



# **REDUH**

**Revista de Educação Histórica**  
ISSN 2316-7556

Nº 15

jul - dez de 2017

Publicação semestral do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica da UFPR

REVISTA de Educação Histórica - REDUH / Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica da UFPR; [Editoração: Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt; Coordenação editorial: Geraldo Becker, Lidiane Camila Lourençato, Thiago Augusto Divardim de Oliveira; Editoração Eletrônica: Geraldo Becker], n.15 (Jul./Dez. - 2017). Curitiba: LAPEDUH, 2017.

Periódico eletrônico: <https://lapeduh.wordpress.com/revista/>  
Semestral  
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. Becker, Geraldo.

CDD

20.ed. 370.7

---

Sirlei do Rocio Gdulla CRB-9ª/985



**Reitor:** Ricardo Marcelo Fonseca

**Vice-Reitora:** Graciela Inês Bolzón de Muniz

**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:**

Adriane de Quadros Sobanski – SEED/LAPEDUH  
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  
Lidiane Camila Lourençato – LAPEDUH/UFPR  
Lucas Pydd Nechi – LAPEDUH/UFPR  
Luciano de Azambuja – IFSC  
Marcelo Fronza – UFMT  
Maria Conceição Silva – UFG  
Marília 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  
Thiago Augusto Divardim de Oliveira – IFPR/LAPEDUH/UFPR  
Tiago Costa Sanches – UNILA – PR

**Conselho Consultivo:**

Andressa Garcia Pinheiro de Oliveira – LAPEDUH/UFPR  
Camila Chueire Caldas – SEED/LAPEDUH/UFPR  
Carla Gomes da Silva – LAPEDUH/UFPR  
Cláudia Senra Caraméz – SEED/PR  
Cristina Elena Taborda Ribas – SEED/LAPEDUH/UFPR  
Everton Carlos Crema – UNESPAR/LAPEDUH/UFPR  
Geraldo Becker – LAPEDUH/UFPR  
João Luis da Silva Bertolini – LAPEDUH/UFPR  
Juliane Nascimento das Neves – LAPEDUH/UFPR  
Juliano Mainardes Waiga – LAPEDUH/UFPR  
Leslie Luiza Pereira Gusmão – SEED/LAPEDUH/UFPR  
Nikita Mary Sukow – LAPEDUH/UFPR  
Sergio Antônio Scorsato – LAPEDUH/UFPR  
Solange Maria do Nascimento – SEED/LAPEDUH/UFPR

**EDITORA: 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:** inscricoeslapeduh@gmail.com

**Coordenação Editorial:** Geraldo Becker, Lidiane Camila Lourençato, Thiago Augusto Divardim de Oliveira

**Editoração Eletrônica:** Geraldo Becker

**Capa:** Deyvid Fernando dos Reis

**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

É com satisfação que o Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH) torna público o número quinze da ***Revista de Educação Histórica (REDUH)***, que tem entre seus objetivos, divulgar e ampliar investigações que assumem o ensino e a aprendizagem da História na perspectiva da Educação Histórica.

Acredita-se que as produções registradas neste dossiê, pautadas na perspectiva da Educação Histórica, representam uma contribuição significativa em torno da prática de sala de aula e também de pesquisas preocupadas com o ensino e aprendizagem em História.

Os trabalhos apresentados mostram cada um de sua forma, a experiência e a possibilidade que a investigação assume na prática de sala de aula, relação entre professores e alunos com o conhecimento histórico e ainda, os possíveis desdobramentos que tais investigações podem suscitar futuras práticas.

Que a leitura inspire a todos!

Coletivo de Editores da REDUH

Curitiba, julho de 2017.

## 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

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	09
NAZISMO E NEONAZISMO NO BRASIL COMO QUESTÕES CONTROVERSAS DA HISTÓRIA E O APRENDIZADO HISTÓRICO DOS ESTUDANTES Alecsandro Danelon Vieira.....	11
A EDUCAÇÃO HISTÓRICA E OS DIREITOS HUMANOS NAS AULAS DE HISTÓRIA Cláudio Aparecido de Souza; Lindamir Zeglin Fernandes; Telmary Kazmierczak..	24
JOVENS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO E A CONSTITUIÇÃO DE SENTIDOS EM RELAÇÃO À HISTÓRIA DA CIDADE DE CURITIBA Geraldo Becker;.....	38
CONFLITO DE ESCRAVOS E EX-ESCRAVOS DURANTE O PERÍODO DA ESCRAVIDÃO AFRICANA NO BRASIL: O QUE DIZ (E O QUE NÃO DIZ) A NARRATIVA DO MANUAL DIDÁTICO DE HISTÓRIA Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd.....	52
APRENDIZAGEM HISTÓRICA E NARRATIVAS HISTÓRICAS DE JOVENS ESTUDANTES SOBRE A GUERRA DO PARAGUAI: UMA EXPERIÊNCIA PDE Daniele Sikora Kmiecik; Ana Claudia Urban.....	75
O SIGNIFICADO DIDÁTICO DOS ARQUIVOS DIGITAIS Vaneska Mezete Pegoraro.....	88
RELATO DE EXPERIÊNCIA HISTÓRIA DO PARANÁ: CONHECENDO FONTES HISTÓRICAS NO MUSEU PARANAENSE Lídia Teresinha Ferreira de Paula; Sandra Regina Habinoski Drusz.....	108
<b>RESENHA</b>	
COSTA, Marcella Albaine Farias da. <b>Ensino de História e Games: Dimensões práticas em sala de aula.</b> Curitiba: Appris, 2017. 125 p. Amanda Pfitzner Cabral; Ana Claudia Urban.....	114

## APRESENTAÇÃO

A Revista de Educação Histórica – REDUH apresenta, em seu 15º número, investigação de pesquisadores e professores da Educação Básica que estabeleçam diálogo com as atividades desenvolvidas pelo Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica – LAPEDUH da Universidade Federal do Paraná.

Cumprindo a finalidade para a qual foi criada, a REDUH apresenta-se como um espaço de difusão dos trabalhos realizados por professores e pesquisadores no âmbito da Didática da História, cujo foco principal tem sido as problemáticas relacionadas à aprendizagem histórica. Sendo assim, a maioria dos artigos propostos nesse dossiê, estão são pautados no trabalho na e sobre aprendizagem histórica.

No artigo “Nazismo e neonazismo no Brasil como questões controversas da história e o aprendizado histórico dos estudantes” de Alecsandro Danelon Vieira a finalidade foi apresentar como as questões controversas estão presentes em narrativas históricas dos estudantes a partir do uso de fontes históricas e a aprendizagem histórica relacionada a estas questões.

Os autores Cláudio Aparecido de Souza; Lindamir Zeglin Fernandes; Telmary Kazmierczak por meio do artigo “A Educação Histórica e os Direitos Humanos nas aulas de História” apontaram, mesmo que de maneira exploratória e inicial, a possibilidade do trabalho com Direitos Humanos nas aulas de História, na perspectiva da Educação Histórica.

O artigo “Jovens estudantes do ensino médio e a constituição de sentidos em relação à história da cidade de Curitiba” de Geraldo Becker o objetivo principal foi entender, por meio de uma sistematização fundamentada nos princípios investigativos da pesquisa qualitativa de natureza empírica e interpretativa, a atribuição de sentidos que jovens estudantes do Ensino Médio de um colégio da capital paranaense dão à história da cidade de Curitiba.

“Conflito de escravos e ex-escravos durante o período da escravidão africana no Brasil: o que diz (e o que não diz) a narrativa do manual didático de História” é o artigo da autora Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd que busca investigar como os manuais didáticos de diferentes países tratam a história conflituosa, assumiu como referência o conceito de “burdening history” de Bodo Von Borries

No artigo “Aprendizagem histórica e narrativas históricas de jovens estudantes sobre a Guerra do Paraguai: uma experiência PDE”, Daniele Sikora Kmieciak e Ana

Claudia Urban, o conteúdo substantivo escolhido foi a Guerra do Paraguai e a metodologia de pesquisa contempla a produção de narrativas históricas a partir do estudo de fontes históricas acerca da temática.

Por meio do artigo “O significado didático dos arquivos digitais” Vaneska Mezete Pegoraro reflete sobre possibilidades de uso pedagógico de arquivo digital como um meio de democratizar o acesso a memória de uma determinada comunidade da cidade de Curitiba, onde existe um Museu, denominado MUPE (Museu de Periferia).

O relato de experiência História do Paraná: conhecendo fontes históricas no museu paranaense - das professoras Lídia Teresinha Ferreira de Paula; Sandra Regina Habinoski Drusz teve como finalidade oportunizar as relações entre conteúdos e fontes históricas presentes no acervo em exposição no Museu Paranaense, para despertar o interesse em conhecer e aprofundar a História do Paraná, por meio da ação educativa.

Por fim, a resenha organizada por Amanda Pfitzner Cabral sobre o livro “Ensino de História e Games: dimensões práticas em sala de aula” da autora Marcella Albaine Farias da Costa tem como objetivo apresentar estudos e reflexões acerca da relação entre o ensino da História e jogos digitais - popularmente conhecidos como *games*. A autora busca retratar uma nova forma de aprendizagem e abordagem metodológica dentro da “lógica cibercultural da atualidade”, na qual as informações e conteúdos chegam ao público de forma acelerada.

Boa Leitura!

Coletivo do LAPEDUH

Junho de 2017

## NAZISMO E NEONAZISMO NO BRASIL COMO QUESTÕES CONTROVERSAS DA HISTÓRIA E O APRENDIZADO HISTÓRICO DOS ESTUDANTES

Alecsandro Danelon Vieira<sup>1</sup>  
alecsandro04@gmail.com

**Resumo:** Este artigo apresenta resultados da pesquisa sobre o nazismo e neonazismo no Brasil como questões controversas da história e o aprendizado histórico dos estudantes. A finalidade é apresentar como as questões controversas estão presentes em narrativas históricas dos estudantes a partir do uso de fontes históricas e a aprendizagem histórica relacionada a estas questões. O tema surgiu devido ao curso *Metodologia de Ensino-Aprendizagem em Questões Controversas da História*, ministrado pela professora doutora Maria Auxiliadora Schmidt coordenadora do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH). O trabalho foi realizado com 42 estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, em Colégio Estadual da região metropolitana de Curitiba. Os resultados da investigação geraram três categorias de aprendizagem: Desrespeito aos Direitos Humanos; Promoção da Violência e Geração de Ódio, que foram posteriormente analisadas e pode-se constatar a necessidade de um novo humanismo.

**Palavras-chave:** Questões Controversas. Nazismo e Neonazismo no Brasil. Aprendizado Histórico.

### Introdução

O presente artigo tem por finalidade apresentar os resultados da pesquisa que se iniciou a partir do curso “*Metodologia de Ensino-Aprendizagem em Questões Controversas da História*” ministrado pela professora Dra. Maria Auxiliadora dos Santos Schmidt coordenadora do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH), da Universidade Federal do Paraná, em conjunto com a Secretaria de Estado da Educação do Paraná, Núcleo Regional de Educação e Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. A pesquisa tem como escopo trabalhar a partir da teoria e prática no domínio científico da Educação Histórica com as questões controversas da história evidenciadas no processo de ensino e aprendizagem presente no ambiente escolar.

---

<sup>1</sup> Mestrando do Programa de pós-graduação PPGE-UFPR. Formado em Filosofia com licenciatura em História pela UFPR. Professor especialista em Psicopedagogia pelo IBPEX. Professor da SEED-PR. Pesquisador do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica-LAPEDUH.

A investigação deste trabalho atende aos princípios da pesquisa qualitativa e foi dividida em três partes. Em primeiro momento, a pesquisa realizada consta de análise de questões feita aos estudantes acerca do nazismo e neonazismo no Brasil.

O segundo momento contou com a intervenção de fontes históricas que possibilitaram analisar relações do passado e presente e perspectivas de futuro acerca dos conteúdos substantivos (LEE,2005) nazismo e neonazismo no Brasil como questões controversas. No terceiro momento, procedeu-se a categorização de narrativas dos jovens estudantes acerca do nazismo e neonazismo no Brasil avaliando o processo de ensino e aprendizagem.

Nas considerações finais, são apresentados os resultados desta pesquisa no domínio científico da Educação Histórica acerca do que os jovens apresentaram em suas narrativas, organizando-se assim categorias e a necessidade de se trabalhar o humanismo entre as novas gerações.

### **Questões controversas da história e o aprendizado histórico dos jovens: referencial teórico metodológico**

Ao trabalhar com os jovens sobre o nazismo na Alemanha percebeu-se que os estudantes desconheciam se houve nazismo no Brasil. Há também uma carência no que diz respeito ao neonazismo na atualidade brasileira, o que suscitou a necessidade de um trabalho sobre este tema. O nazismo e o neonazismo no Brasil refere-se a um passado recente e latente na história mundial e nacional revelando curiosidades e controvérsias nos jovens acerca do assunto, portanto se faz real investigar as ideias históricas destes estudantes. O referencial para a pesquisa sobre as questões controversas e a aprendizagem histórica dos jovens, pauta-se em RÜSEN (2012, 2014); SCHMIDT (2015); BODO VON BORRIES (2016). Por meio destes autores, viabiliza-se a fundamentação necessária para organizar a pesquisa. A aprendizagem histórica, ocorre mediante a relação presente passado e pode ser investigada a partir das ideias que os jovens apresentam ao se deparar com temas como as questões controversas da história, ou seja, aquelas difíceis de compreensão por terem várias versões ou tratar-se de uma história confusa, ambígua, traumática. Conforme Schmidt (2015), as discussões sobre as questões

da história controversa conceitualmente encontram-se em construção no Brasil, assim sendo,

o próprio conceito apresenta-se multifacetado, ora sendo tratado com nuances de uma história traumática, ora referindo-se a episódios históricos considerados controversos e/ou conflituosos. Este é um campo em aberto no que se refere à especificidade da historiografia (SCHMIDT, 2015, p.24).

Segundo a autora há poucos trabalhos na historiografia no Brasil que tratam sobre questões controversas da história e que o conceito divide-se em história traumática ou episódios da história considerados controversos e conflituosos. A historiografia brasileira encontra-se em campo aberto de pesquisa em relação a questões controversas da história.

De acordo com Bodo Von Borries (2016), o ato de aprender história implica em tratar o passado dentro de um processo que compreende trabalhar com emoções e julgamentos morais, interligando fatos e histórias de povos diferentes, corroborando na escrita de uma narrativa que seja na opinião do autor, convincente e válida no ato de conduzir os efeitos do passado no presente; na construção de uma atitude mental com força de digerir e assimilar histórias difíceis na cotidianidade. O debate sobre questões da história difícil ou controversas da história, podem efetuar as condições para que as futuras gerações assimilem conteúdos traumáticos da nossa história possibilitando a aprendizagem histórica.

Para Rüsen (2012), a aprendizagem histórica ocorre quando o estudante apresenta na narrativa uma constituição de sentido e percepção quando há contingência e pertinência empírica de aprender a interpretar a mudança no tempo. Desta forma, o estudante pode extrair da interpretação da fonte a orientação temporal para o seu agir, isto é; partindo dos elementos de plausibilidade, criticidade e fundamentabilidade, o jovem encontra motivação para sua ação voltando-se para a percepção e constituição de sentido histórico, a partir de fatos relacionados a questões controversas da história viva em seu dia-a-dia. Em outras palavras, seria admitir que a história controversa pode gerar motivação para a constituição do sentido histórico.

### **Categorização dos conhecimentos prévios**

Como metodologia foi elaborada duas questões para os estudantes responderem por escrito a partir de uma charge (LATUFI, 2011) veiculada em redes sociais: Existiu nazismo no Brasil? Existe nazismo no Brasil? A pesquisa foi feita com 42 jovens estudantes do 9º ano do ensino fundamental.

Na primeira pergunta: Existiu nazismo no Brasil? \_ Os estudantes responderam que não sabiam afirmar se houve ou não nazismo no Brasil. Em relação a segunda pergunta: Existe neonazismo no Brasil? \_ Os estudantes arriscaram dizer que existem grupos violentos no país que cometem homofobia, mas não souberam apontar suas ações com as praticadas por neonazistas.

As respostas das ideias prévias registradas pelos estudantes no questionamento aqui apresentado, revelaram carências de interpretação e orientação temporal, pois os jovens não souberam afirmar a existência de grupos nazistas ou neonazistas no país, o que justificou realizar uma investigação mais aprofundada.

### **Propostas de intervenção**

De acordo com as carências de interpretação e orientação temporal apresentadas nas respostas dos estudantes, foram realizadas intervenções que se pautaram em diversas fontes e documentos: propaganda nazista no Brasil; charge sobre neonazismo, fotos, reportagens da Gazeta do Povo e documentários.

Dos relatos escritos sobre o neonazismo a partir da charge Latufi (2011), as respostas dos 42 estudantes foram:

QUADRO 1- resposta da charge

<b>ESTUDANTES</b>	<b>RESPOSTAS</b>
03	Cada um tem sua própria opinião.
30	A charge revela preconceito e discriminação.
08	O político em questão é neonazista, mas faria um bom governo.
01	A política é a própria promiscuidade.
<b>42</b>	<b>TOTAL DAS RESPOSTAS OBTIDAS</b>

Fonte: (o autor, 2017)

A partir dos relatos escritos apresentados no quadro acima, revelaram-se ideias de preconceito e discriminação e a necessidade de se trabalhar o neonazismo, visto que 8 alunos utilizaram o termo (neonazismo) em suas respostas, mas quando se pergunta o que é o neonazismo, não sabem responder. Desta forma, foi trabalhado em sala os conteúdos substantivos nazismo e neonazismo no Brasil, primeiramente de forma expositiva e na sequência foram utilizados as seguintes fontes: Fosfotoni( propaganda nazista no Paraná- do arquivo público do PR) e a fotografia sobre o símbolo nazista em piscina em Santa Catarina( Gazeta do Povo- 2014).

#### FONTE HISTÓRICA 1:

##### Fosfotoni

“(...) a fonte histórica selecionada que está sob a guarda do Arquivo Público do Paraná, o “Fosfotoni”. Como já mencionado anteriormente, o Fosfotoni era um fortificante distribuído por todo o Paraná no período da 2ª Guerra Mundial, tratava-se de duas pílulas solúveis que se encontravam dentro de uma pequena embalagem e junto dela um minúsculo cartão com os seguintes dizeres: “Antes das refeições 1 colher de Fosfotoni, dá saúde, força, vigor - fortificante insuperável”, e no verso havia a imagem de uma suástica com as palavras: “o simbolo da saúde”. Além dessa propaganda, há também o processo judicial referente ao caso, posto que este medicamento foi denunciado por um representante comercial em 1942, logo depois que o Brasil declarou guerra ao Eixo. No entanto, o foco para os limites deste trabalho, foi apenas a propaganda do “Fosfotoni”. (REDUH, 2013,p.35).”

FONTE REDUH, 2013

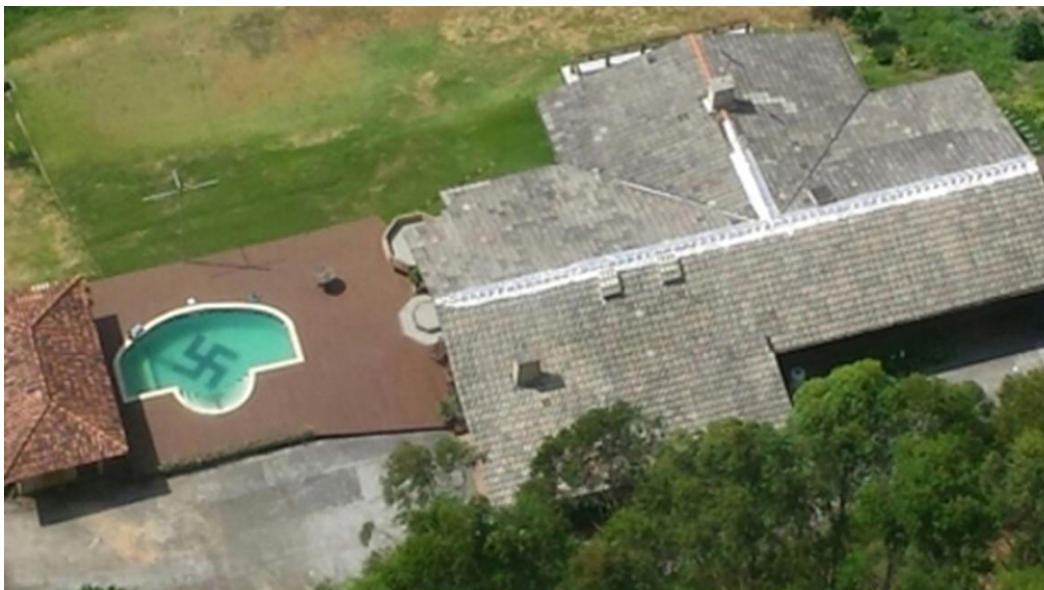
#### FONTE HISTÓRICA 2:



Fonte:( REDUH,2013,pp.41 e 42)



## FONTE HISTÓRICA 3:



Fonte: (Gazeta do Povo, 2014)

## FONTE HISTÓRICA 4:

**Símbolo nazista em piscina provoca polêmica em SC**

“A divulgação de uma imagem feita por um piloto de helicóptero da Polícia Civil causou polêmica em Santa Catarina. A foto mostra uma cruz suástica — mundialmente conhecida como símbolo do nazismo — impressa no fundo da piscina de uma residência no limite entre Rio dos Cedros e Pomerode. O delegado Luiz Gross garante que a prática não pode ser considerada crime e que não abrirá inquérito para investigar o caso. (...). Segundo a lei, é crime, punido com pena de dois a cinco anos de reclusão, “fabricar, comercializar, distribuir ou veicular símbolos, emblemas, ornamentos, distintivos ou propaganda que utilizem a cruz suástica ou gamada, para fins de divulgação do nazismo. (...) Segundo o delegado de Pomerode, a piscina com a suástica está no local há mais de 13 anos e levantamentos anteriores já teriam sido feitos pela delegacia. Segundo Gross, o proprietário da casa é um professor de História que nunca teria feito apologia ao nazismo. “Para ser considerado crime, é preciso haver divulgação e intenção de fazer apologia ao símbolo. Ele colocou a cruz em sua residência, isso é particular. Não há uma gangue envolvida, é apenas uma manifestação pessoal”, diz o delegado. (Gazeta do Povo, 2014)”.

Fonte: (Gazeta do Povo, 2014)

Com base nas aulas expositivas e fontes trabalhadas sobre neonazismo e nazismo no Brasil, solicitei aos estudantes uma narrativa escrita contendo:

- a)\_ Pesquisa em outras fontes históricas e a sua opinião.
- b)\_ Explicação sobre o nazismo e neonazismo a partir do que foi estudado na II Guerra Mundial e no pós-guerra;

- c)\_ Interpretação das fontes encontradas do Arquivo Público do Paraná e na internet que foram apresentadas em sala;
- d) Explicação do que você acha a respeito da existência do neonazismo na sociedade atual.

### **Produção de narrativas**

Após a leitura e análise das narrativas dos estudantes, houve análise dos relatos escritos com as versões históricas presentes na análise de documentos e fontes orais. As respostas significativas desta análise feita das narrativas dos jovens foram:

“ Para mim, o nazismo foi uma política de ditadura que governou a Alemanha entre 1933 até 1945, onde ocorreu a caçada aos Judeus, negros, homossexuais e índios. Surgiu após a 1º Guerra Mundial (1914-1918), pois como a Alemanha havia perdido a guerra, poder econômico e foi humilhada pela derrota, ocorreu um sentimento de ódio, colocando a culpa da derrota nos políticos e cidadãos judeus. Neste cenário nasce a revolta Alemã.” (A. C.).

“O nazismo foi uma ideologia política criada pelo Partido Nacional Socialista dos Trabalhadores Alemães no ano de 1920, espalhando-se por toda a Alemanha com Adolf Hitler em sua liderança. No regime nazista, eles controlavam as emissoras de rádio e imprensa, usando também diferentes meios para impulsionar a imagem do próprio regime. E além disso, afirmavam que a raça ariana era pura, levando à segregação racial, que resultou na perseguição de judeus, homossexuais, ciganos, negros e pessoas com deficiência (...) na minha opinião hoje existe o neonazismo mas mascarado”(Gustavo A.L.N.).

“O neonazismo é considerado a forma do novo nazismo, obtendo a forma original, muitos neonazistas vivem no Brasil, atacando assim que tem vontade, espancando e matando sem remorsos. Suas principais vítimas são: Judeus, negros, homossexuais e índios, onde são brutalmente agredidos ou mortos. Seus principais objetivos é impor a sua superioridade. Atualmente muitos grupos fazem atrocidades com outros povos e não acham que isto é neonazismo, por exemplo a perseguição aos homossexuais que é muito forte em nossa sociedade.” ( Andrei.C.).

Na sequência, foi proposto aos jovens que primeiramente se reunissem em grupos e produzissem pequenos cartazes com palavras que estão presentes em nossa realidade e são deflagradas pela ideologia neonazista. O segundo momento consistiu na produção de outros cartazes, com palavras que representassem a negação e a superação das palavras de viés neonazista apresentadas na primeira

arefa. Dando continuidade, os jovens prepararam uma apresentação das palavras de ordem preconceituosa e de violência para a turma utilizando máscaras; onde apresentaram a sociedade que desejam para o futuro com palavras de promoção de paz e livres de preconceitos, neste momento, os jovens jogaram as máscaras ao chão, simbolizando o despir-se dos preconceitos ,como se observa na imagem abaixo:

FOTOS 1 e 2



FONTE: (o autor, 2017)

FOTOS 3 e 4



FONTE: (o autor 2017)

Quadro 2- Lista de palavras utilizadas pelos jovens:

Palavras positivas	Palavras negativas
Debate	Homofobia IIIIIII
Carinho I	Guerra I
Amor III	Preconceito IIIIIII
Satisfação	Maldade I
Maturidade	Abuso III

Respeito II	Imaturidade
Justiça I	Trabalho escravo
Vida	Racismo
Harmonia I	Inferioridade
Paz IIII	Superioridade
Felicidade	Criminalidade
Bondade	Morte II
Segurança	Skin heads
Vitória	Exploração infantil
União I	Egoísmo
Humildade	Brutalidade
Construção	Discórdia
Música	Bullyng
Igualdade I	Sufrimento I
Liberdade I	Klu Klux Klan
Aceitação I	Destruição
Felicidade	Desumanidade
Prosperidade	Terrorismo I
	Vingança
	Indignação
	Ódio I

Fonte ( o autor, 2017)

Os resultados desta apresentação das palavras preconceituosas e das palavras de paz, como se observa nos relatos apresentados deram origem a narrativas, que se escolheu os seguintes trechos de depoimentos dos estudantes acerca da apresentação:

“Eu acho que a atividade nos ajudou a ver como é a violência e como ela pode ser presumida. As máscaras nos mostraram duas coisas: que as pessoas usam “máscaras” para fingir que não tem preconceito ou outras coisas e que quando as máscaras caem, isso pode dizer que a violência acabou também. A atividade nos fez pensar em como podemos lidar com a violência e o que ela é”.(Gabriela M.).

“ A base que eu tive, foi em cima do filme “V de Vingança” onde ele diz que atrás de uma máscara há uma ideia. E como tomei base que atrás de uma máscara fomos iguais e tirando ela mostra a pessoa que está atrás, sendo uma boa ou ruim, com uma máscara podemos fazer o que não podemos sem uma, por causa do julgamento alheio”.(Leonardo C.S.)”.

Foi realizado posteriormente um debate com os estudantes para ouvir deles seu aprendizado à respeito do Nazismo e Neonazismo no Brasil. Os jovens conseguiram expressar que o debate é necessário, pois enfrentam situações de preconceito e discriminação no espaço escolar e fora dele devido a sua condição social, cor de pele, gênero e outros. Que alguns grupos que excluem ou se colocam acima dos demais são considerados como xenófobos e podem ser comparados à vários grupos violentos dentro e fora do país como Skin-Heads e Ku Klux Klan. Lembraram ainda a luta de líderes como Martin Luther King, Nelson Mandela e a forma como regimes segregacionais foram derrotados. Perspectivaram em suas colocações que é possível e desejável uma nova sociedade necessitando para isto, a conscientização e o repúdio, à todas as formas de brutalidade e violência contra seres humanos na atualidade.

## Resultados

Nas respostas escritas pelos estudantes foi possível selecionar algumas ideias principais acerca do nazismo e neonazismo no Brasil, que se repetem, como: homofobia, preconceito, abuso, guerra, maldade, sofrimento, terrorismo e ódio. A análise dessas palavras em consonância com o contexto das narrativas dos estudantes conduziu a organização e definição de três categorias principais: Desrespeito aos Direitos Humanos; Promoção da Violência e Geração de Ódio:

\_ **Desrespeito aos Direitos Humanos:** trata-se de uma categoria que reflete sobre a violação dos direitos humanos referindo-se a homofobia, preconceito e abuso daqueles que não aceitam a constituição dos sujeitos em seus aspectos físicos, sociais, econômicos e históricos premeditando sua eliminação ou constrangimento, por serem de etnias ou padrões que não condizem aos grupos que pregam o ódio e a homofobia;

\_ **Promoção da Violência:** categoria que procura demonstrar historicamente que a guerra, maldade e o sofrimento, frutos da cultura e da convivência humana, estão presentes em diferentes momentos e locais do planeta em que faltam o respeito, o diálogo e a compreensão de que embora tendo diferenças possuímos direitos inalienáveis a vida e a dignidade de seres humanos.

\_ **Geração de Ódio:** objetiva mostrar que o terrorismo psicológico, por meio de agressões físicas, psíquicas e morais, nutrem o ódio como combustível contra

minorias, comunidades ou sujeitos por parte de grupos que se colocam como superiores utilizando-se de conceitos e ideias pseudo-científicas altamente prejudiciais e pejorativas a sociedade humana como um todo.

A intervenção realizada por meio de fontes históricas acerca do nazismo e neonazismo no Brasil apresentados anteriormente, procurou analisar de que forma as carências de orientação temporal e de interpretação foram resolvidas ou respondidas por parte dos jovens. Após a categorização das narrativas obtidas no processo de multiperspectividade das fontes apresentadas, observou-se que os estudantes atingiram o proposto, pois apresentaram marcos temporais e interpretativos como aponta o relato da estudante Helena L.V.

Bem, podemos evidentemente dizer que o nazismo e o neonazismo ainda queira predominar nos dias de hoje. Propagandas antigas e atuais são encontrados em residências. Algumas pessoas em nossa sociedade atual, defendem as ideias nazistas. Vimos o preconceito e a discriminação e até alguns grupos para comprovar isso, como os skin-heads, por exemplo. Na Alemanha, em uma reportagem que vi um tempo atrás, mostrava uma senhora que lutava contra propagandas neonazistas, apagando-as ou pintava-as com tinta spray por cima delas como forma de protesto. Isso mostra que elas ainda são atuais. Em minha opinião, ideias, símbolos, ou outros meios que façam apologia ao nazismo deveriam ser expressamente proibidos. Nazismo deve ser lembrado, nunca esqueceremos dele, porém, não deve ser revivido. Isso para o bem de todos, para uma sociedade justa e pacífica.

### **Considerações finais**

A pesquisa realizada foi estruturada nos referenciais teóricos da Educação Histórica, na forma de intervenção por meio de fontes históricas diversificadas possibilitando o aprendizado histórico dos estudantes acerca de ideias mais complexas acerca da existência do nazismo e neonazismo no Brasil e suas implicações no presente e na perspectiva de futuro sobre estas questões.

Desta forma, os jovens conseguiram a articulação de temporalidades entre o passado e presente e futuro, como também relacionaram estas temporalidades em suas narrativas e superação de carências de interpretação apontando que só por meio do conhecimento histórico podemos repudiar atos preconceituosos e incitação à violência e ao ódio possibilitando *'uma outra sociedade'* com mais tolerância, amor e humanidade. Para o domínio científico da Educação Histórica o trabalho permitiu trabalhar mais a humanização, pois ao verificar como os jovens pensam as questões

controversas da história como aprendizado válido para viver valores foi possível constatar que suas atitudes em relação a determinados temas possam trazer mais paz, amor, respeito, justiça, carinho, aceitação, liberdade, a igualdade e união, conforme os estudantes falaram oralmente durante as aulas, ou seja, os princípios de um novo humanismo.

Para a Educação Histórica, o trabalho com história controversa abre possibilidades de se trabalhar temas que antes os estudantes pouco conheciam e que podem encaminhar para a construção de uma sociedade mais consciente, justa e humana.

## Referências

LEE, Peter. **Putting principles into practice: understanding history**. In: BRANSFORD, J. D.; DONOVAN, M. S. (Eds.). How students learn: history, math and science in the classroom. Tradução de Clarice Raimundo. Washington, DC: National Academy Press, 2005.

RÜSEN, Jörn. **Aprendizagem histórica. Fundamentos e Paradigmas**. Curitiba: W&A Editores, 2012.

\_\_\_\_\_. RÜSEN, Jörn. **Cultura faz sentido**: orientações entre o ontem e o amanhã. Ed. Vozes, Petrópolis. RJ, 2014.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Aprendizagem da “burdening history”: desafios para a educação histórica**. Revista de humanidades- mneme ISSN 1518-3394. Dossiê Ensino de História. Caicó, v. 16, n. 36, p. 10-26, jan./jul. 2015.

VON BORRIES, BODO. **Jovens e consciência histórica**; organização e tradução de Maria Auxiliadora Schmidt, Marcelo Fronza, Lucas PYdd Nechi – Curitiba: W.A. Editores, 2016.

## On-line

\_ **Arquivo Público do Paraná. Dossiê Nazista: Propaganda Nazista**. Nº 1609, TOP 195. Acesso em 16/11/2017.

\_ **Brasileiros na Wehrmacht e alemães na FEB?** Entrevista com Dennison de Oliveira <https://www.youtube.com/watch?v=iJ-8qAko75A>. Acesso em 16/11/2017.

\_ **Briga ente Punks e Skinheads em Curitiba Acaba em tragédia** \_ <https://www.youtube.com/watch?v=oN7fiRhDWog> . Acesso em 16/11/2017.

\_ **Charge Latufi** (2011). <https://i.ytimg.com/vi/SjhB09MDqPs/hqdefault.jpg>. Acesso 16/11/2017).

\_ **Gazeta do Povo** (04/12/2014) <http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/simbolo-nazista-em-piscina-provoca-polemica-em-sc-eh0fwsxbbihjcgijwwt8pegcu>. Acesso em 16/11/2017;

\_ **Mais um Skin-Head esfaqueado em Curitiba.**  
<https://www.youtube.com/watch?v=4YDyhks9Lr8> . Acesso em 16/11/2017.

\_ **REVISTA de Educação Histórica - REDUH** / Laboratório de Pesquisa de Educação Histórica da UFPR; **A PROPAGANDA NAZISTA NO PARANÁ (1934-1942) E O ENSINO DE HISTÓRIA** . Dayane Rúbila Lobo Hessmann. , n.4(Set./Dez. 2013- ) . Curitiba: LAPEDUH, 2013. pp. 32 a 43.



## A EDUCAÇÃO HISTÓRICA E OS DIREITOS HUMANOS NAS AULAS DE HISTÓRIA

*Cláudio Aparecido de Souza<sup>2</sup>*  
*souzacas@gmail.com*

*Lindamir Zeglin Fernandes<sup>3</sup>*  
*lindazeglin@gmail.com*

*Telmary Kazmierczak<sup>4</sup>*  
*telmary.luiz@escola.pr.gov.br*

**Resumo:** Este artigo realizou-se num contexto de estudo desenvolvido no Grupo de Estudos da Secretaria de Estado e Educação do Paraná – SEED – com o tema Cidadania e Educação em Direitos Humanos. Tem como objetivo apontar, mesmo que de maneira exploratória e inicial, a possibilidade do trabalho com Direitos Humanos nas aulas de História, na perspectiva da Educação Histórica. Metodologicamente situa primeiramente a Educação Histórica (BARCA, 2004; LEE, 2001; SCHMIDT e BRAGA, 2006). Em seguida, fundamenta a importância dos Direitos Humanos e sua inserção específica na Educação pelo PNEDH – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos implantado em 2006. Por último, inclui estudo exploratório sistematicamente já realizado em sala de aula sob a fundamentação da Educação Histórica e Direitos Humanos, especificamente quanto às questões da mulher. “A conquista dos direitos da mulher e seu significado para os alunos em relação às suas famílias” (FERNANDES, 2006), foi desenvolvido nas aulas de História em um oitavo ano, numa escola pública. Considera-se que o trabalho com os conceitos substantivos de Direitos Humanos utilizando-se a fundamentação da Educação Histórica em sala de aula pode ampliar o significado deste conteúdo para que o aluno qualifique sua inserção como sujeito da História.

**Palavras-chave:** Direitos Humanos. Educação Histórica. Conquista de Direitos da Mulher.

### Introdução

Este estudo foi realizado no contexto do Grupo de Estudos ofertado para professores pela SEED PR tendo como eixo: Cidadania e Educação em Direitos Humanos. Desde o início o Grupo teve apenas três participantes, tendo em comum a regência em aulas de História. Além disso, essa equipe já possuía algumas

---

<sup>2</sup> Professor PDE de História da Secretaria Estadual de Educação do Paraná, Bacharel em Direito e pesquisador do LAPEDUH-UFPR.

<sup>3</sup> Mestre em Educação pela UFPR. Professora da Secretaria Estadual de Educação do Paraná e da Secretaria Municipal de Educação de Araucária, PDE titulada.

<sup>4</sup> Professora PDE de História da Secretaria Estadual de Educação do Paraná.

leituras e experiências em relação à Educação Histórica. Essas peculiaridades levaram à especificidade da escolha da temática relacionada ao Ensino de História, visto que as discussões se encaminharam constantemente nessa direção. Portanto, a escolha do objeto das reflexões recaiu sobre a Educação Histórica e os Direitos Humanos nas aulas de História.

A pergunta inicial encaminhou-se no sentido de questionar se a metodologia fornecida pela Educação Histórica, unidade temática investigativa, ampliava o significado dos Direitos Humanos para os alunos. Em outras palavras, de que maneira tornar a aprendizagem dos Direitos Humanos mais interessante e que não fosse entendida pelo aluno apenas como algo que está distante, em livro didático, em outras épocas? Como trazer essa aprendizagem para a sua vivência? Como ensinar que os Direitos Humanos estão permeando o seu cotidiano? Como mostrar que eles são resultado de uma construção e que ainda há muito para ser construído?

Assim, o objetivo inicial deste estudo é apontar, mesmo que de maneira exploratória e inicial, a possibilidade do trabalho com Direitos Humanos nas aulas de História, na perspectiva da Educação Histórica. Essa perspectiva, entre outras coisas, se preocupa em investigar as ideias históricas dos alunos para que os professores possam intervir pedagogicamente de maneira pontual. Dessa forma, os alunos podem ampliar seus conceitos, além de os tornarem significativos para suas vivências e argumentações.

Quanto a metodologia, situa primeiramente a Educação Histórica em sua trajetória desde a Inglaterra, suas primeiras experiências no Brasil e construção como campo de pesquisa. (BARCA, 2004; LEE, 2001, 2003; SCHMIDT e BRAGA, 2006). Em seguida, fundamenta-se a importância dos Direitos Humanos e sua inserção específica na Educação pelo PNEDH – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. E por último, inclui estudo exploratório sistematicamente já realizado em sala de aula sob a fundamentação da Educação Histórica e Direitos Humanos, especificamente quanto às questões da mulher. Foi desenvolvido nas aulas de História em um oitavo ano, numa escola pública com o título: “A conquista dos direitos da mulher e seu significado para os alunos em relação às suas famílias” (FERNANDES, 2006).

Considera-se que o trabalho com os conceitos substantivos de Direitos Humanos, utilizando-se a fundamentação da Educação Histórica em sala de aula,

amplia o significado deste conteúdo para que o aluno sinta-se sujeito da História. O trabalho “A conquista dos direitos da mulher e seu significado para os alunos em relação às suas famílias” apontou a importância de levantar as ideias históricas dos alunos para situá-las em relação à consciência histórica. Pois, inicialmente havia uma recusa dos estudantes em se inserirem como sujeitos históricos. Mesmo fazendo parte de uma família, de uma comunidade, a maioria dos alunos não associava a conquista dos direitos da mulher com a sua própria vida e com a vida das mulheres com quem estavam próximos. Assim, após a intervenção pedagógica do professor com vários documentos históricos primários, secundários e uma entrevista dirigida com mulheres mais idosas, foi possível a ampliação dos conceitos pelos alunos.

### **Educação Histórica, sua trajetória e estudos no Brasil.**

Pesquisas sobre a aprendizagem histórica dos alunos e professores que têm como eixo o produto da aprendizagem foram desenvolvidas, principalmente a partir da década de 80 e procuram entender como se dá a compreensão histórica pelos alunos. Essas pesquisas, feitas inicialmente na Inglaterra, no contexto do Projeto CHATA, espalharam-se por outros lugares da Europa e também dos Estados Unidos.

Aqui no Brasil, essas pesquisas têm sido discutidas numa área de investigação denominada Educação Histórica. Especificamente no Paraná, a Doutora Maria Auxiliadora Schmidt, pesquisadora e professora da Universidade Federal do Paraná tem divulgado e orientado estudos nessa área por meio do Programa de Pós Graduação em Educação - PPGE - UFPR e o Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica – LAPEDUH – UFPR.

Em artigo intitulado Educação histórica, cidadania e inclusão social, Isabel BARCA (2006, p. 28), aponta a importância da Educação Histórica para a cidadania. Argumenta que a parcela do mundo, hoje dominada pela cultura ocidental, democrática, caracteriza-se por uma economia de mercado envolta no consumismo que gera o apressar da destruição dos recursos naturais e também cria as várias formas de exclusão.

Assim, continua Barca (p. 28), “o fosso entre os privilegiados que usufruem do conforto, e aqueles a quem é recusado um mínimo de direitos” aumenta em grande

quantidade. A História procura iluminar a compreensão das várias facetas da condição humana. Dessa maneira, faz-se necessário encontrar os valores prioritários a desenvolver num paradigma de Educação para uma cidadania inclusiva:

Uma Educação que tenda a promover, numa perspectiva de paz, de tolerância, de diálogo racional; A tomada de posição reflectida e organizada, em torno da resolução dos problemas locais, nacionais e globais, fundada na consciência dos direitos e responsabilidades de cada um; A acção determinada e conseqüente contra atitudes de violência, racismo, xenofobia, nacionalismo agressivo e intolerância religiosa; O reforço da coesão social e da solidariedade (BARCA, p. 29-30).

Diante dessas questões apontadas anteriormente percebe-se que o cidadão do século XXI encontra-se sob uma avalanche de informações que recebe todos os dias via várias formas de comunicação como a internet, a televisão, o rádio e outras mídias. Diante dessas informações que são muitas vezes controversas, o cidadão precisa decidir, e muitas vezes agir. Para isso ocorrer, precisa-se fazer a leitura do real. Necessita-se ter ferramentas para compreender onde se originam as situações em estudo e ser capaz de interpretação cruzada de fontes variadas de informação. Dessa maneira, Barca alerta:

A literacia histórica é, em suma, uma poderosa ferramenta intelectual para a participação de cada indivíduo numa sociedade aberta, porque historicamente letrado, implica; Saber ler fontes históricas diversas, primárias e secundárias, com diversos suportes e com perspectivas diferenciadas; Saber confrontar as fontes nas suas mensagens, nas suas intenções e na sua validade relativa; Saber entender – ou procurar entender – o “Nós” e os “outros”, em diferentes tempos e em diferentes espaços; Saber levantar novas questões, procurar novas respostas, novas hipóteses de investigação; Procurar perspectivar o presente e o futuro à luz da compreensão e das competências da pesquisa histórica. (BARCA, p. 30).

Na esteira dessas fundamentações compreende-se a importância de instrumentalizar o aluno para a leitura de mundo, a literacia histórica, na qual o Ensino de História tem muita responsabilidade. Mas para que esta proposta não fique apenas no academicismo, BARCA (2004), propõe a Aula Oficina, que aqui no Brasil foi adaptada pelo grupo Araucária e grupo do Seminário de Educação Histórica<sup>5</sup>, para Unidade Temática Investigativa (FERNANDES, 2008).

<sup>5</sup> Ambos coordenados e orientados pela Doutora Maria Auxiliadora Schmidt.

Os elementos fundamentais constitutivos da unidade temática investigativa são: definição de temática de estudo, conforme diretrizes curriculares; ideias iniciais dos alunos sobre essa temática (conhecimentos tácitos ou prévios); categorização, análise e problematização dessas ideias iniciais dos alunos sobre a temática em foco, para balizar o planejamento da intervenção pedagógica pelo professor; produção da comunicação pelos alunos e para a finalização, aplicação de instrumento de metacognição.

Esses elementos constitutivos da unidade temática investigativa, citados anteriormente, já estão explicitados nos escritos de Isabel Barca, como “Aula Oficina: do projecto à avaliação” (2004). No entanto, nos processos de estudos com outros colegas do PDE (Programa de Desenvolvimento Educacional), do Grupo Araucária e do Grupo de Estudos do Seminário da Educação Histórica, discussões e orientações da Doutora Maria Auxiliadora Schmidt, entendeu-se que Aula Oficina poderia não ser o nome mais adequado para uma intervenção que decorre no processo de várias aulas, e não apenas uma. Assim, optou-se por nomear esse processo como “unidade temática investigativa”.

Outra proposta foi o acréscimo de mais um elemento à unidade temática investigativa: registro, seleção e guarda na biblioteca escolar do caminho percorrido pelo professor e produções dos alunos, por se considerar que esses documentos produzidos por professores e alunos devem ser considerados patrimônio cultural, conforme defesa de dissertação de FERNANDES (2004). Dessa maneira, o “saber fazer” do aluno e do professor são considerados como elementos pertencentes ao patrimônio cultural. Mas o objetivo não seria apenas guardar os documentos produzidos por alunos e professores (charges, desenhos, poesias, textos variados e outros). Seria utilizá-los em outros anos, em outros momentos para cotejá-los com outros documentos da historiografia. Esta proposição encontra ainda dificuldades para ser efetivada pela falta de pessoas concursadas e qualificadas na maioria das bibliotecas escolares.

Nas pesquisas realizadas indicia-se o alcance da unidade temática investigativa para que a História tenha mais sentido para os alunos e a importância dos professores de História terem a hora atividade unificada para a possibilidade de encontros, estudos e trocas de experiências.

A trajetória da Educação Histórica aqui no Brasil já está bem avançada, muitas dissertações e teses defendidas e encontros nacionais, regionais e internacionais

têm sido realizados, apontando a necessidade de novos estudos e contínuas pesquisas.

### **Educação em/para os direitos humanos**

Inicialmente, é preciso explicitar que o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, PNEDH, (2007, p. 27), propõe “políticas educacionais direcionadas para a constituição de uma cultura em direitos humanos”. Nesse sentido, ressalte-se a importância do trabalho educacional não somente com questões teóricas, mas principalmente a prática dos Direitos Humanos no cotidiano.

Assim, o conjunto deste trabalho procura considerar a formação de uma cultura dos Direitos Humanos, utilizando-se da fundamentação da Educação Histórica e das diretrizes nacionais do PNEDH.

Os Direitos Humanos vêm sendo construídos há muito tempo. Já no final da Idade Média, no século XIII, Tomás de Aquino, ao tomar a vontade de Deus como fundamento dos Direitos Humanos, condena as violências e discriminações, afirmando que o ser humano tem Direitos Naturais, que devem ser sempre respeitados. Essas lutas pelos direitos humanos se estenderam pelos séculos XVII e XVIII. Nessa época, grandes filósofos reafirmaram a existência dos direitos fundamentais da pessoa humana, sobretudo os direitos à liberdade e igualdade. O auge dessas lutas se expressaram na Revolução Francesa com a publicação da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, que apesar de afirmar que “todos os homens nascem e permanecem livres e iguais em direitos, admitia também as “distinções sociais”. Logo foram achados os pretextos para essas distinções, instaurando-se uma nova forma de sociedade discriminatória com novas classes de privilegiados (DALLARI, 2008. p.8).

Logo após o término da Segunda Guerra Mundial, com a criação da ONU, os integrantes da Assembleia Geral, aprovaram em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Mas, apesar de todos os avanços, ainda existem resistências quanto à incorporação no cotidiano desses princípios da Declaração, principalmente pelos que procuram preservar suas vantagens e posições de superioridade política e social.

Assim, a educação entra nesse contexto não somente para esclarecer pela informação a historicidade desses conceitos dos Direitos Humanos, mas também

para “evitar que os sujeitos sejam presos de evidências que os impediriam de colocar-se de modo crítico à realidade que desrespeita a vida, a liberdade, a segurança, o direito ao trabalho, entre outros.” (ORLANDI, 2007, p.303-311). Dessa maneira, a educação como prática social, levará ao entendimento que o universalismo não é natural, mas construído historicamente, com a educação sendo parte desse processo de historicização.

Diante desses desafios todos, o próprio governo brasileiro, em dezembro de 2006, lançou o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), numa parceria entre a Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH), Ministério da Educação (MEC) e Ministério da Justiça (MJ).

Os objetivos gerais do PNEDH (2007, p. 26-27) em sentido amplo, visam enfatizar o papel dos direitos humanos na construção de uma sociedade justa, equitativa e democrática. A partir desse princípio muitos objetivos são elencados para a educação, dos quais destaque-se o de “estimular a reflexão, o estudo, a pesquisa voltados para a educação em Direitos Humanos (p.27)”. Esse grupo de professores, autores deste artigo, tendo feito uma leitura da obra da historiadora Lynn Hunt, *A Invenção dos Direitos Humanos*, acredita que professores pesquisadores precisam ser cada vez mais incentivados a contribuir com a melhoria da qualidade da educação no aspecto da criação de uma cultura de Direitos Humanos, como também, de uma metodologia investigativa em sala de aula.

O PNEDH também explicita ações programáticas em relação aos direitos humanos, dos quais destaque-se “apoiar a implementação de experiências de interação da escola com a comunidade, que contribuam para a formação da cidadania em uma perspectiva crítica dos direitos humanos” (PNEDH, 2007, p. 34)

A experiência realizada em sala de aula “A conquista do Direito da Mulher e seu significado para os alunos em relação às suas famílias” (FERNANDES, 2006) se coaduna com essa perspectiva. Nela, os alunos, por meio da metodologia da história oral, fazem entrevistas direcionadas com pessoas mais velhas da comunidade sobre questões relacionadas às mudanças em relação aos direitos da mulher. O resultado dessas entrevistas, devidamente tratadas e socializadas pelos alunos com a intervenção do professor, permitiu que os estudantes pudessem qualificar sua inclusão como sujeitos históricos. Além disso, permitiu sua criticidade em relação à

necessidade de manter e buscar a efetivação desses direitos, seja os da mulher ou, por extensão, das outras minorias.

Outro aspecto a ser analisado é o poder da mídia em relação aos Direitos Humanos. Um dos grandes problemas do conjunto dos meios de comunicação é a concentração do seu controle apenas por algumas famílias ou grupos de poder. Numa sociedade democrática essa configuração é muito perigosa, pois o equilíbrio de uma democracia não pode depender do “humor” de poucas famílias ou de pequenos grupos (FERREIRA, 2008, p. 107-119).

Considerando-se que os noticiários, as programações implicam em manipular a pauta de discussões no universo dos meios de comunicação, pode-se deduzir que a mídia “cria” a realidade. Os assuntos que são deixados de lado, ou simplesmente ignorados, deixam de existir para a maioria da população. A opinião pública fica fragmentada no seu poder de contribuir com a resolução dos problemas da sociedade. Dessa maneira, impõe-se: a importância da democratização dos meios de difusão da informação para todos os grupos que compõe a sociedade; o trabalho da educação formal desconstruir o discurso e a configuração atual dessa mídia.

Essa perspectiva de trabalho com os meios de comunicação é abordada pela Educação Histórica quando procura investigar as ideias históricas que os alunos já possuem sobre um determinado conteúdo. A partir dessa investigação inicial o professor faz a intervenção pontual com fontes históricas selecionadas, conforme a necessidade. Além disso, ensina-os contextualizarem e cruzarem as fontes, instrumentalizando-os para que incorporem o hábito de selecionar informações e transformá-las em conhecimento para agir de forma fundamentada, com racionalidade.

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

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Professora Maria Aparecida Saliba Torres, onde um dos autores deste estudo lecionou. Escola situada na confluência de alguns loteamentos mais antigos outros e semi-novos na região periférica de Araucária com a maioria da população originária de migrações de diversas partes do Estado do Paraná, trabalhando principalmente em Curitiba.



A investigação iniciou estabelecendo os objetivos de ensino para o conteúdo “O movimento pelos direitos da mulher”. Num segundo momento, tendo como base os objetivos anteriormente estabelecidos foram formuladas as questões para a investigação dos conhecimentos prévios dos alunos, como segue no quadro a seguir:

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

Após os alunos responderem as perguntas de investigação para os conhecimentos prévios, fez-se a categorização. As respostas, de maneira geral, não apresentaram muitas surpresas, embora não trouxessem maiores detalhes e localização temporal quanto as conquistas dos direitos da mulher<sup>6</sup>. Não continham maiores absurdos ou erros grosseiros. No entanto, as respostas à indagação **“Quais as mudanças que a conquista de direitos da mulher provocou e provoca na sua vida e na vida da sua família?”**, apresentadas pela maior parte dos alunos, mostravam uma certa recusa de inserção de si mesmos na história. Essa resistência

<sup>6</sup> Esta carência de orientação foi trabalhada posteriormente com atividades a partir dos documentos históricos utilizados.

mostrou indícios da pouca significância dada ao conteúdo em relação às suas famílias e à sua própria vida, como as respostas vagas e em frases curtas, das quais se citam alguns exemplos: “Muitas coisas, pois só assim elas têm mais direitos” (Rafael); “Na política” (José Rodrigo); “Para trabalhar fora e não depender do marido” (Thiago); Ou ainda, respostas generalizantes, como: “Mulher pode votar, trabalhar fora” (Aline); “A mulher que trabalha num emprego registrado, não depende do dinheiro do marido. Algumas já têm condições de sustentar a casa” (Katryn); “Agora as mulheres trabalham” (Sandy). E dois alunos, Maurício e Arielber, responderam: “Nenhuma mudança”.

A rejeição da inserção de si mesmos e de suas famílias na história deu origem às questões de investigação:

Qual o significado da história da conquista dos direitos da mulher para a vida dos alunos do 8ª ano e das suas famílias?

Qual estratégia adotar nas aulas de História para a ampliação do significado da história da conquista dos direitos da mulher e das suas famílias?

Essas questões nortearam o planejamento e a execução da intervenção pedagógica, com documentos primários e secundários: trechos de “Uma cidade bem amanhecida; Vivência e trabalho das mulheres polonesas em Curitiba”<sup>7</sup>, sobre trabalho das mulheres polonesas em Curitiba no século XIX; texto “Feministas e feminismos”<sup>8</sup>; “Artigo 242 do Código Civil Brasileiro de 1955”, além do próprio livro didático utilizado na escola.

Os alunos também foram orientados a realizarem entrevistas com perguntas dirigidas para as mulheres mais idosas da família, e na ausência destas, suas vizinhas, ou alguém do entorno. As perguntas versavam desde o costume do uso de calças compridas, como também sobre o direito da mulher trabalhar fora, o direito de estudar, de participar da política. Terminavam com uma atividade de comparação pela entrevistada sobre a vida da mulher no passado com a vida da mulher atual.

Esta última intervenção foi planejada intencionalmente para que o aluno compreendesse que a sua história e de sua família faz parte de outras histórias, no

---

<sup>7</sup> BUENO, Wilma de Lara. Uma cidade bem amanhecida; Vivência e trabalho das mulheres polonesas em Curitiba. Curitiba: aos Quatro Ventos, 1999, p. 65 - 69.

<sup>8</sup> SCHMIDT, Dora. Historiar: fazendo, contando e narrando a história. 6ª série. São Paulo: Scipione, 2002, p. 12 - 15.

caso, da história universal das mudanças conquistadas ao longo do tempo, as quais beneficiaram e beneficiam as suas famílias no presente.

As entrevistas foram socializadas em sala de aula e exaustivamente discutidas. Os alunos ficaram impressionados com o fato da maioria das mulheres entrevistadas terem enfrentado muitas resistências familiares ao uso das calças compridas e ao desejo de estudarem.

Para a finalização do trabalho foi pedido aos alunos que elaborassem narrativas mostrando as conquistas dos direitos da mulher no mundo, inserindo também os conhecimentos adquiridos nas entrevistas com as suas famílias. A narrativa da aluna Josiane atingiu essa síntese:

A mulher demorou a lutar pelos seus direitos, mas lutaram até o fim. Lutaram até conseguirem. As mulheres queriam igualdade, por exemplo, na Inglaterra do século XIX, um homem chegava a ganhar quase seis vezes o salário de uma mulher. Por que isso se a mulher tinha a capacidade de fazer a mesma coisa que o homem? Antes havia muito machismo. Homens achavam que estavam em seus direitos. Era muito preconceito contra as mulheres. Naquele tempo a maioria das famílias era muito pobre e tinha muitos filhos. A minha mãe teve doze. As mulheres queriam votar e os homens não permitiam, pois achavam que a mulher não tinha capacidade o bastante e nem responsabilidade. Até que as mulheres conseguiram um pouco de igualdade, mas até hoje ainda há um pouco de preconceito contra a mulher, mas pouco a pouco está se superando. (Josiane, 8ºB).

A narrativa da aluna apontou elementos relacionados ao desenvolvimento da consciência histórica, pois mostrou que as mudanças não acontecem gratuitamente e indicou a perspectiva da continuidade das conquistas para a superação dos problemas da mulher.

Outras narrativas também apontaram o adentrar da história da família na história geral, como a aluna Sandy:

Na minha opinião foi muito difícil para as mulheres de antigamente conseguirem os mesmos direitos que o homem. Mulheres morreram tentando fazer isso, como é o caso de Olympe de Gouges. Agora no cotidiano melhorou muito, pois nós mulheres podemos: trabalhar, se aposentar (a mulher se aposenta mais nova que o homem), usar tops, mini-saias, shortinhos, maquiagem. Podemos também estudar e votar. Minha mãe não conseguiu dizer muito bem sobre algumas coisas da entrevista porque quando ela tinha oito anos ela entrou no colégio e só saiu com quinze anos para ser empregada doméstica. Quando pequena usava calças, mas depois só quando ia trabalhar porque minha avó era evangélica e então a religião não permitia ela usar calças compridas. Outra vantagem que as mulheres têm hoje é sobre a maternidade. Temos quantos filhos queremos. Minha mãe teve seis, infelizmente um morreu quando nasceu. (Sandy-8ºB).

Essa narrativa mostrou claramente a importância do trabalho de intervenção pedagógica com a entrevista oral envolvendo a família e pessoas mais velhas, pois somente com o conteúdo da história geral ou do Brasil a tendência dos alunos é deixar de fazer essas relações. E, portanto, a significância histórica não encontra seu pleno alcance: o aluno não se sente plenamente sujeito da história.

No entanto, alguns alunos ainda continuaram resistindo à inclusão de sua história, como indica a narrativa a seguir:

Há muitos anos a mulher já vinha lutando por seus direitos na sociedade. O que mais deixava elas “donas de casa” era não poder trabalhar fora de casa. Seus maridos tinham poder absoluto sobre as mulheres. Elas eram “escravas” deles e quando não obedeciam, na maioria dos casos, apanhavam dos maridos sem direito a queixas. Isto mudou muito desde aquela época, mas em questão de apanhar de marido não tanto. Hoje em dia, muitas mulheres apanham de seus maridos e não dão queixa por medo. Veja como tudo aos poucos foi se modificando, elas agora têm os mesmos direitos do homem, trabalhar, votar, se candidatar em governo, ter seu carro, até mesmo. E muitos outros, mudou em relação aos direitos delas, e tem que mudar um pouco mais do que mudou até hoje. (Rafael, 8ºB).

Mesmo os alunos que não se incluíram na primeira pessoa, apresentaram a ampliação geral da significância histórica, como se pode observar na narrativa anterior. Além disso, o aluno também fez uma análise do passado, situou-se no presente e projetou um futuro “...e tem que mudar um pouco mais do que mudou até hoje”.

Os resultados indicam a importância da fundamentação nos autores da Educação Histórica, bem como a metodologia da Unidade Temática Investigativa para a ampliação da consciência histórica do aluno. No caso específico, toda a intervenção realizada com os vários documentos, somando-se às entrevistas na comunidade, possibilitaram aos estudantes uma maior relação entre o conteúdo estudado de maneira mais abrangente com a vida da sua própria família e a sua inserção como sujeito da História.

### **Considerações finais**

A partir desses estudos e reflexões é possível apontar a possibilidade de trabalhar a temática dos Direitos Humanos com os princípios e a metodologia da Educação Histórica.

Na experiência realizada, mesmo os alunos que não construíram suas narrativas na primeira pessoa apresentaram a ampliação geral da significância histórica. Além disso, a maioria dos estudantes fizeram uma análise do passado, situam-se no presente e perspectivam mais lutas e conquistas em relação aos direitos da mulher para o futuro.

As narrativas produzidas pelos alunos na finalização do trabalho apontam a importância do professor utilizar vários documentos na intervenção pedagógica, incluindo a socialização das entrevistas orais em sala de aula para o aumento da significância histórica. Essa estratégia das entrevistas permitiu a possibilidade de uma maior relação entre o conteúdo estudado de maneira mais abrangente e universal e a vida da família do aluno. Possibilitou que o aluno entendesse o conteúdo Direitos Humanos permeando o seu cotidiano e as suas vivências, não aparecendo apenas em livro didático e em documentos.

Assim, pode-se considerar que a significância histórica do conteúdo “A conquista dos direitos da mulher para os alunos em relação às suas famílias”, especificamente, é ampliada com a intervenção do professor para a realização de entrevista direcionada aos familiares. Sem essa intervenção, o aluno tende a relacionar muito pouco do conteúdo com a sua experiência.

Quanto aos objetivos da Educação Histórica e do PENDH, pode-se afirmar que ambos buscam a criação de uma cultura dos Direitos Humanos. O PENDH, pela própria coerência interna de ir além das informações do enciclopedismo e a Educação Histórica por investigar as ideias históricas dos alunos e, assim, poder intervir com fontes históricas apropriadas, incluindo as da própria comunidade, para maior eficácia na produção de uma racionalidade histórica. Racionalidade que motiva o aluno a dar respostas fundamentadas para as questões colocadas pela sociedade, entre elas, a dos Direitos Humanos.

## REFERÊNCIAS

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

\_\_\_\_\_. Educação histórica, cidadania e inclusão social. In: Schmidt, Maria Auxiliadora.& Stolz, Tânia, orgs. **Educação, cidadania e inclusão social**. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2006.

BRASIL. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. UNESCO. Brasília 2007. Disponível em <http://www.mj.gov.br/sedh/edh/pnedhpor.pdf>

BUENO, Wilma de Lara. **Uma cidade bem amanhecida; Vivência e trabalho das mulheres polonesas em Curitiba**. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999.

DALLARI, D. A. Direitos Humanos: sessenta anos de conquistas. In: **BRASIL, Secretaria especial dos Direitos Humanos**. Brasília, 2008. Disponível em <http://www.mj.gov.br/sedh/documentos/revistadh.pdf>.

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

\_\_\_\_\_. A Reconstrução de aulas de História na perspectiva da Educação Histórica: da aula oficina à unidade temática investigativa. In: **Anais do VIII Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História. Metodologias e Novos Horizontes**. São Paulo: FEUSP, 2008.

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

FERREIRA, C. R. Mídia e Direitos Humanos. In: AZENAIDE, M.N. T., et. Al. **Direitos Humanos: capacitação de educadores**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008.

HUNT, Lynn. **A Invenção dos direitos humanos, uma história**. Lynn Hunt, São Paulo: Companhia das Letras 2009.

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, 2001.

NADER, A. A. G. PNDH E PNEDH: fontes e articulações. In: ZENAIDE, M. N., et al. **Direitos Humanos: capacitação de educadores**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008.

ORLANDI, E. P. **Declaração Universal dos Direitos do Homem**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. Disponível em <http://www.dhnet.org.br>

SCHMIDT, Dora. **Historiar**: fazendo, contando e narrando a história. 6ª série. São Paulo: Scipione, 2002.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; GARCIA, Tânia Braga. Pesquisas em Educação Histórica: algumas experiências. **Educar em Revista**. Curitiba: 2006.

## JOVENS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO E A CONSTITUIÇÃO DE SENTIDOS EM RELAÇÃO À HISTÓRIA DA CIDADE DE CURITIBA

Geraldo Becker - UFPR<sup>9</sup>  
beckergeraldo@hotmail.com

**Resumo:** Este artigo apresenta algumas reflexões sobre a segunda e a terceira parte do estudo piloto, que norteia a dissertação de mestrado com o título *Consciência histórica e atribuição de sentidos: perspectivas de jovens estudantes do Ensino Médio em relação à história da cidade de Curitiba*, na linha de pesquisa Cultura, Escola e Ensino, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. O objetivo principal é entender, por meio de uma sistematização fundamentada nos princípios investigativos da pesquisa qualitativa de natureza empírica e interpretativa, a atribuição de sentidos que 36 jovens estudantes que estavam ingressando no primeiro ano do Ensino Médio de um colégio da capital paranaense dão à história da cidade de Curitiba. Para tanto, utilizou o aporte teórico sobre padrões de respostas ou níveis analíticos (Alves, 2011), o referencial metodológico da Educação Histórica e a teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen.

**Palavras-chave:** Consciência histórica. Sentidos. História da cidade de Curitiba. Pesquisa Qualitativa. Educação Histórica.

### Introdução

Este artigo apresenta algumas reflexões referentes à segunda e a terceira parte do estudo piloto que norteia dissertação de mestrado com o título provisório, *Consciência histórica e atribuição de sentidos: perspectivas de jovens estudantes do Ensino Médio em relação à história da cidade de Curitiba*, na linha de pesquisa Cultura, Escola e Ensino, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

Nesta parte da pesquisa, o objetivo principal foi entender quais os sentidos atribuídos por um grupo de 36 estudantes, que estavam ingressando no primeiro ano do Ensino Médio de um colégio da região Leste da capital paranaense à história da cidade de Curitiba-PR.

Para tanto, utilizou o aporte teórico sobre padrões de respostas ou níveis analíticos desenvolvidos por Ronaldo Cardoso Alves (2011), o referencial

---

<sup>9</sup> Professor de História das Redes Estadual e Privada do Estado do Paraná. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Pesquisador do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH).

metodológico da Educação Histórica, a teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen, assim como também a articulação das técnicas da pesquisa qualitativa de natureza empírica e interpretativa.

### **Referencial teórico e metodológico**

Para explicar o desenvolvimento estrutural da consciência histórica referente à construção do sentido histórico do passado, Rüsen (2011:61) apresenta uma tipologia geral do pensamento histórico que “abarca conceitualmente o campo completo de suas manifestações empíricas, e, portanto, pode ser utilizada para o trabalho comparativo na historiografia incluindo comparações interculturais.”

Ainda segundo esse autor, as formas de atribuição de sentido são divididas em quatro: tradicional, exemplar, crítica e genética. Na primeira, a orientação na vida prática se dá por meio de tradições, pois é por meio de recordações das origens, das repetições, das obrigações, dos discursos comemorativos, dos monumentos públicos que se define e se valida os valores, os sistemas de valores, a identidade histórica, a autoconfiança, a autocompreensão e a moral. (RÜSEN, 2011:62-64).

Na segunda, a consciência histórica utiliza argumentos referentes às experiências do passado para orientar o presente, a história passa a ser vista como uma recordação, uma mensagem para o momento atual, ou seja, o passado como exemplo e a moral como possuindo validade atemporal. (RÜSEN, 2011:65-66).

A terceira forma denominada consciência histórica crítica são criados argumentos por meio de evidências e do raciocínio histórico para novas interpretações sobre uma história determinada, rompendo a ideia de continuidade, formulando “contranarrações” e pontos de vista históricos distinta das orientações temporais já estabelecidas. Esse pensamento histórico-crítico confronta os valores morais por meio da evidência histórica de suas origens ou das consequências morais. (RÜSEN, 2011:66-68).

Na forma genética ocorre uma reinterpretação do passado, nela a mudança é a essência que dá um sentido a história, onde o passado é visto como um acontecimento mutável, que evolui, nessa forma de pensamento histórico a vida social e toda a sua complexidade é visualizada numa temporalidade absoluta, na qual podem ser aceitos diferentes pontos de vista porque se integram em uma



perspectiva abrangente de mudança temporal, onde os valores morais se despojam de sua natureza estática e se temporizam. (RÜSEN, 2011:68-71).

Outro aporte teórico utilizado neste momento da pesquisa estava relacionado aos padrões de respostas ou níveis analíticos desenvolvidos por Ronaldo Cardoso Alves (2011) em sua tese intitulada *Aprender História com sentido para a vida: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses*, denominados “fragmentos descritivos; explicação simples; explicação emergente; e explicação densa.” (ALVES, 2011:148).

Segundo Alves (2011) o nível analítico denominado “Fragmentos Descritivos” está ligado a uma consciência histórica tradicional, na qual as respostas produzidas pelos estudantes apresentam informações ou reproduções da própria pergunta ou respostas desconectadas, superficiais, fragmentadas, pouco reflexivas, sem nenhuma preocupação explicativa e muitas vezes descontextualizadas historicamente impossibilitando uma maior compreensão por parte do leitor. (ALVES, 2011:148-151).

No nível analítico denominado “Explicação Simples”, as respostas às questões estão ligadas às tentativas de relacionar uma ou várias causas ao assunto em questão, podendo variar desde uma simples citação superficial, até uma mais complexa, porém de conteúdo monocausal, na qual um fator pode ser determinante em um acontecimento, sem uma explicação profunda, deixando de lado as especificidades referentes ao processo histórico determinantes daquela situação, por meio de marcadores temporais retirados da própria pergunta e muitas vezes confusos. Esse tipo de explicação está associado à consciência histórica tradicional e exemplar. (ALVES, 2011:151-156).

Nas respostas do nível “Explicação Emergente” são apresentadas mais de uma causa, razão ou motivo para explicar hipóteses, porém se limitam na elaboração qualitativa de relações cognitivas entre fatos ocorridos e fatores geradores, explicar a história enumerando causas sobre um fato histórico sem uma relação qualitativa a esse mesmo fato, muitas vezes reproduz exemplos históricos atemporais, assumindo sem uma reflexão modelos culturais existentes, limitando sua capacidade de julgar preso a descrever exemplos, não conseguindo uma adequação a uma releitura crítica às contingências históricas referentes ao seu contexto no presente, desta forma estas explicações estão relacionadas à constituição de sentido do pensamento histórico exemplar. (ALVES, 2011:157-160).

As respostas no nível analítico denominado “Explicação Densa” estão relacionadas à qualificação da explicação histórica obedecendo a uma formatação que cita atores do contexto histórico e promove um diálogo sobre sua participação, assim como também faz uso de marcadores espaciais e temporais, apresenta diferentes perspectivas e muitas vezes por meio de uma forma reflexiva leva o leitor a pensar sobre as hipóteses apresentadas, neste nível as narrativas apresentam uma formatação com introdução, desenvolvimento e conclusão das ideias, estando relacionada a uma consciência histórica crítica, quando o narrador toma uma posição diante de prescrições construídas culturalmente ao longo do tempo, e genética quando o pensamento é perspectivado e pela reflexão surge um posicionamento crítico, rejeitando ou transformando as experiências abrindo um horizonte de expectativas com orientação para o futuro. (ALVES, 2011:160-168).

### **Categorização das respostas apresentadas pelos estudantes**

A segunda parte do instrumento de pesquisa continha 4 (quatro fontes iconográficas: a primeira, relacionada ao Largo Coronel Enéas Farias, popularmente conhecido com Largo da Ordem; a segunda, uma imagem da Praça Tiradentes evidenciando o monolito histórico que simboliza o poder legalmente constituído em 29 de março de 1693 pelo rei de Portugal e o Marco Zero, referência geodésica da cidade de Curitiba; a terceira mostra a rua XV de Novembro, vista do alto de um prédio, por fim, uma aquarela intitulada Vista de Curitiba, Província do Paraná, 1855 de John Henry Elliott.

Com as quatro fontes iconográficas projetadas pelo *Data show*, distribuí aos estudantes a terceira parte do instrumento de pesquisa. Após a leitura dos enunciados em voz alta estipulei o prazo de 30 (trinta) minutos para que a mesma fosse recolhida.

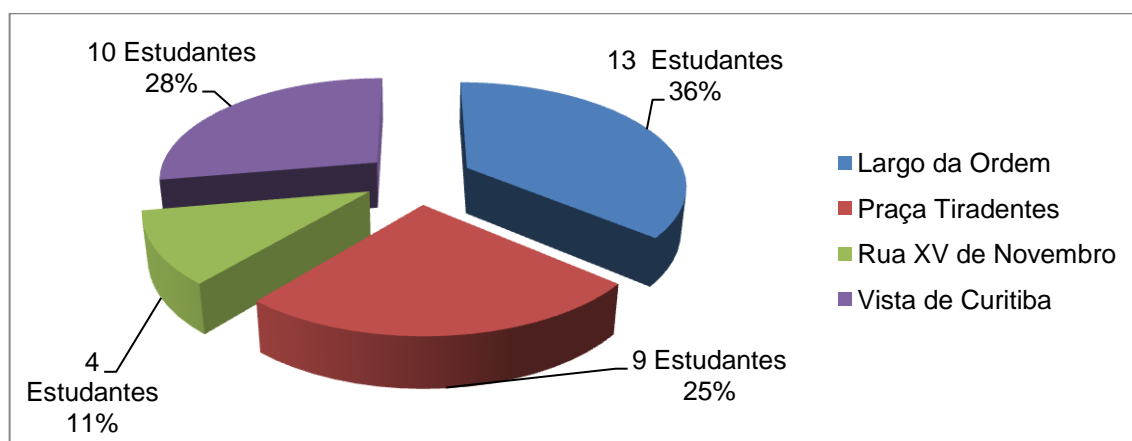
Nesta fase, foi solicitado aos estudantes: *Escolha uma imagem que você acredita que está mais relacionada com a história de Curitiba e justifique*. O pesquisador buscou por meio desta questão, transformar as carências de orientação em interesses cognitivos gerando conhecimento por meio de “perspectivas históricas a partir de questionamentos. Nessas perspectivas, o passado – mediado pelos testemunhos de sua documentação empírica – é visto e tornado presente pelo pensar.” (RÜSEN, 2015:76-77), e a partir dessa perspectiva, avançar no

entendimento sobre o sentido histórico atribuído pelos estudantes pesquisados à história da cidade de Curitiba.

Por meio do aporte teórico sobre padrões de respostas ou níveis analíticos (ALVES, 2011) foi possível pensar o desenvolvimento da análise dos dados obtidos a partir da escolha de uma fonte iconográfica que para os estudantes estava mais relacionada com a história de Curitiba.

Com esta forma de olhar as respostas criadas pelos jovens estudantes, foi possível a partir do gráfico sobre a escolha da imagem, elaborar tabelas analíticas que possibilitaram avançar na compreensão sobre o sentido da história de Curitiba para esses jovens.

GRÁFICO 1 – ESCOLHA UMA IMAGEM QUE VOCÊ ACREDITA QUE ESTA MAIS RELACIONADA COM A HISTÓRIA DE CURITIBA E JUSTIFIQUE



FONTE: O autor (2017).

No gráfico sobre a escolha de uma imagem que para os jovens estudantes está mais relacionada com a história de Curitiba, pode-se perceber que em primeiro lugar ficou a imagem do Largo da Ordem citada em 13 (treze) respostas, cujo nome oficial é Largo Coronel Enéas, seguido pela aquarela intitulada Vista de Curitiba, Província do Paraná, 1855 de John Henry Elliott, mencionada em 10 (dez) respostas, a Praça Tiradentes fica em terceiro lugar indicada em 9 (nove) respostas e em quarto lugar a Rua XV de Novembro apontada em 4 (quatro) respostas.

As tabelas, a seguir, demonstram por meio do aporte teórico sobre padrões de respostas ou níveis analíticos (ALVES, 2011:148-161), a quantidade de respostas elaboradas pelos jovens estudantes sobre cada fonte iconográfica. Após cada

tabela, apresento alguns exemplos e uma breve síntese justificando o processo de categorização.

Tabela sobre o nível analítico denominado Fragmentos Descritivos:

TABELA 1 – ESCOLHA UMA IMAGEM QUE VOCÊ ACREDITA QUE ESTÁ MAIS RELACIONADA COM A HISTÓRIA DE CURITIBA E JUSTIFIQUE – FRAGMENTOS DESCRITIVOS

IMAGEM	FRAGMENTOS DESCRITIVOS QUANTIDADE
Largo da Ordem	06
Praça Tiradentes	04
Rua XV de Novembro	03
Vista de Curitiba	09
Total	22

FONTE: O autor (2017).

A partir da tabela sobre Fragmentos Descritivos pode-se perceber que das 36 (trinta e seis) respostas analisadas, 22 (vinte e duas) foram categorizadas neste nível analítico, sendo que 09 (nove) mencionaram a fonte iconográfica Vista de Curitiba, Província do Paraná, 1855 de John Henry Elliott como a mais relacionada com a história de Curitiba, 6 (seis) indicaram o Largo da Ordem, 4 (quatro) citaram a Praça Tiradentes e 3 (três) apontaram a Rua XV de Novembro.

A seguir, alguns exemplos de respostas produzidas pelos jovens estudantes e categorizadas como Fragmentos Descritivos:

#### **Largo da Ordem:**

Para mim, a que pode representar é o Largo da Ordem, como é bem antigo, há histórias e mais diversas pessoas que já passaram e passam por lá até hoje. (G. A. Grifo do pesquisador).

#### **Praça Tiradentes:**

A Praça Tiradentes, pois tem monumentos que retratam um pouco mais a história, como por exemplo, de como era antes, e como as coisas aconteceram, esse é um dos pontos que se relaciona com a história. (M. B. Grifo do pesquisador).

### Rua XV de Novembro:

A imagem da rua XV pode ser considerada até como símbolo de Curitiba. Está relacionada a História pois desde muitos anos atrás a rua XV é uma parte principal do centro da nossa cidade. (G. P. Grifo do pesquisador).

### Vista de Curitiba:

Obra 4, é uma arte, feita em homenagem a fundação de Curitiba, é uma das mais importantes obras de arte de Curitiba, além de representar a fundação de Curitiba. (R. E. Grifo do pesquisador).

Em síntese, nas respostas categorizadas neste nível analítico, percebe-se a fragilidade de conhecimento histórico, pois as respostas apresentam simples descrições sem uma reflexão e reproduzem, na maioria das vezes, informações contidas nas fontes apresentadas, desta forma expressam uma consciência histórica tradicional na qual o sentido está na validação de um pensamento dominante e a orientação temporal se dá como uma continuidade dos modelos de vida pré-estabelecidos, pautados em tradições.

Tabela sobre o nível analítico denominado Explicação Simples:

TABELA 2 – ESCOLHA UMA IMAGEM QUE VOCÊ ACREDITA QUE ESTÁ MAIS RELACIONADA COM A HISTÓRIA DE CURITIBA E JUSTIFIQUE – EXPLICAÇÃO SIMPLES

IMAGEM	EXPLICAÇÃO SIMPLES QUANTIDADE
Largo da Ordem	06
Praça Tiradentes	04
Rua XV de Novembro	01
Vista de Curitiba	01
Total	12

FONTE: O autor (2017).

Por meio da tabela sobre Explicação Simples, percebe-se que 12 (doze) das 36 (trinta e seis) respostas analisadas foram categorizadas neste nível analítico, a fonte iconográfica Largo da Ordem, foi apontada em 6 (seis) respostas como sendo a mais relacionada com a história de Curitiba; a imagem da Praça Tiradentes citada em 4 (quatro); a Rua XV de Novembro foi indicada em 1 (uma) e a Vista de Curitiba,

Província do Paraná, 1855, de John Henry Elliot foi mencionada em 1 (uma) resposta.

Nesse sentido, apresento alguns exemplos de respostas produzidas pelos estudantes e categorizadas como Explicação Simples:

### **Largo da Ordem:**

Largo da Ordem – a praça com aquelas casas antigas representam para mim Curitiba, uma praça que devia ter passado por vários acontecimentos históricos, a igreja devia ter sido acessada por várias pessoas, e quando se fala em Largo da Ordem com certeza irão saber que é um ponto histórico famoso de Curitiba. (J. V. Grifo do pesquisador).

### **Praça Tiradentes:**

A imagem que eu acredito que está mais relacionada com a História de Curitiba é a da Praça Tiradentes, pois foi um dos acontecimentos mais conhecidos pelas pessoas que moram em Curitiba, e também porque Tiradentes tem como um importante 'símbolo', pois foi um herói nacional, que com suas representações, poupou os inconfindentes do derramamento de sangue. (B. F. Grifo do pesquisador).

### **Rua XV de Novembro:**

Rua XV, pois tem tudo a ver com Curitiba, o comércio, os velhos conversando nos bancos... A rua XV é um símbolo de Curitiba, um lugar que sempre tem turistas, e grande parte da população conhece, mesmo que não sabendo as histórias. (T. S. Grifo do pesquisador).

### **Vista de Curitiba:**

O quadro sobre Curitiba, de 1855. Acredito que esta imagem esteja relacionada diretamente com a História de Curitiba, principalmente pelo fato de a mesma ser antiga e porque demonstra como era a cidade na época. Assim podemos comparar a cidade antes e como é agora, consequentemente, usamos a História para isso. (C. H. Grifo do pesquisador).

As respostas categorizadas neste nível possuem como características principais as explicações de causalidade, muitas vezes citando motivos sem uma explicação aprofundada sobre a ocorrência de um determinado acontecimento, este nível de explicação está relacionada a uma consciência histórica tradicional exemplar, pois a constituição de sentido histórico é por meio de um discurso já

consolidado pautado em tradições, e que a História tem como função fornecer exemplos para as futuras gerações.

Tabela sobre o nível analítico denominado Explicação Emergente:

TABELA 3 – ESCOLHA UMA IMAGEM QUE VOCÊ ACREDITA QUE ESTÁ MAIS RELACIONADA COM A HISTÓRIA DE CURITIBA E JUSTIFIQUE – EXPLICAÇÃO EMERGENTE

IMAGEM	EXPLICAÇÃO EMERGENTE QUANTIDADE
Largo da Ordem	00
Praça Tiradentes	01
Rua XV de Novembro	00
Vista de Curitiba	00
Total	01

FONTE: O autor (2017).

Por meio da tabela sobre Explicação Emergente, percebe-se que 1 (uma) resposta foi categorizada neste nível analítico, nela a fonte iconográfica Praça Tiradentes foi citada como a que mais está relacionada com a história de Curitiba. Nesse sentido, a resposta é apresentada a seguir, para justificar a análise que determinou a categorização neste nível de explicação.

### **Praça Tiradentes:**

Tiradentes, se destaca por ser a praça mais antiga de Curitiba e por ser um ponto de início para a formação de nossa cidade, já em relação à estátua, acredito que ela representa o poder e a força, sendo assim, devemos ter orgulho daqueles que estiveram ali e foram formadores/colonizadores de Curitiba! (T. O. Grifo do pesquisador).

Neste nível analítico, apesar da explicação ser pluricausal, destacando mais de um motivo para justificar a escolha, percebe-se uma confusão e pouco conteúdo histórico em relação à estátua citada - que não aparece na fonte apresentada – neste nível de explicação a constituição de sentido histórico está relacionada com uma consciência histórica exemplar, pois a força e o poder representados pela estátua numa praça antiga e ponto de início para a formação da cidade, justifica segundo a narrativa o orgulho daqueles que foram responsáveis pela formação e colonização de Curitiba.

Tabela sobre o nível analítico denominado Explicação Densa:

TABELA 4 – ESCOLHA UMA IMAGEM QUE VOCÊ ACREDITA QUE ESTÁ MAIS RELACIONADA COM A HISTÓRIA DE CURITIBA E JUSTIFIQUE – EXPLICAÇÃO DENSA

IMAGEM	EXPLICAÇÃO DENSA QUANTIDADE
Largo da Ordem	01
Praça Tiradentes	00
Rua XV de Novembro	00
Vista de Curitiba	00
Total	01

FONTE: O autor (2017).

Os dados apresentados na tabela sobre Explicação Densa demonstram a complexidade em se elaborar respostas neste nível, pois das 36 (trinta e seis) respostas analisadas e categorizadas pelo pesquisador, 1 (uma) apresenta algumas características desse tipo de explicação. Desta forma a resposta sobre o Largo da Ordem será exibida e nela serão apontados elementos que justificaram a categorização neste nível de explicação.

**Largo da Ordem:**

Largo da Ordem onde se encontra construções históricas que remetem Curitiba à época de uma vila, centro comercial de agricultores e ponto de apoio para tropeiros. Feira aos domingos desde 1973. (A. F. Grifo do pesquisador).

Esta resposta sobre o Largo da Ordem apresenta algumas características que possibilitaram a aproximação com este último nível analítico de explicação histórica, pois além de exibir uma explicação qualitativa por meio de uma multiperspectividade de elementos e sujeitos de uma Curitiba à época de vila, faz uma relação entre causa e consequência, presente, passado e futuro ao mencionar que lá se encontra construções históricas de uma Curitiba “à época de vila”, e que por isso foi, é e será um centro comercial da capital paranaense. Este nível de explicação histórica está relacionado a uma constituição de sentido histórico por meio de uma consciência histórica crítica ou genética, quando o narrador a partir de demandas de orientação

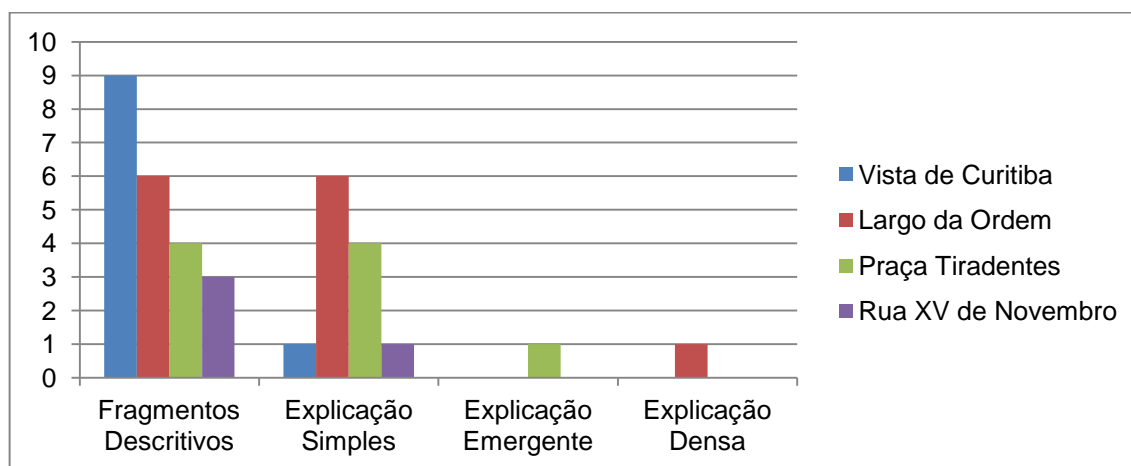


em sua vida cotidiana, transforma as experiências do passado em orientação para o futuro.

Enfim, a partir dessas análises duas inquietações tornam-se presentes nesse momento da pesquisa, a primeira diz respeito aos critérios utilizados pelos estudantes para a escolha da fonte iconográfica que para eles estaria mais relacionada à história de Curitiba, a segunda referente ao predomínio de respostas categorizadas em alguns níveis analíticos.

Devido a essas inquietações, faz-se necessária a criação de um gráfico apresentando de forma resumida a escolha da imagem e a categorização das respostas em níveis analíticos para que se possam elaborar hipóteses para estas questões.

GRÁFICO 2 – RESUMO REFERENTE À ESCOLHA DA IMAGEM E DA CATEGORIZAÇÃO DAS RESPOSTAS EM NÍVEIS ANALÍTICOS



FONTE: O autor (2017).

Partindo da interpretação do gráfico sobre a escolha da imagem e sua categorização em níveis analíticos, algumas considerações podem ser apontadas. Em relação à imagem mais relacionada com a história de Curitiba, das 36 (trinta e seis) respostas analisadas 10 (dez) apontaram a fonte iconográfica Vista de Curitiba, Província do Paraná, 1855, de John Henry Elliot, sendo que 9 (nove) foram categorizadas como Fragmentos Descritivos e 1 (uma) como Explicação Simples.

O Largo da Ordem foi a fonte iconográfica mencionada em 13 (treze) respostas, dessas, 6 (seis) foram categorizadas em Fragmentos Descritivos, 6 (seis) Explicação Simples e 1 (uma) Explicação Densa.

A fonte iconográfica Praça Tiradentes foi citada em 9 (nove) respostas, sendo 4 (quatro) categorizadas em Fragmentos Descritivos, 4 (quatro) em Explicação Simples e 1 (uma) em Explicação Emergente.

A fonte iconográfica Rua XV de Novembro, foi indicada em 4 (quatro) respostas, foi categorizada como Fragmentos Descritivos em 3 (três) e em 1 (uma) como Explicação Simples.

Em síntese, a fonte iconográfica Largo da Ordem foi a mais escolhida, 13 (treze) respostas, porém 6 (seis) estudantes apresentaram respostas superficiais e desprezaram informações contidas na fonte, e em outros 6 (seis) apresentaram como justificativa ser um ponto turístico famoso da cidade de Curitiba, no qual encontram-se casas antigas e uma igreja que havia sido frequentada por muitas pessoas, ou seja, uma explicação de causalidade sem uma explicação aprofundada, 1 (uma) resposta apresentou uma explicação qualitativa e multiperspectivada, relacionando causa e consequência, presente, passado e futuro.

Nesse sentido, algumas hipóteses podem ser levantadas para explicar os critérios utilizados pelos estudantes para que a fonte iconográfica Largo da Ordem fosse a mais escolhida:

- a) É um dos pontos turísticos mais conhecidos da cidade de Curitiba;
- b) Muitos estudantes já foram à feira do Largo da Ordem aos domingos;
- c) O estudo da história de Curitiba nos anos iniciais do Ensino Fundamental trabalha com fontes referentes ao Largo da Ordem.

Sobre o predomínio do nível analítico Fragmentos Descritivos, algumas hipóteses podem ser apresentadas:

- a) Falta de conhecimentos históricos sobre o tema;
- b) Falta de um trabalho voltado a interpretação das evidências contidas nas fontes históricas para o desenvolvimento de respostas com explicações mais complexas;
- c) Falta de um trabalho com fontes históricas multiperspectivadas visando à construção do pensamento histórico e o desenvolvimento da consciência histórica.

## Considerações finais

Esta parte do estudo piloto apontou algumas considerações importantes: as fontes iconográficas apresentadas sobre Curitiba provocaram uma identificação dos estudantes com a história da cidade e as escolhas que eles fizeram foram a partir de seus conhecimentos históricos.

As fontes iconográficas apresentadas sobre Curitiba provocaram uma identificação dos estudantes com a história da cidade e as escolhas que eles fizeram foram a partir de seus conhecimentos históricos.

A respeito da escolha de uma fonte iconográfica que para os estudantes estaria mais relacionada à história de Curitiba, a análise das respostas por meio do referencial teórico sobre padrões de respostas ou níveis analíticos (ALVES, 2011), possibilitou-me a compreensão de alguns elementos utilizados por eles para explicar e justificar a escolha.

Desta forma, percebi que a maior parte dos estudantes escolheu as fontes iconográficas sem uma reflexão ou explicações aprofundadas, reproduzindo na maioria das vezes informações contidas nas fontes, demonstrando assim, a falta de conhecimento histórico, já que muitas vezes validavam um pensamento dominante ou utilizavam o passado como exemplo a ser seguido.

Por meio do diálogo promovido por Alves (2011) com o referencial teórico de Jörn Rüsen sobre a tipologia da consciência histórica, constatei que grande parte das explicações e justificativas utilizadas pelos estudantes estava relacionada às formas de atribuição de sentido tradicional e exemplar.

## Referências

ALVES, Ronaldo Cardoso. **Aprender história com sentido para a vida: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses**. 322 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05072011-150223/>>. Acesso em: 19 abr. 2016.

BECKER, Geraldo. **Consciência histórica e atribuição de sentidos: perspectivas de jovens estudantes do Ensino Médio em relação à história da cidade de Curitiba**. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2017.

GAZETA DO POVO. **Vida e cidadania**. 2015. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/de-secos-e-molhados-ao-maior-acervo-da-historia-de-curitiba-51mti2elxaxqfa376sz2iv4ni>>. Acesso em: 28 out. 2015.

LESSARD-HÉBERT, Michelle; GOYETTE, Gabriel; BOUTIN, Gérald. **Investigação qualitativa**: fundamentos e práticas. Trad. Maria João Reis. Lisboa: Instituto PIAGET, 2005.

MUSEU PARANAENSE. **Catálogo Museu Paranaense**. Curitiba: Secretaria de Estado da Cultura, 2006.

RÜSEN, Jörn. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Editora UFPR, 2011, p. 51-77.

\_\_\_\_\_. **Teoria da história**: uma teoria da história como ciência. Tradução. Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

VERONEZ, Mario Fernando. Foto Rua XV de Novembro. In: BECKER, Geraldo. **Consciência histórica e atribuição de sentidos: perspectivas de jovens estudantes do Ensino Médio em relação à história da cidade de Curitiba**. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2017.

## CONFLITO DE ESCRAVOS E EX-ESCRAVOS DURANTE O PERÍODO DA ESCRavidÃO AFRICANA NO BRASIL: O QUE DIZ (E O QUE NÃO DIZ) A NARRATIVA DO MANUAL DIDÁTICO DE HISTÓRIA<sup>10</sup>

Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd – FSB; LAPEDUH/UFPR  
rosifgevaerd@yahoo.com.br

**Resumo:** A presente investigação situa-se no âmbito da Educação Histórica, vinculada ao Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica da Universidade Federal do Paraná, coordenado pela Profa. Dra. Maria Auxiliadora Schmidt, na seguinte temática: Como os manuais didáticos de diferentes países tratam a história conflituosa. Para tanto, tomamos como referência o conceito de “burdening history” de Bodo Vin Borries (2011; 2016). No Brasil, esse conceito está relacionado à conflitos como ditadura militar, massacre de povos indígenas, entre outros (SCHMIDT, 2015). Meu objetivo é responder à seguinte questão: Que tipo de narrativas sobre *conflitos relacionados à escravidão africana no Brasil* são difundidas pelo manual didático? Para fins de análise selecionei a coleção *Vontade de saber História* (PELLEGRINI, et.al, 2012). Nessa coleção, um dos conflitos relacionados à escravidão, o *Levante dos Malês*, está indicado a ser ensinado no 8º ano do ensino fundamental. A fase atual da pesquisa consiste em analisar a narrativa do manual didático tendo como referência os estudos de Rüsen (2010); identificar marcadores temporais, espaciais, personagens históricos e suas ações segundo Topolski (2004), Carretero e Jacott (1997); bem como buscar na historiografia, elementos de aproximações e distanciamentos, para poder observar de que forma esse conflito está sendo tratado no contexto escolar.

**Palavras-Chave:** Educação histórica. Manual didático. História difícil.

### Introdução

A presente investigação situa-se no âmbito da Educação Histórica, nas pesquisas do LAPEDUH/UFPR (Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica/Universidade Federal do Paraná) coordenado pela Profa. Dra. Maria Auxiliadora Schmidt, na seguinte temática *Como os manuais didáticos de diferentes países tratam a história conflituosa*, mais especificamente, as ideias e imagens dos conflitos da história em manuais didáticos.

Além disso, esta pesquisa está sendo desenvolvida durante o curso *A burdening history (história difícil): conceitos substantivos e de segunda ordem na relação teoria e prática*, na medida em que atuo como professora de História da

<sup>10</sup> Texto apresentado no XVI Congresso das Jornadas Internacionais de Educação Histórica – Epistemologias do Ensino de História, na cidade do Porto (Portugal) em setembro de 2016.

Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME), mais especificamente, na Secretaria Municipal da Educação (SME) com a formação continuada de professores do ensino fundamental. Este curso de extensão universitária conta com a parceria entre a SME e UFPR, mais especificamente, com o LAPEDUH, são ofertados desde 2010, sob a docência da Profa. Dra. Maria Auxiliadora Schmidt e tem tratado de diferentes temáticas.

Esta investigação toma como foco os pressupostos teóricos e metodológicos específicos da Educação Histórica, especialmente, os que fundamentam as investigações que têm como preocupação os estudos sobre formação de consciência histórica, como os trabalhos de LEE (2001; 2003); RÜSEN (2001; 2007); SCHMIDT (2002; 2006); SCHMIDT e GARCIA (2006); entre outros. Nessa pesquisa, a minha preocupação é buscar entender como a narrativa histórica escolarizada tem tratado a temática da escravidão no Brasil e sua relação com a formação da consciência histórica de jovens escolarizados.

De acordo com Schmidt (2009:11) na esteira dos estudos desenvolvidos por investigadores como Charlot (2000), Dubet, (2006), Dubet e Martuccelli (1997)

os estudos relacionados ao campo da Educação Histórica, abrem um diálogo com as teorias educacionais que procuram entender o significado dos processos de escolarização, particularmente no que se refere aos processos de ensino e aprendizagem, face ao declínio da escola como instituição com a "função de", para entendê-la como o espaço da experiência (individual e social) dos sujeitos com o conhecimento (SCHMIDT, 2009:11)

Nesse sentido, as pesquisas na área da educação histórica, mais especialmente sob o enfoque de cunho qualitativo, têm investigado, por um lado, os conceitos substantivos, e, por outro, as ideias sobre "a natureza da História" (BARCA, 2005:16).

Nessa investigação estamos trabalhando com o conceito de "burdening history" (história tensa, história traumática, história difícil) de Bodo von Borries (2011). No Brasil, conflitos relacionados à ditadura militar, povos indígenas, questões religiosas, entre outros. No meu caso, o conceito substantivo escravidão africana no Brasil, mais especificamente, o Levante dos Malês.

Para fundamentar o percurso metodológico assumido, parti das considerações pautadas por autores da pesquisa qualitativa, tomando como referência,

especialmente, os estudos de Godoy (1995); Bogdan e Biklen (1994), que serviram de referência em minha investigação de doutorado.

Segundo Godoy a pesquisa qualitativa tem ocupado um lugar relevante entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas relações sociais. De acordo com essa perspectiva, um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Nessa metodologia, o pesquisador vai a campo buscando "captar" o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. (GODOY, 1995:28-29 *apud* GEVAERD, 2009:105).

Para Bogdan e Biklen (1994:50), na investigação qualitativa, os dados não são recolhidos com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente, mas, em vez disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares recolhidos vão sendo agrupados. Além disso, apontam os autores, que esta é uma teoria que se desenvolve 'de baixo para cima', em que as peças individuais são recolhidas e depois inter-relacionadas. É designada por *Grounded Theory*, ou *teoria fundamentada*, na qual o investigador que planeja elaborar uma teoria sobre o seu objeto de estudo só poderá estabelecer a direção de sua pesquisa após a recolha dos dados (BOGDAN; BIKLEN, 1994:50 *apud* GEVAERD, 2009:105).

Partindo dessas considerações meu objetivo nessa investigação é responder às seguintes questões: Que tipo de narrativa sobre conflitos relacionados à *escravidão africana no Brasil*, nesse caso, *O Levante dos Malês*, é difundida pelo manual didático? Como o aluno expressa a sua aprendizagem histórica em relação a esse conflito, sob a forma de narrativa?

A fase atual da pesquisa consiste em analisar a narrativa apresentada no manual didático tendo como referência, especialmente, os estudos de Jörn Rüsen (2010) a partir dos critérios que o autor considera como fundamentais para um bom livro didático de história: utilidade para o ensino, utilidade para a percepção histórica, utilidade para a interpretação histórica e para a orientação histórica.

Para fins de análise selecionei a coleção analisada no pós-doutorado – *Vontade de saber História* (PELLEGRINI, et.al, 2012). Na referida coleção, um dos conflitos relacionados à escravidão africana no Brasil é o conceito substantivo – *Levante dos Malês* – que está indicado a ser ensinado no manual de 8º ano do ensino fundamental.

Procedo à análise desse conceito substantivo tendo como referência os estudos de Peter Lee (2001; 2005), pois para esse autor conceitos substantivos da história, encontrados são quando trabalhamos com tipos particulares de conteúdos históricos. Eles são parte do que podemos chamar de *substância* da história como a Revolução Francesa, Revolução Industrial, Escravidão, entre outros. Tais conceitos pertencem a diferentes tipos de atividade humana, como econômica, política, social e cultural.

Tomando como referência os estudos de Topolski (2004); Carretero e Jacott (1997) busco identificar os marcadores temporais, espaciais, os sujeitos históricos, bem como as ações desses sujeitos na narrativa do manual.

Além disso, procuro identificar como a historiografia tem tratado esse conflito, especialmente, a partir da obra produzida por João José Reis (1986) *Rebelião escrava no Brasil: a história do levante dos malês (1835)*, buscando elementos de aproximações, distanciamentos e lacunas na narrativa do manual didático, para poder observar de que forma esse conflito está sendo tratado no contexto escolar. A outra fase da pesquisa consiste em identificar como alunos se apropriam desse conceito histórico e como o expressam de forma narrativística.

### **Pressupostos teóricos e metodológicos**

Nesta investigação assumo o conceito de narrativa a partir da pesquisa desenvolvida no doutorado quando tomei como referência a perspectiva de Husbands (2003) sobre a narrativa histórica escolar. Segundo o autor, a narrativa é uma das formas pelas quais alunos e professores dão sentido ao passado histórico, bem como quando pensam sobre as versões do passado. Assim, por meio das narrativas torna-se possível, em aulas de história, tratar de ideias mais abstratas sobre as suposições e crenças das sociedades do passado, sobre as formas como trabalharam ou fracassaram, e sobre como as pessoas representavam suas relações com os outros. (HUSBANDS, 2003:48 *apud* GEVAERD, 2009:191-192).

Narrar histórias em aulas de história, para esse autor, é uma forma de relatar o passado e, conseqüentemente, interpretar este passado e, por isso, as narrativas são um componente significativo do pensamento histórico e uma ferramenta central no ensino e na aprendizagem em história, podendo ser considerada como fundamental nessas aulas. No entanto, ressalta o autor, na aprendizagem histórica a narrativa



não é um fim em si mesma, mas um meio para determinado fim, isto é, para a produção de uma compreensão sobre o passado – a compreensão histórica. E isto significa:

contar histórias, mas também pedir aos alunos que as recontem; submetê-las a um exame crítico, criando um sentido da sua 'naturalidade', assim como da sua lógica. Envolve uma dúvida cética implícita sobre o caráter das histórias que contamos. Significa relacionar histórias àqueles 'princípios organizadores' – as idéias de causa, continuidade, mudança – do complexo discurso histórico. (HUSBANDS, 2003:51 apud GEVAERD, 2009:192)

Além disso, a narrativa está sendo entendida como um princípio da educação histórica, na medida em que, para Lee (2005:32), compreender a história envolve conceitos tais como evidência, causa, mudança, explicação, consciência histórica e narrativa, entre outros.

Os historiadores, diz Lee (2005:32), falam e escrevem sobre coisas que acontecem no mundo. As suas histórias estão repletas de pioneiros, políticos e batalhas. Eles dão aos seus leitores explicações e, para isto, usam a evidência e escrevem narrativas. Mas, seus livros não são sobre a ideia de explicação, ou a noção de evidência, ou sobre o que é uma narrativa histórica; em vez disso eles usam as suas próprias compreensões de evidência ou explicação para escrever livros sobre Colombo, os Maias ou a Revolução Americana.

Lee (2005:32) enfatiza que a intenção não é sugerir que os alunos, na sala de aula, passem a fazer a história da mesma maneira que os historiadores, mas o objetivo é que os alunos tragam para a escola ideias tácitas do que seja a história, e que os professores abordem essas ideias. Isso, diz o autor, "se nós desejamos ajudá-los a progredir na compreensão do que professores e historiadores dizem a respeito do passado".

Outro estudo que teve como preocupação as narrativas históricas produzidas por alunos foi realizado por Carretero e Jacott (1997), os quais apontam a importância de dois elementos na narrativa para a explicação de acontecimentos históricos: "os agentes" a quem são atribuídos certas ações e os "motivos" que explicam essas ações.

Em suas pesquisas, Carretero e Jacott (1997:88) têm argumentado que "a visão da História como relato tem sido revitalizada, e nela os personagens, sejam eles concretos ou abstratos, adquirem uma especial relevância".

Para Rüsen (1993:85) a aprendizagem que constitui a consciência histórica vem em destaque nas narrativas, ou seja, no ato de contar histórias, pois esta é uma forma coerente de comunicação e trata da identidade histórica tanto do comunicador como do receptor. Isto ocorre porque as narrativas são produtos da mente humana e, com seu auxílio, as pessoas envolvem lugar e tempo de uma forma aceitável por elas próprias.

Aprender, diz Rüsen (2007:106), "é um processo dinâmico, ao longo do qual o sujeito aprendiz passa por mudanças". Nesse processo, o sujeito adquire alguma coisa, apropria-se de algo. No aprendizado histórico ocorre a apropriação da 'história', ou seja, "um dado objetivo, um acontecimento que ocorreu no tempo passado, torna-se uma realidade de consciência, torna-se objetivo".

### **A burdening history: conceitos da “história difícil” no Brasil**

No artigo *Aprendizagem da “burdening history”: desafios para a educação histórica* Maria Auxiliadora Schmidt (2015:6) apresenta resultados de uma pesquisa sobre – *Os sentidos conferidos ao agir e os desafios para a aprendizagem e formação da consciência histórica de jovens brasileiros* (SCHMIDT, 2013), onde analisou narrativas de jovens sobre a história do Brasil e do Mundo, e apontou alguns indicativos sobre a importância dos conceitos substantivos da História e suas relações com os processos cognitivos de formação da consciência histórica de jovens alunos.

Observou, nas narrativas desses jovens,

a predominância de determinados “cânones” como marcos e marcadores de mudanças históricas em relação à história do país e da história mundial, os quais sugeriram a ausência e/ou exclusão de conteúdos que pudessem expandir, quantitativa e qualitativamente, as experiências dos jovens em relação à sua orientação no fluxo do tempo. Entre estas, destacam-se, por exemplo, a ausência de experiências relacionadas a episódios controversos da história do Brasil, da história de pessoas comuns e da própria história dos jovens, dificultando uma aprendizagem histórica significativa e, portanto, a formação de uma consciência histórica mais complexa. (SCHMIDT, 2015:11)

Mais adiante, aponta que ao analisar as narrativas desses jovens observou que

Apesar de evidenciarem marcadores relacionados a guerras, conflitos, ditaduras, terrorismo, como impulsionadores de mudanças, numa clara  
REVISTA DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA - REDUH - LAPEDUH  
Número 15 / julho – dezembro 2017

demonstração de que entendem que a História “não é cor de rosa”, causa preocupação o fato de que essa percepção, entre os jovens pesquisados, não vem acompanhada de posicionamentos ou argumentos de que esses marcadores estejam articulados a processos de desumanização da própria humanidade e não evidenciam o envolvimento desses jovens na história do país e do mundo. (SCHMIDT, 2015:13)

Para a autora quando crianças e jovens “são confrontados com acontecimentos relacionados à história difícil, tensa, traumática” estes “precisam construir critérios de elaboração de sentido para a ação na vida prática, que sejam referenciados na perspectiva do novo humanismo”. (SCHMIDT, 2015:13).

Baseando-se no trabalho de Bodo Von Borries, publicado sob o título *Coping with burdening history* (VON BORRIES, 2011), Schmidt aponta que a “aprendizagem de experiências pesadas de danos, injúrias, culpa/vergonha (ou todos estes) são muito mais difíceis do que a aprendizagem de casos afirmativos de vitórias, glórias e satisfações”. Para o autor, “o Holocausto e outros crimes de massa do Nacional Socialismo são bons exemplos desta história pesada” ou como o autor tem denominado de *burdening history*. (SCHMIDT, 2015:15)

No Brasil, a antropóloga *Lilia Schwarcz* e a historiadora *Heloisa Starling*, autoras da obra *Brasil: uma biografia* (2015a), em entrevista para a Revista Trip (2015b), fazem uma lista dos episódios mais vergonhosos da história nacional. Na análise das autoras foram sete (07) os episódios traumáticos da nossa história: *Genocídio das populações indígenas; O sistema escravocrata; A Guerra do Paraguai; Canudos; Política do Governo Vargas; Centros clandestinos de violação dos direitos humanos; Massacre do Carandiru*. Nesse sentido, para essa investigação selecionei os conflitos relacionados à escravidão africana no Brasil, na medida em que na minha pesquisa desenvolvida no Pós-doutorado tratei desse conceito.

Na entrevista, a autora afirma que o *sistema escravocrata* pode ser considerado uma das sete vergonhas, pois

O Brasil recebeu 40% do total de africanos que compulsoriamente deixaram seu continente para trabalhar nas colônias agrícolas do continente americano, sob regime de escravidão, num total de cerca de 3,8 milhões imigrantes. Fomos o último país a abolir a escravidão mercantil no Ocidente (só o fazendo em 1888, e depois de muita pressão) e o resultado desse uso contínuo, por quatro séculos, e extensivo por todo o território foi a naturalização do sistema. Escravos eram abertamente leiloados, alugados, penhorados, segurados, torturados e assassinados. (SCHWARCZ; STARLING, 2015b)

Segundo Von Borries (*apud* SCHMIDT, 2015:16-17) “aprender história não é um processo cognitivo solitário, mas também envolve emoções e julgamentos morais”. Assim, interligar e conectar certas peças do passado pode ser importante, mas não é suficiente. A questão é como construir uma narrativa convincente e válida e como manusear seus efeitos para o presente e, neste caso, o ato mental de assimilar, digerir e superar histórias pesadas é decisivo.

No dizer de Von Borries “a tarefa mental de reconciliar-se com histórias difíceis é complicado, demorado e um fardo pesado”. No seu entender,

Para as jovens gerações em sociedades que têm continuidade com períodos de grandes crimes, isso não implica simplesmente internalizar a história contada por avós, pais, autoridades e o estado. Em vez disso, eles têm que refletir, estudar, comparar, analisar e decidir por si mesmos quando lidam com interpretações históricas e a sua própria orientação. (VON BORRIES, 2016, p. 35)

### **Manual didático de história: algumas reflexões**

Em torno da questão dos manuais didáticos, Cuesta Fernandez (1998:106-107), tem buscado esse material como fonte de pesquisa e os tem denominado de *textos visíveis* do *código disciplinar*<sup>11</sup> da história escolar (CUESTA FERNANDEZ, 1997:12,13). No entender do autor o texto didático é:

o conjunto de suposições e normas tangíveis ou intangíveis, visíveis ou invisíveis, que governam seu discurso e seu uso: desde a freqüente adoção de um estilo frio e impessoal, como se não existisse o aluno, como se a narração fosse transescolar, até a seqüência de atividades e a atribuição de papéis aos intervenientes no processo de ensino e aprendizagem. (CUESTA FERNANDEZ, 1998, p. 107)

Do ponto de vista do modelo didático, o autor observa que ocorreram algumas mudanças desde os primeiros manuais até a década de 1970, em que os documentos e fontes figuravam em uma posição marginal, e na década de 1980, em que o espaço dedicado aos documentos históricos começa a competir com o espaço assegurado ao discurso narrativo. As imagens, aos poucos, deixam de desempenhar

<sup>11</sup>Para Cuesta Fernandes, além dos *textos visíveis* (como Leis, Códigos, Regulamentos e manuais didáticos), há que se buscar outras fontes para a reconstrução do *código disciplinar* do ensino de História. Seriam os *textos invisíveis* do *código disciplinar*, “os conteúdos escolares da prática de ensino”. Deste modo, para essa reconstrução há que se “diversificar” as fontes: “fotografia, pintura, espaços e arquiteturas escolares, regulamentos, memórias de centros, testemunhos orais, entrevistas, informes administrativos”. (CUESTA FERNANDES, 1997: 12, 13, 21)

uma função "vicária" do texto e tornam-se uma categoria componente do aparelho pedagógico dos novos manuais. Cada vez mais, o manual didático propõe aos alunos atividades de análise e uso de documentos históricos. (CUESTA FERNANDEZ, 1998:115-116)

Desse modo, o autor defende que os novos manuais didáticos apresentam uma ambivalência: por um lado, continuam utilizando como ponto central o discurso histórico em um texto narrativo impessoal de tipo objetivo e, por outro, apresentam fontes e documentos históricos de todo tipo, propondo atividades que recriam os procedimentos adotados pelos historiadores e sua forma de pensar. No entanto, o manual didático, ainda que em sua versão mais avançada, segue sendo exemplar de um "saber fossilizado" e de uma determinada maneira de aprender e de ensinar história. (CUESTA FERNANDEZ, 1998, p. 116-117)

Nessa direção, Carretero (2007, p. 76-79), aponta que o manual didático adota "um discurso" e "uma voz" como se fossem próprios, assumindo a verdade do conhecimento, reproduzindo esse conhecimento a seus destinatários diretos (os alunos) e indiretos (os professores). Ainda para esse autor, o manual didático contém chaves e perigos, porque em suas páginas existem palavras que se apresentam como chaves para construir o "mundo", em que o aluno pode se deslocar pelo tempo da história e formar uma sucessão causal de acontecimentos, desde, por exemplo, a Idade da Pedra até o presente, ou identificar-se com heróis e pessoas de destaque de seu país. Seu poder para cartografar o real, distinguindo-o da fantasia, e recortando aquilo que pode ser cognoscível, lógico e legível, coloca o manual didático acima da autoridade da palavra do professor.

Conforme Choppin (2004, p. 549), após terem sido negligenciados, tanto pelos historiadores quanto pelos bibliógrafos, os livros didáticos, nas últimas décadas, vêm suscitando um vivo interesse entre os pesquisadores. Nesse período, a história dos livros e das edições didáticas passou a constituir um domínio de pesquisa em pleno desenvolvimento, em um número cada vez maior de países.

Os manuais didáticos são considerados por Rüsen (2010:112) como um dos mais importantes canais para o transporte da pesquisa histórica sobre a cultura histórica de uma sociedade.

Os livros didáticos, no dizer de Rüsen

são submetidos aos princípios da ciência na medida em que sempre têm a tarefa de transmitir um saber sólido. A solidez do saber consiste em ser fundamentalmente submetido aos princípios de autoridade que valem para

a ciência. Em geral, trata-se de um saber muito simplificado para fins escolares e selecionado a partir do capital da respectiva ciência. O limite de sua simplificação e aplicação a fins pedagógicos é o ponto em que a racionalidade metódica que o fundamenta constitutivamente é ferida como princípio. (RÜSEN, 2012:170)

O livro didático, segundo Rüsen (2010:116) tem que levar em conta as condições de aprendizagem dos alunos e alunas, deve estar de acordo com a capacidade de compreensão e, isso vale acima de tudo ao nível de linguagem utilizado. Segundo o autor ao dirigir-se aos alunos

(...) não se deveria esquecer que a experiência histórica tem um potencial próprio de encantamento que se pode aproveitar como oportunidade de aprendizagem. O espanto e a diferença do passado podem ser apresentados de uma maneira que se acredita ser interessante e curiosa. Precisamente as crianças e jovens – sobretudo nos primeiros anos de ensino histórico – são fáceis de fascinar mediante as experiências do diferente na história. (RÜSEN, 2010:117)

O livro de História é o guia mais importante da aula de História e este deve ter algumas condições para que seja considerado um “livro ideal”, e com isso possibilite a aprendizagem da História que, no seu entender, é um processo de desenvolvimento da consciência histórica no qual se devem adquirir competências da memória histórica.

Segundo Rüsen as características de um bom livro didático podem ser definidas como: um formato claro e estruturado; uma estrutura didática clara; uma relação produtiva com o aluno; uma relação com a prática da aula. (RÜSEN, 1997; 2010). Além disso, um livro didático de história deve apresentar uma utilidade para a percepção histórica, uma utilidade para a interpretação histórica e para a orientação histórica.

Quando trata do livro didático “ideal” Rüsen (2010, 111) demonstra a importância de investigações empíricas sobre o uso e o papel que os livros didáticos desempenham no processo de aprendizagem em sala de aula. Essa tem sido a minha preocupação, desde a minha pesquisa de mestrado. Naquele momento meu objetivo foi o de observar como foi se constituindo o ensino de História do Paraná, com o objetivo de identificar as permanências, as mudanças e as discontinuidades que se efetivaram desde as primeiras indicações desses conteúdos, enquanto saber escolar, até a proposta curricular da RME, de 1997-2000, tendo como categoria de análise o conceito de *código disciplinar*, de Cuesta Fernandez (1997; 1998), pois

para esse autor o manual didático é um dos *textos visíveis do código disciplinar*, além Relatórios, Regimentos, Históricos, Planos Curriculares, Diretrizes Curriculares, entre outros.

No doutorado, busquei dar continuidade à pesquisa de mestrado identificando as mudanças, permanências e discontinuidades que se efetivaram nas narrativas da história do Paraná a partir da análise dos *textos visíveis*, como as Propostas Curriculares da RME, as narrativas difundidas pelos manuais didáticos usados pela professora e as narrativas produzidas pelos alunos.

Constatei, de modo geral, que a concepção de história presente nas narrativas dos manuais didáticos usados pela professora é a de uma história factual, acrítica e cronológica. Uma história construída a partir de "grandes vultos" e "heróis", apresentando datas que determinam épocas de fatos e acontecimentos, em uma concepção de cunho positivista da história.

Em 2009, após a defesa da minha tese, iniciei a minha participação no “Grupo de Pesquisa em Educação Histórica” vinculado ao Projeto “Aprender a ler e aprender a escrever em História”, aprovado como bolsa produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ/2009-2012), e que constitui uma das ações do conjunto de atividades do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica, integrado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, sob a coordenação da Profa. Dra. Maria Auxiliadora Schmidt.

Em 2010, fiz a proposta para dar continuidade a essa pesquisa junto ao Programa de Pós-Graduação da UFPR, no Pós-Doutorado, mais especificamente junto ao Núcleo de Pesquisas em Publicações Didáticas (NPPD), sob a Supervisão da Profa. Dra. Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia, com a intenção de ampliar a investigação. Com isso, levantei a seguinte questão para o estudo principal:

Como ocorre o uso e as apropriações das narrativas do manual didático por professor e alunos no processo de escolarização?

A partir dessa questão principal, estruturei a investigação com as seguintes questões:

- Como foi o processo de escolha do manual didático dos anos finais do Ensino Fundamental – 6.º ao 9.º, PNLD/2011 nas escolas da RME?
- Quando o professor usa o manual didático ele usa a narrativa da forma que está presente no manual?

- Qual a ideia expressa pelo aluno em relação ao conceito substantivo escravidão africana no Brasil?

Algumas considerações foram apontadas, entre elas a de que o manual didático de história tem sido usado pela professora constituindo-se no *texto visível* do *código disciplinar* da história escolar de acordo com Cuesta Fernandes (1997). Além disso, observei que a professora usou de forma parcial o manual, na medida em que escolheu alguns segmentos para trabalhar com seus alunos. Essa perspectiva está apontada por Circe Bittencourt (2001:73-74), pois segundo a autora mesmo que o manual didático se caracterize pelo texto "impositivo e diretivo", cabe ao professor, entre outras questões, a seleção dos capítulos a serem trabalhados, a metodologia adotada para a leitura, assim como as tarefas decorrentes da leitura, que são opções do professor. Essa sistemática esteve presente em sala de aula.

O uso do manual didático pela professora e as apropriações da narrativa desse manual foram expressas pelos alunos em suas narrativas. Pode-se dizer que todos os alunos ao produzirem suas narrativas usaram com maior ênfase elementos da narrativa do manual didático. Constatei que ocorreu uma mudança nas ideias dos alunos, em relação ao conceito *escravidão africana no Brasil*, quando comparei as ideias prévias e as expressas após a mediação da professora.

Em 2016, participando do curso oferecido pela Profa. Dra. Maria Auxiliadora Schmidt para os professores da RME optei por analisar a coleção que foi foco de minha investigação no pós-doutorado – *Vontade de saber História* (PELLEGRINI, et al. 2009), naquele momento um dos mais adotados nas escolas municipais, para buscar identificar como o conceito substantivo *escravidão africana no Brasil* está proposto. Agora o foco de análise é a edição de 2012 (PELLEGRINI, et.al, 2012).

Na referida coleção, um dos conflitos relacionados à escravidão africana no Brasil é o *Levante dos Malês*, que está indicado no manual de 8º ano do ensino fundamental, mais especificamente no Capítulo 9, sob o título: *Consolidação da independência brasileira*, p. 164.



## Narrativa do manual didático: O Levante dos Malês

A narrativa do manual didático é composta pela narrativa do autor<sup>12</sup>; uma (01) fotografia com a seguinte referência: *Fotografia do século XIX retratando um africano muçulmano*; glossário que apresenta as seguintes palavras: **Islã** – religião fundada pelo profeta Maomé no século VI, **Malês** – termo usado para denominar os africanos muçulmanos que sabiam ler e escrever em árabe, conforme QUADRO 1:

NARRATIVA DO AUTOR	FOTOGRAFIA	GLOSSÁRIO
Subtítulos: - A população baiana em meados do século XIX; - Escravos e ex-escravos na Bahia; - O levante	Legenda: Fotografia do século XIX retratando um africano muçulmano  Referência: Alberto Henschel – Retratos. c. 1870. Institut Fur Landerkund, Leibniz.	Islão – religião fundada pelo profeta Maomé no século VI.  Malês – termo usado para denominar os africanos muçulmanos que sabiam ler e escrever em árabe.

QUADRO 1 – Composição da narrativa: O Levante dos Malês

O autor inicia a narrativa com a seguinte frase: “No início do século XIX ocorreram várias revoltas de escravos em diferentes regiões da Bahia”.

Em seguida, apresenta a narrativa que está organizada em três subtítulos: *A população baiana em meados do século XIX*, *Escravos e ex-escravos na Bahia* e *O levante*.

No segmento *A população baiana em meados do século XIX*, aborda a questão de que grande parte da população brasileira, nessa época, era constituída de africanos e seus descendentes, sendo que viviam descontentes com as difíceis condições de vida, com isso ocorreram várias revoltas na Bahia.

No subtítulo, *Escravos e ex-escravos na Bahia*, trata da situação social e econômica na Bahia nesse período, que muitos escravos e ex-escravos trabalhavam nas ruas da cidade como vendedores, alguns exerciam várias profissões como alfaiate, carpinteiro, ferreiro e barbeiro, relata que essas pessoas habitavam moradias precárias que ficavam localizadas em bairros pobres da cidade.

No último segmento, intitulado *O levante*, entre outras questões, narra que as razões da revolta foram as péssimas condições a que africanos escravizados e libertos estavam submetidos e isso os levou a se unirem para lutar por sua liberdade e melhores condições de vida, que o levante ocorreu na madrugada do dia 24 para

<sup>12</sup>A obra foi organizada por três autores (03), no entanto para facilitar a leitura optei por usar o termo “autor” no singular.

25 de janeiro de 1835, com a participação de centenas de escravos e ex-escravos sob a liderança de nagôs e hauças, povos originários de uma região da África que havia sido conquistada e convertida ao Islã.

Tendo como referência os estudos de Topolski (2004); Carretero e Jacott (1997) procurei identificar os marcadores temporais, espaciais e os personagens/sujeitos históricos da referida narrativa, bem como as ações desses sujeitos. Para Topolski (2004:107), a característica da narrativa histórica é apresentar "elementos determinantes de tempo e espaço", os quais podem ser elaborados de forma explícita ou implícita, nesse caso de forma explícita, pois os marcos temporais usados foram: início do século XIX; meados do século XIX; na época da Regência, madrugada do dia 24 para o dia 25 de janeiro de 1835.

Os marcadores espaciais utilizados na narrativa foram: Bahia; região de Salvador; abandonando o campo e partindo para as cidades; Salvador; capital da Província; região da África; África.

A partir da teoria de Carretero e Jacott (1997:93), identifiquei os agentes históricos sociais na narrativa do livro didático: Malês; escravos; população baiana; africanos, descendentes [africanos]; ex-escravos; africanos escravizados; nagôs; hauças; seguidores da religião islâmica; muçulmanos; autoridades brasileiras; rebeldes; líderes; governo.

Além disso, as ações desses sujeitos, pois como indicam Carretero e Jacott (1997:93), esses seriam elementos da narrativa histórica podendo, com isso, dar significado à experiência humana.

Após a análise da estrutura da narrativa do manual didático fiz a categorização do conceito substantivo O Levante dos Malês. Obtive as seguintes categorias:

CATEGORIAS	EXCERTOS DA NARRATIVA
Condições de vida/dificuldades	<i>Grande parte da população brasileira, na época da Regência, era constituída de africanos e seus descendentes, que viviam descontentes com as difíceis condições de vida. Na Bahia, onde a maioria da população era formada por escravos ou ex-escravos, aconteceram várias revoltas.</i>
Trabalho	<i>(...) muitos escravos e ex-escravos de origem africana trabalhavam nas ruas da cidade como vendedores ou prestadores de serviços. Entre eles havia também vários profissionais como alfaiates, carpinteiros, ferreiros e barbeiros.</i>
Luta/resistência	<i>No dia 25, os rebeldes atacaram a prisão da cidade onde estavam encerrados seus líderes, mas foram fortemente reprimidos pelo governo.</i>

Represália/castigo	<i>Centenas deles foram mortos, muitos foram presos, outros foram enviados de volta à África e o restante foi obrigado a retornar ao cativo.</i>
Cultura	<i>Os seguidores da religião islâmica, também chamados de muçulmanos, sabiam ler e escrever em árabe e, assim, podiam utilizar esse conhecimento para se comunicar sem serem descobertos pelas autoridades brasileiras. Eles, por exemplo, trocavam pequenos papéis com inscrições árabes com o objetivo de difundir as estratégias de luta e de mobilização.</i>

QUADRO 2 - Categorização da narrativa

Quanto à fotografia que compõem a narrativa esta pode ser considerada como mera ilustração, na medida em que apresenta a fotografia de um muçulmano, com a seguinte legenda: *Fotografia do século XIX retratando um africano muçulmano*, não especificando se é um muçulmano da cidade de Salvador, ou seja, apresenta o sujeito “africano muçulmano” de forma genérica.

No entanto, apresenta elementos que possibilitam que o professor a utilize como fonte histórica, na medida em que apresenta a referência na lateral da fotografia: *Alberto Henschel – Retratos. c. 1870. Institut Fur Landerkund, Leibniz*. Essa indicação nos dá elementos para buscar indícios da origem da referida fotografia. A partir da informação de que o fotógrafo Alberto Henschel, de origem alemã, viveu no Brasil de 1866 até 1882, quando de sua morte, bem como de que seus estúdios fotográficos estavam localizados na cidade de Recife, Salvador, Rio de Janeiro e São Paulo, conforme citação

Empresário de sucesso no ramo (...) da fotografia, com estúdios também em Salvador e São Paulo, Alberto Henschel não se limitou apenas fazer retratos da nobreza, dos comerciantes e de quem possuía dinheiro para ser imortalizado em uma chapa.

Ele também registrou os negros, livres ou escravos, em um período ainda anterior à Lei Áurea. Na coleção das imagens feitas em estúdio, no Recife, em Salvador e no Rio de Janeiro, vê-se pessoas com sua dignidade preservada, no mesmo padrão dos cartes-de-visite da elite branca, apesar de suas roupas simples. (GOETHE, 2016)

Com isso, pode-se dizer que a fotografia pode tornar-se uma evidência daquele passado, mas necessita da interpretação do professor para cumprir a sua função didática e para que atenda a perspectiva de Rüsen (2010:119), pois segundo o autor as imagens possuem uma função muito importante no livro didático e devem

constituir a fonte de uma experiência histórica genuína: devem admitir e estimular interpretações, possibilitar comparações, mas sobretudo fazer compreender aos alunos e alunas a singularidade da estranheza e do diferente do passado em comparação com a experiência do presente, e apresentar o desafio de uma compreensão interpretativa. (RÚSEN, 2010:120)

### **O Levante dos Malês: o que o manual didático não diz**

Ao buscar explicações historiográficas sobre o Levante dos Malês, destaco, a obra de João José dos Reis intitulada *Rebelião escrava no Brasil: a história do levante dos malês (1835)*, publicada em 1986, que trata, especificamente, desse acontecimento. Segundo Albuquerque Júnior (2009), Reis é “considerado um especialista da historiografia brasileira sobre escravidão, rebelião escrava e movimentos sociais”.

Sua obra está organizada em 284 páginas e apresenta alguns dos resultados da tese de doutorado ao Departamento de História da Universidade de Minnesota, bem como de outros estudos do autor sobre o assunto. (REIS, 1986:8)

As fontes documentais utilizadas, pelo historiador, foram mais de duzentos interrogatórios, nos quais, “apesar do óbvio constrangimento da situação, os africanos falam, além da rebelião, de aspectos da sua vida cultural, social, econômica, religiosa, doméstica e até amorosa”. (REIS, 1986:8). Segundo ele “A qualidade e a quantidade desses documentos torna-os um testemunho único sobre a escravidão urbana e a cultura africana nas Américas”.

Entre outras questões, o autor comenta que “Embora durasse pouco tempo [noite de 24 para 25 de janeiro de 1835], foi o levante de escravos urbanos mais sério ocorrido nas Américas.” (1986:7). O que diferencia esse levante das demais revoltas ocorridas na Bahia é o fato de que os sujeitos envolvidos eram escravos e ex-escravos urbanos que ocuparam as ruas de Salvador e enfrentaram soldados e civis armados. Dos envolvidos, 70 morreram, 500 foram punidos com pena de morte, prisões, açoites e deportação. Segundo Reis,

A rebelião teve repercussão nacional. No Rio de Janeiro a notícia provavelmente chegou ao público através dos periódicos que publicaram o relatório do chefe de polícia da Bahia. Temendo que o exemplo baiano fosse seguido, as autoridades cariocas passaram a exercer vigilância estreita sobre os negros. Os rebeldes da Bahia também reavivaram no Parlamento nacional os debates sobre a escravidão e o tráfico de escravos da África. (REIS, 1986:7)

Levando em consideração que a obra de Reis (1986) é resultado de uma pesquisa histórica, minha análise consiste em observar as aproximações, distanciamentos, bem como as lacunas apresentadas na narrativa do manual didático em relação à essa obra historiográfica.

Uma dessa lacunas refere-se a um dos marcadores temporais, ou seja, a data definida para o levante. O manual didático apenas cita que “o levante ocorreu na madrugada do dia 24 para 25 de janeiro de 1835”, não apresentando o motivo para a escolha desta data. Buscando na historiografia pode-se observar que existia uma explicação para a escolha da data da rebelião:

A rebelião de 1835 estava planejada para acontecer no amanhecer de um domingo, 25 de janeiro, dia de Nossa Senhora da Guia. (...) naquela época, uma grande celebração, parte do ciclo de festas do Bonfim, bairro ainda rural, cheio de roças e hortas, distante cerca de oito quilômetros do centro urbano de Salvador. (REIS, 1986:87)

Segundo Reis existem várias razões e explicações para a escolha dessa data:

(...) a festa levaria para a distante localidade do Bonfim um grande número de pessoas, especialmente homens livres. Boa parte do corpo policial também convergiria para lá, com o objetivo de controlar os excessos do povo. (...) maior facilidade para a mobilização dos escravos urbanos. Para estes, o domingo de festa significava poder escapar dos olhos vigilantes dos senhores em casa e dos policiais nas ruas. (...) A rebelião foi planejada para acontecer num momento especialíssimo do calendário religioso muçulmano: o Ramadã. (REIS, 1986:144)

Outra lacuna que podemos destacar é em relação às ações dos sujeitos. Os autores narram a ação dos rebeldes ao atacarem a prisão para libertar seus líderes, a repressão do governo que ocasionou muitas prisões, mortes, volta ao cativeiro e regresso à África. No entanto, não fazem referência às denúncias que ocorreram antes da rebelião e que ocasionou a ação da polícia.

Para Reis ocorreram dois momentos de denúncia. O primeiro ocorreu no sábado dia 24. Esse dia começou com rumores e conversas sobre o movimento que estava previsto para o dia seguinte

No início da noite de sábado (...) o liberto Domingos Fortunato contou à mulher, Guilhermina Rosa de Souza, que os negros de saveiro teriam passado o dia comentando a pé de ouvido o movimento intenso, inédito, de escravos chegados de Santo Amaro, no Recôncavo. As conversas davam conta de que vinham se unir a seu líder (...) e promover um levante na manhã de domingo em Salvador. O próprio liberto Domingos tratou de

informar o que se passava a seu antigo senhor, Fortunato José da Cunha – teve medo (talvez mais que isso, vergonha) de ir pessoalmente à casa dele, mas pediu a alguém que lhe escrevesse um bilhete revelando o segredo da revolta. Foi assim que o conhecimento do levante chegou pela primeira vez aos ouvidos dos brancos. Não há, porém, documentação que comprove que Fortunato José tenha levado a sério o alerta de seu ex-escravo. Pelo menos dessa denúncia o movimento parece ter escapado. (REIS, 1986:87-88)

Essa denúncia não afetou o movimento, mas

não escapou do segundo aviso do casal de leais, libertos. Era a vez da mulher Guilhermina. Após as novidades trazidas pelo companheiro, ela estava na janela e, apurando os ouvidos para a conversa de dois ou três negôs que passavam, escutou que ao soar do toque da alvorada (5 da manhã), quando os escravos se dirigissem às fontes para apanhar água como faziam todos os dias, eles seriam convocados para uma revolta. Também ouviu algo sobre a chegada de gente de Santo Amaro para participar da luta. Mais tarde ela informou que “depois de combinar com seu camarada foi também avisar ao seu patrono Souza Velho”. Era uma prova de lealdade ao seu ex-senhor Souza Velho, lealdade que provavelmente lhe trouxera a própria liberdade no passado (REIS, 1986:88)

Na perspectiva da educação histórica o ensino e aprendizagem ocorre quando apresentamos aos alunos diferentes perspectivas da história, no caso dessa narrativa apresentada pelo autor isso não ocorreu. Isso pode dificultar a aprendizagem histórica dos alunos, pois como aponta Barca:

A História dá respostas provisórias porque pode haver pontos de vista diferentes, utilizando as mesmas fontes, e porque vamos descobrindo novas relações com o passado, novas perspectivas. Esta é uma característica fascinante da produção histórica, que devemos passar aos alunos sem cair no relativismo de considerar que todas as respostas sobre o passado têm a mesma validade. (BARCA, 2001:39)

Pode-se dizer que a narrativa Levante dos Malês apresentada nesse manual didático não possibilita um trabalho nessa perspectiva, mas cabe ao professor na sua mediação didática buscar outras fontes históricas, bem como outras perspectivas historiográficas para compor sua aula.

### **Considerações finais**

A Coleção *Vontade de saber história*, como apontado no relatório de pós-doutorado, apresenta o conceito substantivo escravidão africana no Brasil, mais especificamente no manual do 7º ano e o *Levante dos Malês*, no 8º ano, no contexto da “consolidação da independência brasileira”. De modo geral, os autores destacam

em sua narrativa que no início do século XIX ocorreram várias revoltas de escravos e ex-escravos em diferentes regiões do Brasil, entre elas aquela que ficou conhecida como *Levante dos Malês*. Como já observado na pesquisa de pós-doutorado, pode-se dizer que a narrativa do manual didático está elaborada em tópicos e apresentada de forma fragmentada. Na perspectiva de Rüsen (2012) a narrativa do livro didático em geral,

trata-se de um saber muito simplificado para fins escolares e selecionado a partir do capital da respectiva ciência. O limite de sua simplificação e aplicação a fins pedagógicos é o ponto em que a racionalidade metódica que o fundamenta constitutivamente é ferida como princípio. (RÜSEN, 2012:170)

Constata-se, no decorrer dessa narrativa, a ausência de texto historiográfico na perspectiva da historiografia específica sobre escravidão. No caso do *Levante dos Malês*, poderia ter sido privilegiado os estudos do historiador João José Reis, na medida em que esse autor apresenta explicações sobre um dos conceitos da “história difícil” do Brasil, nesse caso – escravidão africana. Essa seria uma maneira da historiografia estar presente no contexto escolar, ou seja, por meio da narrativa do manual didático.

Com isso, pode-se apontar a necessidade de uma revisão, por parte dos autores de manuais didáticos, em contemplar explicações sobre esse acontecimento a partir da historiografia específica, pois como acentua Barca (2006:95), “em História, a aprendizagem é orientada para uma leitura contextualizada do passado a partir da evidência fornecida pelas variadíssimas fontes”, pois

A História não trata de certezas sobre um passado considerado fixo até que novos factos sejam descobertos; existem construções historiográficas diferentes, por vezes a responder a perguntas muito próximas, mas com enfoques diferentes. (BARCA, 2006:95)

Para finalizar, pretende-se na próxima fase da pesquisa buscar identificar como os alunos se apropriam desse conceito substantivo e como o expressam de forma narrativística. A pesquisa será desenvolvida, mais precisamente na linha de investigação da cognição histórica situada, a qual engloba estudos que têm como perspectiva a compreensão das ideias de professores e alunos em contexto de ensino – aulas de história, em uma escola da rede pública municipal, tomando como referência o próprio conhecimento histórico.

## Referências Bibliográficas

- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de – *João José Reis. Domingos Sodré, um sacerdote africano: escravidão, liberdade e candomblé na Bahia do século XIX*. In *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 29, nº 57, p. 211-217 – 2009. pp.211-217. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v29n57/a09v2957.pdf> . [Consulta realizada em 15/05/2016].
- BARCA, Isabel –Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em história. In: **Perspectivas em educação histórica**. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2001. p.29-43.
- BARCA, Isabel –Educação histórica: uma nova área de investigação. In ARIAS NETO, José Miguel. (Org.). *Dez anos de pesquisas em ensino de história*. Londrina: AtritoArt, 2005. p.15-25.
- BARCA, Isabel –*A construção de narrativas históricas: perspectivas de consciência histórica dos jovens portugueses*. In *Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História: Novos problemas e novas abordagens*, 7., 2006, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2006.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes –*Livros didáticos entre textos e imagens*. In BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2001.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari –*Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.
- CARRETERO, Mario – *Documentos de identidad: la construcción de la memoria histórica em un mundo global*. Buenos Aires: Paidós, 2007.
- CARRETERO, Mario; JACOTT, Liliana –História e relato. In CARRETERO, M. *Construir e ensinar as ciências sociais e a história*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p.87-101.
- CHARLOT, Bernard –*Da relação com o saber. elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- CHOPPIN, A –*História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n.3, p. 549- 566, set./dez. 2004.
- CUESTA FERNANDEZ, Raimundo –*Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1997.
- CUESTA FERNANDEZ, Raimundo –*Clío en las aulas: La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Ediciones Akal, 1998.
- DUBET, François –*El declive de la institución*. Barcelona: Gedisa, 2006.



DUBET, François; MARTUCELLI, Danilo – *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. Barcelona: Losada, 1997.

GEVAERD, Rosi Terezinha Ferrarini – *A narrativa histórica como uma maneira de ensinar e aprender história: o caso da história do Paraná*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Educação, Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino, Setor de Educação – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

GOETHE, Paulo – *O alemão que revelou a escravidão no Recife*. In *Diário de Pernambuco*. Pernambuco.com. Postado em 12/05/2016. Disponível em <http://blogs.diariodepernambuco.com.br/diretodaredacao/2016/05/12/o-fotografo-alemao-que-revelou-a-escravidao-no-recife/> [Consulta realizada em 29/05/2016].

GODOY, Arilda Schmidt – *Pesquisa qualitativa. Tipos fundamentais*. In *Revista de Administração de Empresas*. São Paulo, v.35, n.3, p.20-29, maio/jun. 1995.

HUSBANDS, Cris – *What is history teaching?: language, ideas, and meaning in learning about the past*. Buckingham: Open Press University Press, 2003.

LEE, Peter – *Progressão da compreensão dos alunos em história*. In BARCA, Isabel. (org.) *Perspectivas em educação histórica*. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Hist. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2001. p.13-27.

LEE, Peter – “Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé”: compreensão das pessoas do passado. In BARCA, Isabel. (org.) *Educação histórica e museus*. Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Lusografe, 2003. p.19-36.

LEE, Peter – Putting principles into practice: understanding history. In BRANSFORD, J. D.; DONOVAN, M. S. (eds.). *How students learn: history in the classroom*. Washington (DC): NationalAcademy Press, 2005.

PELLEGRINI, Marco Cesar; DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Leila – *Vontade de saber história*. 1.ed. São Paulo: FTD, 2009. (Coleção vontade de saber).

PELLEGRINI, Marco Cesar; DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Leila – *Vontade de saber história*. 1.ed. São Paulo: FTD, 2012. (Coleção vontade de saber).

REIS, João José – *Rebelião escrava no Brasil: a história do levante dos malês (1835)*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

RÜSEN, Jörn – *Experience, interpretation, orientation: three dimensions of historical learning*. In: DUVENAGE, P. (Ed.). *Studies in metahistory*. Pretoria: Human Sciences Research Council, 1993.

RÜSEN, Jörn – *El libro de texto ideal: reflexiones entorno a los medios para guiar las clases de historia*. In: *Revista nuevas fronteras de la historia*, Íber, n. 12, año IV, abril 1997. Barcelona: Graó.

RÜSEN, Jörn – *Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

RÜSEN, Jörn – *História viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico*. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

RÜSEN, Jörn – *O livro didático ideal*. In SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende Martins (orgs.). *Jörn Rüsen e o Ensino de História*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

RÜSEN, Jörn – *Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas*. Curitiba: W.A. Editores, 2012.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel – *Brasil: uma biografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015a.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel – *As sete maiores vergonhas do Brasil*. <<Revista TRIP>> Disponível em <http://revistatrip.uol.com.br/trip/as-sete-maiores-vergonhas-do-brasil-por-lilia-schwarcz-e-heloisa-starling> Postado em 20/06/2015b. [Consulta realizada em 10/07/2015].

SCHMIDT, Maria Auxiliadora – *Jovens brasileiros e europeus: identidade, cultura e ensino de história (1998-2000)*. Perspectiva, Florianópolis, v.20, n.Especial, p.183-208, jul./dez. 2002.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria Braga – *Consciência histórica e crítica em aulas de história*. Fortaleza: Secretaria da Cultura do Estado do Ceará/Museu do Ceará, 2006.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel (orgs.) – *Aprender história: perspectivas da educação histórica*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009. (Coleção cultura, escola e ensino).

SCHMIDT, Maria Auxiliadora – *Os sentidos conferidos ao agir e os desafios para a aprendizagem e formação da consciência histórica de jovens alunos*. Revista Documento/Monumento. Dossiê: História regional, Historiografia e Ensino de História. Cuiabá: UFMT, v.9, n.1, p.197-206, out/2013.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora – *Aprendizagem da “burdeing history”: desafios para a educação histórica*. Revista de Humanidades. Caicó, v.16, n. 36, p.10-26, jan./jul. 2015. Dossiê Ensino de História. Disponível em <http://www.periodicos.ufrn.br/mneme/article/viewFile/8094/6124>. [Consulta realizada em 17/04/2016].

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria Braga – *Consciência histórica e crítica em aulas de história*. Fortaleza: Secretaria da Cultura do Estado do Ceará/Museu do Ceará, 2006.

TOPOLSKI, Jeretz – La estructura de las narrativas históricas y la enseñanza de la historia. In CARRETERO, M.; VOSS, J. F. (Comps.). Aprender y pensar la historia. Buenos Aires: Amorrortu, 2004. p.101-119.

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.

VON BORRIES, Bodo – *Jovens e consciência histórica*. SCHMIDT, Maria Auxiliadora; FRONZA, Marcelo; NECHI, Lucas Pydd. (org. e trad.) Curitiba: W. A. Editores, 2016.

**APRENDIZAGEM HISTÓRICA E NARRATIVAS HISTÓRICAS DE JOVENS  
ESTUDANTES SOBRE A GUERRA DO PARAGUAI:  
UMA EXPERIÊNCIA PDE**

*Daniele Sikora Kmiecik - UFPR<sup>13</sup>*

*Ana Claudia Urban - UFPR<sup>14</sup>*

**Resumo:** Este texto tem por objetivo apresentar as reflexões teóricas que fundamentam a implementação didático-pedagógica em fase de execução, de um trabalho de pesquisa do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE). Buscando desenvolver uma nova relação dos jovens estudantes com a História e favorecer a aprendizagem histórica, este estudo encontrou fundamentos no aporte teórico da Educação Histórica e da consciência histórica. Para Rüsen (2014) a consciência histórica é a combinação entre a apreensão do passado pela necessidade de entender o presente e de presumir o futuro, expressa por meio das narrativas históricas, isto é, da constituição de sentido, expresso por meio da linguagem. O conteúdo substantivo é a Guerra do Paraguai e a metodologia de pesquisa contempla a produção de narrativas históricas a partir do estudo de fontes históricas acerca da temática.

**Palavras-chave:** Educação Histórica. Consciência Histórica. Guerra do Paraguai.

As reflexões teóricas apresentadas neste texto integram os estudos que fundamentam um trabalho de pesquisa em desenvolvimento através do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) e contempla discussões que perpassam o ensino de História, na perspectiva do campo da Educação Histórica.

No estado do Paraná, o PDE assumiu o compromisso de assegurar o processo de formação continuada dos professores da rede pública estadual por meio do retorno à vida acadêmica, firmando parcerias com as Instituições de Ensino Superior (IES). Regulamentado como um programa do estado do Paraná, através da Lei Complementar nº 130, de 14 de julho de 2010, o PDE tem por objetivo principal a melhoria da qualidade de ensino, uma vez que o professor é levado a refletir sobre as dificuldades no ensino e aprendizagem presentes em sua realidade escolar e desenvolver uma atividade de pesquisa, a partir de uma intervenção pedagógica, que proporcione a superação dos problemas diagnosticados.

---

<sup>13</sup> Professora de História da rede pública de ensino do Estado do Paraná. Orientanda PDE 2016/2017 da UFPR.

<sup>14</sup> Professora do Setor de Educação/UFPR. Doutora em Educação e Pesquisadora do LAPEDUH (UFPR). Orientadora do trabalho PDE.

Pensar a prática docente faz emergir diversos questionamentos e reflexões sobre o que ensinar e como ensinar e faz indagar sobre como o estudante se relaciona com a História e com os conteúdos escolares. Diante destas e outras inquietações, se faz necessário lançar um olhar atencioso para os processos específicos de ensino e aprendizagem da História.

Assim, a partir das reflexões sobre o ensino e a aprendizagem surgiu a pergunta que pôs em curso a elaboração do projeto de pesquisa e posteriormente, a construção de uma produção didático-pedagógica que buscou contemplar possibilidades metodológicas com vistas a promover uma aprendizagem histórica significativa em jovens estudantes do Ensino Médio. Neste sentido, a definição de objetivos tais como: a) O desenvolvimento de metodologias identificadas com o campo da Educação Histórica tendo por referência o conteúdo substantivo Guerra do Paraguai; b) A análise das narrativas históricas produzidas pelos jovens estudantes e; c) A verificação de conceitos de segunda ordem como temporalidade, explicação e ação histórica presentes nas narrativas históricas; demarcou a consciência histórica, como objeto central da investigação.

Para tanto, foi primordial expandir a compreensão sobre o campo da Educação Histórica buscando conhecer suas origens, pressupostos e campo investigativo.

### **Educação Histórica**

Segundo Germinari (2011), a Educação Histórica surge no início dos anos 1970, sobretudo nos Estados Unidos, Canadá, Alemanha, Inglaterra e Portugal, sendo Peter Lee um dos pioneiros a investigar o descrédito que a disciplina de História enfrentava na Inglaterra. A pesquisa de Lee (2001) buscou responder sobre as ideias que as crianças traziam para a disciplina de História e sobre os conceitos e imagens que a História fornecia às crianças e seu resultado revelou que os estudantes ingleses não optavam pela disciplina de História, pois consideravam mais interessante as histórias da televisão e dos livros, do que a história apresentada nas aulas. Esta pesquisa de Lee na Inglaterra promoveu um direcionamento das primeiras investigações sobre Educação Histórica.

No Brasil, a Educação Histórica, começa a se consolidar a partir do ano de 2005 com a criação de grupos de pesquisas. É importante ressaltar que o programa de formação continuada de professores que atuavam no Ensino Fundamental,

denominado “Recriando História”, desenvolvido desde 1995 pela UFPR, foi responsável pela produção e publicação de importantes subsídios para os estudos em Educação Histórica (GERMINARI, 2011), assim como, as pesquisas desenvolvidas pelo Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH), na mesma instituição, que desde a segunda metade do ano de 2012, publica semestralmente a Revista de Educação Histórica, um periódico eletrônico que tem por missão,

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. (REDUH, 2017:não p.).

“Entre os conceitos utilizados pelo grupo de Educação Histórica da UFPR, o de consciência histórica assume posição central” (GERMINARI, 2011:60), em meio a muitos outros conceitos como, por exemplo: significância histórica, mudança, sentido, evidência e narrativa. Também nas Diretrizes Curriculares Estaduais (DCEs) o desenvolvimento da consciência histórica assume papel central, pois segundo as DCEs, a finalidade do ensino de História é “a formação de um pensamento histórico a partir da produção do conhecimento, [...] configurado pela consciência histórica dos sujeitos” (PARANÁ, 2008:47). Neste sentido, as DECs para disciplina de História, se estruturam a partir da matriz disciplinar de Jörn Rüsen e de ideias que se vinculam a Educação Histórica.

Segundo Barca (2001), a Educação Histórica se fundamenta na epistemologia da História e se constitui como teoria e também aplicação à educação de princípios da cognição histórica. Assim, a partir de sua base teórica, as pesquisas em Educação Histórica têm investigado os princípios, as fontes, os tipos e estratégias de aprendizagem e intervenções feitas pelo professor a partir das ideias históricas dos estudantes (BARCA, 2005), objetivando entender as relações que o professor e os estudantes estabelecem com os conhecimentos históricos. (SCHIMDT; CAINELLI, 2010, p. 23).

Neste sentido, a Educação Histórica tem se ocupado de estudos que permitam compreender as relações que perpassam o ensino e aprendizagem de História e a produção do conhecimento histórico bem como, de investigações referentes as

práticas inerentes ao ensino de História, uma vez que estas, ainda estão bastante ancoradas nas teorias da aprendizagem advindas da Pedagogia e da Psicologia, portanto, muito longe da cognição histórica situada, para a qual, os processos cognitivos devem estar pautados na epistemologia da História (SCHMIDT, 2009) a fim de assegurar a aprendizagem histórica.

A aprendizagem histórica ocorre quando se faz perguntas, quando se questiona o passado a partir do presente, a partir das motivações da vida prática, estabelecendo relações entre as experiências do passado e as expectativas do futuro. (RÜSEN, 2014). Esta orientação temporal é o que Rüsen define como consciência histórica, pois para ele,

A consciência histórica é uma categoria geral que não tem apenas relação com o aprendizado e ensino de História, mas cobre todas as formas de pensamento histórico [...] dá estrutura ao conhecimento histórico como um meio de entender o tempo presente e antecipar o futuro. Ela é uma combinação complexa que contém a apreensão do passado regulada pela necessidade de entender o presente e de presumir o futuro. (RÜSEN, 2014:36-37).

Portanto, o passado não pode ser concebido meramente como lembrança, informação ou acontecimento, uma vez que os sujeitos não podem ser vistos como desvinculados da sua vida em sociedade e nem negligenciados como sujeitos da História.

A partir da interpretação dos fatos históricos, é possível ao sujeito entender a sociedade na qual vive e orientar suas ações na perspectiva de um futuro que almeja. Esta relação temporal que Rüsen denomina consciência histórica, pode ser manifestada pelos sujeitos através das narrativas históricas.

### **Narrativas históricas**

As narrativas históricas são “práxis cultural elementar e universal da constituição de sentido expressa pela linguagem”. (RÜSEN, 2010:154).

Segundo Oliveira (2012), a aprendizagem histórica acontece a partir de fatos e acontecimentos do passado, transformados em conhecimentos históricos pelo sujeito e comunicados por meio das narrativas históricas.

Para Rüsen (2014), a competência narrativa é dada como essencial à consciência histórica, uma vez que articula a atribuição de sentido ao passado e promove a orientação da vida prática no presente. Para dar sentido ao passado, as narrativas históricas precisam contemplar elementos como o conteúdo, a forma e a função.

Em relação ao conteúdo, a consciência histórica se caracteriza pelas competências para a experiência, para a interpretação e para a orientação. Quanto à experiência, trata-se de olhar o passado diferenciando-o do presente. Quanto à interpretação, destaca-se a habilidade de reduzir as diferenças temporais entre passado, presente e futuro e quanto à orientação, supõe-se a capacidade de guiar a ação, por meio das noções de mudança temporal, articulando identidade e conhecimento. (RÜSEN, 2014).

Em relação à forma, a competência narrativa pode se vincular a quatro formas de consciência histórica classificadas por Rüsen (2014) em: tradicional (afirmação e permanência dos modos de vida e de cultura do passado); exemplar (o passado é tomado como modelo por isso normalmente tende à generalizações); crítica (nega padrões e problematiza o presente) e genética (diferentes pontos de vista em uma perspectiva abrangente do desenvolvimento comum). No entanto, estes quatro tipos de consciência histórica não são excludentes entre si, porém na narrativa histórica, um somente será dominante enquanto os outros serão secundários.

Para Schmidt e Cainelli (2010), uma narrativa histórica que contribua efetivamente para a orientação da vida presente, baseada em fundamentos de uma formação para a cidadania, deve superar as formas tradicionais e exemplares, portanto deve se vincular a uma consciência do tipo crítico-genética, que apresenta narrativas mais complexas.

Quanto à função, “a narrativa histórica tem a função geral de orientar a vida prática no tempo, mobilizando a memória da experiência temporal, por meio do desenvolvimento de um conceito de continuidade e de estabilização da identidade”. (RÜSEN, 2014:98).

Para Gevaerd (2009), as narrativas históricas são essenciais para o ensino e aprendizagem nas aulas de história, não só porque permitem o relato do passado, mas também sua interpretação. Por isso, trabalhar com a narrativa na sala de aula, implica em alguns procedimentos como:



[...] contar histórias, mas também pedir aos alunos que as recontem; submetê-las a um exame crítico, criando um sentido da sua 'naturalidade', assim como da sua lógica. Envolve uma dúvida cética implícita sobre o caráter das histórias que contamos. Significa relacionar histórias àqueles 'princípios organizadores' – as ideias de causa, continuidade, mudança – do complexo discurso histórico (HUSBANDS apud GEVAERD, 2009:3)

Nesse sentido, a narrativa histórica é compreendida como o recontar o que aconteceu, não apenas como uma descrição do fato, mas principalmente como uma explicação de como e porque existiram as situações do passado. Segundo Gago (2009), a narrativa por si mesma é explicativa, pois leva em conta a existência de uma sequência de acontecimentos que apresentam as condições que explicam a forma como um determinado evento histórico aconteceu.

Como produto de ideias históricas, as narrativas históricas apresentam ideias substantivas e ideias de segunda ordem. As ideias ou conceitos substantivos são a substância da história e pertencem a diferentes atividades humanas, como a economia, a política, a sociedade e cultura, como por exemplo, os conceitos de comércio, nação, protestante, escravo, tratado, presidente, entre outros. (LEE apud GEVAERD, 2009). Já as ideias ou conceitos de segunda ordem são de natureza epistemológica e ajudam a compreender a natureza da História como ciência e, portanto estão para além do conteúdo ou da substância da História. Entre as ideias de segunda ordem estão os conceitos de evidência, causa, mudança, explicação, sentido, consciência histórica, narrativa, entre outros.

Partindo de ideias substantivas e de segunda ordem, as narrativas emergem na consciência histórica dos sujeitos não necessariamente através dos saberes escolares, porém, é através da escolarização e da investigação atenta das fontes históricas, que se tornam mais complexas.

### **Fontes históricas**

As fontes históricas “são quaisquer traços do passado que permanecem” (COOPER, 2012:21) e em sua grande maioria não foram produzidas para esta finalidade e por tanto, para terem significância, precisam que os sujeitos lhes atribuam sentido.

O uso das fontes históricas em sala de aula é o ponto de partida para o ensino de História e envolve uma relação interativa entre professor, estudante e

conhecimento, onde professores e estudantes possam pensar historicamente e se apoderar da dimensão humana da História. (SCHMIDT; CAINELLI, 2009).

É importante ir além dos documentos escritos, contemplando também as fontes iconográficas e materiais, além de museus, praças, registros orais e documentos contemporâneos, como: fotografia, cinema, quadrinhos, literatura e vídeos. Outro fator a ser observado é a superação do uso do documento como mera ilustração das aulas de História.

Schmidt e Cainelli (2009) sugerem como metodologia para o estudo de documentos em sala de aula: a) identificação do documento; b) explicação do documento, onde se investiga as intenções e objetivos do autor e a realidade expressa no documento e c) comentário do documento, apresentando, explicando e discutindo os dados obtidos e/ou respondendo a uma questão proposta. Assim, esta perspectiva de análise de documentos corrobora o pensamento de Marc Bloch, pois os documentos “só falam quando sabemos interrogá-los” (BLOCH, 2001:27).

Neste sentido, trabalho com fontes em sala de aula precisa ir além do que uma simples ida ao passado ou comprovação de um fato histórico. As fontes históricas precisam “criar e recriar o que somos, dando um sentido original para o ensino de história, em conexão com a formação da identidade” (PEREIRA; SEFFNER, 2008:116) dos estudantes e produzindo consciência histórica.

As fontes históricas, sejam elas primárias ou secundárias, desempenham um papel relevante em situações de aprendizagem que envolvem temas polêmicos e controversos da História.

### **Burdening History**

Para Bodo von Borries (2016), a História só é aprendida de forma eficaz e efetiva se primeiramente, novas perspectivas forem acrescidas aos fatos e acontecimentos do passado, em segundo lugar, se a História estiver conectada a emoções, sejam elas negativas ou positivas e por fim, se a História for relevante para a vida.

Portanto,

Aprender ou compreender história não é somente um processo cognitivo, mas também uma questão de emoções, estética e julgamentos morais. Assegurar-se de conectar certos pequenos pedaços do passado (alguns  
REVISTA DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA - REDUH - LAPEDUH  
Número 15 / julho – dezembro 2017

chamam fatos) pode ser importante, mas não o suficiente. A questão é: como dar uma versão geral, válida e consonante da narrativa histórica e como lidar com os efeitos para o presente. O ato mental de assimilar, digerir e superar histórias difíceis é decisivo. Naturalmente o processo de trabalhar através – para usar uma expressão psicanalítica – pode num caso controverso, tomar direções diametralmente opostas. (BORRIES, 2016:35-36).

Neste sentido, a definição do termo *burdening history*/história difícil foi explicitada pelas historiadoras Lília M. Scharcz e Heloisa M. Starling em entrevista concedida à TRIP Magazine. Scharcz e Starling enumeraram fatos que se encaixam na definição de *burdening history*, sendo eles: o genocídio dos indígenas; o sistema escravocrata; a Guerra do Paraguai; a Guerra de Canudos; a Polícia política de Vargas; os centros clandestinos de violação dos direitos humanos durante a Ditadura Militar e o Massacre do Carandiru. A pesquisadora Maria Auxiliadora Schmidt, a partir das teorias de Borries, publicou um texto em 2015, intitulado: “Aprendizagem da ‘burdening history’: desafios para a educação histórica”, apresentando reflexões sobre a história difícil.

Também traduzida por adjetivos como “pesada”, “sobrecarregada”, “tensa” e “controversa”, a história difícil contempla em sua abordagem, sentimentos que envolvem danos, culpa, dor, vergonha, injúria, responsabilidade e até mesmo, luto, portanto não se trata de histórias que narram grandes vitórias ou feitos de heróis, mas que, no entanto, requerem versões plausíveis que permitam ao sujeito lidar com o cotidiano. Embora nas escolas e principalmente nos livros didáticos, haja sempre uma tendência a apresentar as histórias dos vencedores e menosprezar a história dos vencidos, (BORRIES, 2016), algumas práticas docentes tem dado voz às histórias silenciadas e negligenciadas pela História oficial.

Lançando um olhar específico sobre um dos temas da história difícil que é negligenciada, escreveu Schmidt (2015):

O tema Guerra do Paraguai tem preocupado, não somente pesquisadores e professores de História, mas também influenciado as relações culturais entre diferentes países e governantes. Em 2015, durante viagem ao Paraguai, o Papa Francisco, no sermão que proferiu no santuário da Virgem de Caacupé, cidade de Caacupé, afirmou que a Guerra do Paraguai foi um conflito “injusto”, devido à dizimação de mais da metade da população do país. Ademais, disse o papa, é graças ao valor e abnegação, principalmente das mulheres paraguaias, que foi possível levantar o país derrotado, porque - *Vocês têm a memória e a genética dos que reconstruíram a vida, a fé e a dignidade do seu povo.* (SCHMIDT, 2015:18-19).

Assim, mobilizando sentimentos controversos nas populações dos países envolvidos, afetando as relações culturais entre as nações e ainda, revelando as emoções e sentimentos de toda a gente que viveu, sentiu e lutou na guerra, a Guerra do Paraguai é um tema difícil, que tem muito para revelar.

## **Guerra do Paraguai**

A memória dos 150 anos do conflito tem incentivado vários estudos no meio acadêmico e científico, bem como, a produção e vinculação nos meios de comunicação, de artigos, entrevistas e documentários, mas certamente é possível notar que as narrativas históricas que circulam no Paraguai demonstram uma forte mágoa dos paraguaios para com os brasileiros, enquanto no Brasil, boa parte da população sequer se lembra de que houve uma guerra contra o Paraguai. Fato este comprovado por um pequeno estudo exploratório realizado com jovens estudantes do 2º ano do ensino médio de uma escola pública.

Conforme Souza (2016):

À margem dos debates historiográficos mais recentes, os fatos relacionados à guerra são tratados de maneiras distintas nos dois países. No Paraguai a cultura histórica nacional trata do conflito como determinante para a identidade dos paraguaios, pois sustenta a concepção de uma herança maldita, que ainda hoje influencia na vida dos paraguaios e nas condições de desenvolvimento do país. No Brasil o entendimento comum é que se trata de um momento importante para a história nacional, mas não com a mesma centralidade, e dificilmente se estabelece relações com a situação atual do país. [...]. Uma rápida comparação entre como cada país rememora o conflito, seja por meio da educação formal, seja nos espaços de memória coletiva ou nos meios de comunicação, já permite evidenciar esse confronto de perspectiva. (SOUZA, 2016:não p.)

No Brasil, a primeira corrente historiográfica da Guerra do Paraguai, denominada “Patriótica” foi elaborada por militares e protagonistas da guerra, como Dionísio Cerqueira, Benjamin Constant e André Rebouças que descreveram as batalhas, as estratégias de combates e a atuação dos militares, buscando legitimar a atuação brasileira na guerra, colocando o Brasil como salvador da nação paraguaia que padecia sob a tirania do presidente Solano Lopez. Porém, a partir da década de 1960 surgiu uma segunda corrente historiográfica, denominada “Revisionista”, que influenciada pelo jornalista Júlio José Chiavenatto e pelo historiador León Pomer, buscou culpabilizar o Brasil pela guerra. As narrativas desta fase historiográfica

destacaram as atrocidades da guerra, revelam a perspectiva do “genocídio” dos povos guaranis e apresentam os interesses econômicos da Inglaterra na região Platina. No âmbito da renovação, surgiu a partir da década de 1980 a corrente historiográfica denominada “neorrevisionista” que lançou novos olhares sobre Guerra do Paraguai. Explorando novas fontes históricas, o neorrevisionismo apresentou os indígenas, os negros, comerciantes, mulheres e crianças, que até então, haviam sido excluídos da história da guerra. Autores como, Francisco Doratioto, Ricardo Salles, e André Toral, apresentaram em seus estudos as delicadas relações que se estabeleciam na América do Sul às vésperas da eclosão do conflito e também, lançaram luz para o entendimento do cotidiano, das mazelas e dos sujeitos que viveram e ainda vivem, sob os efeitos deste conflito. (SQUINELO, 2014:262-295).

Neste sentido, se faz relevante compreender a história da Guerra do Paraguai, para além de suas narrativas nacionais e seus eventos militares. Mais do que isso, é importante conhecer e compreender a história de toda a gente que vivenciou esta guerra, contemplando as diferentes perspectivas históricas e historiográficas. Faz-se necessário buscar novas fontes históricas, bem como, desenvolver pesquisas mais profundas, mantendo certo grau de distanciamento, mas também de alteridade, em “se colocar no lugar do outro, mesmo que seja o inimigo, cantando as músicas e contando as histórias do inimigo”, (BORRIES, 2016:40), objetivando a reconciliação.

Portanto, os estudos e reflexões que contemplam a participação das mulheres e crianças na guerra, bem como as violências e mazelas que as atingiram durante a guerra e em período posterior precisam ser mais bem investigados, compreendidos e conciliados. Assim como, por exemplo, a participação de indígenas e negros escravos ou livres, pode ser melhor compreendida a partir da ampliação dos estudos das fontes históricas.

### **Considerações**

Pensar a aprendizagem de jovens estudantes a partir das DCEs em vigor no estado do Paraná implica em compreender o campo da Educação Histórica, que define como objetivo para o Ensino de História, a formação e desenvolvimento da consciência histórica.

Partindo do estudo de fontes históricas, o ensino de História precisa contemplar possibilidades metodológicas que permitam ao estudante conhecer o passado, entender o presente e presumir o futuro, não se furtando ao estudo de temas da “história difícil”, cujas narrativas históricas perpassam emoções positivas e negativas.

Mas acima de tudo, o ensino de História tem para si a tarefa de modificar e/ou melhorar as relações que estudantes e professores estabelecem com a História e com o saber escolarizado.

## Referências

- BARCA, Isabel. Educação: uma nova área de investigação. In: **Revista da Faculdade de Letras**. III Série, V. 2. Porto: 2001. p.13-21. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/2305.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2016.
- BARCA, Isabel. Educação Histórica: Uma nova área de investigação. In: ARIAS NETO, José Miguel (org.). **Dez anos de pesquisa em ensino de História**. Londrina: AtritoArt, 2005. p.15-25.
- BORRIES, Bodo Von. Jovens e consciência histórica. Organização e tradução de SCHMIDT, M.A.; FRONZA, M.; NECHI, L.P. Curitiba: W.A. Editores. 2016
- BLOCH, Marc. **A Apologia da História, ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2001.
- COOPER, Hilary. **Ensino de História na Educação Infantil e Anos Iniciais**: Um guia para professores. Tradução de: JANKOWSKI, R. C.; SCHMIDT, M. A. e FRONZA, M. Curitiba: Base Editorial, 2012. Título Original: History 3-11 – Early Years & Primary – A guide for teachers.
- GAGO, Marília. Uso(s) e “utilidades” da narrativa histórica na aula: um olhar de professores acerca da aprendizagem dos estudantes. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I. (Orgs.). **Aprender História: perspectivas da educação Histórica**. Ijuí: Editora Unijuí, 2009. p.175-196.
- GERMINARI, Geyso D. Educação Histórica: A constituição de um campo de pesquisa. In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 42, p.54-70, jun 2011. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/42/art04\\_42.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/42/art04_42.pdf)>. Acesso em: 15 abr. 2016.
- GEVAERD, Rosi Terezinha Ferrarini. A narrativa histórica como uma maneira de ensinar e aprender história: o caso da história do Paraná. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, n. 25, 2009, Fortaleza. **Anais do XXV Simpósio Nacional de História – História e Ética**. Fortaleza: ANPUH, 2009. CD-ROM. Disponível em: <<http://anais.anpuh.org/?p=16029>>. Acesso em: 14 abr. 2016.

LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em história. In: BARCA, I. **Perspectivas em educação histórica**. Braga: CEEP, Universidade do Minho, 2001. p.13-27.

OLIVEIRA, Thiago Augusto Divardim de. **A relação ensino e aprendizagem como práxis: a Educação Histórica e a formação de professores**. 2012. p.214. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, UFPR, Curitiba, 2012. Disponível em: <<https://lapeduh.files.wordpress.com/2014/10/2012-thiago-augusto-divardim-de-oliveira.pdf>>. Acesso em: 04 mai. 2016.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: História**. Curitiba: SEED, 2008.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p.113-128, dez. 2008. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/anos90/article/view/7961/4750>>. Acesso em: 25 set. 2016.

REVISTA DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA - REDUH – LAPEDUH, Curitiba, n.14, jan./jun. 2017. Disponível em: <<https://lapeduh.files.wordpress.com/2014/10/reduh-14-completa.pdf>>. Acesso em: 2 set. 2017.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica** : Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica. Tradução de: MARTINS, E. R. 1 reimp. Brasília: EDITORA Universidade de Brasília, 2010. Título Original: Historische Vernunft: Grundzüge einer Historik I: Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft.

RÜSEN, Jörn. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R.(Orgs.). 2 reimp. Curitiba: Ed. UFPR, 2014.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cognição Histórica situada: Que aprendizagem histórica é essa? In: SCHMIDT, M. A.; Barca, I. (Orgs.). **Aprender História: Perspectivas da Educação Histórica**. Ijuí: Editora Unijuí, 2009. p.20-51

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Aprendizagem da —burdening history: desafios para a educação histórica. **Mneme – revista de humanidades**, Caicó, v. 16, n. 36, p. 10-26, jan./jul. 2015. Disponível em: <<file:///C:/Users/DANI/Downloads/8094-22771-1-PB.pdf>>. Acesso em: 4 set. 2016.

SOUZA, Éder Cristiano de. Cultura histórica, identidades e fronteira: Perspectivas de estudantes e professores brasileiros e paraguaios sobre a Guerra do Paraguai. **Anais do XV Encontro regional de História**, Curitiba, UFPR, não p., 26 a 29 jul. 2016. Disponível em: <[http://www.encontro2016.pr.anpuh.org/resources/anais/45/1467221705\\_ARQUIVO\\_ArevoltadoContestadoemSaladeAula-textoprincipal.pdf](http://www.encontro2016.pr.anpuh.org/resources/anais/45/1467221705_ARQUIVO_ArevoltadoContestadoemSaladeAula-textoprincipal.pdf)>. Acesso em: 17 nov. 2016.

SQUINELO, Ana Paula. Nesta “efeméride” o que temos a comemorar? O ensino de História e a Guerra do Paraguai 150 anos depois - análise da Coleção Didática Projeto Radix: História (PNLD2014). **Revista Historiae**, Rio Grande, v. 5, n. 1, p. 262-295. 2014. Disponível em: <<https://www.seer.furg.br/hist/article/view/4814>>. Acesso em: 18 out. 2016.



## O SIGNIFICADO DIDÁTICO DOS ARQUIVOS DIGITAIS

Vaneska Mezete Pegoraro - UFPR<sup>15</sup>

**Resumo:** O texto que apresentamos são reflexões iniciais acerca do projeto de pesquisa intitulado: “*O Significado Didático dos Arquivos Digitais para o Ensino de História*” que está em fase de desenvolvimento na Linha de pesquisa Cultura, Escola e Ensino do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. A pesquisa tem como preocupação a relação entre os arquivos digitais e seu significado para a prática escolar. A pesquisa tem como objetivo principal investigar possibilidades de uso pedagógico de arquivo digital como um meio de democratizar o acesso a memória de uma determinada comunidade da cidade de Curitiba, onde existe um Museu, denominado MUPE (Museu de Periferia). Ademais entendemos os arquivos digitais como fontes para o ensino de História. Os referenciais que sustentam as reflexões estão pautados nas contribuições de Koyama (2015), Rondinelli (2013), Schmidt (2008), Lee (2003). A sistematização metodológica da investigação considera o envolvimento de professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental no que se refere à utilização dos arquivos nas aulas de História. Há um encontro possível entre a prática pedagógica e os arquivos digitais não somente como uma ilustração, mas potencialmente como uma fonte capaz de sensibilizar qualitativamente o acesso de ilustrações, tabelas, fotos e tantos outros documentos, principalmente por entender os arquivos digitais como depositários de documentação capaz de revelar histórias não registradas nos materiais didáticos que chegam à escola. A presença ou uso de arquivos digitais, pela natureza que assumem, podem ser fontes capazes de revelar fatos de tantos homens e mulheres que não tem a sua história contada em manuais oficiais, mas que, por meio destes arquivos podem contar ou desvelar histórias com sentido e significado no meio onde vivem.

**Palavras-Chave:** Arquivo Digital. Educação histórica. Ensino de História.

### Introdução

Este artigo apresenta alguns apontamentos sobre o projeto de mestrado em andamento na linha de pesquisa Cultura, Escola e Ensino, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR) com o título provisório “O Significado Didático dos Arquivos Digitais para o Ensino de História”.

No ano de 2011 o Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH/UFPR) desenvolveu um projeto de Extensão, coordenado pela Professora Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt, intitulado: “Contando Histórias de Nossa Gente: Museu de Periferia (MUPE) e Educação Histórica”, em

---

<sup>1</sup> Professora do Ensino Fundamental da Prefeitura Municipal de Curitiba, Mestranda na Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino da UFPR.

parceria com o MUPE (Museu de Periferia). O projeto citado contava com duas frentes de trabalho: 1.<sup>a</sup> a digitalização do arquivo do Museu e a 2.<sup>a</sup> a oferta de cursos de formação para professores da Rede Municipal de Ensino.

É oportuno esclarecer que o MUPE é um museu comunitário e um espaço cultural que assume a ideia de aproveitamento da cultural local, a promoção de identidade de pertencimento da região, a apropriação da história local e de desenvolvimento geográfico e político da cidade, assim como se preocupa em guardar as memórias e possibilitar para as novas gerações o conhecimento da história vivida pelos sujeitos que de alguma forma construíram uma identidade como moradores da região. Esse museu está localizado no Bairro do Sitio Cercado na cidade de Curitiba.

A parceria entre as instituições citadas é marcada também por uma preocupação com a 'preservação de documentos', ou seja, a preservação dos documentos que contam um aparte da história do bairro. Para tanto está em fase de organização a produção de um arquivo digital dos documentos que estão sob a responsabilidade do MUPE, documentos estes portadores de parte da história daquela região.

Adriana Carvalho Koyama, estudiosa de práticas de memória e de leitura de documentos na contemporaneidade, afirma que: "[...] os documentos de arquivo de um movimento social são, portanto, os documentos de arquivo dos vários agentes nele envolvidos, sejam ou não formalizados, sejam ou não estruturados" (2015: 94).

Como professora da Rede Municipal de Ensino participamos do Curso de formação continuada proposto pela LAPEDUH/UFPR, com o título: "A História guardada em arquivos familiares". O curso oportunizou conhecermos sobre a história do MUPE, como também começamos a refletir sobre a importância do ensino e aprendizagem da História no processo de formação para a cidadania, preservação da memória levando em conta o trabalho com os documentos que estavam sob a guarda do MUPE.

Em 2014, especificamente no final do ano, iniciamos um trabalho de continuidade da digitalização dos documentos do arquivo do MUPE. A metodologia que vem norteando a digitalização do acervo respeita a organização prévia dos documentos, ou seja, considera a organização que os próprios coordenadores do museu realizaram. O trabalho de digitalização do acervo visa a preservação dos documentos no formato que estão guardados e tem respeitado a organização já

realizada pelas pessoas que de forma direta ou indireta assumiram a proposta de organização de um museu que está preocupado com a história do bairro.

Os documentos de arquivo não diferem de outros documentos pelo seu aspecto físico ou por ostentarem sinais especiais facilmente reconhecíveis. O que os caracteriza é a função que desempenham no processo de desenvolvimento das atividades de uma pessoa ou um organismo (público ou privado) ..., tais documentos continuam a representá-las mesmo quando as razões e os agentes responsáveis, por sua criação se transformam ou deixam de existir (CAMARGO, 2009, p. 28).

O trabalho de digitalização do acervo, somado às inquietações do curso de formação continuada, desencadearam algumas reflexões, tais como: Qual o significado dos arquivos digitais para a Educação? Em que medida os arquivos digitais interferem na prática escolar? De que maneira documentos guardados em suporte digital, como o acervo em construção do MUPE, podem ser inseridos em contexto escolar, particularmente no ensino de História dos anos do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Curitiba (RME).

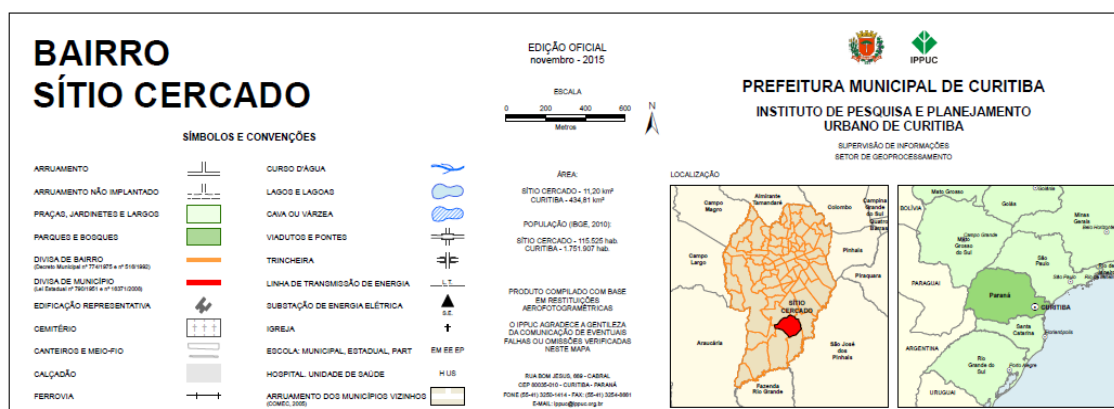
Em posse dessas inquietações e informações apresentamos um projeto de pesquisa junto ao Mestrado em Educação, na linha de pesquisa Cultura, Escola e Ensino, do programa de Pós- Graduação em Educação da UFPR, que intenciona aprofundar as discussões sobre os arquivos digitais e suas possibilidades para o uso didático no dia a dia da escola, especialmente no ensino de História.

O motivo da escolha pela Linha de pesquisa acima mencionado foi em virtude da mesma assumir uma abordagem teórico-metodológica capaz de aproximar os processos de escolarização com contribuições possíveis para a reformulação da prática escolar e conseqüentemente com a aprendizagem do aluno. Nessa direção, acreditamos que será possível ampliarmos as reflexões que defendem os arquivos como lugares de preservação do patrimônio e, por conseqüência, a ampliação de possibilidades de investigação sobre a valorização do seu papel social também em espaço escolar.

### **O Museu de Periferia – MUPE – um pouco de sua história**

O Museu de Periferia está localizado em um bairro da cidade de Curitiba chamado Sítio Cercado. Segundo dados do Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba - IPPUC - o bairro Sítio Cercado recebeu este nome porque as

terras de sua localização eram cercadas por águas. Hoje em dia o bairro do Sítio Cercado ocupa cerca de 11,12 km<sup>2</sup> de um total de 432,17 km<sup>2</sup> da região de Curitiba. Se localiza na região sul, faz vizinhança com os bairros: Alto Boqueirão, Ganchinho, Pinheirinho, Tatuquara, Umbará e Xaxim. A região do Sítio Cercado fica a mais ou menos 17 km do centro de Curitiba. Possui a população estimada em 115.525 habitantes.



(Fonte: <http://www.ippuc.org.br> . Acesso em 22 jul.2016)

Encontra-se na história do Sítio Cercado versões que identificam o Sr. Laurindo Ferreira de Andrade como maior proprietário daquela região e, por volta de 1945, os filhos venderam as terras para loteamento. Em 1987 algumas famílias que estavam sofrendo pela ausência de política habitacional na cidade de Curitiba ocuparam alguns terrenos dessa região que estavam em ociosidade.

[...] outra possibilidade para a denominação do bairro veio da necessidade do Sr. Laurindo em cercar o sítio com arame, evitando que as tropas vindas do Rio Grande do Sul estragassem as plantações de laranjas, mimosas, figos, pêssegos, batatas e feijão. Os moradores também possuíam criações de gado suíno e bovino (IPPUC, 2015, p. 03).

A história da ocupação dessa região motivou a organização de um espaço – o Museu de Periferia - que pudesse abrigar registros dessa história que, objetivamente, teve dois momentos distintos: seu loteamento para vendas e a ocupação por pessoas sem condições financeiras para a compra.

Segundo o *blog* do MUPE<sup>16</sup> a sua missão é “[...] ser um Museu Comunitário que reflita o meio no qual está inserido, contemplando nos processos museais, os costumes, a arte, a cultura, a tradição, os valores, os rituais, as crenças, o cotidiano e as diversas manifestações artísticas da Periferia”.

As atividades do MUPE iniciaram em 2009 pela iniciativa dos moradores do bairro Sítio Cercado, em Curitiba. Com o incentivo e orientação inicial que aconteceu por meio da realização da oficina “Museu, Memória e Cidadania” oferecida em parceria com o Instituto Brasileiro de Museus/Ministério da Cultura (Ibram/MinC), o MUPE realizou sua primeira exposição (dezembro de 2011) que recebeu o título de “Memórias e Sonhos do Sítio Cercado”.

A parceria com o Ibram possibilitou a implantação do Museu como Ponto de Memória que tem como objetivo apoiar ações e iniciativas de reconhecimento e valorização da memória social. Com metodologia participativa e dialógica, os Pontos trabalham a memória de forma viva e dinâmica, como resultado de interações sociais e processos comunicacionais, os quais elegem aspectos do passado de acordo com as identidades e interesses dos componentes do grupo.

A iniciativa deste grupo de moradores, além de ser reconhecida pelos seus pares, foi noticiada na imprensa da cidade de Curitiba, como é possível perceber no fragmento a seguir:

A memória de Dona Lúcia, moradora da Vila Xapinhal, conta parte da história do bairro, na região do Sítio Cercado, que foi formado a partir de uma ocupação irregular no ano de 1988. O depoimento dela é uma das curiosidades que podem ser vistas no Museu de Periferia (Mupe), inaugurado a pouco mais de uma semana em Curitiba, e que retrata a trajetória do bairro e de um problema que continua atingindo cidades de diversos portes: a luta por moradia. (Gazeta do Povo, 23/12/2011)

Por se tratar de uma iniciativa comunitária, as diversas ações para a concretização do museu foram pensadas e organizadas pelas pessoas interessadas em preservar uma história que está guardada na memória dos moradores.

De forma particular o acervo do museu foi sendo constituído pelos documentos e/ou registros que as pessoas guardavam em casa, como um registro ou arquivo pessoal. Segundo informações dos coordenadores do museu, o acervo foi recolhido a partir de ações comunitárias que ficaram conhecidos como ‘Café na comunidade’ ou

---

<sup>16</sup> <https://mupestitiocercado.wordpress.com/>

‘Rodas de memória’. Nestas oportunidades as pessoas se reuniam para levar documentos ou mesmo contar histórias e/ou experiências que viveram enquanto moradores do bairro.

Entre as atividades que aconteceram por ocasião da fundação do museu foram as entrevistas e depoimentos sobre a história do bairro. Entre os depoimentos registrados, destacamos:

Sou moradora do Sambaqui. A gente vem de uma longa história de luta pela moradia e o Sítio Cercado é um bairro que nasceu de luta por moradia. O que eu mais gostaria de frisar aqui é a importância desse museu pra nós, o MUPE, porque eu sei que cada vila do Sítio Cercado, ela tem a sua história, e infelizmente a nossa história fica adormecida e a mídia conta uma outra história que não é a nossa história. (*Luci Otázia Ribeiro Valente*<sup>17</sup>. Moradora do Sambaqui).

A gente é moradora de lá há 30 anos. A dificuldade que nós tivemos quando entramos na nossa Vila. Naquele tempo era uma vila isolada, era considerada uma área mais rural. Não tinha nada, não tinha benfeitoria nenhuma, não tinha nem ônibus. Quando chovia no Rio Padilha derrubava a ponte a gente ficava lá isolada. Não tinha rua, cada um abria a sua rua. Melhorou depois que teve essa ocupação. O Campo Cerrado, aqui onde entraram muitas famílias. A pressão do povo começou a ajudar a gente a conseguir as coisas. A gente começou a brigar junto, e dizem que a união é força, daí foi em 1990 que teve a ocupação do Campo Cerrado e em 91 a de 23 de Agosto. Daí veio um monte de gente e ajudou a gente a melhorar a vida. O Bairro Novo foi feito por causa destas duas ocupações, a do Campo Cerrado e a de 23 de Agosto. Os que chegaram primeiro sofreram demais. Não tinha água, não tinha luz, não tinha nada. (*Arlinda Messias dos Santos*<sup>18</sup>. Moradora do Osternack)

Os depoimentos são registros de uma história que oficialmente não está documentada. A história do Bairro Sítio Cercado, entre outros aspectos, é marcada pela luta pela moradia e por melhores condições de vida. Tais depoimentos vem sendo guardados por meio dos vídeos. Vale registrar que foram e continuam acontecendo entrevistas com moradores antigos.

Além dos depoimentos, os moradores entregam para a coordenação do museu registros documentais sobre a história da ocupação do bairro e, estes documentos é que, gradativamente estão assumindo o lugar de acervo documental do MUPE.

Destacamos que o formato da organização do arquivo do MUPE respeita a história do lugar, foi realizada pelos integrantes desse espaço cultural e a sua guarda em repositórios arquivísticos é de responsabilidade dos mesmos. A

<sup>17</sup> Depoimento disponível no blog do MUPE - <https://mupesitiocercado.wordpress.com/> Acessado em 28/07/2016.

<sup>18</sup> Depoimento disponível no blog do MUPE - <https://mupesitiocercado.wordpress.com/> Acessado em 28/07/2016.

organização do que é considerado como acervo foi e é, da responsabilidade das pessoas diretamente envolvidas com a comunidade onde o MUPE está inserido, que diante de sua história “negligenciada” pelos órgãos e documentos oficiais tiveram a iniciativa de apropriar-se dessa história e compartilhá-la com todos, na forma de um *blog*, iniciativa que por certo garantirá a preservação e acesso a esses documentos.

Os arquivos não são mera reunião de documentos, à maneira de coleção: são conjuntos formados por documentos produzidos, recebidos e, enfim, acumulados por determinadas entidades – sejam elas instituições ou pessoas – ao longo de sua trajetória de existência, e intimamente associados às práticas e relacionamentos por tais entidades. Todo arquivo, como conjunto documental, informa, antes de tudo, acerca da própria entidade que produziu e reuniu tais documentos, o que não deveria ser esquecido por nenhum pesquisador que se debruça sobre documentos de arquivo. (GONÇALVES apud KOYAMA, 2015, p. 119)

### **O significado dos arquivos: algumas considerações**

Como inicialmente foi registrado, o presente artigo pontua reflexões iniciais sobre a pesquisa envolvendo o arquivo e seu uso em sala de aula.

Para tanto julgamos oportuno iniciarmos nossas reflexões sobre a ideia de arquivo, isto é, como o debate e produção sobre arquivos está presente na literatura.

As leituras iniciais são pautadas nas reflexões dos autores da arquivologia, como por exemplo o Livro: “O documento arquivístico ante a realidade digital – uma revisão conceitual necessária” (2013) escrito por Rosely Curi Rondinelli.

Por meio dessa obra a autora faz importantes descobertas com projetos internacionais ainda não conhecidos, também apresenta um diálogo interdisciplinar com outras experiências, elaborou quadros de sistematização que apresentam o pensamento de diferentes autores em diferentes épocas sobre o tema.

Seu livro está dividido em quatro capítulos, sendo que o primeiro trata das indagações sobre “Documento e informação: variações conceituais a partir da ciência da Informação e da Arquivologia”. No segundo capítulo pontua as questões sobre a “Diplomática e arquivologia: trajetórias que se cruzam”, onde pontua os marcos teóricos da arquivologia das relações históricas entre esta área de conhecimento e a diplomática. No terceiro capítulo que tem como título: “Onde fala de Documento arquivístico, o que é?” refere-se ao percurso do Manual da Arquivologia com conceitos sobre o que é documento de arquivo e sua utilização, ideias das literaturas clássicas e contemporâneas sobre o tema. E no quarto

capítulo: “O conceito de documento arquivístico diante da realidade digital” trata do ambiente virtual na arquivologia, escreve sobre o ambiente virtual e a novidade vai além da peculiaridade do suporte. Também esclarece que todo documento digital é eletrônico, mas nem todo documento eletrônico é digital. Dando continuidade a esse pensamento registra que, em relação aos documentos arquivísticos digitais, o suporte deixa de ser um dos elementos extrínsecos do documento arquivístico digital e passa a integrar seu contexto tecnológico, especificamente o *hardware*.

A obra de Heloisa Liberalli Belotto – “Arquivos permanentes tratamento documental” (2006) aponta para contribuições como o entendimento de que a história se faz com uma diversidade de papéis que produzimos diariamente, que podem ser de caráter pessoal ou profissional. Alerta sobre a importância das políticas de informação que os documentos, principalmente, dos órgãos governamentais, após cumprirem seu papel administrativo não são descartáveis e pode servir de fonte para pesquisa histórica ou uma possível utilização jurídica. Aborda no capítulo quatorze sobre a difusão editorial, cultural e educativa em arquivos, evidencia que os arquivos públicos existem com a função de recolher, custodiar, preservar e organizar fundos documentais. Em algumas instituições arquivísticas brasileiras as atividades culturais têm sido palestras, debates e lançamentos de livros. Ainda nesse mesmo capítulo, realizou os primeiros apontamentos sobre a abertura dos arquivos ao público escolar que, segundo a autora, traz benefícios didáticos para a educação.

A obra “A construção do objeto científico na trajetória histórico-epistemológica da Arquivologia” (2015), de Clarissa Moreira dos Santos Schmidt, configura-se em um registro da trajetória de sua pesquisa do Doutorado. O livro tem por objetivo identificar o objeto científico da arquivologia. Mostrou em seus densos capítulos que houve modificações no objeto de trabalho dos arquivistas, mas que isso necessariamente não mudou o seu objeto científico, mostrou uma porta possível para diálogo com outros campos do saber.

O livro “Arquivos *online*: ação educativa no universo virtual” (2015) de Adriana Carvalho Koyama tem contribuído na interpretação das experiências dos arquivos públicos *online* para com o ensino de História. O livro está dividido em quatro capítulos: O tecido das relações entre Arquivos e Educação, Arquivos e Educação Patrimonial, Arquivos e Ensino de História e, por fim Narrativas em Rede e Educação das Sensibilidades.



No primeiro capítulo a autora mostra claramente que a preocupação de integrar os campos de saberes da arquivologia e da educação não é recente. Aponta para o crescente uso de documentos no Ensino de História e que isso tem atraído o interesse dos arquivistas visando uma integração com as práticas escolares e seus objetos de trabalho, como uma valorização dos arquivos e de seu papel social. No segundo capítulo escreve que a concepção de documento de arquivo tem especificidades na concepção historiográfica de documentos. Aponta para diferentes endereços eletrônicos que citam algumas passagens de conteúdos de história, essas informações estendem-se para o terceiro capítulo, onde passa por vários pesquisadores que demonstram a preocupação com o ensinar a pensar historicamente, onde acentuam o protagonismo do aluno na aprendizagem. Finalizando, no quarto capítulo, discute também que, diante da alta tecnologia que estamos expostos, a memória voluntária e involuntária passaram a se entrelaçar às mídias e que tudo isso faz parte das nossas sensibilidades. Como conclusão fala da expectativa de que os documentos de arquivo *online*, digitalizados em suas leituras e usos, estimulem as narrativas mais abertas, mesmo entendendo que os *sites* são instáveis e mudam constantemente.

Intensificando as leituras sobre arquivos contamos também, com diferentes artigos ancorados na *internet*, entre eles os artigos da Professora Doutora da Universidade de São Paulo (USP) Ana Maria Camargo de Almeida, que é uma referência na área da Arquivologia e da História.

Alguns de seus artigos datados (2009) e (1994) com o título de “Arquivos pessoais são arquivos” e o texto “Arquivo, documento e informação: velhos e novos suportes”.

Também destacamos os seguintes artigos: “A Classificação dos Arquivos Pessoais e Familiares” (1998) de Ariane Ducrot; “Arquivos digitais: da origem à maturidade” (2005) escrito por Francisco Barbedo; o artigo de Marina Fares Ferreira “Educação e Arquivo: um encontro necessário” (2011). Da pesquisadora Adriana Carvalho Koyama destacamos: “Educação patrimonial em arquivos *on-line*: narrativas em rede e seus tecidos” (2012) e o “Ensino de História em arquivos *on-line*” (2011).

Com as leituras realizadas até o momento é possível afirmar que as pesquisas que intencionam estabelecer um diálogo entre a Educação e a temática ‘arquivos’ possuem diversos temas como ponto de partida para aprofundamento de estudos,

muitas dessas pesquisas estão preocupadas em discutir como os mais diferentes arquivos chegam a escola e conseqüentemente a prática do professor. Como é possível perceber no fragmento:

[...] percebemos uma convergência de ações e reflexões sobre as possibilidades de relação entre arquivos e escolas [...]. O ensino de História com documentos, sua conexão com os arquivos públicos e com o patrimônio histórico, é parte das propostas de ensino que emergiram das discussões dos pesquisadores-professores da década de 1980. No bojo dessas reflexões, houve uma valorização do ensino de metodologias e procedimentos de pesquisa histórica na educação, inclusive com a publicação de várias coletâneas de documentos para uso em sala de aula. (KOYAMA, 2015, p. 45)

Entendendo o avanço da tecnologia como um dos tantos aspectos carentes de investigação e, considerando a quantidade de materiais produzidos pelos meios educacionais, a questão desafiadora é como pensar acerca da produção de documentos e de que maneira é possível guardá-los, para que essa fonte de pesquisa não se pulverize entre tantos outros documentos produzidos pela e para a escola e igualmente essa fonte possa contribuir com futuras pesquisas.

A tecnologia influencia a forma/maneira que a sociedade produz os seus registros e os guarda. Essa influência faz com que cada vez mais novos documentos sejam guardados ou arquivados em diferentes suportes, demandando desta forma distintas formas de arquivamento.

Como afirma Koyama:

[...]é que cópias dos documentos digitalizados são reféns da tecnologia do momento de sua digitalização, e para manterem o seu valor de acesso à informação precisam ser constantemente atualizados, ou seja, precisam migrar de mídia de maneira persistente e sistemática (2015, p. 87).

O tema arquivo faz parte em larga escala das discussões do campo do conhecimento da Ciência da Informação. Alguns autores como Koyama, assume que “[...] os arquivos são instituições organizadas para a longa duração” (2015, p. 98), ou seja, nenhuma instituição idealiza um arquivo para que seja temporário, tendo em vista que os arquivos são pensados para a guarda de documentos e objetos que tenham recebido significação ao local inserido.

A literatura contempla a palavra ‘arquivo’ como sendo aquele que não é formado por documentos escolhidos, formam-se naturalmente, pelo recebimento de documentos ou produção de documentos por parte de quem o cria.

Para Bellotto, os documentos de arquivos:

[...] são os produzidos por uma entidade pública ou privada ou por uma família ou pessoa no transcurso das funções que justificam sua existência. (...) Surgem, pois, por motivos funcionais administrativos e legais. Tratam sobre tudo de provar, de testemunhar alguma coisa. Sua apresentação pode ser manuscrita, impressa ou audiovisual. (2006, p. 37)

Geralmente é a ideia de um arquivista que sugere como aqueles documentos precisam ser tratados, respeitando o “Ciclo de Vida” dos mesmos, nesse processo encontramos diferentes suportes de documentos e uma prática para a manutenção do arquivo é a sua digitalização, documento digital é um documento codificado em dígitos binários, acessível e interpretável por meio de sistema computacional.

A digitalização tem se difundido dentro do contexto institucional e, por vezes, é vista de maneira equivocada, ou seja, como a solução para todos os problemas de acesso. Em outra direção, uma dificuldade enfrentada em relação aos documentos em suporte digital, é o valor enquanto prova legal, pois há de se considerar a legislação dos países, que gradativamente vem se adequando a ‘nova realidade’.

Compreendemos, assim como Barbedo que: “[...] arquivo digital é uma estrutura que compreende tecnologia, recursos humanos e um conjunto de políticas para incorporar, gerir e acessibilizar objetos digitais” (BARBEDO, 2005, p. 13)

E tendo como referência o uso das tecnologias para o ensino, é comum encontrarmos na *internet*, *sites* com práticas educativas para jogos lógicos, exposições etc., mais recentemente as conexões com as ações teórico metodológicas apontam para um uso de documentos midiáticos: fotografias, jornais, revistas, músicas, filmes, documentos originais.

A preservação da memória, portanto, a necessidade de uma educação que valorize o patrimônio documental e sua preservação pelos arquivos; o ensino de História, que busca o ensino-aprendizagem de competências cognitivas e/ou criação de conhecimentos históricos educacionais com a leitura de fontes documentais de arquivos; e a democratização do acesso virtual aos documentos de arquivo, que por sua vez, vincula-se ao discurso da eficiência de da transparência públicas, e a chamada educação tecnológica, que busca criar formas de utilização dos recursos das mídias eletrônicas no ensino formal, procurando formas de inserção institucional dos estudantes na rede mundial. (KOYAMA, 2015, p.22)

Existe hoje uma preocupação com as habilidades e competências que os alunos devem conquistar durante a sua vida escolar, em torno dessa preocupação exige-se da escola mudanças para que se possibilitem essas conquistas, o mundo moderno requer conhecimentos que antes não eram necessários, assim sendo, formar cidadão significa torná-lo capaz de compreender a sociedade e viver nela, cumprindo seu papel de agente transformador.

A escola é o espaço onde estão presentes todas as indagações, Forquin, pontua que a “[...] escola é também um ‘mundo social’, que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos” (1993, p. 167).

Formar o cidadão hoje significa instrumentalizá-lo para compreender a dinâmica da sociedade e desenvolver mecanismos de participação social. Educar não é simplesmente fazer com que o aluno memorize várias informações; mas sim fazer com que seja capaz de compreender conceitos e reinterpretá-los a partir da relação dos mesmos com sua realidade, fazer com que o aluno seja capaz de estabelecer relações sobre a própria aprendizagem. Nesse sentido é fundamental que todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem estejam preparados para lidar com outros recursos pedagógicos, que não sejam apenas os conhecidos.

Há professores preocupados em buscar diferentes maneiras para contribuir com o seu aluno na busca de conhecimentos e como afirma Koyama é possível encontrar:

Muitos arquivos têm, também, produzido seleções de documentos especialmente concebidos para uso educativo. Gradualmente, esses materiais têm se tornado digitais e suas propostas encontram-se hoje nos sites dos arquivos na internet (2015, p. 58).

Existe um encontro possível entre a prática pedagógica e os arquivos digitais não somente como uma ilustração, mas potencialmente como uma fonte capaz de sensibilizar não somente qualitativamente pelo acesso de ilustrações, tabelas, fotos e tantos outros documentos, mas principalmente por entender os arquivos digitais como depositários de documentação capaz de revelar histórias não registradas nos materiais didáticos que chegam à escola.

O papel dos arquivos em ações educativas ainda é pouco explorado, é possível encontrar ações, por exemplo, que consideram a presença de arquivos como forma para ilustrar as narrativas do livro didático. Afirmar Koyama: “[...] muitas vezes feitas com intervenções feitas nas imagens originais, com os mais diversos fins, pode ser vista em si, como uma forma de apropriação e ressignificação desses documentos...” (2015, p. 61).

A presença ou uso de arquivos digitais, pela natureza que assumem, podem ser fontes capazes de revelar histórias de tantos homens e mulheres que não tem a sua história contada em manuais oficiais, mas que, por meio destes arquivos podem contar ou desvelar histórias com sentido e significado no meio onde vivem. “[...] Como não é factível, ou mesmo razoável, digitalizar e publicar todo o acervo, a pergunta o que digitalizar passa a depender das respostas de por que digitalizar e para que ou para quem” (KOYAMA 2015, p. 92).

### **Aproximações iniciais com o ensino de História**

As discussões sobre arquivo e documento, de certa forma, encontram ancoradouro das publicações e preocupações da arquivística.

No entanto, tais reflexões também encontram eco nas produções voltadas ao ensino de História, especialmente quando as preocupações reconhecem a importância da presença das fontes históricas na aula de História e, por conseguinte entendemos que os arquivos em suporte digital configuram-se em fontes passíveis de serem utilizadas no ensino de História.

Não é nossa intenção neste momento tecer reflexões sobre a relação entre arquivos digitais e ensino de História, mas reconhecemos que este diálogo vem acontecendo e sendo pensado por pesquisadores dedicados a este campo. No entanto, em nossas inserções na literatura sobre fontes, documentos e arquivos, encontramos preciosas contribuições de pesquisadores do ensino de História.

Inicialmente destacamos a obra “*Ensinar História*” das pesquisadoras Maria Auxiliadora Schmidt (UFPR) e Marlene Cainelli (UEL). Entre outros aspectos as autoras dedicam um capítulo do livro para as discussões sobre “*As fontes históricas e o ensino da História*”. Destacam duas interpretações em torno da palavra ‘documento’. A primeira interpretação identifica-se com o uso didático. “A característica principal desse conjunto de material é sua finalidade didática ser

preestabelecida desde sua produção. Nessa condição, eles podem ser designados como suporte informativo” (2004, p. 90).

Já a segunda interpretação aponta que documento se refere a fonte, como sendo indicativo de situações já vividas. “A valorização do documento como recurso imprescindível ao historiador foi um fenômeno do século XIX” (SCHMIDT e CAINELLI, 2004, p. 90).

Ainda nesta direção apontam as autoras: “O documento, considerado vestígio deixado pelos homens, voluntária ou involuntariamente, passou a ser encarado como produto da sociedade que o fabricou, de acordo com determinadas relações de poder” (SCHMIDT E CAINELLI, 2004, p. 94)

Ainda no mesmo livro, as autoras esclarecem que alguns documentos são denominados como fontes primárias e outros documentos como fonte secundárias. Sendo as fontes primárias aquelas caracterizadas por ser contemporâneas como por exemplo, mobiliários, roupas, instrumentos de trabalho etc. As fontes secundárias são registros que mostram as informações históricas do conteúdo. Igualmente afirmam as autoras que um dos desafios na produção do conhecimento histórico é o uso dos documentos, pois uma das possibilidades de uso é construir propostas de uso voltadas nas expectativas e na cultura do aluno, sendo que uma dessas possibilidades pode ser os documentos guardados pelo grupo social com o qual o aluno reside.

Também o pesquisador Germinari afirma que:

Os documentos em estado de arquivo familiar não fazem parte da vida de personagens do cenário político ou midiático. Estes documentos podem ser encontrados no interior das mais diversas residências, arquivados em gavetas, em caixas de papelão, esquecidas temporariamente em cima de armários. Encontram-se aí, velhas fotografias amareladas, certidões de nascimento, escrituras de terreno, agendas, cartas, bilhetes confidenciais, carteiras de trabalho. (2012, p. 54)

Considerando o significado do documento percebemos que o mesmo é indispensável na prática do professor porque possibilita ao aluno uma aproximação com as realidades passadas e auxilia em sua análise histórica. Dá ao processo ensino e aprendizagem um aspecto interativo com o saber, respondendo aos questionamentos tanto do aluno como do professor.

Em estudos dedicados ao ensino de História a pesquisadora Hilary Cooper, por meio do artigo “Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito

anos” (2006), destaca que, ensinar sobre o passado significa ensinar considerando as fontes, pois é possível compreender as fontes como ‘pistas’ do passado que permanecem em diversos formatos, que podem ser: escritos, visuais, orais e, por certo, muitas destas fontes podem ser ‘guardadas’ em formato digital. Assim o trabalho com as fontes históricas nas aulas de história é um aspecto fundamental da metodologia do ensino. No entanto, a presença e o uso das fontes, exige uma relação gradativa do aluno com as diferentes fontes históricas. Afirmam as autoras:

O processo de investigação histórica envolve a compreensão de conceitos de tempo: a mensuração do tempo, continuidade e mudança, as causas e efeitos de eventos e de mudanças ao longo do tempo, semelhanças e diferenças entre períodos. Isso significa encontrar o passado e partir de fontes, os traços do passado que permanecem, sejam escritos, visuais ou orais. Fontes foram criadas com propósitos diferentes e, portanto, possuem diferentes níveis de validade; frequentemente são incompletas. Por isso, os historiadores fazem inferências sobre as fontes, no sentido de saber como foram feitas, usadas e o que podem ter significado para as pessoas que as produziram e as utilizaram (COOPER, 2006, p. 175).

Como já afirmado, nesta fase da pesquisa, a nossa entrada na literatura que considera as fontes e os arquivos digitais, estão em fase embrionária, no entanto, parece-nos instigante e necessária ao ensino de História, particularmente para os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Especialmente na Rede Municipal de Ensino da Cidade de Curitiba no documento que registra a reformulação das Diretrizes Curriculares Municipais feita no primeiro semestre de 2016, considera nos pressupostos da disciplina de História os fundamentos teóricos e metodológicos da Educação Histórica. De forma particular, o documento destaca o significado para a aprendizagem histórica, a presença do trabalho com fontes. Segue um fragmento do referido documento:

Assim, tomamos como objeto da aprendizagem histórica e, portanto, do seu ensino as formações sociais, bem como as relações que nelas se estabelecem. Formações sociais podem ser compreendidas como as sociedades que se constroem historicamente, num processo dinâmico e contraditório. As relações sociais devem ser entendidas como as ações dos sujeitos, tanto individuais como coletivas, apreendidas em sua diversidade, conflituosidade e multiperspectividade. Desses pressupostos decorrem duas questões principais:

- 1) A História é a História de toda a humanidade e todos fazem a História, portanto, o conhecimento histórico tem que fazer sentido para quem aprende;
- 2) Aprender História significa temporalizar a nossa própria História na História da humanidade, portanto, ensinar História pressupõe interpelar o

passado a partir de nossas carências<sup>1</sup> e/ou interesses do presente, dando sentido e significados às nossas ações.

Para que crianças e jovens aprendam História é importante, promover a compreensão do presente a partir da interpretação do passado. Considerando que só temos acesso ao passado a partir dos vestígios encontrados no presente, torna-se fundamental o trabalho com as fontes históricas e com as memórias no ensino de história.

O conceito de fonte histórica ou documento é aqui entendido como os vestígios deixados pela humanidade, de forma voluntária ou involuntária, e que no decorrer do século XX passou a ser encarado como produto da sociedade que o fabricou. Assim como as fontes são imprescindíveis ao historiador na sua busca por evidências para produzir o conhecimento histórico, os documentos são fundamentais ao trabalho em aulas de História. Os documentos precisam ser problematizados e transformados em evidências, a partir das questões das quais construímos nossos argumentos e opiniões. (2016, p. 07)

Nesta perspectiva compreendemos que também as fontes disponíveis na *web* podem fazer parte tanto do planejamento dos professores, como nas aulas de História para a produção de narrativas históricas.

A referência aos fundamentos teóricos e metodológicos da Educação Histórica demonstra uma preocupação no entendimento de que a História está em constante transformação e que existem diferentes interpretações e explicações. A leitura primária das Diretrizes Curriculares revela que é possível dialogar com conteúdos e contribuir no processo de construção do conhecimento histórico.

Investigações identificadas com o campo da Educação História vem mostrando que o trabalho com fontes oportuniza aos alunos uma reflexão sobre o conhecimento histórico que é próprio da produção científica do conhecimento. Ao mesmo tempo, as pesquisas demonstram que os pressupostos metodológicos da Educação Histórica contribuem significativamente na aprendizagem histórica pois, de certa forma, ajudam aos alunos a ouvir outros pontos de vista e aceitar que todos os argumentos podem ser válidos. Destacamos que, a presença das fontes por si só não é indicativo de uma aprendizagem significativa, mas considerando aspectos metodológicos para o uso em sala de aula é capaz desencadear uma relação significativa com o ensino de História, ou seja, é necessário estabelecer uma espécie de ‘diálogo’, como explica a investigadora Rosalyn Ashby:

No desenrolar do seu trabalho de interpretação de fontes, para apoiar uma afirmação ou fundamentar uma hipótese, os alunos precisam ser capazes de interrogá-las, de compreendê-las pelo que são e pelo que elas podem dizer-nos acerca do passado que não tinham intenção revelar. Contudo, as fontes, por elas próprias, não podem ser designadas ou não como evidência somente com base nessa interrogação, visto que é o relacionamento entre a



questão e a fonte, tratada como evidência, que determinará o valor que lhe pode ser atribuído para uma investigação específica ou como fundamentação em resposta a uma questão (2003, p. 42-43).

Na mesma direção a investigadora Isabel Barca esclarece que:

Na aula de História [...] os alunos não podem apenas ter de responder ao que o professor considera correcto ou, em sentido quase oposto, estudar apenas o que, e como, lhe sagrada ou interessa. Para saber ‘ler’ a informação, debater e seleccionar mensagens fudamentadamente, é preciso saber interpretar fontes, analisar e seleccionar pontos de vista, comunicar sob diversas formas, apostar em metodologias que envolvam os alunos no acto de pensar historicamente (2007, p. 06)

Contribuições como esta, nos fornecem elementos para que olhemos para a aprendizagem em História, preocupados justamente com o “aprender” e, sabendo que este “aprender” é permeado por experiências relativas a cada grupo de pessoas, é fornecedor de indicativos capazes de aguçar a forma de ensinar e também de aprender História.

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 alicerça razoavelmente nas mentes dos alunos enquanto atividade com algumas hipótese de sucesso. (LEE, 2003, p. 25)

Do ponto de vista da Didática da História, as investigações realizadas na perspectiva da educação histórica encontram respaldo nas reflexões do pesquisador Jorn Rüsen, particularmente no conceito de consciência histórica. Para o autor a consciência histórica não se resume a conhecer o passado. A partir do estabelecimento da relação entre presente e passado, ela oferece elementos para que o conhecimento histórico possa auxiliar na compreensão do presente e orientar as ações na direção do futuro.

A experiência histórica é a consciência de que as formas de vida do passado são diferentes das de hoje. Esta diferença deve ser reconhecida, e ao mesmo tempo, ligada com a ideia de uma mudança temporal. É a mudança do estranho em direção às formas de vida conhecidas. Os estudantes devem perceber, ao mesmo tempo, que as pessoas no passado tinham conceitos diferentes sobre o que significava se um ser humano. (RÜSEN, 2015, p. 35)

## **Considerações finais**

Estas primeiras leituras sobre arquivo e ensino de História, mesmo que preliminares, possibilitaram avançar no entendimento sobre a relação entre a Arquivologia e a História, assim como também, apontaram elementos para analisar a maneira como os arquivos digitais, especificamente, do MUPE, podem ser usados no ensino de História.

O ensino da História tem se utilizado de diversas linguagens, com o intuito de aproximar o conhecimento histórico de elementos que favoreçam a compreensão de contextos diversos, superando uma leitura linear cronológica e limitada. Os encaminhamentos futuros desta pesquisa apontam para a realização de um estudo mais sistematizado das Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Curitiba para identificar, neste documento, os pressupostos teóricos que norteiam o ensino de História nos anos iniciais, na tentativa de aproximar as relações da História com as reflexões sobre o ensinar e aprender História no primeiro segmento do Ensino Fundamental.

Partimos do princípio que conhecer a História não é somente ‘conhecer’ o passado, mas ao conhecer a História encontramos explicações para o agir no presente. Dessa maneira, aprender história não significa decorar e memorizar informações, como datas, nomes e lugares. Ao contrário, aprender História pode indicar significados bem diferentes. Um deles significa aprender ler e escrever a História, isto é, aprender a pensar historicamente. E isso implica algumas coisas. A primeira delas é de que a criança já começa aprender a pensar historicamente antes de ir para a escola e, depois, em cada ano, pode tornar sua forma de pensar mais complexa essa.

## **Referências bibliográficas**

ASHBY, Rosalyn. O conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções de alunos. In BARCA, Isabel. Educação Histórica e museus. Braga, Universidade do Minho, 2003. p.37-57.

BARCA, Isabel. A educação histórica numa sociedade aberta. In Currículos Sem Fronteiras. v.7,n.1, Jan/Jul 2007. p. 5-9.

BARBEDO, Francisco. Arquivos digitais: da origem à maturidade. In Cadernos BAD 2. 2005

CAMARGO, Ana Maria Almeida Camargo. Arquivos pessoais são arquivos. In Revista do Arquivo Público Mineiro, v.45, nº 2, p.26-39. Julho- Dezembro de 2009. Disponível em [http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/acervo/rapm\\_pdf/2009-2-A02.pdf](http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/acervo/rapm_pdf/2009-2-A02.pdf). Acesso em 14.03.2016.

\_\_\_\_\_. Arquivo, documentos e informação: velhos e novos suportes. In Arquivo & Administração/Associação dos Arquivistas Brasileiros. Rio de Janeiro. 1994. p. 34-40.

COOPER, Hilary. Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos. In Educar em Revista. Dossiê Educação Histórica. Curitiba: Editora da UFPR, 2006. p.171-190.

CURITIBA. Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba (IPPUC) — Nosso Bairro : Sítio Cercado. Curitiba: IPPUC, 2015. Disponível em : <http://www.ippuc.org.br/nossobairro/anexos/65-Sitio%20Cercado.pdf>. Acesso em 20.07.2016.

CURITIBA, Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. Currículo do Ensino Fundamental: versão Preliminar. Volume 5. Curitiba: 2016. Disponível em: [http://multimidia.cidadedoconhecimento.org.br/CidadeDoConhecimento/lateral\\_esquerda/menu/downloads/arquivos/10199/download10199.pdf](http://multimidia.cidadedoconhecimento.org.br/CidadeDoConhecimento/lateral_esquerda/menu/downloads/arquivos/10199/download10199.pdf). Acesso em: 29. jul. 2016.

DUCROT, Ariane. A classificação dos arquivos pessoais e familiares. In Estudos Históricos, 1998-21. p. 151-168.

FERREIRA, Marina Fares. Educação e arquivo : um encontro necessário. In Revista Brasileira de Arqueometria, Restauração e Conservação – ARC – Vol. 3 – Edição Especial. 2011.

FORQUIN, Jean-Claude. Escola e cultura : as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre : Artes Médicas, 1993.

GERMINARI, Geyso D. Arquivar a vida: uma possibilidade para o ensino de história. Roteiro, Joaçaba, v. 37, n. 1, p. 51-70, jan./jun. 2012.

KOYAMA, Adriana Carvalho. Arquivos online: ação educativa no universo virtual. Associação de Arquivistas de São Paulo. São Paulo, 2015.

\_\_\_\_\_. Educação Patrimonial em arquivos on-line: narrativas em rede e seus tecidos. In RESGATE – vol.XX, nº 23 – jan-jul.2012. p. 7-17.

\_\_\_\_\_. - Ensino de história em arquivos on-line. In Anais do XXVI Simpósio Nacional de História (ANPUH). São Paulo, julho 2011.

LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em História. In Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Minho, Portugal: Centro de Estudos em Educação e Psicologia – Universidade do Minho, 2003. p.13-22.

BELLOTO, Heloisa Liberalli. Arquivos permanentes: tratamento documental. 4 ed. Rio de Janeiro. Editora FGV, 2006.

RONDINELLI, Rosely Curi. *O documento arquivístico ante a realidade digital: uma revisão conceitual necessária*. Rio de Janeiro. Editora FGV, 2013.

RUPP, Isadora . *Por uma cultura descentralizada*. *Gazeta do Povo – Caderno G*. 23/12/2001

Disponível em <http://www.gazetadopovo.com.br/caderno-g/por-uma-cultura-descentralizada-ausc9k25m0tyae0ghmf3zg9ji> Acesso em 27.07.2016

RUSEN, Jörn. *Humanismo e didática da História*. Curitiba. Editora:WA Editores, 2015.

SCHMIDT, Clarissa Moreira dos Santos . *A construção do objeto científico na trajetória histórico-epistemológica as Arquivologia*. São Paulo. ARQ-SP, 2015.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel (orgs.). *Aprender História: perspectivas da educação histórica*. Ijuí: Unijuí, 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora e CAINELLI, Marlene. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2004.

## **RELATO DE EXPERIÊNCIA HISTÓRIA DO PARANÁ: CONHECENDO FONTES HISTÓRICAS NO MUSEU PARANAENSE**

*Lídia Teresinha Ferreira de Paula - Escola Municipal Umuarama  
lidiatfdepaula@gmail.com*

*Sandra Regina Habinoski Drusz - Escola Municipal Umuarama  
sandrahabinoski@gmail.com*

### **Introdução**

Este trabalho teve como finalidade oportunizar as relações entre conteúdos e fontes históricas presentes no acervo em exposição no Museu Paranaense, para despertar o interesse em conhecer e aprofundar a História do Paraná, por meio da ação educativa envolvendo professores e estudantes das turmas dos 5º Anos B e D, da Escola Municipal Umuarama. A visita no Museu aconteceu nos dias 26 e 27 de setembro de 2017 no período da tarde, o qual foi proporcionado pelo curso “História do Paraná: o trabalho com fontes históricas em museus” (2017).

### **Desenvolvimento**

Iniciamos trabalhando com a exploração dos conteúdos de História específicos do 5º Ano: Indígenas do Paraná, o Paraná Espanhol e Português, Períodos Imperiais do Brasil, Conflitos ocorridos no Paraná e Fundação de Curitiba. Realizamos um levantamento para saber quantos alunos já haviam visitado o Museu Paranaense e percebemos que poucos alunos o conheciam.

Na sequência no laboratório de informática, fizemos apresentação do site e utilizamos o vídeo guia para a visita virtual ao Museu Paranaense, conhecemos a história do imóvel, exploramos as fontes históricas apresentadas no vídeo guia, levantamos aspectos relacionados com o conteúdo já sistematizado em sala, também exploramos a localização do museu, utilizando o Google maps para conhecer o local e seu entorno, relacionando com a história de Curitiba.

Retomamos as regras de visitação ao museu com os estudantes sobre o comportamento adequado e sobre o que deveriam observar durante a visita.

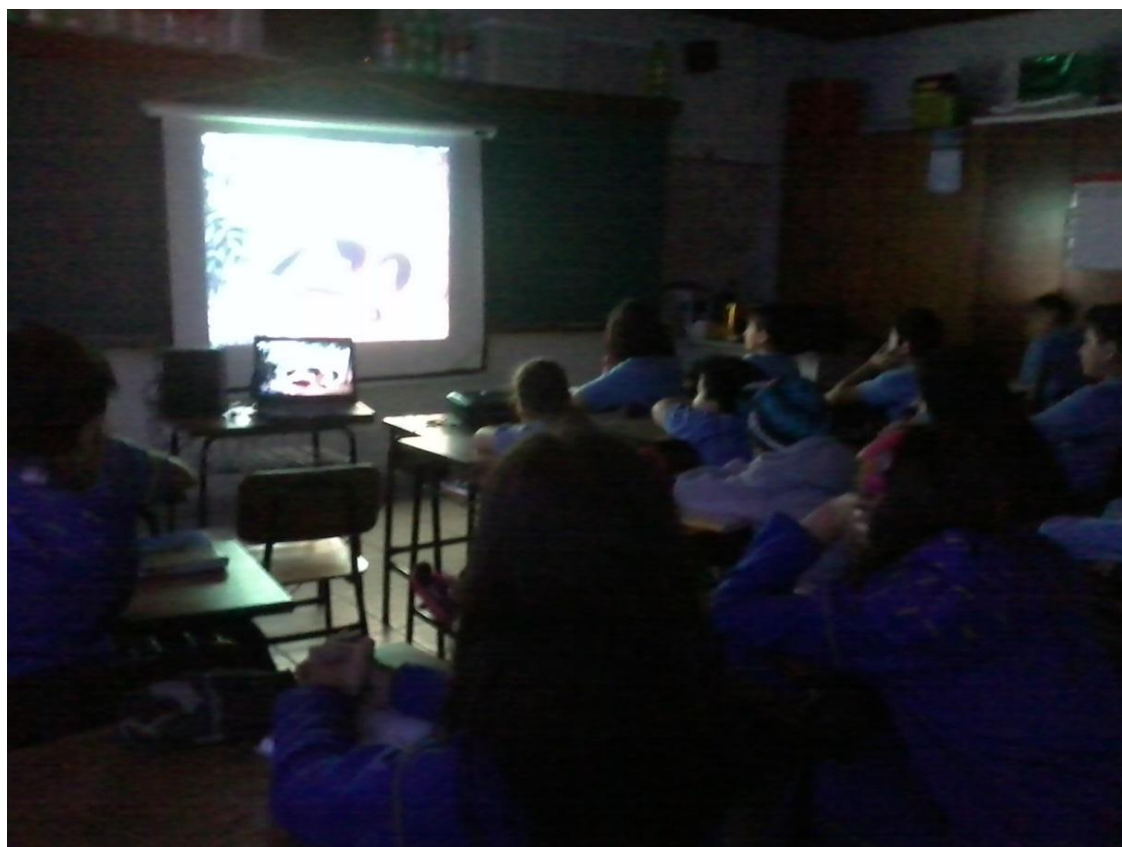
No dia da visita, a expectativa era muito grande, alguns alunos estavam ansiosos em ver alguns objetos citados na visita virtual e também pela professora, bem como aspectos da casa e do entorno. A visita foi orientada por duas estagiárias que explicavam os espaços e seus objetos, dando enfoque à história de Curitiba e do Paraná. Comentaram que os alunos já tinham conhecimentos prévios sobre os conteúdos e que faziam relações com as fontes, atingindo nosso objetivo.

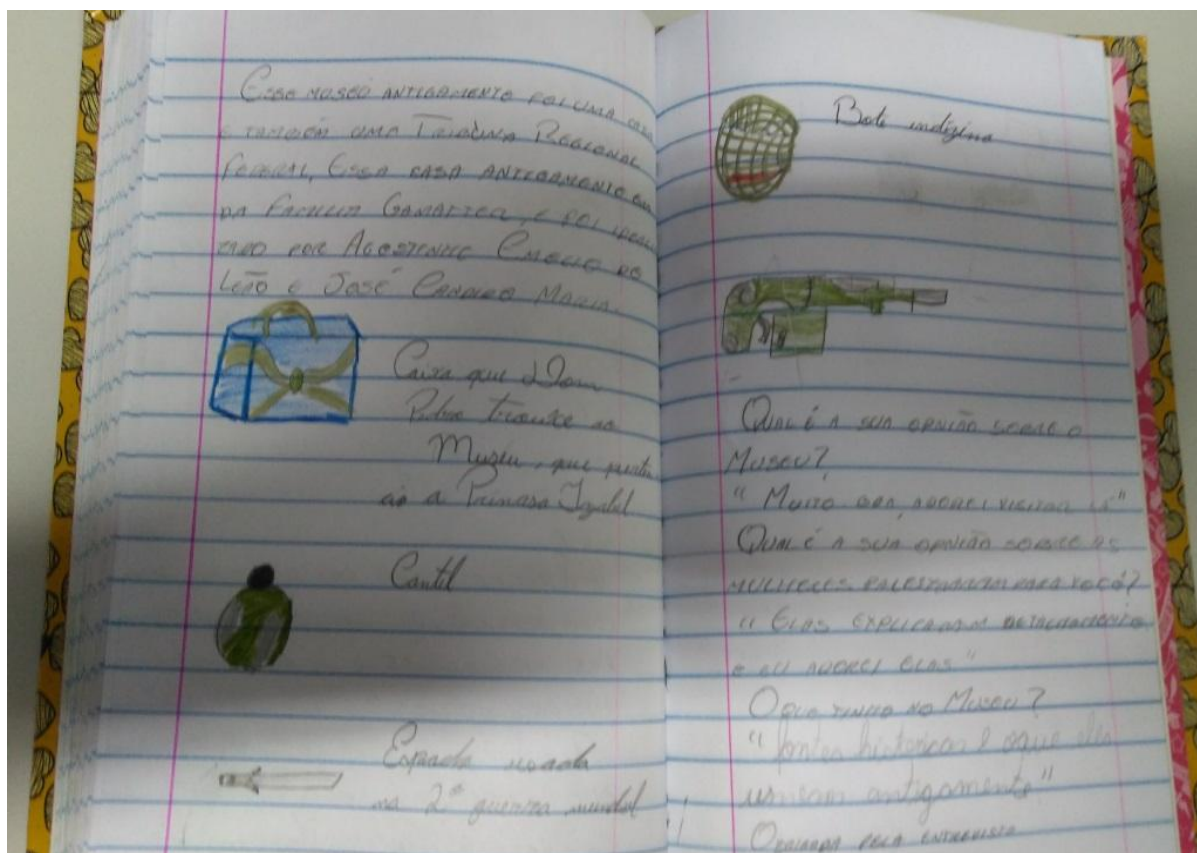
Depois da visita exploramos o entorno do museu, caminhamos pelas ruas próximas salientando os acontecimentos históricos relacionados à alguns imóveis, ruas e praças.

No retorno à sala de aula, relembramos algumas questões importantes da história relacionando-as com as fontes que observaram no museu e solicitamos que elaborassem perguntas sobre a visita para entrevistar um colega. Algumas destas foram selecionadas para publicação no jornal eletrônico Extra-Extra Umuarama, que faz parte do Portal Cidade do Conhecimento.













## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se concluir que a partir de um trabalho sistematizado, envolvendo os conhecimentos teóricos, as fontes históricas e a vivência no Museu Paranaense, criou-se uma oportunidade para despertar o interesse em conhecer e aprofundar a História do Paraná desenvolvendo assim, a aprendizagem dos estudantes. Concordamos com Francisco Régis Lopes Ramos no sentido que:

Com atividades vinculadas à "historicidade dos objetos" na própria sala de aula, o professor incita a percepção dos alunos e aí eles terão o direito de saborear, com mais intensidade, as propostas de reflexão oferecidas pelo museu. Desse modo, não se trata mais de "visitar o passado", e sim de animar estudos sobre o tempo pretérito, em relação com o que é vivido no presente. Com a excitação para a aventura de conhecer através de perguntas sobre objetos, abre-se espaço para a percepção mais ampla diante da exposição museológica. Mais que isso: alarga-se o juízo crítico sobre o mundo que nos rodeia. (RAMOS, 2004).

Foi um trabalho muito gratificante perceber o desenvolvimento das habilidades cognitivas das crianças. Pois acreditamos, que o Museu é um espaço multidisciplinar de educação não formal, que revela grande potencial educativo e proporciona o

contato direto com fontes históricas e culturais. O objetivo desses momentos foi despertar o interesse e a capacidade de aprender em nossos educandos.

### Referências

RAMOS, Francisco Regis Lopes: **A DANAÇÃO DO OBJETO O MUSEU NO ENSINO DE HISTÓRIA**. Disponível em:

<<https://bibliotecaonlinedahisfj.files.wordpress.com/2015/02/regis-lopes-a-danac3a7c3a3o-do-objeto.pdf>> acessado em 24/11/2017.

MENDONÇA, Joseli Maria Nunes e RAMOS, Renê Wagner: **AFRO-BRASILEIROS NO MUSEU PARANAENSE: silêncios, demandas públicas e ressignificações**.

Disponível em:

<<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/3442>> acessado em 24/11/2017.

## RESENHA

COSTA, Marcella Albaine Farias da. **Ensino de História e Games: Dimensões práticas em sala de aula**. Curitiba: Appris, 2017. 125 p.

Amanda Pfitzner Cabral<sup>19</sup>  
amandapfite@gmail.com

Ana Claudia Urban<sup>20</sup>  
claudiaurban@uol.com.br

O livro *“Ensino de História e Games: Dimensões práticas em sala de aula”* tem como objetivo apresentar estudos e reflexões acerca da relação entre o ensino da História e jogos digitais - popularmente conhecidos como *games*. A autora busca retratar uma nova forma de aprendizagem e abordagem metodológica dentro da “lógica cibercultural da atualidade”, na qual as informações e conteúdos chegam ao público de forma acelerada. Entendendo a presença dos *games* na vida dos jovens estudantes, o intuito é compreender como tais meios de entretenimento podem ser utilizados para construir experiências concretas de aprendizagem sobre História.

Graduada em História pela UFRJ, Marcella Albaine Farias da Costa é mestra em educação, especialista em Tecnologias da Informação aplicadas à Educação e doutoranda pela UNIRIO. Foi professora substituta de Didática Especial de História e Prática de Ensino da História da UFRJ, parecerista no processo de avaliação dos livros didáticos de História no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) do MEC e atualmente leciona na educação básica.

No primeiro capítulo, intitulado “Os *games* como possibilidade: que história é essa?”, são apresentadas considerações que justifiquem a relevância do tema, apontando para a relação entre *games* e História no contexto da educação básica. A autora enfatiza a crescente publicação de matérias e artigos acerca do tema, ressaltando os jogos digitais como ferramentas eficazes em aumentar a capacidade de aprendizado do cérebro, o controle cognitivo, a habilidade espacial e o autodomínio dos jovens. Cita produções como o “*Jogo da Cabanagem*”, “*Tríade - igualdade, liberdade e fraternidade*” e “*Capoeira Legends*”, que retratam importantes

<sup>19</sup> Graduanda em História (UFPR) e bolsista de Iniciação Científica pela Capes do projeto “Indígenas, quilombolas e napalm: uma história da guerrilha no Vale do Ribeira”, do edital Memórias Brasileiras: Conflitos Sociais (LAPEDUH - UFPR)

<sup>20</sup> Orientadora e Professora do DTPEN - UFPR, Doutora em Educação pela UFPR, pesquisadora do LAPEDUH (UFPR).

eventos históricos. Costa destaca que não defende um caminho único para pensar tal articulação, mas alerta para a necessidade de reflexão do tema dentro de suas possibilidades e limitações.

Ao longo do segundo capítulo, “*O antigo funde-se ao novo: História Antiga em pauta*”, Costa discorre acerca dos estudos desenvolvidos com a turma de 6º ano do Colégio Integral X, próximo às comunidades Pavão-Pavãozinho e Cantagalo, na Zona Sul do Rio de Janeiro. Traz breves apontamentos sobre experiências com o ensino em comunidades com problemas e seu caráter inclusivo, além do papel do professor como um agente transformador da realidade. Em seguida, apresenta o perfil da turma escolhida e a atividade realizada: estudantes entre 11 e 13 anos, que possuem contato frequente com jogos digitais como “*Minecraft*”, “*Fifa 15*”, “*Call of Duty*”, “*The Sims*”, entre outros, produziram um roteiro de um jogo cujo contexto histórico fosse a Roma Antiga.

O processo ocorreu em várias etapas, perpassando aulas expositivas e utilização de recursos tecnológicos, como o uso da plataforma *Wikipédia* e a visita virtual ao Coliseu realizada pelos alunos, e por fim, a produção de um roteiro textual e imagético contendo o nome do jogo, seu tema, seu objetivo, suas personagens, cenários e características. Posteriormente, a autora apresenta análises sobre os roteiros e aponta para elementos que se sobressaem em sua construção.

No terceiro e último capítulo, “*Materializando as ideias*”, a pesquisadora pondera sobre a experiência tendo por objetivo a formação e atuação docente “que supere a condição desse profissional enquanto reproduzidor, para estabelecê-lo na posição de co-produtor e de produtor de conhecimento via criação de mídia.” (COSTA, 2017, p. 80). Ao elencar ferramentas de criação de jogos digitais, a autora também aponta para a importância do professor em edificar projetos que relacionem pedagogia e diversão de forma a produzir reflexões, interesses e conhecimentos nos alunos.

Em seguida, discorre sobre desafios para a formação de novos educadores dentro da temática a partir de entrevistas realizadas com pós-graduandos. Resumidamente, parte dos entrevistados considera a utilização de jogos digitais algo fundamental, contanto que muito bem planejada e regulada; por outro lado, alguns acreditam que tal ferramenta não educa, apenas auxilia no processo educacional. Entretanto, possuem incertezas acerca de como lidar com a utilização desse tipo de material, desde a falta de formação de educadores no tema à renovação das formas

de ensino em um contexto histórico no qual as tecnologias digitais impactam cada vez mais diversos aspectos da vida humana, por isso a importância em buscar um equilíbrio.

Por fim, Costa conclui a importância em conhecer um pouco mais o universo de seus estudantes, permitindo maior proximidade e intimidade com eles. Bem como poder “dizer aos alunos que eles são sujeitos históricos, pensadores, cabeças criativas e que, por isso e muito mais, são dignos de respeito.” (COSTA, 2017, p. 98). A autora também ressalta a contribuição e compreensão da *cibercultura* em nos proporcionar novas formas de interação e de aprendizado colaborativo.

Jogos em saga como “*Age of Empires*” e “*Assassin’s Creed*” são populares entre os jovens principalmente por possuírem um grande respaldo em fatos e acontecimentos históricos, retratando personagens reais ou fictícios em períodos como a Antiguidade, Idade Média e Modernidade. De fato, isso proporciona a aproximação e o interesse do aluno pela História, tanto como disciplina quanto como curso temporal dos acontecimentos no cotidiano. Entretanto, a pesquisa de Costa nos permite refletir a relação entre História e *games* de uma forma muito mais pedagógica, apontando para o uso do material em sala de aula como agente potencializador do aprendizado, consequência do desenvolvimento tecnológico crescente em nossa sociedade. Com isso, é importante que o educador se mantenha atualizado, planejando novas formas de expor o conteúdo de sua disciplina, sempre no sentido de aproximá-la à realidade de seus estudantes.