



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

GIANE DE SOUZA SILVA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA:
OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS POR ALUNOS DO 9º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL AO CONHECIMENTO HISTÓRICO
SOBRE HISTÓRIA LOCAL

GIANE DE SOUZA SILVA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA:
OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS POR ALUNOS DO 9º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL AO CONHECIMENTO HISTÓRICO
SOBRE HISTÓRIA LOCAL

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado em Educação da Universidade
Estadual de Londrina, como requisito para a
obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:
Profa. Dra. Magda Madalena Tuma

Londrina
2014

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da
Universidade Estadual de Londrina.**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

S586e Silva, Giane de Souza.

Educação histórica : os sentidos atribuídos por alunos do 9º ano do ensino fundamental ao conhecimento histórico sobre história local / Giane de Souza Silva. – Londrina, 2014.
196 f. : il.

Orientador: Magda Madalena Tuma.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.

Inclui bibliografia.

1. Educação histórica – Teses. 2. Consciência histórica – Teses. 3. História – Estudo e ensino – Teses. 4. Aprendizagem histórica – Teses. I. Tuma, Magda Madalena. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37:93

GIANE DE SOUZA SILVA

**EDUCAÇÃO HISTÓRICA: OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS POR ALUNOS
DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL AO CONHECIMENTO
HISTÓRICO SOBRE HISTÓRIA LOCAL**

Dissertação apresentado ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Pr^a. Dr^a. Magda Madalena Tuma
Orientadora:
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^a. Dr^a. Maria Auxiliadora Schmidt
Universidade Federal do Paraná- UFPR

Prof^a. Dr^a. Mácia Elisa Teté Ramos
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 16 de junho de 2014.

*Dedico este trabalho à minha família,
aos amigos, aos meus colegas
professores e sobretudo aos meus
alunos, razão deste estudo.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a minha família, meu marido Antônio Carlos e minha filha Marília, pela paciência e incentivo durante esses anos de estudo.

Agradeço ao minha orientadora Professora Doutora Magda Madalena Tumaor não só pela constante orientação neste trabalho, mas sobretudo pela sua amizade consolidada nestes dois últimos anos.

Aos alunos e pais, que concordaram em participar da pesquisa. Elaboraram as fontes e sem eles esse trabalho não existiria.

Aos colegas, direção, equipe pedagógica, professores e funcionários, colégio estadual pesquisado, que mesmo eu estando de Licença para o mestrado, me acolheram e contribuíram para que esse trabalho pudesse ser realizado. A professora regente, Laura Oliveira, que me substituiu e ainda cedeu aulas para o levantamento de fontes.

A professora Marlene Rosa Cainelli e Sandra Regina Ferreira de Oliveira pela amizade e constante incentivo na vida profissional.

As professoras doutoras Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt e Mácia Elisa Teté Ramos por aceitarem fazer parte da Banca examinadora, contribuindo para a melhoria do meu trabalho e, também para a minha formação profissional.

À Secretaria de Estado de Educação do Paraná, por ter propiciado 18 meses de licença, o que tornou possível a realização dos créditos, aplicação da pesquisa, e elaboração do texto da dissertação.

Enfim, agradeço a todos e todas que direta ou indiretamente estiveram envolvidos no processo de realização dessa pesquisa.

*O passado não reconhece o seu lugar.
Está sempre presente.
(Mario Quintana)*

SILVA, Giane de Souza. **Educação histórica**: os sentidos atribuídos por alunos do 9º ano do ensino fundamental ao conhecimento histórico sobre história local. 2014. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

RESUMO

O objetivo desta investigação é identificar os sentidos atribuídos à história de Londrina, expressado por meio de narrativas históricas produzidas por jovens do nono ano do ensino fundamental de uma escola pública de Londrina-Paraná, na perspectiva da cognição histórica situada. As reflexões realizaram-se a partir dos estudos sobre a constituição da consciência histórica com base em Rüsen, inserida no campo de estudo da Educação Histórica. Com base na *Grounded Theory* esta pesquisa é pela sua natureza, empírica e descritiva, enquadrando-se numa abordagem qualitativa, de disposição longitudinal. Para a produção das fontes foram ministradas dezoito aulas para 34 alunos e orientadas diversas atividades, sendo selecionadas três produções para análise: **Narrativa 1 e 2** (escritas) e **Narrativa 3** (vídeo). No percurso da investigação, para o reconhecimento dos sujeitos, coletamos dados socioeconômicos e culturais. Os sentidos atribuídos pelos jovens nas narrativas foram reconhecidos e categorizados por meio de marcadores de acontecimentos, personagens históricos, temporalidade, lugares de memória, conceito de mudança, bem como na identificação da ideia nuclear. Tendo Barca por referencial, as narrativas foram categorizadas em: *narrativas explicativas ou com coerência*, *narrativas fragmentadas* e *narrativas soltas*. Os resultados obtidos nos permitiu inferir que o Ensino de História que opte pela aprendizagem histórica embasada na experiência e interpretação possibilita aos jovens o reconhecimento de marcos e situações da história da cidade de Londrina, na atualização do passado no presente em compreensão apropriada ao contexto de cognição histórica situada. Também constatamos que o sentido atribuído ao passado da história de Londrina precisa avançar para além do discurso da memória coletiva vencedora que permanece. Assim, por meio de constructos próprios da natureza da História como ciência ao se promover reflexões, a partir dos conceitos substantivos e de segunda ordem, temos ferramentas para o ensino que possibilita aos jovens uma perspectiva de autonomia, avaliação e elaboração das ideias e sentidos acerca do passado, presente e futuro, o que repercute no sentido de orientação.

Palavras-chave: Consciência histórica. Educação histórica. Ensino de história. Aprendizagem histórica. Narrativa histórica. Temporalidade.

SILVA, Giane de Souza. **History education**: the meanings attributed by 9th grade students of middle school to the historical knowledge of local history. 2014. 196 f. Essay for the obtainment of Masters Title of the Masters Program in Education – Estate University of Londrina, Londrina, 2014.

ABSTRACT

The goal of this investigation is to identify the meanings attributed to the History of Londrina, expressed by historical narratives produced by 9th grade students of middle school from a public school of Londrina-Paraná, in the perspective of the situated cognition. The reflections were produced as from the studies about the formation of the historical conscience based on Rüsen, included in the study field of Historical Education. Based in the Grounded Theory, this investigation was by its nature, empirical and descriptive, and was framed in a qualitative approach, of longitudinal disposition. For the production of the sources eighteen classes were ministered to 34 students and several activities were oriented, and three of them were selected for analysis: **Narratives 1** and **2** (written) and **Narrative 3** (video). In the route of investigation, the recognition of the subjects whom produced the narratives was pursued based on socioeconomic and cultural data. The meanings attributed by the students in the narratives were recognized and categorized by means of markers of happenings, historical characters, temporality, places of memory, concept of change, as well as the identification of the nuclear idea. With Barca as the reference, the narratives were categorized in: *explanatory narratives or with coherence*, *fragmented narratives* and *loose narratives*. The results obtained permitted to infer that the Teaching of History that opt for the historical learning grounded in the experience and interpretation enables the youths the recognition of marks and occasions of the city of Londrina's history, in the update of the past in the present in understanding appropriated to the context of the situated historical cognition. We also found that the meaning attributed to the past of Londrina's history needs to advance beyond the discourse of the victor collective memory that remains. Therefore, through constructs of the very nature of History as a science when reflection were promoted, from the substantive and second order concepts, we have teaching tools that enable the youth a perspective of autonomy, evaluation and elaboration of the ideas and meanings regarding the past, present and future, which reverberates in the sense of orientation.

Key words: Historical conscience. History education. Teaching of history. Historical learning. Historical narratives. Temporality.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Dimensões do pensamento histórico	38
Figura 2 - Segunda Igreja Matriz de Londrina	109
Figura 3 - Segunda Igreja Matriz de Londrina	109
Figura 4 - Primeira Igreja Matriz de Londrina	110
Figura 5 - Segunda Igreja Matriz de Londrina, visão semilateral.....	110
Figura 6 - Primeira Igreja Matriz, visão semilateral.....	111
Figura 7 – Primeira Igreja Matriz Londrina	111
Figura 8 - Segunda Igreja Matriz Londrina	112

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Atividades concretas desenvolvidas pelos jovens do 9º ano	73
Quadro 2 - As narrativas analisadas	74
Quadro 3 - Distribuição por gênero do grupo de jovens participantes.....	75
Quadro 4 - Faixa etária dos jovens	75
Quadro 5 - Matrículas no ano de 2012.....	78
Quadro 6 - Domicílios particulares permanentes	79
Quadro 7 - Tipos de acesso à moradia	79
Quadro 8 - Rendimento nominal mensal.....	81
Quadro 9 - Faixas salariais	82
Quadro 10 - Nascidos em Londrina – jovens pesquisados	83
Quadro 11 - Pais/responsáveis – nascidos em Londrina	83
Quadro 12 - Marcadores históricos - Acontecimentos históricos	93
Quadro 13 - Conteúdos substantivos expressados pelos jovens.....	100
Quadro 14 - Marcadores de sujeitos/personagens históricos	116
Quadro 15 - Categorização das narrativas com marcadores de sujeitos personagens históricos e do cotidiano	117
Quadro 16 - Marcadores temporais explícitos/linguagem temporal	127
Quadro 17 - Categorização das narrativas contendo marcadores temporais explícitos/ linguagem temporal.....	129
Quadro 18 - Marcadores históricos de lugares de memória/ lugares turísticos.....	137
Quadro 19 - Categorização das narrativas referentes aos marcadores históricos de lugares de memória/ lugares turísticos.....	139
Quadro 20 - Categorização das narrativas sobre o conceito de mudança e expressas nas narrativas dos jovens	148

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CDPH	Centro de Documentação e Pesquisa Histórica
CHATA	Project- Concepts of History and Teaching Approaches
CILO III	Complexo Industrial de Londrina III
CNTP	Companhia de Terras do Norte do Paraná
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LAPEDUH	Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica
NRE	Núcleo Regional de Londrina
PDE	Programa de Desenvolvimento Educacional
PNLD	Plano Nacional de Livros Didáticos
PPP	Projeto Político Pedagógico
PR	Paraná
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEED	Secretaria de Educação do Estado do Paraná
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFPR	Universidade Federal do Paraná
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 - CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E NARRATIVAS: APRENDIZAGEM HISTÓRICA E A CONSTITUIÇÃO DE SENTIDO	24
1.1 O CAMPO DE INVESTIGAÇÃO DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA	24
1.2 A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E MATRIZ DISCIPLINAR DA CIÊNCIA HISTÓRICA	36
1.3 O CONCEITO DE MUDANÇA	54
1.4 HISTÓRIA DA LOCALIDADE COMO ESTRATÉGIA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA	56
CAPÍTULO 2 - PERCURSO METODOLÓGICO, SUJEITOS DA PESQUISA E O QUE PENSAM OS JOVENS SOBRE A ESCOLA	64
2.1 A “GROUNDED THEORY” OU TEORIA FUNDAMENTADA	65
2.1.2 O Percurso da Intervenção	67
2.1.3 Identificação Socioeconômico e Cultural dos Jovens Pesquisados.....	75
2.2 OS JOVENS E A ESCOLA.....	84
CAPÍTULO 3 - NARRATIVAS SOBRE O PASSADO E A MUDANÇA: UM ESTUDO COM JOVENS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	91
3.1 MARCADORES HISTÓRICOS NARRATIVAS	91
3.1.1 Marcadores Históricos de Temas/Acontecimentos.....	93
3.1.2 Marcadores Históricos: Personagens/Agentes Históricos	114
3.1.3 Marcadores Temporais Expressos nas Narrativas	126
3.1.4 Marcadores Históricos de Lugares de Memória/Turístico.....	136
3.1.5 O Conceito de Segunda Ordem Mudança e a Ideia Nuclear	148
CONSIDERAÇÕES FINAIS	154
REFERÊNCIAS	160

APÊNDICES	168
APÊNDICE A - Projeto para a Escola.....	169
APÊNDICE B – Projeto História Local.....	170
APÊNDICE C - Autorização.....	171
APÊNDICE D - Narrativa 1	1742
APÊNDICE E - Questionário socioeconômico e cultural alunos do 9º ano.....	173
APÊNDICE F - Questionário sobre o que os jovens consideram moderno.....	175
APÊNDICE G - Análise de fotografias da cidade de Londrina-PR.....	176
APÊNDICE H - Roteiro para elaboração de vídeo.....	177
APÊNDICE I - Narrativa 2.....	178
ANEXOS	180
ANEXO A - Transcrição do Vídeo 1 - Catedral de Londrina 1	181
ANEXO B - Transcrição do Vídeo 2 – Catedral de Londrina 2	186
ANEXO C - Transcrição do Vídeo 3 – Museu Histórico de Londrina	189

1 INTRODUÇÃO

A opção por este estudo tem relação direta com os anos de experiência em sala de aula como professora da rede estadual de educação do Estado do Paraná, trabalhando com o ensino de História, desde 1991, no Ensino Fundamental e Médio.

Enquanto docente, a participação em discussões sobre métodos, teorias e conteúdos foram fundamentais e oportunizadas pelos cursos de formação continuada, pelas reflexões durante as dezenas de semanas pedagógicas, pelos debates sobre a finalidade do ensino de História na perspectiva de governos que assumiam. Soma-se ainda a participação na escolha do livro didático e o desenvolvimento de projetos gerais e específicos no interior da escola.

A elaboração das Diretrizes para o Ensino de História do Estado do Paraná, que aconteceu a partir de 2003 e foi publicada em 2008, ao propiciar debates (tanto no interior da escola onde atuávamos quanto em Curitiba) para a categorização das contribuições dos professores de História de todo o Estado também nos aproximou do campo de investigação da Educação Histórica.

Na abordagem teórica propositiva da Educação Histórica encontramos elementos para a nossa prática pedagógica e a possibilidade de adentrar o campo da pesquisa, tendo como perspectiva a compreensão da cognição histórica situada.

Vivenciando esta experiência imbricada às mudanças necessárias para o ensino de História na sala de aula, a participação no Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, formação continuada, biênio 2008-2009, propiciou estudos que embasaram a investigação proposta para o mestrado. Assim, propusemo-nos a ampliar as reflexões teórico-metodológicas no reconhecimento da aprendizagem histórica, constituída por jovens em fase final do Ensino Fundamental, sobre a História de Londrina.

Dessa forma, tendo como aporte teórico Alves (2011), Ashby (2003, 2006), Barca (2000, 2001, 2004, 2007, 2011a, 2011b), Cainelli (2008), Cainelli e Schmidt (2011, 2012), Gago (2007), Gevaerd (2009), Lee (2001, 2003, 2005, 2006, 2011), Rüsen (2001, 2007a, 2007b, 2009, 2012), Schmidt (1996, 1998, 2002, 2007a, 2007b, 2009, 2011), Schmidt, Barca e Martins (2010), Seixas (1997) dentre outros pesquisadores, optamos pelo campo de investigação da Educação Histórica para

este estudo sobre a cognição histórica situada de jovens do 9º ano, dos anos finais do ensino fundamental, visando ao entendimento da consciência histórica, aprendizagem histórica que expressam em narrativas históricas propiciadas pelo ensino de História.

A consciência histórica é o ponto de convergência entre a Teoria da História e a Didática da História, pois “[...] tanto a história como ciência quanto ao aprendizado histórico estão fundados nas operações e nos processos existenciais da consciência histórica.” (RÜSEN, 2007a, p. 93).

Tendo por referência a epistemologia de Rüsen, a consciência histórica é compreendida “[...] como a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência de evolução temporal de mundo e de si mesmos de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo.” (RÜSEN, 2001, p. 57). Para esse autor é na perspectiva da consciência histórica que o homem necessita:

[...] estabelecer um quadro interpretativo do que experimenta como mudança de si mesmo e de seu mundo, ao longo do tempo, a fim de poder agir nesse decurso temporal, ou seja, assenhorar-se dele de forma tal que possa realizar as intenções de seu agir (RÜSEM, 2001, p. 58).

Dessa forma, é “[...]a partir dos interesses que os homens tem de modo a poder viver, no sentido de orientação no fluxo do tempo e pelo conhecimento assenhorar-se do passado no presente”. Assim também, esse marco inicial pode ser compreendido como a finalidade da aprendizagem histórica. É o que aponta Schmidt:

[...] Isso porque parte-se do pressuposto de que se aprende História porque a vida cotidiana nos impõe determinados interesses relacionados a nossa necessidade de orientação no fluxo do tempo (passado, presente, futuro) e de nos apoderarmos do passado, a partir do presente, por meio do conhecimento. Assim, pode-se admitir que é no passado que reside a essencialidade da aprendizagem histórica – o passado como ponto de partida e de chegada, sempre a partir do presente (SCHMIDT, 2011, p. 83).

Nesta perspectiva, a compreensão do sentido atribuído à História de Londrina pelos jovens teve nesta “via de mão dupla” a orientação de atividades que partindo do tempo presente dos sujeitos envolvidos na pesquisa - jovens em idade

de escolarização, pertencentes à classe trabalhadora, servidos pela educação pública e moradores da periferia - se aproximaram dos vestígios, das evidências do passado em forma de fontes escritas, imagéticas e arquitetônicas buscando “[...] identificar um passado de interesse e com significados para os jovens envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.” (SCHMIDT, 2011, p. 84).

Conforme Rüsen (2001), o importante não é aprender o conteúdo da História, o importante é saber como, dos feitos, surge a História. Assim, para Rüsen a consciência histórica tem na narrativa histórica “[...] um conjunto de operações da consciência, que constitui a consciência histórica como uma performance de orientação fundamental e geral (visão do mundo)” (RÜSEN, 2012, p. 74). E acrescenta:

Narrativa histórica é um ato comunicativo de formar sentido acerca da experiência temporal. [...] Narrativa histórica nada mais é do que o processo mental comunicativamente realizado no qual o contexto é criado, de forma que a experiência do passado torna-se interpretação do presente e expectativa do futuro. A narrativa dá ao tempo, que desafia e problematiza a vida prática, um sentido de orientá-la. As narrativas tornam compreensíveis as atuais experiências de mudança temporal das circunstâncias da vida humana, na medida em que interpreta essas experiências por recurso ao tempo vivido e preservado na memória, de modo que a vida humana concreta seja possibilitada e orientada a cada tempo presente efetivo (RÜSEN, 2012, p. 74-75).

Ao se apresentarem como um processo capaz de fazer que as experiências no tempo tenham sentido, as narrativas históricas podem ser uma forma de aprendizado.

Para Bruner (1991), a narrativa é uma forma convencional, transmitida culturalmente e restrita a cada nível de domínio individual, sendo entendidas como uma versão de realidade cuja aceitabilidade é governada apenas por convenção e por “necessidade narrativa” e não por verificação empírica e precisão lógica, e, ironicamente, não temos nenhuma obrigação de chamar as histórias de verdadeiras ou falsas. Dessa forma, a narrativa expressada de forma oral ou escrita, é um modo específico da linguagem e pode ser compreendida no âmbito da constituição da experiência e do pensamento como um componente intrínseco às operações mentais contidas nas maneiras de ser e estar no mundo.

A partir das reflexões sobre Didática da História, consciência

histórica, aprendizagem histórica e narrativa histórica, esta investigação focaliza o ambiente escolar de formação dos jovens na relação de ensino e aprendizagem de conteúdos específicos da disciplina de História, procurando estabelecer relação com outras formas de aprendizagem histórica, como as inseridas no ambiente familiar, nas mídias, na paisagem urbana, nos lugares de memória, para a compreensão da cognição histórica situada no campo de investigação da Educação Histórica. As narrativas elaboradas por meio de estratégias de ensino propiciaram a compreensão e elaboração do conhecimento histórico, o que se constituiu como a fonte de análise para este estudo. A investigação aqui realizada por meio dos pressupostos da cognição histórica situada se realizou no contexto da escolarização formal. Participaram desta investigação 34 jovens estudantes do ensino fundamental (9º ano) cujas narrativas se constituem fontes deste estudo, a partir de reflexões sobre a formação da consciência histórica.

Assim, o objetivo desta investigação é a compreensão sobre os *sentidos* acerca do passado expressados por meio de narrativas históricas sobre a História de Londrina dos jovens do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Londrina-Paraná.

As contribuições do campo de investigação da Educação Histórica têm sido relevantes. Dentre elas destacamos as investigações sobre a Cognição Histórica que “[...] como pressuposto teórico, partem da natureza do conhecimento histórico e, como pressuposto metodológico, empreendem a análise que os sujeitos manifestam em e acerca da História, através de tarefas concretas” (BARCA, 2001, p. 13).

Segundo Fronza (2012), as pesquisas no campo da Educação Histórica se desenvolvem desde os anos 1970, na Inglaterra, avançando após as décadas de 1990 e 2000 para diversas partes do mundo, tais como Alemanha, Portugal, Espanha, Irlanda, Grécia e Turquia - na Europa; Estados Unidos e Canadá - na América do Norte; Cabo Verde, Moçambique e Angola - na África e no Brasil em algumas universidades, mas, principalmente, por meio do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica da Universidade Federal do Paraná (LAPEDUH-UFPR).

A Universidade Estadual de Londrina integra essa lista ao desenvolver pesquisas no programa de Mestrado em Educação, Linha de pesquisa

1 - Perspectivas Filosófica, Histórica e Políticas da Educação, mais especificamente o Núcleo 2- História da Educação e Ensino de História.

Destacamos aqui o projeto de pesquisa Educação Histórica: um estudo sobre a forma de constituição do pensamento histórico em aulas de História do Brasil no ensino fundamental, coordenado pela professora Doutora Marlene Rosa Cainelli (UEL), com participação das professoras doutoras Magda Madalena Peruzin Tuma (UEL), Sandra Regina Ferreira de Oliveira (UEL) e Kátia Maria Abud (USP).

Existem ainda outras formas de investigações que consideram o ensino-aprendizagem de História como objeto de estudo. Algumas se encontram ancoradas em linhas teórico-metodológicas distintas e, fundamentando-se na Psicologia, Sociologia, História, Antropologia e Didática, apresentam e desenvolvem abordagens diversas.

A Educação Histórica parte das premissas da Epistemologia da História, da Metodologia de Investigação das Ciências Sociais e da Historiografia. Sustentada pela teoria da consciência histórica de Rüsen, pesquisa a cognição histórica situada levando em consideração a compreensão das ideias históricas dos sujeitos em contexto de escolarização (SCHMIDT, 2009, p. 2).

Barca (2011b, p. 35) define a forma como os investigadores em Educação Histórica buscam compreender o processo de ensino e aprendizagem como aquela que deve levar à “[...] compreensão conceptual dos alunos no seu percurso escolar” no bojo de princípios colocados como metas de aprendizagem em História. Segundo a autora, é necessário:

- Explorar as ideias tácitas dos alunos, no sentido em que o saber é construído dentro e fora da sala de escola (por meio da família, das mídias), que se apresentam de forma mais ou menos adequada, fragmentada e ajudá-los a desenvolver numa perspectiva de conhecimento histórico.
- Compreender os conceitos substantivos (os conteúdos).
- Compreender os conceitos de segunda ordem (explicação e narrativa, evidência, significância, consciência histórica) pertencentes à natureza do saber histórico (BARCA, 2011b, p. 36).

Quanto às ideias prévias ou tácitas dos jovens, foram os pressupostos acima citados que nos conduziram à opção por buscar primeiramente as ideias tácitas dos alunos a partir de protonarrativas para, então, ser capaz de

planejar e intervir em sala de aula com estratégias que permitissem a aproximação aos conceitos substantivos da História de Londrina, propiciando contexto para a produção de narrativas que se constituíram como fonte de análise do conceito de segunda ordem, denominado mudança, inseridos na própria produção dos jovens. Segundo Barca (2004, p. 397):

Há que explorar de forma sistemática as ideias que os jovens trazem para a aula quer em relação a conceitos substantivos quer em relação a conceitos ligados à natureza da História, pois o professor só pode contribuir para a mudança se conhecer aquilo que quer mudar.

No que se refere aos conceitos substantivos e de segunda ordem, buscamos no historiador inglês Peter Lee (2005) fundamentos que nos apontam os conceitos substantivos como relacionados aos conteúdos específicos da História, tais como Egito Antigo, Império Romano, Renascimento, Revolução Industrial. Segundo o autor, os conceitos de segunda ordem pertencem ao campo das ideias históricas estruturais do pensamento histórico que independe do conteúdo, tais como as categorias temporais (mudanças, permanências, rupturas, periodizações, narrativas, etc.) e também aquelas relacionadas às formas de compreensão histórica, como os conceitos de explicação histórica, evidência, inferência, significância, imaginação, objetividade, verdade e narrativa histórica.

Complementando essa ideia, Germinari (2010) aponta que as ideias substantivas concentram-se em reflexões sobre os conceitos históricos que abrangem noções gerais e noções particulares. As noções gerais são os conceitos de revolução, imigração entre outros; já as noções particulares são os contextos específicos no tempo e no espaço, a exemplo das histórias nacionais, regionais e locais. Assim, justificamos a nossa opção pela História de Londrina como conteúdo substantivo, abordando temas relacionados à História do Paraná, especificamente a ocupação da região norte do Paraná, onde está localizada a cidade de Londrina. Os subtemas contidos referem-se ao processo de colonização, à chegada da ferrovia, à ocupação e à agricultura voltada para a produção do café. O acesso a esses conteúdos foram propiciados pelo uso de fontes secundárias (produção textual voltada para explanação do processo de ocupação dessa região na primeira metade do século XX), por fotografias recolhidas junto ao CDPH e por meio de visitas a lugares de memória.

Consideramos também a história da localidade como uma estratégia de aprendizagem em História na forma apresentada por Ossana (1994) o qual detecta que a história que se ensina nas escolas parece estar longe da realidade vivida e quando esta é apresentada se articula de maneira restrita às múltiplas vozes que chegam do passado, demandando o enfoque do local de maneira contextualizada e articulada às dimensões do tempo presente, passado e futuro.

Segundo Barca (2005), os estudos que envolvem os conteúdos substantivos utilizam critérios de qualidade, destacando valores e motivações associados aos conceitos substantivos da História, sendo as investigações sobre o uso do saber histórico relacionadas às questões relativas ao significado e uso da História na vida cotidiana.

Barca (2005, p. 15) destaca que os estudos:

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

Assim, as várias atividades concretas (aula expositiva, apresentação de seminários, análise de fotografias, visitas a lugares de memória) geraram as produções dos jovens no decorrer das aulas. Procuramos perceber de que maneira o acesso ao conhecimento histórico repercutiu sobre os processos cognitivos dos participantes.

O grupo, formado por alunos no 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública estadual da cidade de Londrina, PR, era composto de 18 meninos e 16 meninas, com idades entre 13 e 17 anos. Esses jovens são moradores da periferia de uma cidade de médio porte, atendidos pelo Estado no que se refere à trajetória de educação formal. A região na qual o colégio está inserido apresenta organização urbana mista ao ser composta por bairros mais tradicionais e vários conjuntos habitacionais. A maioria dos sujeitos de nossa pesquisa insere-se na classe trabalhadora, apresentando renda de até dois salários mínimos, conforme critério estabelecido pelo IBGE. O colégio escolhido para o estudo oferece ensino regular, nas modalidades dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio.

O percurso metodológico escolhido insere-se na metodologia denominada *Grounded Theory*, que é uma metodologia qualitativa utilizada por

investigadores das ciências sociais e humanas e também em diferentes áreas da psicologia. No decorrer da evolução das formas de pensar o conhecimento e os processos de conhecimento, a *grounded theory* foi se desenvolvendo sempre no contexto da História da ciência do último século sendo que:

Os desenvolvimentos mais recentes da investigação qualitativa [...] não procuram encontrar modelos abstratos de conhecimento nem produzem conhecimento nomotético, sendo particularmente utilizada para a compreensão das experiências e dos significados que os seres humanos contróem em interacção (FERNANDES; MAIA, 2001, p. 51).

Nessa concepção a metodologia qualitativa é comumente usada em estudos que buscam contextualizar o conhecimento e tomam o próprio processo de construção como uma dimensão importante. Segundo Fernandes e Maia (2001) essa posição está alicerçada na ideia de que não existe produção do conhecimento “independente do sujeito conhecedor, assumindo-se que o investigador deve incorporar e assumir na sua produção científica a sua própria subjetividade.” E essa perspectiva de metodologia de pesquisa também acredita que “[...] não é possível ter acesso a uma realidade externa sem ter em conta as características do observador e as metodologias de observação.” (FERNANDES; MAIA, 2001, p. 50).

Dessa forma, esta investigação se caracteriza pela sua natureza empírica e descritiva, enquadrando-se numa abordagem qualitativa, de disposição longitudinal. Constitui-se de natureza descritiva, pois busca compreender como os alunos nela envolvidos atribuem sentido à história e aos acontecimentos, aos personagens históricos, à temporalidade, a lugares de memória e ao conceito de mudança. A abordagem longitudinal se justifica pelo fato de que as atividades para a produção dos jovens foram realizadas em vários momentos no decorrer das 18 aulas utilizadas, no segundo semestre do ano letivo de 2012; e também pelo fato de o ponto de partida ser a protonarrativa um instrumento de levantamento das ideias prévias, oferecendo dessa forma elementos para a intervenção em sala de aula. A observação e intervenção foram realizadas de forma direta, com o auxílio da professora regente. Não obstante, dados quantitativos foram utilizados no tocante a elementos para reconhecimento dos sujeitos pesquisados.

Essa pesquisa não é um estudo comparativo, pois os procedimentos metodológicos adotados não o permitem, uma vez que foram aplicadas atividades

individuais, em duplas e também em grupos, buscando compreender somente ocasionais constâncias e mudanças quanto às ideias dos jovens, contidas nas produções.

Compreendendo que para a constituição de sentido sobre o passado é necessário levar em consideração o conhecimento - mesmo que fragmentado - assimilado pelo indivíduo sobre o passado, em suas diversas apresentações (meio familiar, mídia). Buscou-se perceber se em contato com o saber histórico escolar houve a reelaboração das ideias através de constructos e ferramentas próprias da ciência História, constituindo, assim, uma competência narrativa.

Segundo Rüsen (2010, p. 45), a narrativa pode ser uma forma de aprendizado, uma vez que se encontra na necessidade de orientação de indivíduos agentes e pacientes a partir das experiências temporais. E é somente a partir de experiências de ações relevantes no presente que o aprendizado pode ser colocado em andamento. As carências de orientação temporal, por sua vez, são transformadas em perspectivas questionadoras acerca do passado, apreendendo o potencial de experiência contida na memória histórica. E é a partir desse potencial, suscitado no presente, que ao se tornar uma experiência histórica específica se constitui cenário da apropriação de tal experiência, transformando-se em argumento próprio do ordenamento mental do sujeito, definido como aprendizado histórico que também traz os pontos de vista emocional, estético, normativo e de interesses.

É a partir desta forma de definição teórica da narrativa histórica que Rüsen (2010) estabelece as tipologias das formas de aprendizado histórico, como maneira de facilitar as interpretações, sendo elas constituídas em quatro: a aprendizagem tradicional, exemplar, crítica e genética.

O aprendizado histórico tem como campo de excelência o ensino de História, e a narrativa histórica apresenta múltiplas perspectivas em sala de aula, a partir do princípio da multiperspectividade, de modo que as experiências históricas necessitam ser apresentadas no sentido de fomentar o envolvimento dos alunos, por meio da argumentação discursiva. Dessa forma, para Rüsen (2012) os jovens poderão produzir um movimento de expansão da identidade por meio da interação com uma interpretação histórica. Em outras palavras, a aula de história deve propiciar o desenvolvimento da consciência histórica e assim produzir a constituição de sentido que é expresso por meio da narrativa histórica a partir da experiência do tempo, sendo uma conexão da percepção, interpretação, orientação e motivação, de

forma que a relação do homem, consigo e com o mundo, seja pensada numa perspectiva temporal.

Foram selecionadas as seguintes atividades para análise: o questionário para a obtenção do reconhecimento do sujeito pesquisado, a primeira narrativa escrita, denominada **Narrativa 1**, contendo o conhecimento prévio e duas outras narrativas após o término da intervenção em sala, sendo uma escrita, chamada de **Narrativa 2** e uma terceira nomeada **Narrativa 3**, produzida por meio de artefatos tecnológicos.

Dessa forma, com base na epistemologia da história de Rüsen e pesquisas sobre a cognição histórica situada, no âmbito da Educação histórica, procuraremos responder as seguintes questões a partir da análise dos dados coletados:

- Qual a formação de sentido sobre o passado acerca da história de Londrina é expressada por meio de narrativas?
- Os jovens expressam suas ideias por meio de narrativas aferindo sentido ao passado através do conteúdo substantivo proposto?
- As narrativas produzidas pelos jovens no tocante aos personagens históricos são expressões de uma literacia histórica?
- Quais os indícios de orientação do passado emergem nas narrativas dos jovens?
- Como o conceito de mudança se insere na narrativa sobre a História de Londrina?

No primeiro capítulo apresentaremos a reflexão teórica mostrando o campo da Educação Histórica e suas ramificações. Refletiremos sobre a consciência histórica balizada no aporte teórico de Rüsen assim como as ideias sobre a constituição do sentido através da narrativa histórica e o aprendizado histórico. Pesquisas consideradas importantes para esta investigação foram inseridas assim como reflexões sobre a potencialidade da história do local como estratégia para o ensino de história aos jovens.

No segundo capítulo, discutiremos o percurso metodológico, os sujeitos da pesquisa e o que pensam os jovens sobre estudar história. Mostraremos, dessa forma, uma breve reflexão acerca da *Grounded Theory* ou teoria fundamentada. Explicitaremos os passos da pesquisa, incluindo as intervenções em sala de aula e explicando quais e como foram realizadas as produções dos jovens, constituindo-se, assim, em fonte de análise, produzida em ambiente de escolarização. Para efeito do reconhecimento dos sujeitos, demonstraremos dados econômicos, sociais, culturais do público pesquisado assim como o espaço em que estão inseridos no contexto educacional, desvelando as características do colégio eleito para a realização da presente investigação. Faremos também uma reflexão concisa sobre o espaço da escola e a cultura escolar, visando compreender um de seus maiores protagonistas, o aluno. Demonstraremos a partir de dados coletados por meio de questionário as ideias dos alunos sobre a escola.. Para situarmos minimamente esse jovem na sociedade contemporânea, apresentamos dados acerca do acesso a internet.

Já no terceiro e último capítulo apresentaremos o método utilizado para a análise de dados, a categorização por marcadores históricos (de acontecimento, personagens, temporais, espaciais) para a identificação da ideia nuclear e da forma que se apresenta o conceito de mudança nas narrativas dos jovens. Uma vez feito isso, passaremos a usar fragmentos das narrativas históricas, sendo duas escritas e uma por meio de artefatos tecnológicos, com a finalidade de detectarmos os tipos de narrativas produzidas: *narrativas explicativas ou com coerência*, *narrativas fragmentadas* e *narrativas soltas*, (ALVES, 2011; BARCA, 2007, 2011a; GEVAERD, 2009). Finalizaremos apresentando a ideia nuclear assim como a o conceito de mudança presente nas produções dos jovens.

CAPÍTULO 1

CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E NARRATIVA: APRENDIZAGEM HISTÓRICA E A CONSTITUIÇÃO DE SENTIDO

1.1 O CAMPO DE INVESTIGAÇÃO DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA

As investigações no campo do Ensino de História tem se especializado e, nesse contexto, a Educação Histórica enquanto uma área específica desse campo de estudo, tem tido crescente produção.

A Educação Histórica surgiu na Inglaterra, em meados da década de 1970, século XX, mantendo uma expansão gradativa, constituindo-se e consolidando-se em diversos grupos de pesquisa, em diferentes universidades de variados países, incluindo o Brasil.

Segundo Barca (2011b, p. 21-22), constitui a pré-história da Educação Histórica a própria constituição da História como disciplina curricular nos séculos XVIII e XIX, com questionamentos sobre o “que” e “para que” ensinar, visando constituir instrumental para “[...] consolidação dos imaginários sociais em prol do Estado-Nação.” Não obstante, o que se ensinava, isto é, as “lições de História” continham diversas visões, uma vez que no século XIX diversas posições antagônicas estavam presentes, tendo como expoentes Ranke, Marx ou Dilthey. A despeito dos diferentes modelos que como a História é compreendida, a forma de ensino alicerçava-se no pressuposto na assimilação automática e fiel do conhecimento do passado, bastando que o conteúdo fosse transmitido com clareza, sendo muitas vezes a partir de exemplos ligados a eventos da vida de heróis - individuais ou de povos. A essa forma de ensinar chamamos hoje de ensino tradicional. Contudo, há que se destacar que ocorreram alguns preceitos pedagógicos didáticos anteriores ao século XX, preocupação de como ensinar, mas dentro do cenário da aula expositiva (BARCA, 2011b).

Nas décadas de 60 e 70 do século passado, alguns ensaios para o “ensino ativo” ocorreram. Estas propostas baseavam-se tanto na utilização de fontes como em atividades com viés do lúdico, dentro e fora de sala de aula. Essa renovação foi acompanhada por diversos conceitos educativos, como escola aberta, pedagogia do trabalho, relevância social do currículo, motivação dos alunos, advindos das “correntes progressiva e romântica”. Para Barca, essas diferentes

formas ainda estavam assentadas “ numa especulação filosófica, utópica e/ou na observação de tipo impressionista.” (BARCA, 2011b, p. 22).

Ao mesmo tempo, a investigação com base em Piaget forneceu à educação alguns fundamentos com base empírica para reconsiderar o “que” e “como” ensinar, partindo da averiguação de “como se aprende”. Dessa corrente surgiram duas possibilidades: a primeira se refere ao desenvolvimento cognitivo por faixas etárias, com níveis sequenciais e invariantes e a segunda diz respeito ao “mecanismo” interno da aprendizagem, em que o indivíduo assimila na sua estrutura cognitiva novos saberes em interação com o meio, sob determinadas circunstâncias. Esse enfoque é denominado construtivismo (BARCA, 2011b, p. 23).

No tocante ao Ensino de História, o construtivismo foi nocivo na concepção dos professores no que se refere ao poder de intervenção no processo de aprendizagem do aluno¹. Contribuiu também para que o Ensino de História fosse retirado do currículo formal relacionado à infância e à pré-adolescência, fundamentado na inutilidade da reflexão abstrata uma vez que os mais jovens se situavam no nível das operações concretas.

[...] Deu, assim, origem a uma classificação demasiado estereotipada, e por isso perniciosa, do pensamento por faixas etárias, atribuindo mecanicamente aos mais jovens (crianças) o nível de operações concretas e aos alunos adolescentes o nível das operações formais, abstratas ou lógico-dedutivas (BARCA, 2011b, p. 23).

Apesar disso, alguns estudos analisaram as ideias das crianças e adolescentes sobre História, isso numa perspectiva estrutural (mais generalista) e não apenas em termos de saberes substantivos.

As investigações em Educação Histórica balizados em pressupostos contrários ao construtivismo, surgiram na Inglaterra a partir de pesquisas de Alaric Disckinson, Peter Lee, Peter Rogers e Denis Shemilt, que elaboram estudos inovadores sobre cognição histórica, “[...] teoricamente sustentados pela lógica da própria História, abrindo assim novas possibilidades para um ensino de História mais poderoso”. Dessa forma, com base em variados resultados, refutou-se “[...] empiricamente a invariância dos estágios de desenvolvimento aplicada à

¹ Acerca do debate sobre a influência de Piaget, Vygostky no Ensino de História no Brasil ver Bittencourt (2004). Segundo a autora é importante intensificar a preocupação dos conceitos específicos da história para a manutenção do conhecimento histórico voltado para o público escolar.

aprendizagem em História”. Nesse grupo houve também contribuições importantes de Martin Booth e Hilary Cooper, entre as décadas de 70 e 90 do século XX. Booth, ao usar imagens para que os jovens atribuíssem sentido à História contemporânea, dispôs de instrumentos de coleta de dados muito frutíferos na indagação de ideias históricas. O enfoque de Cooper em ideias substantivas e de segunda ordem de crianças em História tem sido amplamente utilizado principalmente em relação aos primeiros anos de escolaridade (BARCA, 2011b, p. 24).

Com o objetivo de explorar o pensamento histórico dos alunos, o ponto de partida desses pesquisadores são os conceitos inerentes à natureza da História, como os conceitos de segunda ordem como explicação intencional, compreensão empática e evidência histórica, impactando os programas de investigação tanto nas concepções quanto nas práticas de ensino da História.

Segundo Barca (2011b, p. 25):

Fundou-se assim um campo de “educação histórica”, hoje reconhecida internacionalmente. Neste campo, o olhar dos investigadores tende a privilegiar as concepções dos agentes diretos da aprendizagem e do ensino, deixando em segundo plano os documentos mais ou menos prescritivos com que os agentes principais trabalham em sala de aula: alunos, professores, manuais e currículo

O modelo conceitual de progressão do pensamento histórico, proposto pelos autores da “escola inglesa”, por níveis de elaboração, abriu caminhos para a promoção da literacia histórica dos jovens, uma vez que possibilita um melhor controle do processo de ensino e aprendizagem.

Alguns autores do campo da Educação Histórica, têm investigado a progressão conceitual em História, abarcando pesquisas de concepções e práticas sobre diversos conceitos. Como é o caso, na Inglaterra, do Projeto *Concepts of History and Teaching Approaches 7-14 (Chata Project)*, coordenado por Peter Lee e Rosalyn Ashby (2008), que visa aprofundar o entendimento sobre o processo de construção de ideias das crianças e jovens acerca da empatia, explicação e evidência em História. Conforme Barca, outro projeto é o *Usable Historical Pasts*, em que os mesmos autores em conjunto com Stuart Foster (2007) e Jonathan Howson (2008) apresentaram:

[...] o modelo de progressão de ideias de alunos em torno da compreensão do passado com uma fundamentação empírica reforçada (de segunda ordem) com a necessidade de promoção de um quadro coerente (substantivo) do passado, que possibilita aos jovens uma orientação temporal consistente, para as suas vidas (BARCA, 2011b, p. 26).

De acordo com Barca (2011b), a contribuição de Cooper e Chapman (2009) sobre a compreensão conceitual dos alunos demonstra as possibilidades de oscilação e estabilidade nas ideias dos jovens ao pensarem a variação em perspectivas em História. Ainda, segundo Barca, nos Estados Unidos e Canadá, os estudos acerca da Educação Histórica ocorreram desde as décadas de 90 do século passado, compartilhando alguns pressupostos apresentados, como os conceitos meta-históricos de evidência, mudança, significância e também conceitos substantivos, e sendo basilar a natureza descritiva e qualitativa, como no caso das investigações de Winerburg (1991), Levistk (2000) e Barton (2001). Há que ressaltar algumas divergências entre esses autores e a “escola inglesa” devido a tradição norte-americana dos estudos culturalistas², em que os estudos se assentam na análise dos dados na exploração de ideias dos grupos culturais não situando em níveis históricos mais ou menos elaborados. Diferentemente dos estudos culturalistas, Monsanto (2004) destaca a pesquisa de Cercadillo (2001) que apresenta as ideias de alunos espanhóis e ingleses sobre o conceito de segunda ordem: a significância histórica. A autora criou um modelo sofisticado de progressão das ideias dos alunos com base inferencial, mostrando variados tipos de significância – contemporânea, causal, padrão, simbólica e de relação com o presente e futuro, e relacionando com critérios históricos, notadamente uma significância variável. Assim também, na Irlanda do Norte, trabalhos semelhantes foram desenvolvidos por Barton e MacCully (2008).

Na abordagem do campo de investigação da Educação Histórica, que enfatiza a natureza situada da aprendizagem “[...] não faz sentido a importação

² Conforme a Enciclopédia de Antropologia, o termo culturalismo se refere a uma corrente antropológica americana desenvolvida a partir dos anos 30 do séc. XX, influenciada pela psicologia e pela psicanálise e centrada no estudo dos comportamentos humanos apreendidos como manifestação da cultura de uma sociedade. Assim, os principais conceitos do culturalismo são os de padrão de cultura (*pattern*) e de personalidade de base. Os adeptos do culturalismo defendem que as formas e orientações culturais são relativas inclusive em áreas consideradas mais naturais, como a educação na primeira infância, as relações entre sexos, entre outras. Defendem também que a individualidade biológica é inteiramente moldada pela cultura. Alguns dos principais representantes do culturalismo são Ruth Benedict, Margaret Mead, Abraham Kardiner e Ralph Linton (ANTROPOLOGIA, 2013).

automática para uma dada realidade de princípios cognitivos inferidos em outros contextos”. Por isso, em Portugal e no Brasil também foram iniciadas investigações sobre a concepção de alunos e professores em relação à História, partindo de pressupostos teóricos advindos da própria ciência da História, “[...] tendo em conta as experiências de vida e de ensino e aprendizagem concretas.” Assim, em Portugal, os estudos começaram a se desenvolver entre as décadas de 90 e 2000, a partir de produções de doutorados e um mestrado específico, sustentando pesquisas “[...] em torno de concepções acerca de explicação, objetividade, evidência, significância, mudança, narrativa e, mais recentemente, consciência histórica, dentro do quadro epistemológico debatido por J. Rüsen.” (BARCA, 2011b, p. 27).

Os estudos sobre o ensino e aprendizagem a partir dos pressupostos do campo de investigação da Educação Histórica são recentes. As investigações, segundo Schmidt, privilegiam a aprendizagem histórica dos alunos e a função social da História. As pesquisas referentes à aprendizagem histórica têm como eixos: o processo de aprendizagem, o produto da aprendizagem e o estudo das representações; enquanto as investigações sobre a função social da História são relativas a currículos, manuais e consciência histórica (SCHMIDT; GARCIA, 2005, p. 115).

Na Universidade Federal do Paraná - UFPR, os trabalhos são desenvolvidos a partir da perspectiva do professor investigador pautada na "Aula Oficina", de Barca (2004). O projeto de extensão “Recriando a História”, desde 1995, inserido na formação continuada de professores de séries iniciais de escolas públicas, resultou na produção de manuais e na constituição de Grupo de Investigação sobre o ensino de História, envolvendo professores de escolas públicas do ensino fundamental, denominado Projeto “Grupo Araucária”.

Outros trabalhos têm sido desenvolvidos na Pós-Graduação, na Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino, como, por exemplo, Cultura, Saberes e Práticas Escolares e Educação Histórica do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH). Participam desse grupo professores e alunos que desenvolvem pesquisas voltadas ao ensino de História, mais especialmente na linha de investigação da educação histórica.

Várias teses e dissertações têm sido defendidas sob a orientação da Professora Doutora Maria Auxiliadora Schmidt³.

Na Universidade Estadual de Londrina (UEL), PR, a Professora Doutora Marlene Rosa Cainelli, precursora dos estudos em Educação Histórica na região, vinculada ao Departamento de História e ao Mestrado em Educação, tem desenvolvido o projeto de pesquisa "Educação Histórica: iniciando crianças na arte do conhecimento histórico". Participaram estudantes de oito anos e que cursavam a 2ª série do ensino fundamental de uma escola particular. A pesquisa remete à questão da "possibilidade ou não de crianças, nas primeiras séries de alfabetização, aprender conteúdos da disciplina de História". Como conclusão, a pesquisadora afirma:

[...] que as crianças constroem narrativas seguindo as experiências familiares e do grupo de convivência. Começam a elaborar conceitos relativos ao mundo onde vivem estabelecendo comparações entre as temporalidades e os espaços vividos e não vividos (CAINELLI; SCHMIDT, 2006, p. 57).

Ainda, no campo de investigação da Educação Histórica foram realizadas pesquisas na Universidade Estadual de Londrina junto ao programa de Mestrado em Educação, na linha de pesquisa Perspectivas Filosófica Histórica e Políticas da Educação, mais especificamente no Núcleo 2 - História da Educação e Ensino de História, com orientações de dissertações no campo da Educação

³ Tese de doutoramento de Daniel Hortêncio de Medeiros, defendida no ano de 2005, sob o título *A formação da consciência histórica como objetivo do ensino de História no Ensino Médio: o lugar do material didático*; as dissertações de mestrado de Ivan Furmann, defendida em 2006, intitulada *Cidadania e educação histórica: perspectivas de alunos e professores do município de Araucária*; de Marcelo Fronza: Projeto Pinhais, Projeto Campina Grande do Sul, Projeto Rio Branco do Sul e Projeto Araucária. *Possibilidades da história em quadrinhos na educação histórica*, em 2006; de Henrique Theobald: *A experiência de professores com idéias históricas: o caso do grupo Araucária*, em 2006; de Lilian Costa Castex: *Os jovens escolarizados, a produção do conhecimento histórico e o conceito substantivo Ditadura Militar Brasileira (1964- 1984)*; e de Adriane Sobanski: *Como os professores e jovens estudantes do Brasil e de Portugal se relacionam com a idéia de África*, defendida em 2008. Além disso, cabe citar trabalhos que estiveram sob a orientação da Prof.a Dr.a Tânia Maria Braga Garcia, como a dissertação de mestrado de Edilson Aparecido Chaves: *A música caipira em aulas de História: questões e possibilidades*, defendida em 2006, e a tese de doutorado de Guilherme Gabriel Ballande Romanelli, de 2009, sob o título *A música soa na escola: estudo etnográfico nas séries iniciais do ensino fundamental*.

Histórica⁴ e dissertações têm sido defendidas junto ao Programa de Mestrado em História. O Projeto de pesquisa *Educação Histórica: um estudo sobre a forma de constituição do pensamento histórico em aulas de História do Brasil no ensino fundamental*, coordenado pela professora Doutora Marlene Rosa Cainelli (UEL), tem a participação das professoras doutoras Magda Madalena Peruzin Tuma (UEL), Sandra Regina Ferreira de Oliveira (UEL) e, Kátia Maria Abud (USP).

Demonstrando forte influência nas pesquisas no campo de investigação da Educação Histórica no Brasil tem sido a realização do Congresso Internacional das Jornadas de Educação Histórica, os Seminários, os Encontros específicos e inseridos no campo maior do Ensino de História, como o Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História. Todos esses eventos apresentam larga produção científica nesse campo. O livro *Educação Histórica: teoria e pesquisa*, organizado pelas professoras doutoras Marlene Cainelli e Maria Auxiliadora Schmidt (2011), traz reflexões sobre o tema numa perspectiva de cooperação internacional entre Brasil e Portugal.

Dessa forma há uma grande produção nos dias atuais no campo da Educação Histórica. Destacamos a seguir as pesquisas mais importantes para esta investigação acerca da narrativa e formação da consciência histórica entre os estudantes.

⁴ Entre as dissertações orientadas pela Prof. Dra. Marlene Rosa Cainelli estão a do professor Danilo Ferreira Brito. O ensino de história na educação de jovens e adultos: As concepções sobre a história presentes nas narrativas dos alunos do CEIEBJA Profa. Dulceny Becker, Pr. 2013; no mestrado em História Social da UEL, orientada pela professora Dra Maria de Fátima Cunha, a pesquisa de Fernando Rossi. O cinema como mediação na produção do conhecimento histórico sobre a ditadura militar no Brasil. 2013. Dissertação (Mestrado em História Social) - Universidade Estadual de Londrina; sob orientação da professora Doutora Regina Célia Alegro, Wilian Junior Bonete. Ensino de história, consciência histórica e a educação de jovens e adultos. 2013. Dissertação (Mestrado em História Social) - Universidade Estadual de Londrina; com a orientação da professora doutora Márcia Elisa Teté Ramos, Janaína dos Santos Correia, O uso de fontes em sala de aula: a obra de Maria Firmina dos Reis (1859) como mediadora no estudo da escravidão negra no Brasil. 2013. Dissertação (Mestrado em História Social) - Universidade Estadual de Londrina. da pesquisadora Lidiane Camila Lourençato, A consciência histórica dos jovens-alunos do ensino médio : uma investigação com a metodologia da educação histórica, 2012; o trabalho de Tiago Costa Sanches. Saberes históricos de professores nas séries iniciais: algumas perspectivas de Ensino em sala de aula. 2009. Dissertação orientada pela Prof Dra. Magda Madalena Tuma no campo da Educação Histórica está a de Mariana S. C.G. Juliani, A interação com artefatos tecnológicos e a construção do conhecimento histórico: um estudo com crianças da 4ª série do ensino fundamental, 2011. No Mestrado em História, foram defendidas: Ensino de história, consciência histórica e a educação de jovens e adultos por Wilian Junior Bonete; Narrativas de futuros professores de história sobre os afro brasileiros no contexto do pós-abolição : um estudo em meio a Lei Federal 10.639/03 defendida por Gláucia Ruivo Murinelli, esses dois trabalhos orientados pela Prof. Dr Regina Célia Alegro. Dissertação orientada pelo professor Dr. Cristiano G. B. Simon, O ensino de história nos primeiros anos do ensino fundamental: o uso de fontes por Susana Barbosa Ribeiro Bernardo

A investigação coordenada por Pais (1999) intitulada *Consciência histórica e identidade: os jovens portugueses num contexto europeu* teve por objetivo investigar a relação existente entre a forma como os jovens interpretam o passado, a percepção que têm do presente e as expectativas que constroem em relação ao futuro. Os métodos tradicionais de ensino sobrepõem-se outras formas mais lúdicas e participativas. As considerações de Pais, tanto para estudantes portugueses como estrangeiros, evidenciam um descompasso entre as práticas pedagógicas dos professores e como os alunos gostariam de aprender História, tanto na forma como os conteúdos são ensinados (GEVAERD, 2009, p. 55-56).

A pesquisa realizada por Schmidt (2002): *Jovens brasileiros e europeus: identidade, cultura e ensino de História* está agrupada nos estudos que pesquisam a identidade dos alunos que frequentam o ensino médio e suas relações com as formas do conhecimento histórico. Professores (5) e alunos (21) participaram dessa pesquisa, que se deu por meio de observação, entrevistas, preenchimento de questionários. O resultado, a partir do conceito de "formas de conhecimento" de Edwards (1995)⁵, mostrou predominância das formas "Tópica" e "Operacional" em relação à apresentação dos conteúdos históricos dos professores, e apontou também a presença e dependência do manual didático utilizado pelos professores em sua prática pedagógica. Não obstante, a autora atestou uma "crise" no ensino de História no ensino médio:

Uma face significativa e relevante dessa crise poder ser computada pela ausência de metodologias de ensino que privilegiem o conhecimento privado e a construção e compartilhamento de conhecimentos significativos entre alunos e professores e que, ao mesmo tempo, incluam o uso sistemático e efetivo das novas linguagens e tecnologias de informação. Esta dimensão da crise agrava-se mais ainda quando reportada à importância do ensino de História para a formação da consciência histórica em jovens do ensino médio (SCHMIDT, 2002, p. 204).

Para finalizar, a pesquisadora conclui:

⁵ Para Edwards (1995, p. 164), na *Forma de Conhecimento Tópico* "a ênfase está posta mais em nomear corretamente os termos separadamente, do que em utilizar o conhecimento"; a segunda é a *Forma de Conhecimento como Operação*, que, segundo a autora, se dá quando "o conhecimento se apresenta como um conjunto de mecanismos e instrumentos que permitem pensar"; e, a *Forma de Conhecimento Situacional* "é um conhecimento centrado num ponto de intersecção entre o mundo e o sujeito para o qual este mundo é significativo (EDWARDS, 1995, p. 145-172).

[...] o que se observa é a continuação de um descompasso entre o que os governos desejam, os professores fazem e os jovens sonham. A crise da escola continua e os modos de ensinar História na perspectiva da construção da consciência histórica, cuja essência é o modo humano de viver, permanecem ausentes da sala de aula (SCHMIDT, 2002, p. 205).

Em Portugal, no *Hicon, Projeto Consciência histórica – teoria e práticas* coordenado pela pesquisadora Isabel Barca, objetivando reunir o levantamento de ideias substantivas e de segunda ordem em História, pesquisou desenvolveu com jovens do décimo ano de escolarização do sistema de ensino português, visando “[...] focalizar os estudos na exploração de vários sentidos identitários, numa perspectiva relacional, inclusiva, que integra o conhecimento de nós próprios e de outros povos e culturas, à escala global.” (BARCA, 2007, p. 118).

Sendo a pesquisa de Barca de caráter epistemológico buscou questionar sobre a “utilidade” do saber histórico em geral e também a importância da História no currículo formal dos estudantes. Para tanto, foi elaborada a seguinte problemática: “*Quais os sentidos de narrativas sobre o passado, produzidas por jovens portugueses após a sua escolaridade obrigatória de nove anos?*” A busca da pesquisadora visou compreender:

[...] com base na análise de produções dos jovens, ideias sobre o passado contemporâneo quer substantivas (tipos de marcadores históricos seleccionados, marcos e protagonistas identificados, mensagens nucleares), quer de segunda ordem (nível de estruturação narrativa e conceitos de mudança) (BARCA, 2007, p. 118).

Como metodologia, Barca (2007, p. 118) fez uso de “[...] um estudo empírico, de natureza qualitativa, seguindo o método indutivo da Grounded Theory, uma das abordagens metodológicas frequentemente utilizadas na pesquisa em Educação Histórica”.

As questões de investigação foram as seguintes:

1. Quais os marcos da História nacional e mundial contemporânea que os jovens seleccionam?
2. Quais os marcadores temporais a que dão relevância e qual a sua natureza?
3. Que protagonistas identificam e que valores lhes associam?
4. Que mensagens nucleares emergem das produções dos jovens acerca da História nacional e mundial contemporânea?
5. Que sentidos dão à mudança? (BARCA, 2007, p. 119).

Para analisar os dados, na perspectiva indutiva, Barca categorizou as ideias da produção dos jovens em:

1. Marcos históricos, entendidos como acontecimento de ruptura, na História nacional e mundial contemporânea; 2- Marcadores temporais (políticos, sociais, econômicos, culturais); 3. Protagonistas da História e valores associados; 4. Mensagens nucleares sobre o país e o mundo contemporâneo; 5. Sentidos da mudança em História (BARCA, 2007, p. 120).

Nas considerações dos resultados, Barca (2007, p. 125) aponta que “[...] os jovens portugueses conhecem alguns marcos e situações da história portuguesa contemporânea, atribuindo-lhes valores consentâneos com critérios próprios de uma sociedade democrática”. No entanto, ainda é preciso:

[...] promover a consciência da necessidade de problematizar as situações históricas, de reforçar a sua compreensão da História global e, talvez, do papel positivo de homens e mulheres concretas, enquanto sujeitos que vivem em interação, mesmo que apenas implícita, com seres e contextos de todo o mundo (BARCA, 2007, p. 125).

Para Marília Gago (2007), em sua tese de doutoramento - *Consciência histórica e narrativa na aula de História: concepções de professores* – a autora concebe a narrativa histórica enquanto uma face material da interpretação das ações dos seres humanos no passado, podendo ser compreendida de diversas formas, inter cruzadas e com áreas de referência de forma diferenciadas. Para Gago, as formas de consciência histórica podem ser expressas por meio de narrativas. A linha de investigação em educação histórica propõe o desenvolvimento de competências históricas e a reflexão acerca do processo de ensino-aprendizagem. O objetivo desse estudo foi conhecer os perfis conceituais compreendidos como faces da consciência histórica, de natureza essencialmente qualitativa, descritiva e balizada pela metodologia Grounded Theory.

O estudo realizado em Portugal, contendo dois estudos preliminares e um final, envolvendo professores do ensino básico e secundário e também futuros professores, totalizando 67 participantes, contou também com a participação de 4 professores ingleses no estudo piloto. Buscando compreender as relações conceituais entre as ideias de consciência histórica e concepções de narrativas

históricas, emergiu um modelo constituído por quatro perfis conceituais: passado substantivo, lições do passado, lições de um passado em evolução e continuidades e diferenças entre tempos. Como resultado obtido, a análise sugeriu que prevaleceram os perfis de consciência histórica "Lições de um passado em evolução" e "Lições do passado", que se aproximam daquilo que Rüsen (2001) designa consciência histórica de tipo exemplar.

Outro trabalho que investiga a narrativa histórica, presente na produção de alunos e professores, é a tese de doutoramento de Rosi T. F. Gevaerd (2009) *A narrativa histórica como uma maneira de ensinar e aprender história: o caso da história do Paraná*. A pesquisa é referenciada em investigações no campo da Educação Histórica, mais especificamente na cognição histórica situada, englobando estudos sobre a compreensão das ideias de professores e alunos em contexto de ensino, tendo como base o próprio conhecimento histórico. O objetivo da investigação foi a reconstrução do processo de constituição sobre o ensino de História do Paraná nas escolas públicas municipais de Curitiba, tendo como referência o *código disciplinar* proposto por Cuesta Fernandes (1998).

A autora parte do pressuposto que a história como ciência possui uma natureza narrativista. Assim, investiga os tipos de narrativas históricas da História do Paraná postos no processo de escolarização contido no manual didático, nas propostas curriculares, nas aulas da professora. Ela o faz para elaborar uma análise e verificar se ocorre uma convergência dessas narrativas no sentido de dar origem a determinada aprendizagem histórica, evidenciada nas narrativas produzidas pelos alunos. Fazendo uso da metodologia de pesquisa qualitativa, privilegiando a observação, durante um ano letivo, em aulas de história em uma turma de Ciclo II - 2ª. etapa - 5.º ano do ensino fundamental de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Como resultado, a pesquisadora constatou a existência de uma convergência entre as narrativas difundidas nos manuais didáticos, na explicação da professora e nas propostas curriculares, o que indica uma forte presença de determinada perspectiva da história tradicional do Paraná. Aponta ainda sobre a necessidade de um debate historiográfico que subsidie uma reconstrução curricular sobre a história e também a necessidade da incorporação da ideia do conceito de narrativa histórica, por parte dos professores, como uma maneira de ensinar e aprender História.

Ainda nesta perspectiva, a tese de doutoramento de Ronaldo C. Alves (2011), “Aprender História com sentido para a vida: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses” teve o objetivo de compreender em que medida o pensamento histórico de estudantes brasileiros e portugueses apresenta aspectos de uma consciência histórica pertinente para a reflexão acerca das demandas da cultura histórica contemporânea. O autor busca verificar como o ensino de História nas escolas públicas do Brasil e de Portugal tem contribuído para o desenvolvimento de uma consciência histórica que possibilite a satisfação das carências de orientação temporal e constituição de identidade na sociedade atual.

A partir da coleta de informações sobre o público pesquisado e coleta de narrativas de alunos geradas pela interpretação de um fato histórico comum aos dois países – a transferência da família real portuguesa (1808), utilizando critérios quantitativos e qualitativos possibilitou a construção de uma tipologia de análise que permitiram verificar as tendências de constituição do sentido histórico à orientação temporal do grupo pesquisado. Como resultado, o autor afirma que é necessário potencializar as ideias históricas através de princípios metodológicos que invistam no desenvolvimento da argumentação como função intransferível do ensino de História. Assim também os conceitos meta-históricos podem ser trabalhados nas aulas do ensino básico, de forma paulatina e gradual, como meios pelos quais se articulam o pensamento histórico.

Regina M. O. Ribeiro (2012), em sua tese de doutoramento - *Tudo isso antes do século XXI: estruturas e significados em narrativas da História do Brasil por estudantes do Ensino Fundamental* - objetivou compreender como estudantes do ensino fundamental mobilizam elementos e operações do pensamento histórico suscitados pelo desafio de narrar a História do Brasil. A investigação partiu da reflexão sobre as relações entre pensamento e linguagem, tomando as formas narrativas como ferramentas culturais fundamentais no processo de desenvolvimento cognitivo e na aprendizagem. Para tanto a pesquisadora discutiu as especificidades da narrativa na produção do conhecimento histórico, suas relações com a aprendizagem histórica e a formação do pensamento/consciência histórica, tendo como referencial teórico principal as proposições de Jörn Rüsen (2001, 2009) sobre a constituição narrativa do conhecimento e pensamento histórico e das estruturas da consciência histórica.

A metodologia utilizada foi qualitativa e buscou articular a teoria ruseniana, referenciando em outras investigações no campo da Educação Histórica. Foram coletados materiais escritos recolhidos em oito turmas da 8ª série/9º ano de uma escola da rede municipal de São Paulo, em 2010 e 2011. A análise contemplou a descrição e análise dos marcadores históricos (acontecimentos, agentes, temporalidades e espaços), caracterizados como conteúdos e conceitos históricos substantivos estruturantes e as formas de sua articulação nas narrativas coletadas. Esse percurso permitiu a identificação de perfis das estruturas narrativas dos estudantes e das perspectivas de atribuição de significância histórica. Como resultado, foi possível evidenciar a compreensão e interpretação dos estudantes sobre o passado e a história, assim como o entendimento de elementos e processos de formação do pensamento e da consciência histórica no grupo investigado.

Há uma grande produção nesse campo investigativo, e selecionamos os acima citados pela sua relevância para esta pesquisa.

Dessa forma, delimitando nossa investigação a partir do arcabouço teórico acima exposto, buscaremos nos capítulos seguintes analisar a partir das narrativas produzidas por alunos do 9º ano do ensino fundamental, na perspectiva da cognição histórica situada e da provisoriade do conhecimento histórico, de que forma essas narrativas expressam a construção de sentido acerca do passado, mais especificamente da História da cidade de Londrina.

1.2 A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E MATRIZ DISCIPLINAR DA CIÊNCIA HISTÓRICA

Para Martins (2012), na apresentação da recente obra de Jörn Rüsen, lançada no Brasil;

A história é assim entendida em diversos diapasões: história é realidade concreta da vida dos homens efetivados no agir; história é a reflexão racional de cada um sobre sua experiência no tempo e do tempo; história é um ramo científico de apreensão, descrição, entendimento e explicação do agir humano intencional no tempo (uma disciplina); história é o teor articulado da narrativa constante dos livros e outros produtos análogos (um conteúdo); história é a soma de toda presença humana no tempo e no espaço desde quando sabemos até quando também não dominamos (um processo) (MARTINS, 2012, p. 9-10).

Segundo o historiador Jörn Rüsen, a consciência histórica é a “constituição do sentido da experiência no tempo” pela narrativa histórica, isto é:

[...] constitui-se mediante a operação, genérica e elementar da vida prática, do narrar, com o qual os homens orientam seu agir e sofrer no tempo. Mediante a narrativa histórica, são formuladas representações da continuidade da evolução temporal dos homens e de seu mundo, instituidoras de identidade, por meio da memória, e inseridas como determinação de sentido no quadro de orientação da vida prática humana. [...] A narrativa histórica torna presente o passado, sempre em uma consciência de tempo na qual passado, presente e futuro formam uma unidade integrada, mediante a qual, justamente, constitui-se a consciência histórica (RÜSEN, 2001, p. 66-67).

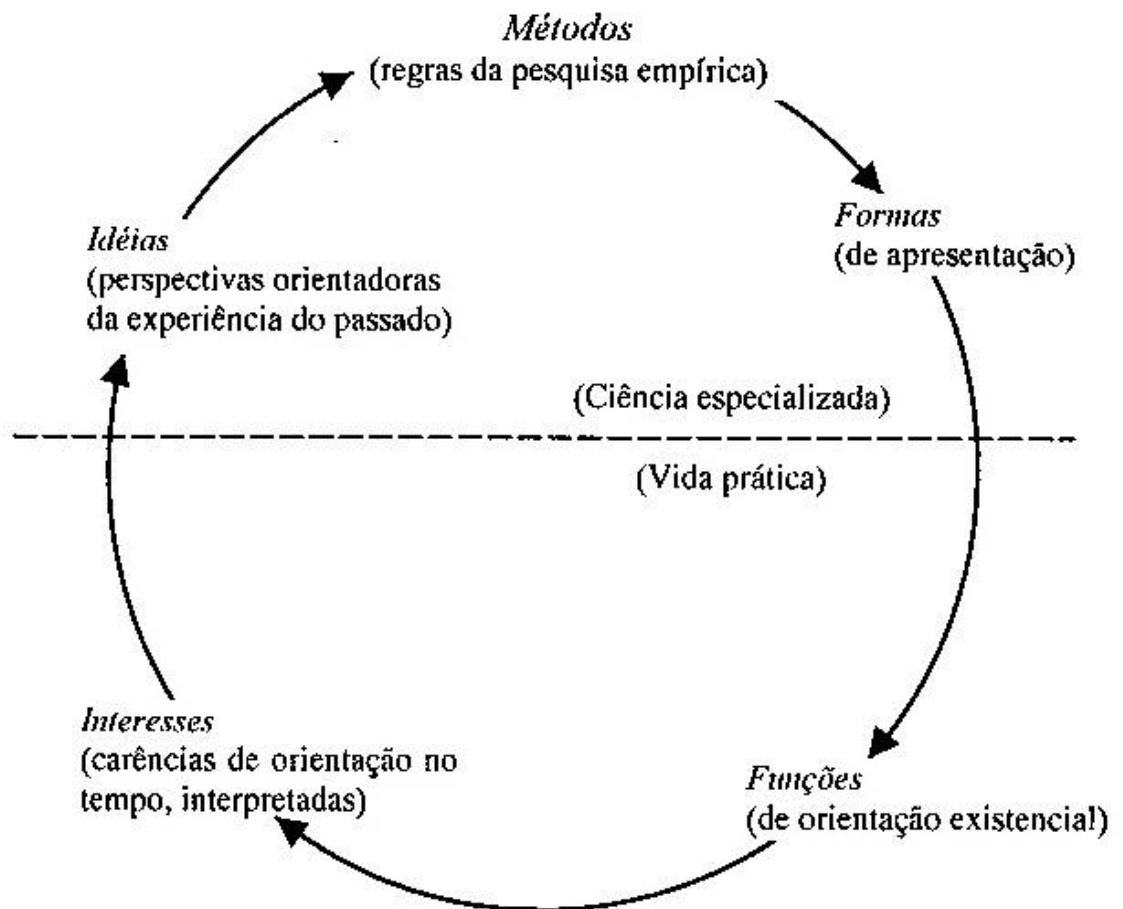
Ao escrever sobre a “razão histórica”, Rüsen procurou demonstrar: “[...] as carências de orientação, das perspectivas orientadoras da experiência do passado, dos procedimentos metódicos da pesquisa empírica, das formas de apresentação e das funções de orientação existencial.” Dessa forma, o autor pretendeu mostrar “[...] em que consistem, quando constituem o pensamento histórico como fator importante para a vida prática, e como elas são apresentadas e realizadas mediante um pensamento histórico científico” (RÜSEN, 2010, p. 12).

Para Rüsen (2001, p. 26) “[...] o cotidiano do historiador constitui a base material da teoria da história”. Dessa forma, a teoria da história é uma reflexão “mediante a qual o pensamento histórico se constitui como especialidade científica.” . Assim, a competência científica especializada “efetiva-se sempre em campos particulares da pesquisa e da historiografia”, mas para o historiador é fundamental formar uma visão de conjunto. “Em suma: a visão do conjunto é necessária ao trabalho especializado competente em cada tema.” (RÜSEN, 2001, p. 27).

Ao refletir sobre a apreensão e a constituição da teoria da história, os fundamentos e os princípios da ciência histórica, Rüsen utiliza o termo *matriz disciplinar*, que o autor, emprestando o significado atribuído por Thomas Kuhn, define como “[...] o conjunto sistemático de fatores ou princípios do pensamento histórico determinantes da ciência histórica como disciplina especializada.”⁶

⁶ O termo matriz disciplinar, utilizado aqui, segundo Rüsen, pode ser considerado sinônimo do termo teoria da história, quando empresta de Kuhn a teoria das ciências naturais (RÜSEN, 2001, p. 29).

Figura 1 – Dimensões do pensamento histórico



Fonte: Rüsen (2001, p. 5).

A figura 1 acima mostra a dimensão da constituição do pensamento histórico na perspectiva ruseniana. Sendo o ponto de partida quando surge na vida corrente, “como consciência histórica ou pensamento histórico” no que se constitui a história como ciência (RÜSEN, 2001, p. 30).

Dessa forma o ponto de partida se estabelece “[...] na carência humana de orientação do agir e do sofrer os efeitos das ações no tempo”. É a partir desta carência que se torna possível a constituição da ciência da história, “[...] como resposta a uma questão, como solução de um problema, como satisfação (intelectual) de uma carência (de orientação).”

[...] Trata-se do interesse que os homens tem - de modo a poder viver – de orientar-se no fluxo do tempo, de assenhorar-se do passado, pelo conhecimento, no presente. [...] A teoria da história abrange, com esses interesses, os pressupostos da vida cotidiana e os fundamentos da ciência da história justamente no ponto em que o pensamento histórico é fundamental para os homens se haverem com a própria vida, na medida em que a compreensão do presente e a projeção do futuro somente seriam possíveis com a recuperação do passado (RÜSEN, 2001, p. 30).

Aquilo que se constitui como *interesses* (grifo do autor) relaciona-se, então, à vida prática de homens e mulheres em seu tempo. Para compreender o presente recorre-se ao interesse cognitivo do passado, recupera-se esse passado e se estabelece uma orientação para o futuro. Contudo, somente o fato de existirem *interesses* de recuperar esse passado não constitui, de imediato, a história como ciência, isto é, ainda não são conhecimentos históricos.

O segundo fator do pensamento histórico defendido por Rüsen (2001), que é parte fundante da ciência da história origina-se no questionamento sobre como se constitui a “história” a partir das carências de orientação dos homens, quando satisfeitas. É a partir desse fator que:

[...] As carências de orientação no tempo são transformadas em interesses precisos no conhecimento histórico na medida em que são interpretadas como necessidade de uma reflexão específica sobre o passado. Essa reflexão específica reveste o passado do caráter de “história” (RÜSEN, 2001, p. 31).

Assim, estabelecem-se perspectivas orientadoras da experiência no passado, tradicionalmente chamadas de *ideias*, que “[...] são critérios segundo os quais os significados se produzem nessa mesma práxis vital, somente com base nos quais os homens podem agir.” Dessa forma, “[...] elas servem à transformação de carências motivadoras em interesses (claramente identificáveis) em agir” (RÜSEN, 2001, p. 31).

Esse segundo fator construído a partir das ideias permite que os homens organizem a interpretação de si mesmo e do mundo e constitui “as perspectivas gerais nas quais o passado aparece como história.” São como modelos de interpretação:

[...] Experiências que podem ser interpretadas para se constituírem como orientadoras da práxis humana da vida no tempo são sempre experiências do passado. À luz das ideias que consistem em perspectivas gerais orientadoras da experiência, o passado adquire, como tempo experimentado, a qualidade do histórico (RÜSEN, 2001, p. 32).

São as *ideias*, portanto, que fazem que a “história” passe a integrar o campo cognitivo da ciência da história, pois nem tudo que pertence ao passado se faz história. Então, “interesses e ideias são fatores de todo o pensamento histórico”. Entretanto, apesar de serem precondições, advindas da vida prática, é nesse processo que a “história” vai se efetivar como especialidade científica.

O meio para que as experiências rememoradas dos homens no passado ou para que a “história” alcance o *status* de conhecimento científico acontece através do estabelecimento de regras metódicas que transformam o saber histórico com conteúdo empírico. Assim, os métodos da pesquisa empírica constituem o terceiro fator dos fundamentos da ciência da história. Dessa forma:

[...] Como regulação do pensamento histórico, que lhe possibilitam produzir fundamentações específicas e lhe permitem assumir o caráter de pesquisa, eles por certo influenciam o modo pelo qual as perspectivas (ideias) são concebidas, uma vez que é mediante elas que o passado deve ser tornado cognoscível pela história como ciência particular (RÜSEN, 2001, p. 33).

O terceiro fator dos fundamentos da ciência da história são os *métodos da pesquisa* empírica, que, segundo Rüsen, se apresentam como regulação do pensamento histórico “[...] que lhe possibilitam produzir fundamentações específicas e lhe permitem assumir o caráter de pesquisa” (RÜSEN, 2001, p. 33).

Dessa forma, o conhecimento científico que se constrói pela pesquisa exprime-se na historiografia, surgindo, então, um quarto fator, sendo esse a *forma de apresentação*, que constitui um papel tão relevante quanto o método de pesquisa. Rüsen afirma:

Com as formas de apresentação, o pensamento histórico remete, por princípio, às carências de orientação de que se originou. Ele exprime, como resultado cognoscitivo, sob a forma da historiografia, com a qual volta ao contexto da orientação prática da vida no tempo. Com a historiografia, o pensamento histórico usa uma linguagem que deve

ser entendida como resposta a uma pergunta. Originada em carências de orientação e enraizada em interesses cognitivos da vida prática, a ciência da história – com os resultados de seu trabalho cognoscitivo expresso historiograficamente (RÜSEN, 2001, p. 34).

Ao assumir funções de orientação existencial, quinto e último fator, de acordo com Rüsen as dimensões do pensamento histórico apresentado na Figura 1 estabelecem que é racional fazer história como ciência:

[...], pois são as carências de orientação no tempo que provocam o pensamento histórico e lhe conferem uma função relevante na vida, então a história como ciência e sua pretensão de racionalidade não podem ser explicadas e fundamentadas sem se levar em conta essa função (RÜSEN, 2001, p. 34).

As funções apresentadas a partir da Figura 1 e a importância de cada uma delas inicia-se na necessidade de *orientação existencial*, indo para os *interesses*, que são as carências de orientação no tempo de forma interpretada, passando pelas *ideias* como perspectivas orientadoras da experiência do passado, indo para o *método* como regra da pesquisa empírica, caminhando para as *formas de apresentação* e retornando para as funções de *orientação existencial*. Assim, para Rüsen as funções de orientação existencial e interesses partem da vida prática de homens e mulheres e passam a se constituir história quando se transformam em ciência especializada, pelas ideias, métodos e formas de apresentação. Constitui-se então em historiografia.

É preciso ressaltar que existe uma interdependência dos cinco fatores de pensamento histórico, pois:

[...] em conjunto, eles constituem um sistema dinâmico, no qual um fator leva ao outro, até que do quinto, volta-se ao primeiro. Os diversos fatores são, pois etapas de um processo da orientação do homem no tempo mediante o pensamento histórico (RÜSEN, 2001, p. 35).

São fatores que perpassam todo pensamento histórico. No entanto, quando articulados à matriz disciplinar da ciência da história adquirem determinadas especificidades que possibilitam distinguir o pensamento histórico científico do pensamento histórico comum. Sendo assim, o fato de conceber uma matriz disciplinar como fundamento da ciência da história possui, segundo Rüsen, duas

vantagens:

[...] a) ela esclarece o contexto em que se relacionam a ciência da história e a vida prática dos homens no respectivo tempo; b) ela permite reconhecer que a história como ciência contribui para as mudanças da vida prática dos homens no tempo, e de que, forma, e que essa interação é reconhecida, *post festum*, como “história” (RÜSEN, 2001, p. 36).

Para obter a matriz disciplinar da história como Ciência é preciso demonstrar como isso acontece. Para Rüsen (2001):

O pensamento histórico torna-se especificamente científico quando segue os princípios da metodização⁷, quando submete a regras todas as operações da consciência histórica, cujas pretensões de validade se baseiam nos argumentos das narrativas, nas quais tais fundamentos são ampliados sistematicamente. A *razão*, tal como reivindicada pela história como ciência, fundamenta-se nesse princípio de metodização (RÜSEN, 2007b, p. 12).

A História, dessa forma, se constrói como especialidade. Rüsen faz um questionamento sobre como o princípio da metodização que transforma o pensamento histórico em ciência se insere na matriz disciplinar, “[...] porque os fatores que compõem a matriz não aparecem apenas na ciência da história, mas são determinantes de todo o pensamento histórico” (2007b, p. 12).

Dessa forma, ao se constituir como ciência:

Temos então a teoria da história como atividade de fundamentação científica do pensamento histórico.” Isto é, “dar forma de paradigma⁸ para que se possa construir uma matriz disciplinar precisa “ser refletida e explicada mediante uma teoria da história” (RÜSEN, 2007b, p. 14).

Os processos de racionalização na construção da história como ciência são cinco: processo de racionalização, de teorização, de metodização, de anti-retórica, de humanização. Sendo que os processos de teorização e a metodização garantem a pesquisa histórica como forma de conhecer de forma

⁷ Para Rüsen “Metodização significa sistematização e ampliação dos fundamentos que garantem a verdade. Somente quando esse ponto de vista é adotado para os diversos fatores da matriz curricular é que este se transformam em estrutura de uma matriz disciplinar.” (RÜSEN, 2007b, p. 13).

⁸ “Dar forma de paradigma” pode ser descrito como o procedimento pelo qual o método se insere, como princípio de cientificidade, na gramática do pensamento histórico” (RÜSEN, 2007b, p. 14).

científica o pensamento histórico (RÜSEN, 2007b, p. 15-18).

Conforme Rüsen (2007b, p. 15-18), o pensamento é "um processo genérico e habitual na vida humana". Sendo a ciência um meio particular de realizar esse processo. "[...] O homem não pensa porque a ciência existe, mas ele faz ciência porque pensa." Assim, para o autor: "A história como ciência deve ser uma realização particular do pensamento histórico ou da consciência histórica – e esse procedimento particular deve ser visto como inserido em seus fundamentos genéricos da vida corrente" (RÜSEN, 2001, p. 54-55).

O surgimento da consciência histórica ou pensamento histórico, no processo em que a "história" constitui-se como ciência, acontece na carência humana de orientação do agir e do sofrer os efeitos das ações no tempo. É, pois, a partir dessa carência que se constitui a ciência da história para torná-la inteligível enquanto resposta a uma questão, na solução de um problema, na satisfação (intelectual) de uma carência (de orientação).

A necessidade de "orientação no fluxo do tempo (passado, presente, futuro) está relacionada à vida cotidiana que "nos impõe determinados interesses". Só nos apoderamos do passado a partir do presente e o meio utilizado é o conhecimento. Dessa forma "[...] pode-se admitir que é no passado que reside a essencialidade da aprendizagem histórica – o passado como ponto de partida e de chegada, sempre a partir do presente." (SCHMIDT, 2011, p. 83).

Em sua tese de doutorado, Alves (2011), com base em Rüsen, afirma "[...] a relação intrínseca entre História e Vida que deve nortear o labor historiográfico sem o qual não haveria sentido construir racionalmente o conhecimento histórico". A importância teórica das reflexões de Rüsen revela a preocupação de aproximar a cientificidade da história às necessidades cotidianas dos seres humanos:

Nele subjaz a ideia de que o raciocínio histórico é fundamental para adotar os seres humanos de instrumentos cognitivos estruturados com o fim de enfrentar, conscientemente, a rotineira tomada de decisões demandadas de uma cultura histórica na qual ocorre a multiplicidade e diversidade da informação (ALVES, 2011, p. 19).

Conforme Alves (2011, p. 17) "[...] a relação entre os feitos da trajetória humana no tempo e as diferentes formas com as quais esse percurso foi contado, transmitido e retransmitido ao longo das gerações constitui a base do

pensar historicamente.” Dessa maneira, perceber a possibilidade de estudar história em espaços escolares ou extraescolares permite compreender a relação profunda que a história tem com a nossa própria vida.

Alves, citando Droysen⁹, afirma que essa história feita por historiadores pode influenciar a opinião dos seres humanos, e a "relação dialógica entre o ato de construir o conhecimento histórico científico e as necessidades de orientação dos seres humanos em seu cotidiano " (ALVES, 2011, p. 17).

Dessa forma, a teoria da história e a história como matriz disciplinar se apresentam para definir a ciência da história.

Segundo Rüsen (2001, p. 149), “narrar, é uma prática cultural de interpretação do tempo, antropologicamente universal”. A forma de o passado tornar-se presente em sua plenitude acontece devido à atividade intelectual denominada “história”, que pode ser caracterizada como narrativa uma vez que a “história” como passado ao tornar-se presente assume a forma de uma narrativa. Dessa forma, o pensamento histórico obedece à lógica da narrativa.

A partir da perspectiva de Jerome Bruner (1991), a área da psicologia cognitiva investiu a ampliar a compreensão das relações entre pensamento e linguagem pela análise das apresentações narrativas feitas pelos homens. A narrativa não é meio de constituir a realidade, e sim construir essa mesma realidade. As normas de elaboração e estruturação possuem validade tanto para as histórias do mundo real como também para as de ficção. De acordo com Bruner (2001), as experiências dos homens, os acontecimentos próximos, a vida cotidiana são estruturados em forma de narrativa. Conforme o autor, a narrativa é uma forma convencional do pensamento humano, levando em conta o processo cognitivo e o discurso como forma de expressão para que possamos compreender que a experiência dos fenômenos humanos conduz a forma das narrativas que usamos ao contar sobre eles. Para Bruner, o pensamento narrativo é um construto universal e apresenta a diferenciação como outra forma de cognição, denominada “a forma lógico-científica” ou “pensamento paradigmático”. As pessoas operam o pensamento narrativo quando contam a sua vida e suas experiências. No que se

⁹Droysen - um dos primeiros expoentes do historicismo alemão do século XIX, defendia que a linguagem histórica deveria chegar a população de forma plausível. "O cientificismo não anularia o didatismo, pois a história deveria ser credível e compreensível. "Uma síntese entre o que chamava de 'ato artístico' do pensar humano e o método com o qual tal 'arte' seria exercida (DROYSEN apud ALVES, 2011, p. 17).

refere à história e sua narrativa denomina de “apuro” ou o “conflito entre agentes, ações, fins, contextos e meios”. O autor afirma:

A narrativa começa por um prólogo, implícito ou explícito, destinado a estabelecer o aspecto regular e legítimo das circunstâncias iniciais [...] A acção se desenrola então, levando a uma ruptura, a uma violação legitimamente expectável. O que se segue é a restituição da legitimidade inicial ou uma alteração revolucionária das coisas, com uma nova ordem de legitimidade. As narrativas (verdade ou ficção) terminam com uma coda, reintegrando contador e ouvinte no aqui e agora, normalmente com uma avaliação do que transpareceu. [...] Note-se também que a narrativa, seja ela ficcional ou “real”, se desenrola num duplo cenário. Um, subjectivo, na consciência dos protagonistas, e outro, objectivo ou “real”, a cujo respeito o narrador informa o ouvinte, embora protagonistas do conto possam nada saber sobre isso (BRUNER, 2001, p. 130).

Para Bruner, as formas narrativas são variadas, diversas e complexas, comportando as relações entre o narrador e a história, as motivações, o interesse em contá-la, o ponto de vista, dentre outros aspectos da retórica. Ainda relacionado à narrativa de uma história (fazer-contar) abarca uma forte negociação narrativa entre o autor/narrador e o leitor/ouvinte.¹⁰

Uma condição para que as narrativas literárias, sociológicas e históricas tenham validade é o fato de que nenhuma história pode ser encerrada nos limites dos sentidos pelo produtor da narrativa. A narrativa deve ser construída em um universo cultural de modo a ser compartilhado, permitindo que significados e perspectivas auxiliem a compreensão de narrativas do passado, do presente e do possível.

Segundo Rüsen (2001, p. 149), os debates teóricos acerca da narrativa constituem o paradigma¹¹ narrativista, contendo “uma curiosa mescla de entusiasmo e rejeição” onde a adesão aconteceu no plano da reflexão sobre “os

¹⁰ Para Bruner (1991) são dez as características da narrativa, 1. Diacronicidade narrativa; 2. Particularidade; 3. Vínculos de estados intencionais; 4. Composicionalidade Hermenêutica; 5. Canonicidade e violação; 6. Referencialidade; 7. Gericidade; 8. Normatividade; 9. Sensibilidade de contexto e negociabilidade, 10. Acréscimo narrativo.

¹¹ Rüsen (2001) define paradigmas como consolidações de um tipo de racionalidade, sendo que “consolidação” quer dizer “um determinado modo de o pensamento proceder no discurso de seus sujeitos. Dessa forma existem vários modos de consolidação, sendo o mais comum o da especialização nos diversos campos como PR exemplo os casos da ciência da história como disciplina acadêmica ou no plano dos estilos de pensamento ou ainda, nas escolas dos diferentes grupos de especialistas. Sendo assim, os paradigmas são muitos e tem sua própria evolução ao longo do tempo. O autor cita Thomas S. Kuhn e ele próprio que propõe identificar e descrever uma “matriz disciplinar” ou mesmo, um “paradigma” no processo de evolução da história (RÜSEN, 2001, p. 152).

princípios do pensamento histórico, no plano da teoria da história ou da ‘meta-história’.

O que se debate sobre esse paradigma? Para Rüsen, quando se trata da ciência da história diz respeito à especificidade do pensamento histórico, do estatuto próprio de disciplina inserida no complexo das ciências humanas e de suas funções culturais. Ao questionar se é possível identificar e descrever um “tipo específico de racionalidade” para a história como disciplina especializada, afirma que essa questão é ritmada pelo debate sobre a crítica da racionalidade bem como da ciência, que vem sendo feita sob influência do pós-modernismo. Seguindo essa lógica, o caráter literário da “história” como constructo “de uma constituição mental de sentido” se contrapõe à “pretensão de cientificidade do conhecimento histórico”. Definindo em outras palavras, o autor afirma: “[...] uma qualidade estética da história é contraposta à racionalidade metódica de seu conhecimento” (RÜSEN, 2001, p. 150).

Para responder essa questão, o autor indaga sobre “o que significa pensar historicamente”. Para que essa questão possa ser respondida “[...] são necessárias distinções para com os outros modos de pensar e a diferenciação da ciência da história, como disciplina especializada, com respeito às demais ciências e disciplinas”. A narratividade surge como tema no âmbito da teoria da história, no contexto de argumentações como as distinções entre explicação e compreensão de Droysen e Dilthey e entre a particularização de generalização de Rickert. Concebida como um modo de explicação próprio à explicação “histórica”, a narrativa distingue de outros tipos de explicação, como as elaboradas nos modelos das ciências naturais (RÜSEN, 2001, p. 150-151).

Para a compreensão do paradigma narrativista, Rüsen (2001, p. 151) traz o tema da *racionalidade específica da história* e afirma que “[...] a racionalidade cognitiva no caso do pensamento histórico não pode ser isolada de uma racionalidade política e de uma estética”. Buscando compreender o que um paradigma pode significar para a ciência da história, o autor estabelece distinção e articulação entre três planos da tematização dentro da especificidade do histórico. São eles:

[...] o plano dos princípios da racionalidade em si, o plano dos diferentes tipos de racionalidade, em que se efetivam concretamente os campos do pensar e do saber, e a especificação do trabalho científico prático, e por fim o plano dos paradigmas, que determina a lógica da pesquisa nas diversas disciplinas e subdisciplinas científicas, ou seja, nos processos cognitivos concretos (RÜSEN, 2001, p. 152).

Assim sendo, narrar é um tipo de explicação que corresponde a um modo próprio de argumentação racional. Assim:

[...] a racionalidade do pensamento histórico pode ser descrita como um modo da constituição do sentido que consiste na forma de comunicação do raciocínio argumentativo. Para obter esse resultado, a narrativa precisa ser concebida como uma operação mental de constituição de sentido e ponderada quanto à sua função constitutiva do pensamento histórico (RÜSEN, 2001, p. 154).

Nem toda narrativa é histórica, pois para ser “histórico” é preciso que o passado seja interpretado com relação à experiência na ideia própria a uma “história” e que essa interpretação passa a ter uma função na cultura do nosso tempo. Para a narrativa histórica, segundo Rüsen, é imprescindível:

[...] que sua constituição de sentido se vincule à experiência do tempo de maneira que o passado possa tornar-se presente no quadro cultural de orientação, da vida prática contemporânea. Ao tornar-se presente, o passado adquire o estatuto de “história”. Retomando a famosa expressão de Johann Gustav Droysen, pode dizer que a narrativa histórica “faz”, dos feitos do passado, a história para o presente (RÜSEN, 2001, p. 155).

A categorização de *sentido* precisa ser realizada para que se possa entender o que a narrativa realiza. A narrativa histórica é produzida pela constituição de *sentido* a partir da experiência do tempo, que, para Rüsen, opera em quatro planos:

[...] a) no da percepção de contingência e diferença no tempo; b) no da interpretação do percebido mediante a articulação narrativa; c) no da orientação da vida prática atual mediante os modelos de interpretações das mudanças temporais plenos da experiência do passado e, por fim, d) no da motivação do agir que resulta dessa orientação (RÜSEN, 2001, p. 155-156).

Assim, “sentido” é uma articulação da percepção, interpretação, orientação e motivação, de modo que a relação que o homem estabelece consigo e com o mundo permite ser pensada e realizada na perspectiva do tempo.

Sentido histórico na relação com o mundo significa uma representação da evolução temporal no mundo humano tanto baseada na experiência quanto orientadora e motivadora do agir. Também na relação do homem com si mesmo, o tempo é interpretado em consecução de modo que seja alcançado um mínimo de consistência do “eu”: *a identidade histórica* (RÜSEN, 2001, p. 156).

O que mais interessa na narrativa, não é o conteúdo, e sim a sua forma, ou seja, o tratamento linguístico que acontece a partir da comunicação da narrativa histórica. Elementos fragmentados das histórias, de alusões a histórias, de parcelas de memórias, de “narrativas abreviadas” encontram-se no cotidiano de nossas vidas. O que pode ser chamado de um tipo puro de narrativa é quando “[...] alguém conta a alguém uma história, na qual o passado é tornado presente, de forma que possa ser compreendido, e o futuro é esperado” (RÜSEN, 2001, p. 159).

Forma-se, então, a “história” no sentido de uma estrutura de uma experiência no tempo, quando contar história é uma conquista cultural vital: sendo uma linguagem elementar e geral da ação humana representada pela experiência do tempo, isto é, relacionada “a aspectos da organização suprema e consciente da vida prática”. O resultado de tal interpretação é a estrutura de sentido de uma “história”. “Contar história é criar significados e experiências temporais, tornando-se um fenômeno elementar e geral da organização da vida cultural, que define o homem como espécie” (RÜSEN, 2012, p. 39).

A constituição histórica de sentido dá-se pela forma de uma narrativa elaborada, seja a partir de uma prática cultural no cotidiano, uma celebração cívica, num discurso, nas universidades, nas exposições e jogos históricos, entre outros, “[...] perpassa todas as dimensões das mais diversas manifestações da vida humana”. Para Rösen, pode ainda efetuar-se:

[...] na forma de procedimentos inconscientes que influenciam a vida concreta, como o recalque, o afastamento ou a reinterpretção das lembranças, experiências e interpretações impostas que incomodam. Ela perpassa a comunicação no dia-a-dia, na forma de fragmentos

de memória e de histórias, de referências a histórias, de símbolos, cujo sentido só transparece na narrativa (RÜSEN, 2001, p. 160).

Assim, a constituição histórica do sentido são todas as formas possíveis de tornar presente o passado e para ser histórica precisa preencher as condições que possam caracterizar uma narrativa como histórica. Dessa forma, pode-se determinar “[...] em que sentido símbolos, imagens, palavras isoladas, alusões e semelhantes podem ser considerados ‘históricos’”. A partir da análise de situações arquetípicas de comunicação é possível afirmar, segundo Rüsen, que pode ser determinado como “históricos”: “[...] se e quando o sentido que possuem nas situações de comunicação da vida humana prática emerge plenamente na forma de uma história na qual o passado é interpretado, o presente entendido e o futuro esperado mediante essa mesma interpretação” (RÜSEN, 2001, p. 160).

Dessa forma, define-se o termo “narrativismo” como:

O caráter de um enunciado, de uma simbolização, de uma apresentação, enfim, de uma articulação ou manifestação de sentido, é histórico se o sentido intencionado abrange um contexto narrável entre o passado, o presente e (tendencialmente) também o futuro, sentido esse no qual a experiência do passado é interpretada de forma que o presente possa ser entendido e, o futuro, esperado (RÜSEN, 2001, p. 160).

O sentido histórico postula três condições: a formal, referente à estrutura de uma história; a material, em alusão à experiência do passado; a funcional, atribuída à orientação da vida humana prática por meio das representações do passar do tempo (RÜSEN, 2001, p. 160-161).

Conforme Gevaerd (2009, p. 98) é na constituição do sentido da história que a *dimensão de conteúdo* ao demonstrar que o passado, quando transformado em uma história para o presente, é dotado com a *qualidade de experiência do passado*: "as coisas precisam ter ocorrido da maneira como o ocorrido está sendo relatado". Logo, o sentido histórico está fundamentado na qualidade de experiência do passado que se tornou significativa para o presente. Também a questão factual de eventos ocorridos no passado deve ser acrescentada pela passagem de tempo, pela mudança temporal. A dimensão de sentido da *qualidade da experiência do passado* pode ser desenvolvida a partir de categorias

empíricas como: relatos testemunhais, fidelidade das fontes, verificabilidade intersubjetiva e objetividade científica.

Assim, para Gevaerd, quando Rüsen (2006) trata da *dimensão formal que consiste na estrutura de uma história*, o sentido histórico se apoia em uma narrativa convincente e crível. A cronologia, entendida com as mudanças e relações entre tempos, precisa ser plausível. É preciso que sejam identificáveis “[...] a referência da passagem do tempo, de modo claro e compreensível, ter um começo e um fim; os vários passos narrativos devem estar inter-relacionados e surgir um do outro dentro de um fluxo narrativo geral” (RÜSEN, 2009, p. 98).

Essa dimensão é importante na constituição do sentido e está representada nas formas cerimoniais e rituais pelas quais “(h)istórias”¹² são “explicadoras de mundo” e “apresentadoras de identidade” e que são transmitidas em certas sociedades em particular (GEVAERD, 2009, p. 98).

Na *dimensão funcional*, a partir de Rüsen (2006), consiste na *orientação da vida humana prática*, os receptores usam o tempo historicamente interpretado para a orientação de sua ação e reação:

Aqui o sentido histórico indica a relevância que o passado, feito significativo para o presente, tem para a orientação do receptor em seus problemas contemporâneos de orientação. As estórias e histórias, quando têm ou fazem sentido no presente, devem dar respostas a questões compartilhadas tanto pelo narrador como pelo receptor. Aqui, o sentido histórico descreve a coerência funcional do passado transformado em história para o presente (GEVAERD, 2009, p. 99).

Para Rüsen o aprendizado histórico pode “[...] ser compreendido como um processo mental de construção de sentido sob a experiência do tempo através da narrativa histórica, na qual as competências para tal narrativa surgem e se desenvolvem” (RÜSEN, 2010, p. 43). Sendo assim, a narrativa histórica pode ser uma forma de aprendizado e pode ser formulada como “competência narrativa”

Segundo Rüsen (2010, p. 44):

O caráter processual do aprendizado histórico nas narrativas da(s) história(s) pode ser descrito como segue: o estímulo e as forças pulsional do aprendizado histórico encontram-se nas necessidades de orientação de indivíduos agentes e pacientes, necessidades que

¹² Conforme Gevaerd Nota do tradutor: aqui o autor usou o termo “(hi)story” para sinalizar uma história que pode ou não ser classificada como História.

surtem para tais indivíduos quando de desconcertantes experiências temporais. O aprendizado histórico pode ser posto em andamento, portanto, somente a partir de experiências de ações relevantes do presente. Essas carências de orientação são transformadas então em perspectivas (questionadoras) com respeito ao passado, que apreendem o potencial experiencial da memória histórica.

Assim, é a partir do questionamento, da necessidade de demanda de orientação no tempo que o aprendizado histórico acontece. É a partir do potencial experiencial da memória histórica

[...] vem então a ser correlacionado com o passado de acordo com as perspectivas questionadoras prévias: no horizonte das questões históricas suscitadas no presente, a experiência do passado transforma-se em experiência histórica específica, único contexto em que tal experiência é efetivamente apropriada, tornando-se conteúdo próprio do ordenamento mental do sujeito. [...] o aprendizado histórico [...] é também determinado através de pontos de vista emocionais, estéticos, normativos e de interesses (RÜSEN, 2010, p. 44).

Mesmo sendo a determinação teórica da narrativa histórica apresentada de forma abstrata é possível elaborar o que Rüsen chama de “tipologia das formas de aprendizado histórico” para facilitar as interpretações. “São quatro formas típicas de construção narrativa de sentido sobre a experiência temporal, diferenciam-se quatro formas de aprendizado histórico: tradicional, exemplar, crítico e genético” (RÜSEN, 2010, p. 45).

As formas de aprendizagem e a consciência histórica, segundo Rüsen, são quatro: a) da construção tradicional do sentido da experiência temporal, as experiências temporais serão processadas em tradições possibilitadoras e condutoras de ações. “As tradições se tornam visíveis e serão aceitas e reconstruídas como orientações estabilizadoras da própria vida prática”; b) da construção exemplar do sentido da experiência temporal, para além do horizonte das tradições, as experiências temporais são processadas em regras condutoras de ações. Nesse caso não se constrói a competência da regra em relação à experiência, sendo os conteúdos interpretados como casos de regras gerais e isoladas de casos, “como condição necessária para um emprego prático na vida da adquirida competência de regras de juízo”; c) da construção crítica do sentido da experiência temporal, o aprendizado histórico “serve aqui à obtenção da capacidade de negar a identidade pessoal e social do modelo histórico afirmado” e; d) da

construção genética do sentido da experiência temporal “serão empregadas experiências temporais em temporalizações da própria orientação das ações.” Os sujeitos compreendem sua identidade como “desenvolvimento” e como “formação” e junto a isso aprendem “ [...] a orientar temporalmente sua própria vida prática de tal forma que possam empregar produtividade e assimetria características entre experiência do passado e expectativa de futuro para o mundo moderno nas determinações direcionais da própria vida prática” (SCHMIDT; BARCA; MARTINS, 2010, p. 45-46).

Os níveis de aprendizado podem servir “[...] para distinguir e interpretar fases e níveis de desenvolvimento da consciência da história como período de época de um processo de aprendizado circundante.” (SCHMIDT; BARCA; MARTINS, 2010, p. 45-46), pois demonstram, segundo Rüsen, a disposição das formas de aprendizado em sua ordem lógica de desenvolvimento. Deixa-se entender como consequência estrutural de um aumento de experiência qualitativo e duradouro, um aumento qualitativo “[...] correspondente de subjetividade (individualização) no trabalho de interpretação da lembrança histórica, e um aumento qualitativo circundante e ambos, garantidor de consenso de intersubjetividade histórica da orientação de existência (SCHMIDT; BARCA; MARTINS, 2010, p. 47).

Para Rüsen (2010, p. 48) o aprendizado histórico pode ser alcançado pela competência narrativa que se alcança, é aí que se concretiza o aprendizado, que para o autor ocorre em quatro sentidos: a) a partir da experiência histórica, permitindo perceber o passado; b) relaciona-se também com a subjetividade do indivíduo, devido a situação atual do problema e a carência de orientação, o sujeito usa do recurso rememorativo ao passado; c) relaciona-se com a intersubjetividade do sujeito, para construir sua identidade histórica, e efetua-se a partir da comunicação racional argumentativa e por último; d) as diferentes maneiras de organizar o aprendizado histórico seja articulado em uma relação consistente de desenvolvimento dinâmico. Nesse processo devem ser considerados além dos fatores cognitivos também “os componentes estéticos e políticos da consciência histórica enquanto pré-requisitos, condições e determinações essenciais dos objetivos do aprendizado histórico”.

Sobre as múltiplas perspectivas e narrativas em sala de aula, Rüsen (2012, p. 62) questiona “[...] como podemos alcançar a interação entre professor e alunos e dos alunos entre si”. Para o autor, as aulas devem que ser concebidas e

executadas para que a “[...] importância histórica como fator de formação do aluno não seja simplesmente prescrita”. É necessário que o aluno realize a autoatividade da importância histórica, para que possa operar sua identidade de maneira discursivo-argumentativa, fundamental na relação da orientação temporal. Assim, para o autor, o processo de aprendizagem:

[...] precisa ser organizado de tal forma que o poder de interpretação da narrativa histórica, ou seja, da transformação do conhecimento abundante sobre o passado estará (sempre em vista dos problemas de orientação da vida prática presente) basicamente ligado à autoatividade dos alunos (RÜSEN, 2012, p. 62).

Esse é um processo arriscado e mais difícil, porém somente quando o ensino assume esse risco existe a articulação ao processo de aprendizagem dos alunos. É preciso seguir o princípio multiperspectivado nas aulas de história. “[...] As experiências históricas devem ser de tal forma apresentadas, que causem uma identificação com o envolvimento dos alunos”. É a partir da divergência de pontos de vista que ocorre o envolvimento, e “[...] esses diferentes envolvimento e pontos de vistas são executados por meio da argumentação discursiva”. Rüsen declara: “[...] com isso, abrem-se horizontes de cada aluno afetado diferentemente, e eles, na própria interação com a sua interpretação histórica plena, produzem um movimento do aumento da identidade.” (RÜSEN, 2012, p. 63-64).

A aula de história deve possibilitar o desenvolvimento da consciência histórica, os alunos precisam ter fortalecido o seu “eu”, a sua identidade para que possam reconhecer a diversidade dos outros, uma vez que a negação dos outros leva ao enfraquecimento do “eu”. Assim, de forma a pensar o desempenho de identificação do fortalecimento do ego de uma maneira didático-prática, através das narrativas históricas, é uma chance de racionalidade que pode ser aberta para que a argumentação discursiva no processamento e interpretação de uma experiência histórica possa, de fato, ser exercitada, podendo vir a aumentar a participação dos alunos. Rüsen argumenta:

[...] Na prática do ensino, a subjetividade dos alunos deixa, na transformação da experiência que lhe diz respeito (e isso também quer dizer: objetivo), duas maneiras de aparecer no jogo: (a) a primeira é indireta, por meio de uma identificação com aqueles que foram sujeitos pelo desenvolvimento temático histórico; (b) a outro,

diretamente, por meio da reflexão dos próprios pontos de vista, na reconstrução do desenvolvimento histórico (RÜSEN, 2012, p. 64).

Por meio da multiperspectividade é possível alcançar uma participação libertadora atualizada do passado pelo caminho da narrativa palpável, servindo assim de impulso para o uso do autoentendimento. Dessa forma, para Rüsen (2012, p. 66), a aula de história:

[...] não deve e não pode evitar a participação prévia, com a qual os alunos trazem seus próprios pontos de vistas e sua perspectiva de interpretação histórica. Essa participação deve ser de tal forma produzida, para que possam construir uma ideia de validade, com a respectiva segurança na discussão crítica com outros pontos de vista, que apenas a competência da argumentação histórica confere.

A aula de história pode corresponder - quando aplicada na prática e experiência prática dos professores – ao processo que a didática da história compreende como processo de desenvolvimento da consciência histórica. Dessa forma, é preciso organizar a narrativa histórica no movimento de argumentação discursiva entre alunos e professores e entre os próprios alunos. Segundo Rüsen (2012, p. 67) “isso seria uma tarefa de um método de aula fundamentado, que deveria ser desenvolvida por meio de estratégias de ensino e aprendizagem”.

1.3 O CONCEITO DE MUDANÇA

O conceito de segunda ordem denominado mudança, referenciado em Barca (2011a) será utilizado para analisarmos as narrativas escritas dos jovens do 9º ano. A referida autora apresenta uma análise das escolas historiográficas e o conceito de mudança em História. Parte da escola positivista do século XIX e início do século XX, na concepção de progresso social de forma mais ou menos lineares, acreditando num progresso científico e tecnológico que ocorriam sem parar e traria benefícios para a humanidade. Contudo, o marxismo como forma mais elaborada da concepção de progresso apresenta uma intervenção ativa para obter resultados de mudança para grupos sociais marginalizados. Concepções mecanicistas também foram defendidas para dar sentido à história humana.

E, a par destas conceitualizações diversas – em que a mudança na sociedade era concebida sob um enfoque ocidental ou mais abrangente, tendo como alvo toda a Humanidade, outras posturas se opunham com base numa visão idealista da História, que recusava ou omitia qualquer sentido a uma história geral e se centrava na compreensão de ações particulares (Dilthey, Croce). Nessa linha estaria, em parte, a escola de Ranke, com a sua preocupação de apenas descrever factualmente o passado com base numa interpretação dos documentos que deveriam ser sujeitos a uma “rigorosa” crítica externa e interna (o que o aproxima do positivismo, neste aspecto metodológico) (BARCA, 2011a, p. 61).

No decorrer do século XX, a partir de Collingwood e Oakeshott “[...] . as ideias de mudança tendem a ser exploradas à escala do indivíduo, privilegiando a escala de agentes históricos em ação, um passado que se recria na mente do historiador” (apud BARCA, 2011a, p. 61).

Com a quase hegemonia do estruturalismo historiográfico no ocidente, as concepções de mudança ficaram travadas, pois o passado era compreendido como passado e devia ser estudado cientificamente não permitindo uma relação entre o presente e passado ou de projeção de futuro.

A partir da segunda metade do século XX, as reflexões filosóficas de vários autores, como os narrativistas anglo-saxónicos de inspiração collingwoodiana (Dray, 1964; Walsh, 1967; Atkinson, 1978) ou os filósofos alemães Koselleck (2006) e Rüsen (1993, 2001, 2007) têm contribuído para uma reconciliação do passado com o presente e o futuro numa perspectiva historiográfica mais flexível e objetiva (afinal, quem ainda tem medo de Marx?) (BARCA, 2011, p. 62).

Rüsen, a partir da cartografia da sua matriz (1993), toma como base para a compreensão da vida no passado, ou seja, do saber histórico, a experiência do cotidiano, e a partir de seus interesses e funções leva o sujeito a procurar no passado fundamentos úteis, significativos para a tomada de decisões no presente, tendo em vista um futuro melhor. Dessa forma o saber histórico derivado da necessidade humana, por meio de suas formas, métodos e conceitos influencia o cotidiano dos seres humanos. Por ser uma concepção mais dinâmica e atualizada do que seja a consciência histórica pode “iluminar melhor nossa compreensão da mudança em História, essencial ao aprofundamento dos horizontes de expectativa individuais e colectivos, obrigando à interligação dos vários segmentos temporais – passado, presente e futuro” (BARCA, 2011a, p. 62).

Atualmente, segundo Barca (2011a), as concepções acerca de mudança de forma multiperspectivada aparecem como complexas e problemáticas - não possuindo um sentido fixo ou apenas uma direção, podendo ser consideradas várias dimensões para uma mesma situação. Pode ser interpretada sob variados enfoques como o das dimensões sociais, dos grupos humanos e personagens individuais e também por variados ritmos como permanência, evolução lenta, ruptura; ainda em escalas de curta, média e longa duração.

1.4 HISTÓRIA DA LOCALIDADE COMO ESTRATÉGIA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Ao optar por trabalhar com o conteúdo substantivo a história de Londrina, fez-se necessário discutir a história local e regional dentro da perspectiva do ensino de história. Para o uso da história local do ensino da História, Cainelli e Schmidt (2004, p. 112) afirmam:

Em primeiro lugar, é importante observar que uma realidade local não contém, em si mesma, a chave de sua própria explicação, pois os problemas culturais, políticos, econômicos e sociais de uma localidade explicam-se, também, pela relação com outras localidades, outros países e, até mesmo, por processos históricos mais amplos. Em segundo lugar, ao propor o ensino de história local como indicador da construção de identidade, não se pode esquecer de que, no atual processo de mundialização, é importante que a construção de identidade tenha marcos de referência relacionais, que devem ser conhecidos e situados, como o local, o nacional, o latino-americano, o ocidental e o mundial.

A história de Londrina pode ser usada como estratégia de aprendizagem, estratégia pedagógica do ensino de história. Segundo Cainelli e Schmidt (2004, p. 113), o estudo da história da localidade pode “garantir uma melhor apropriação do conhecimento histórico baseado em recortes selecionados do conteúdo, os quais serão integrados no conjunto do conhecimento”.

Entre os objetivos do ensino de história de Londrina, destaca-se a importância do aluno conhecer e aprender a valorizar “o patrimônio histórico da sua localidade, de seu país e do mundo” (CAINELLI; SCHMIDT, 2004, p. 114).

Segundo Menezes e Silva (2007, p. 218), “perseguir, através do olhar da memória, o (re) significar de identidades sociais, que nos tornam sujeitos de uma época, de um lugar, de um grupo social”. Dessa forma, conhecer e se

reconhecer no espaço passado e presente garante a constituição de nossa identidade social.

No Brasil, as possibilidades para estudar o local devem-se às mudanças na concepção do ensino de história dos últimos quarenta anos, apontando “a existência de diversas abordagens e temáticas para o ensino de história, além de questionamentos acerca dos conteúdos curriculares, das metodologias de ensino, do livro didático e das finalidades de seu ensino” (CAINELLI; SCHMIDT, 2004, p. 11).

Em artigo do professor argentino Edgardo O. Ossana (1994) - *Una alternativa en la enseñanza de la Historia: el enfoque desde lo local, lo regional* - ao debater sobre a história local no currículo para o ensino médio, mais precisamente para os adolescentes, apresenta um debate acerca da compreensão da História Local como conteúdo ou como metodologia de ensino. O autor inicia sua reflexão ao afirmar que o ensino de história é um tema recorrente em diferentes países e uma preocupação que supera a classificação, como níveis de desenvolvimento ou as características sociais ou ideológicas.

Conforme Ossana (1994), questões envolvendo a ideia de que: a) os jovens não se interessam por história; b) pressupostos teóricos piagetianos aplicando os níveis psico-cognitivos ao ensino de história; c) a questão da história escrita ser hegemônica em relação a todas as ‘outras histórias’ possíveis e; d) as questões mais políticas que educativas presentes nas elaborações dos currículos quando tendem a um processo de regionalização – tudo é parte integrantes da constituição de um currículo para o ensino de história. Assim, os pressupostos globais sobre o que se articulam e o que dão base a essas propostas podem ser buscados em afirmações cujo valor é muitas vezes indiscutível, mas também questionáveis quando estão fora de seu texto/contexto. Podemos afirmar que são fundamentos de caráter muito diferentes, no caso os pedagógicos, políticos, psicológicos, embora não se excluam mutuamente (OSSANA, 1994).

Conforme Ossana (1994), o enfoque da história local e regional como uma estratégia pedagógica, como forma de abordar a aprendizagem e a construção e compreensão do conhecimento a partir de formas específicas tem a ver com os interesses dos jovens, suas abordagens cognitivas, o trabalho do vivencial, das possibilidades de atividades vinculadas diretamente com a vida cotidiana como expressão concreta de problemas mais amplos. Equivale a dizer que apresenta uma

estratégia de aprendizagem que garante os controles epistemológicos do conhecimento histórico e de seus caracteres específicos; é abordar o método de investigação e construção do conhecimento histórico a partir de recortes selecionados, mais integrados e conectados com o conjunto do conhecimento. É o conjunto da garantia do conhecimento científico com os objetivos educacionais.

As vantagens que esta perspectiva pode oferecer assim como também os conjuntos a considerar devem ser enfocadas desde uma abordagem pedagógica e histórica em termos de aprendizagem significativa para o adolescente sobre conhecimentos históricos relevantes.

Conforme Ossana (1994), podemos elencar algumas dessas vantagens:

- Para o trabalho de jovens a partir do local, do perto, do vital, o seu mundo *conhecido* para ser reconhecido, para produzir a inserção de sua própria pessoa na comunidade de que faz parte, mas o mais importante, cria a sua própria historicidade para localizar não só a si mesmo por meio do seu ambiente, dentro da história, entender como ele é desenvolvido e sua historicidade em relação aos outros, quanto de sua história de vida ele construiu e como tem a ver com elementos externos a ela: perto / longe, pessoal / estruturais, temporais / espaciais;

- Cria a possibilidade de uma atividade e uma atitude investigativa criada a partir de realidades cotidianas, respondendo a demandas pessoais e ambientais, por exemplo. É uma oportunidade especial para a iniciação ou intensificação de documentos de trabalho e materiais auxiliares. Digitalizar fotos antigas, recorrer a utensílios agrícolas antigos; falar com os avós e os pais, pobres e ricos, com os proprietários e empregados; encontrar informações sobre registros civis e religiosos; reconstruir as tendências demográficas e de produção, reperguntar sobre o significado de tudo isso - as coisas, os porquês – são ações que visam buscar linhas explicativas, com atividades para alcançar aprendizagem e requerem a orientação e controle de um professor capaz, atualizado e iniciativa;

- Facilita a inserção em atividades que envolvem o trabalho com diferentes níveis, análise econômica, social e político-cultural, já que em âmbito reduzido que abarca em princípio sua abordagem mostra claramente as diferenças de ritmos desses níveis, sua articulação ou defasagens, a especificidade própria do vocabulário de cada um deles. Suas transferências ressignificadas permitem uma

captação mais direta dos problemas, um rigor maior nas análises e uma integração com uma compreensibilidade profunda e real em contextos diferenciados e globais;

- O trabalho com 'espaços menores' pode resultar em benefícios para desentranhar dinâmicas, estabelecer continuidades e diferenças, apreciar as mudanças e as formas das mudanças, assim como a geração de interesses específicos – comuns ou opostos, justapostas ou diferenciados, de superfície ou forte antagonismo – assim como todos os conflitos emergentes, conflitos que em sua análise serão visualizados, concretizados e assumidos mais facilmente em um 'espaço menor', mas que adquirem sua real dimensão ao serem situados como parte de um desenvolvimento histórico, de um 'pensar a história' que aparece como mais acessível;

- Assim, um instrumento ideal para a construção de uma história mais matizada, menos homogênea, e que geralmente não se esconda, não silencie as especificidades. O local ou regional, prévia e devidamente construído como objeto de estudo, pode se tornar objeto privilegiado de trabalho, pode ser comparada com outras áreas, e estabelecer a pluralidade em dois sentidos: ver mais de uma história, ou mais de um eixo na própria história do lugar, ver outras histórias micro; partes, todas elas de alguma história que as englobe e também reconhecer a sua particularidade;

- Favorece a possibilidade de gerar perguntas de trabalho, de problematizar os temas e, portando, de sustentar um contexto de criatividade científica. A criatividade do aluno investigador o leva a estudar um tema, analisar variáveis e também fazer perguntas loucas, dessas que não sabemos aonde nos conduzirá, como um processo de labor rigoroso. Um processo de abertura e dispersão combinado com um fechar e uma nova abertura – através de elaboração e conclusões provisórias podem permitir uma dinâmica criativa e científica.

- A possibilidade de captar a existência não de uma só história e sim de várias histórias, leituras de vários eventos ou sujeitos, assim com de histórias silenciadas, histórias que não tiveram acesso à história.

- Recuperar a experiência pessoal assim como as experiências coletivas como um elemento constituinte da realidade histórica, que deve ser analisado e retrabalhado na busca da conversão em conhecimento histórico, em autoconhecimento; desta maneira podem ser inseridos, a partir desta associação,

em uma ordem de experiências múltiplas e contrapostas num espaço nacional e internacional;

- Constitui uma área propícia para a iniciação e progressivo aprofundamento, na construção e domínio de categorias analíticas; a validade e operacionalidade destas em espaços micros; a reflexão acerca delas e sua validade e pertinência em relação com outros espaços ou com outros momentos; como as mesmas categorias devem ser redefinidas enquanto conteúdo carregado, significações e sentidos diferenciados na medida em que se incorporam à trama histórica que exige outras explicações, dar conta de outros fenômenos, abarcar um contexto diferente. Um trabalho hábil da parte de um professor pode constituir a base da formação, histórico-científica dos jovens: pensando no trabalho de construção de categorias e articulação do micro com o macro e o processo de ajuste e redefinição das categorias em relação a ambas.

Todo esse trabalho, segundo Ossana (1994) requer o manuseio de outras fontes de informação, a limitação e a utilidade do livro didático tal como está concebido no presente, é um desafio aos professores enquanto sua necessidade de reciclagem, de formação e de suas práticas docentes.

Pode ser afirmado que essas reflexões sobre o local, o regional como ponto de partida não são de fácil implantação, nem asseguram que resulte a cura para todos os males, mas por outra parte nenhuma proposta transformadora ou alternativa segue um caminho de rosas; e os riscos que se corre e os resultados que se obtém muitas vezes não estão relacionados com as expectativas que lhe haviam gerado. Mas é, depois de tudo, uma decisão e um compromisso pessoal, de grupo ou mesmo institucional que se deve assumir em relação com a busca de melhores aprendizagens dos jovens no campo da história (OSSANA, 1994).

Deve-se explicitar, finalmente, que as possibilidades que oferecem estes enfoques requerem o cumprimento de algumas suposições que atuam como sustentáculo para toda a estrutura de trabalho: a) implantação de formas participativas e solidárias de trabalho, que permitam a apropriação seletiva e não diferenciadas dos conhecimentos; b) o controle científico epistemológico da própria disciplina e; c) o pressuposto de que é uma parte da história, de história importante para o jovem, para seus pais, seus amigos e sua comunidade; e que esta história está convergida com outras muitas histórias de outros tantos lugares como aquele em que ele trabalhou se cruzam, complementam, colidam, articulam, dentro de

unidades não só maiores, mas também, ferramentas rigorosas, complexas e devem ser abordados de forma crítica e um alto grau de criatividade (OSSANA, 1994).

Uma aproximação da perspectiva da ideia da história da localidade de Ossanna com a matriz teórica de Rüsen é possível quando retomamos a dimensão do pensamento histórico, partindo da vida prática dos homens por meio dos *interesses*, considerados como carências de orientação no tempo, que busca no próximo/vital um sentido de orientação. Avançando para o campo da ciência especializada, por meio das *ideias, métodos e formas de apresentação*, na consideração de que a história do local pode permitir a formação da consciência histórica ao possibilitar no tempo presente que uma carência no particular propicie o agir para o encontro do universal dentro do particular, o que na vida prática repercutirá no reconhecimento do universal e assim, no sentido de orientação existencial.

Sendo essa um debate presente em Rüsen sobre o humanismo e o pensamento histórico em que tanto a história local quanto a história do tempo presente podem ser redimensionadas e o foco de análise amplia a dimensão do humano (universal, geral) no indivíduo (local, particular). “A partir do conceito de humano espera-se matizar algumas cores no sentido de evitar ou diminuir sombras sobre a teoria para a prática da história local, como modo de compreensão de vida em sentido histórico amplo (e dinâmico) enquanto vida cotidiana.” (PERES, 2012, p. 210).

O humanismo em Rüsen procura construir o ser humano levando em consideração as diferentes temporalidades e dimensões da vida cotidiana no tempo presente a partir da proposta de um programa antropológico que os historiadores devem levar em conta para estabelecer suas análises por meio dos Universais Antropológicos: a) a natureza moral em que todos os humanos são definidos como pessoas em todas as culturas da história; b) o humanismo é cultura, no sentido que distinguem o humano do selvagem ou do animal sem memória. Dessa forma o humanismo configura uma “história das culturas”, desde a antiguidade oriental até os dias de hoje. O humanismo real de Rüsen está na possibilidade de decisão racional dos indivíduos diante da vida, em que o tempo não é nem linear, nem circular e sim factual. É preciso considerar que os outros possuem outras temporalidades para que possamos nos entender com eles, em outras palavras, é preciso temporalizar a humanidade (PERES, 2012).

Dessa forma, permitimos inferir que o trabalho com a história da localidade pode aparecer como um caminho e se constitui um desafio, e aqueles professores que estão comprometidos com seu trabalho e sua disciplina podem encontrar nestes enfoques uma possibilidade alternativa.

Isto posto, neste capítulo, a partir do aporte teórico da epistemologia de Rüsen (2001, 2007a, 2007b, 2009, 2010, 2012), por meio de pesquisas no campo de Educação Histórica, pudemos nos referenciar para investigar a cognição histórica dos jovens do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Londrina, PR, no que se refere à história da cidade. Ao reportarmos a história da Educação Histórica e os estudos realizados pelo mundo, conceitos como consciência histórica a partir da matriz disciplinar de Rüsen foram apresentados, assim como foi apresentado sobre a constituição do sentido através da narrativa histórica, nos referenciando também em Bruner (1991) na perspectiva da constituição de uma narrativa histórica. Isso permitiu que percebêssemos o universo cultural, assim como a diversidade, variedade e complexidade das formas narrativas e possibilitou uma luz para que pudéssemos buscar uma compreensão dos interesses e motivações dos jovens ao escreverem sobre a história de Londrina dentro da cognição histórica situada, em busca da literacia histórica.

Apresentamos também reflexões sobre o aprendizado histórico que parte da necessidade de orientação no tempo, sendo aí que o aprendizado acontece, relacionado ao potencial da memória histórica. Para tanto expomos a tipologia de Rüsen sobre as formas de aprendizagem e a consciência histórica, sendo elas: a) a construção tradicional do sentido da experiência temporal; b) a construção exemplar; a construção crítica e; a construção genética do sentido da experiência temporal. São níveis de aprendizado que podem servir para interpretar fases e níveis do desenvolvimento da consciência histórica. E em relação à sala de aula, por meio das múltiplas perspectivas é preciso que os jovens possam operar sua identidade de maneira discursivo-argumentativa, necessária na relação da orientação temporal. Assim, a aula de história pode possibilitar o desenvolvimento da consciência histórica. Em seguida, apresentamos um resumo de estudos selecionados sobre narrativa e consciência histórica, entre eles destacamos as pesquisas de Pais (1999), Gevaerd (2009), Schmidt (2002), Barca (2007), Gago (2007), Alves (2011), Ribeiro (2012). Sobre as concepções acerca do conceito de segunda ordem denominado mudança, reportamo-nos a Barca (2011a) que afirma a

multiperspectividade, aparecendo como complexa e problemática, sem um sentido fixo ou numa mesma direção.

Outro debate apresentado neste capítulo diz respeito à história da localidade como estratégia de ensino de História. Com base em Cainelli e Schmidt (2004) e Ossana (1994) pudemos demonstrar que a partir da história local e regional pode constituir elementos de estratégia pedagógica, isto é, pode tornar-se um meio de abordar a aprendizagem, de construção e compreensão do conhecimento por meio de formas específicas buscando fomentar o interesse dos jovens. A partir de suas abordagens específicas, pode realizar o trabalho do vivencial por atividades vinculadas à vida cotidiana de expressão concreta de problemas mais amplos.

O trabalho com a história da localidade precisa ter controle epistemológico do conhecimento histórico e suas características específicas por meio do método de investigação e de recortes selecionados com integração de conexão com o conjunto do conhecimento.

CAPÍTULO 2

PERCURSO METODOLÓGICO, SUJEITOS DA PESQUISA E O QUE PENSAM OS JOVENS SOBRE A ESCOLA

Esta pesquisa decorre de questões geradas pelo ofício de professora de História na educação básica da rede pública estadual, onde trabalhamos há 23 anos. É também inspirada pelos estudos realizados por ocasião da participação no Plano de Desenvolvimento Educacional [PDE], promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED), no biênio 2008/2009. Esse processo de formação continuada, oportunizou a realização de uma pesquisa em um colégio público da zona oeste do município de Londrina, sob a orientação da Prof Dr^a. Marlene Rosa Cainelli. O estudo pretendeu conhecer como os alunos do 6º ano das séries finais do ensino fundamental apreendem a História ensinada¹³.

Nessa perspectiva, várias questões permaneceram e conduziram à busca de ampliação dos estudos, o que foi propiciado pelo ingresso no mestrado, quando investigamos o sentido atribuído pelos alunos à História ensinada em espaço escolar. Estabelecemos como recorte a história local que, como conteúdo substantivo, propiciaria aos alunos do 9º ano do ensino fundamental elementos para a expressão por meio de 48 narrativas escritas produzidas em sala de aula, sendo 24 contendo as ideias prévias, denominadas de **Narrativa 1**; outras 24 narrativas escritas e elaboradas no encerramento do processo de intervenção, denominadas **Narrativa 2** e, por último, 03 (três) produzidas por meio de artefatos tecnológicos para apresentação audiovisual - **Narrativa 03**.

Entendendo que a trajetória de vida permeia nossas escolhas investigativas, Freitas (2002) corrobora para o entendimento da necessidade acima exposta ao indicar que esta compõe:

[...] tudo aquilo que o constitui como um ser concreto em diálogo com o mundo em que vive. Suas análises interpretativas são feitas a partir do lugar sócio-histórico no qual se situa e dependem das relações intersubjetivas que estabelece com os seus sujeitos. É nesse sentido que se pode dizer que o pesquisador é um dos principais instrumentos da pesquisa, porque se insere nela e a análise que faz depende de sua situação pessoal-social (FREITAS, 2002, p. 29).

¹³ O resultado deste trabalho está publicado *on line* com o título: História Local: uma experiência em educação histórica. (SILVA, 2009).

2.1 A *GROUNDING THEORY* OU A TEORIA FUNDAMENTADA

A metodologia aqui adotada baseia-se na *Grounded Theory*. Nessa concepção a metodologia qualitativa é comumente usada em estudos que buscam contextualizar o conhecimento e tomam o próprio processo de construção como uma dimensão importante.

A utilização da investigação qualitativa surgiu num primeiro período, chamado tradicional, de 1900 até 1950, e foi utilizada por investigadores da área de sociologia e antropologia, para, em um segundo período, de 1950 a 1970, chamado modernismo, enfatizar o rigor metodológico buscando alternativas investigativas. Em um terceiro momento foram vivenciadas buscas permeadas por novos paradigmas, métodos e estratégias devido ao contexto sociocultural, político e de valores ocorridos em fins dos anos 1960. Um quarto período, denominado crise da representação, ocorreu entre 1986 e 1990, quando o que se questionava eram os critérios de validade, generalização e fidelidade da investigação qualitativa. Dessa forma, e nesse período, as teorias interpretativas ganharam mais importância no desafio da noção de verdade absoluta. A partir dos anos 1990, a investigação qualitativa teve maior aceitação, o que permitiu a expansão para disciplinas em que não eram tradicionalmente utilizadas. Assim, afirma Fernandes e Maia (2001, p. 51):

Actualmente reconhece-se a existência de momentos de descoberta e re-descoberta, a investigação não é vista como neutra ou objectiva, estuda-se os fenómenos no seu meio natural, a investigação é entendida como um processo interactivo, dependendo do poder e dos valores

A *Grounded Theory* surgiu no contexto dos estudos sociológicos e como reação à insatisfação com modelos especulativos que não estabeleciam relação com o processo de investigação, demonstrando problemas de validade por não corresponder a realidade.

No decorrer da evolução das formas de pensar o conhecimento e os processos de conhecimento, a *grounded theory* fez parte dos:

[...] desenvolvimentos mais recentes da investigação qualitativa [que] tendem a adoptar uma posição epistemológica não positivista, recorrendo a procedimentos metodológicos que envolvem uma análise mais detalhada e flexível de material escrito, verbal ou visual, que não

é convertido em pontos ou escalas numéricas, nem é considerado um espelho de uma realidade externa objectiva. Ela não procura encontrar modelos abstratos de conhecimento nem produz conhecimento nomotético, sendo particularmente utilizada para a compreensão das experiências e dos significados que os seres humanos contróem em interacção (FERNANDES; MAIA, 2001, p. 51).

Segundo Fernandes e Maia (2001), essa posição está alicerçada na ideia de que não existe produção do conhecimento “[...] independente do sujeito conhecedor, assumindo-se que o investigador deve incorporar e assumir na sua produção científica a sua própria subjetividade.” Essa perspectiva de metodologia de pesquisa também acredita que “[...] não é possível ter acesso a uma realidade externa sem ter em conta as características do observador e as metodologias de observação.” (FERNANDES; MAIA, 2001, p. 50).

Dessa forma, a abordagem qualitativa do tipo interpretativa é parte da análise que enfatiza a descrição, indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais iniciando pelo planejamento e estratégias exigidas por sua especificidade. Essa metodologia permite a utilização de vários instrumentos, como questionários, entrevistas e observação para constituir a apresentação, a descrição e análise a serem realizadas por meio de uma síntese narrativa.

No processo de interpretação e análise dos dados, a atribuição de significados é balizada pelo contexto sociocultural dos sujeitos pesquisados.

Desse modo, optamos pela abordagem qualitativa dos dados¹⁴ do tipo interpretativo por ser esta a que melhor se adequa à opção pela análise das narrativas sobre a história de Londrina, produzida por alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública do município de Londrina. Essa metodologia de análise pode ser designada como uma metodologia alargada de investigação em que se enfatiza a descrição, indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais.

Um dos pilares da análise de dados desta pesquisa são as investigações de Barca (2007, 2011a), Gago (2007) Schmidt (1998, 2007a) Gevaerd (2009), Alves (2011) e Ribeiro (2012), que optaram por estudo da narrativa histórica como conceito de segunda ordem e inserido em contexto de sala de aula. Nesta perspectiva e tendo por pressuposto a cognição histórica situada, o que nos remeteu

¹⁴Os três tipos de abordagens qualitativas mais comuns em educação são os estudos de casos, a pesquisa etnográfica em educação e a pesquisa-ação. Outros tipos são a fenomenografia, estudos hermenêuticos, pesquisa participante e a história oral (MOREIRA, 2002).

à Barca (2007, 2011a) para a elaboração das categorias de análise, realizamos a organização de quadros analíticos para a identificação dos marcadores históricos, considerados como eixos estruturantes das narrativas. São estes os marcadores identificados: acontecimentos históricos; conceitos históricos substantivos; personagens/agentes históricos; marcadores temporais e espaciais.

A categorização das narrativas foi organizada da seguinte forma: narrativas explicativas ou com coerência, narrativas fragmentadas, narrativas soltas e narrativas que não apresentam nenhuma referência conforme enunciado proposto. A partir daí foi elaborado quadro e análise sobre o conceito de segunda ordem de mudança, assim como a ideia nuclear presente nas produções dos alunos.

Dessa forma, a produção dos jovens analisadas nesse trabalho está inserida no conjunto de pesquisas relativas à Educação Histórica, mais especificamente na linha de investigação ligada à cognição histórica situada, a qual leva em consideração a compreensão das ideias históricas dos sujeitos em contexto de escolarização (SCHMIDT, 2009).

A partir desses critérios, buscamos compreender de que forma os jovens estudantes dão sentido à experiência histórica no passado e quais são as ideias históricas.

2.1.2 O Percurso da Intervenção

A partir dessa perspectiva planejamos nossa intervenção em sala de aula. Iniciamos com a coleta das ideias prévias dos alunos sobre a história da cidade de Londrina, expressadas na **Narrativa 1**. Em seguida e com o respaldo das fontes existentes, tanto na forma de documentos, imagens - como visitas a lugares de memória - planejamos a intervenção para que ao final dela os jovens elaborassem a **Narrativa 2** sobre o tema. Durante o processo de intervenção os jovens se organizaram em grupos para produzirem a **Narrativa 3**.

A pesquisa foi realizada entre agosto e outubro de 2012. Contou com a autorização da direção do colégio (Apêndice A e B) e com a participação e acompanhamento da professora regente, professora Laura Oliveira. Foram ministradas 18 aulas, alternadas por momentos de estudos em sala de aula, incluindo cinco aulas em estudo de campo composto de visita ao Museu Histórico

Pe. Carlos Waiss, Museu de Arte de Londrina, Centro Histórico, espaços esses construídos e transformados para preservação da memória.

Na pauta de chamada constavam 37 alunos, sendo efetivamente 34 participantes devido à existência de jovens que pararam de estudar ou mudaram de escola ou turma. A intervenção ocorreu em aulas alternadas e não sequencialmente, e por motivos diversos sempre ocorreram ausências de jovens no decorrer das aulas. Esta condição gerou oscilação no número de atividades entregues, mas sem prejudicar a investigação.

No primeiro encontro, realizado em sala e com duração de uma hora aula, foi apresentada a proposta da pesquisa para os alunos, houve a entrega de documento (Apêndice C) para ser assinado pelos pais ou responsáveis, autorizando o uso da imagem e produção de cada aluno e ocorreu a elaboração da **Narrativa 1** (Apêndice D) com o objetivo de reconhecer as ideias prévias dos jovens sobre a história do município de Londrina. Essa coleta de dados consistiu em solicitar aos jovens que escrevessem o que sabiam sobre a história de Londrina a partir do que já haviam estudado, do conhecimento adquirido com os pais ou responsáveis, do acesso às mídias e ou dos lugares que representam a história de Londrina. Durante essa atividade, algumas questões levantadas pelos jovens eram respondidas individualmente, para que pudessemos perceber quais as suas ideias prévias, com um mínimo de intervenção. Isso ocorreu principalmente por parte dos alunos que alegaram não ter nascido em Londrina.

As protonarrativas (ideias tácitas ou prévias) permitiram o levantamento da experiência dos jovens no que se refere ao conhecimento histórico sobre Londrina, e está alicerçada na afirmação de Barca (2004, p. 397), para quem os jovens “[...] constroem o conhecimento sobre o passado por referência ao presente e com suporte em várias fontes de conhecimento, dentro e fora da escola”.

Assim, em consonância com as Diretrizes Curriculares para o Ensino de História da Secretaria Estadual de Educação do Paraná (PARANÁ, 2008) e tendo a História de Londrina como conteúdo substantivo (história do meio) e estratégia de aprendizagem (apropriação das possibilidades de conhecimento que estão expressos para além da sala de aula), solicitamos uma tarefa concreta dos jovens estudantes, processo que, para Barca (2004, p. 397) revela que o:

[...] pensamento histórico progride tendencialmente com a idade e o ano de escolaridade, mas apresenta oscilações individuais e de grupo em função de inúmeros fatores, entre eles as experiências e os contextos específicos. Sendo a aprendizagem situada, a qualidade dos momentos educativos é relevante.

Seixas, ao desenvolver importantes pesquisas acerca do conceito de segunda ordem de significância histórica, inserido no campo da Educação Histórica, afirma:

[...] nós experimentamos contos do passado humano, em inúmeras apresentações do passado que nos confrontamos fora da história oficial - aprendizagem através da família histórias e os meios de comunicação, incluindo noticiário de televisão, cinema, ficção histórica, históricas referências em publicidade, e comemoração populares. Algumas contos são tão fragmentárias que eles possam melhor ser chamado de "referências" ao passado (SEIXAS, 1996, p. 766).

No segundo encontro, com duração de uma hora aula, foi apresentado aos jovens o Questionário Sociocultural (Apêndice E) com o objetivo de reconhecimento do sujeito. O questionário, composto de 27 questões - como nome, idade, endereço, e-mail, data de nascimento, local de nascimento, relação do participante com a leitura, com o uso da internet, com as disciplinas escolares, com a disciplina de história, sua perspectiva profissional, a história como elemento de interferência no presente e futuro - foram respondidas em sala de aula. Também foi solicitado aos alunos que respondessem um questionário individual (Apêndice F) sobre o que consideravam moderno.

Depois da aplicação dessas atividades seguiu-se um período de preparação do material a partir das ideias prévias dos jovens, sendo constatado que eles apresentaram textos descritivos sobre a história de Londrina, contendo elementos de referência temporal, espacial, potencial turístico bem como componentes contidos na memória coletiva alusiva à inclinação "natural" da cidade como grande produtora de café, recebendo o epíteto de Capital do Café.

Perante o constatado acima, selecionamos o texto "*História do Paraná: do século XVI à década de 1950*", de Lucinéia Cunha Steca e Mariléia Dias Flores (2002, p. 133, 198), para leitura e interpretação. O estudo desse material sobre a ocupação da região norte do Paraná, totalizando/ totalizou duas aulas, sendo a turma dividida em 7 equipes a fim de debater sobre o tema. Visando inserir

um sentido de localização espacial relativo à cidade de Londrina, esse capítulo foi dividido entre os grupos para posterior apresentação de seminários. Os assuntos apresentados foram os seguintes: a cafeicultura, conforme tema amplamente citado na **Narrativa 1**, e o chamado Norte Novo¹⁵, temas que foram recortados em: a região denominada Norte Novo, a Missão Montagu, as companhias inglesas, o processo de colonização, a ferrovia, a presença estrangeira nas terras da CTNP e a política cafeeira. Os alunos foram orientados a realizarem uma leitura prévia do texto seguido de releitura com o objetivo de exporem o que consideravam mais significativo.

Dando prosseguimento, com duração de quatro aulas, aconteceram o terceiro e quarto encontro, em dias alternados, quando os participantes apresentaram, em forma de seminário, os temas estudados. Nosso intuito era fomentar a investigação sobre a história de Londrina, permitindo a leitura, o debate, a elaboração da forma de apresentação e a mobilização de ideias e recursos para a conclusão dessa tarefa. Os alunos elaboram cartazes para as explanações, que posteriormente foram disponibilizadas para os demais alunos do colégio. Por se tratar de uma atividade realizada em sala de aula houve uma relevante participação dos estudantes. Também observamos que durante a apresentação dos trabalhos vários alunos, em todos os grupos, apenas leram suas anotações enquanto outros leram diretamente nos cartazes, e alguns alunos apresentaram os conteúdos de maneira mais elaborada, demonstrando um aprimoramento em suas ideias.

O quinto encontro, com duração de duas aulas e realizado em sala de aula, constou da apresentação de fotografias coletadas no Centro de Documentação e Pesquisa Histórica da Universidade Estadual de Londrina. O objetivo era expor os jovens a fontes que lhes permitissem estabelecer reflexões quanto às relações temporais, aos sujeitos históricos, aos lugares de memória, às mudanças na paisagem, e partindo do presente para o passado. Para concluir essa atividade, os participantes responderam a um questionário contendo algumas fotos da cidade de Londrina (Apêndice G). Ao final dessa aula foi solicitado aos alunos que pensassem em um tema que gostariam de trabalhar sobre a cidade de

¹⁵ Conforme Tomazi (2000) no livro Norte do Paraná: histórias e fantasmagorias, essa divisão que estabelece uma cronologia de ocupação da região em Norte Velho, Norte Velho, Norte Novo e Norte Novíssimo em referência que a cronologia pode vir a servir interesses de determinados grupos que estão no poder.

Londrina, para ser apresentado, com o uso de artefatos tecnológicos, como trabalho final.

No sexto encontro, com duração de duas aulas, visando estimular a perspectiva histórica de simultaneidade no processo histórico, em consonância com as orientações das Diretrizes Curriculares para o Ensino de História do Estado do Paraná (PARANÁ, 2008), foi solicitado aos alunos que, em duplas, escolhessem para resumo um texto do livro didático *História em Documentos*, de Joelza Ester Domingues, material disponível para todos os jovens, referente à primeira metade do século XX. Os temas escolhidos e resumidos pelos jovens foram: Industrialização e Trabalhismo, O Estado Novo, A caminho do autoritarismo, A Revolução de 1930, o Estado autoritário, a Itália fascista, a Alemanha nazista, Tenentismo, a crise de 1929. Posteriormente, as duplas elaboraram, com imagens, uma síntese de seu resumo. As produções foram apresentadas para à turma, em forma de varal.

Com duração de cinco aulas sequenciais, no sétimo encontro foram realizadas visitas a lugares de memória da cidade de Londrina, culminando na elaboração de um relatório, realizado também em duplas. O objetivo dessa atividade foi apresentar diferentes fontes históricas presentes no espaço da cidade e preservadas como lugares de memória. Com prévia autorização dos pais e com transporte fornecido pelo Colégio saímos às 7h45 da manhã, em direção ao centro da cidade de Londrina. Os alunos foram orientados a levarem máquinas fotográficas ou celulares a fim de registrarem as imagens que considerassem interessantes. A atividade contemplou visita ao Museu Histórico Padre Carlos Waiss, à Praça Rocha Pombo, ao Museu de Arte de Londrina, à Praça da Bandeira, à Catedral Metropolitana, ao prédio da Biblioteca Municipal e ao prédio do Correio. Em seguida nos dirigimos ao espaço da Concha Acústica onde os alunos puderam observar a arquitetura e os totens em homenagem aos pioneiros, localizados em frente à Secretária de Cultura. Conheceram também os dois painéis em azulejos com foto de dois momentos diferentes da cidade. Descemos¹⁶ até a Praça Gabriel Martins. No trajeto foi possível observar o que resistiu ao incêndio do Teatro Ouro Verde. A partir do Calçadão o grupo se dirigiu à Universidade Estadual de Londrina para visita à réplica da primeira igreja e à Casa do Pioneiro, que, por estar fechada, só pode ser observada externamente.

¹⁶ A palavra descer foi utilizada pelo fato de alguns lugares de memória estarem localizados próximo ao alto do espigão onde Londrina foi inicialmente projetada.

No oitavo encontro, com duração de uma aula, foi solicitada a elaboração de uma segunda narrativa escrita (Apêndice I), de forma individual, visando perceber o processo da aprendizagem histórica em ambiente de escolarização - assim como na primeira narrativa eles expressaram de forma escrita o que sabiam sobre a história de Londrina.

Dando seguimento às atividades, no nono e décimo encontro, em dias alternados, com duração de quatro aulas, foi utilizado o laboratório de Informática do Colégio, visando à utilização dos artefatos tecnológicos como recurso da aprendizagem histórica. Nessa etapa, os jovens se organizaram em seis grupos para realizar um trabalho multimídia sobre a história de Londrina, objetivando a apresentação do seu conhecimento histórico em outra forma de expressão. Foi entregue aos grupos um modelo de roteiro (Apêndice H) no qual poderiam buscar inspiração para elaborar o trabalho proposto. Dois grupos também freqüentaram o laboratório, no período do contraturno, com a supervisão da professora pesquisadora. Dos seis grupos formados, um foi desfeito antes do início dos trabalhos, outro não apresentou e um terceiro realizou o trabalho, que não foi analisado por problemas na abertura do arquivo, restando para análise três produções em vídeo.

O período de intervenção em sala de aula foi encerrado com a elaboração do vídeo, pelos participantes. O material, uma vez concluído, foi entregue à professora em formato de CD. Conforme relato dos alunos, foram utilizadas aproximadamente 16 horas de trabalho dos grupos, pois a atividade solicitada pela pesquisadora exigiu a elaboração de um roteiro de entrevista, realização das entrevistas, pesquisa sobre o assunto escolhido pelos jovens, configuração do trabalho em vídeo e sua edição.

Dos trabalhos com o uso de artefatos tecnológicos produzidos, concluídos e analisados, dois vídeos tratam sobre a Catedral de Londrina e um sobre o Museu Histórico “Padre Carlos Weiss”, onde antes era a Estação Ferroviária. Os grupos que produziram o vídeo sobre a catedral de Londrina entrevistaram Monsenhor Bernardo Carmel Gafá, responsável pela Catedral; o grupo que realizou o trabalho sobre a ferrovia entrevistou o Sr. Jaime Barione, trabalhador aposentado da ferrovia.

Todo o processo de intervenção teve duração de 18 horas-aula. As atividades propostas que não foram aplicadas na sequência das aulas justificam-se

por vários motivos, entre eles, a ausência da professora regente; atividades esportivas envolvendo todas as turmas em dias que haveria a pesquisa; dispensa dos alunos para reuniões com pais e professores; dispensa dos professores para formação continuada. Percebemos uma variação quanto à quantidade de atividades coletadas, conforme os seguintes motivos: falta dos alunos, equipes envolvidas em campeonatos esportivos fora do Colégio, algumas recusas em realizar as atividades e alunos que não entregaram as atividades.

Quadro 1 - Atividades concretas desenvolvidas pelos jovens do 9º ano

Quadro 1 - Atividades concretas desenvolvidas pelos jovens do 9º ano.			
Narrativa 1	individual	07/08	29
Questionário sociocultural	individual	10/08	29
Apresentação Seminário	observação – grupos	22/08	29
Resumo do texto do livro didático	Duplas	31/08	32
Questionário análise de fotos	Duplas	05/09	33
Relatório visitas	Duplas	14/09	24
Narrativa 2	individual	03/10	24
Roteiro para vídeo	Grupos	10/10	14
Narrativa 3	vídeos (grupos)	16/10 (data limite)	21/17
Total			235

Fonte: A própria autora.

Quanto à participação dos jovens nas atividades propostas, obtivemos uma produção de 235 atividades em que os jovens estiveram envolvidos: 29 narrativas escritas com as ideias prévias, nomeada **Narrativa 1**, 24 consideradas; 24 atividades denominadas **Narrativa 2**. O questionário foi respondido por 29 alunos, assim também 29 jovens apresentaram os seminários. Quanto à solicitação de resumo de texto do livro didático, 32 alunos realizaram. Das questões respondidas para análise de fotos, em duplas, participaram 33. Do total 17 jovens entregaram 3 roteiros para elaboração de vídeo. Jovens envolvidos na produção de 4 vídeos foram 21, tendo sido analisados 3 vídeos denominados Catedral 1, Catedral 2 e Museu Histórico - nomeados de **Narrativa 3**, envolvendo 17 alunos.

Quadro 2 - As narrativas analisadas

Narrativa 1 – individual	Narrativa 2- individual	Narrativa 3 – em grupo	Total
24	24	3 (17 jovens)	51

Fonte: A própria autora.

Em relação ao momento da produção **Narrativa 1** foram elaboradas e posteriormente digitadas 29, sendo descartadas cinco pelo fato de não haver continuidade em relação à **Narrativa 2**, sendo, portanto, efetivamente consideradas 24 **Narrativa 1**.

No tocante ao momento da produção da **Narrativa 2**, apenas 24 narrativas foram coletadas. Entre os motivos da diminuição do número de produção ressaltamos a ausência de cinco meninas devido a um campeonato externo de futsal; dois alunos justificaram ter ficado doentes; dois jovens faltaram sem justificativa e uma aluna entregou em branco, totalizando 10 jovens ausentes dos 34 alunos da turma.

No que diz respeito à **Narrativa 3**, elaborada por meio de artefatos tecnológicos, entregaram o trabalho final quatro grupos com 21 alunos, sendo que os outros alunos não concluíram a produção por não conseguirem manter a organicidade dos grupos formados. Ainda, não foi possível acessar um dos trabalhos de um dos grupos formado por quatro alunas que tinham como tema as casas de madeira. Assim, apenas três trabalhos realizados por meio de artefatos tecnológicos foram entregues, um denominado **Catedral 1**, com um grupo de seis alunos, outro nomeado **Catedral 2**, elaborado por outro grupo de seis alunos e o último chamado **Museu Histórico** e realizado por cinco alunos. Dessa forma, na atividade concreta de elaboração de um vídeo acerca de um tema escolhido pelos alunos para ser realizado por meio de artefatos tecnológicos, 17 jovens efetivamente participaram.

Portanto, as produções analisadas nesta investigação totalizaram 51 narrativas. Para efeito de análise das narrativas teremos nas demais produções fonte para compreender o processo de elaboração do pensamento histórico dos alunos com vistas à expressão de sentido acerca do passado.

2.1.3 Identificação Socioeconômica e Cultural dos Jovens Pesquisados

O 9º ano do ensino fundamental era composto inicialmente de 37 alunos constante no livro de chamada, mas no período da investigação frequentaram 34 alunos, sendo que três tinham sido transferidos.

Quadro 3 - Distribuição por gênero do grupo de jovens participantes

Gênero	Quantidade
Masculino	18
Feminino	16
Total	34

Fonte: Dados da pesquisa.

Os sujeitos da pesquisa são jovens trabalhadores da periferia que na trajetória da educação formal sempre frequentaram a escola pública. No ano de 2013 faziam parte de turma de 34 jovens do 9º ano do Ensino Fundamental, na faixa etária entre 13 e 17 anos, distribuídos conforme se apresenta no quadro abaixo:

Quadro 4 - Faixa etária dos jovens

Idade	Número de alunos
13 anos	6
14 anos	18
15 anos	6
16 anos	3
17 anos	1
Total	34

Fonte: Dados da pesquisa.

Além das atividades propostas para a elaboração da narrativa, foi aplicado um questionário sobre o perfil sociocultural e econômico. O questionário aplicado (Apêndice D), objeto de análise deste estudo, foi composto por 27 perguntas a fim de identificar: nome, endereço, idade, local de nascimento do aluno, de seus pais e avós e os motivos da migração ou imigração para Londrina. A inserção dos pais e avós está relacionada ao primeiro movimento para trabalhos com a memória, no caso a familiar, para fortalecer o reconhecimento do grupo social ao qual pertence em sua historicidade. Também consideramos importante o

levantamento da relação que os alunos tinham com a escola; com as disciplinas escolares; com a leitura e os artefatos tecnológicos (internet). Objetivamos também conhecer as expectativas sobre o futuro. Para complementar os dados coletados, recorreremos também ao Censo 2010 junto ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010).

A coleta documental foi realizada junto à secretaria da escola e equipe pedagógica, abrangendo documentos como relação de alunos matriculados por turma, livro de registro do professor, Projeto Político Pedagógico (PPP - não utilizado por não estar aprovado), fichas de matrículas por aluno, relação de professores e funcionários da escola para obtenção de dados relativos aos projetos da escola, número de professores e das turmas.

O intuito de preencher as lacunas que permitissem a compreensão do todo que é a escola foi o que nos levou à coleta de dados com a finalidade de reconhecer a cidade, o bairro, a escola, os profissionais da educação e os alunos. Esses passos permitiram o encaminhamento da investigação contendo dados que subsidiaram os aspectos da pesquisa qualitativa para a análise da produção dos alunos.

Enquanto polo educacional, a cidade de Londrina¹⁷ possui uma rede de ensino estadual composta por 73 escolas que atendem em torno de 52.739 alunos, além da rede de ensino municipal e de várias universidades. O ensino fundamental do 6º ao 9º ano é oferecido em 64 escolas, com 884 turmas e 24920 alunos. O número menor de matrícula no ensino médio, que totaliza 20615 alunos regulares, é dado que demonstra problemas no acesso e permanência no Ensino Médio gerados tanto pela pequena oferta de vagas, como pela evasão e a repetência.

O colégio da pesquisa localiza-se na região oeste de Londrina e atende a população de vários bairros. Conforme dados do Censo 2010 do IBGE sobre Londrina, a tabela abaixo apresenta os números de alguns bairros localizados na Zona Oeste da cidade. Os bairros que constituem a moradia do público estudado são Jardim Leonor, Jardim Maria Lúcia, Jardim Santa Rita, Jardim Santiago, Jardim Santa Madalena, Jardim Santo André, Conjunto Santa Rita I, II, III, IV e V, Jardim

¹⁷ Londrina é um município localizado no norte do estado do Paraná,¹⁷ com população de 515 707 habitantes (IBGE, 2012), situada como a segunda cidade mais populosa do Paraná e a quarta da região Sul do Brasil. Como sede da região metropolitana que soma 801.756 habitantes (IBGE, 2010) oferece ampla variedade no comércio, prestação de serviços e agroindústria diversificada.

Vista Bela (Programa Minha Casa, Minha Vida), Jardim Ana Terra, Jardim Barcelona, Jardim Nova Londrina, Jardim São Thomás e outros. Optamos por trabalhar com dois bairros da região por serem citados no levantamento do IBGE e dos quais existem jovens matriculados no colégio. O Jardim Leonor é um dos mais antigos da região e em torno dele foram se formando os outros bairros; os conjuntos habitacionais e o chamado Cilo III - bairro constituído por fábricas, onde ainda é grande o número de casas de caseiro – onde residem alunos do colégio. Além disso, adjacente ao Cilo III existe uma ocupação de fundo de vale à beira do Ribeirão Lindóia, constituído por moradias sem planejamento e carentes de serviços públicos.

O colégio foi fundado no ano de 1993 e em sua estrutura física apresenta dois pisos: o piso inferior encontra-se na área externa e nele está a quadra de esportes, o estacionamento para carros de professores e funcionários, um pátio coberto, área do refeitório, cozinha, cantina, biblioteca, banheiros feminino e masculino para alunos, depósito para disciplina de Educação Física, um quarto de despejo, quatro salas de aula. No piso superior estão instaladas quatro salas de aula, um laboratório de química, um laboratório de informática para professores, eventualmente usado por alunos, três almoxarifados, duas salas para secretaria, uma sala para pedagogas, uma sala da direção, uma sala dos professores, banheiros feminino e masculino para professores.

O quadro docente no ano pesquisado era formado por 57 professores pertencentes ao Quadro Próprio do Magistério (QPM) e à modalidade denominada Professores do Processo Seletivo Simplificado (PSS). Contava também com quatro professoras pedagogas no período matutino e vespertino e uma no período noturno. Quanto ao número de funcionários do colégio, seis atuavam no setor administrativo (secretaria do colégio e biblioteca) e 8 em serviços gerais. O colégio conta com duas merendeiras entre os trabalhadores dos serviços gerais. Todos os funcionários são concursados.

No ano da realização da pesquisa (2012) a população discente apresentava a seguinte distribuição:

Quadro 5 - Matrículas no ano de 2012

Matrículas 2012	
Turmas	22
Matrículas	748
Ensino Fundamental	
Turmas	11
Matrículas	394
Ensino Médio	
Turmas	11
Matrícula	354

Fonte: Paraná (2012).

A grade curricular aprovada no ano de 2011 definiu que durante o ano letivo de 2012, as 22 turmas dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio seriam assim constituídas: 3 turmas do 6º ano; 2 turmas do 7º ano; três turmas do 8º ano; três turmas do 9º ano. O ensino médio, dividido em turmas do período matutino e noturno, compunha 4 turmas do 1º ano, 4 turmas do 2º ano e 3 turmas do 3º ano.

O colégio não oferece atendimento de educação especial, tendo em 2012 uma turma de treinamento de futebol feminino (sem registro no NRE) e uma de atividade complementar de História Local, cuja proponente é a autora deste estudo. Nesta disciplina há 20 matriculados e uma frequência média de 12 alunos. A atividade complementar de História atendia alunos matriculados no 6º ano do ensino fundamental, no contraturno, com quatro horas-aula e também se constituía como única atividade da disciplina de História do NRE de Londrina.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) - criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2007, busca reunir num só indicador o fluxo escolar e média de desempenho nas avaliações dos alunos. Na escola pesquisada, a nota do IDEB dos alunos do 8º/9º ano, em 2011, foi de 3,8 – inferior, portanto, à meta projetada, ou seja, 4,3 para o mesmo ano.

O colégio recebe um público morador de bairros mais tradicionais e antigos, como de conjuntos habitacionais da região construídos na década de 1980,

1990, do século passado, bem como moradores residentes em indústrias estabelecidas na região.

Quadro 6 - Domicílios particulares permanentes

ANO 2010 - Domicílios particulares permanentes, segundo o tipo do domicílio						
Bairro	Tipo de domicílio					
	Total	Casa	Casa de vila ou em condomínio	Apartamento	Habitação em casa de cômodos, cortiço ou cabeça de porco	Oca ou maloca
Cilo III	492	489	1	1	1	-
Leonor	7977	7788	4	182	3	-

Fonte: IBGE (2010).

De acordo com o Censo (IBGE, 2010), são predominantes no tocante à moradia a modalidade de casas térreas de um total de 492 moradias no Cilo III e 7977 no Jardim Leonor, sendo no Cilo III 489 casas térreas, 1 casa de vila ou condomínio, 1 apartamento e 1 habitação em casa de cômodos, cortiço ou cabeça de porco¹⁸, enquanto no Jardim Leonor constam 7788 casas térreas, 4 casas de vila ou em condomínio, 182 apartamentos e 3 habitações em casa de cômodos, cortiço ou cabeça de porco. Dessa forma constatamos que a maioria dos alunos pesquisados vive em moradias formadas por casa térrea, podemos inferir que esses adolescentes possuem acesso a quintal e ao espaço da rua para se desenvolverem entre o mundo doméstico e o mundo da brincadeira uma vez que, ao observar os lugares da região, nota-se sempre a presença de muitas crianças na rua, brincando de bola, soltando pipa, jogando bets, entre outras brincadeiras próprias da infância.

Quadro 7 -Tipo de acesso à moradia

Tipo de acesso à moradia			
Casa Própria	Casa alugada	Não responderam	Total
24	6	4	34

Fonte: Dados da pesquisa.

¹⁸ Expressão popular que significa: habitação coletiva de pessoas de classe pobre, cortiço.

Por meio dos dados do questionário sócioeconômico aplicado sobre a condição de propriedade da moradia (própria ou alugada) verificou-se que 24 jovens afirmaram morar em casa própria, 6 em casa alugada e 4 não responderam. Sobre a constituição do grupo familiar referente à quantidade de moradores que vivem com esses jovens, situa-se entre 3 e 5 pessoas. Dessa forma podemos inferir que, na grande maioria, o núcleo familiar dos sujeitos pesquisados é constituído por poucas pessoas. A região, pois, constitui-se de bairros populares e segmentando o resultado da renda da população.

Para efeito de reconhecimento das condições econômicas dos jovens que participaram da pesquisa, apresentaremos dados do IBGE (2010):

Quadro 8 - Rendimento nominal mensal

Pessoas de 10 anos ou mais de idade, por classes de rendimento nominal mensal														
Variável = Pessoas de 10 anos ou mais de idade (Pessoas) – ANO 2010														
	Classes de rendimento nominal mensal													
Bairro	Total	Até 1/4 de salário mínimos	Mais de 1/4 a 1/2 salário Mínimo	Mais de 1/2 a 1 salário mínimo	Mais de a1 a 2 salários mínimos	Mais de 2 a 3 salários mínimos	Mais de 3 a 5 salários mínimos	Mais de 5-10 salários mínimos	Mais de 10-15 salários mínimos	Mais de 15-20 salários mínimos	Mais de 20-30 salários mínimos	Mais de 30 salários mínimos	Sem rendimento	Sem declaração
Cillo III	1367	8	16	262	442	76	33	8	1	-	-	-	521	-
Jardim Leonor	21897	172	302	4082	6334	2192	1341	497	29	21	4	3	6897	-

Nota: 1 - Dados do Universo. 2 - Salário mínimo utilizado: R\$ 510,00. 3 - A categoria Sem rendimento inclui as pessoas que receberam somente em benefícios.

Fonte: IBGE (2010).

Podemos afirmar, que a maioria dos moradores com familiares estudando no colégio possui renda entre $\frac{1}{2}$ a 5 salários mínimos.

A tabela abaixo, válida para o ano de 2012 (salário mínimo em R\$ 622,00), refere-se aos dados do IBGE (2012) (baseado no número de salários mínimos), que divide a população em cinco faixas de renda ou classes sociais.

Quadro 9 - Faixas salariais

Faixas Salariais		
Classe	Salários Mínimos (SM)	Renda Familiar (R\$)
A	Acima 20 SM	R\$ 12.440 ou mais
B	10 a 20 SM	De R\$ 6.220 a R\$ 12.440
C	4 a 10 SM	De R\$ 2.488 a R\$ 6.220
D	2 a 4 SM	De R\$ 1.244 a R\$ 2.488
E	Até 2 SM	Até R\$ 1.244

Fonte: IBGE (2012).

Dessa forma, conclui-se que a maioria dos sujeitos de nossa pesquisa está situada na Classe E, pertencente à classe trabalhadora e o número de pessoas sem rendimentos é considerável.¹⁹

No questionário sociocultural realizado buscou-se identificar a naturalidade dos alunos bem como de seus pais e avós para um reconhecimento do público estudado. Nossa intenção ao perguntar sobre a naturalidade e a origem familiar visava também à obtenção de dados da realidade dos alunos para articulação ao material, discussões e estudos sobre a história de Londrina.

¹⁹O Censo Demográfico 2010 indica que, apesar de uma média de R\$ 668, 25% das pessoas tinham rendimento médio nominal mensal domiciliar *per capita* de até R\$ 188 e metade da população recebia até R\$ 375, valor inferior ao salário mínimo em 2010 (R\$ 510). Enquanto cerca da metade da população urbana recebia, em média, até R\$ 415, nas áreas rurais esse valor era de aproximadamente R\$ 170. Como os dados sobre rendimento ainda são preliminares, consideram-se apenas pessoas e domicílios com declaração de rendimento positivo, excluindo aqueles com renda zero ou sem declaração. No Brasil, em termos de rendimento total (trabalho, aposentadorias, pensões, transferências etc.), os homens recebiam em média 42% mais que as mulheres (R\$ 1.395 contra R\$ 984) e metade deles ganhava até R\$ 765, cerca de 50% a mais que metade das mulheres (até R\$ 510). Nos municípios com até 50 mil habitantes, os homens recebiam, em média, 47% a mais que as mulheres: R\$ 903 contra R\$ 615. Nos municípios com mais de 500 mil habitantes, os homens recebiam, em média, R\$ 1.985 e as mulheres, R\$ 1.417, uma diferença de cerca de 40%. (IBGE, 2011).

Quadro 10 - Nascidos em Londrina – jovens pesquisados

Nascidos em Londrina – alunos pesquisados				
Sim	Não	Não respondeu	Ausentes	Total
24	5	1	4	34
Cidades citadas por alunos não nascidos em Londrina: Cuiabá, MT; Bela Vista do Paraíso, PR; Ivaiporã, PR; São Paulo, SP; Arapongas, PR				

Fonte: Dados da pesquisa.

De acordo com os dados coletados com o questionário detectamos que do total de 34 alunos 26 são naturais de Londrina enquanto 05 são de outras regiões ou cidades, como Cuiabá, no Estado do Mato Grosso; São Paulo, no Estado de São Paulo; Bela Vista do Paraíso, Ivaiporã e Arapongas, no Estado do Paraná. Dessa forma, o número de alunos nascidos em Londrina é expressivamente maior que os não nascidos.

Quadro 11 - Pais/responsáveis – nascidos em Londrina

Pais/responsáveis – nascidos em Londrina				
Sim	Não	Não respondeu/ Não sabe	Ausentes	Total
14	14	2	4	34
Naturalidade: São Paulo, SP; Cuiabá, MT; Ivaiporã, PR; Jacarezinho, PR; Arapongas, PR; Cruzeiro do Oeste, PR; Japão; Minas Gerais; Jardim Alegre, PR; Madri, Espanha; Sertãoópolis, PR; Apucarana; Santa Cecília do Pavão, PR; Pederneiras				

Fonte: Dados da pesquisa.

De acordo com os dados coletados, constatamos que 14 pais são naturais de Londrina e 14 são de outras cidades da região, outros Estados da Federação e também de outros países. Dos números levantados, dois jovens alunos não responderam a questão por não saberem a resposta.

Verificou-se, portanto, que a maioria dos alunos pesquisados é natural de Londrina. Essa constatação nos remete à reflexão sobre a construção do conhecimento da história da cidade e o papel da educação formal na constituição desse conhecimento desde os anos iniciais do ensino fundamental, ao ser ela formada por moradores que chegaram de diversos lugares e em diferentes épocas à cidade. Dessa forma, a aprendizagem histórica que pode acontecer em diferentes lugares tem na escola um papel fundamental no que concerne à história local, e isso se dá por meio do material didático utilizado e da programação em torno da história do município. Assim, o sentido atribuído à história de Londrina pelos alunos tem origens nas suas relações familiares e de comunidade bem como nos bancos escolares e em suas estratégias de ensino.

2.2 OS JOVENS E A ESCOLA

A escola enquanto instituição está presente na organização social da sociedade moderna e contemporânea. Na dimensão que alcança nos diversos contextos da educação formal o surgimento de reflexões teóricas sobre a cultura escolar tem atraído estudos de historiadores da educação e de educadores preocupados com o cotidiano da escola numa perspectiva histórica.

A partir dessa compreensão, o artigo ‘A cultura escolar como objeto histórico’, do estudioso francês Dominique Julia, traduzido e publicado na *Revista Brasileira de História da Educação*, em 2001, tem referenciado grande parte dos estudos sobre cultura escolar. O artigo apresenta a possibilidade de ampliação das fontes como maneira de promover as pesquisas que não foquem apenas nos arquivos escolares, mas busquem compreender como funciona internamente a escola, quais são os hábitos, comportamentos, práticas e manifestações existentes no interior da escola.

Outras reflexões têm sido amplamente utilizadas no sentido de compreender a cultura escolar, entre eles se destaca o estudo de André Chervel (1990) denominado ‘História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa’, publicado na *Revista Teoria e Educação*, o qual anuncia a escola como produtora de cultura na tessitura de suas atribuições. O livro *Escola e Cultura* de Jean Claude Forquin (1993), tornou-se uma referência clássica no debate sobre a cultura escolar. O autor afirma que a cultura escolar é seletiva. Ele se utiliza da metáfora da bricolagem quando destaca que a escola não transmite uma cultura. Para o autor, “[...] a educação não transmite jamais a cultura, considerada um patrimônio simbólico unitário e imperiosamente coerente.” (FORQUIN, 1993, p. 15).

A escola, segundo Vinão Frago (1995), é produtora de cultura quando se investiga as práticas existentes no seu interior. Para o autor são elementos integradores da cultura escolar os aspectos institucionais, organizativos, curriculares e mesmo a distribuição dos espaços, discursos, comunicações, processos de formação, desempenho. É importante ressaltar uma distinção sutil entre cultura da escola e cultura escolar para Forquin, que entende a cultura da escola como portadora de suas próprias características, seus ritmos e ritos, sua linguagem e maneiras próprias de gestão. A cultura escolar se diferencia ao ser definida como:

[...] o conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados organizados, 'normalizados', 'rotinizados', sob os efeitos dos imperativos da didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas (FORQUIN, 1993, p. 167).

Seguindo na busca da compreensão sobre cultura escolar, Julia reafirma esta compreensão ao definir a cultura escolar como sendo:

[...] o conjunto de normas que definem os conhecimentos a ensinar e as condutas a inculcar e, um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas, as finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização. Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional, os agentes que são obrigados a obedecer a essas normas e, portanto, a pôr em obra os dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar a sua aplicação, a saber, os professores (JULIA, 2001, p. 10).

Numa perspectiva ampliada sobre o conceito de cultura escolar, Vinão Frago (2000, p. 3) assim a define:

[...] un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas – formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos – sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho y compartidas por sus actores en el seno de las instituciones educativas.

Dessa forma, no imbricado contexto em que a escola está inserida, com características e vida própria, e no inter-relacionamento com os demais segmentos políticos, sociais, econômicos, ela permanece como uma instituição necessária, respeitada e onde se encontra o elemento essencial da sua existência: o aluno.

Esse sujeito denominado aluno é apresentado por José Gimeno Sacristán na obra *O aluno como invenção*. O autor afirma que aluno “[...] é uma construção social inventada pelos adultos ao longo da experiência histórica, porque são os adultos [...] que têm o poder de organizar a vida dos não-adultos” (SACRISTÁN, 2005, p. 11). O aluno entendido como seres escolarizados de pouca idade e as imagens projetadas sobre esse sujeito estão presentes nos discursos

dos adultos.

Nas últimas décadas, o pensamento educacional esteve mais centrado “[...] na instituição escolar, em sua eficácia, no currículo, no êxito ou fracasso escolar, na acomodação da educação ao sistema produtiva ou nas reformas educacionais”. Assim, ao que parece, “[...] o fracasso escolar preocupa, mas os ‘fracassados’ nem tanto.” (SACRISTÁN, 2005, p. 15).

A complexidade que envolve as questões relacionadas à escola estão contidas ainda em outros elementos, como a formação dos professores, a construção do currículo, a arquitetura escolar, a política educacional, entre outros.

Em nossa experiência no que tange ao Ensino de História, o conhecimento do campo de investigação Educação Histórica trouxe uma inversão do que era costumeiramente debatido sobre o Ensino de História, pois permitiu inverter o foco de reflexão que estava centrado nos conteúdos escolares e na organização do espaço escolar para a aprendizagem do aluno. Na prática, não é possível separar os vários elementos componentes do cotidiano escolar, mas podemos repensar o objetivo do ensino de história a partir das aulas e da forma de apresentar os conteúdos aliados à busca do entendimento da compreensão histórica dos alunos. Libertar-se das amarras da forma tradicional de ensino e permitir aos alunos elaborarem suas explicações ao nível de ideias de segunda ordem pode fazer das aulas de História uma ponte para a orientação temporal, via interesse e a perspectivação do futuro.

Buscando conhecer a percepção dos alunos sobre o ambiente escolar, foram elaboradas algumas questões sobre como pensam a escola, como pensam as disciplinas escolares. Essas questões se justificam pelo fato de reconhecer o aluno naquilo que ele faz cotidianamente, ir à escola, sendo essa uma rotina em suas vidas e um tempo importante consumido nos bancos escolares.

Quanto à relação com a escola, constatamos que 17 participantes afirmaram gostam dela, enquanto nove declararam não gostar, e quatro disseram gostar *mais ou menos*. Pode-se afirmar que mais da metade dos alunos considera que a escola é importante para se relacionar com amigos, aprender, crescer, para o futuro, para serem cidadãos melhores, para alcançar maturidade e responsabilidade.

A aluna Renata (14 a.)²⁰ afirma que gosta da escola porque:

²⁰ Todos os nomes dos alunos aqui citados são fictícios.

[...] na escola eu aprendo algo novo todo dia, conheço pessoas novas, a escola me ajuda a crescer como pessoa, ajuda o meu futuro, e muitas vezes me ajuda a ser uma pessoa melhor, ter um convívio melhor com as pessoas.

Para Jaqueline (16 a.):

Sim, bom, tem horas que cansa e enjoa por causa de alguns alunos, mas no geral sim. O colégio, escola é muito importante para crescermos e amadurecermos, então acho que o papel da escola é esse, formar cidadãos melhores, com mais conhecimento e que pensem como gente e não como uma pessoa irresponsável e imatura.

Também Lucas (14 a.) tem esta visão positiva ao afirmar “*Sim, eu gosto da escola porque no futuro eu quero ser alguém na vida*”.

Com base nas declarações, podemos perceber que os alunos têm na escola uma instituição de grande importância e com uma finalidade específica. A positividade em relação à importância da escola revela a assimilação da experiência histórica da instituição escolar na vida prática das famílias. Também o fato da aluna Jaqueline, 16 anos, atribuir à escola a mediação para alcançar o conhecimento e contribuir para a formação de futuros cidadãos exemplifica a função social da escola para além dos conteúdos.

Dos nove jovens que não gostam e dos quatro que dizem considerar *mais ou menos* figuram como motivos: acordar cedo, fazer tarefas e exercícios, a escola ou matérias são chatas e cansativas, aula muito extensa, barulho na sala de aula, *bulling*, uso de uniformes e não gostam de alguns professores. Também apareceram opiniões que indicam o gostar da escola, mas não o estudar. Ainda aparece o fato de a família impor aos filhos a obrigação de frequentar a escola.

Na perspectiva da relação que os alunos estabelecem com a escola e com as disciplinas podemos perceber as opiniões divergentes sobre o significado dessa instituição em suas vidas. Como crianças e na condição de alunos, praticamente toda sua vida escolar é decidida por políticas educacionais, construção de currículos, planejamento e regimento escolar, sendo que, na maioria das vezes, a opinião dos estudantes e sua família, isto é, da comunidade escolar não é ouvida, o que por vezes cria um distanciamento entre o que a escola preconiza e os interesses dos alunos. Estes, mesmo pequenos, constroem seus códigos de identidade enquanto indivíduos ou grupos e que nem sempre são aqueles desejados para uma

“infância ideal” ou o aluno ideal esperado por professores e demais segmentos pedagógicos da escola. Além do mais, a criança e o adolescente não se transformam em alunos quando adentram o espaço escolar. Eles chegam ainda crianças e adolescentes e trazem consigo suas experiências, seus hábitos e toda a influência externa em se tratando do grupo familiar, religioso e da comunidade bem como dos meios de comunicação de massa, da internet, das redes sociais, entre outros.

Analisando o uso da rede mundial de computadores, propusemos a seguinte questão para os participantes: Você acessa internet? O resultado mostrou que 100% dos alunos têm acesso à internet. Sobre o local de acesso à rede mundial de computadores, apresentaremos os números do resultado obtido, pois apareceram mais de uma resposta: 29 alunos acessam a rede de casa, enquanto oito do telefone móvel e dois frequentam as chamadas *lan houses*. Podemos inferir que o computador e o acesso à internet configuram-se elementos importantes para o aprendizado, pois apesar dos sujeitos da pesquisa contarem com uma média de dois salários mínimos como renda familiar, conforme dados já apresentados, são adquiridos pelos pais ou responsáveis seja na forma de compra ou locação do tempo para uso desse recurso. E pela nossa experiência hoje é uma prática comum pedir ao aluno que pesquise na internet. Segundo Miranda (2011, p. 169):

Nesse mundo, a leitura solitária de um mar de signos e textos disponíveis intercruza-se com novos espaços públicos em que as múltiplas subjetividades encontram e enfrentam formas industrializadas da cultura que se proliferam na chamada nova cultura oral. Nesse sentido, talvez nunca a palavra escrita tenha tido tanta vitalidade e capilaridade social, acompanhada de práticas pautadas por reinvenções e ressignificações em seus usos no espaço virtual.

Os alunos foram questionados sobre quais sítios mais acessam na rede mundial de computadores. Detectamos que as redes sociais são um fenômeno de audiência. Do total de respostas, 39 afirmaram usar a rede mundial para acessar as redes sociais, sendo as mais citadas o *facebook* e o *twitter*, aparecendo também o *orkut*, *msn*, *tumber*. Ainda há respostas quanto ao acesso em vídeos do *youtube*, o *google* como ferramenta de pesquisa e também jogos. Uma aluna citou o blog ‘Depois dos 15’, que trata de assuntos voltados para adolescentes. O que mais

procuram na internet são músicas, jogos, vídeos, fotos, compras, trabalhos escolares. Somente um aluno não respondeu.

Buscando estabelecer uma relação entre o uso da rede mundial de computadores e as atividades escolares, elaboramos a seguinte questão: Quando você tem prova, você usa a internet para estudar? De que forma. Obtivemos então, os seguintes dados: 9 jovens afirmaram valer-se da internet para estudos e 21 responderam negativamente.

Dos alunos que responderam usar a internet para estudar para as avaliações, obtivemos afirmações como a de Renata (13 a.): “*Sim. Pesquisa sobre conteúdos, vejo vídeos, a internet é bastante útil para meus estudos.*” Tal posicionamento foi reafirmado por Jaqueline “*Usando o Google e lendo*” e por Cássia (14 a.): “*Pesquisando assuntos sobre a prova*”.

Percebemos dessa forma que o uso de computadores e internet é uma realidade e parece que a escola está andando a passos tímidos no sentido de inserção dessas novas tecnologias para a aprendizagem. De forma específica, no que se refere ao uso da internet como ferramentas de pesquisa para as aulas de História:

[...] é importante destacar que cada vez mais a sedução das páginas eletrônicas encontra-se presente nas salas de aula e em materiais didáticos, com ênfase para livros didáticos. [...] Quanto pensamos tal tema associado à perspectiva que preside a presença da internet na sala de aula como ferramenta de consulta para estudantes, a situação se agrava visto que, muitas vezes, observa-se a apropriação de resultados de modo independente da apropriação do procedimento de problematização da autoria e de como foi possível obter aquilo que se fala (MIRANDA, 2011, p. 173)

Nesta perspectiva é preciso encontrar o equilíbrio entre os procedimentos próprios das aulas de história e o uso da internet. Talvez esse seja um caminho sem volta e é preciso buscar a veracidade das informações bem como investigar como os alunos dão significância ao conteúdo virtual. A escola precisa ser um espaço de criatividade, de aproximação, pois corre o risco de ser considerado ultrapassado com o que se apresenta como novo.

Neste capítulo foi apresentada a motivação para a realização deste estudo, o percurso metodológico tendo como referência a Grounded Theory ou teoria fundamentada como metodologia qualitativa de tipo interpretativa. Buscamos

contextualizar o conhecimento a partir do processo de intervenção em sala de aula durante o período de coleta das fontes, constituindo assim um processo próprio de construção da investigação. No processo de interpretação e análise dos dados a atribuição de significados foi determinada pelo contexto sociocultural dos sujeitos pesquisados e buscou uma compreensão sobre eles em contexto de escolarização. Os dados apresentados foram coletados por meio de questionário sociocultural próprio e dados do IBGE do Censo de 2010. A seguir apresentamos os passos seguidos na investigação tanto em relação às aulas, uso de fontes variadas, atividades desenvolvidas pelos jovens, participação dos jovens nas atividades. Apresentamos também a identificação sociocultural dos sujeitos pesquisados, o contexto espacial onde se insere o colégio, situação econômica dos sujeitos pesquisados, dados sobre o colégio, naturalidade dos jovens e a relação que estabelecem com a escola. Como forma ainda de reconhecimento dos sujeitos pesquisados, buscamos saber sobre o acesso à internet.

CAPÍTULO 3

NARRATIVAS SOBRE O PASSADO E A MUDANÇA: UM ESTUDO COM JOVENS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

L'Histoire ne s'apprend pas.

L'Histoire se comprend.

(Lucien Febvre)

3.1 MARCADORES HISTÓRICOS E NARRATIVAS

As produções dos estudantes, **Narrativa 1** – com as ideias prévias; **Narrativa 2** – segunda narrativa escrita após o processo de intervenção; **Narrativa 3** - produzidos por meio de artefatos tecnológicos denominados como Catedral 1, Catedral 2 e o Vídeo 3 de Museu Histórico de Londrina, foram numeradas por ordem alfabética, sendo substituídos os nomes dos alunos por nomes fictícios. Para a realização das análises dispusemos em sequência, para posteriormente realizar os recortes dos fragmentos colhidos das transcrições.

Usamos dados quantitativos para detectar as incidências das ideias de acontecimento, espaço, tempo observados nas narrativas, sendo que na análise qualitativa buscamos a reflexão conceitual em que estabelecemos relações com o campo de conhecimento teórico da Educação Histórica que balizam a pesquisa. A compreensão da forma como os estudantes dão sentido ao passado por meio da história de Londrina serão analisados a partir de:

- a) marcadores históricos (temas e acontecimentos narrados, conceitos históricos substantivos; personagens/agentes históricos pessoais e sociais);
- b) marcadores temporais (cronologia e expressões que indicam temporalidade);
- c) marcadores espaciais (referências a espaços locais, regionais, nacionais ou mundiais).
- d) conceito de segunda ordem denominado mudança e a ideia nuclear das produções acerca da história de Londrina, conforme Barca (2007, 2011a).

A partir da análise sobre a produção de narrativas produzidas por jovens portugueses e brasileiros inseridos na perspectiva da Educação histórica elaboramos categorias explicativas que permitissem a compreensão dos marcadores históricos encontrados na produção dos jovens do 9º ano do ensino fundamental.

Barca (2007, 2011a) Schmidt (2009, 2011), Gevaerd (2009), Alves (2011), Ribeiro (2012) nos fundamentaram para a seguinte composição das categorizações de narrativas:

- *Narrativa explicativa ou com coerência* – quando apresenta contextualização de alguns acontecimentos históricos, em enredo no qual a coerência está articulada à orientação temporal.
- *Narrativas fragmentadas* – na contextualização do processo histórico estudado manifestam compreensão fragmentada, apontando dificuldades na articulação das relações temporais.
- *Narrativas soltas* – os acontecimentos aparecem nas narrativas, mas como ilhados não apresentando uma trama, não se constituindo uma narrativa.

Nessa perspectiva, este estudo propõe uma relação entre “conceitos substantivos” (História da cidade de Londrina) e as “ideias de segunda ordem” (mudança) que emergem das narrativas, no entendimento apregoado por Peter Lee (2001, p. 15) quando afirma que “[...] existem conceitos substantivos como agricultor, impostos, datas, eventos, democracia, revolução” que são importantes para o ensino de História, e “conceitos de segunda ordem”, que dão consistência a essa disciplina, como “narrativa, relato, explicação”.

Assim, as narrativas produzidas por alunos e alunas do 9º. ano do ensino fundamental de uma escola pública de Londrina, PR, são analisadas neste estudo sob a forma de dois tipos de elaboração, sendo duas narrativas escritas e uma por meio do uso de artefatos tecnológicos, como maneira de expressão das ideias históricas sobre o sentido do passado e mudança na história da cidade de Londrina.

Ao concluir as análises dos marcadores e do conceito de mudança presentes nas duas narrativas escritas, denominadas **Narrativa 1** e **Narrativa 2**, analisamos a **Narrativa 3** que foi elaborada e apresentada como trabalho final por

parte dos alunos. Tal distinção entre as narrativas se dá pelo fato de que tal produção se diferencia das narrativas escritas, ao ser elaborada por 3 grupos de jovens com a utilização de artefatos tecnológicos como filmagem, fotografias, vídeos, *software (move maker)*, música, edição de texto.

3.1.1 Marcadores Históricos de Temas/Acontecimentos

Das narrativas analisadas identificamos os seguintes marcadores históricos:

Quadro 12 – Marcadores históricos - Acontecimentos históricos

Conteúdo – História de Londrina	Narrativa 1 24 narrativas	Narrativa 2 24 narrativas	Narrativa 3 3 narrativas	Total (51 narrativas)
Marcadores históricos mais abertos/ temas do cotidiano	24	22	1	47
Sem relação com o enunciado da atividade	5	1	0	6
Marcadores históricos substantivos/ acontecimentos históricos	19	23	3	45
Acontecimentos históricos e representações de Londrina turística	22	23	3	48

Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação aos marcadores históricos mais abertos relacionados a temas do cotidiano detectamos na **Narrativa 1** (ideias prévias) elaborada por 24 jovens dentre as quais constam temas como a violência, drogadição, futebol, entre outros. Na elaboração da **Narrativa 2** tais aspectos permanecem para 22 jovens, acrescido de política e outros. O que se constata é que os jovens ainda sentem dificuldade para lidar com a questão do passado. Para Rüsen (2010, p. 85) “[...] A aprendizagem histórica está preocupada com o fato de que o passado é um tempo qualitativamente diferente do presente e se tornou o tempo presente. A experiência histórica, é portanto, principalmente a experiência da diferença no tempo”.

Segundo Barca (2001), o modelo de análise apresentado por Asbhy e Lee (1987) aponta uma progressão de ideias das crianças e adolescentes, independente da idade, podendo ser desenvolvido gradualmente e com oscilações dos níveis mais simples aos mais sofisticados.

Os resultados sugerem que os alunos apresentam desde imagens caóticas ou fragmentadas do passado, considerando ações dos agentes históricos como ininteligíveis, até noções históricas mais ou menos elaboradas, com níveis intermediários expressando ideias de uma perspectiva de senso comum (umas estereotipadas, outras com base no cotidiano real) (BARCA, 2001, p. 15).

A permanência das análises a partir do cotidiano é definida por Barca (2001) como presentismo, isto é, imaginar as ações dos agentes históricos à luz da experiência do presente constituindo assim, um indício do nível de pensamento histórico tido como irregular.

O que indicamos pode ser exemplificado a partir da **Narrativa 1** produzida por Ana Paula (14 a.), uma descrição da cidade de Londrina partindo do presentismo, incluindo os lugares de memória e apresentando como referência a combinação do significado histórico e o papel desempenhado na cidade desses lugares enquanto pontos turísticos.

Londrina foi fundada aproximadamente em 1940, e antes dela se chamar Londrina se chamava Gleba Três Bocas. No centro da cidade foi construído o museu de Londrina. E fizeram uma homenagem aos japoneses fazendo uma praça chamada Tomi Nakagawa. A população de Londrina, meio milhão de pessoas, cada um com seu jeito. (Ana Paula, 14 a.)

Essa percepção da história de Londrina permanece na elaboração da **Narrativa 2**, como podemos perceber pelos trechos abaixo quando a mesma jovem escreve:

A minha cidade se chama Londrina, tem muitas coisas importantes e interessantes, como o museu, lá você viaja no tempo. A catedral metropolitana de Londrina é uma das maiores Igrejas de Londrina e também temos o shopping Catuaí e também outras coisas muito divertidas, como o Arthur Thomas e o Zerão. Temos também a praça chamada Tomi Nakagawa, de origem japonesa. Não podemos nos esquecer quando Londrina foi chamada de gleba 3 Bocas.

No que se refere à relação com o enunciado uma minoria - cinco (5) na **Narrativa 1** e um (1) na **Narrativa 2** - apresentaram texto no qual se constata esta ausência, pois na **Narrativa 1**, cinco (5) não estabeleceram a relação com o enunciado, sendo que na **Narrativa 2** estes mesmos jovens demonstraram uma progressão do conhecimento após as aulas de História com a temática da história da cidade de Londrina.

O jovem Elvis (14 a.) mostrou avanço apesar dos elementos históricos permanecerem fragmentados, conforme observado na **Narrativa 1**, em que não estabelece relação do tempo presente com o passado, atendo-se a uma descrição dos lugares e eventos que o desagradam ou não, ou que chamam sua atenção.

Londrina é uma cidade do Brasil, o nome começa com L e termina com A. É uma cidade suja, as ruas esburacadas e todas as esquinas tem drogados, não tem hospital e é uma cidade de muito tráfico nas ruas e escolas e tem uma exposição cara pra caramba. E não tem nada de interessante, o Teatro pegou fogo e o time foi pra frente e é só isso que eu sei da cidade, porque eu não morava aqui. Tem um estádio de futebol que chama Estádio do Café

Na **Narrativa 2**, ele se mantém na descrição do espaço da cidade, apontando elementos de sentido histórico, o que nos permite inferir que apresenta uma *compreensão fragmentada*²¹ e de grande dispersão.

A minha cidade chama-se Londrina, é uma cidade relativamente grande, tem a catedral, o museu de história natural e museu de arte, tem o calçadão. As ferramentas que os pioneiros usavam no museu, parte da ferrovia a praça Tomi Nakagawa, tem a Concha Acústica, temos o Rio Tibagi e o Lago Igapó, tem o shopping Catuaí e o Royal, a Mata do Godoy, o Parque Arthur Thomas, tem o Estádio do Café, o autódromo, tem a fábrica de café – a Cacique, e o Parque Ney Braga, que todo ano tem a exposição lá. Tem muitos colégios, tem o aeroporto, a Rodoviária, a biblioteca, tem muitos prédios. O calçadão de Londrina fica no centro de Londrina onde tem muitas lojas, bancos, etc Tem o time de futsal e de vôlei.

²¹ Barca e Gago (2004) estabelecem três categorias para a análise das respostas dos alunos, sendo elas: compreensão fragmentada, compreensão restrita e compreensão global. Compreende-se como compreensão fragmentada a expressão das ideias dos alunos pautadas por grande dispersão, com falhas de compreensão; compreensão restrita equivale aquela em que as ideias dos alunos apontaram um entendimento global expondo um tentativa de reformulação mas focando em apenas um indicador da diferença entre as narrativas e; compreensão global, onde os jovens exprimem um entendimento global da mensagem veiculada, onde identificam as diferenças ou uma dimensão central distintivas das narrativas apresentadas.

O aluno Jhonatan (15 a.) apresenta na **Narrativa 1** uma ideia da cidade de Londrina em que os acontecimentos atuais vivenciados são apresentados como desarticulados do passado, ele não insere na mudança² elementos que contemplem a continuidade, o que demonstra o fragmento abaixo:

Londrina é uma cidade muito batalhadora e muito exigente naquilo que eles fazem. Londrina já fez muitas coisas para pessoas, fez escolas, postos de saúde, (texto ininteligível). Na “expô” de Londrina é muito legal e poderia ser mais [...] com o seu desempenho e na educação. Londrina é uma cidade que eu adoro muito.

Podemos perceber que o jovem demonstra uma relação entre presente e passado através das evidências encontradas na preservação e reconstrução dos espaços de memória. Podemos inferir que as atividades realizadas dentro e fora da sala de aula durante o período de investigação produziu um aprimoramento em relação à compreensão histórica como podemos perceber no trecho a seguir:

No museu de arte nós vimos desenhos que falam sobre os artistas e nos desenhos pessoas como [...] e dificuldades que eles tinham no trabalho das pessoas na agricultura das terras como era antigamente. A capela que nós fomos ver como ela era antigamente já foi feita de tipos diferentes, já foi feita de madeira, tijolos, fizeram ela grande, pequena, muitas outras tipos e muitas outras coisas como estrada, aeroporto, rodoviária e outras coisas legais.

Tendo por base Mattozzi (1998) e analisando o pensamento infantil sobre o Memorial do Pioneiro em Londrina, localizado no centro de Londrina, mais precisamente em frente à Concha Acústica, Cainelli e Tuma (2009) verificam a ausência no trabalho pedagógico escolar de situações que visem:

[...] formar personalidades cognitivas capazes de submeter a exame a lógica das construções dos discursos sobre o passado. Seria partir do desenvolvimento das estruturas de pensamento sobre o mundo de uma perspectiva histórica que possibilitaríamos aos alunos, desde as séries iniciais, uma formação histórica que fugisse da formação conteudista dos currículos (CAINELLI; TUMA, 2009, p. 212).

Nesta perspectiva, concordamos com a afirmação de Cainelli e Tuma (2009, p. 212-213) que sustentam ser “[...] necessário que o professor perceba que a leitura do mundo onde se vive o tempo presente, é o maior laboratório de

estudo para a aprendizagem em história”. Dessa forma, o que propusemos no encaminhamento da intervenção possibilitou aos jovens o acesso a diversas fontes sobre a história da cidade. Assim, preocupamo-nos com a proposição de atividades de leitura, interpretação, pesquisa e visita a lugares de memória que propiciassem o contato com textos, documentos escritos e imagéticos, ou seja, situações de observação *in loco* nos chamados lugares de memória e a expressão de suas ideias na elaboração de documento na forma de narrativas escritas, o que entendemos como presente no trecho acima, que demonstra a presença da mobilização de conhecimentos e operações mentais para a reformulação do discurso sobre o sentido da história da cidade.

Das narrativas que apresentaram nos marcadores históricos os acontecimentos compreendidos como conteúdos substantivos, tais como cafeicultura, colonização, imigração, pioneiros, entre outros, incidiram 19 na **Narrativa 1** e 23 na **Narrativa 2**. Dessa forma, os jovens construíram uma lógica discursiva sobre a história da cidade, apresentando elementos importantes que marcaram e marcam uma explicação sobre a memória coletiva que está presente em textos e lugares de memória.

A aluna Letícia (14 a.) em sua **Narrativa 1** afirma:

Londrina foi colonizada por ingleses. Era uma cidade chamada “cidade do café”, cafezais era o que eles mais plantavam, em fazendas sítios e outros. Logo depois a cidade de Londrina foi conhecida pela cidade do café, veio uma geada em 1975, que veio acabar com todos os cafezais, os donos das fazendas viram tudo branco por cima dos cafezais, veio a queimar essa geada foi chamada de geada negra. Agora Londrina já tem 77 anos mais não é mais conhecida como cidade do café. Agora eu vejo Londrina como uma cidade comerciante com 500 mil habitantes.

A mesma aluna na **Narrativa 2** persiste em apresentar os mesmos elementos que possuem coerência histórica, por terem sido os mais significativos para ela, como podemos ver no trecho a seguir:

A minha cidade antigamente fazia parte da mata Atlântica até que o comerciante (pioneiros) vieram para cá e começaram a desmatar a mata e começaram a lucrar com as madeiras e comerciar. Depois começaram a plantar café e com isso chamavam a nossa cidade de capital do café após esses anos plantando café e lucrando bastante, aconteceu que veio uma geada chamada geada negra sobre o cafezal e ficou tudo queimado, os pés de café todos os donos

amanheceram e viu de deviam plantar novamente. Logo do tempo, começaram a crescer Londrina nos anos e anos e tornou a segunda cidade maior do Estado do Paraná.

A narrativa acima demonstra uma mudança em relação à explicação sobre quem colonizou a cidade, descentrando os sujeitos/personagens históricos ingleses da **Narrativa 1** e passando a atribuir presença aos pioneiros como um coletivo que com base no trabalho construíram a cidade. A ideia de progresso baseia-se sempre em avanços, evolução e mudança crescente.

Essas mudanças podem ser entendidas como sutis, mas não deixam de ter um significado importante para os alunos no processo de formação da concepção sobre o que são sujeitos históricos. Isso se dá perante o trabalho de propagação de determinados setores que representam ou que desejam representar a memória vencedora, mantendo a importância dos ingleses na ocupação do espaço. Nesta narrativa, reconhecemos que os trabalhos propostos para estudos sobre a história da cidade auxiliaram o entendimento de que a ocupação do espaço da cidade foi feito por brasileiros de diversas regiões e povos de diversas etnias, o que foi estudado e debatido no decorrer da intervenção em sala de aula e estudos de campo, como os relacionados à visita aos lugares de memória.

Observando a forma como algumas narrativas foram concebidas, Seixas (2000) muito nos auxiliou para o entendimento sobre a significância histórica no processo do ensino de História no que se refere à forma que a história pode ser ensinada, de maneira que funções cognitivas sejam operacionalizadas no cotidiano. Ele nos apresenta três modelos que podem ser praticados na sala de aula: a) modelo de fomento da “melhor história” ou memória coletiva, em que os professores ensinam a versão dominante da interpretação do passado, apontando que apesar de criar coesão através da memória coletiva há a desvantagem da passividade diante do conhecimento histórico apresentado como fixado em uma autoridade em vez de se propor a investigação e a discussão segundo o seu próprio sistema de fundamentação; b) modelo em que são apresentadas aos alunos as variadas abordagens historiográficas e as diversas versões existentes sobre o evento ou situação histórica em análise, ensinando-os a tirar conclusões próprias para a definição da melhor versão, tendo por base a forma de utilização de documentos, materiais diversificados e critérios metodológicos; c) modelo ‘pós-moderno’ – neste caso, o objetivo dos professores não é tanto selecionar a versão “mais válida” de

acordo com as evidências históricas, mas, antes, levar os alunos a reconhecerem, por um lado, que cada grupo organiza as narrativas históricas do seu passado em função de argumentos e interesses do seu presente, e, por outro, que o conhecimento histórico é, por isso, incerto e contingente (SEIXAS, 2000, p. 20-21).

Entendemos que as aulas que conduzimos se inserem no modelo *b* acima apresentado e constatamos que parte dos alunos ao escreverem suas narrativas as apresenta de acordo com o modelo *a*, da “melhor história” ou memória coletiva. O que temos é que o ponto de vista da história vencedora permanece impregnado no cotidiano dos jovens seja pela força da tradição, pela mídia, pela influência da família, entre outros. Assim, o processo de intervenção dentro e fora da sala de aula, mesmo propiciando o acesso a novos conhecimentos, proporcionando a elaboração de textos com um maior número de marcadores, não foi suficiente para a superação da ideia da “melhor história”.

Ainda detectamos incidência sobre os acontecimentos históricos de representações de uma Londrina turística, sendo 22 na **Narrativa 1** e 23 na **Narrativa 2**, e em três narrativas com o uso de artefatos tecnológicos. O que demonstram os jovens sobre a história da cidade é que esta vem permeada por elementos do presentismo. Essa perspectiva é notada na **Narrativa 1** do jovem Walisson (14 a.) quando afirma:

Londrina é uma cidade grande e tem dois estádios, o Estádio do Café e o VGD. Londrina tem um time de futebol, o LEC, que é chamado de Tubarão. Londrina tem várias coisas no centro, museus, concha acústica e o Teatro Ouro Verde que pegou fogo. E tem também a exposição de Londrina, muito grande e com muitos shows. Só que Londrina tem muita violência e precisa melhorar nessa área.

Na **Narrativa 2**, esse jovem apresenta elementos referentes ao passado e mudança, atualizando o passado no presente, apresentando elementos do que ficou como lugares reconhecidamente de memória. Segundo Rüsen (2012, p. 79) “[...] O próprio presente é visto, interpretado e representado como um processo em curso na estreita relação da memória com a expectativa de futuro” – o que se verifica na declaração de Walisson (14 a):

Minha cidade ela é conhecida pelo café, ela era muito rica por causa disso. Londrina é uma cidade grande com muitos pontos turísticos. Minha cidade foi fundada em 1934 e ainda vemos prédios

construídos do século XX, como museus, etc. Londrina é uma das maiores do Paraná, ela foi muito conhecida por causa do futebol, por causa do café, etc... e Londrina tem 500 mil habitantes. Na Uel tem a primeira catedral, tem a casa do pioneiro. No museu de artes tem quadros de pintores famosos da época. Tem o Ouro Verde, teatro que passaram muitos famosos se apresentando mais ele pegou fogo, mas agora ela ta em construção novamente. Na Concha Acústica do centro toda sexta tem show, e na concha do Zerão só de vez em quando. Onde era a antiga ferroviária, hoje é um museu de história. O calçadão de Londrina fica no centro de Londrina onde tem muitas lojas, bancos, etc.

Dessa forma, pudemos perceber que em relação aos acontecimentos históricos através dos marcadores históricos de acontecimento, de conteúdos substantivos, em relação a temas do cotidiano onde a história de Londrina foi expressada a partir do presentismo nas narrativas dos jovens, tanto nas ideias prévias como na **Narrativa 2**. Detectamos também que o trabalho realizado com os jovens durante o período de intervenção propiciou para a maioria uma mudança de sentido em relação à história da cidade, assimilando novos elementos e inserindo-os em sua explicação. Temos que ressaltar que existe uma força estabelecida na memória coletiva, sendo essa memória muitas vezes a do “vencedor” e arraigada no pensamento dos jovens acerca da história de Londrina detectadas nas narrativas.

Quadro 13 - Conteúdos substantivos expressados pelos jovens

	Narrativa 1	Narrativa 2	Narrativa 3
Narrativa explicativa Colonização Agricultura Eventos Pioneiros Industrialização Urbanização Ferrovias	7	10	2
Narrativas fragmentadas - Datação - Ocupação - Colonização - Cafeicultura - Urbanização - Eventos	5	3	1
Narrativas soltas Datação Pioneiros Ferrovia	11	9	0
Não fez referência	1	2	0
Total	24	24	3

Fonte: Dados da pesquisa.

Foram relacionados como conteúdos substantivos na elaboração das narrativas históricas pelos jovens do 9º ano: colonização, imigração, agricultura, pioneiros, industrialização, urbanização, ferrovias, ocupação, datação, cafeicultura, história pessoal.

Para a categorização das *narrativas explicativas ou com coerência* consideramos que essas devem apresentar a contextualização de alguns acontecimentos, um enredo, respeitando a cronologia básica em relação ao contexto, assim como a utilização de maior número de marcadores. Essa perspectiva pode ser identificada nos fragmentos que seguem:

Henrique (14 a.) na **Narrativa 1**:

Londrina foi colonizada pelos ingleses aproximadamente há 77 anos atrás, foi batizada como Londrina que significa “ a pequena Londres”. Londrina já foi considerada como a cidade do café. É lembrada até hoje como uma cidade que possui grandes trilhos de trem, o primeiro trem em Londrina se chamou Maria Fumaça. Londrina agora é conhecida por seus grandes prédios, pela sua cultura, possui o museu de Londrina, o lago Igapó, teatro Ouro Verde. Em Londrina possui aproximadamente 500 mil pessoas.

Na **Narrativa 2**, o mesmo jovem destacou:

O nome da cidade onde moro é Londrina, ela foi fundada há 78 anos atrás em 1934. Londrina foi fundada pela CNTP (Cia de Terras Norte do Paraná). No começo se chamava Gleba Três Bocas, Londrina era um patrimônio de Jataizinho, outra cidade daqui do Paraná. Londrina já foi conhecida como a capital do café, e para transportar o café foi inventado a linha de trem, o primeiro trem de Londrina se chamou Maria Fumaça, depois disso Londrina não parou de crescer. Existe em Londrina atualmente vários pontos turísticos em Londrina, a ferrovia hoje foi feita museu. Existe também a Concha Acústica, o Teatro Ouro Verde e outros lugares.

Em outro exemplo, o jovem Gabriel Rodrigues (14 a.) demonstra - na **Narrativa 1** - conhecer vários aspectos da ocupação desse espaço territorial ao apontar acontecimentos aos quais atribui importância para as pessoas que viviam em Londrina no passado, apresentando aspectos reforçados na memória coletiva, conforme texto abaixo:

Londrina foi colonizada por ingleses, e o nome Londrina vem de Londres e Londrina é conhecida como Pequena Londres, a filha de Londres. Londrina é conhecida como a capital do café pela grande plantação de café. Um grande acontecimento foi a geada que acabou com o café de Londrina, as famílias ficaram muito tristes e assustadas, mas depois que a geada passou as famílias começaram a plantar café de novo. Eram muitas estradas de terra e ruas de terra, não tinha muitas pessoas. Hoje Londrina já é grande com mais 500 mil pessoas, já tem um time de futebol, o LEC. Um outro acontecimento recente foi que o Teatro Ouro Verde pegou fogo. Também tem a exposição no parque Ney Braga e é uma das maiores festas do Brasil.

No texto acima podemos inferir que o jovem apresenta elementos da empatia histórica²². Segundo Lee, a empatia histórica acontece quando os jovens passam a:

Compreenderem acções e práticas sociais, sendo assim capazes de considerar (não necessariamente aceitar ou partilhar) as ligações entre circunstâncias e acções. Não se trata somente de os alunos saberem que os agentes históricos tinham uma determinada perspectiva do seu mundo, eles devem ser capazes de ver como essa perspectiva terá afectado determinadas acções em circunstâncias específicas. (LEE, 2003, p. 20)

A partir dessa premissa, os jovens têm a possibilidade de compreender mais facilmente os quadros de ideias e valores das pessoas e que estão intimamente ligados às condições dadas numa determinada circunstância e como isso afetou o grupo de pessoas, a maneira como viveram ou vivem. O jovem Gabriel apresentou em sua produção elementos de referência sobre um momento marcante de um acontecimento da história da região e cidade de Londrina, e utilizou-se de elementos da memória familiar para construir a ideia de que tal fato

²² Conforme Castro (2007, p. 49). No artigo de Lee (2003) *Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé: Compreensão da vida no passado*, o autor “[...] propõe um modelo de progressão, relativo a esta ideia de segunda – ordem, com sete níveis: Nível 1-Tarefa explicativa não alcançada; Nível 2- Confusão; Nível 3 - Explicação através de assimilação e déficit; Nível 4 - Explicação através de papéis e/ou de estereótipos ; Nível 5 - Explicação em termos da lógica vista à luz do quotidiano/ presente; Nível 6 - Explicação em termos do que as pessoas naquele tempo pensavam: empatia histórica; Nível 7- Explicação em termos de um contexto material e de ideias mais amplo”. Castro (2007, p. 70) esclarece que a proposta de níveis de progressão, Lee faz notar o fato desta ser uma “construção interpretativa” tendo como referência na leitura de evidência sobre as ideias das crianças, destacando que esta é uma possibilidade entre outras. Apresenta também “[...] um princípio fundamental quando se consideram modelos desta natureza: é que a sua validade só é aplicável a um grupo de crianças, nunca como um padrão de aprendizagem para um indivíduo, sendo contextualizado num ambiente escolar e cultural”.

afetou muitas pessoas trazendo prejuízos e “tristezas”, e que essas pessoas do passado superaram as dificuldades e reconstituíram suas vidas.

Já na **Narrativa 2** o mesmo jovem apresenta outros elementos, diferenciando suas narrativas das dos demais jovens ao fazer referência ao empreendimento comercial realizado pelos ingleses através da CNTP e ao destacar a importância da ferrovia para o êxito da ocupação da região. A ideia presente nesta narrativa em relação à cafeicultura se enquadra na perspectiva de progresso, de marco importante para o crescimento da cidade.

A minha cidade, Londrina, foi fundada na década de 30 e desde então ela só vem crescendo muito rápido, Londrina começou com pioneiros de várias cidades que viajaram pra a cidade. Naquela época era quase tudo terra, mas Londrina foi crescendo, crescendo com construções com prédios, casas, lojas, durante muitos anos. Londrina é conhecida como a capital do café porque cultivava muito café. Também tinha a ferrovia, quando os pioneiros ajudaram a construir. Então Londrina cresceu tanto até que tirou o que é hoje uma Londrina Grande.

A produção do aluno, na **Narrativa 2**, apresenta uma organização cronológica que demonstra uma atualização do passado no presente. O conhecimento da história pode possibilitar uma reflexão sobre o passado recente da história de Londrina e perceber que a ação humana no tempo e no espaço permite uma percepção de futuro. O elemento da empatia histórica ainda permanece nessa narrativa ao demonstrar que o que permanece no presente é devido a ações de homens e mulheres que viveram no passado e através de seu trabalho tornaram o presente do jovem possível.

Quanto à produção de narrativas por meio de artefatos tecnológicos - **Narrativa 3** – elas aparecem, algumas vezes, em forma de análise da autora por se tratar de um conjunto de ferramentas utilizado pelo jovens para construir uma explicação histórica do recorte estabelecido acerca da história da cidade; outra vez serão usadas partes de textos que aparecem na produção audiovisual bem como elementos imagéticos apresentados no processo de construção da narrativa. Dessa forma, detectamos dois tipos narrativas emergentes, o que exemplificaremos com a análise do vídeo 3, sobre o Museu Histórico de Londrina:

Os jovens mobilizaram várias fontes para tratar do tema acerca do Museu Histórico, retomando a função original desse espaço quando era ferrovia.

Elaboraram suas próprias fontes com o uso de fotografias e construíram sua explicação por meio de testemunho, com pesquisa e roteiro elaborado com antecedência.

As questões sobre a história da cidade, os acontecimentos, os personagens foram conjugados com as questões atuais, referentes ao cotidiano da cidade, fazendo uso de marcadores históricos de acontecimentos, espaciais de tempo. Apresentaram o tema de forma cronológica e por meio dos testemunhos o conceito de segunda ordem de mudanças.

Segundo Barca (2011a, p. 62), na perspectiva da matriz disciplinar ruseana, a base do saber histórico – a compreensão da vida no passado – parte da “[...] experiência do cotidiano que, com os seus interesses e funções, compele o sujeito a buscar no passado elementos úteis, significativos, para as suas decisões no presente, com vista, naturalmente, a um melhor futuro”.

Nosso encaminhamento durante o período de intervenção foi propiciar aos jovens o acesso às várias fontes documentais, imagéticas, arquitetônicas no sentido de verificar se o uso da história da cidade, por ser uma temática que apresenta, possivelmente, maior potencial para o acesso a várias vertentes explicativas, permitiria que os jovens apresentassem uma explicação nas narrativas que trouxesse elementos pertinentes à compreensão da vida no passado, relacionando-o ao presente e futuro.

Assim, em nossa abordagem, iniciamos o período de intervenção a partir do presente, das ideias prévias dos jovens, de suas próprias histórias assim como das explicações divergentes apresentadas por vários autores sobre a História de Londrina, visando possibilitar aos alunos a contraposição e a especulação sobre as diferentes falas para a constituição de sentido da história da localidade.

A história da reocupação da região Norte do Paraná esteve subordinada à expansão da fronteira agrícola paulista, principalmente pela expansão da cafeicultura. Utilizamos o termo reocupação, cunhado por Tomazi (2000), tendo em vista que antes da chegada da Cia de Terras, estas terras eram ocupadas pelos indígenas. O termo reocupação é visto como o processo que se desenvolveu a partir de meados do século XIX, com a preocupação de integrar estas terras, consideradas

vazias, ao processo de valorização do capital ou ao processo de desenvolvimento do capitalismo,²³ conforme Tomazi (2000, p. 8).

A CNTP, com sede em São Paulo, constituída com capital inglês, tinha como objetivo inicial a produção de algodão para a indústria inglesa. Arias Neto afirma que entre 1925 e 1927, a CNTP adquiriu uma área de 515.000 alqueires entre os rios Paranapanema, Tibagi e Ivaí. Em 1928, a Cia comprou a maioria das ações da Companhia Ferroviária São Paulo-Paraná, antiga estrada de Ferro Noroeste do Paraná, iniciando a reocupação das terras do norte do estado. O autor ainda aponta que as representações acerca de Londrina e do Norte do Paraná são pautadas pelas ideias de Terra de Promissão e Eldorado, o que proporciona sentido às imagens existentes na documentação consultada e na memória dos habitantes, que transmitem a ideia de prosperidade e de crescimento ilimitado da região.

Arruda (2005) apresenta um estudo compreendendo o processo de ocupação das terras do sertão que denomina mapa da civilização, com milhares de pessoas chegando à região, onde os terrenos eram pouco explorados, e que por meio do mapeamento passam a ser reconhecidos, nomeados e cartografados com a presença de ferrovias, das primeiras estradas, eliminando nesta representação da cidade os antigos habitantes, na maioria índios, que foram eliminados ou expulsos. Nesse processo há o intento de dar invisibilidade a “[...] um modo específico de vida, uma visão de mundo, uma memória e uma forma de visualizar aquele espaço [que] estavam em vias de extinção” (ARRUDA, 2005, p. 14). Assim, buscar elementos para dar visibilidade à violência praticada contra as populações indígenas da região demanda a recuperação dos termos ‘civilização’ e ‘progresso’ para o entendimento da força das representações que guiaram (guiam) os homens e legitimam suas ações.

Por sua vez, as *narrativas fragmentadas*, compreendidas como produções que apresentaram uma contextualização e manifestaram alguns acontecimentos do contexto proposto, devendo demonstrar também alguns marcadores históricos, selecionamos a **Narrativa 1**, do jovem Guilherme (14 a.):

O teatro ouro verde pegou fogo, tem o parque Arthur Tomas, exposição agropecuária, planetário, antiga estação de trem (agora museu) logo ao lado o Museu de Artes. Londrina antigamente era

²³ Sobre a ocupação do território denominado norte do Paraná ver: Westphalen et al. (1969, p. 213); Martins (1997, p. 153); Arias Neto (1998, p. 23-24).

chamada de cidade do café, Londrina é uma cidade boa de morar, e tem um lugar de lazer, é o lago Igapó, shopping Catuaí.

O mesmo jovem, na **Narrativa 2**, faz os seguintes apontamentos, demonstrando a permanência de elementos de *narrativa fragmentada*:

A minha cidade chama-se Londrina, tem 84 anos e já 500 mil habitantes, o que fez Londrina crescer tão rápido em pouco tempo? É que muitas pessoas ao mesmo tempo pensou em vir pra cá, porque aqui tinha riqueza e nenhuma empresa e não tinha concorrência de preço, etc. O Museu Histórico de Londrina é muito importante para a história da cidade, e lá era a antiga ferrovia.

O jovem elabora sua **Narrativa 1** apresentando elementos de forma fragmentada, com informações sobre o presente e o passado desarticulado, é como se estivesse *pescando* acontecimentos para dar sentido à narrativa. Na **Narrativa 2** o jovem expõe uma lógica narrativa na construção do texto, fazendo alusão à colonização, ao objetivo das pessoas na ocupação do espaço. Parte do presente ao mostrar o número de habitantes atualmente, apesar de equívocos na marcação cronológica, mantém uma *narrativa fragmentada* com os mesmos elementos da memória coletiva da cidade, ou seja, com a presença do café e tendo por base a ideia de progresso.

Outro exemplo de *narrativa fragmentada* foi o da jovem Tayane (16 a.) **Narrativa 1**:

Londrina foi colonizada por dois ingleses, deram o nome de Londrina pois as neblinas de Londrina e a paisagem parecia com a de Londres, e Londrina significa pequena Londres. Londrina foi uma grande produtora de café, mas isso mudou depois da geada negra que matou toda a plantação de café. Londrina tem a maior exposição agropecuária do norte do Paraná, segunda cidade do Paraná que tem mais imigrantes japoneses. O Imperador japonês veio em Londrina inaugurar a praça em homenagem a cultura japonesa. Londrina recebeu o presidente do Brasil, Luís Inácio Lula da Silva. Londrina possui as melhores faculdades, a Uel e Unopar, e várias bandas sertanejas são londrinenses, Thaeme e Tiago, Fernando e Sorocaba foi formada aqui. Luan Santana mora aqui, entre outros.

Já a **Narrativa 2**, foi se percebeu uma progressão do conhecimento histórico e sendo, dessa forma, enquadrada como *narrativa explicativa ou com coerência*, a mesma jovem demonstra um aprofundamento do conhecimento assimilando outros elementos que foram tratados durante o período de intervenção,

apresentando assim um número de marcadores em relação ao tempo, aos sujeitos históricos, ao espaço, em acontecimentos mais bem elaborado:

Londrina foi fundada em 1934, quando chegaram os ingleses. Londrina pertencia a Jataizinho. As ruas tinham muito barro e as casas eram de madeira. Londrina tem uma réplica da primeira Igreja na Universidade e também tem a casa do pioneiro, de madeira. Onde era a ferroviária hoje é o Museu Histórico e onde é o Museu de Artes, era a Rodoviária, um prédio muito importante, histórico. Hoje Londrina tem 500 mil habitantes e é uma cidade muito acolhedora.

Assim, em relação às *narrativas fragmentadas*, quanto aos acontecimentos históricos e conteúdos substantivos referentes à datação, ocupação, colonização, cafeicultura, urbanização, apresentam imprecisões quanto aos marcadores temporais e uma frágil constituição na elaboração escrita.

Como vimos na **Narrativa 2**, há ampliação do conhecimento gerado pelo processo de intervenção, isto é, elementos do tempo presente da Londrina turística substituem linearmente as possíveis reflexões sobre a história da cidade por meio dos textos trabalhados em sala de aula e evidências apresentadas em fotos e em estudos de campo realizados em lugares de memória.

Em relação às *narrativas soltas*, quando os acontecimentos não são apresentados na trama e o jovem expressa ideias de forma aleatória ao discorrer sobre o tema, por vezes nem mesmo constituindo-se em narrativa, isso se observa na **Narrativa 1** do aluno Elvis (14 a.):

Londrina é uma cidade do Brasil, o nome começa com L e termina com A.

Na **Narrativa 2**, o mesmo aluno escreve:

A minha cidade chama-se Londrina, é uma cidade relativamente grande, tem a catedral, o museu de história natural e museu de arte, tem o calçadão.

Podemos perceber que mesmo após a interferência em sala de aula, parte da produção dos alunos adquiriu uma elaboração mais aprimorada, ficando muitas vezes no senso comum, apesar de demonstrar uma assimilação de novos conhecimentos.

Tal constatação nos leva a afirmar que a prática do uso de narrativas em sala de aula, apesar de necessária para o desenvolvimento do discurso argumentativo, permanece como carência que necessita ser sanada. Encontrar método para isso é imprescindível para que a partir das aulas de História, os jovens desenvolvam um sentido quanto ao uso dos conteúdos substantivos para que possam auxiliar a formação da identidade histórica e do sentido sobre o passado.

Nessa perspectiva, ao analisarmos o sentido atribuído ao passado expressado por meio de narrativas dos jovens do 9º ano, ressaltamos a contribuição de Simão e Barca (2011), que ao analisar a produção de narrativas dos jovens portugueses ampliam o entendimento sobre como os alunos constroem o conhecimento histórico e o papel importantíssimo da Educação Histórica nesse processo:

O conhecimento histórico que os alunos constroem e vertem nas suas narrativas não revela apenas as suas ideias acerca da dita 'História substantiva', tem subjacente uma interpretação pessoal da 'História ciência'. A educação histórica preocupa-se assim também com os aspectos desta metacognição. Das investigações que têm sido levadas a cabo em Portugal na área de conhecimento da cognição histórica situada têm emergido dados empíricos que nos permitem hoje ter um conhecimento mais sistemático sobre ideias de alunos no que respeita aos conceitos de "segunda-ordem" e nos permitem perceber melhor como é que os alunos entendem a História enquanto ciência como constroem o seu conhecimento histórico e a sua consciência histórica (SIMÃO; BARCA, 2011, p. 48-9).

Em relação aos acontecimentos históricos e conteúdos substantivos percebemos que a elaboração da **Narrativa 2** e **3** permitiu que os jovens incorporassem conhecimento histórico para além das ideias prévias, sendo que na **Narrativa 3** é que houve a demonstração de maior assimilação e utilização do que foi historicamente produzido, ocorrida pela possibilidade de uso de fontes variadas, incluindo os recursos áudio visuais. A forma como os jovens mobilizaram as fontes (documentais, imagéticas, testemunhais) para a confecção e apresentação do vídeo dentro do contexto da cognição situada deu visibilidade à importância de que:

Para o jovem dar sentido ao passado este não pode chegar até ele através da transmissão de uma narrativa histórica 'completa' que concretize uma qualquer exigência curricular. A aprendizagem não constitui um processo de recepção de conteúdos por um sujeito. É

um processo de mudança. O sujeito que aprende muda quando dá sentido, ou seja, é necessário entender aprendizagem como uma mudança conceitual que parte de uma experiência passada e a muda. A construção do conhecimento histórico do aluno tem que apoiar-se em narrativas substantivas que lhe permitam construir um 'quadro' de ideias válidas sobre o passado, mas ao mesmo tempo mobiliza ideias meta históricas ou de 'segunda ordem', ideias acerca da natureza da História (SIMÃO; BARCA, 2011, p. 48).

Para exemplificar, escolhemos o vídeo 2, da **Narrativa 3**, sobre a Catedral, a partir do uso de imagens que apresenta:

Figura 2 - Segunda Igreja Matriz de Londrina



Nota: Trabalho escolar: Vídeo 3 – Imagem do segundo prédio da Catedral de Londrina.

Fonte: Centro de Documentação e Pesquisa Histórica (UEL, 2014).

Figura 3 - Segunda Igreja Matriz de Londrina



Nota: Trabalho escolar: Vídeo 3 – A Catedral de Londrina - Esquina da Alameda Miguel Blasi com a Avenida Souza Naves, mostrando ao fundo a segunda Igreja Matriz.

Fonte: Centro de Documentação e Pesquisa Histórica (UEL, 2014).

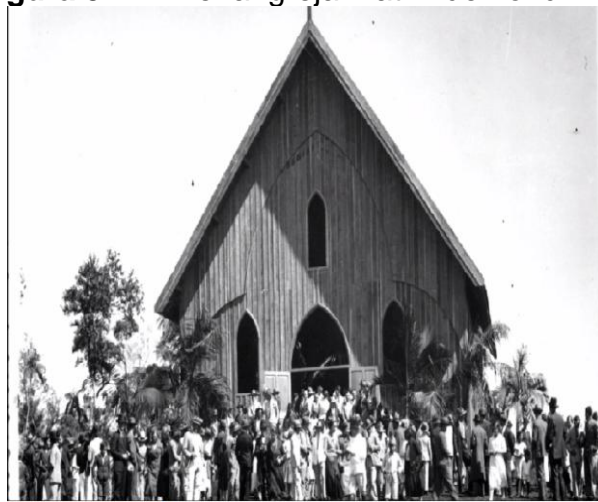
Figura 4 - Segunda Igreja Matriz de Londrina, visão semilateral



Nota: Trabalho escolar: Video 3 – A Catedral de Londrina Foto Estrela.

Fonte: Centro de Documentação e Pesquisa Histórica (UEL, 2014).

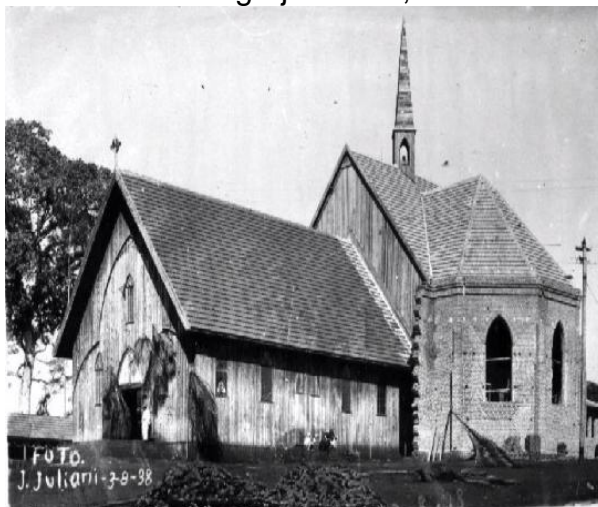
Figura 5 - Primeira Igreja Matriz de Londrina



Nota: Trabalho escolar: Vídeo 3 – A primeira igreja de Londrina, erigida no mesmo local da atual Catedral Metropolitana.

Fonte: Centro de Documentação e Pesquisa Histórica (UEL, 2014).

Figura 6 - Primeira Igreja Matriz, visão semilateral



Nota: Trabalho escolar: Vídeo 3 – A Catedral de Londrina Foto J. Juliani.

Fonte: Centro de Documentação e Pesquisa Histórica (UEL, 2014).

Figura 7 - Primeira Igreja Matriz Londrina



Nota: Trabalho escolar: Vídeo 3 – A primeira igreja de Londrina, erigida no mesmo local da atual Catedral Metropolitana

Fonte: Centro de Documentação e Pesquisa Histórica (UEL, 2014).

Na apresentação desta tela repete-se a imagem 4 com a fotografia da primeira Igreja Matriz de Londrina

Figura 8 – Segunda Igreja Matriz Londrina



Nota: Trabalho escolar: Video 3 – A Catedral de Londrina

Fonte: Centro de Documentação e Pesquisa Histórica (UEL, 2014).

Os jovens apresentaram também o testemunho do Monsenhor Bernardo Gafá, relatando, a partir das suas memórias e da história oficial da Catedral, as fases de construção (Anexo A).

Na apresentação das produções em relação aos marcadores de acontecimentos históricos no Quadro 12, **Narrativa 1**, todos os alunos apresentaram indicadores históricos mais abertos, relatando temas do cotidiano. Na **Narrativa 2** em 22 das produções foi verificada a presença de indicadores com os mesmos temas, incidindo sobre uma produção na **Narrativa 3**. Entre os temas que emergem está a violência, as drogas, o futebol, a exposição agropecuária, os prédios, a beleza da cidade, epítetos e qualificações, entre outros.

Algumas produções não apresentaram relação com o enunciado da atividade. Na **Narrativa 2**, o jovem Wender, (14 a.) descreve:

Cidade linda e maravilhosa, venham fazer uma visita, você não vai se arrepender, prometo.

O jovem expressa uma versão ufanista da cidade, “linda e maravilhosa”, a partir do seu presente. É o seu sentimento expressado por meio de uma narrativa construída no contexto escolar, permanecendo no senso comum, mesmo depois do processo de intervenção em sala de aula e da participação nas variadas atividades propostas. Dessa forma, na perspectiva do jovem estudante o aspecto estético da cidade é relevante.

Do total de narrativas analisadas, em 47 delas é possível perceber marcadores históricos de acontecimentos mais abertos ou temas do cotidiano. Lembramos que na produção de narrativa podem ser citados elementos diversos (acontecimentos, cronologia, cotidiano), o que leva a categorizações que não existiam *a priori*, o que nesta pesquisa pode conduzir à repetição da fala dos jovens.

Portanto, no tocante à percepção dos jovens a respeito de uma cidade turística e temas do cotidiano expressados por meio das narrativas escritas e com o uso de artefatos tecnológico num primeiro momento atribui-se, conforme afirma Ribeiro (2012, p. 155) “[...] à força de representações sobre o país e de conhecimento do senso comum, principalmente sobre as questões que envolvem a história”. Ainda, a solicitação aos alunos de narrativas sobre o que sabiam da história remeteu a forte representação turística da cidade, lugares de passeio, praças importantes, museus a visitar, eventos musicais, o que caracteriza a cidade como centro regional que se distingue das demais cidades da região. A cidade próspera, atrativa, com terra fértil com vistas ao progresso permanece ainda na memória coletiva o que se reflete nas produções dos alunos (ARIAS NETO, 2008).

Conforme Rösen, alguns encontros com o passado não são de fato de aprendizagem. Pode-se, por exemplo, adquirir novos conhecimentos assistindo à televisão e mesmo passivamente adquirir algumas informações históricas e/ou uma nova informação. Mas isso “[...] é apenas a repetição daquilo que já se sabe e, portanto, não abrange o desenvolvimento real da aprendizagem” (RÜSEN, 2010, p. 81).

Lee, em seu artigo *Em direção ao conceito de literacia história*, afirma:

Os alunos vão para as salas de aula com pré-conceitos sobre como funciona o mundo. Se suas compreensões iniciais não são levadas em conta, podem falhar em entender novos conceitos e as informações que lhes são ensinados ou podem aprendê-los para uma prova, mas reverterem para seus pré conceitos fora da sala de aula (LEE, 2006, p. 139).

O papel do ensino de História é avançar em direção à literacia histórica, sair do lugar do senso comum. Sobre o assunto, declara Lee:

Assim, a história “transcende a particularidade da orientação de ‘senso comum’ da ação dentro do mundo-vida” e é em si uma realização histórica, com suas próprias regras metodológicas e práticas, guiadas pela teoria (LEE, 2006, p. 135).

Os jovens alunos, ao apresentarem indicadores mais abertos colocaram-se como sujeitos vivos do espaço estudado, a cidade de Londrina.

Em algumas narrativas há uma perspectiva narrativista, de acordo com pesquisas de Seixas (2000) acerca da significância histórica. Importante aqui a citação dessa definição de produções dos jovens contendo um caráter narrativista, pois para o autor algumas produções seguem a posição narrativista ao unir conceitos e interesses pessoais com grandes tendências e desenvolvimentos históricos. Apesar de ter verificado que há alunos que seguem a posição narrativista, esses são minoria.

Como já dissemos, no vídeo 2, sobre a Catedral de Londrina, as imagens chamam bastante a atenção e o fato de terem escolhido esse espaço demonstra a importância dada a ele pelos jovens e a força do local no imaginário urbano, assim como do testemunho. Dessa forma, na maneira do encaminhamento do trabalho, os jovens apresentam o espaço como grande influência na vida de muitas pessoas. O espaço da Catedral é importante porque influencia todo o contexto de desenvolvimento da cidade e afeta muitas pessoas, além de ser local de visitação.

Nesse caso, destacamos a criatividade e postura exigida de pesquisadores, principalmente, na **Narrativa 3**, elaborada por meio de artefatos tecnológicos, que demandou dos alunos a organização de várias formas de pesquisa e mobilizou operações mentais para que o tema escolhido pudesse ser explicado, aproximando-se, pois, de procedimentos de historiador.

3.1.2 Marcadores Históricos: Personagens/Agentes Históricos

Os dados abaixo apresentam os personagens considerados históricos pelos alunos no que se refere à história de Londrina, ou seja, a identificação de sujeitos históricos envolvidos no processo de ocupação do espaço da cidade e constante na memória coletiva, mantidos ou não depois de estabelecer um estudo sistematizado sobre o tema.

Por se tratar de história da localidade, foram realizados alguns recortes em que procuramos confrontar alguns mitos da colonização. Buscamos, dessa forma, não fazer uma desconstrução generalizada das ideias, valores, relevância do que se entende sobre história de Londrina, mas realizar alguns apontamentos que indicam o que Barca (2001) chama de provisoriamente da explicação histórica, ainda mais, neste caso, em que se trata de uma história tão recente como a da cidade de Londrina, em que, tanto historiadores quanto professores e alunos podem ter acesso às fontes e, dessa forma, transformá-las em evidência histórica.

Assim é possível notar a presença nas narrativas dos jovens de grupos de poder²⁴ que se constituem nos espaços de memória: pegar a história para si na lógica ciceriana, história *magistra vitrae*²⁵, e a lutas de poder para manter a consciência tradicional ou exemplar, de acordo com Rüsen (2001).

Assim, os dados sobre personagens serão analisados a partir do sentido que os jovens apresentam sobre os personagens históricos, como forma de identificar a compreensão da aprendizagem histórica na escolarização formal.

²⁴ Matéria publicada no Jornal de Londrina, dia 09/05/2014, intitulada Londrina 79 anos, apresenta o debate em torno da memória histórica da cidade. O historiador Edson Holtz, em sua tese de doutorado "O Teatro da Memória", recompõe como uma série de publicações impressas, livros didáticos, jornais, revistas, auto-homenagens e festividades, a partir das comemorações do Jubileu de Prata de 30 anos de Londrina, em 1959, firmaram na memória um ufanismo que teve como protagonistas ingleses, pioneiros, fazendeiros de café e empresários, nesta ordem, exaltados como "bandeirantes modernos", aponta o historiador. "A elaboração dessa memória do surgimento da cidade é constituída de como percebemos a nossa identidade. E aqui em Londrina temos um campo de disputa", explica, afirmando como normal o fato de grupos econômicos, políticos e empresariais tornarem-se, automaticamente, mais "lembrados" do que outros grupos e pessoas considerados "menos expressivos". Por isso, atesta o pesquisador, é natural que determinadas visões prevaleçam, no tempo, "e se assenhorem da memória", explica. "Dar voz para uns e não para outros também diz muito do que somos". (LONDRINA..., 2014).

²⁵ Para o historiador Reinald Koselleck, essa afirmação, por cerca de 2 mil anos permaneceu sem mudança. A história era antes de tudo uma escola da vida, um arsenal de experiências pedagógicas. Portanto até o século XVIII esta expressão ainda era um indicio inquestionável da vida humana, "[...]cujas histórias são instrumentos recorrentes apropriados para comprovar doutrinas morais, teológicas, jurídicas ou políticas." (KOSELLECK, 2006, p. 45). Para Koselleck foi a frase de Tocqueville a responsável por inaugurar um suposto "novo tempo": "Desde que o passado deixou de lançar luz sobre o futuro, o espírito erra nas trevas".

Quadro 14 - Marcadores de sujeitos/personagens históricos

Conteúdo - personagens históricos	Narrativa 1	Narrativa 2	Narrativa 3	Total
Ausência de personagens	8	5	0	13
Personagens históricos citados Número de citações nas narrativas				
Indígenas	0	1	0	1
Inglese	12	2	2	16
Pioneiros	0	13	1	14
Descobridores/colonizadores	1	1	2	4
Escravos	0	1	0	1
Historiadores	0	1	0	1
Pessoas de forma geral	8	6	12	26
Parentes (avós, tios)	4	0	0	4
Personagens atuais citados				
Prefeito	1	1	0	2
Lula	1	0	0	1
Sr. Godoy	0	2	0	2
Imperador japonês e povo japonês	3	4	0	7

Fonte: Dados da pesquisa.

Observamos nas narrativas produzidas pelos jovens a ausência de personagens em oito (8) produções na **Narrativa 1** (ideias prévias) e 5 na **Narrativa 2**, totalizando 13 incidências. Dos personagens citados, destacamos o fato do personagem 'índios' ter apenas uma ocorrência em texto da **Narrativa 2**. Ressaltamos que não foi trabalhada a questão da presença indígena durante o processo de intervenção, tendo sido este personagem citado durante a leitura de texto sobre a ocupação do Norte do Paraná. Quanto aos ingleses, foram citados 12 vezes na **Narrativa 1**, duas vezes na **Narrativa 2**.

Os pioneiros, enquanto personagens históricos, não foram citados nas produções da **Narrativa 1**, mas foram mencionados 13 vezes na **Narrativa 2**. Personagens denominados descobridores/colonizadores foram citados uma vez na **Narrativa 1** e uma vez na **Narrativa 2**.

Quanto aos personagens históricos *escravos* e *historiadores* foram citados na **Narrativa 2** pelo jovem Wender (14 a.) que afirmou: *Londrina é a terceira maior produtora de café, isso desde 1934, quando ela foi fundada, historiadores*

vieram junto com os escravos, podemos inferir que se trata de um equívoco relativo ao conhecimento da localização de determinados personagens históricos no tempo e no contexto.

Quanto às citações referentes as pessoas de forma geral encontramos oito alusões na **Narrativa 1**, seis na **Narrativa 2** escrita, 12 na Narrativa 3, totalizando 26 citações. A inserção de parentes, como avós e tios como personagens históricos, foi verificada em quatro citações e somente na **Narrativa 1**, na qual foram apresentadas as ideias prévias dos alunos.

Além dos personagens históricos localizamos 12 vezes a referência a personagens divulgados pela mídia e/ou presentes no cotidiano, como o prefeito, Lula, o imperador japonês, o povo japonês, Sr. Godoy.

Quadro 15 - Categorização das narrativas com marcadores de sujeitos/personagens históricos e do cotidiano

	Narrativa1	Narrativa 2	Narrativa 3	Total
Narrativa explicativa ou com coerência	2	4	2	6
Narrativas fragmentadas	10	9	1	22
Narrativas soltas	7	3	0	10
Sem referência	5	8	0	13
Total	24	24	3	51

Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação às narrativas categorizadas como *narrativa explicativa ou com coerência* apresentando personagens históricos identificamos duas (2) na **Narrativa 1**, quatro (4) vezes na **Narrativa 2** e duas (2) vezes na **Narrativa 3**, totalizando seis (6) narrativas. Nas narrativas categorizadas como *narrativas fragmentadas*, no total foram apontados 22 vezes os personagens incidindo 12 vezes na **Narrativa 1**, nove (9) vezes na **Narrativa 2** e uma (1) vez na **Narrativa 3**. Já nas *narrativas soltas* foram inseridos como personagens históricos sete (7) na **Narrativa 1** e três (3) na **Narrativa 2**, não incidindo sobre a **Narrativa 3**, totalizando 10 vezes. Também foram detectadas narrativas que não fizeram referência a personagens históricos, sendo cinco (5) na **Narrativa 1** e oito (8) na **Narrativa 2**. Podemos notar que os mesmos personagens são citados em várias narrativas, assim como nas consideradas *explicativas ou com coerência*.

O que temos são citações de personagens históricos, o que não garante uma estrutura textual e explicativa da ação dos personagens históricos no

processo de constituição e consolidação da história de Londrina. A categorização das narrativas nos auxilia para o entendimento da elaboração mental que visa à explicação histórica e à compreensão do sentido atribuído ao passado da cidade pelos jovens estudantes no que se refere aos sujeitos/personagens históricos. É a partir da aproximação, segundo Lee (2003), do conceito de segunda ordem de empatia histórica que fomos remetidos a esses marcadores a fim de identificar se os jovens do 9º ano compreendem o outro em tempo diferente do próprio tempo.

As *narrativas explicativas ou com coerência* - que configuram um maior número de marcadores históricos de personagens e/ ou sujeitos nos indicando compreensão do enunciado proposto de maneira explicativa no que se refere às ações dos sujeitos históricos - estão presentes na **Narrativa 1**, sendo que na **Narrativa 2** foram detectadas duas vezes e duas (2) vezes na **Narrativa 3**.

O aluno Jeferson (14 a.) é exemplo da **Narrativa 2**:

Londrina foi a maior produtora de café e tinha os índios. [...] E tinham homens que construíram a primeira igreja. A igreja, a catedral, também os pioneiros construíram.

Podemos perceber aqui que na produção dos jovens sobre o passado há a presença do outro (o índio), mas não há articulação com a ocupação que acontece com a presença dos pioneiros, e sim apontamentos da forma de ocupação do espaço onde foram erigidos símbolos fortes do processo civilizatório contemporâneo, como, por exemplo, a construção da igreja.

Retornando ao Quadro 14 referente aos marcadores sujeitos/personagens históricos, detectamos que houve uma inversão quanto à quantidade de vezes que foram citados os vocábulos ingleses e pioneiros ²⁶. Enquanto na **Narrativa 1** os ingleses foram mencionados 12 vezes, na **Narrativa 2** incidiram em apenas duas narrativas e também em duas na **Narrativa 3**. Os pioneiros não foram citados em nenhuma produção da **Narrativa 1**, em 13 produções da **Narrativa 2** e em uma produção da **Narrativa 3**.

Nos relatos sobre a cidade de Londrina, realizado por jornalistas, propagandistas e cronistas, num primeiro momento, homens e mulheres desapareceram do cenário de ocupação, construção e constituição da cidade, dando

²⁶ O termo pioneiro, segundo orientação do Museu Histórico de Londrina Padre Carlos Weiss, só pode ser atribuído a quem nasceu ou chegou à cidade até o dia 31 de dezembro de 1939.

espaço para o espaço belo, fértil, rico e próspero da cidade, do Eldorado. Conforme Arias Neto (2008, p. 13):

A presença de homens e mulheres, os quais atuaram na construção da cidade e da região, foi dissimulada pelo ímpeto das imagens de progresso e suas memórias foram soterradas por cronistas, historiadores e cientistas sociais, cujos olhares estavam ofuscados pelo brilho que emanava da Cidade do Ouro.

Para este estudo, entendemos que a interferência da professora pesquisadora em aulas e na condução das visitas aos lugares de memória – tema a ser tratado posteriormente – propiciou aos alunos a presença de personagem histórico que a princípio não possuía nacionalidade nem nome, ao serem constituídos por pessoas que representavam o mesmo objetivo, ou seja, “fazer” Londrina. Cainelli e Tuma com base em estudos de Arruda (2005) informam: “Como não existiria um passado a se remeter visto que a ação dos pioneiros ainda agoniza nos suportes da memória, o ato de ter participado, ter estado presente, ter dado continuidade ao ato de fundação ganha status de poder e prestígio.” (CAINELLI; TUMA, 2009, p. 214).

Em Londrina, esse poder e prestígio foi transformado em monumento histórico, localizado em frente à Concha Acústica, com 18 totens contendo 3800 nomes de pioneiros, que passaram por um processo de comprovação do nascimento e/ou chegada a Londrina em data pré-estabelecida: “[...] o monumento Memorial do Pioneiro representa um documento, é testemunho de uma época, mas testemunho que pretende perpetuar uma visão, uma interpretação, uma memória.” (CAINELLI; TUMA, 2009, p. 215).

Na **Narrativa 1** os conhecimentos prévios dos alunos são expostos, o que nos permite inferir que pelas várias ocorrências do elemento colonizador, este ainda está impregnado na memória coletiva dos habitantes da cidade, mesmo com o acesso à história da ocupação da região nos primeiros anos do ensino fundamental, se revela insuficiente para mudanças na interpretação. O que se constata na história de Londrina é que o personagem ‘ingleses’ está presente em representações que não resistem a uma análise mais criteriosa sobre tal participação no processo colonizador e relacionado à história do cotidiano, o que nos indica elementos do processo denominado por Pollack (1989) “enquadramento da memória”, que serve “[...] tanto à manutenção do poder, que institucionaliza a memória coletiva e a

cristaliza como ‘determinada memória nacional.’ (CHIOZZINI; MESQUITA; TUMA, 2007, p. 108).

No caso dos ingleses em Londrina o que se tem cristalizado como memória local, conforme Arias Neto (2008), não se coaduna com a ação empresarial que motivou a compra destas terras guiada pela lógica imperialista britânica. Apresentando diferencial pelo loteamento dos lotes e intensa propaganda no Brasil e no exterior - que teve por base o preço e a qualidade da terra roxa, do clima, entre outros - esta permanência como colonizadores na memória coletiva, de certa forma, afasta outros grupos de pessoas que já estavam aqui (caso dos indígenas e posseiros).

Outra narrativa identificada como *explicativa ou com coerência*, é a do jovem Daryl (14 a.), que na **Narrativa 1** apresenta a seguinte descrição:

Em Londrina vivem aproximadamente 500 mil habitantes. Lembro também que vieram de outros lugares pessoas para ajudar nas grandes colheitas de café, conhecida também pela sua terra roxa que tudo que plantava colhia. Londrina é uma cidade colonizada pelos ingleses. Meu avô veio para Londrina por melhor oportunidade de emprego e a minha avó já morava aqui.

Na Narrativa 2, o mesmo jovem aponta:

Londrina foi a Capital do café e veio muitos pioneiros para trabalhar nas colheitas de café ou até mesmo para buscar melhor oportunidade de vida. Naquela época era muito comum o trem como modo de transporte era um lugar simples mas ao mesmo tempo uma cidade trabalhadora.

Ao fazer referência às pessoas que “vieram de outros lugares” para trabalhar na colheita do café e inserir sua história pessoal no mesmo contexto, o jovem acima citado apresenta coerência na elaboração de sua narrativa, relacionado às ações dos sujeitos históricos numa perspectiva do trabalho, elemento transformador da natureza para suprir as necessidades humanas. Na **Narrativa 2**, o jovem reafirma a questão do trabalho como elemento que propiciaria uma vida melhor para seus moradores. Podemos inferir que a partir da história pessoal, esse jovem estabelece empatia com os sujeitos do passado.

O sentimento de pertencimento ao lugar também aparece ao atribuir sentido à história da localidade através dos antepassados, colocando-se, assim,

como sujeito por meio da memória e história. O aluno Daril (14 a.) em sua **Narrativa 2** escreve: *Meu avô veio para Londrina por melhor oportunidade de emprego e a minha avó já morava aqui.* O jovem ao apresentar em seu texto elementos de participação na constituição da história da cidade toma para si o que Rüsen (2001) chama de 'interesse'. Assim, como afirma Hobsbawn (2005, p. 22) "Todo ser humano tem consciência do passado (definido como o período do imediatamente anterior aos eventos registrados na memória de um indivíduo), em virtude de com pessoas mais velhas."

Conforme Pais (1999, p. 1), "[...] sem consciência histórica sobre o nosso passado (e antepassados) não perceberíamos quem somos". A noção de identidade, segundo o autor, surge nas memórias históricas partilhadas, e o sentimento de identidade pode ser entendido como "sentido de imagem de si, para si e para os outros", estando associado ao conceito de consciência histórica, que pode ser definida como "a forma de nos sentirmos em outros que nos são próximos, outros que antecipam a nossa existência que, por sua vez, antecipará a de outros". Como maneira de assegurar um sentimento de continuidade no tempo, continuidade na memória e na memória do tempo, ou seja, a consciência histórica contribui para a constituição da identidade individual e coletiva.

E por meio das narrativas históricas que as investigações da consciência histórica e da identidade no processo de formação de consciência histórica dos jovens interessa pesquisar "[...] as conexões possíveis entre as formas como os jovens interpretam o passado, percebem o presente e configuram o futuro." (GEVAERD, 2009, p. 55).

A *narrativa fragmentada*, que na contextualização do processo histórico estudado manifesta compreensão fragmentada, aponta dificuldades na articulação das relações temporais. O trecho da **Narrativa 1** do jovem Lucas (14a.) em relação ao enunciado se apresenta da seguinte forma:

Outras coisas que me lembro é sobre o Marco Zero, que foi o ponto onde os primeiros descobridores acamparam.

Na **Narrativa 2** o mesmo jovem apresenta o seguinte texto:

A minha cidade é Londrina, foi fundada na década de 30 pelos ingleses, da Cia de Terras Norte do Paraná (CTNP), já foi considerada a capital mundial do café.

Podemos perceber que o jovem apresentou uma descrição da reocupação do espaço da cidade de forma mais livre na **Narrativa 1**, partindo de lembrança sobre o Marco Zero e denominando de “descobridores” aqueles que adentraram as matas para iniciar a ocupação do espaço da cidade. Na **Narrativa 2** o mesmo jovem apresenta a versão impregnada na memória coletiva sobre a fundação da cidade ao apresentar os ingleses como os fundadores associados aos empreendimento comercial da CTNP, podendo ser essa forma de explicação compreendida como *narrativa explicativa ou com coerência* ou como aproximação à ‘intenção de’.

As *narrativas soltas* apresentam elementos em que não se estabelece relação com o enunciado proposto e por vezes não chega a se constituir como narrativa. Um exemplo é a **Narrativa 1**, escrita por Ana Paula (14 a.), que apresenta como personagens históricos:

A população de Londrina, meio milhão de pessoas cada um com seu jeito.

Na **Narrativa 2** a mesma jovem aponta:

Temos também a praça chamada Tomi Nakagawa, de origem japonesa.

Podemos perceber que a jovem apresenta a população de forma geral e quantitativa não estabelecendo relação com o enunciado. Na **Narrativa 2** a única referência que faz sobre algum personagem é a inferência sobre a presença japonesa, o que ocorre ao se referir à praça Tomi Nakagawa. Como espaço construído recentemente na cidade, em homenagem às comemorações de 100 anos da imigração japonesa no Brasil e à sua expressiva presença no processo colonizador da cidade, a praça tornou-se um espaço de festas populares, realizadas durante o ano e também na época do Natal. É, portanto, em um lugar de visitação e diversão para os moradores da cidade.

Na **Narrativa 3** percebemos que os jovens mobilizaram conceitos substantivos como colonização, agricultura, pioneiros, industrialização urbanização

entre outros ao elaborarem uma narrativa de forma explicativa, com introdução, desenvolvimento e conclusão. Constroem, assim, uma explicação sobre os acontecimentos que trouxeram pessoas e apresentam pontos de vista sobre esses acontecimentos se utilizando de variadas fontes, incluindo a fonte testemunhal, por meio de entrevistas semiestruturadas. Assim, na **Narrativa 3**, os **vídeos 1 e 2** abordam a história da Catedral de Londrina, buscando como uma das fontes a memória do Monsenhor Bernardo Gafá, responsável pelo local. No **vídeo 3** (Anexo C) o tema é o Museu Histórico de Londrina, sendo a entrevista realizada com o Senhor Jaime Barone, trabalhador aposentado da ferrovia. O fato dos jovens buscarem no depoimento de um ferroviário uma forma de elaboração do trabalho sobre o museu aludiu à questão do simbolismo da arquitetura presente nesse espaço de memória, pois antes de ser museu era uma estação ferroviária. Como exemplo, apresentamos a forma que na **Narrativa 3** o **vídeo 1** apresentou a história da Catedral.

O vídeo 1, com tamanho: 921 MB (966.347.915 bytes), criado em 11 de outubro de 2012, com duração de 7h38 minutos, apresenta a sequência a seguir (textos explicativos e imagens a partir das telas²⁷ apresentadas):

Tela 1 – Catedral de Londrina – Introdução

Tela 2 – A catedral já teve várias formas. Construída em madeira no ponto mais alto das terras destinadas a abrigar a cidade de Londrina, a primeira igreja da cidade foi edificada tendo como base os desenhos do engenheiro Willie Davdis, tendo sido inaugurada em 19 de agosto de 1934.

Tela 3 - Em 1937 foi elaborado um projeto em de estilo neogótico pelo engenheiro Fritsh. Em 1938 teve o início da construção com o lançamento da pedra fundamental, em 1941 terminou. Sendo que o último acréscimo foi feito em 1951 com a colocação do relógio da torre. Em 1953 devido a necessidade de ampliá-la foi encomendado um antiprojeto ao o engenheiro alemão Freckmann. A nova igreja teve as obras iniciadas em 1954.

Tela 4 - Em 1962 as obras foram paralisadas Poe questões financeiras, retomada apenas em 1966 através de um novo projeto dos arquitetos Eduardo Rosso e Yoshimazi Kimati. Foi inaugurada em 17 de dezembro de 1972. Em fevereiro de 1967 a catedral foi elevada a categoria de diocese, tendo como seu primeiro Bispo D. Geraldo. Em novembro de 1970 elevada a categoria de arquidiocese. O atual bispo é Dom Orlando Brandes. A fachada é muito marcante e utilizada no centro.

Tela 5 – A primeira construção.

²⁷ A transcrição total do vídeo 1 encontra-se no Anexo A.

Tela 6 - Não tem como viver em Londrina e não ver a catedral, grande, bonita e um projeto bem feito. Sim, mas no começo, em 1934, era feita de madeira e não era tão grande assim.

Tela 7 - Mostra a foto de igreja feito de madeira. (Imagem 4, p.106)

Tela 8 - Em 1934 com a população de Londrina crescendo a Cia de Terras Norte do Paraná reivindicou ao Bispo de Jacarezinho criar a paróquia de Londrina.

Tela 9 – a primeira missa foi realizada com um altar feito de palmito na clareira da mata.

Tela 10 - Atualmente existe uma réplica da primeira estrutura na UEL

Tela 11 – Fachada da Catedral Metropolitana de Londrina

Essa forma de elaboração de narrativas com o uso de artefatos tecnológicos e fontes variadas nos remete ao que Lee (2011) define como experiência vicária²⁸ a partir do ensino de história, sendo esta experiência:

[...] adquirida no ensino de história, estimula a imaginação e expande a concepção do educando do que é ser humano e, assim, do que ele ou ela é ou pode vir a ser. [...] a afirmação é que uma pessoa que aprendeu alguma história (incluindo aqui tanto o conhecimento substantivo como o de segunda ordem) estará melhor equipada para lidar com o mundo do que ela estaria se não tivesse aprendido. Isso não significa afirmar que alguém que estudou história será, *ipso facto*, melhor político, empresário, cidadão ou professor do que alguém que não estudou (LEE, 2011, p. 40).

Dessa forma, propiciar aos jovens, por meio das aulas de História, a possibilidade do reconhecimento do outro no tempo e no espaço, fomentando uma perspectiva da empatia histórica, para da percepção de seu presente ir ao passado e construir o reconhecimento daquilo que está em si e em outros, numa perspectiva de orientação para o futuro, constituiu motivação para a opção que fizemos pelo trabalho com a história da cidade, da localidade. O fato de ser e estar em um determinado lugar com capacidade de autocompreensão como sujeito ativo da história leva ao conhecimento e reconhecimento do outro no passado, possibilitando vislumbrar o futuro, repercutindo sobre o agir e a orientação temporal.

Neste estudo, para o reconhecimento nas narrativas dos alunos dos conceitos substantivos e de segunda ordem, encontramos dificuldades geradas por respostas não diretas - o que nos remeteu ao trabalho com inferências na consideração da maturidade cognitiva do aluno e também pelo conhecimento que tinham sobre o período. Esta preocupação é pertinente ao considerarmos, conforme

²⁸ Vem do latim "vicarius" e significa "o que faz as vezes do outro" ou "o que substitui outra coisa ou pessoa"

indica Cercadilho (2004, p. 4), as dificuldades para a separação das duas categorias de conceitos históricos, substantivos e organizativos, ao serem estes ligados mutuamente. Ainda, como temos os limites trazidos pela linguagem, ao ser esta um mediador de acesso ao pensamento, pois optamos por respostas escritas e não orais, mesmo sabendo da resistência que os jovens apresentam com essa forma de linguagem, que é sempre mais exigente nas operações mentais; o trabalho com três produções de jovens em tempos diferentes, o levantamento das ideias prévias **Narrativa 1** (escrita), a produção da **Narrativa 2** (escrita) e a **Narrativa 3** (vídeo) produzidas por meio de artefatos tecnológicos.

O fato de ser uma investigação longitudinal nos remeteu à análise comparativa entre a **Narrativa 1** e **2**, não sendo possível o mesmo em relação à **Narrativa 3**, ao nos possibilitar esta o reconhecimento de elementos que se apresentam como decorrentes de opções do alunos e em linguagem que difere da escrita. As três narrativas permitiram inferir sobre a aprendizagem histórica do aluno no que se refere ao sentido atribuído ao passado e às mudanças a partir da história da localidade.

No desenvolvimento das atividades concretas foi possível estabelecer algum nível de progressão sobre o conhecimento histórico dentro da mesma faixa etária de alunos do 9º ano. Segundo Cercadilho (2004, p. 54-5) “[...] *En este caso, nos referimos a niveles «de construcción», porque se refieren a La investigación teórica y empírica sobre cómo piensan los alumnos.*”

Segundo estudos de Chaves (2007), Sanches (2008) sobre o aparecimento de personagens históricos nos escritos dos jovens alunos em Portugal, no Brasil e em Cabo Verde se detecta o reconhecimento de vários protagonistas e personagens históricos. Em nosso estudo há diferença que se expressa na *ausência de personagens históricos* na colocação de Londrina como o personagem histórico. A partir do momento que foi solicitado que escrevessem sobre o que sabiam sobre Londrina, os alunos expuseram em seus textos uma localidade que por si só tem história, incorporando de forma superficial em seus relatos o papel de homens e mulheres como sujeitos que interferem cotidianamente no fazer da cidade.

Dessa forma, a reconstituição da história da cidade, na percepção dos alunos, acontece devido à presença das pessoas anônimas, colocadas no

cenário geral da cidade e que permanecem presentes, semelhante ao que Peter Lee define como empatia histórica:

[...] a empatia histórica pode melhor ser entendida como uma realização – algo que acontece quando sabemos o que o agente histórico pensou, quais seus objetivos, como entenderam aquela situação e se conectamos tudo isto com o que os agentes fizeram (LEE, 2003, p. 19-36).

Em algumas narrativas, os personagens ou agentes históricos não aparecem inseridos na trama descritivo/explicativa, figurando apenas como citações, indicações marcadas pela ausência de relações dos sujeitos na história. Assim, algumas narrativas produzidas pelos alunos expressam sua compreensão do passado histórico de forma fragmentária e restrita. É importante ressaltar que “[...] os estudantes precisam saber que existem histórias alternativas, produzidas em outras perspectivas, que podem destacar outros protagonistas.” (CARRETERO; JACOTT, 1997; CARRETERO, 2011 apud RIBEIRO, 2012, p. 182).

3.1.3 Marcadores Temporais Expressos nas Narrativas

Neste subitem, apresentaremos como se constituíram os dados que seguem, sendo detalhada a regularidade das citações de marcadores históricos presentes em indicadores temporais. Mostraremos também a quantificação dos marcadores históricos, tendo como referência a incidência nos textos. Como em alguns casos um texto apresenta mais de um marcador ou um marcador aparece mais de uma vez os indicadores históricos podem aparecer mais de uma vez no mesmo texto, os dados incidência/frequência nas narrativas, não sendo igual à quantidade de textos recolhidos. Procuramos, assim, construir uma reflexão sobre as concepções de tempo histórico dos alunos.

Quadro 16 - Marcadores Temporais Explícitos/ Linguagem Temporal

	Narrativa 1	Narrativa 2	Narrativa 3	Total
Categorias	Incidência			
1934	1	9	7	17
1935	0	0	1	1
1937	0	0	2	2
1936	0	0	1	1
1938	0	0	3	3
1940	1	0	0	1
1943	0	0	2	2
1945	5	0	1	6
1949	0	0	2	2
1951	0	0	1	1
1952	0	0	2	2
1953	0	0	1	1
1954	0	0	1	1
1962	0	0	1	1
1965	0	0	1	1
1966	0	0	1	1
1967	0	0	1	1
1968	0	0	4	4
1970	0	0	5	5
1972	0	0	1	1
1975	2	0	1	3
1983	0	0	1	1
1987	0	0	1	1
1991	1	0	0	1
9 anos	0	0	1	1
12 anos	0	0	1	1
13 anos	1	0	0	1
26 anos	0	0	1	1
37 anos	0	0	1	1
72 anos	0	0	1	1
77 anos	6	2	0	8
78 anos	2	1	0	3
84 anos	0	1	0	1
Década de 30	0	4	0	4
Década de 40	0	0	1	1
Década de 50	0	0	2	2
Década de 60	0	0	2	2
Mais de 10	1	0	0	1

anos					
Século XX	0	1	0	1	
Total de incidências	20	18	53	91	
Linguagem temporal Expressões que indicam temporalidade e, cronologia implícita, sucessão, ordenação, advérbios	Antes	1 5	3	0	18
	Agora	1 2	4	0	16
	Época	8	6	7	21
	Antigamente	4	6	0	10
	Mais tarde	2	6	1	9
	Depois	3	3	12	18
	Primeiro	3	3	2	8
	Anos atrás	3	1	0	4
	Durante	2	2	3	7
	Hoje em dia	3	0	0	3
	Até hoje	2	1	3	6
	Todo ano	1	2	0	3
	Sempre	2	0	0	2
	Muito tempo	1	0	1	1
Recentemente	0	1	0	1	
Total		6 1	3 8	29	128

Fonte: Dados da pesquisa.

Referendados pelos dados da tabela, podemos perceber a ocorrência de 91 indicadores cronológicos explícitos nas datações, incidindo em 20 na **Narrativa 1**, 18 na **Narrativa 2** e 53 na **Narrativa 3**. Apareceram datas que estão relacionadas com a fundação da cidade, a década e numeração pela qual indicavam a idade da cidade de Londrina bem como a localização em termos de século.

Em relação à linguagem temporal, ou seja, expressões que indicam temporalidade, cronologia implícita, sucessão, ordenação, advérbios, encontramos 61 citações na **Narrativa 1**, 38 vezes na **Narrativa 2** e 29 vezes na **Narrativa 3**, totalizando 128 citações.

Uma vez realizado esse levantamento, selecionamos fragmentos das narrativas produzidas pelos jovens para inseri-las nas categorias construídas sobre o conceito de narrativa histórica.

Quadro 17 – Categorização das narrativas contendo marcadores Temporais Explícitos/ Linguagem Temporal

	Narrativa 1	Narrativa 2	Narrativa 3
Narrativa explicativa ou com coerência	2	4	3
Narrativas fragmentadas	3	2	0
Narrativas soltas	18	14	0
Não fez referência	1	4	0
Total	24	24	3

Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto à *narrativa explicativa ou com coerência*, foram detectados duas (2) na **Narrativa 1**, quatro (4) na **Narrativa 2** e três (3) na **Narrativa 3**. Assim, na **Narrativa 1** da jovem Letícia (14 a.) há a presença de marcador temporal explícito (datação) referente ao ano de 1975 que foi lembrado duas vezes nos textos desta primeira narrativa. Para exemplificar indicamos os textos de Letícia (14 a.) nas duas narrativas:

Narrativa 1:

[...] depois a cidade de Londrina foi conhecida pela cidade do café, veio uma geada²⁹, em 1975. [...] Agora Londrina já tem 77 anos mais não é mais conhecida como cidade do café.

Na **Narrativa 2**, ela afirma:

A minha cidade antigamente fazia parte da mata Atlântica até que o comerciante (pioneiros) vieram para cá... [...] Depois começaram a plantar café... [...] Ao longo do tempo, começou a crescer, Londrina nos anos e anos e tornou a segunda cidade maior do Estado do Paraná.

Enquanto na **Narrativa 1** a jovem apresenta os marcadores temporais explícitos em relação à localização temporal da história da cidade, sendo a cronologia elemento importante para demonstrar o passar do tempo ‘marcado’, devido a acontecimentos, no caso a geada, há uma mudança da perspectiva econômica da cidade. Já na **Narrativa 2**, a jovem abandona os marcadores temporais explícitos e apresenta advérbios de tempo na elaboração do seu texto.

²⁹ Em 1975, houve a ocorrência de uma grande geada, chamada de “geada negra”, que atingiu todo o norte do Paraná, arruinando as plantações de café. Alguns iniciaram novamente o trabalho com café, enquanto outros investiram em outros negócios (LONDRINA, 2014).

De forma similar, a **Narrativa 1** produzida pelo jovem Henrique (14 a.) apresenta a seguinte elaboração:

Londrina foi colonizada pelos ingleses aproximadamente há 77 anos atrás e foi batizada como Londrina que significa “ a pequena Londres”. Londrina já foi considerada como a cidade do café. É lembrada até hoje como uma cidade que possui grandes trilhos de trem, o primeiro trem em Londrina se chamou Maria Fumaça. Londrina agora é conhecida por seus grandes prédios, pela sua cultura, possui o museu de Londrina, o lago Igapó, teatro Ouro Verde. Em Londrina possui aproximadamente 500 mil pessoas.

O mesmo jovem apresentou o seguinte texto na Narrativa 2:

O nome da cidade onde moro é Londrina, ela foi fundada há 78 anos atrás em 1934. Londrina foi fundada pela CNTP (Cia de Terras Norte do Paraná). No começo se chamava Gleba Três Bocas. Londrina era um patrimônio de Jataizinho, outra cidade daqui do Paraná. Londrina já foi conhecida como a capital do café, e para transportar o café foi inventado a linha de trem, o primeiro trem de Londrina se chamou Maria Fumaça, depois disso Londrina não parou de crescer.

A **Narrativa 1** de Henrique apresenta vários marcadores históricos, de acontecimentos, de tempo, de espaço e de mudança na história da cidade. Assim se repete na **Narrativa 2** em que o jovem incrementa seu texto apontando elementos considerados significativos e com sentido ao narrar sobre a história de Londrina. Esses elementos nos permitem reconhecer e categorizar essa *narrativa como explicativa ou com coerência*. A relação que os jovens estabelecem com o meio de transporte ferroviário é de proximidade devido ao fato da linha férrea fazer parte do cotidiano dos alunos, o trem apita várias vezes por dia na região por estar próxima à central de carregamento da cidade.

Em relação à mudança de *narrativa fragmentada* para narrativa com coerência percebe-se que na **Narrativa 1** do jovem Gabriel Rodrigues (14 a.) não há marcadores temporais explícitos, e sim o uso de tempo verbal no presente e passado e advérbios de tempo relacionados apenas com o presente, como podemos perceber no trecho abaixo:

Londrina é conhecida como a capital do café pela grande plantação de café. Hoje Londrina já é grande com mais 500 mil pessoas. Um outro acontecimento recente foi que o Teatro Ouro Verde pegou fogo.

Já na **Narrativa 2**, o jovem apresenta marcador temporal explícito, uso de advérbios de tempo, demonstra sentido de mudança no decorrer dos anos, ou seja, a cronologia é usada para apresentar uma explicação histórica da localidade e suas transformações ao longo do tempo, constituindo-se em *narrativa explicativa ou com coerência*, como podemos perceber a seguir:

A minha cidade, Londrina, foi fundada na década de 30 e desde então ela só vem crescendo muito rápido, Londrina começou com pioneiros de várias cidades que viajaram pra a cidade. Naquela época era quase tudo terra, mas Londrina foi crescendo, crescendo com construções com prédios, casas, lojas, durante muitos anos. [...] Também tinha a ferrovia, quando os pioneiros ajudaram a construir.

Exemplos de *narrativas fragmentadas* são as seguintes:

Narrativa 1 da jovem Jaqueline (14 a.):

Eu sei que Londrina já se chamou Gleba 3 Bocas, era uma cidade pequena conhecida pelo plantio do café, lugar onde o povo é conhecido como pé vermelho (por causa da terra vermelha) Londrina tem aproximadamente 77 anos. Hoje em dia Londrina cresceu e conta com 500 mil habitantes. O museu de Arte no centro de Londrina, fundado aproximadamente em 1991, lá tem a primeira locomotiva de Londrina, ma Maria fumaça.

Na **Narrativa 2**, a mesma jovem afirma:

A minha cidade chama Londrina, foi fundada em 1934 e já se chamou Gleba Três Bocas. Londrina foi a maior produtora de café do Paraná, somos conhecidos como pé vermelho por causa de nossas terras. Em Londrina existe um museu onde está exposto um trem que já foi o primeiro utilizado em Londrina. Também existe um museu de arte, existe também a Catedral metropolitana de Londrina que é sua terceira matriz (construída), tem uma réplica da primeira na Uel que ainda celebra algumas missas e até cultos.

A **Narrativa 1** apresentada pela jovem demonstra um conhecimento sobre a história da cidade sendo categorizada como *narrativa fragmentada*, pois determina a localização no tempo, mas apresenta imprecisão em relação aos objetos (primeira locomotiva) e o local onde está preservado, carecendo relacionar a preservação dos objetos a partir da ação dos homens e mulheres do passado. Podemos inferir que para a jovem o museu é um lugar privilegiado da memória,

guardião do tempo passado e preservado. Já em relação à **Narrativa 2**, houve um aprimoramento na elaboração do texto, sendo inseridos marcadores históricos mais específicos (temporal, espacial e de acontecimento) que nos levou a categorizar essa produção como *narrativa explicativa ou com coerência*, pois apresenta a localização temporal de forma correta, aponta o primeiro nome dado à localidade e se referencia nas evidências compostas pelo acervo dos museus Histórico e de Arte para dar sentido ao marcador temporal, assim como especifica a Catedral como lugar de memória. Percebemos ainda que o sentido sobre o tempo passado apresentado pela jovem parece não ter sido totalmente modificado, permaneceu com os mesmos elementos, o que se verifica na linguagem usada ao se referir a Londrina, como Gleba 3 Bocas, produtora de café, pés vermelhos, a história estar nos museus.

Segundo Lee (2001, p. 15) ao estudar sobre a progressão do conhecimento histórico afirma que a História é “contra intuitiva para crianças”, isto é, apresentam dificuldades em aceitar diferentes versões do mesmo fato. Assim também percebemos na produção dos jovens pesquisados o que fez com que valorizássemos a produção da **Narrativa 1**, com as ideias prévias, a **narrativa 2**, depois do período de intervenção e por último a **Narrativa 3** em forma de vídeo que demonstrou a pesquisa dos alunos sobre temas da localidade levando-os a pensar historicamente ao cercarem-se de uma variedade de evidências para a formulação da narrativa histórica. Como trabalhamos sistematicamente situações específicas do passado com os jovens, foi possível a promoção a interpretação acerca do passado da cidade de Londrina.

Em relação às *narrativas soltas*, contendo elementos de temporalidade, constituíram o maior número de produções dos jovens, conforme fragmentos abaixo.

Na **Narrativa 1**, a jovem Renata (14 a.) escreve:

Foi fundada em 1934, tem uma grande população, tem lugares bonitos, é uma cidade bastante bonita. O prefeito atual é Homero Barbosa Neto, e é muito bom o desempenho da cidade. Nesses 78 anos de Londrina a evolução foi bastante, hoje já tem prédios, casas, praças.

Na **Narrativa 2**, a mesma jovem escreve:

Londrina, cidade maravilhosa. Cidade de quem quer e quem sabe viver. São tantos lugares diferentes para conhecer, tanto para aprender e conhecer a história dessa cidade que tanto tem a oferecer. Sua alegria, seu desenvolvimento rápido, tudo contribuiu para que o povo londrinense goste ainda mais de viver aqui.

Em relação aos marcadores temporais, categorizamos a **Narrativa 1** da jovem Renata como narrativa fragmentada, pois cita marcadores temporais explícitos, apresenta o momento atual a partir do desempenho do prefeito e demonstra uma ordem em relação ao progresso da cidade, apontada por ela como “evolução”. Já na **Narrativa 2**, não se verifica nenhum marcador temporal apresentando a impressão pessoal da participante sobre a cidade em seu tempo presente, o que permitiu categorizar essa narrativa como *narrativa solta*, pois não possui relação com o enunciado.

Ressaltamos que as imprecisões em relação às datas, o que parece ser comum em alunos dessa idade e principalmente nos dias de hoje, tem relação com os avanços tecnológicos que facilitam tal localização em fontes diversas.

Na **Narrativa 3**, os vídeos **1** e **2** apresentam o tempo na forma cronológica, principalmente no que se refere às fases da construção e reconstrução da Catedral, mostrando a história dos projetos, os fracassos e os sucessos dessa empreitada. Na entrevista é apresentado um resumo da história da construção da Catedral sendo esta inserida no processo. No vídeo **3**, com o tema o Museu Histórico, os jovens apresentam algumas fotos, inserem-se no processo e no testemunho buscando uma identificação entre presente e passado, questionando o cotidiano do trabalhador da ferrovia e da vida urbana que tinha relação muito forte com o trabalho rural da época. Podemos citar a questão elaborada pelo aluno Lucas (14 a.), com o Senhor Jairo Barioni:

Lucas: Por que o senhor e sua família vieram para Londrina?

Sr. Jairo: Ah, naquela época, a gente morava no Estado de São Paulo e muitas pessoas vinham pro Paraná, por causa da colheita do café, né (sic). A cafeicultura é que mandava nessa região aqui, e Londrina era a capital mundial do café. Meu pai inclusive trouxe dinheiro de lá pra comprar sítio aqui. E a gente morava aqui, onde hoje é o Arthur Thomas, era a sede do sítio que a gente morava.

Lucas: Quando o Sr começou a trabalhar?

Sr. Jairo: Com 15 anos, em 1952. Janeiro de 52.

As cronologias como um produto sociocultural e histórico são muito presentes na atualidade por meio do calendário gregoriano, que é a principal referência para as datas e ao ser a cronologia uma forma de ordenar o passado a partir de uma determinada memória também é apropriada para justificar, manter, determinados sentidos de ações passadas no presente e em projeções para o futuro. Segundo Bosi (1992, p. 32) "[...] A cronologia, que reparte e mede a aventura da vida e das histórias em unidades seriadas, é insatisfatória para penetrar e compreender as esferas simultâneas da existência social"; entretanto, ela ainda domina como referência temporal.

Por conseguinte, toda cronologia envolve uma opção do que se considera importante em determinada realidade. Em relação à cronologia estabelecida sobre a reocupação do chamado Norte do Paraná, por exemplo, em Norte Velho, Norte Novo e Norte Novíssimo, segundo Tomazi (1995, p. 36), pressupõe a "[...] visão de um *continuum* histórico mais ou menos homogeneizado que teve um ponto de partida único, que é a presença dos primeiros pioneiros que aqui chegaram para iniciar a nova ocupação das terras".

O fato é que uma cronologia pode explicitar alguns acontecimentos históricos e silenciar outros, como Tomazi indica no que se refere aos "[...] índios, caboclos, posseiros,[que] não só foram eliminados ou expulsos, física e territorialmente, como também a sua memória foi apagada da história oficial". (TOMAZI, 1995, p. 37). O passado, entretanto, está contido no presente, e como afirma Febvre em prefácio do livro *Trois essais sur histoire et culture* "[...] o passado é uma reconstituição das sociedades e dos seres humanos de outrora por homens e para os homens engajados na trama das sociedades humanas de hoje" (FEBVRE, 1948, p. VIII, tradução nossa).

Para Ivo Mattozzi (1998, p. 12-14), é função do conhecimento histórico fomentar os indivíduos para a compreensão de questões, possibilitando compreender "uma ordem do mundo e até do próprio real". O passado é motivo de interesse do homem para obter respostas para explicar o que "é assim" pelo que "ontem foi" e "como foi".

Sendo o passado necessário como orientação dos homens e mulheres no tempo presente, Mattozzi (1998) atribui à História um papel fundamental no ensino e aprendizagem da noção de diacronia e da dimensão social total da sociedade global em que vivemos. O autor afirma:

Tudo o que é humano se passa no tempo e no espaço e tem actores e responsáveis. Nada melhor do que narrar, de tudo o que se passou no Universo, aquilo que nos diz respeito, por ter condicionado directa ou indirectamente a comunidade em que vivemos, para adquirir a noção do lugar da pessoa no mundo. Sem a História, porém, não se pode ter a noção de tempo e sociedade (MATTOZZI, 1998, p. 40).

Para Rüsen (2001), a constituição do sentido da experiência no tempo está relacionada à consciência histórica dos indivíduos que é expressada pela narrativa histórica. Como forma de orientar sua ação e seu sofrimento no tempo mediante a narrativa histórica se torna presente o passado, formando uma unidade integradora entre passado, presente e futuro, para que se constitua a consciência histórica.

A partir do estudo dos vários períodos dos tempos passados, com maneiras diferentes de estar e de pensar o mundo, as variadas interpretações e pontos de vista sobre o passado, podem permitir que os jovens no contexto da escolarização formal reconheçam, respeitem e compreendam as facetas da diversidade da humanidade e das opiniões, que sempre existiram e são cruciais para uma democracia pluralista.

Conforme afirma Barca (2011b, p. 31), as produções textuais dos estudantes por ela analisadas apresentam divergências de datas em relação à história de Portugal. O mesmo acontece com as produções dos alunos nesta pesquisa, conforme detectado e comentado nas análises dos dados acima. Podemos atribuir esse afastamento em relação às divergências apresentadas devido ao fato dos jovens na sociedade atual - de múltiplas e fugazes informações por meio das variadas mídias - terem dificuldade de assimilação desse elemento.

Uma das questões levantadas por Barca, pertinentes ao nosso tempo, refere-se à avalanche de informação promovida pelo avanço tecnológico, que pode trazer consigo uma visão fragmentada do real “se não for acompanhada de um exercício mental de assimilação selectiva”, cabendo à Escola e à História:

[...] criar uma opinião pública educada, que saiba escolher, que saiba intervir na defesa dos problemas locais e se saiba defender dos subtis, cada vez mais subtis, processos de manipulação de informação numa sociedade aberta (BARCA, 2011b, p. 37).

Uma das finalidades da História está em promover junto aos alunos uma reflexão sobre como o conceito de democracia sofreu evolução ao longo do

tempo e sobre o que Shemilt (1992) denomina “sociedade aberta”, analisando criticamente as evidências para reconhecer as mudanças de estruturas políticas, econômicas, sociais, ideológicas e éticas.

Quanto à relação que o jovem estabelece em suas narrativas com marcadores temporais, para Rüsen (2001) por meio das narrativas encontra-se a orientação temporal, sendo o tempo a unidade que dá sentido à narrativa histórica fundamentada. Para o autor, essas narrativas em suas orientações podem ser tipificadas em quatro tipos de constituição da consciência histórica: tradicional, exemplar, marcadas pela quietude e constância, e a crítica e genética, marcadas pelo sentido de transformação.

A maneira como os alunos selecionam, porque selecionam, articulam em seus textos os marcadores temporais como períodos de tempo, acontecimento específico, episódios, situações e personagens do passado são apontamentos que revelam modos de orientação mais ou menos sofisticados ao nível da consciência histórica.

Segundo Rüsen (2001, p. 131) a aprendizagem histórica:

[...] advém da necessidade de se desenvolver a competência de dar sentido, construindo formas coerentes de comunicação de identidades históricas, ou seja, fomentando operações mentais da consciência histórica que desenvolvam a narrativa, e a partir desta que o conhecimento se torna consciente e o sujeito melhora a sua capacidade de ver o passado como histórico.

O sentido de orientação para a vida prática humana, a utilização de expressões temporais definidas aqui, como marcadores temporais, organizados e categorizados nesta pesquisa podem sugerir que a partir da reflexão sobre a história da cidade de Londrina, os alunos desenvolveram cognitivamente a consciência histórica através dos apontamentos de localização temporal, às vezes menos elaboradas e outras mais elaboradas.

3.1.4 Marcadores Históricos de Lugares de Memória/Turísticos

O quadro 18 apresenta a incidência dos lugares de memória e lugares turísticos detectados na primeira e segunda narrativa dos alunos do 9º ano sobre a história da cidade.

Quadro 18 - Marcadores históricos de Lugares de memória/ lugares turísticos

	Narrativa 1	Narrativa 2	Narrativa 3	Total
Lugares de Memória³⁰				
Museu Histórico e Museu de Arte	15	38	2	55
Trem/Ferrovia/ Ferroviária	10	15	7	32
Catedral	0	18	23	41
Concha Acústica	1	12	2	15
Teatro Ouro Verde	8	3	0	11
Centro	6	4	1	11
Parque Arthur Thomas	1	6	1	8
Gleba 3 Bocas	2	3	0	5
Casa do Pioneiro	0	5	0	5
Calçadão	0	4	3	7
Mata do Godoy	0	4	0	4
Cia de Terra	0	3	1	4
Praça da Bandeira/ Praça Rocha Pombo	0	3	0	3

³⁰ O *Museu de Arte de Londrina* foi criado pelo decreto nº 172 em 12 de maio de 1993 e está instalado em prédio tombado pelo Patrimônio Histórico e Artístico, obra projetada em 1952 pelo arquiteto João Batista Vilanova Artigas. Funcionou como terminal rodoviário da cidade até 1988. A *Estação Ferroviária* foi inaugurada em 28 de julho de 1935, culminando com a chegada do 1º trem (Maria Fumaça) no município, sendo atualmente o espaço do *Museu Histórico de Londrina*, denominado Pe. Carlos Weiss, desde 10 de dezembro de 1986. A *Catedral Metropolitana* foi inicialmente construída em madeira, no ponto mais alto da cidade de Londrina e foi inaugurada em 1934. Em 1938, iniciou-se a construção de um projeto neogótico para um prédio mais amplo concluído em 1941. A nova igreja teve as obras iniciadas em 1954. Em 1962, as obras foram paralisadas por questões financeiras. Foram retomadas apenas em 1966 por meio de um novo projeto dos arquitetos Eduardo Rosso e Yoshimasi Kimati. Foi inaugurada em 17 de Dezembro de 1972. Em fevereiro de 1967, a Catedral de Londrina foi elevada à categoria de Diocese, tendo como seu primeiro Bispo Dom Geraldo Fernandes Bijos¹. Em novembro de 1970 foi elevada à Arquidiocese. A réplica da primeira *capela de Londrina* foi erguida na UEL e inaugurada em 1997. O *Cine Teatro Ouro Verde* foi uma sala de cinema, localizado na região central de Londrina, e o seu prédio é tombado pelo Patrimônio Histórico Estadual. Foi inaugurado em 24 de dezembro de 1952, e o projeto realizado pelo arquiteto Villanova Artigas. Na tarde de 12 de fevereiro de 2012 um incêndio de grandes proporções destruiu o edifício. O espaço de memória denominado *Concha Acústica*, foi construído como uma variação do tradicional de coreto existente na época, em quase todas as cidades, sendo inaugurado em 1º de maio de 1956. O *Marco Zero* é resquício da vegetação original e onde acampou o primeiro grupo de colonizadores representantes da CTNP, em 21 de agosto de 1929. Fica próximo à rotatória da atual Rodoviária e de pequena rotatória onde está o Monumento ao Passageiro. Na frente do marco zero foi construído um shopping, inaugurado em 2013. O *Parque Arthur Thomas* é área preservada da floresta Atlântica e está localizado na área urbana de Londrina, Paraná. No Parque foi construída a usina hidrelétrica do Ribeirão Cambé - Usina Cambé, a primeira hidrelétrica de Londrina, inaugurada em 8 de fevereiro de 1939. O Parque Arthur Thomas foi criado em 1975 e aberto à visitação a partir de 1987. O *Calçadão* foi implantado em 1977 e originou-se da reurbanização das Praças Willie Davids, Marechal Floriano e Gabriel Martins, com projeto do arquiteto Jaime Lerner. Ocupa a Avenida Paraná desde a rua Minas Gerais até a Hugo Cabral. A *Mata dos Godoy* é uma reserva de mata nativa (floresta estacional semidecidual) de 690 hectares, localizada em Londrina, Paraná, Brasil. A Mata dos Godoy foi transformada em parque estadual em 1989 e abriga diversas espécies de plantas e animais. O parque é aberto à visitação desde 1995.

Marco Zero	1	1	0	1
------------	---	---	---	---

	Narrativa 1	Narrativa 2	Narrativa 3	Narrativa 4
Lugares Turísticos				
Praças	6	14	0	20
Estádio/ LEC/Futebol	14	5	0	19
Universidades/ Faculdades	9	9	0	18
Exposição	6	5	0	11
Centro	6	4	0	10
Vila Brasil e Vila Nova	0	0	1	1
Rua Sergipe	0	0	1	1
Colégios Hugo Simas	0	0	1	1
Colégio Champagnat	0	0	1	1
Colégio Marista	0	0	1	1
Praça Tomi Nakagawa	3	5	0	8
Rodoviária	0	8	0	8
Shopping	1	5	0	6
Lago Igapó	2	3	0	5
Autódromo	1	3	0	4
Zerão	1	2	0	3
Aeroporto	0	2	0	2

Fonte: Dados da pesquisa.

Para categorizar os locais de memória detectados nos escritos dos jovens foi utilizada a separação entre os espaços que de alguma maneira remetem à história da cidade – aglutinando os semelhantes - relativa às primeiras décadas de fundação. O Museu Histórico Pe. Carlos Weiss e o Museu de Arte Contemporânea foram os mais citados pelos alunos narradores, com 15 incidência na **Narrativa 1**, 38 na **Narrativa 2** e duas vezes na **Narrativa 3**, totalizando 55. A ferrovia, ferroviária e trem foram citados 10 vezes na **Narrativa 1**, 15 na **Narrativa 2** e sete vezes na **Narrativa 3**, num total de 32 citações. A Catedral de Londrina não aparece em nenhuma produção da **Narrativa 1**, mas aparece em 18 citações da **Narrativa 2** e 23 vezes na **Narrativa 3**, totalizando 41 vezes. Sobre o espaço da Concha Acústica incide uma vez na **Narrativa 1**, doze nos textos da **Narrativa 2** e duas vezes na **Narrativa 3**, num total de 15 citações. O Teatro Ouro Verde teve uma frequência de oito citações na **Narrativa 1**, três na **Narrativa 2** e nenhuma incidência na **Narrativa 3**, num total de 11. O centro da cidade apareceu seis vezes nos textos da **Narrativa**

1, quatro na **Narrativa 2** e uma vez na **Narrativa 3**, totalizando 11. O Parque Arthur Thomas incidiu uma vez na **Narrativa 1**, sete vezes na **Narrativa 2** e uma vez na **Narrativa 3**, em um total de oito. Foram observadas duas frequências na **Narrativa 1**, três na **Narrativa 2** e nenhuma incidência na **Narrativa 3**, totalizando cinco em relação à Gleba 3 Bocas. Sobre a Casa do Pioneiro foram detectadas cinco citações somente nos textos da **Narrativa 2**. O Calçadão de Londrina também aparece quatro vezes nos textos da **Narrativa 2** e três vezes na **Narrativa 3**. A Mata do Godoy é citada quatro vezes apenas nas produções da **Narrativa 2**. Apesar de não ter presença física considerou-se a Companhia de Terras Norte do Paraná (CTNP) como lugar de memória pelo fato de remeter a um espaço físico que existiu e faz parte da memória coletiva, sendo citada três vezes na **Narrativa 2** e uma vez na **Narrativa 3**. A Praça da Bandeira e a Praça Rocha Pombo incidiram três vezes somente nos textos da **Narrativa 2**. E por fim, o Marco Zero foi detectado uma vez na **Narrativa 1** e uma vez na **Narrativa 2**.

Quadro 19 – Categorização das narrativas referentes aos marcadores históricos de lugares de memória/ lugares turísticos

	Narrativa 1	Narrativa 2	Narrativa 3
Narrativa explicativa ou com coerência	3	9	3
Narrativas fragmentadas	6	6	0
Narrativas soltas	14	8	0
Não fez referência	1	1	0
Total	24	24	3

Fonte: Dados da pesquisa.

Não foram detectadas as *narrativas explicativas* na primeira e segunda narrativa escrita, sendo os espaços de memória detectados em três das produções da **Narrativa 3** (vídeo), onde foram considerados os lugares de memória como parte do processo de formação da cidade de Londrina e como espaço social, histórico, lugar de rememoração e de memória que se habilitam para fazer parte da preservação histórica. Assim como no vídeo 1 e 2, é a Catedral que emerge com força; no vídeo 3 eleger-se o Museu histórico, sendo que ambos apresentam elementos de uma narrativa emergente em direção a uma postura narrativista. Os três vídeos apresentaram na sua forma de encaminhamento o espaço como fator de

grande influência na vida de muitas pessoas, sendo a ferrovia e o espaço da Catedral destacadas por influenciarem todo o contexto de desenvolvimento da cidade e afetando diretamente a vida de muitas pessoas. Os jovens mobilizaram fontes como imagens históricas, produziram imagens inseridas no contexto histórico, elaboraram roteiros de entrevistas de forma objetiva, editaram o vídeo e apresentaram o tema escolhido.

Em relação à produção em forma de *narrativa explicativa ou com coerência*, os participantes deram destaque aos seguintes elementos: Museu Histórico Pe. Carlos Weiss, Museu de Arte Contemporânea, Marco Zero, réplica da Catedral, ferrovia, praças e as casas de madeira.

Na **Narrativa 1**, Jaqueline(15 a.) apresentou o seguinte texto:

O museu de Arte no centro de Londrina, fundado aproximadamente em 1991. No museu histórico tem a primeira locomotiva de Londrina, chamada Maria fumaça.

A mesma jovem apresenta na **Narrativa 2**:

Em Londrina existe um museu onde está exposto um trem que já foi o primeiro utilizado em Londrina. Também existe um museu de arte, existe também a Catedral metropolitana de Londrina que é sua terceira matriz (construída), tem uma réplica da primeira na Uel que ainda celebra algumas missas e até cultos.

Jaqueline demonstrou que compreende lugares como os museus e os prédios como representantes que apresentam significado importante que lhes dá a condição histórica para a preservação da memória. Este entendimento se coaduna com o que apregoa Le Goff (1985, p. 95):

[...] o *monumentum* é um sinal do passado. Atendendo suas origens filológicas, o monumento é tudo aquilo que pode evocar o passado, perpetuar a recordação, por exemplo, os atos escritos. [...] O monumento tem como característica o ligar-se ao poder de perpetuação, voluntária ou involuntária, das sociedades históricas (é um legado a memória coletiva) e o reenviar a testemunhos que só uma parcela mínima são testemunhos escritos.

Nas *narrativas fragmentadas* foram detectados nos textos das **Narrativas 1 e 2** dos jovens os seguintes elementos: ferrovia, Catedral e réplica, Museu Histórico e de Arte Contemporânea, Teatro Ouro Verde, Concha Acústica,

Lago Igapó e pontos turísticos (sendo estes frequentemente não diferenciados dos lugares históricos). Para exemplificar, selecionamos os seguintes fragmentos:

Na **Narrativa 1**, o jovem Wender (14 a.) apresenta relação entre a sua história pessoal e o que apresenta o Museu Histórico, conforme indica o trecho abaixo:

[...] nosso grande museu lá tem várias coisas antigas, exemplo: as casas de bairros mais antigos mesmo como os meus avós viviam, também nas armas de guerra, o trem era a condução.

Na **Narrativa 2**, o mesmo jovem elaborou sua narrativa de forma mais explicativa e com maior coerência em relação à primeira, fazendo constar elementos da história da cidade no que se refere aos lugares de memória. Dessa forma a narrativa do jovem foi considerada *narrativa com coerência*, como podemos perceber no trecho abaixo:

Aqui também tem lugar para as coisas antigas, como no Museu Histórico, eu já fui lá e garanto tem uma casinha de barro, as “fabriquinhas” de café e falando em café, Londrina é a terceira maior produtora de café [...] O Museu Histórico de Londrina é muito importante para a história da cidade e lá era a antiga ferrovia.

Quanto às *narrativas soltas*, 13 foram identificadas na **Narrativa 1** e oito na **2**. Na primeira narrativa o jovem Daniel (14 a.) apresenta os lugares de memória a partir do cotidiano, não estabelecendo relação com o enunciado:

E também Londrina nos dias de hoje tem bastante praças de lazer, exposições, etc.

O mesmo jovem apresenta na **Narrativa 2** elementos de coerência ao recorrer a maior número de marcadores espaciais, relacionando os lugares de memória à sua condição, função no presente e passado, conforme trecho abaixo:

A minha cidade chama Londrina, aqui é um bom lugar para morar. Aqui em Londrina encontramos muitos pontos históricos como: a catedral que está no ponto mais alto de Londrina; o museu que antes era a Ferroviária, lá no museu encontra bastante coisa de antigamente, objetos, fotos, etc. Aqui também tem o Museu de Artes que antigamente era a rodoviária de Londrina, hoje lá tem muitas obras de arte muito legal. Londrina também tem a Concha Acústica

que tem muitos shows, tem a Praça da Bandeira, Casa do Pioneiro, etc. Londrina tem 77 anos.

O fato dos jovens incorporarem na **Narrativa 2** os lugares de memória para além das suas ideias prévias nos permite inferir que o trabalho do professor em sala de aula, ao buscar atividades que gerem pesquisas e que não se restrinjam à sala de aula, ou seja, que possibilita a aproximação a elementos arquitetônicos preservados e outros para estabelecerem relações entre homens e lugares, amplia o entendimento da constituição da história e do lugar do sujeito histórico.

Os lugares de memória sobressaem tanto no senso comum quanto no conhecimento científico. Martins (2011, p. 50) afirma:

Nesse ponto focal, memória individual, tempo coletivo e espaço social se associam para formar a cultura histórica com o qual a identidade se forja, consolida, atua e reproduz. A memória pessoal, associada à memória coletiva inscrita na historicidade do espaço social em que cada indivíduo emerge, marca não apenas a identidade particular do sujeito agente, mas também a coletividade identitária com que cada um se depara e que cada um quer assumir, modificar, transformar e mesmo rejeitar.

Conforme Martins (2011, p. 51)., baseado em Rüsen, isso é o que chama de “constante antropológica da cultura histórica”, ou seja, “Passado, presente e futuro são fatores de cultura histórica, operados pela síntese ativa do agente racional humano sob a forma de cenário, encontrado e produzido, da vida concreta.

É a partir da vida concreta que os homens e mulheres desenvolvem interesses para buscar orientação no tempo e é na experiência que os alunos indicam os museus como aqueles espaços de memória que permanecem em suas representações como ‘guardiões da história da cidade’. Os museus têm um significado para a consciência histórica, pois por meio deles “[...] vê-se história – encenar a história como espetáculo – como algo que deve ver, além de saber. Procedimentos que requerem reflexão teórica e metódica, pois se articulam com os âmbitos dos gostos, das afinidades, das afetividades, das emoções.” (MARTINS, 2011, p. 51)

A dimensão de identidade adquire diferentes dimensões, pois, conforme Gago (2011, p. 36-7):

Neste processo globalizante – consciência histórica - de dar sentido(s) à realidade e ao ser que vive, co-habita a dimensão de identidade(s) que obviamente é múltipla, atendendo aos diversos papéis que se desempenham. A identidade funciona como um espelho refletindo os níveis de interesse no conteúdo e as atitudes que daí advêm no tempo para os modos de vida individual.

A consciência histórica expressada na orientação temporal, que é uma de suas dimensões, ultrapassa a compreensão de si, do pessoal e passa a exigir a tomada de consciência de si e do seu tempo. Assim, o indivíduo torna-se parte de um todo temporal maior que sua própria vida em movimento no qual “[...] o ‘eu’ a ir sendo, que excede o campo de tempo biológico do ‘eu’”. Em suma, a orientação temporal promove o modo de fazer sentido da realidade e de se ser” (GAGO, 2011, p. 37).

Os lugares de memória, lugares esses que revelam experiências humanas pessoais e coletivas podem se constituir como evidência histórica:

[...] como afirma Van der Dussen (1991, p.155), a base de todo e conhecimento histórico. Rose Ashby (2010) afirma que a evidência é essencial para a compreensão da relação entre os vestígios materiais que o passado deixou para trás e as reivindicações que a História faz sobre o passado (SIMÃO; BARCA, 2011, p. 49).

De acordo com Collingwood (1972) devemos falar em evidência e não em fonte já que conhecimento do passado é inferencial, é indireto e mediado pela evidência. Mas, como podemos definir evidência?

[...] na “história científica, constitui evidência tudo o que for usado como evidência”, não sendo possível saber o que pode ser evidência, antes de ser usado como tal. Collingwood afirma que é o historiador que cria a evidência, ao usá-la como tal. Assim, em vez de a evidência ser uma autoridade, ela é fruto do pensamento autônomo do historiador, que qualifica certas coisas no presente como evidência para certas coisas do passado. Deixa de ser o historiador a submeter-se às fontes e passam estas a submeter-se ao historiador – é aquilo que o autor chama de revolução copernicana na teoria da história (SIMÃO; BARCA, 2011, p. 49-50).

Ainda sobre o conceito de evidência em sua diferenciação de fonte, conforme Simão e Barca (2011) deve-se considerar que:

Todos os vestígios materiais do passado são passíveis de serem constituídos fonte para qualquer pesquisa que decida tê-los em conta para a compreensão de uma determinada questão em investigação. Essas fontes não constituem evidência. Assim, a evidência não deve ser entendida como sinônimo de fonte (SIMÃO; BARCA, 2011, p. 50).

Para distinguir evidência de fonte, mesmo que por vezes apareçam como sinônimos em manuais didáticos, Simão e Barca (2011, p. 56-57) declaram:

[...] a evidência resulta de um processo de questionamento de fontes que conduz à inferência e é como parte crucial deste processo que a evidência deve ser entendida. A evidência é um conceito filosófico, que emerge da filosofia da História e do esforço em compreender como é que este se constrói.

Nessa perspectiva, o patrimônio, em diferentes formas, “[...] pode mediar o nosso conhecimento histórico; vem do passado para o presente e, eventualmente, continua para o futuro.” (PINTO; BARCA, 2011, p. 132).

A educação formal e também a não formal, através dos educadores, têm, segundo Pinto e Barca (2011, p. 132) “[...] uma responsabilidade particular em relação a esse futuro comum, contribuindo para o processo de construção, pelos jovens, de identidades mais ou menos abertas”. Sobre as possibilidades dos jovens compreenderem a natureza da investigação história, as autoras, com base em Shemilt (1980), indicam:

Por sua vez, com um trabalho mais aprofundado é possível reforçar a compreensão dos alunos sobre a natureza da investigação histórica, requerendo a empatia acerca das ideias e motivos dos seus antecessores, e “a reconstrução de quadros de referência nos quais essas ideias e motivos possam ser vistos como racionais e justificáveis (apud PINTO; BARCA, 2011, p. 133).

Como realizado nesta pesquisa, a opção por um estudo da história da cidade de Londrina através de diversos recursos - como textos, fotos, jornais e visitas a lugares de memória para a investigação em diversas abordagens sobre a história da cidade - possibilitou aos alunos desenvolver atividades didáticas para posterior análise da cognição histórica situada. Esse procedimento parece tê-los conduzido à reflexão sobre a evidência histórica a partir também de fontes patrimoniais, questionando, tendo acesso a diferentes argumentos trazidos por

leituras, pesquisas e entrevistas realizadas por eles, para a elaboração de argumentação em suas explicações nas narrativas produzidas. Reconhecemos no processo:

Como salientam Ashby, Lee e Shemilt (2005), [que] os alunos chegam à sala de aula com ideias prévias, mas o estabelecimento consciente da relação entre essas ideias prévias a analisar e os conhecimentos de conceitos-chave a ensinar é essencial para assegurar que se verifique a progressão dos conhecimentos dos alunos. Os professores podem desenvolver nos alunos a consciência acerca dos seus conhecimentos e permitir-lhes ver que algumas questões resolvem problemas enquanto outras respostas não o fazem, ou reconhecer que as respostas de outros colegas podem ser relevantes para a resolução dos seus problemas (PINTO; BARCA, 2011, p. 133-4).

Segundo Pinto e Barca (2011, p. 134), o fato de utilizarmos cotidianamente muitos objetos de forma quase automática sem refletirmos sobre eles já se configura um limitador para ponderar sobre os objetos que estão nos museus. O autor defende atividades na sala de aula ligadas à ‘historicidade dos objetos’. Dessa forma, o professor pode motivar a percepção dos alunos com objetos do cotidiano o que permitiria ampliar a percepção diante das exposições nos museus. Sobre a forma de levar os alunos a desenvolverem o pensamento histórico:

[...] Nakou (2003) salienta que os objetos dos museus levam os alunos a tentarem decodificar o seu significado, permitindo ainda reconhecer que o passado não pode ser conhecido diretamente. Esta situação é muito interessante para a educação, pois os jovens parecem evocar as suas experiências e ideias prévias, mas procuram ir além delas. Guiados por questões apropriadas, podem desenvolver mais facilmente o seu pensamento histórico (PINTO; BARCA, 2011, p. 134).

O fato de os alunos às vezes não conseguirem perceber “[...] ligações claras entre os vestígios materiais e as culturas que os produziram, reconhecem que a observação cuidada dos artefatos conduz a melhores inferências e a uma história mais completa” (PINTO; BARCA, 2011, p. 134-5).

Sendo assim, realizar uma abordagem da história de Londrina a partir também de fontes patrimoniais possibilitou dar um sentido mais atual à história local, conforme as Diretrizes para o Ensino de História da Secretaria de Educação

do Estado do Paraná. Permitiu também estabelecer referências sobre as experiências dos homens e mulheres do passado e ainda da experiência vivida pela professora pesquisadora e pelos alunos narradores, como sujeitos históricos, cultural, social e politicamente inseridos na comunidade, que tiveram possibilidades para a afirmação do sentimento de pertença ao local³¹. Assim:

O uso de fontes patrimoniais, de forma consistente e fundamentada, pode contribuir para o desenvolvimento da compreensão dos conceitos históricos pelos alunos e a interpretação dos contributos culturais, sociais e econômicos de diversos grupos nas suas comunidades. Mas, se a apropriação do conceito de evidência histórica pelos alunos é fundamental, não podemos esquecer a sensibilização para o patrimônio – do contexto local ao internacional – e o seu papel na construção de identidades, pois tudo isto pressupõe a construção de pensamento e da consciência histórica (PINTO; BARCA, 2011, p. 136).

Os lugares visitados como espaço de memória e demais lugares citados pelos alunos como relevantes na cidade parecem apontar a relação entre o tempo passado e o seu entrelaçamento ao tempo presente, que pode permitir compreender “[...] nas ações, representações e imaginários dos homens a complexidade do curso da história”. O ensino de história pode tornar possível a percepção dos alunos no que se refere aos lugares da cidade, aos sinais de mudanças e do que não muda, dos conflitos e tensões que essas modificações geram no cotidiano dos homens. Para além da sala de aula há uma aprendizagem histórica a partir do que a cidade nos apresenta:

A leitura da história da cidade por meio de quem nela caminha apresenta potencial para reflexão sobre a experiência histórica dos sujeitos no lugar em que vivem, sobre suas responsabilidades no presente na construção do futuro, propiciando o desenvolvimento de uma sensibilidade temporal (SIMAN, 2010, p. 595-6).

Lana Mara de Castro Siman (2010, p. 583-4) ao iniciar seu texto *Entre o asfalto e a terra: a fecundidade educativa do cotidiano poético da cidade*, afirma que não há banalidade do movimento de pessoas transeuntes na cidade, sendo a história vivida no cotidiano composta de efeito material e simbólico desses movimentos, que são “[...] reveladores de sentidos do pensar e agir dos homens em

³¹ O Projeto Recriando Histórias, da Universidade Federal do Paraná (SCHMIDT, GARCIA, 2008) demonstrou essa possibilidade.

suas múltiplas relações sociais tecidas em diferentes lugares”. Assim, o cotidiano citadino é plural pela pluralidade dos sujeitos que o habitam. No “[...]cotidiano da cidade expressam-se sujeitos, relações e produtos que circulam sob o domínio do capital, de sua reprodução e ampliação” e também expõe a maneira de fazer ordinários, cheios de invenções fugindo da lógica da mercadoria e do tempo marcado pela produção e lucro.

Segundo Lucien Febvre (1985), na lógica em que a história se faz, ela pode ir além dos documentos escritos, pode ser feitos com signos, paisagens e telhas. Pode, sim, ser feita com tudo aquilo que pertence ao homem, que dá sentido e significado a sua presença, assim como as atividades, gostos e a maneira de ser dos próprios homens.

Dessa forma, a leitura da cidade do presente relacionando-o com o passado e futuro, elaborada por quem nela se encontra, representa:

[...] enorme potencial reflexivo sobre a sua própria experiência histórica no lugar em que vivem, sobre suas responsabilidades no presente na construção do futuro. O eco das vozes do passado no presente exige reinterpretar o que era tido como dado, a reordenar o que estava ordenado, a iluminar fatos novos, ou desconsiderados e considerar a história como um campo de possibilidades (SIMAN, 2010, p. 595).

As aulas de História permitiram que os alunos pudessem perceber os lugares de memória, reconhecer-se no espaço da cidade, desenvolver um sentimento de pertencimento, relacionar passado e presente numa perspectiva de futuro, realizou-se no decorrer da pesquisa, na constituição de sentido observada na produção dos jovens, partindo das suas ideias prévias e concluindo com uma apresentação audiovisual.

Nessa perspectiva, as produções dos jovens, mais ou menos elaborada, permitiram-nos perceber que o trabalho do professor de história pode ser mecanismo de constituição de sentido, uma vez que aumenta as possibilidades de acesso ao conhecimento e permite ao jovem fazer e construir sua própria inferência sobre o passado. Compreender que o passado, para ser histórico, precisa ser interpretado, precisa estabelecer uma relação com a experiência e ser orientador das ações humanas, é segundo Rüsen (2001), a partir daí que a “história” passa a ter uma função cultural no tempo presente.

3.1.5 O Conceito de Segunda Ordem de Mudança e a Ideia Nuclear

Uma vez identificados os tipos de marcadores históricos de acontecimentos históricos, espaços, personagens e tempo histórico nos deteremos agora na análise de como os jovens, por meio de narrativas históricas elaboradas no contexto da escolarização formal, apresentam a ideia nuclear e o conceito de mudança.

Quadro 20 – Categorização das narrativas sobre o conceito de mudança expressas nas narrativas dos jovens

	Narrativa 1	Narrativa 2	Narrativa 3
Narrativa explicativa ou com coerência	2	1	3
Narrativas fragmentadas	0	0	0
Narrativas soltas	20	18	0
Não Fez referência	2	5	0
Total	24	24	3

Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto à narrativa *explicativa ou com coerência* no que se refere à ideia de mudança, na **Narrativa 1** estão presentes duas vezes e uma vez na **Narrativa 2**. Destas narrativas selecionamos os seguintes fragmentos:

Narrativa 1, Letícia (14 a.):

Londrina foi colonizada por ingleses. Era uma cidade chamada “cidade do café”, cafezais era o que eles mais plantavam, em fazendas, sítios e outros. Logo depois a cidade de Londrina foi conhecida pela cidade do café, veio uma geada em 1975, que veio acabar com todos os cafezais, os donos das fazendas viram tudo branco por cima dos cafezais, veio a queimar essa geada foi chamada de geada negra. Agora Londrina já tem 77 anos mais não é mais conhecida como cidade do café. Agora eu vejo Londrina como uma cidade comerciante com 500 mil habitantes.

Na **Narrativa 2**, a mesma jovem escreveu:

A minha cidade antigamente fazia parte da mata Atlântica até que o comerciante (pioneiros) vieram para cá e começaram a desmatar a mata e começaram a lucrar com as madeiras e comerciar. Depois começaram a plantar café e com isso chamavam a nossa cidade de capital do café após esses anos plantando café e lucrando bastante, aconteceu que veio uma geada chamada geada negra sobre o cafezal e ficou tudo queimado, os pés de café todos os donos

amanheceram e viu que deviam plantar novamente. Ao longo do tempo, começaram a crescer. Londrina nos anos e anos e tornou a segunda cidade maior do Estado do Paraná.

As narrativas transcritas apresentam marcadores relacionados ao sentido de mudança física, cultural, social e histórica do espaço em que se localiza a cidade de Londrina. Na construção de seu texto a jovem demonstra um sentido de orientação em relação à história de cidade, apresentando uma lógica explicativa inteligível ao inserir os sujeitos históricos e suas ações. Reconhecer o outro no espaço e a mudança desse espaço permitiu considerar as duas narrativas acima como *narrativas com coerência* por apresentarem um conceito de progresso linear ou equilibrado, conforme Barca (2011a).

Quanto às *Narrativas fragmentadas* não foram detectadas nos escritos e apresentações essa categorização. Em relação às *narrativas soltas*, temos o maior número nas produções dos alunos no que se refere a mudanças no processo histórico da cidade de Londrina. Elementos de narrativas soltas foram detectados em 18 produções da **Narrativa 1** e 14 da **Narrativa 2**.

Na **Narrativa 1**, o jovem Daniel(14a.), escreveu:

Antes as ruas eram cheias de pedras, não tinha asfalto direito.

Na **Narrativa 2**, Daniel:

Aqui também tem o Museu de Artes que antigamente era a rodoviária de Londrina [...].

O jovem apresenta concepção de mudança na **Narrativa 1** relacionada ao seu cotidiano e sem uma empatia, conforme Lee (2003), em relação ao tempo passado, apresentando uma concepção de mudança a partir de uma concepção de progresso tecnológico. A questão acerca do que *não tinham antes e o que temos hoje* pode ser trabalhada com os alunos no sentido de desenvolverem empatia com as pessoas do passado:

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

enquanto atividade com algumas hipóteses de sucesso (LEE, 2003, p. 25).

Assim, para alcançar êxito ao ensinar História é preciso permitir aos jovens que compreendam que o passado pode ser abordado de variadas maneiras e por variados sujeitos. Na **Narrativa 3** - referente à produção do vídeo 3: Museu Histórico - os alunos buscaram testemunhos para a produção de depoimento, como o obtido na entrevista com o Sr. Jaime Barone:

Lucas: Em sua opinião, Londrina começou a mudar muito, a partir de que ponto, chegada de uma empresa grande, alguma coisa desse tipo?

Sr. Jairo: É, mais ou menos de 60, eu sou de 36 néh, Londrina é de 1935, eu vim pra cá em 1943, Londrina não era nada. Londrina começou mesmo... cinquenta, cinquenta e dois já teve um carnaval muito bom em Londrina, e começou. De 50 pra cá, a partir de 1950 pra cá, algumas coisinha melhorou. É, sete de setembro, por exemplo, os colégios de Londrina, os grupo escolar, todo mundo de tênis branco, de camiseta branca, de calçãozinho branco, todas os estudante do grupo, o Hugo Simas era o único grupo escolar de Londrina, eu estudava no Hugo Simas, fiz os quatro anos no Hugo Simas. Então, todos os anos a gente fazia aquele desfile de 7 de setembro, que era na avenida Paraná. O exército ia na frente, as escolas de fanfarras e colégio, colégio Marista, colégio Champagnat, colégio Londrinense, tinha aquelas fanfarras e 40, 50 elementos. E as meninas marchando atrás. Então, isso tudo acabou, você pode ver que, o 7 de setembro, dificilmente tem isso, néh. E a gente não via chegar 7 de setembro para gente desfilá, marcha na rua, eu vinha lá do sítio, naquela época eu vinha do sítio, lá do sítio, tênis branco, meia branca e roupa branca pra desfilas, coisa mais linda que teve, néh. E naquele... nos anos 50, 52 e 60 começou a melhorar o comércio, e quem assim, lojas de André, mercado Fuganti, era os que... os Saião, era os que comandava mais o comércio de Londrina. O Ibrahim, tinha, éh... os Fuganti era dono de meia... ali onde é o calçadão, não tem o HSBC? Daquela esquina até o meio do quarteirão era tudo dos Fuganti ali. Tinha loja de calçado, de roupa, mercearia, mercado, tudo junto. E do meio do quarteirão tinha loja de André (Loja Andréa), Caixa Econômica, tinha Banco do Estado do Paraná, que era na esquina da Rio de Janeiro. A Pernambucana é onde ela é mesmo, até hoje, e o Bradesco era lá na frente, onde é até hoje também. E algumas coisas mudaram, não tinha prédio, não tinha nada, começou com Edifício Autolon, depois o Edifício Tóquio, e aí foi criando néh, foi criando esses prédios, que você vê Londrina do outro lado, lá, já chegou lá em São Luis pra aquele lado, tudo cidade. Ali, de quem vai depois do Catuaí, não tinha nada, era tudo cafezal lá, hoje... virou uma metrópole ali. Então, foi assim, Londrina foi progressiva mesmo, progrediu muito... e que aproveitou... na época, quem tinha dinheiro e comprou terreno naquela época, era de graça, néh... praticamente de graça, hoje neh, Garcia, Fuganti. Garcia dominou a cidade neh, Ele tinha uma jardineirinha daquela aberta, no

começo de... quando tinha a ferroviária aqui, a estação de ônibus era lá na praça 1º de maio, sabe onde é a Concha Acústica? Lá que era a rodoviária de Londrina. Só , depois mudou pra aquela ali, que é o museu também, de cima aqui, tinha sete plataforma só. Era 7 ônibus só que cabia lá. Então, se vê o progresso de Londrina, neh? Café acabou, em 75 deu aquela geada que acabou com Londrina, neh, acabou com o cafezal do Paraná tudo. Então começaram a plantar soja, milho, trigo, e plantar essas coisas que dá mais lucro, neh. Planta, colhe e pronto! E tinha muito algodão também na época, neh. Café, os cafeicultores, inclusive, lá na frente tem uma casinha lá, que era do seu Odebrecht, seu Edmundo, aquele pessoal lá, eles eram cafeicultores, então eles requisitavam vagões pra carregar café para pra lá pra Santos. Saião, Saião, era gente muito, muito grande aqui em Londrina. Lunardeli, inclusive Lunardeli também, neh. Tem aquela usina de açúcar lá em Porecatu. Os Lunardeli, depois venderam. Então, tinha os Saião, os Odebrecht e vários cafeicultores aqui em Londrina que requisitava vagões. Aqui, aqui nós soltava mais ou menos, todo dia, semanalmente 15, 20 vagões com café que ia pra Santos. Santos, Paranaguá, neh.

Os jovens buscaram compreender a mudança do espaço urbano por meio de estudos documentais e por meio de testemunhos. O trabalho dos alunos e a entrevista permitiram o acesso à memória de um trabalhador da ferrovia como uma forma de registro da lembrança. A alegria demonstrada pelo entrevistado e a atenção dos jovens conferiu à **Narrativa 3** uma completude caracterizada narrativista, pois apesar de trazer a experiência de um único trabalhador, os relatos envolveram toda uma cidade em diversos momentos.

Das produções que não apresentaram referência a respeito de mudanças, foram detectadas em duas produções na **Narrativa 1** e cinco na **Narrativa 2**. Isto não ocorreu na **Narrativa 3**.

Dessa forma, os jovens do 9º ano do ensino fundamental ao estudarem sobre a história da cidade de Londrina tendem a apresentar a concepção de mudança a partir da ideia de progresso linear, o que também foi constatado em estudos apresentados por Barca (2011a) no que se refere à história nacional de Portugal.

A elaboração de narrativas históricas por jovens revela a existência de uma mensagem nuclear e os sentidos de mudança em História. Barca, (2007) a partir de estudos de Wertsch (2004), argumenta que para além do nível de elaboração e da 'completude' das narrativas existe uma mensagem central nos relatos históricos que parece atravessar gerações e se modela numa identidade

comum. A mensagem nuclear que obtivemos dos jovens dos participantes em relação ao conceito de mudança:

A minha cidade é Londrina, foi fundada na década de 30 pelos ingleses, da Cia de Terras Norte do Paraná (CTNP), já foi considerada a capital mundial do café. Depois disso começou a crescer sem parar e se tornou a segunda maior cidade do Paraná e a quarta maior do sul do país.

Assim os jovens estudantes deram à Histórica de Londrina uma narrativa que apresenta um progresso social, econômico e político: de uma terra onde nada havia e que se transformou com a chegada de homens e mulheres, numa escala constante e ininterrupta. Assim, em consonância com as afirmações de Barca (2007, p. 123) “[...] a mudança [...] é concebida em sentido crescente, com caráter de progresso linear (quando apenas os aspectos positivos são apontados), segundo uns, ou equilibrando-se com aspectos positivos e negativos, segundo outros”. Essa mudança é demonstrada, sobretudo, em relação aos acontecimentos históricos, tendo um caráter social e econômico.

Apresentamos neste capítulo as narrativas elaboradas por jovens do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública estadual de Londrina a respeito da História da cidade. Foram selecionadas três momentos no processo de coleta de dados, sendo 24 produções denominadas **Narrativa 1** escrita, relacionadas às ideias prévias dos jovens; 24 produções da **Narrativa 2** elaboradas ao final do período de intervenção e três produções com o uso de artefatos tecnológicos denominadas **Narrativa 3** que foram organizadas durante o processo de intervenção e entregues em data posterior ao encerramento das atividades. As narrativas históricas categorizadas a partir de marcadores históricos – de acontecimentos, de sujeitos/personagens históricos, de espaço, de tempo e de mudança - buscaram encontrar a ideia nuclear das produções.

Identificados os marcadores, apresentamos as categorias analíticas como narrativas explicativas e com coerência, narrativas fragmentadas, narrativas soltas e aquelas que não continham referência ao enunciado proposto.

Os jovens elaboraram suas narrativas numa perspectiva do constructo mental de explicação sobre o passado da história da cidade. Buscamos perceber os sentidos atribuídos a esse passado com referencial em Rüsen. O sentido de orientação dos jovens nos trouxe a mobilização de pensamentos acerca

do passado na construção de narrativas históricas que propiciassem o “assenhorar-se do passado”. As categorizações permitiram perceber que em menor ou maior grau, os jovens dão sentido ao passado da cidade, identificam o outro, localizam-se no tempo e no espaço e percebem as mudanças ocorridas no processo de constituição do espaço urbano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve por objetivo a compreensão sobre os sentidos do passado expressados por meio de narrativas elaboradas por jovens do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública estadual de Londrina-PR, sobre a história da cidade. O referencial teórico baseou-se em investigações desenvolvidas no campo da Educação Histórica sobre a cognição histórica e inseriu-se na área do Ensino de História.

No primeiro capítulo, apresentamos o referencial teórico no campo da Educação Histórica, da epistemologia de Rüsen e as produções existentes sobre cognição história na Europa, América e no Brasil.

No segundo capítulo, apresentamos o percurso metodológico escolhido com base na Grounded Theory ou teoria fundamentada e explicitamos os passos adotados no decorrer do processo da pesquisa. Buscamos também o reconhecimento dos sujeitos da pesquisa, do bairro, da escola e da relação que estabelecem com a escola e com a disciplina de História – tarefa viabilizada pelos dados coletados por meio de questionário sociocultural específico e dados recolhidos junto ao IBGE - Censo de 2010.

No terceiro e último capítulo, apresentamos a análise dos dados coletados que foram identificados a partir da produção de narrativas históricas em três momentos diferentes: **Narrativa 1** - constituídas de 24 produções escritas consideradas protonarrativas; **Narrativa 2** - constituídas de 24 produções escritas sendo realizada no final do período de intervenção em sala de aula e a **Narrativa 3** - constituída por (3) três narrativas realizadas pelos jovens com o uso de artefatos tecnológicos, em forma de produção audiovisual.

Primeiramente foram identificados os marcadores históricos de acontecimento, de sujeitos/personagens históricos, de relação temporal, de espaço – lugares de memória e de mudança. Posteriormente, foram elaboradas categorizações das narrativas e, por último, identificada a ideia nuclear presente nas narrativas produzidas pelos jovens.

Durante o processo de investigação, que culminou na produção de narrativas históricas, foi possível perceber que a constituição de sentido pelos jovens apresentou uma vinculação à experiência do tempo ao propiciar a metodologia aproximações ao passado que ao ser atualizado torna-se referencial para a

orientação e constituição do agir na vida prática contemporânea. As narrativas históricas dos alunos nos remeteram a produções sobre os feitos do passado em uma história para o presente desses jovens. (RÜSEN, 2001)

A consciência histórica, compreendida como uma orientação de cada pessoa em seu tempo, e ao ter por referência o conhecimento da História, possibilitou aos alunos movimentos para a distinção das respostas baseadas no senso comum e favoreceu a inserção das exigências práticas em orientação temporal baseada em sentimentos de identidade local, nacional, profissional.

Distinguir a consciência histórica de um sentido de identidade social tem se revelado complexo, a partir das investigações existentes sobre as narrativas dos jovens sobre o passado, que têm sido realizadas. Sentimentos de pertencimento e identidade social, seja local, regional, nacional ou outras, são construídos no decurso da vida cotidiana, podendo ser no meio familiar e cultural, através da mídia ou na escola. É especialmente na escola que essa identidade social tem possibilidades para um aprofundamento (re) orientado, o que traz para as aulas de História opções conscientes e reflexões que devem ser fundamentadas e expressadas por meio de narrativas que superem a fragmentação do passado na interpretação criteriosa de uma multiplicidade de fontes.

Assim, a constituição de sentido sobre o passado, percebida nas produções de narrativas, parte do pressuposto de que são expressões da consciência histórica, o que implica perceber, em atividades concretas, um certo sentido trazido também pela História, como disciplina que possibilitou o domínio pelos jovens de algumas competências historiográficas que, segundo Barca, estão em narrativa consistente sobre a condição humana e reflexão em conformidade com a operação mental que cada um vai dinamicamente formando (BARCA, 2007, p. 117).

As tendências encontradas nas produções dos jovens do 9º ano do ensino fundamental a respeito da História de Londrina nos permite algumas afirmações:

A relação com a história da localidade insere-se num contexto maior da orientação para o estudo de História do Paraná. Apesar dos conteúdos permitirem elaborar atividades concretas pela temporalidade apresentada em conteúdos relativos à História Nacional e História Mundial, essas são comumente trabalhadas, conforme levantamento realizado nos planejamentos dos professores.

Assim, o que se ensina nesse ano de escolarização remete a um distanciamento entre o que poderia permitir a constituição de sentido como elemento da consciência histórica dos jovens ao se partir da história da localidade, numa reflexão contextualizada nacional e mundial. Ainda, o conteúdo substantivo tem sido apresentado de forma tradicional, numa sequência cronológica em que a forma de apresentação de acontecimentos não possibilita o desenvolvimento de sentido do passado, que necessariamente precisa partir do presente para projeções ao futuro. No entanto, outra investigação precisaria ser realizada, sobre como os professores de história trabalham esse tema em suas aulas.

Os marcadores de acontecimentos, de espaço e de tempo enfatizaram o caráter social e econômico da história da cidade. O processo de formação do espaço da cidade de Londrina foi apresentado pelos jovens em suas narrativas levando em consideração os fatos consagrados como espaços de memória na cidade e como evidência de um passado difícil, mas glorioso, simbolicamente cravado em vários lugares, o que é reforçado na reconstrução por meio de réplicas (caso da primeira capela e da casa do pioneiro reconstruídas na UEL, e da própria organização e exposições do Museu Histórico). Os marcadores referentes à temporalidade atribuíram um sentido quase natural à transformação ocorrida no processo de constituição e consolidação do espaço da cidade. Ainda prevalece a força da memória coletiva impregnada pela compreensão do fazer da cidade. Apesar de algumas narrativas demonstrarem por meio de imagens, textos e depoimentos um olhar mais aberto, elas ainda apresentam o reconhecimento das mudanças no tempo como obra voluntariosa de homens e mulheres (pioneiros). O sentimento de pertencimento desses jovens no espaço da cidade se destacou nas narrativas explicativas ou com coerência, e também nas narrativas fragmentadas, fato verificado ao atribuírem sentido ao passado mobilizado por conhecimento apropriado ainda que com maior ou menor uso de marcadores históricos em sua produção escrita. Ressaltamos que a produção por vídeo – **Narrativa 3** - promoveu a construção de narrativas mais completas, explicativas, de caráter narrativista, relacionando os marcadores históricos de acontecimentos, de sujeitos/personagens históricos, espaciais, temporais, o que nos indicou que propiciar autonomia para a pesquisa e a produção com pressupostos mais claros é extremamente positivo para avanços cognitivos na aprendizagem histórica.

Nas produções sobre os personagens históricos, ressaltamos que na **Narrativa 1** por meio das ideias prévias um número expressivo apresentou ausência de personagens e um número maior apresentou os ingleses como personagem principal, evidenciando esta permanência na memória coletiva amplamente divulgada e reforçada nos espaços de memória da cidade numa relação intrínseca com o cotidiano dos jovens. Na **Narrativa 2** ainda aparecem produções, ainda que em menor quantidade, em que há a ausência de personagens com mudança de foco, ou seja, ao invés de citarem os ingleses como colonizadores, um número expressivo de narrativas apresentou os pioneiros como aqueles que fizeram a cidade, assim como as pessoas em geral. Podemos inferir que no processo de intervenção com as diversas atividades concretas desenvolvidas, a compreensão dos jovens sofreu uma reestruturação. O que era senso comum no que se refere à colonização da cidade, como '*os ingleses colonizaram Londrina*', passou por uma reelaboração mental e outros sujeitos históricos foram mantidos, no caso os 'pioneiros' e outros inseridos como 'o povo em geral'. A **Narrativa 3**, elaborada com o apoio de artefatos tecnológicos, trouxe a importância dada ao testemunho, o que nos permite inferir que para os alunos a aprendizagem histórica sobre a cidade pode ir além do discurso estabelecido, dos documentos considerados históricos, inserção da memória em forma depoimento para se aprender história que colabora para a constituição de sentido do passado vivido por pessoas de carne e osso. Tal entendimento indica fortalecimento do sentimento de pertencimento e da constituição da identidade dos jovens, são também expressões de que estão a caminho de uma literacia histórica, como as apresentadas nas narrativas explicativas ou com coerência e nas narrativas fragmentadas. Portanto, é de extrema relevância que nas aulas de história o professor desenvolva formas de narrativas discursivas - argumentativas, contendo um maior número de marcadores históricos em busca da metacognição.

Os sentidos de mudança, substancialmente progressivos, mas nem sempre lineares da História da cidade, não trazem apenas aspectos positivos o que foi destacado pelos jovens como no caso da violência, da drogadição, das ruas cheias de buracos, indicadores da ponderação entre aspectos positivos e negativos. Segundo Barca, mostra um conceito de mudança já detectado em outros estudos (BARTON, 2001; MACHADO, 2006). Na investigação que desenvolvemos constatamos que apesar de indicarem aspectos positivos superiores aos negativos,

principalmente nas narrativas que apresentaram uma cidade turística, bela, progressiva, acolhedora, como resultado do processo de ocupação desse espaço, há a consideração da simultaneidade na percepção de permanências de elementos do passado no presente pelos jovens, seja por meio dos documentos, monumentos e testemunhos. Os dados indicaram que a cidade cresceu porque as ações dos sujeitos no tempo passado simultaneamente ao progresso tecnológico transformaram o espaço no qual estão inseridos no tempo presente.

A mensagem nuclear apresenta uma cidade que 'naturalmente' alcançou o 'progresso' numa cadência linear de acontecimentos que apontam para um desenvolvimento sempre para melhor, mesmo com o reconhecimento da violência e drogradição no cotidiano. A maioria dos jovens mantém a representação de uma cidade que, do nada, da mata, do barro e das casas de madeira transformou-se em um grande e moderno centro urbano. Embora alguns elementos importantes de reflexão tenham sido apresentados em algumas narrativas, demonstrando uma lógica explicativa na construção do texto, há a rememoração de elementos de uma cidade com diferenças sociais desde o seu início - caso do testemunho da narrativa por meio de artefatos tecnológicos sobre o Museu de Londrina, que apresenta uma diferenciação social entre aqueles que moravam acima da linha de trem, isto é, os ricos, e os que moravam abaixo da linha do trem, ou seja, os trabalhadores.

Os jovens do 9º ano do ensino fundamental, por meio da produção de narrativas históricas, conhecem alguns marcos e situações da história da cidade de Londrina, do passado e do presente, ao apresentarem compreensão apropriada ao contexto de cognição situada. É preciso ainda problematizar os aspectos da história da localidade numa relação mais profunda com a história nacional e mundial visando reforçar a história mundial a partir da história particular, a fim de perceber o outro, homens e mulheres, enquanto sujeito concreto e produtor da história. Assim, o sentido atribuído ao passado da história de Londrina precisa avançar para além do discurso da memória coletiva vencedora que ainda se apresenta, e isso é uma tarefa dos professores de História, que no ambiente escolar podem - por meio de constructos próprios da natureza da História como ciência - promover uma reflexão, a partir dos conteúdos substantivos, dos conteúdos de segunda ordem e de narrativas históricas que desenvolvam nos jovens uma perspectiva de autonomia, uma avaliação e uma elaboração das ideias e sentidos do passado, imbricados no

sentido de orientação e experiência, partindo do presente numa perspectiva de futuro.

Para concluir queremos apontar alguns aspectos nessa jornada que foram importantes para nossa vida enquanto professora do ensino fundamental e médio. Primeiro, que as leituras realizadas no campo da Educação Histórica já possibilitaram diversas atividades concretas em sala de aula utilizando os conceitos de segunda ordem (especialmente significância, evidência, narrativa, explicação), permitindo uma produção dos jovens mais consistentes e conscientes. Segundo, a história da localidade podendo ser compreendida como uma metodologia de ensino, onde busca o universal no particular, numa perspectiva humanista revelou um olhar para além da sala de aula, podendo – essa ínfima parte que realizamos acerca da história pelo ensino de história - servir como sentido de orientação existencial dos jovens articulado com a especificidade da ciência História. Terceiro, que a maneira como encaminhamos a investigação e o envolvimento dos alunos e outros segmentos da escola neste trabalho reforçam nossa esperança na viabilidade da escola enquanto instituição de grande importância na sociedade atual. Quarto e último, é na escola que nos reconhecemos pois pensamos ser impossível dissociar o ser professora e aluno do ser humano, que podemos, para efeito analítico até separar, mas na vida as dimensões humanas se misturam, se escondem e se destacam, sendo preciso preparo, estudo, esforço e sensibilidade para lidar com cada um e com o todo.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. C. **Aprender história com sentido para a vida**: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses. 2011. 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: 20 mar. 2013.

ANTROPOLOGIA. In: KNOOW. Disponível em: <<http://www.knoow.net/ciencsociaishuman/antropologia/culturalismo.htm>>. Acesso em: 12 nov. 2013.

ARIAS NETO, J. M. **O eldorado**: representações da política em Londrina, 1930/1975. Londrina: EDUEL, 1998.

_____. **O eldorado**: representações da política em Londrina: 1930 – 1975. 2. ed. Londrina: EDUEL, 2008.

ARRUDA, G. (Org.). **Natureza, fronteira e territórios**: imagens e narrativas. Londrina: Eduel, 2005.

ASHBY, R. Conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções dos estudantes. In: JORNADAS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA: EDUCAÇÃO HISTÓRICA E MUSEUS, 2., 2003, Braga. **Actas...** Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia, 2003.

_____. Desenvolvendo um conceito de evidência histórica: as ideias dos estudantes sobre testar afirmações factuais singulares. **Revista Educar**, Curitiba, p. 151-170, 2006.

ASHBY, R; LEE, P. Children's concepts of empathy and understanding in history. In: PORTAL, C (Ed.). **The history curriculum for teacher**. Londres: The Falmer Press, 1987.

BARCA, I. Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em História. In: _____. **Perspectivas em educação histórica**. Braga: Universidade do Minho, 2001. p. 29-43.

_____. Educação histórica: uma nova área de investigação. In: ARIAS NETO, J. M. (Org.). **Dez anos de pesquisas em ensino de história**. Londrina: AtritoArt, 2005. p. 15-25.

_____. Educação histórica: vontades de mudança. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 42, p. 59-71, out./dez. 2011a.

_____. Marcos de consciência histórica de jovens portugueses. **Currículo sem Fronteiras**, EUA, v. 7, n. 1, p. 115-126, jan./jun. 2007.

_____. O papel da educação histórica no desenvolvimento social. In: CAINELLI, M.; SCHMIDT, M. A. **Educação histórica**: teoria e pesquisa. Ijuí: Unijuí, 2011b. p. 21-48.

_____. **O pensamento histórico dos jovens**. Braga: Universidade do Minho, 2000.

_____. Os jovens portugueses: ideias em história. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 381-403, jul./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectivas.html>>. Acesso em: 20 abr. 2014.

BARCA, I.; GAGO, M. Usos da narrativa em história. In: MELO, M. C.; LOPES, J. M. **Narrativas históricas e ficcionais: recepção e produção para professores e alunos**. Braga: Universidade do Minho, 2004. p. 29-39.

BARTON, K. Ideias das crianças acerca da mudança através dos tempos: resultados de investigação nos Estados Unidos e na Irlanda do Norte. In: BARCA, I. (Org.). **Perspectivas em educação histórica**. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2001. p. 55-68.

_____; MCCULLY, A. "Trying to look at both sides". Negotiating school and community history in Northern Ireland. Comunicação apresentada no 2088 AERA Annual Meeting, , New York, 2008.

BITTENCOURT, C. (Org.). As aprendizagens em história. In: _____. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 181-199

BOSI, A. O tempo e os tempos. In: NOVAES, A. (Org.) **Tempo e história**. São Paulo: Companhia das Letras/Secretaria Municipal de Cultura, 1992.

BRUNER, J. A construção narrativa da realidade. Tradução de Waldemar Ferreira Netto. **Critical Inquiry**, Chicago, p. 1-21, 1991.

BRUNER, J. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CAINELLI, M. Educação histórica: ensinando e aprendendo história no ensino fundamental. In: ENCONTRO NACIONAL DOS PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA: METODOLOGIAS E NOVOS HORIZONTES, 8., 2008, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2008.

CAINELLI, M.; SCHMIDT, M. A. Desafios teóricos e epistemológicos na pesquisa em educação histórica. **Antítese**, Londrina, v. 5, n. 10, p. 509-518, jul./dez. 2012.

_____. Educação histórica: perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental. **Educar**, Curitiba, p. 57-72, 2006.

_____. **Educação histórica: teoria e pesquisa**. Ijuí: Unijuí, 2011.

_____. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2004.

CAINELLI, M.; TUMA, M. M. História e memória na construção do pensamento histórico: uma investigação em educação histórica. **HISTEDBR on-line**, Campinas, n. 34, n. 9, p. 211-222, 2009. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/histedbr/article/view/3857>>. Acesso em: 9 abr. 2013.

CARRETERO, M.; JACOTT, L. História e relato. In: CARRETERO, M. **Construir e ensinar as ciências sociais e a história**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 87-101.

CASTRO, J. Perspectivas de alunos do ensino secundário sobre a interculturalidade e o conhecimento histórico. **Currículo sem Fronteiras**, EUA, v. 7, n. 1, p. 28-73, jan./jun. 2007. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 20 ago. 2013.

CERCADILLO, L. Las ideas de los alumnos sobre o que es verdad en Historia. **Enseñanza de las Ciencias Sociales**, Barcelona, v. 3, p. 3-14, 2004.

_____. Significance in history: students' ideas in england and spain. In: DICKINSON, A.; GORDON, P.; LEE, P (Ed.). **Raising standards in history education: international review of history education**. London: Woburn Press, 2001. v. 3, p. 116-145.

COOPER, H.; CHAPMAN, A. (Ed.). **Constructing history 11-19**. London: Sage, 2009.

CHAVES, F. Personagens da história: perspectivas de alunos portugueses e brasileiros em final da escolarização básica. **Currículo sem Fronteiras**, EUA, v. 7, n. 1, p. 10-27, jan./jun. 2007.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

CHIOZZINI, D. F., MESQUITA, I. M.; TUMA, M. M. Potencialidades da história oral da memória para o diálogo com professores e professora. In: ZAMBONI, E. **Digressões sobre o ensino de história: memórias, história oral e razão histórica**. Itajaí: Maria do Cais, 2007. p. 103-145.

COLLINGWOOD, R. G. **A ideia de história**. Lisboa: Presença, 1972.

CUESTA FERNANDES, R. **Clio en las aulas**. Madrid: Akal, 1998.

EDWARDS, V. Las formas del conocimiento en aula. In: ROCKWELL, E. (Coord.). **La escuela cotidiana**. México: Fondo de Cultura Económica, 1995. p. 145-172.

FEBVRE, L. **Combates pela história**, 2. ed. Lisboa: Presença, 1985.

_____. Prefácio a Charles Morazé. In: FEBVRE, L. **Trois essais sur histoire et culture**. Paris: Cahiers dês Annales, 1948. p. 5-8.

FERNANDES, E.; MAIA, A. Grounded theory. In: FERNANDES, E. M.; ALMEIDA, L. S. (Ed.). **Métodos e técnicas de avaliação: contributo para a prática e investigação**. Braga: Universidade do Minho, 2001. p. 49-76.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artmed, 1993.

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 21-39, 2002.

FRONZA, M. **A intersubjetividade e a verdade na aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das histórias em quadrinhos**. 2012. 465 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012. Disponível em: <<http://dspace.c3sl.ufpr.br:8080//dspace/handle/1884/28235>>. Acesso em: 20 abr. 2014.

GAGO, M. O Sentido do tempo ou o tempo com sentido(s)? Ideias de alunos acerca de identidade e orientação temporal. In: BARCA, I. (Org.). **Consciência histórica na era da globalização**. Braga: CIED/APH, 2011. p 36-46.

GAGO, M. **Consciência histórica e narrativa na de aula história**: concepções de professores. 2007. Tese (Doutorado em Educação Metodologia do Ensino de História e das Ciências Sociais) - Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Braga, 2007.

GERMINARI, G. Jovens escolarizados: consciência histórica e identidade curitibana. **Percursos**, Florianópolis, v. 11, n. 1, jan./jul. 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/viewFile/2034/1647>>. Acesso em: 9 abr. 2013.

GEVAERD, R. T. F. **A narrativa histórica como uma maneira de ensinar e aprender história**: o caso da história do Paraná. 2009. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

HOBSBAWM, E. **Era dos extremos**: o breve século XX 1914-1991. São Paulo: Cia das Letras, 2005.

IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=411370&search=parana|londrina>>. Acesso em: 20 fev. 2013

_____. **Indicadores Sociais Municipais 2010**: incidência de pobreza é maior nos municípios de porte médio. 2011. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo?view=noticia&id=3&idnoticia=2019&busca=1&t=indicadores-sociais-municipais-2010-incidencia-pobreza-maior-municipios>>. Acesso em: 15 out. 2012.

_____. **Notícias**. 2012. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=2019&id_pagina=1>. Acesso em: 15 out. 2012.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.

KOSELLECK, R. **Futuro passado**: contribuições à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

LE GOFF, J. Documento/Monumento. Enciclopédia Einaudi, Porto: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 1985. v. 1, p. 95-106.

_____. **História e memória**. Campinas: UNICAMP, 1994.

LEE, P. Em direção a um conceito de literacia histórica. In: SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T. M. F. B. (Org.). **Educar em revista**. Curitiba: UFPR, 2006. p. 131-150.

_____. Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé: compreensão da vida no passado. In: BARCA, I. (Org.). **Educação histórica e museus**. Braga: CIEEd, Universidade do Minho, 2003. p. 19-36.

_____. Por que aprender história? **Educar em Revista**, Curitiba, n. 42, p. 19-42, 2011.

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

_____. Putting principles into practice: understanding history. In: DONAVAN, M. S.; BRANSFORD, J. D. (Ed.). **How students learn**. History in classroom. Washington: The National Academies Press, 2005. p. 31-77.

LEE, P.; ASHBY, R.; DICKINSON, A. Signs of time: The state of history education un UK. In: DICKINSON, A.; GORDON, P.; LEE, P. (Ed.). **International review of history education**. Londres: Woburn Press, 2001. v. 3.

LEVISTIK, L. Articulating the silences: teachers and adolescents conceptions of historical significance. In STEARNS, P; SEIXAS, P. WINEBURGO,S. (Eds.) **Knowing, teaching, and learning history: national and international perspectives**. New York: New York University Press, 2000. P. 284-305.

LONDRINA 79 anos. Jornal de Londrina, Londrina, 9 maio 2014.

LONDRINA. Prefeitura Municipal. **História**. Disponível em: <<http://www.londrina.parana.blog.br/historia/>>. Acesso em: 2 mar. 2014.

MACHADO, E. **Mudança em história**: concepções dos alunos do 7º ano de escolaridade. 2006. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Minho, Braga, 2006.

MARTINS, E. R. Aprendizagem histórica: desafio e projeto. In: RÜSSEN, J. **Aprendizagem histórica**: fundamentos e paradigmas. Curitiba: W. A., 2012. p. 9-12.

_____. História: consciência, pensamento, cultura, ensino. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 42, p. 43-58, out./dez. 2011.

MARTINS, J. S. O tempo na fronteira. In: _____. **Fronteira**: a degradação do outro nos confins do mundo. São Paulo: Hucite, 1997. p. 153.

MATTOZZI, I. A história ensinada: educação cívica, educação social ou formação cognitiva. **Revista O Estudo da História**, Lisboa, n. 3, p. 23-50, 1998.

MENEZES, L. M.; SILVA, M. F. S. Ensinando história nas séries iniciais: alfabetizando o olhar. In: MONTEIRO, A. M. et al. **Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: MauadX, 2007. p. 215-228.

MIRANDA, S. R. Ensino de história, tecnologias digitais e aprendizagens históricas: desafios de formação em novas (e velhas) questões de reflexão. In: FONSECA, S. G.; GATTI JÚNIOR, D. (Org.). **Perspectivas do ensino de história: ensino, cidadania e consciência histórica**. Uberlândia: Edufu, 2011. p. 165-175.

MONSANTO, M. **Concepções de história sobre significância histórica no contexto da história de Portugal: um estudo com alunos do 3.º ciclo do ensino básico e secundário**. 2004. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga, 2004.

MOREIRA, M. A. Pesquisa em educação em ciências: métodos qualitativos. In: PIDEUC UFRGS, 2002, Poa, 2002. **Actas...** Poa, 2002. p. 25-55.

OAKESHOTT, M. **Sobre a história e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Liberty Classics, 2003.

OSSANA, E. Uma alternativa en la enseñanza de la historia: el enfoque desde lo local, lo regional. In: VASQUEZ, J. **Enseñanza de la historia**, Buenos Aires, 1994. (Colección Interamer, 2).

PAIS, J. M. **Consciência histórica e identidade: os jovens portugueses num contexto europeu**. Oeiras: Celta, 1999.

PARANÁ. Secretaria da Educação do Estado do Paraná. **Diretrizes curriculares para o ensino de história**. Curitiba: SEED, 2008.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Consultas escolas**. Disponível em: <www.consultasescolas.pr.gov.br>. Acesso em: 22 out. 2012.

PERES, N. B. Humanismo e pensamento histórico em Jörn Rüsen: notas e reflexões para o estudo em teoria e metodologia da história. **Revista História UEG**, Goiânia, v. 1. n. 1, p. 205-212, jan./jun. 2012.

PINTO, H.; BARCA, I. “Leitura” de fontes patrimoniais como evidência histórica: perspectivas de alunos. In: BARCA, I. (Org.). **Educação e consciência histórica na era da globalização**. Braga: CIEd, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Associação de Professores de História, 2011. p. 79-96.

POLLACK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989.

RAMOS, M. E. T. Pensamento dos jovens em comunidades virtuais sobre a História e seu ensino. In: CAINELLI, M.; SCHMIDT, M. A. **Educação histórica: teoria e pesquisa**. Ijuí: Unijuí, 2011. p. 293-313.

RIBEIRO, R. M. **Tudo isso antes do século XXI: estruturas e significados em narrativas da história do Brasil por estudantes do ensino fundamental**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo,

São Paulo, 2012. Disponível em:
<<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12112012-143015/>>.
Acesso em: 2 set. 2013.

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

_____. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. **História da Historiografia**, Ouro Preto, n. 2, p. 163-209, mar. 2009.

_____. **História viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: UnB, 2007a.

_____. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: UFPR, 2010.

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

_____. **Reconstrução do passado: teoria da história II: os princípios da pesquisa histórica**. Tradução de Asta-Rose Alcaide e Estevão de Rezende Martins. Brasília: UnB, 2007b.

_____. Sense of history: what does it mean? With an Outlook onto reason and senselessness. In: RÜSEN, J. (Ed.). **Meaning and representation in history**. New York: Berghahn Books, 2006. p. 40-64.

SACRISTÁN, J. G. **O aluno com invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SCHMIDT, M. A. Cognição histórica situada: que aprendizagem história é está? In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I. (Org.). **Aprender história: perspectivas da Educação Histórica**, Ijuí, p. 22-47, 2009.

_____. Jovens brasileiros e europeus: identidade, cultura e ensino de história (1998-2000). **Revista Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação**, Florianópolis, v. 20, p. 163-182, jul./dez. 2002.

_____. O ensino de história local e os desafios da formação de consciência histórica. In: MONTEIRO, A. M. et al. (Org.). **Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: MauadX, 2007a. p. 187-198.

_____. O significado do passado na aprendizagem e na formação da consciência histórica de jovens alunos. In: CAINELLI, M.; SCHMIDT, M. A. **Educação histórica: teoria e pesquisa**, Ijuí: Unijuí, 2011. p. 81-90.

_____. O uso escolar do documento histórico. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 8., 1996, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1996. v. 1, p. 389-389.

_____. Perspectivas da consciência histórica e a da aprendizagem em narrativas de jovens brasileiros. **Tempos Históricos**, Marechal Cândido Rondon, v. 12, n. 1, p. 81-96, jan./jun. 1998.

_____. Professores e produção do currículo: uma experiência na disciplina de história. **Currículo sem Fronteiras**, EUA, v. 7, n. 1, p. 160-170, jan./jun. 2007b.

SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (Org.). **Jörn Rüsen e ensino de história**. Curitiba: UFPr, 2010. p. 45-46.

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

SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T. M. F. B. **Recriando histórias de Araucária**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2008. Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas.

SANCHES, G. **Concepções de alunos sobre a significância da História contemporânea**: um estudo com alunos de uma escola secundária de Cabo Verde. 2008. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Minho, 2008.

SEIXAS, P. Conceptualizing Growth in Historical Understanding. In: OLSON, D. R.; TORRANCE, N. (Ed.) **Handbook of education and human development: new models of learning**. Oxford, UK: Blackwell, 1996. p. 765-783.

_____. Mapping the terrain of historical significance. **Social Education**, Arlington, v. 61, n. 1, p. 22-27, 1997.

_____. Schweigen! Die Kinder! or, Does Postmodern History Have a Place in the Schools?. In: STEARNS, P. N.; SEIXAS, P.; WINEBURG, S. (Ed.). **Knowing, teaching and learning History: national and international perspectives**. New York: New York University Press, 2000. p. 19-37.

_____. Students' understanding of historical significance. **Theory and Research in Social Education**, v. 22, n. 3, p. 281-304, 1994.

SILVA, G. S. **História local**: uma experiência em educação histórica. 2009. 33 f. Monografia (Programa de Desenvolvimento Educacional) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina 2009. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1487-8.pdf>>. Acesso em: 5 mar. 2014.

SIMAN, L. M. C. Entre o asfalto e a terra: a fecundidade educativa do cotidiano poético da cidade. In: SANTOS, L. L. C. P. et al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 582-599.

SIMÃO A. C.; BARCA, I. A construção da evidência histórica e as metas de aprendizagem. In: BARCA, I. (Org.). **Educação e Consciência histórica na era da globalização**. Braga: Universidade do Minho, 2011. p. 65-78.

STECA, L. C.; FLORES, M. D. **História do Paraná**: do século XVI à década de 1950. Londrina: EDUEL, 2002.

TOMAZI, N. D. **Norte do Paraná: histórias e fantasmagorias**. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2000.

_____. Tempo, história e cronologia. **História e Ensino**, Londrina, v. 1, p. 33-39, 1995.

TUMA, M. M. P. **Trajetórias e singularidades de professoras das séries iniciais: conhecimentos sobre o tempo histórico**. 2005. 312 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

_____. **Viver é descobrir: história e geografia: Paraná**. São Paulo: FTD, 1992.

VIÑAO FRAGO, A. Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, set./dez. 1995.

WESTPHALEN, C. M. et al. **História do Paraná**. Curitiba: Grafipar, 1969. v. 1.

WINEBURG, S. Historical problem solving: a study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. **Journal of Educational Psychology**, 83 (1), p. 73-87. 1991.

APÊNDICES

APÊNDICE A
Projeto para a escola

Colégio Estadual - 9º ano – Ensino Fundamental e Médio
PROJETO HISTÓRIA LOCAL
Proponente: Giane de Souza Silva

Turma: 9º C

Objetivo Geral: Realizar visita monitorada ao centro histórico de Londrina

Objetivo Específico: Conhecer e reconhecer os espaços de memória da história local para elaboração de textos, material midiático, bem como, através do Ensino de História, alcançar a literacia histórica.

Metodologia: Aula Expositiva, trabalho em grupo, pesquisa em texto, pesquisa na internet e visita Avaliação: Elaboração de relatório da visita e recolher imagens para elaboração de curta metragem. técnica aos espaços de memória (Museu Histórico, Museu de Artes, Calçadão, Praça da Bandeira, Catedral, Biblioteca Central e Correios, Concha Acústica, Ed. Julio Fuganti, Ed. Altolon, Praça Gabriel Martins, Cine Ouro Verde.

Recursos: máquinas fotográficas, filmadoras, papel, caneta, caderno, transporte (ônibus) e sola de sapato.

Avaliação: Elaboração de Relatório de atividades de interpretação.

APÊNDICE B
PROJETO HISTÓRIA LOCAL

Londrina, 10 de setembro de 2012.

Ilmo Sr. Diretor

NONONONONONO

Proponente: Giane de Souza Silva

Turma: 9º C

Solicitação de transporte

Venho solicitar à V. S a. a viabilização de transporte para realização de visita técnica com a turma acima citada, conforme projeto em anexo, no dia 12 de setembro do ano corrente no período da manhã.

O conteúdo a ser trabalhado está de acordo com as diretrizes curriculares do Estado do Paraná e do planejamento da disciplina de história para o ano corrente.

A produção dos alunos será motivo de trabalho de pesquisa para a obtenção de título de mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina.

Os alunos serão acompanhados por mim e pela professora regente.

Cordialmente

Giane de Souza Silva
Professora de História
Mestranda em Educação ano 2012/2014

APÊNDICE C

COLEGIO ESTADUAL NONONO - ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO
RUA NONONO , 000 – JARDIM NONONO - LONDRINA – PARANÁ

Londrina, _____ de setembro de 2012.

AUTORIZAÇÃO

Aluno(a): _____ série: _____

Autorizo a utilização de textos, questionários, desenhos, produção de material de mídia, imagem, e demais atividades realizadas pelo aluno acima citado para que possa servir de fonte histórica para realização de pesquisa acadêmica do curso de Pós Graduação, Mestrado da Universidade Estadual de Londrina, realizado pela professora Giane de Souza Silva. A produção e coleta dessas fontes está sendo realizada e supervisionada pela professora Giane, pela professora Regente, pela equipe pedagógica e pela Direção do Colégio.

Deixo aqui claro que a identidade do aluno será sempre preservada e mantida em sigilo.

Solicito ainda autorização para que seu filho (a) participe da visita técnica ao centro histórico de Londrina como forma de aprendizagem histórica nos lugares de memória no dia 12 de setembro de 2012, no período matutino, sendo acompanhado pela professora Giane e pela professora Regente, sem ônus para o aluno.

Desde já agradecemos imensamente a colaboração para o Ensino de História do Estado do Paraná.

Nome do responsável: _____

RG: _____

CPF: _____

Assinatura: _____

APÊNDICE E

QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO E CULTURAL – ALUNOS DO 9º ANO

Nome: _____ Idade _____

Endereço: _____

E-mail: _____

1. Você mora: () casa própria ()alugada
2. Quantas pessoas moram com você: () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () mais de 5 (Quantas pessoas: _____)
3. Você é natural de Londrina? Sim () Não () - Cidade: _____
4. Seus pais são naturais de Londrina? Sim () Não () Cidade: _____
5. Seus avós maternos são naturais de Londrina?
Avó () Sim () não: Cidade _____ ano que chegou: _____
Avô () Sim () não: Cidade _____ ano que chegou: _____
6. Seus avós paternos são naturais de Londrina?
Avó () sim () não : Cidade _____ ano que chegou: _____
Avô () sim () não - Cidade _____ ano que chegou: _____
- 7 – Caso seus pais ou avós não sejam naturais de Londrina, você pode pesquisar qual o motivo que os levaram a migrarem para esta cidade?

8- Você pode pesquisar junto a sua família (pode ser pai, mãe, tio, tia, avó, etc) sobre algum fato considerado relevante sobre a chegada a Londrina ou sobre a história de Londrina. Escreva sobre isso.

9 – Você gosta da escola? Explique o motivo.

10 – Qual a matéria escolar que você mais gosta? E a que não gosta?

11 – O que você acha sobre estudar história? Justifique.

12- Qual o seu maior sonho?

13 – Qual a profissão que você pretende seguir no seu futuro? Justifique.

14- Você acha que a história pode contribuir para a sua vida, seu futuro.? Justifique.

15) Você gosta de ler? ()sim () não

Se sim que tipo de leitura? _____

Qual o último livro que leu? _____

16) Você gosta de música? _____

Que estilo? _____

Qual seu cantor (a) preferido? _____

Que música você mais gosta? _____

17) Você acessa internet? () sim () não

De onde? () casa () lanhouse () celular

Quanto tempo você passa na internet por dia? _____

Que "sites" você mais visita? _____

Alguém controla seu tempo na internet ou o que você

acessa: _____

18) Você participa de rede social na internet? Qual ou quais?

19) O que você mais procura na internet?

20) Quando você tem prova, você usa a internet para estudar? De que forma?

21) Você acha que as informações sobre história da internet são confiáveis para estudar? Justifique.

22) O que você acha de não se usar a internet na escola?

23) Sobre a história de Londrina você acha que podemos usar a internet para elaborar algum trabalho mais interessante? Como?

24) Tem alguma coisa que você gostaria de saber sobre a cidade onde nasceu? O que?

25) Quais os lugares de Londrina que você conhece?

26) E quais você gostaria de conhecer?

27) O que você acha da sua cidade hoje em dia? Escreva sobre isso.

APÊNDICE F
QUESTIONÁRIO SOBRE O QUE OS JOVENS CONSIDERAM MODERNO

Nome: _____ série: _____,
idade: _____

Questionário 2 – Responda as seguintes questões

1) O que é moderno para você nos dias de hoje? Escreva sobre isso.

O que você acha que era moderno na época que Londrina foi fundada (década de 1930)?

Para você, para que serve o que não é considerado mais moderno?

Onde você acha que estão que não é considerado moderno?

Você acha que o trem é moderno hoje em dia ou já foi moderno no passado? Escreva por quê.

APÊNCIDE G
ANÁLISE DE FOTOGRAFIAS DA CIDADE DE LONDRINA-PR

Questionário 3 – Em duplas:

Data: ___/___/2012

Nome: _____ -

idade _____

Nome: _____ -

Idade _____

Observe bem as fotos em anexo e responda as seguintes questões:

1) Explique, com suas palavras, o que querem mostrar as fotos abaixo.

Quem você acha que são as pessoas que aparecem nas fotos? _____

Aponte as diferenças que vocês percebem existem entre a Londrina do passado e hoje? _____

4- Quais os meios que as pessoas utilizavam para chegar a Londrina na época da colonização? E, hoje, aquele ou aquela que vem morar em Londrina, pode vir como?

5 – Você acha que as pessoas do passado tinham uma vida melhor ou pior do que a nossa? Explique?

6 – Você acha que somos diferentes das pessoas do passado? Em quê? Explique.

7- Elabore um texto contando a história de Londrina, mas como se você pudesse se colocar no passado. Elabore uma boa história com começo, meio e fim. Então comece dessa forma: Naquele tempo, quando chegamos aqui,

APÊNDICE H

ROTEIRO PARA ELABORAÇÃO DE VÍDEO

- O grupo tem a liberdade de escolher o tema e a forma (pode ser desenho animado, com massinhas... desde que narre sobre o tema)

- Proposta

1 - 01 página - descreva a ideia cinematográfica do projeto. Deve conter em si uma visão original do tema, descrever o tema e apontar seus conhecimentos

2 - Eleição e Descrição do (s) objetos (s) - 05 linhas para cada objeto - os objetos são: personagens reais, produtos materiais e imateriais da ação humana; materiais de arquivo.

3 - Eleição e justificativa para a (s) estratégias de abordagem - 5 linhas para cada estratégia de abordagem: ex: modalidade de filmagem: ex: o uso de câmera comum foi opcional por se tratar de um trabalho do ensino fundamental, etc..

modalidade som: optou-se pelo som do hino de Londrina por se tratar de história local, etc..

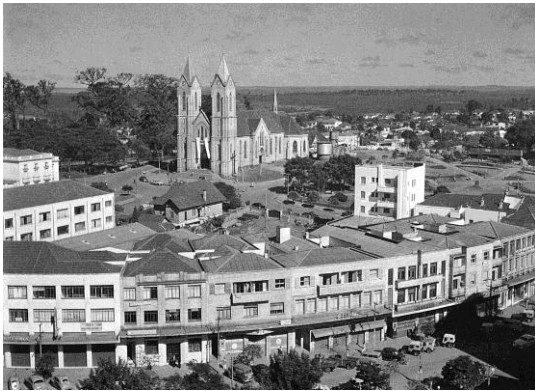
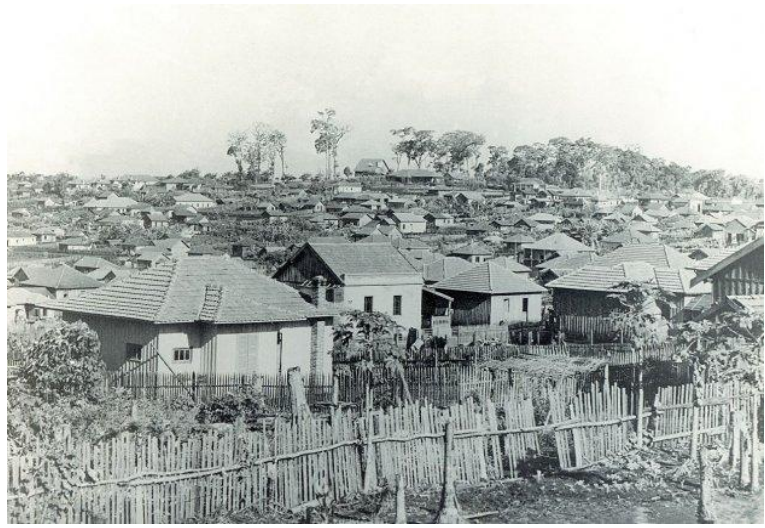
imagens abstratas - serão utilizadas tais e tais imagens pois...

Locução: a locução será realizada por um aluno que...

Ou seja, cada abordagem (ou passo deve ser abordado)

4 - sugestão de estrutura do documentário - Exposição de como o grupo pretende organizar a estratégia de abordagem no corpo do filme. Preparar uma apresentação dessa ideia para a próxima aula de quarta-feira -

5 - Não se esqueça de anotar o tempo gasto, o material utilizado e relatar os acontecimentos das reuniões.



ANEXOS

ANEXO A

Transcrição - Vídeo 1 – Catedral de Londrina 1

Criado: sexta-feira, 5 de outubro de 2012, 08:24:24

Acessado última vez: 11 de dezembro de 2013

Localização: F:\Vídeo 1 - Ana Paula 9c catedral

Tamanho: 98,8 MB (103.641.371 bytes)

Tamanho no disco: 98,8 MB (103.645.184 bytes)

Tempo: 4:48

Trilha sonora: Hino de Londrina

Tela 1 – Catedral de Londrina – Introdução

Tela 2 – A catedral já teve várias formas. Construída em madeira no ponto mais alto das terras destinadas a abrigar a cidade de Londrina, a primeira igreja da cidade foi edificada tendo como base os desenhos do engenheiro Willie Davids, tendo sido inaugurada em 19 de agosto de 1934.

Tela 3 - Em 1937 foi elaborado um projeto de estilo neogótico, pelo engenheiro Fritsh. Em 1938 se deu o início da construção com o lançamento da pedra fundamental, em 1941 foi concluído. O último acréscimo foi feito em 1951, com a colocação do relógio da torre. Em 1953, devido à necessidade de ampliá-la foi encomendado um antiprojeto ao o engenheiro alemão Freckmann. A nova igreja teve as obras iniciadas em 1954.

Tela: 4 - Em 1962 as obras foram paralisadas por questões financeiras, retomada apenas em 1966 através de um novo projeto dos arquitetos Eduardo Rosso e Yoshimazi Kimachi. Foi inaugurada em 17 de dezembro de 1972. Em fevereiro de 1967 a catedral foi elevada a categoria de diocese, tendo como seu primeiro Bispo D. Geraldo . Em novembro de 1970 elevada a categoria de arquidiocese. O atual bispo é Dom Orlando Brandes. A fachada é muito marcante e utilizada no centro.

Tela 5 – A primeira igreja matriz

Quadro 6 - Não ter como viver em Londrina e não ver a catedral, grande , bonita e um projeto bem feito.. sim, mas no começo em 1934 era feita de madeira e não era tão grande assim.

Tela 7 - Mostra a foto de primeira igreja matriz de madeira

Tela 8 - Em 1934 com a população de Londrina crescendo a Cia de Terras Norte do Paraná reivindicou ao Bispo de Jacarezinho criar a paróquia de Londrina

Tela 9 – a Primeira missa foi realizada com um altar feito de palmito na clareira da mata.

Tela 10 - Atualmente existe uma réplica da primeira estrutura na UEL

Tela 11 – Igreja Matriz

Tela 12 – No dia 1º de abril de 1934, um grande cruzeiro de madeira foi erguido em frente ao local onde seria construída a nova igreja. A planta foi fornecida pelo Sr. Willie Davids.

Tela 13 – Em 1937 a igreja de madeira já não comportava abrigar o número crescente de fiéis e tornou-se imperiosa a construção de uma igreja maior. Foi constituída uma comissão para cuidar da construção da nova Matriz em alvenaria.

Tela 14 – A construção foi paralisada diversas vezes, por falta de recursos para adquirir os materiais. No dia 18 de setembro de 1983, o pároco Pe Eugênio Herter abençoou a primeira parte do prédio, que somente no mês de dezembro, recebeu iluminação elétrica e alguns bancos provisórios.

Tela 15 – A pedra fundamental da nova Matriz foi lançada no dia 13 de fevereiro de 1938, no mesmo local da igreja anterior. Na ocasião foi elaborada uma ata assinada pelos participantes do evento.

Tela 16 – A construção da Matriz continuou até 1943, quando ficou pronto o telhado. Sua inauguração aconteceu no dia 24 de outubro daquele ano ainda sem o forro. Somente em fevereiro de 1945 a igreja foi rebocada e as duas torres ficaram prontas em 1949.

Tela 17 – A nova Igreja

Tela 18 – No dia 12 de dezembro foi lançada a campanha para a construção da nova catedral Metropolitana de Londrina, que iniciou-se em 1968, E a igreja Matriz foi sendo demolida.

Tela 19 – A nova igreja que é a atual foi projetada pelos arquiteto Eduardo Rosso e Yoshimazi Kimachi.

Tela 20 – Hoje a catedral de Londrina recebe por dia muitas pessoas e cresceu e evoluiu muito.

Tela 21 – foto da fachada da frente da atual catedral. 12/09/2012.



Nota: Vídeo 1 – Fachada da Catedral Metropolitana de Londrina.

Fonte: Foto produzida pelo grupo 12/09/2012

Tela 22 – Foto da parte interna da catedral – vista da porta principal. 12/09/2012.



Nota: Vídeo 1 – Fachada da Catedral Metropolitana de Londrina.

Fonte: Foto produzida pelo grupo 12/09/2012

Tela 23 - foto da parte interna da catedral – vista do canto lateral esquerdo 12/09/2012



Nota: Vídeo 1 – Fachada da Catedral Metropolitana de Londrina.

Fonte: Foto produzida pelo grupo 12/09/2012

Trabalho complementar: Vídeo de 4:37 segundo com O Monsenhor Bernard, onde os jovens elaboram questões a respeito da atividade do Monsenhor e da história da Catedral. Os alunos prepararam um roteiro de perguntas para fazer. Os alunos editaram a filmagem.

Créditos:

Entrevista : Ana Paula

Câmera e Edição do Vídeo – Henrique

Fotos e pesquisa – Tayane

Desenvolvendo e conhecendo a catedral – Carla e Flávia

Referências: [HTTP://www.catedrallondrina.com.br/historias/index.html](http://www.catedrallondrina.com.br/historias/index.html)

www.wikipedia.com.br

[HTTP://pessoal.sercomtel.com.br/primeirocomandocristo/cidade.html](http://pessoal.sercomtel.com.br/primeirocomandocristo/cidade.html)

Entrevista

Ana Paula: Estamos aqui na Catedral Metropolitana de Londrina, éh, vamos entrevistar o monsenhor. É! Como que é para o Senhor trabalhar na catedral?

Monsenhor: Eu estou aqui já, há 25, 26 anos. (trecho ininteligível) Eu particularmente gosto de atender o povo e de fato, estou aqui direto. É difícil viajar, também não saio muito daqui, Eu gosto de trabalhar, eu gosto de atender as pessoas, eu me sinto bem. É gostoso quando você pode resolver os problemas...

Ana Paulo: Verdade. Eh, Qual foi a primeira missa celebrada, pelo senhor.

Monsenhor: Eu fui ordenado Padre aqui mesmo, na igreja anterior, que foi derrubada.

Meninas: na segunda?

Monsenhor: na segunda! Se você contar 3, na segunda. E exatamente nessa parte atrás, que é a parte redonda, que é anterior à Igreja de lá. Porque esta parte era prevista numa terceira igreja, grande, oh grande sabe, e depois parou nisso. Porque seria muito difícil de fazer, de estilo antigo. Então parou e a outra parte então, foi trocada e saiu esse formato e tenda. Essa parte, aqui atrás, já era mais antiga, então fazia parte da Antiga. Eu fui ordenado aqui, na capela que hoje, dia 4 de julho de 1965.

Quando fui ordenado padre aqui eu fui como pároco da Imaculada Conceição em Londrina, na Belo Horizonte. Eu passei 10 anos lá. E Londrina é muito nova ainda, tinha poucas igrejas e teve um crescimento muito grande, então em 1966 até 76 que eu fiquei ali, tinha muito trabalho. Cheguei num dia de sábado, por exemplo, fazer 16

casamentos, um depois de outro, meia hora cada um. Eu lecionava também no Vicente Rijo, lecionava inglês, religião, cheguei a dar 26 aulas por semana. Celebrava missa de manhã, a noite, 5 missas no domingo, casamentos, batizados, enfim, era realmente muito corrido. Esses são os primeiros 10 anos de Padre, daí então, eu fui para o seminário Paulo VI, no Igapó, e ali passei 11 anos, onde (?) como professor e tudo lá, onde estão os seminaristas. Depois, em 1987, eu fui nomeado pároco aqui e tal, onde eu estou até hoje.

Ana Paula: E como é para o senhor ser monsenhor?

Monsenhor: Monsenhor é um título. Significa, eh, um documento que tem o papa de Roma, que e significar ser “Prelado de honra do papa”. Prelado de honra do papa, é claro a gente tem esses privilégios, a gente pode vestir (...) beca, o que aqui nós não usamos. (o áudio está ruim mas os monsenhor explica sobre esse título e mostra a foto com o papa).

Ana Paula: Terminamos a nossa entrevista com o monsenhor Bernard Carmelo .

ANEXO B

Transcrição do vídeo 2- Catedral de Londrina 2

Tamanho: 921 MB (966.347.915 bytes)

Criado: quinta-feira, 11 de outubro de 2012, 14:33:27

Tempo: 7:38

Título: Catedral Metropolitana de Londrina

Vídeo

Parte dois – Apresenta a referência

http://www.youtube.com/watch?v=ZQ9S3Ar9_SE

Curso de artes visuais multimídia – TCC da Unopar Fábio Conceição Pereira. A catedral de Londrina um resgate histórico das fases de edificação em sua arquitetura original de 1934 e 1970.

Mostra a parte externa primeira igreja em 3D, num espaço em que só existe a igreja, sem ruas, sem casas, sem pessoas e já passa para apresentação da parte externa na atual catedral, também somente a parte externa e somente a igreja.

O vídeo não mostra todas as fases.

A trilha sonora é trocada, da original para o hino de Londrina.

Imagens

Tela 1- fotografia da Segunda Igreja (anexo)

Tela 2- Mostra uma foto Esquina da alameda Miguel Blasi com a Avenida Souza Naves, mostrando ao fundo a Segunda Igreja, nesta imagem aparece as pessoas caminhando, os carros, não faz referência a data.

Tela 3: Mostra foto da Segunda Igreja externa.

Tela 4: Mostra a foto da primeira igreja, com grande movimento de pessoas.

Tela 5: Mostra foto a primeira igreja e a construção anexa.

Tela 6: Mostra foto a primeira igreja, com os fiéis entrando na igreja.

Tela 7: Mostra foto da primeira igreja, frontal com muitos fiéis.

Tela 8: Mostra foto colorida, do alto, a parte frontal da segunda igreja, pode-se perceber o tamanho da cidade, bem como o horizonte.

Textual:

Tela 9 – a catedral de Londrina passou por 3 construções, o que causou uma enorme mudança desde sua forma original. A primeira Catedral foi construída em madeira no ano de 1934.

Tela 10 – Em 1943 foi inaugurada a Catedral em alvenaria, que mais tarde foi demolida em parte, para dar lugar a nova Catedral, construída em 1970. A onde resta apenas uma pequena parte da antiga construção.

Tela 11 - A nova igreja que é a atual, construída em 1970, foi projetada pelos arquitetos Eduardo Rossi e Yoshimasa Kimachi.

Tela 12 – Padre Monsenhor Bernard

Entrevista - Vídeo – O Monsenhor fala que no dia 11 de março de 1934 , foi rezada a primeira missa no local da catedral, embaixo de uma árvore e assim começou a se formar a futura paróquia Sagrado Coração de Jesus.

Seguindo a construção da primeira igreja que era de madeira, em 1934.

Em 1938 começaram a pensar na construção de uma catedral, aliás naquele tempo não era catedral, de uma igreja de alvenaria e saiu aquela igreja neogótica, muito comprida, depois foi derrubada em 1968. A igreja era comprida e muito estreita, e a cidade cresceu muito mais que o esperado. Ai então começaram a pensar em fazer uma outra igreja, maior.

Mas que ainda que havia a perspectiva de que Londrina fosse nomeada diocese, quer dizer que viesse um bispo aqui e Londrina... aí pensaram numa igreja bem maior. A fotografia que está aí na entrada da capela, então começaram essa igreja, mas por causa das dificuldades acabaram parando. Essa parte redonda aqui atrás faria parte daquela igreja planejada, tendo uma cúpula muito grande, ao estilo daquelas igrejas europeias. Mas ficou muito tempo parada. Então depois de 10, 12 anos da igreja sem poder continuar a construção, o bispo D. Geraldo Fernandes, ele decidiu derrubar a igreja anterior, de alvenaria, aquela que eu falei, comprida e estreita, e fazer a nova igreja que temos hoje aqui na forma de uma tenda. Essa parte atrás, a parte redonda, pensava-se se era bom derrubar também, porque não combina com a estrutura da outra, mas acharam que não vale a pena, porque é uma construção de fato muito grande, de muito espaço. Embora não fosse do mesmo estilo arquitetônico valia a pena ficar e de fato ficou. Então nós temos essa parte aí atrás que começou mais ou menos em 1948, mas depois ficou parada e a nova aí da frente começou em 1968. Em 1968, D. Geraldo Fernandes derrubou a igreja antiga e saiu essa nova, aqui na frente. Ela foi inaugurada em natal de 1970. E durante o tempo foi enriquecidas com as coisas internas, o campanário. foi melhorando e hoje está na situação conhecida.

Os jovens fizeram esse vídeo em forma de documentário editando apenas a fala do Monsenhor Bernard. As informações complementaram o uso de fotos e a parte escrita.

ANEXO C

Transcrição do Vídeo 3 – Museu Histórico de Londrina

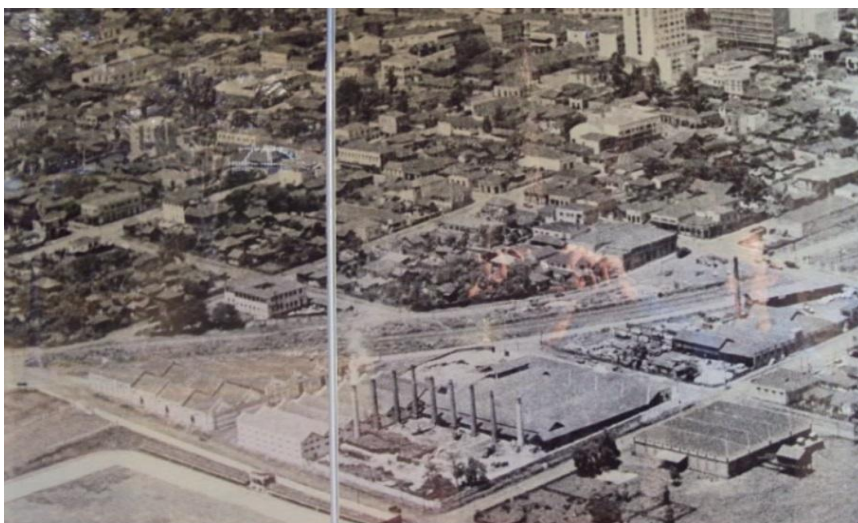
Criado: sexta-feira, 5 de outubro de 2012, 08:35:23

Tamanho: 267 MB (280.201.380 bytes)

Tempo: 12:47

Trilha sonora: Hino de Londrina

Tela 1 - Mostra de forma corrida uma fotografia em preto e branco (não datada)



Fonte: Alunos sujeitos da pesquisa (2012)

Tela 2 - Próximo quadro: Mostra foto do museu de Londrina, frontal colorida de forma corrida e também a frente. 12/09/2012.



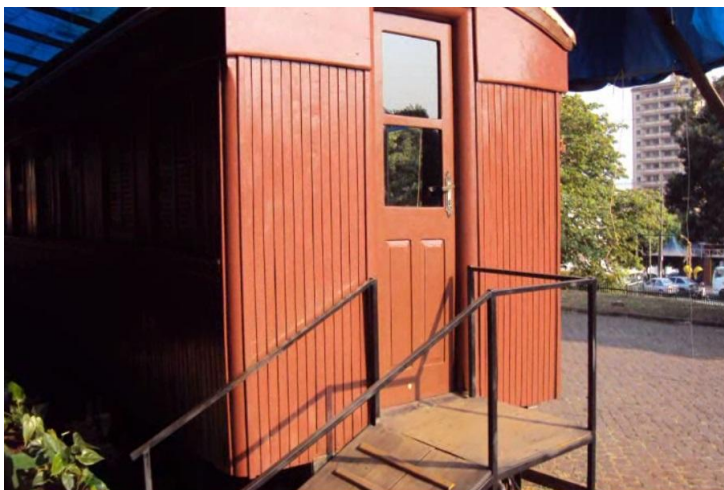
Fonte: Alunos sujeitos da pesquisa (2012)

Tela 3 – Visão semilateral do Prédio do Museu



Fonte: Alunos sujeitos da pesquisa (2012)

Tela 4 - foto mostrando o vagão do trem - 12/09/2012



Fonte: Alunos sujeitos da pesquisa (2012)

Tela 5 - Imagem do vagão durante a visita aos lugares de memória - 12/08/2012.



Fonte: Alunos sujeitos da pesquisa (2012)

Tela 6 - Vagão por fora, com a presença dos estudantes.



Fonte: Alunos sujeitos da pesquisa (2012)

Tela 6 - Parte interna do vagão,



Fonte: Alunos sujeitos da pesquisa (2012)

Tela 7 - Foto da janela do vagão – externa..



Fonte: Alunos sujeitos da pesquisa (2012)

Tela 8 - Foto da imagem externa mostrando o vagão com a presença de alunos em visita ao museu.



Fonte: Alunos sujeitos da pesquisa (2012)

Vídeo – Entrevista com o Sr. Jairo Barione – “pioneiro de Londrina”

Lucas: Cumprimenta o Sr Barione “Obrigada Sr. Barione, pelo seu tempo.” Aperto de mão

Sr Jairo: Opa, prazer Jairo Barione.

Lucas: Nome completo

Sr Jairo: Jairo Barione, nascido em Bariri, Estado de São Paulo, vim pro Paraná com 3, 4 anos de idade, Estou aqui a 72 anos.

Lucas: Por que o senhor e sua família vieram para Londrina?

Sr. Jairo: Ah, naquela época, a gente morava no Estado de São Paulo e muitas pessoas vinham pro Paraná, por causa da colheita do café, né. A cafeicultura é que mandava nessa região aqui, e Londrina era a capital mundial do café. Meu pai inclusive trouxe dinheiro de lá pra comprar sítio aqui. E a gente morava aqui, onde hoje é o Arthur Thomas, era a sede do sítio que a gente morava.

Lucas: Como foi a chegada de vocês a cidade, moradia, foi difícil, fácil.

Sr. Jairo: a gente veio de trem, a mudança veio de trem, a nossa mudança demorou 3 meses pra chegar aqui. Veja bem, 3 meses, a gente ficou sem mudança. E a gente veio de trem também e já tava tudo encaminhado lá no sítio, morar naquele lugar. Então foi todo mundo prá lá, tinha 12 colônia, 12 famílias, uma colônia com 12 casas. E a gente tocava lá, minha família, meus parente, 35 mil pés de café, tocava aquilo lá, né.

Lucas: Segundo alguns arquivos do museu, o Sr trabalhou na ferrovia.

Sr Jairo: É, na Rede Ferroviária Federal.

Lucas: Quando o Sr começou a trabalhar?

Sr. Jairo: Com 15 anos, em 1952. Janeiro de 52.

Lucas: como era as condições, naquela época, de trabalho?

Sr. Jairo: Ótima. Não precisava procurar emprego, o emprego procurava você, naquele tempo, tinha demais.

Lucas: Era fácil?

Sr. Jairo: Fácilimo, eu tava andando aqui, na plataforma quando me chamaram pra trabalhar. Comecei trabalhar, no mês seguinte já recebi pagamento, e fiquei 37 anos aqui, se (sic) vê.

Lucas: E daquela época o que o senhor sente mais falta?

Sr. Jairo: Ah, é aquela história, a gente é feliz e não sabe, né? Naquele tempo a fartura era outra, tudo o que ocê queria ocê tinha, sem problema nenhum. Não existia essa ganância de comprá e vendê, e comprá, festa de natal, ceia de natal, dia do pai, dia de mãe, dia de criança, não existia, dia dos namorado, dias das noiva, não existia essas coisa. Então, não tinha esse gasto excessivo de dinheiro, como é hoje. E moçada daquele tempo, que é vocês hoje, não se bebia nada de álcool, não se fumava também. Eu nunca pus um cigarro na minha boca, nunca fumei, nunca bebi. Eu tinha 30 anos quando casei e meu sogro me deu um golinho de pinga e eu disse, não, não vou tomá isso aí, nunca tomei, nunca bebi. Então, a rapaziada frequentava bailes em casa, os rapazes buscavam as moças em casa, e depois levava em casa, sem problema nenhum, certo? Então era desse jeito. E tudo a pé também, porque não existia condução. Ninguém tinha carro, ônibus, era dois ônibus, pra fazer Londrina inteira, vila Brasil, Vila Nova e Vila Casoni, era as três vila de Londrina, e era um ônibus que fazia só. Não tinha isso que tem hoje, então eu fico com saudade assim, que era tão fácil viver naquele tempo, sem burocracia, sem perturbação, sem movimento, os carros andavam a 30 por hora, meia dúzia de carro que tinha em Londrina. Hoje, ce não consegue andar de carro na cidade, certo? Se for 6 horas, andar na Sergipe, ocê não consegue. Então mudou muito, né? Eu lembro daquele tempo, a gente na roça, ocê queria lavar a mão pra almoçar, CE pegava uma melancia, batia no chão, ce enfiava a mão naquele miolo dela e lavava a mão com o miolo da melancia pra almoçá. E vc sentava num cabo de inchada, eu não que eu era ainda criança, mas meus irmão, colocava a enxada, sentava no cabo e comia aqui assim oh (faz gesto com a mão como se estivesse com a marmita na

mão). Eu ajudava a minha mãe a levar o almoço na roça, numa cesta. E era assim a vida, era gostoso! Descalço também, não usava calçado, era tudo pezão no chão. Eu comecei a usar sapato com 8, 9 ano de idade. Até então era calcinha curta, suspensório de pano, (risadas) mudou tudo!

Lucas: O senhor teve várias funções.

Sr. Jairo: Aqui? É, eu comecei como estafeta (pessoa que entregava correspondência), eu passei por telégrafo, passei por escritório geral, passei pela bilheteria, vendi passagem, cobrança de frete, bagage, todos os serviços daqui eu fiz e terminei como chefe de estação.

Lucas: O senhor acha que, a linha de trem que passava aqui, separava a cidade?

Sr. Jairo: Bastante, da leste oeste pra baixo era rua Acre, quem morava pra baixo da linha e quem morava pra cima. Quem morava pra cima era gente melhor, quem morava pra baixo era inferior. Não tinha prédio, não tinha casas boas, não tinha nada. E todos que trabalhavam tinha que passar por aqui, subir a plataforma, sair por aquele portão grande lá e sair pra cidade.

Lucas: O que impressiona muito, a gente se impressiona muito quando vê fotos daquela época, tudo barro.

Sr. Jairo: Sim era barro, amassei barro até no casamento meu. Eu casei em 63, era barro...

Lucas: Gruda néh.

Sr. Jairo: Gruda, ali onde é a Casa Pernambucana, naquele tempo a rua, era a avenida Paraná, andava dos dois lados, não tinha calçamento nenhum, era barro mesmo, era barro, até na canela, você andava no barro, a cidade inteira, depois foi surgindo essas pedras aí, oh, (paralelepípedo) nas ruas principais de Londrina, em alguns lugar, néh. Calçadão, onde é o calçadão hoje. E mais nalgumas rua aí que foi surgindo.

Lucas: Na sua opinião, Londrina começou a mudar muito, a partir de que ponto, chegada de uma empresa grande, alguma coisa desse tipo?

Sr. Jairo: É, mais ou menos de 60, eu sou de 36 néh, londrina é de 1935, eu vim pra cá em 1943, Londrina não era nada. Londrina começou mesmo... cinquenta, cinquenta e dois já teve um carnaval muito bom em Londrina, e começou. De 50 pra cá, a partir de 1950 pra cá, algumas coisinha melhorou. Éh, sete de setembro, por exemplo, os colégios de Londrina, os grupo escolar, todo mundo de tênis branco, de camiseta branca, de calçãozinho branco, todas os estudante do grupo, o Hugo

Simas era o único grupo escolar de Londrina, eu estudava no Hugo Simas, fiz os quatro anos no Hugo Simas. Então, todos os anos a gente fazia aquele desfile de 7 de setembro, que era na avenida Paraná. O exército ia na frente, as escolas de fanfarra e colégio, colégio Marista, colégio Champagnat, colégio Londrinense, tinha aquelas fanfarras e 40, 50 elementos. E as meninas marchando atrás. Então, isso tudo acabou, você pode ver que, o 7 de setembro, dificilmente tem isso, néh. E a gente não via chegar 7 de setembro para gente desfilá, marcha na rua, eu vinha lá do sítio, naquela época eu vinha do sítio, lá do sítio, tênis branco, meia branca e roupa branca pra desfilá, coisa mais linda que teve, néh. E naquele... nos anos 50, 52 e 60 começou a melhorar o comércio, e quem assim, lojas de André, mercado Fuganti, era os que... os Saião, era os que comandava mais o comércio de Londrina. O Ibrahim, tinha, éh...os Fuganti era dono de meia... ali onde é o calçadão, não tem o HSBC? Daquela esquina até o meio do quarteirão era tudo dos Fuganti ali. Tinha loja de calçado, de roupa, mercearia, mercado, tudo junto. E do meio do quarteirão tinha loja de André, Caixa Econômica, tinha Banco do Estado do Paraná, que era na esquina da Rio de Janeiro. A Pernambucana é onde ela é mesmo, até hoje, e o Bradesco era lá na frente, onde é até hoje também. E algumas coisas mudaram, não tinha prédio, não tinha nada, começou com Edifício Autolon, depois o Edifício Tóquio, e aí foi criando néh, foi criando esses prédios, que você vê Londrina do outro lado, lá, já chegou lá em São Luis pra aquele lado, tudo cidade. Ali, de quem vai depois do Catuaí, não tinha nada, era tudo cafezal lá, hoje... virou uma metrópole ali. Então, foi assim, Londrina foi progressiva mesmo, progrediu muito... e que aproveitou... na época, quem tinha dinheiro e comprou terreno naquela época, era de graça, néh...praticamente de graça, hoje neh, Garcia, Fuganti. Garcia dominou a cidade neh, Ele tinha uma jardineirinha daquela aberta, no começo de... quando tinha a ferroviária aqui, a estação de ônibus era lá na praça 1º de maio, sabe onde é a Concha Acústica? Lá que era a rodoviária de Londrina. Só , depois mudou pra aquela ali, que é o museu também, de cima aqui, tinha sete plataforma só. Era 7 ônibus só que cabia lá. Então, se vê o progresso de Londrina, neh? Café acabou, em 75 deu aquela geada que acabou com Londrina, neh, acabou com o cafezal do Paraná tudo. Então começaram a plantar soja, milho, trigo, e plantar essas coisas que dá mais lucro, neh. Planta, colhe e pronto! E tinha muito algodão também na época, neh. Café, os cafeicultores, inclusive, lá na frente tem uma casinha lá, que era do seu Odebrecht, seu Edmundo, aquele pessoal lá, eles eram cafeicultores,

então eles requisitavam vagões pra carregar café para pra lá pra Santos. Saião, Saião, era gente muito, muito grande aqui em Londrina. Lunardeli, inclusive Lunardeli também, neh. Tem aquela usina de açúcar lá em Porecatu. Os Lunardeli, depois venderam. Então, tinha os Saião, os Odebrecht e vários cafeicultores aqui em Londrina que requisitava vagões. Aqui, aqui nós soltava mais ou menos, todo dia, semanalmente 15, 20 vagões com café que ia pra Santos. Santos, Paranaguá, neh.