIL/MEC, 2103, p. 27).

As DCNEB (2013) consideram que as práticas socialmente construídas são a fonte dos conhecimentos escolares, que necessariamente, constituem a política curricular, fruto da seleção e produção de saberes. Além de a escola ser o espaço coletivo de convívio, é uma instância de aprender a valorizar a riqueza cultural. “Nela se ressignifica e recria a cultura herdada, reconstruindo as identidades culturais, em que se aprende a valorizar as raízes próprias das diferentes regiões do País” (BRASIL/MEC, 2103, p. 25). O direito de aprender contempla intrinsecamente o acesso aos bens sociais, artísticos e culturais.

As crianças, quase sempre, percebem o sentido das transformações corporais e culturais, afetivo-emocionais, sociais, pelas quais passam. Tais transformações requerem-lhes reformulação da autoimagem, a que se associa o desenvolvimento cognitivo. Junto a isso, buscam referências para a formação de valores próprios, novas estratégias para lidar com as diferentes exigências que lhes são impostas (BRASIL/MEC, 2103, p. 37).

Nesse sentido, a História participa da reinvenção do conhecimento e contribui na apropriação da cultura pelos alunos, proporcionando-lhes “o encontro com um mundo diferente, mais amplo e diverso que o seu” (BRASIL/MEC, 2103, p. 116), e convidando-lhes a reinventar o conhecimento e criar e recriar a cultura. Esta participação precisa preocupar-se de estabelecer conexões entre a realidade cotidiana dos alunos e os conteúdos curriculares, valorizando os estudos sobre a vida cotidiana.

Ainda, quanto à abordagem do currículo, orienta:

[...] os professores levarão em conta a diversidade sociocultural da população escolar, as desigualdades de acesso ao consumo de bens culturais e a multiplicidade de interesses e necessidades apresentados pelos estudantes no desenvolvimento de metodologias e estratégias variadas que melhor respondam às diferenças de aprendizagem entre os alunos e às suas demandas. (BRASIL/MEC, 2103, p.119).

Por último, a História, assim como todas as disciplinas, no quefazer da sua preocupação científica precisa reafirmar a importância do lúdico na vida escolar, buscando tornar os conteúdos escolares interessantes, com potencial de despertar/preservar a curiosidade dos alunos.

O sentido do ensinar está dado pela finalidade do aprender. Daí que a necessidade da significância “nos convida a inferir que a criança vive esse processo de conhecimento do outro, esteja esse outro em qualquer lugar ou tempo, considerando sempre, ou, buscando sempre o que confere significado a nossa existência” (OLIVEIRA, 2010, p. 120). Nesse sentido, a significância requer considerar o contexto social no qual a criança esta inserida.

E, esses ao parecer, são um dos primeiros desafios de trabalhar História com crianças.

Na perspectiva do cotidiano e história local (história social e cultural) demanda-se “o cuidado de não situar os temas da vida cotidiana de forma isolada dos contextos históricos e dos temas tradicionais” (BITTENCOURT, 2011, p. 166). O cotidiano é objeto do estudo escolar pelas possibilidades que oferece de visualizar as transformações dos homens que participam da vida cotidiana em todas as suas dimensões. A história local possibilita “a compreensão do entorno do aluno, identificando o passado sempre presente nos vários espaços de convivência”, bem como “situar os problemas significativos da história do presente” (BITTENCOURT, 2011, p. 168).

Na história local a memória constitui um aspecto relevante no ensino de História, principalmente, na configuração identitária dos alunos.

A questão da memória impõe-se por ser a base da identidade, e é pela memória que se chega à histórica local. Além da memória das pessoas, escrita ou recuperada pela oralidade, existem os “lugares da memória”, expressos por monumentos, praças, edifícios públicos ou privados, mas preservados como patrimônio histórico. Os vestígios do passado de todo e qualquer lugar de pessoas e de coisas, de paisagens naturais ou construídas tornam-se objeto de estudo (BITTENCOURT, 2011, p. 169).

A autora ressalta que a memória não pode ser confundida com a história. As memórias precisam ser recuperadas, mas também confrontadas com rigor metodológico com outros registros e testemunhos. Com a intenção de distinguir

memória e história, e orientar os docentes, Bittencourt (2011), estabelece a seguinte distinção:

Memória social	História
• relação coletiva que uma comunidade estabelece com seu passado;	• trabalha com a acumulação da memória;
• funciona pela seleção e eliminação;	• reordena o tempo passado, medindo-o, periodizando-o e estabelecendo uma crítica sobre a duração;
• realiza omissões;	• usa um método para recompor os dados da memória
• corpo vivo do processo de se relacionar com o passado;	• confronta as memórias individuais e sociais com outros documentos;
• relações com o passado e variações de acordo com idade, sexo, ocupação, origem, etc.	• situa os testemunhos orais no tempo e no espaço e o “lugar” de onde “falam”.

FIGURA 1: Distinção entre memória e história.

FONTE: BITENCOURT, 2011, p. 170.

Esta distinção e relação entre memória e história, confirma a teoria ruseniana que discutimos no primeiro capítulo, e que será fundamento para a análise das atividades de memoração na escola e as proposições didático-metodológicas do professor de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

4 A memoração e o cotidiano da criança na aprendizagem da história

As ideias pedagógicas do pedagogo suíço Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), já apontavam no final do século XVIII, que a intuição é a fonte dos conhecimentos científicos. Em uma das suas últimas obras, publicada no início do século XIX, intitulada *O canto do Cisne* sintetizou um aporte essencial à teoria pedagógica. No seu livro indagou: “?Cómo utilizar la memoria en el estudio de la Historia?” De acordo com Pestalozzi (2003, p. 158) “la memoria y la capacidad intuitiva del niño, hallándose a esa edad en pleno crecimiento, están muy receptivas para todo cuanto obra sensiblemente en ellas”. É por isso, que o autor orienta:

Si no se quiere estropear de antemano en los niños de corta edad, dándoles unos conocimientos históricos puramente verbales, lo que es el contacto, la esencia y el espíritu interior del saber histórico, y no se quiere incapacitarlos para el mismo, no se puede intentar enseñarles la Historia como tal, ni siquiera sus primeras ideas científicas (PESTALOZZI, 2003, p. 160).

O mesmo autor justifica sua tese:

Es totalmente absurdo querer enseñar, a quienes todavía no conocen un mundo de su época que se está ofreciendo a sus sentidos de un modo vivo e intuitivo, el espíritu de un mundo anterior que dejó de ser intuitivo para sus sentidos y su intuición hace ya siglos y milenios. Por esto en la enseñanza de la Historia a esos niños no se puede ir más allá de hacerles aprender mnemónicamente una extensa lista de nombres históricos y de los lugares a los que se refiere la Historia (PESTALOZZI, 2003, p. 160).

A pesar da evidente crítica a um ensino de história mnemônico, Pestalozzi acredita que o seu influxo é importante tanto nas necessidades de desenvolvimento das capacidades quanto na fundamentação firme do que são o conhecer, o saber fazer e o saber. O interessante de Pestalozzi são os seus princípios, baseados num realismo pedagógico que faz que possam e precisem ser aplicados também na atualidade: a instrução tem de constituir um processo progressivo isento de lacunas; tem de ser para a criança algo mais que um jogo, pelo qual convém formar-lhe a capacidade do esforço pessoal. A criança possui umas disposições naturais para chegar à maturidade humana em todos os aspectos, mas isto não se fará sem a ajuda da educação.

Em uma carta escrita em 27 de março de 1819, ao seu amigo James Pierpoint Greaves, Pestalozzi discutia a questão da superação da memorização mediante a compreensão e a intuição das coisas. Advertia sobre a necessidade de pensar não somente em qual será o tipo de saber que tem de comunicar ao entendimento das crianças, mas também em que forma tem de empreender sua tarefa. Para o autor, este último aspecto é central, já que o modo de como se ensine dependerá o que o entendimento infantil possa captar, ou que seja inadequado à capacidade da criança, ou mesmo, não alcance a suscitar-lhe interesse algum. É por isso, que Pestalozzi sugere evitar a memorização, e orienta a ensinar servindo-se das *coisas* mais que das *palavras*. O autor explica:

Mas cuando la madre enseña sirviéndose de cosas debe tener presente que, para que se forme un concepto, se requiere aun algo más que el exponer el objeto a los sentidos. Habrá que explicar las propiedades del mismo y el origen que tiene, se deberán describir sus partes estableciendo la relación que guarda con el conjunto; se aludirá también a la utilidad de ese objeto, a su eficacia y a su valor. Y todo eso de un modo lo suficientemente claro e inteligible como para lograr que el niño distinga los objetos unos de otros y comprenda de veras sus diferencias (PESTALOZZI, 2012, p. 115).

Ainda, Pestalozzi sugere que quando não se possam apresentar os objetos reais à criança deverão oferecer-lhe, ao menos, uns desenhos e/ou imagens dos mesmos. O interesse das crianças é evidente por um ensino acompanhado de registros, e se se usa deste sistema para guiar as suas curiosidades de saber será significativo. Nessa perspectiva, as vezes que tenha-se que apresentar à criança um conceito abstrato que, logicamente, não admite o método a que fizemos referência, haveria que dar-lhe umas explicações intuitivas, como são as que utilizam exemplos, pois neste caso o que se mostra à criança são uns fatos.

Assim, nas ideias pedagógicas de Pestalozzi encontramos que é necessário que à criança se lhe oriente a ler, escrever e repetir as coisas, mais é ainda mais importante ensinar-lhe a *observar e pensar*.

O ensino de História precisa partir do “concreto”, da ideia de que a aprendizagem parte de questões “próximas” à criança, superando nesta compreensão um entendimento como o “perto fisicamente” e o “concreto” como o palpável (OLIVEIRA, 2010). Se consideramos os estudos sobre a aprendizagem da criança de Pestalozzi e a teoria russeniana sobre memória e consciência histórica, precisamos entender “que o que tornará o passado mais próximo para a criança, é a necessidade que o mesmo tem para se entender o presente” (OLIVEIRA, 2010, p. 128). Tal percepção, desloca o entendimento de uma concepção metodológica baseada unicamente na utilização dos círculos concêntricos, para uma metodologia a partir de problematizações feitas no presente. O interesse do aluno está determinado pelo objetivo real do presente, da sua realidade, compreendida no “contexto das relações sociais reais (vivenciadas) e as potenciais (aqueelas que o aluno não vivencia, mas é capaz de compreender por meio da vivência dos outros)” (OLIVEIRA, 2010, p. 128).

Tal forma de entender o que é a “realidade do aluno” faz com que a ligação entre diferentes espaços e temporalidades se dê pela relação possível de ser estabelecida historicamente. Somente um trabalho pautado em uma temporalidade significativa, aqui entendida como elo entre o passado e o presente, por meio da indagação que se faz ao presente, pode levar o aluno a compreender historicamente o outro (OLIVEIRA, 2008, p. 128).

De acordo com a autora, essa temporalidade significativa estará determinada pela capacidade de empatia histórica, isto é, “a capacidade cognitiva de pensar o passado, com as referências do passado, e não a partir de julgamentos do presente.

Trata-se de um efetivo processo de descentração: pensar o outro a partir do outro e não a partir do que eu penso sobre o outro" (OLIVEIRA, 2010, p. 128). É por isso, que o ensino de História tem como opção teórico-metodológica a epistemologia da História, do trabalho com as fontes, da relação entre o passado e o presente e das diferentes temporalidades.

Oliveira (2010) orienta que para pensar estratégias mais significativas para organizar o pensamento histórico nos alunos é preciso considerar os conhecimentos prévios das suas vivências cotidianas. A partir dessas é que o professor pode decidir as problematizações que servirão de ponte entre o passado e o presente. Nesse sentido, é que atividades dialógicas e de registros da memoração dos alunos podem ser o ponto de partida para o conhecimento histórico escolar. Sobre o encaminhamento metodológico destas atividades, Oliveira (2010, p. 129) recomenda que:

Esses saberes do cotidiano precisam ser analisados a partir de questões que levem o aluno a se perguntar "porque penso assim"? A partir desse processo de reflexão é possível entender os (pré)conceitos que reproduzimos e construir novos sentidos de orientação para nossas vidas. O aluno, ao refletir sobre porque têm determinados "saberes", constrói noções de identidade, que o ligam a determinados grupos, e de alteridade, que o distingue de outros grupos.

Seguindo a ideia pestalozziana de que à criança mais é mais importante ensinar-lhe a *observar e pensar*, o ensino de História precisa levar aos alunos a vivenciarem experiências significativas, aproxima-los do conhecimento histórico. A seguir alguns encaminhamentos didáticos possíveis nessa perspectiva.

4.1 Visitas aos lugares de memória

As visitas aos lugares de memória, tanto na perspectiva de aulas-passeio (aula das descobertas) de Freinet quanto na metodologia do estudo do meio na linha pedagógica de Ferrer, são experiências que garantem a interação e o envolvimento dos alunos. Se as mesmas forem organizadas pelos professores com objetivos de ensino precisos são uma oportunidade de despertar e motivar a curiosidade dos alunos. Ainda, essas atividades favorecem a observação, a organização e análise dos registros orais e visuais, e, por conseguinte, a memoração dos alunos.

Nessa perspectiva de atividades, visitas ao patrimônio histórico (lugares da memória) envolvem “o desenvolvimento de atividades lúdicas e de ampliação do conhecimento sobre o passado e sobre as relações que a sociedade estabelece com ele: *como é preservado, o que é preservado e por quem é preservado.*” (BITTENCOURT, 2011, p. 277). A educação patrimonial incentiva à reflexão sobre a memória social e indaga sobre seu resgate, bem como as negações atreladas ao mesmo. Em relação a este aspecto, Ossanna (1994 *apud* HORN e GERMINARI, 2006, p. 120-121) destaca que a história local como estratégia pedagógica, traz “la posibilidad de captar la existencia no de una historia sino de varias historias, leídas desde distintos actos o sujetos históricos, así como de historias silenciadas, historias que no han tenido acceso a la historia”.

A fim de garantir que estas visitas aos lugares de memória sejam significativas para a aprendizagem da História, Bittencourt (2011, p. 280) ressalta:

O importante é saber explorar historicamente qualquer “lugar”, fazer um direcionamento do “olhar” do aluno, levando-o a entender o que são as *fontes históricas* não escritas: as construções, os telhados das casas, o planejamento urbano, as plantações, os instrumentos de trabalho, as informações obtidas pela memória oral das pessoas comuns. As marcas do passado são as fontes históricas que se transformam em material de estudo.

Ainda, a autora destaca que é fundamental identificar os documentos com que os alunos se defrontam no estudo do meio e quais outros documentos são possíveis de ser produzidos no decorrer da atividade, como: registro de entrevistas e depoimentos, fotografias, desenhos ou ilustrações, jornais, cópias de documentos de arquivos locais, entre outros.

Cabe destacar ainda no estudo do meio o potencial metodológico interdisciplinar, considerando a riqueza e diversidade da significação real que possibilitam.

Neste item, é possível mencionar as visitas aos museus e das possibilidades de indagação do acervo material e da linguagem plástica que suscita. Para isso, as visitas aos museus precisam constituir situações pedagógicas levar os alunos de “um “olhar de curiosidade” a respeito de “peças do museu” [...] sobre um “passado ultrapassado” ou “mais atrasado” – em “um olhar de indagação”, de informação que pode aumentar o conhecimento sobre os homens e sobre sua história” (BITTENCOURT, 2011, p. 355).

O potencial educativo dos museus atualmente contempla práticas educativas diversas, como: visitas monitoradas, oficinas e cursos, e *kits* de objetos museológicos para levar o “museu na escola”, além de diversas possibilidades que envolvem as tecnologias da informação e comunicação, como: visitas virtuais, *tour* virtual, imagens interativas em 360º, até experiências como a do Museu da Pessoa, que oferece uma compreensão diferenciada sobre o que seja “uma peça de museu”.

Este potencial educativo fica registrado na diversidade de museus, desde os mais tradicionais que perpassam todas as áreas do conhecimento, das especificidades da cultura, até os mais inusitados, ao ar livre no meio da natureza ou na periferia dos bairros, bem como museus virtuais que só podem ser visitados pela internet.

4.2 Os diferentes usos das fontes históricas

As fontes históricas constituem um incentivo à memória. “Fontes tem historicidade” e possibilitam colocar as “mãos na massa” em arquivos, manusear documentos e vestígios materiais e/ou simbólicos, ouvir depoimentos [...] em fim, pensar historicamente (PINSKY, 2006). Nesse sentido, Guimarães (2012, p. 11) afirma que a História é mais generosa no seu desejo por fontes do que estabelecem os limites objetivos do livro didático. A autora acrescenta: [...] não se faz História sem documentos, e uma das formas mais instigantes de torná-la significativa na vida das pessoas é fazê-las manusear, experimentar esses documentos, tão cheios de perguntas para a vida [...]” (GUIMARÃES, 2012, p. 11).

Quais as fontes para o ensino de História?

Além dos livros didáticos gerais e regionais, tem-se a disposição uma diversidade de documentos para uso didático: documentos escritos (jornais, literatura, poesia, biografias, documentos canônicos, cadernos de receita...); e documentos não escritos (objetos museológicos, imagens tecnológicas, fotografias e álbuns de família, cinema e audiovisuais, filmes, música, televisão...); e no mundo dentro de casa, na vida privada da família, da casa, da intimidade (BITTENCOURT, 2011; GUIMARÃES, 2012; NAPOLITANO, 2008; PINSKY *et al.*, 2006). Todavia, vale comentar, ainda que sem a rigorosidade científica, mas com coerência lógica das experiências concretas, as sementes nativas ou crioulas que estão sendo cuidadas

e guardadas, na memória de entidades e movimentos sociais, como identidade cultural do patrimônio e soberania alimentar.

Orientar o aluno a pesquisar e a relacionar-se com as diferentes fontes, desafiando-o a produzir narrativas, a formular questões e problemas a partir do contato com as fontes apresentadas. No seu estudo sobre as fontes, Cadiou *et al.* (2007, p. 120) apresenta a seguinte citação de Lucien Febvre em *Combats pour l'histoire* (1953):

A história se faz com documentos escritos, quando existem. Mas ela pode e deve ser feita com toda a engenhosidade do historiador... Com palavras e sinais. Paisagens e telhas. Formas de campos e ervas daninhas. Eclipses lunares e cordas de atrelagem. Análises de pedras de geólogos e de espadas de metal pelos químicos.

Noutra percepção, esta citação desafia aos professores a propor experiências didáticas “engenhosas”, que despertem a curiosidade dos alunos e os conduza à capacidade de empatia histórica. É importante, o professor ter o cuidado para transformar “documentos” em materiais didáticos, considerando seus objetivos de ensino bem como as condições de escolarização dos alunos (vocabulário, tempo pedagógico, inadequação à idade...), critérios estes que o professor precisa ter presente no momento de seleção desses recursos. Sobre o uso didático de documentos nas aulas de História, Bittencourt (2011, p. 330) aponta algumas possibilidades:

- 1) [...] pode ser usado somo ilustração, para servir como instrumento de reforço de uma ideia expressa na aula pelo professor ou pelo texto do livro didático;
- 2) [...] pode servir como fonte de informação, explicitando uma situação histórica, reforçando a ação de determinados sujeitos, etc.;
- 3) [...] pode servir para introduzir o tema de estudo, assumindo neste caso a condição de situação-problema, para que o aluno identifique o objeto de estudo ou o tema histórico a ser pesquisado (adaptação própria).

A autora destaca que os professores precisam selecionar documentos que sejam atrativos e compreensíveis, com o objetivo de favorecer a motivação e curiosidade dos alunos. E, ainda, para que o “material didático seja significativo e facilitador da compreensão de acontecimentos vividos por diferentes sujeitos em diferentes situações, é importante haver sensibilidade ao sentido que lhe conferimos enquanto *registro do passado*” (BITTENCOURT, 2011, p. 331).

Concluo este capítulo, com uma citação provocativa:

Como transformar receitas, fotografias, crônicas de jornal, histórias de reis e rainhas, poemas e objetos em fontes? Tudo isso existe, mas só vai falar se começarmos a perguntar. Perguntas não devem faltar a quem tem curiosidade para viver..., a quem está pronto para começar o trabalho do historiador: transformar a matéria inerte em vida! (GUIMARÃES, 2012, p. 13).

Que esta motivação seja um chamado didático à memoração, ao fazer sentido, ao pensar historicamente. As crianças têm direito à História!

5 Considerações finais

“Somente no espelho de uma cultura em que a formação humana de sentido se apresenta como totalidade é possível distinguir o que significa ser humano”.

(Jörn Rüsen).

O título de uma das últimas obras de Rüsen é simbólico na compreensão deste artigo: “*Cultura faz sentido: orientações entre o ontem e o amanhã*”. Ainda que o livro do autor não represente uma produção historiográfica específica do ensino de História, sua discussão em torno da memoração e da consciência histórica suscitam uma reflexão sobre o “fazer sentido” das aulas de História na escola. Esta compreensão desafia aos professores a aproximarem o conhecimento histórico da realidade dos alunos, despertando neles a curiosidade e empatia como capacidades chaves da aprendizagem da História.

O artigo sintetizou de maneira simples a teoria rüseniana no estudo da lógica da memoração cultural e do pensamento histórico, como conceitos básicos “para lidar com o passado em nome do futuro” (RÜSEN, 2009, p. 163). Destacou-se o potencial vital da memória na manutenção do passado, seu modo comunicativo coletivo e cultural, bem como, seu papel responsável e construtivo de representar o passado. Nessa perspectiva, discutiu-se a especificidade da consciência histórica no processo complexo de “significação da experiência do tempo interpretando o passado de modo a compreender o presente e antecipar o futuro” (RÜSEN, 2009, p. 168).

É nesse sentido, e com base na perspectiva do cotidiano e história local, que se enfatizou o trabalho do professor de História em possibilitar nas suas aulas

experiências de expansão e interpretação coletiva, isto é, experiências de memoração coletiva em vistas a fortalecer a identidade e pertencimento cultural dos alunos. Para isso, demanda que o professor compreenda o “entorno do aluno, identificando o passado sempre presente nos vários espaços de convivência, bem como situar os problemas significativos da história do presente” (BITTECOURT, 2011, p. 168). É por isso, que o ensino de História tem como opção teórico-metodológica a epistemologia da História, o trabalho com as fontes, a relação entre o passado e o presente e as diferentes temporalidades.

Esse fundamento teórico-metodológico para o ensino de História incentiva à memoração da criança, que esta receptiva a tudo quanto é sensível a ela, a partir das coisas (fontes) que lhes desperte o interesse e curiosidade (PESTALOZZI, 2003). É por isso, que o professor de História precisa favorecer estratégias significativas que estimulem o registro da memoração dos alunos, como ponto de partida para o conhecimento histórico escolar. É nesse aspecto que visitas aos lugares de memória e os diferentes usos das fontes históricas são técnicas e recursos didáticos significativos para o saber histórico dos alunos.

Entre as considerações do artigo, e de forma conclusiva, afirma-se o desejo inicial da pesquisa em dispor às crianças seu direito ao saber histórico, como uma necessidade essencial na formação social e cultural da sua identidade, ou seja, da sua felicidade.

Referências

- BITTENCOURT, C. **Ensino de história:** fundamentos e métodos. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção docência em formação. Série Ensino Fundamental).
- BLOCH, M. **Apologia da história, ou, o ofício de historiador.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: abril de 2016.
- CADIOU, F. et al. **Como se faz a história:** historiografia, método e pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p.120-140.
- DOSSE, F. **A história.** Bauru, SP: EDUSC, 2003.

- GUIMARÃES, M. **Capítulos de história:** o trabalho com fontes. Curitiba: Aymará Educação, 2012.
- HORN, G.; GERMINARI, G. **O ensino de História e seu currículo:** teoria e método. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- MARTUCELLI, D. **Gramáticas del individuo.** Buenos Aires: Losada, 2007. p. 289-367.
- NAPOLITANO, M. A televisão como documento. In: BITTENCOURT, C. (org^a). **O saber histórico na sala de aula.** 11 ed. São Paulo: Contexto, 2008. p.149-162.
- OLIVEIRA, S. História. In: PARANÁ. **Ensino Fundamental de nove anos:** orientações pedagógicas para os anos iniciais. GUSSO, A. et al. (orgs). Curitiba, PR: Secretaria de Estado da Educação, 2010. p. 119-134.
- ORIÁ, R. Memória e ensino de História. In: BITTENCOURT, C. (Org.). **O saber histórico na sala de aula.** 11 ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 128-148.
- PESTALOZZI, J. **Cartas sobre educación infantil.** Tecnos: Madrid, 2012.
- PESTALOZZI, J. **El canto del cisne.** Laertes: Barcelona, 2003.
- PINSKY, J. (Org.). **O ensino de história e a criação do fato.** São Paulo: Contexto, 2009.
- PINSKY, C. (Org.). **Fontes históricas.** 2 ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- RÜSEN, J. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. **História da historiografia**, n. 2, p.163-209, março de 2009. Disponível em: <<http://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/12/12>>. Acesso em: abril de 2016.
- RÜSEN, J. **Cultura faz sentido:** orientações entre o ontem e o amanhã. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

JOVENS E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: UM ESTUDO DE IDENTIDADE

Geyso D. Germinari⁵¹
geysog@gmail.com

Resumo: Esta investigação tem como tema a relação entre consciência histórica de jovens escolarizados que vivem em Curitiba-PR e a história de Curitiba. O objetivo da pesquisa foi analisar a influência de determinada idéia de identidade curitibana (identificada com a imagem da cidade-modelo de urbanização) na formação da consciência histórica de jovens escolarizados (1º ano do ensino médio de escolas públicas) que vivem na cidade. O estudo segue a perspectiva de análise da Educação Histórica, cuja atenção se volta ao conhecimento sistemático das idéias históricas de alunos e professores. A referência principal a teoria da história de Jörn Rüsen, particularmente, a de consciência histórica, a qual segundo este autor articula o passado como experiência e o presente e o futuro como campos de ação orientados pelo passado e têm como funções essenciais a orientação temporal e a criação de identidades individuais e coletivas. Este artigo é um recorte de minha tese de doutorado, desenvolvida na linha de pesquisa Cultura Escola e Ensino, do programa de Educação, da Universidade Federal do Paraná.

Palavras-chave: Jovens Escolarizados. Educação Histórica. Consciência Histórica. Identidade Curitibana.

Introdução

A preocupação com as questões do ensino e aprendizagem de História está ligada à minha iniciação científica durante a graduação em História⁵², na Universidade Federal do Paraná (UFPR) e à atividade profissional voltada à formação básica e continuada de professores de História do ensino fundamental e médio.

As inquietações com os caminhos da História ensinada já estavam presentes na minha dissertação de mestrado⁵³, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação

⁵¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professor Adjunto e pesquisador do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em História, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, campus Iraty, na mesma instituição coordena o Laboratório de Ensino de História (LEHIS), também é pesquisador do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH), articulado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

⁵² No final da década de 1990, participei como bolsista-pesquisador no projeto Recriando a História, que estabeleceu parceria entre a Universidade Federal do Paraná e dois municípios da Região Metropolitana de Curitiba – Pinhais e Campina Grande do Sul.

⁵³ A dissertação de mestrado teve como título "O uso metodológico de documentos em estado de arquivo familiar no ensino de história na escola fundamental", sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Cândida Proença, da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, da Universidade Nova de Lisboa e

em Educação, da UFPR. Esta pesquisa discutiu a possibilidade da utilização de documentos em estado de arquivo familiar em aulas de história, nas séries iniciais do ensino fundamental. Esses documentos “[...] não fazem parte da vida de pessoas que tiveram algum destaque público no cenário político, ou algo considerado importante para a sociedade [...] podem ser encontrados no interior das mais diversas residências, arquivados em gavetas, em caixas de papelão, esquecidos temporariamente em cima de armários” (GERMINARI, 2001, p. 18).

Nessa investigação, desenvolvi uma pesquisa de campo de natureza qualitativa, com duas professoras das séries iniciais, do Ensino Fundamental, de uma escola pública, da rede de ensino do município de Pinhais-PR⁵⁴. Os dados coletados em entrevistas e documentos, planos de aula e currículo do município permitiram indicar elementos da transposição didática da história⁵⁵, quando o professor das séries iniciais utiliza em suas aulas os documentos em estado de arquivo familiar.

As professoras, ao usarem os documentos em estado de arquivo familiar, expressaram nas discussões ideias que se relacionavam com as seguintes dificuldades de natureza teórico-metodológica: a) trabalhar a participação dos sujeitos; b) relacionar a história local com a história geral; c) desenvolver a noção de temporalidade histórica; d) desenvolver trabalhados coletivos.

Na minha atividade profissional, participei nos últimos anos, do projeto escola universidade⁵⁶, orientando professores da rede municipal de ensino de Curitiba na aplicação de propostas de intervenção pedagógica nas séries iniciais do Ensino Fundamental, na área de História. A maior parte dos projetos orientados tinha como proposta de intervenção o trabalho com a “identidade curitibana” numa perspectiva histórica, prioritariamente a partir do estudo do processo de imigração europeia para a região, no final do século XIX. O objetivo principal destas propostas era

Co-orientação da Profª. Drª. Maria Auxiliadora Schmidt, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Paraná, tendo sido defendida em 2001.

⁵⁴ Município da região Metropolitana de Curitiba-Pr.

⁵⁵ O conceito de transposição didática foi utilizado na perspectiva delineada pelo matemático Ives Chevallard (1997). Este autor defende que o conhecimento vinculado na escola apresenta uma natureza própria. O conhecimento escolar é diferente de outras formas de conhecimento, como o conhecimento do senso comum ou conhecimento científico elaborado nas academias. Nessa perspectiva, o conhecimento torna-se escolar mediante o processo de transposição didática, o qual instituiu pelo processo de transformação do conhecimento acadêmico em conhecimento escolar (possível de ser ensinado) a natureza específica do conhecimento escolar.

⁵⁶ Parceria entre a Secretaria da Educação do Município de Curitiba e instituições de ensino superior privadas e públicas, para o desenvolvimento de projetos de intervenção pedagógica na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental da rede.

desenvolver na criança, a partir do estudo da História local, um sentimento de pertencimento à cidade.

Na relação de orientação com as professoras responsáveis pela condução do projeto na escola, pude perceber que era forte a ideia da existência de uma “identidade curitibana” (entendida como um conjunto de características próprias dos habitantes de Curitiba), bem como a compreensão de que era importante desenvolver nas crianças esta dimensão identidária, a partir da seleção de determinados elementos do passado, em detrimento de outros.

A observação destas ideias, no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental, e o contato com a tese de doutorado de Ferreira (2008), cujos resultados indicaram que, na década de 1990, o currículo e os materiais didáticos da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba cumpriam a função de reforçar o projeto da cidade, matizado claramente pela intenção de consolidar a imagem da cidade modelo de urbanização, alimentaram as proposta da presente pesquisa. O diagnóstico da presença de determinadas ideias sobre a cidade de Curitiba, nas escolas da rede pública municipal, norteou a intenção de investigar a relação entre aprendizagem histórica e a ideia de Curitiba cidade modelo, no processo de escolarização do ensino fundamental.

Nessa direção, privilegiei como sujeitos da investigação jovens do primeiro ano do ensino médio de escolas públicas de Curitiba, que concluíram o ensino fundamental no município de Curitiba, com o objetivo de avaliar possíveis resultados de um processo de escolarização, no tocante à relação aprendizagem histórica e a ideia de Curitiba cidade modelo. Os jovens escolarizados foram compreendidos a partir de suas determinações sócio-históricas e a escola como um espaço de manifestação da experiência social destes jovens.

Nos últimos anos, tomei contato com um debate que se inicia no Brasil: a Educação Histórica. Esses debates resultam da comunicação entre professores brasileiros e professores de outros países, principalmente da Inglaterra e Portugal. As investigações em Educação Histórica vêm sendo desenvolvidas com certa intensidade na Inglaterra, Estados Unidos, Canadá, Portugal e Brasil. Segundo Barca (2005, p.15),

Nestes estudos, os investigadores têm centrado a sua atenção nos princípios, tipologias e estratégias de aprendizagem histórica, 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).

As pesquisas que tomam como objeto o ensino-aprendizagem de História filiam-se em linhas teórico-metodológicas diversas e, a partir de fundamentos da Psicologia, Sociologia, História, Antropologia e Didática, desenvolvem abordagens diferentes. A perspectiva da Educação Histórica apresenta-se, hoje, com fundamentação científica própria, baseada em áreas do conhecimento como a Epistemologia da História, a Metodologia de Investigação das Ciências Sociais e a Historiografia. Assim, a Educação Histórica constitui-se como teoria e aplicação à educação de princípios que levam em conta os dados recentes da cognição histórica (BARCA, 2005).

Diferente da pesquisa sobre o desenvolvimento cognitivo da aprendizagem referenciada na Psicologia da Educação, as análises da cognição no viés da Educação Histórica tomam como referência a própria epistemologia da História. Parte-se da premissa que existe uma cognição própria da História, fundamentada na racionalidade histórica, que “[...] refere-se a pensamento no trabalho de rememorização da consciência histórica [...].” (RÜSEN, 1997, p.17). Portanto, a análise da cognição histórica requer um enquadramento teórico específico circunscrito à natureza do conhecimento histórico, ancorado na epistemologia da História.

As pesquisas em Educação Histórica sustentadas nos pressupostos teórico-metodológicos do conhecimento histórico assumem, na atualidade, um conjunto de enfoques que podem ser resumidos em três núcleos: a) análises sobre ideias de segunda ordem; b) análises relativas às ideias substantivas; c) reflexões sobre o uso do saber histórico.

As pesquisas sobre ideias de segunda ordem buscam compreender o pensamento histórico segundo critérios de qualidade, ancorado nos debates contemporâneos sobre a filosofia e teoria da História. Nesse enfoque não interessam as questões relativas à quantidade ou simples correção de informações factuais sobre o passado, mas as questões relacionadas ao raciocínio e a lógica histórica. A análise de ideias substantivas concentra-se em reflexões sobre os conceitos históricos, envolve noções gerais (revolução, imigrações...) e noções particulares relativas a contextos específicos no tempo e no espaço (exemplo:

Histórias nacionais, regionais e locais). Estas análises também utilizam critérios de qualidade, destacando valores e motivações associados aos conceitos substantivos da História. As investigações sobre o uso do saber histórico analisam questões relativas ao significado e uso da História na vida cotidiana. Sobre o último enfoque Barca (2007, p. 27) destaca que:

A reflexão sobre os usos dos significados atribuídos à História (idéias substantivas e de segunda ordem) afigura-se urgente para justificar o papel da História no currículo e contribuir para um ensino que promova uma consciência histórica consentânea com as exigências de desenvolvimento e cidadania na sociedade atual.

A perspectiva da Educação Histórica difere da forma da “transposição didática” do conhecimento histórico em conhecimento histórico escolar. O conceito de transposição didática foi utilizado na perspectiva delineada pelo matemático Ives Chevallard (1997). Este autor defende que o conhecimento vinculado na escola apresenta uma natureza própria. O conhecimento escolar é diferente de outras formas de conhecimento, como o conhecimento do senso comum ou conhecimento científico elaborado nas academias. Nessa perspectiva, o conhecimento torna-se escolar mediante o processo de transposição didática, o qual instituiu pelo processo de transformação do conhecimento acadêmico em conhecimento escolar (possível de ser ensinado) a natureza específica do conhecimento escolar. Segundo Schmidt (2006, p. 4107) a proposta da transposição didática da História,

[...] não levou em consideração, [...], o fato de que o método de ensino pressupõe uma relação intrínseca com o método e a filosofia da própria ciência, o qual delimita, não somente os objetivos e finalidades do ensino, mas também a sua forma de ensinar. Pelo contrário, a transposição didática do conhecimento histórico em conhecimento escolar pautou-se, sobretudo, na imposição dos aspectos psicológicos e pedagógicos. Esse pode ser um dos fatores que afastaram tanto “a história dos professores e a história dos historiadores”.

Um dos princípios constitutivos da Educação História, enquanto campo de ação e investigação é de ordem teórica e diz respeito à relação intrínseca do ensinar História com o método e a filosofia da ciência Histórica.

A ideia de consciência histórica vem sendo discutida no âmbito da filosofia da História. Segundo Dray (1964) este ramo da filosofia tem como função esclarecer e analisar a “ideia” de História. A filosofia da História, na atualidade, trata de

problemas epistemológicos, como o sentido da história e a constituição da consciência histórica.

Segundo Barca (2007, p. 116),

O conceito de consciência histórica, em debate no âmbito da filosofia analítica da História, constitui actualmente um dos objectos centrais de pesquisa no campo da educação histórica, com a intenção de reunir dados empíricos que possibilitem um melhor entendimento das ideias dos jovens acerca dos usos da História no seu quotidiano.

As contribuições de Rüsen (2001) para a discussão epistemológica sobre a relação da História com as tomadas de decisão na vida cotidiana têm permitido identificar alguns marcos da consciência histórica dos jovens (BARCA, 2007).

Nessa direção, no doutorado as minhas reflexões sobre aprendizagem e ensino de História localizam-se no interior dos debates internacionais da Educação Histórica e nas pesquisas sobre a Didática da História desenvolvidas no Laboratório de Pesquisas em Educação Histórica, na Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Paraná.

Portanto, procurei compreender a relação entre consciência histórica de jovens e suas identidades, privilegiando os jovens escolarizados que vivem em Curitiba, que cursam o ensino médio, em escolas públicas, da rede estadual de educação do Paraná.

O conceito de consciência histórica, segundo a teoria da História esboçada por Jörn Rüsen (2001) articula o passado como experiência e o presente e o futuro como campos de ação orientados pelo passado, cujas funções essenciais são a orientação temporal e a criação de identidade. A consciência histórica é a consciência humana que fornece sentido temporal à vida, pois relaciona num *continuum* temporal o passado, presente e futuro.

Barca (2007, p. 115) destaca que:

O conceito de consciência histórica, em debate no âmbito da filosofia analítica, constitui actualmente um dos objetos centrais de pesquisa no campo da educação histórica, com a intenção de reunir dados empíricos que possibilitem um melhor entendimento das idéias históricas de jovens acerca dos usos da história no seu quotidiano.

Dentro do domínio científico da Educação Histórica pautado nos conceitos de consciência histórica (RÜSEN, 2001), busquei discutir o seguinte problema:

De que forma a consciência histórica de jovens escolarizados que vivem em Curitiba expressa suas identidades em relação à cidade de Curitiba?

Procurei entender como os jovens escolarizados que cursam o primeiro ano do ensino médio de escolas públicas possuem, em suas consciências históricas, elementos sobre a História de Curitiba, bem como explicitar a relação desses elementos com a formação das suas identidades.

Essa proposta de investigação assenta-se na hipótese de que existe uma relação entre consciência histórica dos jovens escolarizados, a ideia de Curitiba como cidade modelo, e a construção de uma determinada identidade de pertencimento à cidade.

A imagem de Curitiba, como cidade ideal, ganhou força nos anos 1970, especificamente nos períodos de 1971-1974 (primeira gestão do Prefeito Jaime Lerner) e 79-83, correspondente ao seu segundo mandato. Nessa conjuntura, foi desenvolvido um amplo projeto de modernização urbana na cidade, pautado no Plano Diretor de 1965 e nas diretrizes de planejamento estabelecidas pelo Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba (IPPUC). O processo de modernização teve continuidade nos anos 1990, quando o arquiteto Jaime Lerner assumiu pela terceira vez a Prefeitura da cidade.

Nas últimas décadas do século XX, a cidade de Curitiba conseguiu projetar uma imagem positiva da sua gestão urbana, que ultrapassou suas fronteiras geográficas, o que lhe rendeu a alcunha de cidade modelo para todo o país, bem como um interesse crescente pela sua experiência na área do planejamento urbano.

O diferencial de Curitiba em relação a outras cidades, do ponto de vista dos urbanistas, poderia ser observado pela grande extensão da área verde por habitante, tráfego rápido, vias expressas exclusivas para o transporte coletivo, redes de ciclovias, áreas para pedestres no centro urbano, expansão e pluralidade de espaços de lazer e cultura, valorização do patrimônio histórico e reciclagem do lixo. Algumas expressões sintetizaram a imagem positiva da cidade, como: Curitiba, laboratório de experiências urbanísticas; capital brasileira da qualidade de vida; cidade planejada, capital ecológica, capital de primeiro mundo.

Contudo, para Oliveira (2000, p. 16)

REVISTA DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA - REDUH - LAPEDUH

Número 11 / janeiro - abril 2016

toda e qualquer leitura atenta das representações desta cidade permite perceber a mistificação que a permeia". Uma investigação objetiva das reais condições da estrutura urbana e do mérito das realizações feitas pelos planejadores curitibanos revela inúmeras situações incompatíveis com a imagem projetada da cidade. [...] se estas representações não são as mais fidedignas nem as mais completas, nem por isso pode-se afirmar que elas sejam meras falsificações grosseiras. Se assim fosse, dificilmente poderiam se sustentar – como aliás, o fazem – por um período apreciável de tempo.

Além das modificações na infraestrutura urbana, que alteraram significativamente a paisagem do lugar nas últimas décadas, outro ponto fundamental do projeto foi à construção discursiva de uma nova imagem para cidade. Nessa direção, as palavras de Fernanda Ester Sánchez Garcia (1997, p. 33-35) são esclarecedoras:

Afastando-nos da leitura dominante que reduz a modernização urbana à transformação da materialidade da cidade, destacamos que foi necessário através de intervenção técnica orientada no imaginário social que o mito da modernidade fosse construído e cristalizado. A positividade da identidade coletiva passou a ser associada a determinados símbolos urbanísticos e valores da vida urbana. [...] Verificamos a associação intensa entre a positividade do lugar, veiculada pela imagem sintética da cidade planejada, e a positividade da identidade social construída – o “orgulho de ser curitibano”. Esta associação, atributo constitutivo da linguagem mítica, tem, sob nosso ponto de vista, possíveis impactos sociais negativos. Permite a cristalização da base paradigmática e, sobretudo, a resistência à mudança, o imobilismo e o conservadorismo; anulando a possibilidade de emergência de esforços de abstração e de leituras alternativas, indispensáveis à apreensão do espaço vivido.

O percurso da investigação foi fundamentado na perspectiva do estruturismo metodológico delineado por Lloyd (1995), que comprehende a História e a sociedade como uma estrutura social objetiva e organizada, mas que comporta um forte potencial de transformação por meio das ações dos indivíduos. As relações estruturas sociais e as ações dos indivíduos (jovens escolarizados) foram analisadas a partir da abordagem qualitativa, indicada por Erickson (1989), que destaca a importância de interpretar os significados que os sujeitos dão a suas ações no contexto sócio-cultural da escola.

A pesquisa de campo foi desenvolvida em três momentos, denominados estudo exploratório, estudo piloto e estudo principal. Nestes estudos, os dados empíricos foram coletados em escolas públicas da rede estadual de ensino, na cidade de Curitiba-Pr. Nos períodos de: estudo exploratório, no segundo semestre

de 2008; estudo piloto, primeiro semestre de 2009; estudo principal, segundo semestre de 2009. A técnica principal de coleta de dados consistiu na estruturação e aplicação de um questionário semiestruturado em cada etapa da investigação.

O estudo principal

O campo de pesquisa foi constituído de 3 escolas públicas estaduais de ensino médio (denominadas A, B e C), de Curitiba, e atingiu uma amostra de 126 jovens.

A escola A está localizada no bairro Cidade Industrial foi criada em 1979. No momento da investigação havia um total de 1024 alunos matriculados, distribuídos nas modalidades de ensino fundamental, médio, educação de jovens e adultos e educação especial. O questionário semiestruturado foi aplicado em 1 turma do primeiro ano do ensino médio, turno diurno. Participaram da atividade 29 jovens: 19 mulheres e 10 homens.

A escola B situa-se no bairro Umbará, região sul de Curitiba, com população aproximada de 14.595 habitantes. Uma parte da história do bairro está ligada às olarias de tijolos e fabricação de barricas de erva-mate. Na atualidade, a economia local concentra-se na extração de areia e construção civil. A escola contava com 1500 alunos, matriculados no ensino fundamental (diurno), médio (diurno e noturno) e educação de Jovens e adultos (noturno). A aplicação do questionário atingiu 35 jovens (19 mulheres e 16 homens), de 1 turma do primeiro ano, ensino médio, turno noturno.

A escola C localiza-se no bairro Sítio Cercado, também situado na região sul da cidade. Nesta região ocorreu o maior crescimento populacional da cidade nos últimos anos. Hoje conta com aproximadamente 140.0000 habitantes. A escola oferta as modalidades de ensino fundamental, médio e educação de jovens e adultos, nos três turnos, e contava na época da pesquisa, com 2500 alunos matriculados. O questionário foi aplicado em duas turmas (denominadas X e Y) do primeiro ano do ensino médio, diurno. A turma X tinha 32 jovens (17 homens e 15 mulheres) e a turma Y tinha 30 jovens, dos quais 16 mulheres e 14 homens. No geral, dos 126 jovens participantes do estudo principal, 69 eram do sexo feminino e 57 do sexo masculino.

A análise

Considerando que o estudo da história do município nas escolas públicas brasileiras ocorre prioritariamente nos anos iniciais do ensino fundamental, busquei, primeiramente, levantar indícios da história de Curitiba que os jovens pesquisados apreenderam nesse nível de ensino.

As investigações de Schmidt e Garcia (2001, 2005) indicam que na segunda metade da década de 1990, por iniciativa do Ministério da Educação (MEC), foram produzidos e divulgados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), os quais indicaram os objetivos, os conteúdos e as orientações didático-metodológicas para o ensino na escola fundamental, nas diferentes áreas de conhecimento. A História privilegiou a história local e do cotidiano como eixos temáticos dos conteúdos para as séries iniciais.

Nos PCN's a proposta de estudos de história local parte da preocupação “[...] de que os alunos ampliem a capacidade de observar o seu entorno para a compreensão de relações sociais e econômicas existentes no seu próprio tempo e reconheçam a presença de outros tempos no seu dia-a-dia”. (BRASIL, 2000, p. 51). As indicações dos documentos federais foram incorporadas, em certa medida, nas propostas estaduais e municipais. Os PCN's repercutiram de alguma forma na construção dos planos, projetos e programas das escolas brasileiras, na última metade dos anos 1990. (SCHMIDT e GARCIA, 2001).

A partir desse referencial, na dissertação de mestrado constatei que a história local, nas propostas curriculares municipais, foi traduzida prioritariamente como aquela que desenvolve análises da história da cidade. Ao analisar propostas curriculares de História para o ensino fundamental, de vários Estados brasileiros, elaboradas entre 1985 e 1995, percebeu ser praticamente consensual organizar os estudos da sociedade a partir da vivência dos alunos, para então introduzi-los em outras realidades. (BITTENCOURT, 1998).

Dos 126 jovens participantes do estudo principal, 89 nasceram em Curitiba, sendo que 87 cursaram as séries iniciais do ensino fundamental na rede pública de ensino do próprio município e 2 realizaram seus estudos na rede privada. Por outro lado, 37 nasceram em outras cidades, porém 23 estudaram as séries iniciais do ensino fundamental na rede pública do município de Curitiba e 14 cursam as séries iniciais em redes públicas de outras cidades. Portanto, da amostra total, 110

estudaram as séries iniciais na rede pública do município de Curitiba e apenas 14 cursaram esse nível de ensino em redes públicas de outras cidades.

No que se refere aos conteúdos de história aprendidos nas séries iniciais do ensino fundamental os jovens responderam a seguinte questão: *O que você aprendeu sobre a história de Curitiba quando cursou o ensino fundamental de 1º a 4º série.*

A questão foi respondida por 67 jovens (43 entregaram em branco). A maioria indicou conteúdos fragmentados. Para categorizar as respostas, tomei como referência os estudos sobre a consciência histórica, que procuram relacionar o conhecimento de uma história substantiva com ideias históricas de segunda ordem, como os trabalhos desenvolvidos por Peter Lee. Segundo este autor, os conceitos de segunda ordem, como mudança história, evidência e narrativa, estão envolvidos em qualquer história, independente do conteúdo, mas

Outros conceitos, como comércio, nação, protestante, escravo, tratado ou presidente, são encontrados quando lidamos com tipos particulares de conteúdos históricos. Eles são parte do que podemos chamar de *substância* da história e, então, é natural chamá-los de *conceitos substantivos*. Tais conceitos pertencem a muitos tipos diferentes de atividade humana – econômica, política, social e cultural. (LEE, 2006, p.28)⁵⁷.

Conforme as reflexões de Lee (2006), sistematizei, no QUADRO 1, os conceitos substantivos presentes nas respostas e a quantidade de vezes que foram indicados. A maioria dos jovens produziu uma lista de conteúdo substantivos.

QUADRO 1 – CONTEÚDOS SUBSTANTIVOS DA HISTÓRIA DE CURITIBA INDICADOS PELOS JOVENS

MAIS INDICADO	MEDIANAMENTE INDICADO	POUCO INDICADO
Imigrantes ⁵⁸ : 10 Fundação da cidade: 8 Pontos turísticos ⁵⁹ : 6	História dos Bairros: 3 Cidade ecológica: 3 Símbolos: 3	Nome da cidade: 2 Colonização: 1 Tropeiros: 1

⁵⁷ Tradução de Clarice Raimundo.

⁵⁸ Grupos de imigrantes citados: Italianos, alemães, ucranianos, japoneses e eslavos.

⁵⁹ Pontos turísticos mencionados: Jardim botânico, Ópera de Arame, Passeio Público.

População: 6	Escravidão: 3	Cidade histórica: 1
Transporte coletivo: 6	Cultura da cidade: 3	Helena Kolody: 1
Política: 5		Estrada de terra: 1
Índios: 4		Idade da cidade: 1
Parques: 4		
Qualidade de vida: 4		
Museu: 4		

Apenas dois jovens responderam com um texto estruturado, Vanessa, de 18 anos, da escola C turma X, respondeu assim:

Não me lembro muito, mas a história de Curitiba... é muito antiga tinha outras culturas, no tempo tinha mais agricultores vindos de outros lugares como italianos, alemães, ucranianos, considerados grandes colaboradores para o crescimento da nossa Curitiba, muitos deles levam o nome de praças como praça do alemão, da ucrânia e do japão etc...

Carlos, 15 anos, também da escola C turma X, respondeu a questão de outra maneira:

Que a cidade de Curitiba é muito antiga, fundada no ano de 1693 e também que aqui por muitos anos foi usado o trabalho escravo. Curitiba é a capital do Paraná, sendo também uma metrópole muito importante. Curitiba esteve sempre associada à cultura. De fato aqui nasceram grandes museus em homenagem a grandes nomes, também fundaram-se vários teatros e escolas para introduzir a arte. Curitiba é uma cidade muito organizada, mas como todas as outras cidades do mundo têm seus problemas.

A observação dos dados (com a exceção da resposta dada pelo jovem Carlos) aponta para uma forte proximidade entre o tipo de passado apreendido pelos jovens na escola fundamental com o passado contado pela administração pública, como estratégia política de consolidar um determinado projeto de cidade, identificado com o discurso da cidade modelo. A relação pode ser percebida, quando os jovens acessam prioritariamente um passado da cidade formado pela presença do imigrante europeu. Como afirma Oliveira (2000), fazia parte do projeto de modernização urbano de Curitiba, desde a década de 1970, a associação entre o progresso da cidade e a imigração europeia. A valorização de determinadas etnias

contribuiu na construção da imagem da cidade europeia, organizada e de primeiro mundo.

Além desse aspecto, na década de 1990, de acordo com a tese de doutorado de Ferreira (2008), havia uma intrínseca relação entre o projeto oficial de cidade e a proposta curricular da rede municipal de ensino. Conforme a autora, ao analisar o currículo oficial da rede municipal de Curitiba, constatou que o documento cumpriu uma função muito mais de reforçar as ideias e supostas verdades sobre a cidade (“cidade europeia”, “um outro Brasil”, “cidade modelo”, de “planejamento urbano exemplar”) do que questionar a cidade e o modo de vida do curitibano.

Ferreira (2008) analisou também a coleção de livros didáticos “Lições Curitibanas” distribuído aos alunos da rede municipal, no governo do prefeito Rafael Greca (1993-1996), e detectou a clara intenção do material de ensinar às crianças uma determinada Curitiba, idealizada, branca e exemplar. A autora destacou que alguns conteúdos tinham a intenção de promover a relação entre a História curitibana e o projeto de cidade evidenciado na década de 1990. Nessa direção, “os atores sociais que pensaram o projeto da cidade, na década de 1990, e mesmo, muitas décadas antes, operaram de sorte a resgatar, produzir ou mesmo forjar uma história”. (FERREIRA, 2008: 46)

Estes atores selecionaram o passado que interessava, enfatizando alguns aspectos históricos, como fundação da cidade, o ascendente progresso nos séculos XVII e XVIII e a contribuição do imigrante europeu na formação cultural curitibana, em detrimento de outros, como o conflito entre colonizadores e indígenas no século XVI, à pobreza nos séculos XVII e XVIII e a presença do negro na formação social da cidade. A seleção do passado feita a serviço do projeto modernizador da cidade ainda rende seus frutos, visto que os jovens da minha investigação consideraram, na questão 16, a imagem da ocupação a menos representativa da cidade e destacaram, nas primeiras posições, símbolos da cidade espetáculo, como o Jardim Botânico e o Parque Barigui, constituídos pelo discurso hegemônico e pouco crítico sobre a cidade.

Considerações finais

Os resultados da investigação convergem em direção à tese de que há uma tensão entre a consciência histórica e as identidades dos jovens escolarizados

acerca do pertencimento à cidade. Partindo do pressuposto de que o passado é recordado de diferentes maneiras conforme os quadros de referencia cultural, posso afirmar que o passado de Curitiba é rememorado pelos jovens de acordo com suas ideias de pertencimento à cidade, as quais comportam diferentes registros individuais e coletivos, mas são predominantemente matizados pela relação com um passado prático construído a partir da ideia de Curitiba cidade modelo.

Considerando que a experiência dos jovens no presente é marcada pela tensão entre a consciência histórica e as identidades de pertencimento à cidade, a sua ida ao passado da cidade está marcada pela ideia de uma história construída em função de consolidar um determinado projeto de cidade, identificado com o discurso da cidade modelo.

Esta forma de os jovens acessarem o passado da cidade é influenciada, em certa medida, pelo processo de escolarização. No estudo principal, constatei que, de 126 jovens que participaram da investigação, 110 estudaram as séries iniciais na rede pública do município de Curitiba e apenas 14 estudaram em redes públicas de outras cidades. Além desses dados, a tese de doutorado de Ferreira (2008) demonstrou que na década de 1990 (período em que os sujeitos da investigação cursaram as séries iniciais na rede municipal de ensino de Curitiba) havia uma relação direta entre o projeto oficial de cidade e a proposta curricular da rede municipal de ensino. Esta autora afirma que a proposta curricular cumpriu a função de reforçar as ideias da cidade modelo de urbanização e qualidade de vida, muito mais do que questionar a cidade e o modo de vida do curitibano. Ferreira (2008) ainda apontou a importância da coleção de livros didáticos “Lições Curitibanas” na vinculação de conteúdos históricos, que tinha a clara intenção de promover a relação entre a História curitibana e o projeto de cidade modelo. Esta História, como demonstrou a investigação, ainda orienta a relação dos jovens com o passado da cidade.

Em termos prospectivos considero importante apontar as seguintes considerações:

- a necessidade de ampliar, em futuras investigações, os sujeitos envolvidos na pesquisa, particularmente os professores e a forma como se relacionam com o passado da cidade de Curitiba, articulando com sua maneira de ensiná-lo;

- investigações que contemplem a observação da presença de narrativas sobre a cidade de Curitiba em manuais didáticos e em aulas do ensino fundamental;
- estudos comparativos envolvendo outras cidades, no sentido de verificar as especificidades e/ou universalidades.

Revelo que este trabalho, a partir das considerações apontadas insere-se no domínio científico da Educação Histórica e, pelo substrato teórico que fundamenta esse campo, apontou importantes contribuições, tais como a complexa relação da formação da consciência histórica e das identidades. Ademais, indicou que essa relação pensada de maneira concreta, isto é, a partir da relação entre teoria e a vida humana prática do seu tempo, pode ser fundamental para subsidiar a articulação entre a cultura local e a cultura escolar, particularmente no que se refere à presença da história das cidades em manuais didáticos e propostas curriculares.

Referências

- BARCA, Isabel. Educação Histórica: uma nova área de investigação? In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DE ENSINO DE HISTÓRIA, 6. 2005, Londrina. **VI Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História**. Londrina: Atrito Art, 2005. p. 15– 25.
- _____. Marcos de consciência histórica de jovens portugueses. **Curriculum sem fronteiras**, v. 7, n. 1, p. 115-126, jan./jun., 2007.
- BITTENCOURT, Circe M. F. Propostas curriculares de história: continuidade é transformações. In: BARRETO, E. (Org.) **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. São Paulo: Autores associados, 1998.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia – Secretaria de Educação Fundamental. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica**: del saber sabio al saber a ser ensinado. Argentina : Aique Grupo Editor S.A.,1997.
- DRAY, William. **Filosofia da História**. Rio de janeiro: Ler, 1964.
- ERICKSON, F. Métodos qualitativos de investigación sobre la enseñanza. In: WITTROCK, M. C. (ORG.). **La investigación de la enseñanza, II: Métodos qualitativos y de observación**. Barcelona: Ediciones Paidos, 1989.

FERREIRA, Valéria M. R. **Tecendo uma cidade modelar:** relações entre currículo, educação escolar e projeto da cidade de Curitiba na década de 1990. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

GARCIA, F. E. S. **Cidade espetáculo:** política, planejamento e city marketing. Curitiba: Palavra, 1997.

GERMINARI, Geyso. **O uso metodológico de documentos em estado de arquivo familiar no ensino de História nas séries iniciais da escola fundamental.** 161f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2001.

LEE, P. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar em revista.** Curitiba, Especial, p. 131-150, 2006.

LLOYD, C. **As estruturas da história.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

OLIVEIRA, Dennison de. **Curitiba e o mito da cidade modelo.** Curitiba: Ed. da UFPR, 2000.

RÜSEN, Jörn. Conscientização histórica frente à pós-modernidade: a história na era da “nova transparência”. **Revista História, questões e debates**, Curitiba, Departamento de História, UFPR, Ano 12, n. 20-21, 1997.

_____. **Razão Histórica:** teoria da história: fundamentos da ciência Histórica. Brasília: UnB, 2001.

SCHMIDT, Maria A. Contribuições ao estudo da construção da didática da história como disciplina escolar no Brasil: 1935-1952. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2006, Uberlândia. **Anais do congresso luso-brasileiro de história da educação: percursos e desafios da pesquisa e do ensino de história da educação.** Uberlândia: UFU, 2006. p. 4100-4109, Disponível em: <www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/eixo6.htm>. Acesso em: 27/01/2010.

_____.; GARCIA, Tânia M. F. Braga. Discutindo o currículo “por dentro” contribuições da pesquisa etnográfica. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 139-149, 2001.

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

A REVOLTA DO CONTESTADO NA SALA DE AULA: UMA ANÁLISE SOBRE A SIGNIFICÂNCIA HISTÓRICA

*Gerson Luiz Buczenko - UTP⁶⁰
buczenko@uol.com.br*

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo geral analisar o aprendizado em História e sua significância histórica junto aos alunos do 9º ano, da educação básica, em escola da rede particular de ensino no município de Campo Largo. O conteúdo abordado com os alunos corresponde ao período da República Velha, quando eclodem conflitos no campo, e entre estes selecionou-se o conflito do Contestado. Como objetivos específicos foram elencados: avaliar o posicionamento dos alunos em relação ao mérito dos personagens envolvidos no episódio histórico, principalmente, os caboclos e o exército brasileiro; e, analisar os resultados obtidos com os alunos sob a perspectiva da significância histórica. A pergunta de pesquisa foi estabelecida no sentido de investigar a percepção dos alunos sobre o posicionamento dos revoltosos, os caboclos, colocando-se para os alunos da seguinte forma: caboclos do Contestado, heróis ou bandidos? Um detalhe importante é que a maioria dos alunos desconhece o conflito, que marca de forma indelével a História do estado do Paraná e Santa Catarina, embora se saiba das motivações legais para a abordagem da História do Paraná, nos conteúdos. Se foi abordada, em função do contexto dos alunos, não o foi de forma significativa. Para Rüsen (2010, p. 43), o aprendizado histórico pode ser compreendido como um processo mental de construção de sentido sobre a experiência do tempo da narrativa histórica, na qual as competências para tal narrativa surgem e se desenvolvem. Ao final do trabalho pontua-se que os alunos em sua maioria, passaram a entender a revolta dos caboclos como justificável, diante das condições que lhes foram impostas, em razão do momento histórico vivido pelo país e, especialmente na região do Contestado.

Palavras-Chave: História. Aprendizagem histórica. Significância histórica.

Introdução

O objetivo geral do presente trabalho é analisar o aprendizado em História e sua significância histórica junto aos alunos do 9º ano, da educação básica, em escola da rede particular de ensino no município de Campo Largo. O conteúdo abordado com os alunos corresponde ao período da República Velha, quando eclodem conflitos no campo, e entre estes selecionou-se o conflito do Contestado. Um episódio histórico que ocorre na região limítrofe entre os estados do Paraná e de

⁶⁰ Graduado em História. Especialista em História Cultural. Mestre em Educação. Doutorando em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná (2016). Docente da Educação Básica e Superior na Rede CNEC – Campo Largo.

Santa Catarina, entre os anos de 1912 e 1916, que era motivo de disputa entre ambos os estados. Porém, com a construção da ferrovia por parte da empresa Brazil Railway Company, que ligaria São Paulo ao Rio Grande do Sul, a partir de 1908, passando justamente pela região em litígio, surgiu um novo componente na região em conflito.

A empresa, como parte do pagamento da obra, recebeu o direito de explorar um total de quinze quilômetros em ambos os lados da ferrovia, região muito rica em vegetação nativa com árvores como o pinheiro e a imbuia. Os moradores da região, afastados dos grandes centros, sem escolarização, distantes dos serviços públicos de um estado ainda precário, que priorizava uma economia oligárquica voltada para o café, passaram a serem expulsos da terras, por não possuírem os documentos que garantiam a propriedade da terra, vindo, então, a seguir o monge João Maria, Beato, que prometia a salvação e a defesa do povo. Em resumo, a população pobre que passou a acompanhar o Monge João Maria, foi rechaçada pela força policial em Santa Catarina e no Paraná, onde em confronto com a força policial do estado morrem o Monge e o comandante do destacamento militar, Coronel João Gualberto. A partir daí, o exército brasileiro passa a participar da repressão ao povo expulso da terra, os caboclos, que ao final foram dizimados no conflito.

Como objetivos específicos foram elencados: avaliar o posicionamento dos alunos em relação ao mérito dos personagens envolvidos no episódio histórico, principalmente, os caboclos e o exército brasileiro; e, analisar os resultados obtidos com os alunos sob a perspectiva da significância histórica. A pergunta de pesquisa foi estabelecida no sentido de investigar a percepção dos alunos sobre o posicionamento dos revoltosos, os caboclos, colocando-se para os alunos da seguinte forma: caboclos do Contestado, heróis ou bandidos? Vale a pena ressaltar que a totalidade dos alunos relatou desconhecer o conflito, que marca de forma indelével a História do estado do Paraná, de Santa Catarina e do Brasil. Sabe-se que a História do Paraná figura como uma temática que deve ser abordada durante toda a educação básica, fato que ocorre principalmente nos anos iniciais, do 3º ao 5º ano, esfera de responsabilidade, no Brasil, dos municípios.

1 significância histórica

Para Barton e Levstik (2001) significância é uma construção social e também uma construção política, fato que explica a seleção de determinados conteúdos em currículos. O fato de selecionar-se um conteúdo do passado, ou seja, atribuir-lhe um significado diferenciado, colocando-o em destaque, explicita a relação que pode existir entre o conteúdo abordado e a relação com outros fatos. Para o Historiador, a significância de determinado conteúdo histórico, ganha um sentido maior uma vez que tem-se o objetivo maior que é o aprendizado histórico, que com a significância, estimula a consciência histórica.

Segundo Chaves (2006, p. 34), a educação histórica formal deve promover uma consciência histórica, que englobe uma reflexão acerca da significância da História numa perspectiva que problematize a realidade, e que se assente em critérios metodológicos próprios. Para Santos (2012, p. 764), a significância histórica

pode ser relacionada, no senso comum, com a ideia de importância ou relevância, ao significado que se atribui a um evento, personagem ou processo histórico. Desse modo, a Significância atribuída à História permeia toda a interpretação, compreensão, seleção e avaliação das situações.

Chaves (2007, p. 11), acrescenta que as noções de significância histórica são construções pessoais, culturais, políticas e historiográficas, transmitidas de forma diversificada aos membros de uma sociedade. Dessa forma, os alunos em sala de aula estão sempre sujeitos à significância histórica nas suas diversas fases de escolaridade. No entanto, quando não o despertar do significado, a História se torna algo desconectado da realidade para o aluno. É uma viagem ao passado, sem sentido, que não traz um significado para sua vida presente. Assim, a significância histórica, tem um papel preponderante no sentido de despertar o interesse, a curiosidade, a conexão e o entendimento dos fatos históricos, que a partir desse momento fazem a História ter um sentido.

Fronza (2007, p. 36), ao avaliar as pesquisas de Peter Seixas, coloca que a “a História é a disciplina através da qual organizamos os vestígios e relatos do passado de uma forma significativa para nós no presente”. Seixas (1994, p. 281-304) estabelece três critérios para caracterizar a Significância Histórica: primeiro, se o fenômeno afetou um grande número de pessoas por um longo período de tempo;

segundo, a relação com outro/s fenômeno/s histórico/s e terceiro, a relação com o presente e com a vida. Percebe-se que nos critérios estabelecidos pelo autor, há uma necessidade de se conhecer o passado, em função das indagações do presente, constituindo-se assim, em um elemento importante ao se construir junto ao aluno uma relação do presente com o passado e com a vida, que se materializa em função de toda a tessitura histórica decorrida no caminhar da humanidade, assim, a história ganha sentido e significância para o aluno.

O trabalho de Cercadillo (2000), ligado à escola Inglesa, representa uma segunda linha na investigação sobre significância histórica que explora os mecanismos de compreensão histórica dos alunos, segundo Santos (2012, p. 765)

Essa pesquisadora em sua tese intitulada “Significance in History: students ideas in England and Spain” desenvolve pesquisa com 144 alunos de ambos os sexos, da Inglaterra e Espanha. A análise das respostas auxiliou-a a criar um modelo de progressão da compreensão do conceito de Significância Histórica em cinco níveis, que vão desde um contexto de nenhuma significância até um nível onde a significância é contextual e variável, onde a importância do acontecimento é relativizada em função da perspectiva do passado/presente quando o aluno considera os diferentes tipos de significância e os diversos graus de importância em função do contexto pelo qual o fato está sendo analisado.

Chaves (2006, p. 131) vem a salientar que ainda a significância histórica merece um estudo uma maior investigação, principalmente quando ocorrem decisões políticas que recomendam a formulação de currículos ou reformas educativas de caráter amplo, quando o professor se depara com manuais previamente estabelecidos por redes de ensino, e o devido cuidado quando ocorre a seleção de conteúdos programáticos, uma vez que o que deve preponderar é o devido encaminhamento didático do ensino da História, tendo o aprendizado histórico como resultado final.

2 aprendizado histórico

Segundo Rüsen (2012, p.79), o processo de aprendizado histórico aparece na perspectiva do desenvolvimento do sujeito da aprendizagem, um desenvolvimento no qual ele aumenta suas competências de aprendizado por meio do aprendizado. Dessa forma, como o processo de desenvolvimento é abordado como um processo de aprendizagem que é formada como consciência histórica.

O processo de aprendizagem da consciência histórica aparece como

um processo a ser aprendido, em que a capacidade da formação narrativa sobre o sentido da experiência do tempo deve ser aprendida, ele aparece como um aprendizado do aprendizado, como um processo auto reflexivo. “Auto reflexivo”, não indica um tipo totalmente diferente de aprendizagem, tais como “educacional” ao lado de um aprendizado “normal” ou “técnico-científico”, mas, é uma dinâmica interna do aprendizado didático histórico em si, de modo que se desenvolva plenamente na sua execução. (RÜSEN, 2012, p. 78).

Rüsen (2012, p. 78) salienta que o processo de aprendizagem da consciência histórica, possibilita ao sujeito adquirir competências que faz uso quando aprende as performances da formação de sentido da sua consciência histórica. Um aprendizado do aprendizado é também uma experiência do aprendizado produtivo no processo de aquisição de uma competência, a consciência histórica, que trabalha a experiência consigo mesma em um crescimento da competência do aprendizado.

De acordo com Rüsen (2012, p.80), pode-se distinguir, tendo por base a tipologia da narrativa histórica⁶¹, quatro formas de aprendizagem histórica: tradicional, exemplar, crítica e genética. A forma de aprendizagem da formação de sentido tradicional sobre a experiência do tempo, busca satisfazer as necessidades da orientação por meio da tradição. Aprendizagem histórica tem o significado de aquisição da tradição. Essa aprendizagem histórica ocorre em grande parte, pelo menos na primeira parte da vida, de forma inconsciente. Na forma de aprendizagem da formação de sentido exemplar sobre a experiência temporal, as necessidades de orientação precisam ser satisfeitas pelo fato de que algumas das experiências temporais são submetidas às regras que são aplicadas a casos individuais. Assim, as experiências de determinadas mudanças temporais são relacionadas a outras experiências, de tal forma que se reconheça uma regra abrangente de todos os casos, relacionável a outros casos semelhantes. Segundo o autor, “Historia Magistra Vitae” é o princípio dessa forma de aprendizagem, onde a capacidade de ligar regras gerais do comportamento humano às circunstâncias temporais concretas e comportamentos e vice-versa sobressai. A aprendizagem histórica realiza-se a partir da experiências baseadas e relacionadas ao conhecimento de regras, com as quais

⁶¹ Segundo Rüsen (2012, p. 44), existem quatro tipos funcionais de narrativa histórica: a tradicional, a exemplar, a narrativa crítica e a genética.

combate as experiências do presente e, ao mesmo tempo, as perspectivas de futuro podem ser projetadas de forma real.

Na forma de aprendizagem de formação de sentido crítico sobre a experiência temporal, segundo Rüsen (2012, p.82) as experiências temporais interpretadas tornam-se tão indicadas, que ela coloca as orientações temporais, socialmente benéficas, fora de jogo. Os sujeitos aprendem a dizer não às amostras de interpretação histórica sobre a realização do passado, que orientam suas vidas nas mudanças temporais dos seus mundos e de si mesmos. Possibilita ao sujeito conceber outras formas de auto interpretação e interpretação temporal histórica e conceber a vida de acordo com elas. A forma de aprendizagem da formação de sentido genético sobre a experiência temporal, se constitui na aquisição de uma competência que é baseada de forma enfática no pensamento moderno. Afirma Rüsen (2012, p.83) que as experiências temporais sobre as memórias são processadas de modo que o momento da mudança temporal torna-se, ele próprio (histórico), como a garantia da estabilidade da orientação prática e da auto compreensão.

A aprendizagem histórica, dessa forma, permite ao sujeitos mudarem a si mesmos e a seu mundo, com chances de auto ganho e ganho mundial, não deixando a mudança temporal ser uma ameaça à estabilidade, mas sim trazendo-a para a validade do seu dinamismo interno. Os alunos estabilizam a identidade humana, historicamente, como uma capacidade de mudança e desenvolvimento, pois a representação da continuidade cognitiva necessária será alcançada como mudança de direção (o progresso, por exemplo) da experiência histórica. (RÜSEN, 2012, p. 84).

A dimensão do aprendizado histórico é visualizada como parte integrante de um assunto da vida do ser humano em sua condição de convívio social. Para a vida de um sujeito adquirir abrangência da representação histórica como aprendizagem de uma vida toda, é importante que se identifique os fatores que determinam o processo de vida do ser humano como um processo de aprendizagem. Assim, entender de forma específica que a consciência histórica é constituída na vida prática na qual, surgem as necessidades de orientação num tempo permanente que dependendo da duração da vida e suas circunstâncias, podem ser satisfeitas na possibilidade prática, por meio do conhecimento histórico estruturado, afirma Rüsen (2012, p. 85).

O aprendizado histórico pode, portanto, ser compreendido como um processo mental de construção de sentido sobre a experiência do tempo através da narrativa histórica⁶², na qual as competências para tal narrativa surgem e se desenvolvem. [...] O aprendizado histórico seria, no entanto, parcial, quando considerado somente como processo cognitivo. Ele é também determinado através de pontos de vista emocionais, estéticos, normativos e de interesses. (RÜSEN, 2010, p. 43).

Em relação aos objetivos do aprendizado histórico, Rusen (2010, p. 47) afirma que este pode ser definido desde a perspectiva de uma didática da história, como o trabalho, viável praticamente, de concretizar e de diferenciar a competência narrativa.

A concretização e diferenciação podem ocorrer em quatro sentidos segundo Rüsen: por meio do aprendizado histórico, deve existir uma orientação temporal para a vida prática sobre a experiência histórica, assim o aprendizado histórico é sempre um processo, no qual se abrem os olhos para a história, para a presença perceptível do passado; o aprendizado histórico deve ser relacionado à subjetividade dos receptores, à situação atual do problema e a carência de orientação, de que parte o recurso rememorativo do passado; o aprendizado histórico deve efetuar-se no meio de uma intersubjetividade discursiva, em uma relação aberta de comunicação racional-argumentativa; e, o aprendizado histórico deve ser organizado de modo que suas diferentes formas sejam abordadas, praticadas e articuladas em uma relação consistente de desenvolvimento dinâmico, neste processo devem considerados, além dos fatores cognitivos, os componentes estéticos e políticos da consciência histórica e da cultura histórica enquanto pré-requisitos, condições e determinações essenciais dos objetivos do aprendizado histórico

Assim, o aprendizado histórico ganha uma importância vital, para dar um sentido sobre a experiência do tempo vivenciada em sala de aula nas aulas de História, principalmente, quando se parte da História local. Segundo Bittencourt (2008, p. 203) a história do Brasil se constitui por uma dimensão nacional, local e regional. De acordo com Schmidt e Cainelli (2009, p. 139),

o estudo da localidade ou da história regional contribui para uma compreensão múltipla da História, pelo menos em dois sentidos: na

⁶² A narrativa histórica pode ser vista como aprendizado quando, com ela, as competências forem adquiridas através de uma função produtiva do sujeito, com as quais a História será apontada como fator de orientação cultural na vida prática humana. Trata-se de uma significativa orientação da vida prática humana relacionada a três dimensões temporais por meio da visualização do passado, resumidamente formulado em um termo: "competência narrativa". (RÜSEN, 2010, p. 43).

possibilidade de se ver mais de um eixo histórico na história local e na possibilidade da análise de micro-histórias, pertencentes a alguma outra história que as englobe e, ao mesmo tempo, reconheça suas particularidades.

No ensino da Históriaexpérience-se as relações do tempo e do espaço em sala de aula, possuindo a história local uma componente específica de conexão com o regional e o mundo, ampliando-se a perspectiva de conexões com o conhecimento. Para Samuel (1990, p. 220),

A história local requer um tipo de conhecimento diferente daquele focalizado no alto nível do desenvolvimento nacional e dá ao pesquisador uma idéia muito mais imediata do passado. Ele a encontra dobrando a esquina e descendo a rua. Ele pode ouvir os ecos no mercado, ler o seu grafite nas paredes, seguir suas pegadas nos campos. As categorias abstratas de classe social, ao invés de serem pressupostas, têm de ser traduzidas em diferenças ocupacionais e trajetórias de vidas individuais; o impacto da mudança tem de ser medido por suas consequências para certos domicílios. Os materiais básicos do processo histórico devem ser constituídos de quaisquer materiais que estejam à disposição ou a estrutura não se manterá. (SAMUEL, 1990, p. 220)

Por outro lado, Luiz Alberto Marques Alves (2006), destaca a ideia de identidade como um processo em construção, no qual a História Local torna-se um marco inicial para que o aluno compreenda as diferentes construções identidárias numa sociedade em permanente mutação. Segundo o autor:

A atitude mais antiga do espírito humano consiste em rejeitar as formas culturais, morais, religiosas, sociais e estéticas dos outros com quem não nos queremos identificar. Esta visão ingénua, mas profundamente enraizada no nosso quotidiano leva-nos a falar em 'nossa casa', 'nossa rua', 'nossa comida', 'nossa bairro', 'nossa música', 'nossa aldeia', 'nossa região'. A identidade tanto se refere às raízes, como ao património, à memória como aos valores, ao presente como ao futuro. Sendo assim não é um dado adquirido, mas é um processo em construção. (ALVES, 2006, p. 70).

A experiência vivida pelo indivíduo se amplia quando relacionada com estruturas temporais que ultrapassam o tempo de vida, em outras palavras, o Ensino História local, na perspectiva de Alves (2006) possibilita o aluno perceber a sua vida dentro de representação temporal que relaciona o passado, presente e futuro. A compreensão da vida no tempo permite, segundo Rüsen (2001) a construção de identidades históricas, função principal da consciência histórica.

3 Educação histórica

No movimento crescente de especialização das investigações no campo do ensino de História, os estudos específicos em Educação Histórica vêm sendo desenvolvidos, com certa intensidade, desde a década de 70 do século XX, em países como a Inglaterra, Canadá, Estados Unidos. No Brasil, Espanha e Portugal esta perspectiva de pesquisa surgiu recentemente e busca consolidar-se no diálogo com a comunidade internacional.

Essa perspectiva se constitui a partir de uma fundamentação teórica específica, centrada na epistemologia da História. Os focos de investigação são: princípios, fontes, tipologias e estratégias de aprendizagem em História, tendo como condição primeira o conhecimento sistemático das ideias históricas dos alunos e professores. De acordo com Barca (2009, p. 53)

Na pesquisa recente em Educação Histórica a busca de elementos para a compreensão da consciência histórica, em especial a dos jovens, constitui-se como um dos objetos centrais de pesquisa com a intenção de reunir dados empíricos que possibilitem um melhor entendimento acerca das idéias e usos de história, no quotidiano das pessoas mais ou menos letradas historicamente.

As contribuições para a discussão epistemológica acerca das relações da História com a vida prática têm possibilitado identificar alguns caminhos de análise da consciência histórica de jovens e crianças. Segundo Rüsen (2001), por seu papel em nos orientar no tempo, a consciência história tem duas funções essenciais: orientação temporal da vida prática externa e interna.

A competência interna de orientar a vida prática denomina-se identidade histórica. A identidade histórica fornece à vida um sentido temporal de continuidade entre o passado, o presente e o futuro. Esse trabalho da consciência histórica realiza-se nas práticas de narração histórica. Ademais, Rüsen (2001) afirma que o arranjo das três dimensões temporais (passado, presente, futuro), pela narrativa histórica, assume formas diferentes conforme o quadro de referências de orientação cultural da existência humana, que incluem diferentes dimensões identitárias construídas ao longo da vida.

Ainda, na esteira de Jörn Rüsen (2010, 2010a), a identidade histórica,

consiste na ampliação do horizonte nas experiências do tempo e nas intenções acerca do tempo, no qual os sujeitos agentes se asseguram da permanência de si mesmos na evolução do tempo. O ponto extremo dessa consolidação de identidade é a ‘humanidade’, como supra-sumo dos pontos comuns em sociedade, com respeito à qual diversos sujeitos agentes, no processo de determinação de suas próprias identidades, determinam as dos outros de forma tal que estes se reconhecem nelas. Esse critério de sentido, ‘humanidade’, fornece o parâmetro para se constatar a consolidação da identidade em que desembocam o progresso contínuo do conhecimento mediante a pesquisa histórica e a ampliação contínua das perspectivas mediante a reflexão histórica sobre referenciais.

Assim, no aprendizado da História potencializa a apropriação da realidade, que começa a se construir no espaço familiar, ampliando-se aos poucos com o processo educacional já nos primeiros anos da educação básica, fortalecendo o processo identitário do indivíduo e deste, com a própria realidade que o cerca. Rüsen (2010, p. 107) ainda ressalta que:

A apropriação da história ‘objetiva’ pelo aprendizado histórico é, pois, uma flexibilização (narrativa) das condições temporais das circunstâncias presentes da vida. Seu ponto de partida são as histórias que integram culturalmente a própria realidade social dessas circunstâncias. O sujeito não se constituiria somente se aprendesse a história objetiva. Ele nem precisa disso, pois já está constituído nela previamente (concretamente: todo sujeito nasce na história e cresce nela). O que precisa é assenhorear-se de si a partir dela. Ele necessita, por uma apropriação mais ou menos consciente dessa história, construir sua subjetividade e torná-la a forma de sua identidade histórica. Em outras palavras: precisa aprendê-la, ou seja, aprender a si mesmo.

A História Local, quando utilizada como estratégia de ensino/aprendizagem de História para os anos iniciais do Ensino Fundamental, possibilita relações específicas entre o passado, o presente e o futuro, e, portanto, a construção de determinadas identidades históricas, as quais precisam ser investigadas.

Assim, percebe-se que a significância histórica tem um papel de fundamental importância, posto que tem início na escolha do Professor em determinado conteúdo, seja para valorizar a História local que por sua vez, dentro da perspectiva de uma educação histórica propiciará uma maior proximidade do conteúdo histórico no sentido de despertar uma identidade histórica, seja, para mobilizar as metodologias do ensino de História, buscando-se a relação ensino e aprendizagem decorrente da aula de História.

4 A Revolta do Contestado na sala de aula

A abordagem do conflito que vai marcar de forma indelével a História dos estados do Paraná e de Santa Catarina, a Guerra do Contestado, foi alvo de uma abordagem dentro dos conteúdos que marcam a chamada República Velha na História do Brasil. No conteúdo apostilado da instituição em que ocorreram as aulas para o 9º ano da Educação Básica, o capítulo intitulado “Os primeiros anos da República no Brasil”, traz como conteúdos a ideologia predominante que influencia o nascedouro do pensamento republicano no Brasil, como o positivismo, resultando na conhecida República da Espada, com Deodoro e Floriano, no comando do país entre 1889 e 1894. A seguir temos a abordagem das Revoltas da Armada e da Revolução Federalista, que também trazem fatos marcantes para a História de ambos os estados, Paraná e Santa Catarina. A apostila traz também como conteúdos os conflitos ocorridos no campo, destacando a Guerra de Canudos (1896-1897), com uma abordagem detalhada do conflito, o sistema de manutenção da República Oligárquica (1894-1930), que se deu pela política de governadores, garantida pelo coronelismo e pela atuação da Comissão de Verificação. Vemos a Belle Époque, o Convênio de Taubaté, a Revolta da Vacina e a Revolta da Chibata, para em seguida ser abordado o conflito do denominada na apostila como Revolta do Contestado.

Assim, a Revolta do Contestado é apresentada para o aluno com uma página e meia de conteúdo, entremeado de quatro imagens marcantes do episódio histórico. Diante desse contexto, após a narrativa explicativa do conteúdo com a participação dos alunos, e em função da importância desse episódio para a História do Paraná, decidiu-se aprofundar a temática com a exposição de vídeos do Programa Meu Paraná, programa da emissora RPC, afiliada da Rede Globo, que retratam os 100 anos do Contestado⁶³, e disponíveis na página da Secretaria de Educação do Estado, página Educadores, Disciplina de Geografia⁶⁴, recursos didáticos, vídeos sobre a dimensão política. Com a exposição dos vídeos, na forma de documentário, com narrativas de históricas e opiniões de intelectuais, inclusive do autor do filme

⁶³ Reportagem do programa Meu Paraná, da RPC TV - Rede Globo, sobre a Guerra do Contestado que aborda as teorias que teriam originado o conflito e as consequências do mesmo. Destaca, também, que o conflito encontra-se praticamente esquecido.

⁶⁴ Disponível em: <<http://www.geografia.seed.pr.gov.br/modules/video/showVideo.php?video=10372>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

intitulado “A Guerra do Contestado – restos mortais”, Silvio Back, percebeu-se nos alunos uma atitude de espanto diante da dimensão do conflito que a totalidade dos alunos relatou desconhecer.

A atividade sugerida aos alunos em seguida foi a de produzir um texto intitulado: “Caboclos do Contestado: heróis ou bandidos”; no sentido de avaliar a percepção da significância histórica por parte dos alunos, reforçada pela narrativa histórica nas aulas sobre o episódio histórico, no conteúdo da apostila e dos vídeos expostos, podendo assim, sugerir aos Alunos, um determinado entendimento do conflito em relação ao povo pobre que se revoltou diante da expulsão das terras até então ocupadas, quando da eclosão do conflito.

Em relação aos resultados da produção de texto elaborada pelos alunos do 9º Ano, turmas A e B:

- De 28 Alunos do 9º ano B, 14 alunos não se posicionaram claramente em relação aos caboclos do Contestado; 12 alunos se posicionaram considerando os caboclos como Heróis; 02 alunos consideraram os caboclos nem como heróis e nem como bandidos.

- De 30 Alunos do 9º ano A, 14 de posicionaram em ver os caboclos como heróis, e 16 nem heróis nem bandidos.

Destacamos algumas respostas que seguem logo abaixo, em razão da narrativa por parte dos alunos:

- Caboclos como heróis

** Caboclos do Contestado - Heróis ou Bandidos*



Os caboclos tiveram totalmente multilhos pelo exército, levado a lutas de trem que iria levar São Paulo ao Rio Grande do Sul, cansados de perder suas terras os caboclos se revoltaram e lutaram contra o exército com espadas de pau contra fortes resultados pesados, mas sem modo de batalha foram para a guerra.

Segundo o Monge José Maria que praticava uma vida sem pobrezas. Os caboclos só seguiriam a ele, pois devido a eles não tinham mais terras, igreja, moradia e foram com o Monge a procura de um lugar melhor para viver e o governo não queria isso e mandou o exército para fazer os caboclos. Por isso os verdadeiros bandidos foram o exército e a linha americana de trem.

→ "Caboclos do Contestado: Heróis ou Bandidos?"

Os caboclos devem ser considerados como heróis, eles foram impulsionados para lutar para a construção da fronteira entre São Paulo e Paraná, lutaram para ficar no seu lugar morreram os caboclos seguiram o monge José Maria, eram chamados de pilotos, pelo fato de não terem cabulos os militares eram os pilotos a construção dessa fronteira levou a escalação da marinha, muitos caboclos foram mortos na Guerra do Contestado, onde Paraná e Santa Catarina lutaram pela região do Contestado para ampliar seu espaço territorial. Os caboclos lutaram de suas delas, com suas espadas de madeira, mas lutavam por aquilo que era delas.

- Nem heróis e nem bandidos

→ "CABOCLOS DO CONTESTADO: HERÓIS OU BANDIDOS?"

No resumo preferem heróis, mas de acordo com bandidos e revolucionários. Eles defendiam causas justas, queriam permanecer em suas terras. Deixaram sua liberdade de tudo o que era redor, os caboclos não eram de fato heróis, queriam deixar esse avanço.

Com espadas de madeira, enfrentaram os soldados do exército, defendendo suas cidades, eles lutaram. No final, descobrimos que talvez não sejam nem heróis, nem bandidos, talvez eles só quisessem permanecerem em suas casas e continuasse sua vida.

Assim, percebe-se que na opinião dos Alunos, não prevalece a certeza de uma opinião que se possa considerar conservadora em relação aos caboclos que viveram, lutaram, seguiram o Monge e ao final em sua grande maioria morreram, no conflito com o exército brasileiro. Ao permanecer a opinião espontânea de herói ou de nem herói e nem bandido, observa-se que a presença da significância histórica, possibilitou uma consciência histórica sobre o episódio Guerra do Contestado, que por consequência gera um aprendizado histórico que possibilita ao aluno um

posicionamento diante do episódio da História local e regional, que também passa a ser sua História, garantindo assim, também uma identidade histórica.

Considerações finais

O objetivo geral do presente trabalho foi o de analisar o aprendizado em História e sua significância histórica, com a participação dos Alunos do 9º ano, turmas A e B, da educação básica, em escola da rede particular de ensino no município de Campo Largo, que ao final considera-se plenamente atendido, dadas as respostas obtidas por parte dos Alunos, que de forma geral apresentaram uma narrativa histórica com a propriedade da opinião particular em relação aos Caboclos do Contestado.

Considera-se que os objetivos específicos elencados no sentido de avaliar o posicionamento dos alunos em relação ao mérito dos personagens envolvidos no episódio histórico, principalmente, os caboclos e o exército brasileiro; e, analisar os resultados obtidos com os alunos sob a perspectiva da significância histórica, também foram plenamente atendidos. Em relação a indagação de pesquisa, que foi a mesma colocada para os alunos após a abordagem do conteúdos apostilado nas aulas de História, reforçado pela exibição dos vídeos sobre a Guerra do Contestado, se observa o posicionamento dos Alunos no sentido de colocar os Caboclos no patamar de heróis, ou de nem heróis nem bandidos. Em relação a atuação do exército brasileiro, houve certa perplexidade por parte dos alunos pressente nas narrativas expostas, uma vez que percebe-se que a força militar estava sob ordens de um grupo político que buscava manipular todas as circunstâncias para a manutenção de sua condição de dominação.

Assim, a História local e regional devem ter uma significância maior para o aluno, viabilizando o caminho para a consciência histórica e uma maior identidade histórica por parte do Aluno, que passa a ter um verdadeiro aprendizado da História que passa a lhe fazer sentido e que permite posicionar-se diante dos acontecimentos históricos. Ao final do trabalho pontua-se que os alunos em sua maioria, passaram a entender a revolta dos caboclos do Contestado como justificável, diante das condições que lhes foram impostas, em razão do momento histórico vivido pelo país e, especialmente na região do Contestado.

Referências

- ALVES, Luís Alberto Marques. **A história local como estratégia para o ensino da história.** Porto: Universidade do Porto, 2006. Disponível em: <<http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/8786/2/4880.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2010.
- BARTON, Keith; LEVSTIK, Linda. **Explicações da significância histórica em alunos do ensino básico.** O Estudo da História, n. 4, p. 207-236, 2001.
- BARCA, Isabel. Educação histórica: pesquisar o terreno, favorecer a mudança. In: **Aprender história:** perspectivas da educação histórica. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009. p. 53-76.
- BITTENCOURT, Circe. Identidade nacional e ensino de história do Brasil. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula:** conceitos, práticas e propostas. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 185-204.
- CERCADILLO, Lis. **Significance in history: student's ideas in England and Spain.** In: SYMPOSIUM CREATING KNOWLEDGE IN THE 21 CENTURY: INSIGHTS FROM MULTIPLE PERSPECTIVES – AERA CONFERENCE, 2000, New Orleans. Proceedings... New Orleans, 2000.
- CHAVES, Fátima Rosário Costa. **A significância de personagens históricas na perspectiva de alunos portugueses e brasileiros.** 2006. 133 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação - Supervisão Pedagógica em Ensino de História) - Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga, 2006.
- CHAVES, Fátima. **Personagens da história: perspectiva de alunos portugueses e brasileiros em final de escolaridade básica.** Revista Currículo sem Fronteiras, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 10-27, jan./jun. 2007. Disponível em:<<http://www.curriculosemfronteiras.org/>>. Acesso em: 28 mar. 2010.
- FRONZA, Marcelo. **O significado das histórias em quadrinhos na educação histórica dos jovens que estudam no ensino médio.** 2007. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação - Setor de Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.
- LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica: a escolha de recursos na aula de História. Educar em Revista, Curitiba, n. 164, p. 131-150, 2006.
- SEIXAS, Peter. **Students' understanding of historical significance.** Theory and Research in Social Education, Washington, v. 22, n. 3, p. 281-304, 1994.
- SANTOS, Rita de Cássia Gonçalves Pacheco dos. **O conceito de passado e sua significância histórica para professores de história e os livros didáticos recebidos no PNLEM.** Antíteses.v.5.n10, p. 761-782, jul./dez. 2012.
- SAMUEL, Raphael. **Documentação – história local e história oral.** Rev. Bras. de Hist. v. 09. nº. 19. p. 219 – 243. set. 89. fev. 90. Disponível em:

<www.anpuh.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=3887>. Acesso em: 01 out. 2011.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**: teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Brasília: UnB, 2001.

_____. **História viva**. 1. reimpressão. Brasília: UnB, 2010.

_____. Narrativa histórica: fundamentos, tipos, razão. In: SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: UFPR, 2010a. p. 93-108.

_____. **Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas**. Curitiba, W.A. Editores, 2012.

SEED. Secretaria de Estado da Educação. Educadores. Disciplina de Geografia.

Vídeos. Disponível em:

<<http://www.geografia.seed.pr.gov.br/modules/video/showVideo.php?video=10372>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

EM BUSCA DO LIVRO DIDÁTICO IDEAL: UMA ANÁLISE A PARTIR DO REFERENCIAL TEÓRICO DE JÖRN RÜSEN

Anderson Fagundes de Moura⁶⁵
anderfagu@yahoo.com.br

Resumo: Este artigo tem por intenção fazer uma breve análise da estrutura epistemológica dos conteúdos de livros didáticos de história, em especial os relacionados aos movimentos sociais, aprovados pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2010. Como referencial teórico-metodológico privilegiou-se a discussão do filósofo e historiador alemão Jörn Rüsen a respeito da possibilidade da produção de um livro didático ideal. Clareza, boa estruturação, discussões historiográficas recentes, valorização da plurispectividade e das explicações multicausais, são requisitos essenciais num bom livro didático. Além disto, é importante que as interpretações realizadas busquem a compreensão da história enquanto processo, afastando-se das análises que veem a história como algo imutável e estático, destacando sempre a singularidade do passado. Os resultados alcançados pela pesquisa demonstram que as narrativas históricas de livros didáticos são relevantes para o campo de pesquisa em ensino de História, bem como indica a importância central desses materiais didáticos no processo de ensino-aprendizagem de História.

Palavras-chave: História. Livro Didático. Epistemologia.

Introdução

Os debates e discussões a respeito dos livros didáticos são sempre pertinentes na medida em que uma parcela considerável do conhecimento histórico que chega ao grande público é unicamente aquele transmitido através do professor de história, sendo que em muitos casos isto é feito tendo como suporte principal – quando não único - o livro didático. Para atender esta demanda foi criada uma política nacional para a distribuição gratuita de livros didáticos para os estudantes de escolas públicas, o PNLD (Plano Nacional do Livro Didático). Deste modo, é de suma importância tecer algumas considerações a respeito das qualidades essenciais para a escolha para de um livro didático de história que possibilite ao aluno não só perceber no presente o que existe de passado, mas também para que perceba que este passado serve também como uma orientação cultural para a experiência da própria vida.

⁶⁵ Especialista em História do Brasil pela Faculdade Espírita do Paraná. Bacharel em História pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professor da rede estadual de ensino do Paraná desde 2001.

É necessário destacar a importância dos conceitos de narrativa e consciência histórica apropriadas de Jörn Rüsen⁶⁶ e da possibilidade de refletir sobre as narrativas presentes nos livros didáticos identificando suas ideologias, perspectivas que em muitos casos representam também os anseios de seu tempo. Na medida em que o ensino de história ministrado nas escolas pode, consciente ou inconscientemente, reproduzir valores da sociedade na qual está inserida também podemos pensar que os autores, muitas vezes não intencionalmente, acabam agregando estes princípios e representando-os em suas narrativas. Uma questão que não deve ser minimizada é a importância do livro didático na construção da consciência histórica, isto é, na concepção de uma leitura do presente e de expectativas em relação aonde se quer chegar. Também é importante destacar que o aluno recebe influência da realidade em que está inserido e isto contribui para a construção de sua consciência histórica, sendo possível identificá-la através de uma narrativa produzida pelo aluno antes do início das exposições feitas pelo professor.

Não se pode esquecer também, e isto é de fundamental importância para a historiografia, que a própria narrativa histórica é repleta de representações do autor em relação ao seu objeto de trabalho, quando o autor está falando sobre Stalin, Roosevelt, Hitler, Vargas ou Prestes ele na verdade está transmitindo sua leitura de mundo e sua consciência histórica. Narrar histórias é um recurso muito importante na metodologia do ensino de história e este relato é carregado de subjetividades que indicam uma determinada interpretação do passado. Deste modo, o livro didático em sua narrativa deixa transparecer, além das escolhas metodológicas, o alinhamento político do autor, suas simpatias e suas opiniões sobre os mais diversos temas. Portanto, é importante reconhecer que através deles é possível cooperar para que as narrativas históricas presentes nos livros didáticos e transmitidas pelos professores como representação de uma certa consciência histórica a respeito de um determinado evento ou contexto histórico.

No entanto, mesmo que os estudos envolvendo narrativa e consciência histórica no ensino e nos livros didáticos de história abram um leque considerável de opções de estudo, o presente artigo, a partir dos estudos já realizados sobre livros didáticos de história, propõe uma análise acerca da estrutura epistemológica dos conteúdos de livros didáticos de história aprovados pelo PNLD (Plano Nacional do

⁶⁶ RÜSEN, J. **Razão histórica:** teoria da história, fundamentos da ciência histórica. Tradução Estevão C. de Rezende Martins. – Brasília: Editora da UNB, 2001.

Livro Didático) de 2010. Como perspectiva de análise optou-se pelas reflexões realizadas pelo historiador e filósofo alemão Jörn Rüsen a respeito dos aspectos para um “livro didático ideal”⁶⁷. É importante ressaltar que os livros didáticos selecionados pelo PNLD são amplamente distribuídos no território nacional, chegando a milhares de professores e alunos. O presente artigo pretende se aprofundar nas qualidades que os profissionais envolvidos no ensino de história devem exigir de um bom livro didático.

Para tanto, foram analisados os livros “História em Curso o Brasil e Suas Relações com o Mundo”, editora do Brasil; “História em Documento: Imagem e Texto, 9º ano, editora FTD; “História das Cavernas ao Terceiro Milênio”, editora Moderna; “Pelos caminhos da História - Ensino Médio”, editora Positivo; “Coleção Panorama da História E. M. - 3”, editora Positivo, propostos no catálogo do PNLD (Plano Nacional do Livro Didático) de 2010. Os livros didáticos analisados, as fontes do presente trabalho, foram distribuídos para a apreciação dos professores de história do Colégio da Polícia Militar, localizado na cidade de Curitiba.

Optou-se pelos livros do nono ano do ensino fundamental e do terceiro ano do ensino médio, essa escolha orientou-se pelo interesse em investigar a estrutura epistemológica que sustenta a história dos movimentos sociais no Brasil, contada exclusivamente nos livros selecionados. Os textos e as atividades escolhidas tratam de movimentos sociais durante o período republicano (1889 a 2010) como: Contestado, Canudos, Revolta da Vacina, Ligas Camponesas, entre outros.

2 O livro didático e o ensino de História

O livro didático é um tema recorrente no campo da pesquisa em didática. Apesar de muitas vezes ter sido desconsiderado por intelectuais preocupados apenas com a gênese do conhecimento e não com a sua transmissão, entendido mesmo como uma produção de menor importância. No entanto, análises identificando os manuais como produções culturais levaram a um aprofundamento nos estudos tendo como foco o livro didático, em parte motivados pela necessidade de entender seus aspectos educativos e seu papel na construção da escola atual. Mesmo estando cercado de contradições a ponto de provocar polêmicas e críticas,

⁶⁷ SCHMIDT, M. A.; BARCA, I. (Org.) **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.
REVISTA DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA - REDUH - LAPEDUH
Número 11 / janeiro - abril 2016

tanto entre educadores quanto entre os alunos e familiares, é ainda hoje instrumento fundamental para o aprendizado.

Várias discussões a respeito dos manuais estão ligadas à sua importância econômica, na medida em que envolve um vasto setor ligado à produção. De modo algum também pode ser desconsiderando o papel desempenhado pelo Estado como regulador e consumidor deste material. Ainda pode-se analisar o livro didático enquanto produto cultural, como mercadoria ligada ao mundo editorial que segue a lógica capitalista, e, ou ainda como depositário e veículo para a transmissão de valores ideológicos ou culturais.

Atualmente, o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) é o órgão governamental responsável pela logística relacionada a distribuição dos livros didáticos nas escolas públicas brasileiras, sendo que este plano se mantém através do Fundo Nacional da Educação (FNDE) que capta recursos do Orçamento Geral da União. O processo de análise para aquisição dos livros que serão distribuídos a cada triênio, foi iniciado em 1996 e passou por vários aperfeiçoamentos. Antecipadamente é lançado em edital os critérios para que as editoras inscrevam as suas obras didáticas, a avaliação conta com a participação das universidades a fim de que cheguem livros que atendam todas as disciplinas do currículo do ensino fundamental. Após este processo avaliativo é produzido um Guia do Livro Didático contendo resumo das obras que chega às escolas para a devida escolha por parte dos professores de cada disciplina.

O Guia do Livro Didático, também disponível *on-line*, possibilita que as escolas públicas de todo o Brasil escolham os livros a serem usados pelos seus alunos por um prazo de três anos. Na escolha deve ter duas opções de obras por disciplina sendo que ela deve ser realizada após o consenso entre os professores de cada área pois os livros selecionados valerão para toda a escola. A partir de então o governo passa a negociar com as editoras que produzem as obras, respeitando a primeira opção por área, se o governo não entrar em acordo com a editora fica valendo a segunda opção. Além de ser um programa mais abrangente e democrático em relação à escolha das obras ele permitiu ainda a reutilização das obras por outros alunos em anos subsequentes e um aperfeiçoamento técnico na produção visando uma maior durabilidade.

Sem dúvida alguma, de todas as experiências realizadas pelos governantes brasileiros foi somente com a transferência integral da execução do PNLD para o

FNDE é que teve início uma distribuição contínua e massiva de livros didáticos de todas as disciplinas para todos os alunos do ensino fundamental. Em 2004 foi criado o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) e o Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA - 2007), além do Programa Nacional dos Livros Didáticos em Braile (2007) que paulatinamente vem distribuindo livros didáticos em todo território brasileiro.

Daniel Hortêncio de Medeiros⁶⁸ expõe alguns pareceres importantes relacionados as pressões para a feitura dos livros didáticos, segundo ele, não se restringem a autores e estabelecimentos de ensino, mas existem “sistemas de controle” que estabelecem parâmetros que devem ser observados no direcionamento dos conteúdos da produção do referido manual. Através de entrevistas e pesquisas feitas por Medeiros nas editoras fica bastante claro que o poder de intervenção do autor diminui sensivelmente devido aos interesses destas empresas capitalistas que têm como principal objetivo atender as demandas de mercado. Manuais didáticos que adotam propostas muito conceituais e com referências teóricas inovadoras não são aprovados pelas empresas que controlam a produção deste material. Os materiais mais tradicionais de autores mais conhecidos são mais aceitos que os conceituais, prevalecendo na maioria das vezes os livros didáticos tradicionais com algumas pinceladas de novidades como: uso de imagens, interpretação de textos jornalísticos e históricos, análise de fontes, etc.

Não se pode deixar de mencionar, segundo Daniel Hortêncio de Medeiros, que esta análise do manual didático como produto de mercado deve levar em conta as condições que envolvem qualquer empresa capitalista no que diz respeito a prazos, período de utilização do material, número de páginas, direitos autorais, etc.

O conhecimento desse recurso de produção, circulação e consumo do livro didático não é importante apenas para conhecer as determinações que se impõem ao autor e à própria editora na elaboração dos livros. Trata-se também de pensar formas de **alterar este processo**, redefinindo os saberes que consideramos legítimos para figurar nos livros didáticos e nas práticas escolares e instituições de ensino do país. Reconhecendo, como as estatísticas são fartas em enunciar, o papel do livro didático no mundo da escola, cabe-nos discutir o **tipo** de ensino de História que consideramos legítimo para compor o rol de atividades das escolas e, a partir desse consenso, o tipo de livro didático de História que contemple, da forma mais adequada, este tipo de ensino que consideramos legítimo para compor o rol

⁶⁸ MEDEIROS, D. H. Manuais históricos e formação da consciência histórica. **Revista Educar**. Curitiba, Editora UFPR, 2006.

de atividades das escolas e, a partir desse consenso, o tipo de livro didático de História que conte cole, da forma mais adequada, este tipo de ensino.⁶⁹

Sem dúvida, este aspecto deve ser considerado quando da análise do conhecimento histórico produzido pelos autores. Porém, uma observação feita por este autor deve ser levado em conta quando se analisa o impacto dos livros didáticos na aprendizagem, a maioria absoluta dos professores orienta a sua narrativa histórica através do material didático escolhido pela escola, e deste modo os livros didáticos atendem especialmente os interesses dos professores, sendo que cabe a estes no a escolha dos livros que serão adotados pela escola, podendo ser classificados como os verdadeiros “clientes” da editora.

Assim, se para Rüsen o livro de História “Ideal” é o que é capaz: de produzir um fluxo passado-presente-futuro – orientado para a ação, para a empresa, o livro de História “Melhor” para a Editora, é o que garante o aprendizado do aluno, sendo bom para o professor que ensina e, portanto, aceito no mercado.⁷⁰

Portanto, ao se pretender discutir as dimensões do saber histórico construído no âmbito escolar deve-se levar em consideração as diferentes faces deste saber que, como realçou Maria Auxiliadora Schimidt, passam pelo processo de produção, distribuição e consumo. Sendo que estes aspectos indicam que os livros didáticos não devem ser considerados como produtos neutros, nem distantes do contexto em que foi produzido.⁷¹

Tendo como base os conhecimentos sobre consciência e narrativa históricas, seria possível investigar a consciência histórica dos autores de livros didáticos. Teoricamente uma análise mais apurada permitiria identificar através do texto narrativo as preferências político-ideológicas, preconceitos e uma tendência de passar a visão dos vencedores serão analisadas também as omissões.

A consciência histórica não se caracteriza apenas pela lembrança mas também pelo esquecimento: somente o jogo do lembrar e de esquecer fornece referencias temporais que o passado tem de assumir, a fim de produzir uma representação de continuidade instituidora de identidade.⁷²

⁶⁹ Ibidem, p. 82.

⁷⁰ Ibidem, p. 78.

⁷¹ SCHIMIDT, M. A. O livro didático e o ensino da História. In: SCHIMIDT, M. A. (Org.). **Ensinar história**. São Paulo, 2007.

⁷² RÜSEN, J. **Razão histórica**: teoria da História, fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora da UNB, 2001, p. 84.

Contudo, mesmo sendo um campo interessante de pesquisa esta não foi a preocupação que envolveu o presente trabalho. O interesse principal da pesquisa ficou delimitado ao estabelecimento de parâmetros que permitam realizar a melhor escolha do livro didático, atendendo as expectativas de aprendizagem e servindo como orientação cultural para a experiência da própria vida.

Portanto, pensar o ensino de história a partir do estudo de categorias como consciência histórica e representação, pode dar uma maior significação aos conteúdos estudados, integrando-os à realidade dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Uma breve análise dos livros didáticos

A distribuição de livros didáticos nas escolas efetivada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Plano Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) dá aos profissionais envolvidos com o ensino a oportunidade de escolher a obra a ser utilizada nos quatro anos seguintes. Uma tarefa muito importante que exige bastante seriedade dos docentes na medida em que uma escolha errada pode dificultar e/ou comprometer a aprendizagem dos alunos. Por isto, os professores têm que encontrar mecanismos que permitam a melhor escolha, possibilitando uma aprendizagem que atenda as expectativas da disciplina e também dá própria sociedade e, por que não, do próprio indivíduo no que diz respeito ao reconhecimento dele como integrante desta mesma sociedade e herdeiro daquelas tradições do passado.

Os livros didáticos analisados, as fontes do presente trabalho, foram distribuídos para a apreciação dos professores de história do Colégio da Polícia Militar localizado na cidade de Curitiba. A opção pela análise dos manuais do nono ano do ensino fundamental e do terceiro ano do ensino médio está relacionada a delimitação do conteúdo analisado, os movimentos populares durante o período republicano. Em alguns momentos foi feita a opção por não citar o nome da obra evitando problemas pela má interpretação em relação às críticas e sugestões realizadas neste trabalho.

De acordo com Jörn Rüsen⁷³, as discussões a respeito das qualidades do livro didático e as análises realizadas pelos órgãos governamentais envolvidos na inspeção das obras criam uma demanda por critérios que possibilitem a qualificação dos livros didáticos. Os historiadores devem estar informados sobre as produções didáticas para perceber se nelas estão presentes as discussões historiográficas mais recentes além é claro, de visualizar o alcance produzido pela sua pesquisa buscando compreender de que modo este saber histórico cumpre o seu papel de orientação cultural para a vida em sociedade. Portanto, esta preocupação com o conteúdo dos livros didáticos sempre deve estar presente no trabalho histórico científico profissional. Do mesmo modo, não se pode deixar de mencionar que as mensagens políticas são parte integrante nos manuais didáticos de história na medida em que o ensino de história cumpre também um papel de formação política.

Desse modo, professores e pesquisadores deveriam ser convidados a participar de debates a respeito dos livros didáticos de história. Apesar de ser um tema relevante para aprendizagem histórica existem poucos trabalhos a respeito de uma possível padronização quanto ao tamanho, formas, conteúdos e funções dos livros didáticos, ou seja, é necessário estabelecer critérios para análise dos manuais didáticos ou ao menos de padronização profissional. Portanto, Rüsen procurou limitar o seu trabalho a uma determinada crítica da representação e da interpretação históricas que se encontram presentes nos livros didáticos.

A Análise dos livros didáticos requer um estudo em dois níveis um teórico, levando em consideração as especificidades do livro de história que se preocupará com os conhecimentos que devem ser trabalhados e a configuração que lhes será dada. Contudo, existe uma carência de trabalhos que abordem “o uso e o papel que os livros didáticos desempenham verdadeiramente no processo de aprendizagem em sala de aula.” (RÜSEN, 2010, p.111). Do mesmo modo, não existem trabalhos que abordem satisfatoriamente a experiência adquirida pelos docentes a respeito da utilidade e das limitações do livro didático, ou seja, seria muito importante que os profissionais que usam o material didático fossem ouvidos quando da produção do manual didático, isto cooperaria decisivamente para escolhas mais apropriadas e também para uma melhor utilização do livro didático alcançando resultados pedagógicos mais satisfatórios.

⁷³ SCHMIDT, M. A.; BARCA, I. et ali. (Orgs.) **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

A análise de livros didáticos de história deve estabelecer critérios normativos da aprendizagem histórica, ou seja, o que e de que forma deve ser assimilado a partir da definição dos objetivos de aprendizagem histórica a serem alcançados. Sendo que o desenvolvimento destes critérios deve partir de uma avaliação da consciência histórica dos alunos, na mediada em que esta:

ao mesmo tempo o campo de ação e o objetivo da aprendizagem Histórica. (...) Em resumo, a consciência histórica pode ser descrita como atividade mental da memória histórica, que tem sua representação em uma interpretação da experiência do passado encaminhada de maneira a compreender as atuais condições de vida e a desenvolver perspectivas de futuro na vida prática conforme a experiência.⁷⁴

Estas recordações são um relato da história que pode ser identificada através da narrativa histórica. Esta permite evidenciar uma determinada interpretação da história que possibilita uma orientação para a vida presente. Através da narrativa histórica é possível perceber uma construção de identidade no presente e o estabelecimento de perspectivas para um determinado futuro. Esta consciência histórica pode ser lapidada através da aprendizagem histórica em sala de aula e na sua análise é necessário considerar três competências:

(...) a competência perceptiva ou embasada na experiência em saber perceber o passado como tal, isto é, em seu distanciamento e diferenciação do presente (alteridade histórica), em vê-lo a partir do horizonte de experiências do presente como um conjunto de ruínas e tradição. A competência interpretativa consiste em saber interpretar o que temos percebido como passado em relação e conexão de significado e de sentido com a realidade (a 'História' é a encarnação suprema desta conexão). Finalmente, a competência de orientação consiste em admitir e integrar a 'História' como construção de sentido com o conteúdo de experiências do passado, no marco de orientação cultural da própria experiência de vida.⁷⁵

Portanto, o ensino de história deve possibilitar a construção uma consciência histórica na qual o aluno consiga perceber simultaneamente o passado na sua singularidade e nos seus resquícios com o presente, entendendo que este presente foi moldado graças às experiências ocorridas no passado, assim como, que estas experiências servem como orientação dos indivíduos na vida em sociedade. Deste modo, é possível através do entendimento destas relações complexas entre passado e presente, que se dão através da consciência histórica, analisar as

⁷⁴ SCHMIDT, M. A.; BARCA, I. et ali. (Orgs.) **Jörn Rüsen e o ensino de história.** Curitiba: Ed. UFPR, 2010. p. 112.

⁷⁵ Ibidem, p. 114.

qualidades necessárias para que um livro didático de história atenda estas expectativas de orientação e não apenas corresponda a um emaranhado de conteúdos que devem ser acumulados pelo estudante.

Além do mais, o conteúdo deve manter um relacionamento muito próximo com as experiências e anseios dos alunos, devendo para tanto utilizar um nível de linguagem apropriado as condições de aprendizagem em que eles se encontram. Porém, deve existir uma relação entre o conteúdo abordado e os problemas vivenciados no presente, pois desta maneira haverá uma contribuição no que diz respeito a possíveis orientações para a vida do indivíduo na sociedade em que ele está inserido.

A questão sobre se certos conteúdos históricos são adequados ou não para um livro didático depende do grau em que estes contribuem para a compreensão do presente e as oportunidades vitais das crianças e jovens.⁷⁶

Antes de adentrar nos meandros das especificidades do livro história é necessário destacar as qualidades que devem estar presentes em todos os livros didáticos. O formato do livro deve primar pela clareza contendo uma estruturação que facilite aprendizagem, são essenciais os anexos, índices, glossários, bibliografia e indicações de obras que permitam um aprofundamento do conteúdo. A estrutura deve possibilitar para os alunos o entendimento a respeito das intenções didáticas da obra e os pontos mais importantes do conteúdo. As obras escolhidas para a apreciação cumpriram estes requisitos, possuíam uma organização clara e um formato muito bem estruturado que estimulavam a procura por informações que levassem ao melhor entendimento sobre o conteúdo.

Também em algumas obras não ficou evidente a relação dos movimentos sociais do passado com os seus interlocutores no presente, nem mesmo estavam presentes as manifestações e exigências atuais que permitissem estabelecer diferenças e semelhanças entre as realidades separadas pelo tempo, portanto faltou em algumas obras a aproximação do conhecimento histórico com os debates atuais que envolvem os movimentos sociais. Contudo, a obra “História em curso, o Brasil e suas relações com o mundo”⁷⁷ buscou aproximar estes movimentos do passado com o que os autores denominaram de “Novos atores sociais” utilizando para este fim O

⁷⁶ Ibidem p. 116

⁷⁷ ROCHA, D.; AMÉRICO, I.; MOTA, M. S. **História em curso o Brasil e suas relações com o mundo**. Editora do Brasil, 2004.

MST e a Comissão Pastoral da Terra da igreja católica como representantes das reivindicações relativas as questões envolvendo a luta pela posse de terra, problema este que está no cerne do entendimento a respeito dos conflitos do Contestado (1913-1915) e Canudos (1897); além disto expressa as diferenças entre as exigências atuais por maior participação democrática da população nos assuntos referentes a ocupação do espaço urbano, expressas através de um documento presente no manual citado, tendo sido extraído do Estatuto da Cidade referente as novas diretrizes da política urbana, numa clara alusão ao “Bota abaixo” provocado pelas reformas urbanas de 1904 no Rio de Janeiro que levou a expulsão das camadas populares do centro da cidade. Outra obra que contém diversas atividades onde são estimuladas as comparações entre passado e presente é “História em documento: imagem e texto”⁷⁸, sendo que este tipo de exercício é a principal tônica do “saiba mais” e dos “desafios” onde textos de notícias atuais sobre as eleições, voto eletrônico, cassações e compra de votos são comparados com as eleições da República Velha (1889-1930), incentivando a percepção de diferenças e semelhanças entre os diferentes momentos, o que é reforçado através de questões como: “De que maneira o clientelismo e o nepotismo se mantém nos dias atuais?” ou “(...) comente o avanço da consciência política do povo brasileiro.”⁷⁹

Sempre que necessário devem ser exploradas nos livros didáticos a fascinação que crianças e adolescentes têm pelas diferenças e curiosidades entre o mundo atual e as sociedades que viveram no passado, procurando sempre aproveitar as informações pontuais e curiosidades trazidas pelos estudantes para tornar o assunto mais interessante e pertinente. Muito já foi dito sobre a importância do professor/historiador investigar o conhecimento que o aluno já acumulou sobre determinado conteúdo antes iniciar a sua exposição de modo a atingir resultados mais satisfatórios.

Um bom livro didático deve sempre deixar bastante claras as suas escolhas interpretativas, bem como suas opções didáticas e escolhas ideológicas. E cabe ao professor estar atento a estas escolhas para não fazer uma escolha que não esteja relacionada a sua proposta de trabalho. Uma escolha inadequada pode prejudicar todo o processo de ensino e aprendizagem dificultando o alcance dos objetivos pré-estabelecidos pelo docente.

⁷⁸ RODRIGUES, J. E. D. **História em documento:** imagem e texto, 9ºano. São Paulo: FTD, 2009.

⁷⁹ Ibidem, p. 20.

O livro didático não deve conter apenas uma exposição mecânica do conteúdo devendo estimular a capacidade do aluno de opinar, criticar e julgar. Neste ponto, reforça-se a necessidade da utilização de documentos, podendo inclusive prevalecer sobre o texto dos autores, pois neste modo os alunos podem elaborar sua própria exposição a respeito do material. Os documentos devem permitir também a verificação de outras interpretações sobre o conteúdo histórico abordado o que incidirá decisivamente para a construção de uma autonomia intelectual. Esta construção pode ser incentivada através dos trabalhos em que os alunos devem ser encorajados a dar continuidade as exposições de documentos durante a apresentação de trabalhos. Este tipo de prática somente cumprirá os seus objetivos pedagógicos se forem estabelecidas algumas condições:

(...) têm que ser claros e precisos, coerentes, têm que aproveitar todo o material, devem ter uma função didática e metodológica reconhecível, levar em conta as diferentes exigências e objetivos de aprendizagem nos diferentes níveis, praticar as capacidades metodológicas e pragmáticas, assim como estimular o entendimento das relações e categorias de ordem histórica. Devem, ademais, evitar perguntas sugestivas e de decisão, porque elas limitariam um elemento decisivo da aprendizagem: a autonomia, capacidade de pensar por si e de argumentar.⁸⁰

Em relação a esta qualidade, de incentivar a autonomia intelectual do aluno por meio de exercícios e/ou documentos que o levem a julgar, criticar e interpretar, a obra “História em documento: imagem e texto” contêm em suas atividades momentos onde os estudantes são convidados a reflexão. Quando o assunto trabalhado foi a Revolta da Vacina (1904), a autora sugere que o aluno dê a sua opinião a respeito do que o governo poderia ter sido feito para evitar os tumultos⁸¹. Também solicita a opinião do estudante sobre a permanência de algumas práticas eleitorais na atual política brasileira, como o nepotismo e o clientelismo, e pede sugestões para eliminar ou ao menos reduzir esses problemas.⁸² Outro momento onde o aluno é convidado a expressar a sua opinião ocorre durante a abordagem do assunto Revolta da Chibata quando a autora sugere que os alunos opinem a respeito de como deveria ser classificado aquele movimento: “indisciplina militar ou

⁸⁰ SCHMIDT, M. A.; BARCA, I. et ali. (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de história.** Curitiba: Ed. UFPR, 2010. p. 118.

⁸¹ RODRIGUES, Joelza Ester Domingues. **História em documento: imagem e texto, 9ºano.** São Paulo: FTD, 2009. p. 33.

⁸² Ibidem, p. 20.

reação à opressão da elite?”⁸³ Além, disto esta obra proporciona uma continuidade da exposição do professor pois muitas destas atividades são sugeridas para trabalhos em equipes, o que permite estabelecer um confronto de ideias o que leva a construção de um conhecimento histórico mais coletivo.

Para que um livro didático seja útil para a percepção histórica, ou seja, estabeleça diferenças, semelhanças e relações entre passado e presente, deve primar pela boa apresentação do material, procurando destacar na apresentação dos conteúdos a pluridimensionalidade e a pluriperspectiva. Contendo para tanto, diferentes materiais iconográficos e textos que incitem a percepção histórica, porém deve-se evitar o enfoque em uma única experiência histórica pré-interpretada, tornando claro para os estudantes as diferentes características das sociedades humanas ao longo do tempo. Aproveitando a curiosidade e a fascinação típica dos jovens e crianças, ou seja, a história tem que atingir os sentidos, sendo que a imagem permite este tipo de contemplação.

Nos manuais analisados as imagens e textos são fartamente utilizados algumas vezes, no entanto servem apenas para confirmar as exposições feitas pelos autores, não privilegiando a pluridimensionalidade e a pluriperspectividade ou mesmo a curiosidade dos alunos. Na obra “História: das cavernas ao terceiro milênio”⁸⁴ a autora em cada abertura de unidade apresenta textos e imagens que incitam a percepção histórica através de comparações entre o presente e o passado dos movimentos sociais no Brasil e no exterior. Uma imagem dos rebeldes do Contestado, um texto sobre o revolucionário mexicano Emiliano Zapata e um texto com foto do Exército Zapatista de Libertação Nacional tem por intenção levar os alunos a refletir a respeito do que une momentos e lugares tão distantes: a luta pela posse da terra.⁸⁵

Portanto, as imagens utilizadas nos livros didáticos devem ter a função de inspirar comparações e interpretações permitindo que os alunos percebam através da analogia o quanto o passado é singular e diferente em comparação com o presente, mas ao mesmo tempo perceber que ele contribuiu decisivamente na formação da realidade atual. Preferencialmente as imagens devem relacionar-se com os textos que as acompanham, contudo, é possível a sua utilização em outros

⁸³ Ibidem, p. 35.

⁸⁴ BRAICK, P. R. **História das cavernas ao terceiro milênio**. São Paulo: Moderna, 2006.

⁸⁵ Ibidem, p. 22.

tipos de trabalhos e atividades que não só fortaleçam as exposições do autor, mas também permitam que o aluno elabore as suas próprias interpretações.

Os mapas e esboços utilizados são utilizados para representar uma dimensão espacial dos processos históricos, contudo, o grande problema da utilização destes recursos é a dificuldade encontrada para que esta apresentação estética seja percebida didaticamente de maneira satisfatória pelos sentidos dos alunos. Estes problemas sincrônicos podem ser contornados através da utilização de símbolos do movimento e sombreamento. Esta preocupação também deve existir em relação às estatísticas e gráficas, pois também indicam fenômenos sincrônicos e portanto devem conter indicações diacrônicas, referindo-se ao passado e ao futuro para uma melhor compreensão e localização dos fatos sem perder o contexto cronológico.

Aqui neste ponto os mapas presentes nas obras analisadas correspondem às exigências de Rüsen, apesar de que este recurso poderia ter sido usado com maior frequência e não de modo tão pontual como foi observado, na medida em que é um recurso didático muito importante e em muitos assuntos até mesmo, essencial. Portanto, as obras analisadas em sua grande maioria carecem de mapas explicativos e históricos que facilitem o entendimento a respeito do conteúdo abordado.

Em relação aos textos é essencial que eles sejam delimitados da parte correspondente à apresentação do conteúdo. Os textos históricos devem estar diferenciados da própria documentação transmitindo experiências do passado na sua singularidade e diferença em relação à atualidade. Não devem de modo algum servir apenas como ilustração da apresentação do conteúdo e muito menos serem curtos em demasia a ponto de não repassarem uma noção minimamente satisfatória a respeito das realidades características do passado. Os textos devem ser estimulantes e atrativos possibilitando questionamentos e interpretações que induzam os alunos a absorverem estes conteúdos e entenderem a sua importância num contexto histórico global.

Neste ponto os textos e fontes históricas expostas nos livros apreciados serviram como forma de complementar e/ou aprofundar o conhecimento apresentado, contudo, em sua maior parte buscam apenas confirmar o encadeamento explicativo traçado pelo autor. Um trabalho interessante com textos

históricos é realizado na obra “Pelos caminhos da História”⁸⁶na seção “Estudo de textos e Documentos”, onde além de reforçar os estudos, no caso os movimentos sociais do início da república, busca entendê-los a partir de outras características que cooperaram para a sua eclosão e as consequências advindas disto. Do mesmo modo, existe a preocupação em estabelecer ligações entre os movimentos sociais da Primeira República e a conjuntura em que estão inseridos.

Para esta etapa dos estudos, foram selecionados cinco textos e a letra de uma criação. O primeiro texto discute os mecanismos de controle das eleições (...). O segundo revela as origens da classe operária nas primeiras décadas do século XX, assim como suas reivindicações e as orientações político- ideológicas (...). O terceiro (...) complementa o anterior, uma vez que discute as condições de vida e de trabalho do operariado na República Velha. O quarto texto possibilita uma reflexão sobre o significado histórico da guerra do Contestado, enquanto os dois últimos se referem ao movimento dos marinheiros ocorrido em 1910 (...) A leitura do primeiro desses textos possibilita a compreensão de que a marinha brasileira (...) podia ser entendida como um microcosmo da própria sociedade (...). O segundo é a letra de uma canção (...)⁸⁷.

Um livro didático deve apresentar os conteúdos através das dimensões da estrutura sincrônicas e diacrônicas partindo de fenômenos simultâneos em diferentes realidades contemplando dimensões da economia, sociedade, política e cultura. Mudanças em longo prazo, ao nível das estruturas, e mudanças de curto prazo, ao nível dos acontecimentos, inter-relacionados de forma a facilitar o entendimento e dar uma visão mais global que privilegie a pluralidade da experiência histórica. Os livros didáticos apreciados continham estas relações entre as conjunturas e fatos, como exemplo, as revoltas da Primeira República foram identificadas como uma resposta a situação político-econômico e cultural construída pela Política-café-com-leite e, ao mesmo tempo, foram percebidas as influências de um contexto ainda mais amplo de rebeliões que indicavam que as camadas populares brasileiras não estavam sozinhas na luta contra as opressões, pois em diferentes países as massas reclamavam seus direitos.

Em relação à pluriperspectividade, é possível através da exposição de materiais adequados levar os alunos a entenderem que um determinado fato pode ser percebido de forma diferente pelos afetados, o que indica que a experiência histórica não é algo objetivo, estimulando a atividade interpretativa da consciência

⁸⁶ MARQUES, A. **Pelos caminhos da História -Ensino Médio**. Curitiba: Ed. Positivo, 2008.

⁸⁷ Ibidem, p.126.

histórica. É através deste trabalho interpretativo que os acontecimentos do passado ganham significado para os alunos. Para Rüsen o bom livro didático deve apresentar para os alunos as diferentes interpretações do mesmo fato pela ótica dos diversos personagens envolvidos. No livro “História em Documento: imagem e texto”⁸⁸ nas atividades referentes a Guerra de Canudos, além das já comentadas sugestões para que o aluno opine, os textos com depoimentos de sobreviventes e pessoas que vivenciaram as consequências do conflito dá a oportunidade para que outras vozes possam ser conhecidas pelos alunos.

(...) o Peregrino chamava com delicadeza e ensinava: _Aqui não se fala assim. A única saudação nesta terra é: Louvado seja Nosso Senhor Jesus Cristo!“(...) (...) Não havia precisão de roubar em Canudos, porque tudo existia em abundância, gado e roçado, provisões não faltavam.⁸⁹

Segundo Rüsen, o livro didático deve respeitar as normas científicas vigentes estando a elas subordinado, não podendo deste modo apresentar uma interpretação que contradiga o estado em que se encontram os estudos sobre determinado fenômeno.

(...) o livro didático está subordinado ao estado de pesquisa como uma ‘instância de veto’: não deve conter falhas, e isto significa também que não deve apresentar interpretações históricas que contradigam os estado de conhecimentos científicos.⁹⁰

Do mesmo modo deve-se ter o cuidado necessário quando citar ou utilizar obras e fontes de outros autores, respeitando os costumes e normas científicas. Estas parecem ser questões básicas que ao que tudo indica tanto autores, quanto editoras, e mesmo os órgãos burocráticos devem estar atentos. Como o presente trabalho tem um recorte bastante específico não conseguiu identificar nenhum problema, no entanto, análises mais apuradas se fazem necessárias.

Em relação às capacidades metodológicas o conhecimento científico deve ser apresentado de forma argumentativa evitando qualquer aparência de certeza dogmática e definitiva, lembrando que a história está aberta às argumentações multicausais. O aluno deve ser preparado para compreender a respeito das limitações do conhecimento histórico, repleto de problemas metodológicos e

⁸⁸ RODRIGUES, J. E. D. **História em documento:** imagem e texto -9ºano. São Paulo: FTD, 2009.

⁸⁹ Ibidem, p.29.

⁹⁰ SCHMIDT, M. A.; BARCA, I. et ali. (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de história.** Curitiba: Ed. UFPR, 2010. p. 123.

teóricos. Em relação a necessidade de argumentações multicausais vários dos livros pesquisados procuraram expor às diferentes motivações que cooperaram para que determinado fato ocorresse. No “Panorama da História”⁹¹ A Guerra de Canudos é entendida como o resultado de diversos fatores:

A comunidade atraiu gente das fazendas da região, reduzindo os chamados currais eleitorais e desagradando aos proprietários de terras. Outro grupo que se sentiu incomodado foi o clero. Padres e coronéis avaliavam canudos como uma Ameaça à ‘verdadeira religião’ e à república oligárquica. (...) O governo federal não poderia admitir o desacato às autoridades estaduais. Além disso, as terras em Canudos eram comunais, e isso ia contra a lógica de um sistema político montado sobre o latifúndio.⁹²

As interpretações contidas no livro didático devem primar pelo entendimento da história como processo, evitando análises que identifiquem a história como algo estático e quase que imutável. O contexto global dos diferentes capítulos de um livro didático deve sempre focar o processo evitando que sua estrutura se resuma a uma mera sequência de temas. Deve-se fugir da história como algo fixo, mencionando sempre que necessário os seus aspectos globais e suas relações com o presente, para que fique claro que as interpretações históricas têm diferentes perspectivas que podem e devem ser comparadas criticamente. Portanto, existe uma pluriperspectividade ao nível das interpretações históricas que deve obrigatoriamente ser contemplada no livro didático para evitar a elaboração por parte dos estudantes de análises dogmáticas. No “Panorama da História” a pluriperpectividade a nível das interpretações históricas é reforçada através de um exercício que analisa a Revolução de 1930 através de trechos de dois clássicos da historiografia brasileira: “A Revolução de 1930” de Boris Fausto e o “Silêncio dos vencidos” de Edgar De Decca”. A partir disto há um aprofundamento a respeito dos diferentes entendimentos do conceito de “revolução” apresentado pelos autores citados.⁹³

Os textos de um livro didático devem ser de fácil entendimento primando pela coerência para que fiquem bastante claros, facilitando deste modo o seu entendimento e Assim, o texto do livro didático deve contemplar “...as diferenças e relações entre juízo dos fatos, hipótese e juízo de valores” (RÜSEN, 2010, p.105).

⁹¹ BARBOSA, E. S.; JUNIOR, N. N.; PÊRA, S. A. **Coleção Panorama da História E. M.- 3.** Ed. Positivo.

⁹² Ibidem, p.90.

⁹³ Ibidem, p.90.

No entanto, os manuais didáticos não devem evitar os juízos históricos com a intenção de manter a imparcialidade. É possível fazer da problematização destes juízos uma oportunidade de aprendizagem, deste modo quando os alunos os emitirem podem através da enumeração de suas razões defender um ponto de vista. Porém, os juízos históricos não devem parecer independentes dos fatos históricos aos quais estão relacionados, além do mais as intenções orientadoras dos juízos históricos devem ter a suas referências no presente e na interpretação do passado, desta maneira evita-se o falso objetivismo histórico. Porém, não se deve cair em outro tipo de armadilha que é o presentismo histórico, para tanto, a referência ao presente deve servir para ilustrar a singularidade do passado. Deste modo, “(...) utilizar a ilustração do presente através do espelho do passado para medir a diferença temporal entre passado e o presente” (RÜSEN, 2010, p.126).

Situando estas discussões na análise efetuada neste trabalho, aparentemente estes requisitos tão indispensáveis para uma melhor orientação histórica precisam ser melhor explorados nos livros didáticos, apesar das exceções anteriormente destacadas. Neste ponto fica bastante clara a necessidade da utilização de imagens e textos que comparem o presente e o passado, há uma ausência desta preocupação o que deixa o acontecimento histórico muito desvinculado do presente. Não foi percebido o excesso, que levaria ao presentismo, inclusive em alguns momentos houve a preocupação em destacar a singularidade do passado em relação ao presente.

A política brasileira continua igual à da República Velha? Não. O fato de certas distorções da República Velha ainda perdurarem não quer dizer que a política brasileira seja a mesma de um século atrás. Ao longo desses anos, a sociedade passou por grandes mudanças. O Brasil não é mais predominantemente rural com na primeira metade do século XX (...). O índice de alfabetização está muito acima do da Primeira República. Os meios de comunicação e de transporte permitem a integração entre as grandes cidades e a maior parte do interior do Brasil. (...) o País sofreu importantes mudanças em sua legislação eleitoral, que ampliaram os direitos políticos.⁹⁴

Os juízos históricos transpareceram pouco nos textos didáticos, os autores procuraram explorar esta viés nas atividades, através delas os autores esboçaram melhor as suas opiniões. O texto anterior além de alertar sobre a singularidade do

⁹⁴ RODRIGUES, J. E. D. **História em documento:** imagem e texto, 9ºano. São Paulo: FTD, 2009. p. 22.

passado mostra também como é importante o autor emitir o seu juízo de valor também na forma de um texto separado do texto principal de maneira que fiquem bastante claras: “(...) as diferenças e relações entre juízo dos fatos, hipótese e juízo de valores” (RÜSEN, 2010, p.124).

O texto anterior além de alertar sobre a singularidade do passado mostra também como é importante o autor emitir o seu juízo de valor também na forma de um texto separado do texto principal de maneira que fiquem bastante claras: “(...) as diferenças e relações entre juízo dos fatos, hipótese e juízo de valores” (RÜSEN, 2010, p.126).

Do mesmo modo, os livros didáticos devem evitar a consolidação de perspectivas etnocêntricas, levando o aluno a pensar sobre a sua própria identidade histórica em construção, possibilitando a reflexão a respeito do papel do conhecimento histórico no entendimento que o aluno tem de si e do seu presente. As ligações entre passado e presente não permitem que se omitam as diferenças marcantes existentes entre eles, contudo elas permitem que as distâncias temporais entre passado e presente vislumbrem uma parte da perspectiva futura para o presente. Portanto:

(...) um livro didático deveria levar em conta que as crianças e jovens aos quais se dirige possuem um futuro cuja configuração também depende da consciência histórica que lhes foi dada.⁹⁵

Neste ponto um livro didático só conseguirá atingir este grau de utilidade histórica se for realizada uma investigação da consciência através da narrativa histórica anterior a própria elaboração da obra, posteriormente os professores que fizeram uso do material também realizariam esta investigação para entender de que forma aquele conteúdo repassado acrescentou ou aprimorou a consciência histórica dos alunos.

Análise da consciência pode cooperar para um melhor entendimento a respeito da identificação da pessoa com a comunidade a qual pertence e do significado que determinados acontecimentos tiveram na formação de juízo de valores, intenções para o presente, respostas para possíveis transformações, etc. Também é necessário que a narrativa histórica seja melhor explorada na forma de exercícios

⁹⁵ In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I. et ali. (Orgs.). **Jorn Rusen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010, p. 127.

nos livros didáticos tanto antes como depois da exposição dos conteúdos, e isto pode ser solicitado tanto oralmente quanto através de registro escrito. Posteriormente os resultados seriam apresentados aos alunos que visualizariam a construção deste conhecimento histórico percebendo que apesar de sua singularidade o passado lhe pode ser útil na leitura do mundo presente e das transformações em andamento.

Contudo, já foram mencionadas as intenções mercadológicas das editoras responsáveis pela produção de materiais didáticos que muitas vezes dificultam ou fazem sua própria leitura das referências teóricas inovadoras, dando preferência aos autores que expõe o conteúdo de maneira mais tradicional, o que de certo modo poderia inviabilizar estas experiências com narrativa e consciência. Porém, como foi destacado a possibilidade de escolha do livro didático dada aos professores na atual conjuntura torna-os os verdadeiros clientes da empresa, haja vista a grande quantidade de livros didáticos enviados nas escolas e até mesmo nas residências dos docentes para a sua apreciação. Sendo assim, cabe aos profissionais em história pressionarem as editoras com intuito de que estas experiências com narrativa e consciência históricas contribuam na elaboração de um material didático de história que facilite a construção de uma consciência história que procure realçar a função orientadora do estudo do passado.

Deste modo, o bom livro didático deve ter a pretensão de orientar o aluno para as transformações que ocorrem no presente e para isto tem que investigar a consciência histórica cooperando com o professor para que a aprendizagem histórica acrescente novos dados históricos nesta consciência para a uma melhor compreensão da realidade em que ele vive. Portanto, as perspectivas orientadoras extraídas da interpretação do passado exigem referências com o presente, sendo que um bom livro didático não pode negligenciar o fato de que a aprendizagem histórica deve ter também uma intenção orientadora.

Considerações finais

Em relação aos objetivos traçados por este trabalho fica a sugestão para que professores e autores de livros didáticos usem mais o recurso da narrativa, na medida em que ela é indispensável à aprendizagem histórica, pois o ato de narrar, aprendido e estimulado nos primeiros anos de vida, é revelador da consciência

histórica o que permite que sejam traçadas estratégias educativas para que nesta consciência sejam acrescidos os conteúdos históricos que permitam um melhor entendimento do mundo e que isto sirva como orientação cultural.

Mesmo sabendo que os interesses das empresas capitalistas que controlam a editoração de obras didáticas são um empecilho que pode dificultar a utilização da narrativa para investigar as percepções históricas dos alunos, os próprios professores e as universidades que analisam os livros podem pressionar as editoras para que acrescentem nas obras didáticas não só a narrativa mais também outras ferramentas pedagógicas que contribuam para o aprendizado histórico.

Também é importante destacar que novas possibilidades de pesquisa se abrem a partir da análise das narrativas históricas dos autores de livros didáticos, pois analisando estas narrativas é possível identificar detalhes relacionados a sua consciência histórica e dependendo da maneira com que o livro é utilizado pelo professor esta consciência acaba se transformando em um pensamento muitas vezes preconceituoso ou até mesmo repleto de ressalvas a respeito de um acontecimento. Talvez também seja possível entender que os discursos contrários ou até mesmo a omissão são uma maneira de desqualificar e/ou reforçar um determinado pensamento da atualidade. Para isto seria primordial a utilização da categorização de Jörn Rüsen a respeito dos tipos de consciência histórica: tradicional, exemplar, crítica e genética, identificando nas narrativas históricas construídas pelos autores características que permitam classificar as diferentes consciências históricas

O trabalho de pesquisa realizado, apesar do seu alcance limitado, devido em parte ao número pequeno de livros didáticos analisados e do recorte específico por ele proposto, cooperou para identificar que ainda faltam obras que explorem mais a puriperspectividade tanto a nível dos afetados quanto em relação as diferentes interpretações dadas pelos especialistas a este acontecimento. Também ainda é bastante restrita a utilização de exercícios que estimulem o aluno a opinar, argumentar e estabelecer juízos históricos o que sem dúvida viria a contribuir para a construção da sua autonomia intelectual. Portanto, a utilização nos manuais didáticos de textos, mapas, imagens e demais recursos da didática histórica deve levar o aluno a comparar, argumentar e opinar para que deste modo entenda que apesar do passado ser único ele contribuiu decisivamente para a construção do

presente e, por isto, dele podem ser extraídas orientações para a vida presente e suas perspectivas futuras.

Referências

CASSIANO, C. C. F. **Mercado de livro didático no Brasil.** [on-line] I Seminário Brasileiro sobre Livro e História Editorial. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <http://www.livroehistoriaeditorial.pro.br/pdf/celia_cristinacassiano.pdf>. Acesso em 12 jan. 2011.

CERRI, L. F. **O valor educativo do ensino de História.** 2º Encontro de Diretrizes Curriculares Estaduais – História Seed-Pr / Dep. De Ensino Fundamental – Faxinal do Céu, 4 a 7/10/04 Mesa Redonda.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. [on-line] **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3.pdf>> . Acesso em 12 jan. 2011.

GATTI JÚNIOR, D. **A escrita escolar da história:** livro didático e ensino no Brasil. Bauru, SP: Edusc; Uberlândia, MG: Edufu, 2004.

HOBSBAWN, E.; RANGER, T. **A invenção das tradições.** 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

MEDEIROS, D.; H. Manuais históricos e formação da consciência histórica. **Revista Educar**, Curitiba, Editora UFPR, 2006.

MIRANDA, S. R.; LUCA, T. R. de. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNL. **Rev. Bras. Hist.** v. 24, n. 48, 2004.

RÜSEN, J. **Razão histórica:** teoria da história - fundamentos da ciência histórica; Tradução Estevão C. de Rezende Martins. – Brasília: Editora da UNB, 2001.

SCHIMID; M. A. **O livro didático e o ensino de História.** In: SCHIMID; M. A.; CAINELLI, M. **Ensinar história.** São Paulo: Scipione, 2007.

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

SCHMIDT, M. A.; BARCA, I. et ali. (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de história.** Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

Lista de fontes

BARBOSA, E. S.; NAZARO Jr, N.; PÊRA, S. A.. **Coleção panorama da história E. M.- 3.** Ed. Positivo, 2007, 296 páginas p.90

BOULOS JUNIOR, A. **História – Sociedade & Cidadania, 9ºano.** São Paulo: FTD, 2009

BRAICK, P. R.. **História das cavernas ao terceiro milênio.** Volume:3. São Paulo: Moderna, 2006.

MARQUES, A.. **Pelos caminhos da história - Ensino Médio.** Curitiba, PR: Ed. Positivo, 2008.

PEDRO, A.; LIMA, L. de S. **História por eixos temáticos.** São Paulo: FTD, 2002.

PILETTI, N.; PILETTI, C. **História e vida integrada.** São Paulo: Editora Ática, 2002.

REZENDE, A. P.; DIDIER, M. T. **Rumos da história.** São Paulo: Atual, 2005.

ROCHA, D.; AMÉRICO, I.; MOTA, M. S.. **História em curso o Brasil e suas relações com o mundo.** Rio de Janeiro: Editora do Brasil, 2004.

RODRIGUES, J. E. D. **História em documento:** imagem e texto, 9ºano. São Paulo: FTD.

SERIACOPI, G. C. A.; SERIACOPI, R. **História – Volume único. (Ensino Médio).** Edição Atualizada, Editora Ática, 2008.

COMO TRABALHAR COM VÍDEOS DE INTERNET: A CONSTRUÇÃO DE UMA METODOLOGIA

Jackes Alves de Oliveira - UFPR⁹⁶
jaclalued@gmail.com

Resumo: No ano de 2011 participei do curso *O trabalho com fontes e a produção de narrativas em aulas de história: mediação das tecnologias da informação e da comunicação*, o qual é fruto de uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba e o Setor de Pós-Graduação Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), mais precisamente, o Laboratório de Pesquisa e Ensino em Educação Histórica (LAPEDUH), sob a docência da Profa. Dra. Maria Auxiliadora Schmidt. No decorrer do curso, a docente propôs-me um desafio: o de criar uma metodologia para se trabalhar com vídeos de internet. Diante disso, direcionei a minha pesquisa ao site de busca por excelência, o *google*. Busquei pela palavra *Pré-história*, na medida em que era o conceito substantivo que eu estava trabalhando com meus alunos. Essa metodologia foi desenvolvida e aplicada em uma tradicional escola da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. Como a metodologia foi desenvolvida baseando-me no conteúdo *Pré-história*, constatei a existência de vídeos que podem ser de alunos, de professores, de um estúdio de animação, de um trecho de um programa televisivo, entre outros. Algumas considerações podem ser apontadas, entre elas a de que por mais que o professor domine o conteúdo, sempre haverá a necessidade de revisá-los, checar algumas informações e buscar outras, porque os vídeos de internet também constituem uma excelente fonte de conhecimento. Quanto aos alunos, demonstraram grande interesse, porque como jovens, gostam das novidades que a tecnologia apresenta e de explorar as suas possibilidades. Esse é outro ponto positivo dessa experiência: usar algo que se aproxime daquilo que os alunos realmente gostam.

Palavras-chave: Ensino de História. Educação Histórica. Vídeos da internet. Youtube. Conceito substantivo Pré-história.

Introdução

A presente metodologia que se construiu foi desenvolvida e aplicada em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, com alunos do 6.º ano do Ensino Fundamental. O número de alunos é da ordem de 180, com idades entre 10 (a completar 11 anos em 2011 e que eram a maioria) e 12 anos.

⁹⁶ Professor de História da Escola Municipal Papa João XXIII. Mestrando do Mestrado Profissional em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da UFPR sob a orientação da Professora Dra. Maria Auxiliadora Schmidt.

O desenvolvimento da metodologia, desde a investigação dos pressupostos teóricos, a visualização dos vídeos e a aplicação ocorreu no período de abril de até meados de outubro de 2011. A concretização de tal intento foi possível em virtude da escola dispor de laboratório de informática e sala de lousa digital.

Essa metodologia foi desenvolvida pela minha participação no curso *O trabalho com fontes e a produção de narrativas em aulas de história: mediação das tecnologias da informação e da comunicação*, o qual é fruto de uma parceria entre a Secretaria Municipal da Educação de Curitiba e o Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), mais precisamente o Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH), sob a docência da Profa. Dra. Maria Auxiliadora dos Santos Schmidt.

Para o desenvolvimento desse curso, a referida professora propôs aos participantes que escolhessem um dentre os dez temas a seguir: Juventude e TECNOLOGIA; Juventude e TRABALHO; Juventude e DIREITOS DOS JOVENS; Juventude e ESCRAVIDÃO; Juventude e CULTURA AFRO-BRASILEIRA; Juventude e CULTURA INDÍGENA; Juventude e LITERATURA PARA JOVENS; Juventude e MÚSICA PARA JOVENS; Juventude e CINEMA PARA JOVENS; Juventude e TEATRO PARA JOVENS. Optei pelo tema Juventude e cinema para jovens.

A partir da minha opção, a docente explicou que não havia visto nenhum trabalho que se dedicasse à análise dos vídeos de internet. Então, solicitou-me que criasse uma metodologia para se trabalhar com tais vídeos, analisando suas características, tipologias e origens. Assim, em função do desafio proposto, passei a analisar os vídeos com a finalidade de criar uma metodologia. Como o conteúdo que estava trabalhando com os alunos era a *Pré-História*, tal metodologia foi desenvolvida baseada nesse conceito substantivo. Conceito substantivo está sendo aqui tomado a partir dos estudos de LEE (2001), o qual pode ser definido como conceitos que se referem à substância da Historia, como Revolução, Renascimento ou Reforma Protestante.

Para a categorização dos vídeos segui os estudos de BOGDAN e BIKLEN (1994), pesquisadores que me auxiliaram a analisar os dados obtidos e a partir da análise dos referidos vídeos pude construir essa metodologia.

Para organizar a metodologia busquei responder às seguintes questões:

- Qual é a origem da construção de uma metodologia para se trabalhar com os vídeos de internet?

- Que critérios podem ajudar o professor na escolha dos vídeos disponíveis na internet?

- Como o professor pode verificar se o vídeo está ou não de acordo com o nível de compreensão dos alunos?

Deste trabalho com vídeos do Youtube - bem como das indagações supra citadas – originou-se uma investigação que resultou na elaboração de uma dissertação de mestrado⁹⁷, a qual está sob a orientação da professora doutora Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt. A referida pesquisa está em andamento e será defendida em data futura.

Pressupostos teóricos

A Educação Histórica é um campo de investigação que procura estudar as idéias históricas tanto de alunos como de professores. Para concretizar essa tarefa, utiliza-se da chamada Unidade Temática Investigativa (FERNANDES, 2007). Tal unidade é um processo composto pelos seguintes elementos: investigação dos conhecimentos prévios ou tácitos que os alunos têm acerca de algum assunto histórico que o professor pretende abordar; categorização, feita pelo docente, das ideias que os alunos possuem sobre o tema; comunicação, que é a etapa em que os alunos expressam suas interpretações e compreensões referentes ao conteúdo trabalhado; e por fim a metacognição, fase na qual o professor verifica o que os alunos aprenderam com o conteúdo desenvolvido. Em meu entender, a Unidade Temática Investigativa recebe esse nome porque, ao final de todas essas fases, o professor se torna um investigador de seus alunos, de si mesmo, e de sua própria prática cotidiana.

Para utilizá-la, faz-se mister que o docente selecione assuntos que deseja trabalhar com os seus jovens. No âmbito da Educação Histórica, escolher um conteúdo equivale a fazer a seleção de conceitos substantivos (LEE, 2001), os quais são referentes a conteúdos específicos da História, tais como Renascimento, Revolução Industrial, Ditadura Militar Brasileira, Guerra Fria, Segunda Guerra Mundial, entre outros; também se fazem presentes os conceitos de segunda ordem (LEE, 2001), envolvidos em todos os conteúdos a serem aprendidos pelos

⁹⁷ Educação Histórica e aprendizagem da “História Difícil” em vídeos de Youtube.
REVISTA DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA - REDUH - LAPEDUH
Número 11 / janeiro - abril 2016

alunos, como as categorias temporais, o conceito de narrativa histórica, de evidência e de explicação histórica. O conceito substantivo escolhido para a construção da presente metodologia com vídeos do Youtube foi Pré-história.

Uma preocupação surgida durante a seleção dos vídeos foi a de que eles não fossem visualizados/exibidos como mero entretenimento e sim que tivessem fundamento pedagógico, na perspectiva da Educação Histórica. Isso requer incluir no ensino de História a utilização de fontes históricas. Enveredando-se por esse raciocínio, um vídeo em si pode ser considerado uma fonte histórica; mas ele pode apresentar outras fontes durante a sua execução. Por isso, empregou-se o conceito literacia histórica, o qual, segundo Barca, pode ser descrito como:

A história faz-se pela interpretação cruzada de fontes; é necessário que os alunos aprendam progressivamente vários níveis de leitura do que é ou não é dito, em fontes diversificadas na forma e no conteúdo, e argumentem sobre a sua validade com critérios objetivos – uma competência essencial não só para a História como para a literacia em todas as dimensões. Necessário se torna também que os professores reflectam sobre esta competência essencial e os meios de a desenvolver nas suas aulas. (BARCA, 2009, p.69)

Assim, de acordo com Barca, o conhecimento histórico é produzido se baseando em interpretação de diferentes tipos de fontes. Mas vídeos do Youtube podem ser considerados fontes históricas? O que define algo como documento histórico? Segundo Schmidt e Cainelli (2010, p. 112):

No ensino de História, a palavra documento suscita, pelo menos, duas interpretações. Na primeira ele pode ser identificado com o material usado para fins didáticos, como livro didático, mapa histórico e filme com objetivos educacionais. (...) Nessa condição, eles podem ser designados como suporte informativo. Na segunda interpretação, documento quer dizer fonte, isto é, fragmentos ou indícios de situações já vividas, passíveis de ser explorados pelo historiador.

Assim, fontes ou documentos históricos podem ser caracterizados como quaisquer coisas que permitem ao historiador conhecer o passado ou estudar o que restou dele. São inúmeros os exemplos de fontes históricas existentes, tanto que Schmidt e Cainelli (2009, pp. 118-119) propõem uma tipologia para classificá-las. Elas podem ser materiais, orais, visuais e escritas. Baseando-se neste modelo, vídeos de internet são entendidos como fontes visuais, uma vez que elementos do passado são transmitidos através de imagens. Entretanto, com o conceito substantivo (LEE, 2003) pré-história, tais vídeos exibem várias fontes históricas

durante a sua execução, como pinturas rupestres (fontes visuais), reconstruções de cenários de época com objetos materiais de época (fontes materiais), professores de História explicando o período pré-histórico (fontes orais) e outros. O que pretendo dizer é que uma fonte histórica – um vídeo com o conceito substantivo pré-história – contém outras fontes históricas. Por essas razões, tais vídeos são portadores de documentos históricos, já que oferecem possibilidades para a investigação do passado.

Estabelecidos os referenciais teóricos, passa-se ao caminho utilizado para construir a metodologia.

Percorso do desenvolvimento da metodologia

O passo inicial foi a procura dos vídeos. Direcionei a minha pesquisa ao site de busca por excelência, o *Google*. Depois cliquei no campo VÍDEOS e digitei a palavra *Pré-história*. O site abriu várias páginas de vídeos. Dediquei-me a analisar as vinte primeiras páginas, perfazendo um total de quatrocentos vídeos. Assim, fui visualizando um a um os vídeos que eram exibidos.

Paralelamente, procedi ao desenvolvimento da aula na perspectiva da Aula Oficina de BARCA (2004) e da Unidade Temática Investigativa segundo FERNANDES (2007) com meus alunos. Quis investigar como era a interação dos meus alunos com a internet, particularmente com os vídeos. Além disso, e mais importante, debater com eles até que ponto esses vídeos eram ou não considerados fontes históricas e por quê. A grande maioria respondeu sim. Os vídeos exibem uma visão de passado e, se forem salvos em um suporte adequado (cd-room ou pendriver) o vídeo pode ser conservado para o futuro. E mais: os alunos sentiram muitas dificuldades em se ater apenas ao livro didático; então, era necessária outra estratégia para deixar o conteúdo de história mais fácil de ser assimilado e mais interessante aos jovens.

Ao final da pesquisa foram encontrados diversos tipos de vídeos. Por isso foi possível estabelecer uma tipologia deles. Tipologia significa quem fez o vídeo e suas características daí decorrentes. Como a metodologia foi desenvolvida baseando-me no conceito substantivo *Pré-história*, constatou-se a existência de vídeos que podem ser de alunos, de professores, de um estúdio de animação, de um trecho de um programa televisivo, entre outros. Que fique claro: estes são os vídeos acessados

com o tema *Pré-história*. Caso o professor digite um outro tema certamente encontrará vídeos com tipos que vão além destes quatro.

Após a análise dos vídeos obteve-se a seguinte categorização:

- a) vídeos feitos por aluno: os vídeos desse tipo são trabalhos escolares. Podem conter anacronismos, como cadeiras de plástico, dinossauros convivendo com seres humanos e assim por diante. Os alunos gostam de fazer algumas “gracinhas” para chamar mais a atenção. É possível identificá-lo com algumas frases como: “...Turma do 6^a ano C....” ou “trabalho de história” ou “Escola (nome da escola)” ou “...trabalho sobre a pré-história da turma...”
- b) vídeos feitos pelo professor: imagens, textos e músicas intercalam-se com os conteúdos exibidos. Quando são apresentadas imagens e músicas, muitas vezes pode não existir a explicação do professor. Apenas o texto e as imagens se complementam. Quando os professores explicam, o vídeo está acompanhado de imagens. Podem ser identificados com algumas palavras: “aula de história”, “aulão de história” ou prof(algum nome) e prf(algum nome). Exemplos: Prfpetronio ou profalexandrino.
- c) desenhos animados: são produzidos por estúdios, sua finalidade é tratar de um assunto complexo utilizando um meio mais atraente e misturam narrativas históricas verídicas com entretenimento.
- d) documentários: falam de pré-história, mas de um determinado lugar do mundo. Em virtude do tempo que é exigido para a postagem de um vídeo no youtube, eles tem de ser apresentados de forma sectada, divididos em partes. Durante a sua execução, são mescladas as narrativas, representações com atores em diferentes ambientes (florestas, salas, ruas, entre outros espaços) e falas de especialistas. Trata-se de uma estratégia para aproximar o usuário/internauta dos acontecimentos do passado.

Dentre tantos tipos de vídeos que a web dispõe para visualizar, como determinar aqueles que podem ou não ser utilizados? O professor pode estar lançando mão de alguns procedimentos. O primeiro deles: investigue qual é o tipo de relacionamento que se estabelece entre os alunos e a internet, o que eles vêem, o que gostam, quais são as suas preferências, entre outras questões.

Assim, selecione previamente alguns vídeos que deseja trabalhar. É importante que o professor leve em consideração alguns critérios para determinar essa seleção. Os critérios são os seguintes:

1) Plausibilidade

a) o professor fará a análise com a finalidade de determinar se o vídeo serve ou não como fonte para o ensino de História. Por exemplo: no youtube existem muitos vídeos da categoria Humor. Um deles é o seguinte: www.google.com;pré-toria;videomediaportugal; 2007. Por ser um vídeo de comédia, não tem compromisso algum com a verdade histórica.

b) O professor deve observar se os vídeos selecionados apresentam narrativas que se aproximam com o máximo de rigor científico das pesquisas empreendidas no campo histórico. A narrativa está aqui entendida na perspectiva de SCHMIDT e CAINELLI (2009), sob múltiplas formas: imagens, textos, ilustrações, desenhos animados, fotografias, entre outras, que podem permitir a estruturação de novas narrativas.

2) Adequação

a) Observe se o que está sendo narrado é condizente com as imagens exibidas. É prudente que narração, redação e imagens não sejam contraditórias. Do contrário, o professor, mesmo que esteja utilizando o vídeo, deverá fazer intervenções.

b) Se o professor utilizar um vídeo produzido por alunos deve restringir-se àquilo que o aluno procurou elaborar corretamente como conhecimento histórico, levando os seus alunos a perceberem o que é historicamente correto naquela narrativa exibida no vídeo. Exemplo:

www.google.com/videos/pré-historia cfnp/ 2011. Embora seja um vídeo de produção discente, com vários problemas, contém vários fatos corretos sobre a pré-história.

c) O professor deve verificar se o vídeo está ou não de acordo com o nível de compreensão dos alunos. Um exemplo prático: eu quis demonstrar aos meus alunos Que o historiador não trabalha sozinho, principalmente quando o assunto é pré-história. Por isso, escolhi para exibição o seguinte vídeo: www.google.com/videos/o mundo da arqueologia/ 2009. É um excelente vídeo que aborda sucintamente o trabalho do arqueólogo. Mas, uma grande parte dos meus alunos não o entendeu. Por isso, deve-se verificar com antecedência se o que será exibido está de acordo com o nível de compreensão dos alunos.

Após a conclusão dessas etapas, inicia-se o trabalho dos vídeos com os alunos, o qual pode se dar da seguinte forma:

1) O professor deve se inteirar de todas as informações que ele conseguir sobre o vídeo: ano de produção, quem produziu, com que intenção foi produzido e, se

desejar, proceder ao registro do vídeo em *pen-drive* ou DVD. Entretanto, cada vídeo leva ao professor uma questão que ele deve estar muito atento. As questões são as seguintes:

- a) alunos: o aluno ateve-se corretamente ao conteúdo histórico trabalhado?
 - b) professor: qual a abordagem do conteúdo privilegiada? A que nível de ensino da educação básica se destina o vídeo?
 - c) desenho animado: o que é narrativa histórica verifica e o que é entretenimento? De que lugar do mundo a pré-história exibida no vídeo está falando?
 - d) documentários: de que “pré-história” o vídeo está falando? Francesa, inglesa, brasileira.
- 2) Em seguida, o professor deverá proceder aos seguintes questionamentos: Qual é o conteúdo do vídeo? Do que se trata? Qual o assunto ele está abordando? No caso da Educação Histórica, *o professor deve verificar quais os conceitos substantivos e de segunda ordem se situam no vídeo e podem ser desenvolvidos.*
- 3) Outra questão fundamental é em relação à: Qual é a visão de passado que o vídeo passa? Isto porque, nem todos têm a mesma visão do passado. Por isso, é importante que o professor tenha em mente: ***não é o passado que está sendo exibida no vídeo, e sim uma visão de passado.***
- 4) Eventualmente, pode acontecer que outras disciplinas também abordem conteúdos de História. Por exemplo, se o professor digitar no youtube a palavra *pré-história*, ele vai encontrar vídeos de outras disciplinas como, por exemplo de Artes. Nesse caso, é importante que se verifique em qual matéria esse vídeo foi produzido e se ele serve, parcial ou totalmente, para a disciplina de História.
- 5) Após esse percurso, leve os alunos ao laboratório de informática da escola (caso ela disponha) ou a qualquer dependência da escola que tenha computador e permita o acesso à internet (exemplo: sala de lousa digital). Se a escola não dispõe, faça um levantamento de quantos alunos possuem computador em casa; nesse caso, pode-se solicitar trabalhos em equipe. Para finalizar, solicite narrativas aos alunos para verificar se ocorreu uma progressão nas ideias dos alunos em relação aos conhecimentos prévios.

Considerações finais

O desafio de criar uma metodologia para se trabalhar com os vídeos de internet foi muito gratificante. O professor sente-se vitorioso por superar desafios.

A maior dificuldade foi visualizar os detalhes dos vídeos para se criar a metodologia. Estava observando apenas o conteúdo do que estava sendo narrado. Entretanto, quando percebi os detalhes dos vídeos (ano de produção, categoria em que estavam postados no *youtube*, os pequenos textos que se situam abaixo deles, entre outros) é que se começou a criar alguma coisa. Em qualquer ciência – e também em métodos – não basta visualizar o que está disponível na homogeneidade panorâmica; é necessário ir além das aparências.

Por mais que o professor domine solidamente seu conteúdo, sempre haverá a necessidade de revisá-los, checar algumas informações e buscar outras, porque os vídeos de internet também constituem uma excelente fonte de conhecimento, com várias informações.

Quanto aos alunos, demonstraram grande interesse, porque, como jovens, gostam das novidades que a tecnologia apresenta e de explorar as suas possibilidades.

A presente metodologia não se esgota nos passos que foram sugeridos. Como as comunicações mudam velozmente, a internet também sofrerá transformações, o que por sua vez acarretará mudanças no modo se trabalhar com vídeos da *web*. Isso significa que a metodologia terá de se aperfeiçoar para o futuro, mas nesse momento fica como o início de algo que pode contribuir significativamente para o trabalho em sala de aula e também de novas pesquisas.

Referências

BOGDAN, R.C; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação**. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BOGDAN, R.C; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação**. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

FERNANDES, L. Z. **A reconstrução de aulas de História na perspectiva da Educação Histórica: da aula oficina à unidade temática investigativa**. Artigo

apresentado ao Programa de Desenvolvimento Educacional da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (PDE). Secretaria de Estado da Educação do Paraná. 2007.

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. Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. 2003
SCHMIDT, M. A; CAINELLI, M. **Ensinar História.** São Paulo: Scipione, 2009.

RESENHA

URBAN, Ana Claudia; LUPORINI, Teresa Jussara. **Aprender e ensinar História nos anos iniciais do Ensino Fundamental.** São Paulo: Cortez, 2015.

Cristina Elena Taborda Ribas⁹⁸
cribas01@gmail.com

A presente obra *Aprender e ensinar História nos anos iniciais do Ensino Fundamental* foi desenvolvida para subsidiar teórica e metodologicamente os professores dos anos iniciais, a qual o objeto de pesquisa se pauta na relação do ensino de História no Ensino Fundamental – anos iniciais com o processo de aprendizagem histórica. As pesquisadoras Ana Claudia Urban, doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná, professora da mesma Instituição e vice-coordenadora do Laboratório de Pesquisas em Educação Histórica – LAPEDUH/UFPR, juntamente com Teresa Jussara Luporini, também doutora em Educação, professora do Centro Universitário Católico do Sudoeste do Paraná, possuem experiência na prática de sala aula e também o conhecimento proporcionado pela formação de professores.

Isto posto, houve a sistematização da obra, em que cada capítulo apresentou possibilidades de trabalho a serem desenvolvidos em sala, sempre relacionando aspectos teóricos e práticos embasados na Educação Histórica. Dessa maneira, as autoras dividem o livro em 4 (quatro) capítulos e na parte introdutória estabelecem um panorama geral da obra.

Partindo da introdução, sob o título *Razões para este livro*, as pesquisadoras justificam a elaboração e desenvolvimento do trabalho, apresentando por meio de outros autores que discutem a teoria e o ensino de História, ou seja, a concepção de história como uma realidade concreta da vida dos homens. Nessa linha de pensamento, essa concepção precisa ser aprendida e ensinada, de maneira sistematizada a partir de reflexões pautadas em discussões e pesquisas sobre a

⁹⁸ Professora de História da Rede Estadual de Educação do Paraná, formada pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho (UENP), especialista em História, Cultura e Sociedade pela mesma instituição. Atua como técnica pedagógica de História na Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

aprendizagem no ensino de História, perspectiva fundamental da Educação Histórica.

No primeiro capítulo, intitulado *Trabalho com fontes históricas*, as autoras realizaram uma fundamentação acerca do uso das fontes históricas nas aulas de História, como meio de construção do pensamento histórico e formação da consciência histórica dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. A obra sugere uma reflexão para que o trabalho com fontes não seja visto como recurso, mas que seja o elemento fundamental para o trabalho metodológico da disciplina de História, por meio do confronto de fontes variadas. Assim, cabe “destacar que o trabalho por meio de fontes contribui para que os estudantes entendam como ocorre o desenvolvimento de argumentos e a explicação de um ponto de vista sobre a fonte.” (URBAN; LUPORINI, 2015, p. 17).

Quanto ao segundo capítulo, *Relações com o passado*, as autoras problematizam as questões que envolvem a subjetividade do passado histórico, a maneira como o conceito passado foi relacionado aos conteúdos históricos por meio da psicologia, descaracterizando os processos cognitivos próprios da História. Além disso, dedicam uma parte do capítulo a contextualização dos encaminhamentos dados para a disciplina com a publicação dos PCNs no final da década de 1990, no qual houve uma sistematização de conceitos para o ensino de História e procuraram estabelecer “relação desses conceitos com a historiografia e uma concepção de Educação.” (URBAN; LUPORINI, 2015, p. 59).

As autoras ainda apresentam as perspectivas da relação do passado com a aprendizagem histórica e as pesquisas que vem sendo desenvolvidas no âmbito da formação do pensamento histórico, em países como Reino Unido, Portugal e Brasil. Isso como resultado das análises realizadas com estudantes da Educação Básica, motivadas pela pesquisa em cognição histórica situada. Nesse capítulo, a obra busca apresentar o passado que está vivo no presente e não o processo contrário, investigando os vestígios nas fontes históricas, bem como as narrativas como expressão da aprendizagem histórica.

O capítulo seguinte aborda a temática *Direitos Humanos e diversidade étnico-cultural*, assuntos relacionados à dignidade humana e aos direitos garantidos por lei, mas que ao mesmo tempo se tornam um desafio, uma vez que se vive uma crise acerca do conceito de *direito*. A obra destaca que devido as mudanças que aconteceram na década de 1980 no ensino de História, fomentou-se discussões

sobre as temáticas relacionadas as questões sociais, das quais muitas se tornaram legislações específicas, com a abordagem por outro viés, tais como a história das mulheres, questões indígenas e negras, respeitando a diversidade e os papéis dos sujeitos na história. Assim, tornaram-se temas inseridos no currículo da Educação Básica.

Urban e Luporini mencionam o papel da Educação em Direitos Humanos no processo escolar e também como tarefa da sociedade brasileira. Como proposta para o ambiente escolar, sugerem que é por meio de orientações metodológicas que ocorrem ações de transformação nos sujeitos, com vistas à luta pelo fim das desigualdades sociais e econômicas, bem como o respeito à diversidade de gênero, étnica, religiosa, política, dentre outras. Elas definem ainda que a ideia das diferenças e sentimento de superioridade – racial, religiosa, política ou cultural - estão arraigadas em nosso país devido a cultura etnocêntrica e, embora existam legislações vigentes que versam sobre o direito de igualdade e penalizações a ações discriminatórias, só acontecerão uma mudança de fato quando a “sociedade avançar em direção da naturalização de atitudes e práticas éticas e de valorização da alteridade” (URBAN; LUPORINI, 2015, p. 102). Desse modo, os desafios quanto ao trato pedagógico referente às diversidades estão postas e a obra apresenta algumas propostas de encaminhamentos quanto a esses desafios.

Por fim, o quarto e último capítulo, traz uma narrativa sobre *A história da infância no Brasil*, conteúdo recorrente nos anos iniciais da Educação Básica. Esse capítulo busca refletir a respeito do significado da história da criança com possibilidades dessa abordagem para os/as estudantes se reconhecerem. A escolha das fontes nos períodos históricos do Brasil tradicional (Colônia, Império e República), foram selecionadas com a intenção de compreender e localizar temporalmente a maneira como viviam as crianças na fase chamada atualmente de infância. Ademais, o objetivo da proposta é que as crianças dessa etapa de aprendizagem possam estabelecer uma relação de empatia e explicação histórica com as crianças presentes nas fontes, para que elas tenham a sua visão de mundo, o seu lugar na família e na sociedade, vistos a partir da perspectiva infantil.

Além da proposta mencionada, as autoras exploram, principalmente nessa temática, o uso das narrativas históricas, apresentadas de maneira que os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, possam desenvolver uma

postura investigativa frente as problematizações dos conteúdos históricos, sempre com o uso das fontes históricas diversificadas.

A obra apresenta-se como uma possibilidade de ampliar os conhecimentos acerca do trabalho desenvolvido com uma fundamentação teórica, propostas de encaminhamento para o ensino de história, partindo das fontes e das narrativas históricas, voltadas às especificidades das crianças dessa etapa da Educação Básica.