Maura Regina Petruski
Jean Carlos Moreno
Marco Antonio Stancik
Angela Ribeiro Ferreira

O Ensino de História Local

Caminhos múltiplos

O ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL

O ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL

CAMINHOS MÚLTIPLOS

Organizadores
Maura Regina Petruski
Jean Carlos Moreno
Marco Antonio Stancik
Angela Ribeiro Ferreira

Diagramação: Marcelo Alves

Capa: Gabrielle do Carmo

A Editora Fi segue orientação da política de distribuição e compartilhamento da Creative Commons Atribuição-Compartilhalgual 4.0 Internacional
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E59 O ensino de história local: caminhos múltiplos [recurso eletrônico] / Maura Regina Petruski, Jean Carlos Moreno, Marco Antonio Stancik e Angela Ribeiro Ferreira (orgs.). – Cachoeirinha : Fi, 2024.

211p.

ISBN 978-65-85958-94-3

DOI 10.22350/9786585958943

Disponível em: http://www.editorafi.org

1. Educação – Ensino – História local – Ponta Grossa, Paraná. I. Petruski, Maura Regina. II. Moreno, Jean Carlos. III. Stancik, Marco Antonio. IV. Ferreira, Angela Ribeiro.

CDU 37.02:930(816.2)

Catalogação na publicação: Mônica Ballejo Canto – CRB 10/1023

Os textos apresentados são resultado de pesquisas desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – ProfHistória-UEPG e publicados com recursos da CAPES

PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

UEPG
Universidade Estadual de Ponta Grossa

CAPES

SUMÁRIO

Apresentação 9
Os organizadores

1 13
O Ensino de História Local nos anos iniciais do Município de Ponta Grossa: No Caminho da Princesa das Crianças
Elaine Aparecida Mayer

2 41
A Praça Marechal Floriano Peixoto – Espaço de Construção e Preservação da Memória da Cidade de Ponta Grossa
Nelci Aparecida Ruth

3 63
Jogos Eletrônicos e o Ensino de História: Uma Investigação a partir do Minecraft
George Ramon Dimbarre

4 93
Outras Memórias, Histórias Outras: O Trabalho com Fontes Históricas da Exploração Carbonífera de Figueira/PR no Ensino Fundamental
Mariane de Melo Bueno

5 117
História Local e Ensino de História: Trabalho e Trabalhadores do Café de Tejupá em Fotografias
Adilson Carlos de Lima

6 147
A História Local e o Ensino de História: Representações de Ponta Grossa na Década de 1930 em Fotografias e Crônicas de Jornal
Maristela Sant'Ana de Oliveira

7 177
Ensinar História Indígena Local: Uma Contraproposta à Exclusão Curricular
Alexandre Mazetto Vieira

Sobre os organizadores 207

Sobre os autores 209

APRESENTAÇÃO

Os organizadores

O Ensino de História é um profícuo campo de pesquisa que está em constante movimento. Essa afirmação parte do princípio de que, na atualidade, o número de pesquisadores que se dedicam a refletir sobre essa área do conhecimento cresceu consideravelmente, fazendo com que outros caminhos sejam abertos para a criação e desenvolvimento de práticas docentes direcionadas à ressignificação do ensino e da aprendizagem escolar e extraescolar.

Transitando por temas diferenciados, mas convergindo para um mesmo objetivo, pesquisadores que acreditam que a educação transforma o mundo, modelaram novas formas de trazer a História para mais perto dos alunos, quando 'velhos saberes' se transmutaram em 'novos saberes', enchendo os olhos daqueles que são o presente e o futuro do nosso país.

Como forma de expandir o conhecimento produzido, acreditando que as experiências pedagógicas devam chegar a lugares mais longínquos, e atingir a um público mais abrangente, esse dossiê foi elaborado, buscando multiplicar as possibilidades de reflexão e a construção de outros caminhos metodológicos que avancem nas pesquisas na área de aprendizagem histórica.

Nesse sentido, o local de fala dos autores dos artigos desse dossiê é o da docência na Educação Básica. Nos textos a seguir, eles retratam suas experiências, reflexões, proposições, fruto de um intenso trabalho de pesquisa, construção e implementação de práticas pedagógicas vivenciadas durante sua integração no curso de pós-graduação do

Mestrado Profissional Ensino de História da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

As produções se desenvolveram em torno do campo de pesquisa da História Local, uma vez que, como afirma Circe Bittencourt, "a história local tem sido indicada como necessária para o ensino por possibilitar a compreensão do entorno do aluno, identificando o passado sempre presente nos vários espaços de convivência – escola, casa, comunidade, trabalho e lazer – igualmente por situar os problemas significativos da história do presente" (Bittencourt, 2009, p.168).

Assim, as análises desse trabalho se encaminharam para essa perspectiva, demonstrando que a História não é um caminho de mão única.

No primeiro artigo, Elaine Mayer, em *O Ensino de História Local nos Anos Iniciais do Município de Ponta Grossa*, investigou as práticas docentes tendo como mote a obra *A Princesa das Crianças*, referência, desde os finais dos anos 1980 nos cursos de magistério e nas escolas municipais. Diante das suas constatações, propôs a ampliação da educação continuada para os docentes no campo da História Local e a Educação Patrimonial com vistas à construção de uma nova "Princesa" que atenda às necessidades do mundo contemporâneo, com utilização de fontes históricas numa perspectiva sociointeracionista.

Posteriormente, Nelci Aparecida Ruth apresenta *A praça Marechal Floriano Peixoto: espaço de construção e preservação da memória da cidade de Ponta Grossa*, no qual vamos encontrar relações estabelecidas que perpassam por referenciais que entrecruzam o ensino de história local e a educação patrimonial, trazendo a praça como objeto de estudo, mostrando que é possível reconstruir momentos da história da cidade de Ponta Grossa, localizada no interior do Paraná, por intermédio dos monumentos edificados.

Seguindo, o estudo realizado por George Ramon Dimbarre, intitulado *Jogos Eletrônicos e o Ensino de História Local: uma investigação a partir do Minecraft*, que demonstra como as mídias eletrônicas se tornaram grandes aliadas dos professores em sala de aula, podendo serem utilizadas como suporte pedagógico e didático, contribuindo para ampliar o conhecimento histórico a partir de diferente linguagem e recursos.

Já em *Outras Memórias, Histórias Outras: o Trabalho com Fontes Históricas da Exploração Carbonífera de Figueira/PR*, Mariane de Melo Bueno, a partir dos conceitos de *memória*, *identidade* e *trabalho*, construiu uma série de reflexões e aponta possibilidades didáticas para a abordagem da história dos trabalhadores de Figueira. No aprofundamento deste caminho, a autora elenca diversas fontes históricas, explicitando maneiras de utilizá-las, metodologicamente, como mediadores culturais, com o intuito de produzir reflexão, empatia e identificação com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental.

A mesma perspectiva em relação aos trabalhadores é encontrada no capítulo *História Local e Ensino de História: Trabalho e Trabalhadores do Café de Tejupá em Fotografias*, de Adilson Carlos de Lima. A partir da percepção das carências e ausências nas memórias e até mesmo de fontes para prospectar a história dos trabalhadores rurais do café, cultura que dá identidade ao município, Lima faz um levantamento intenso de fotografias em acervos particulares e oficiais, a fim de construir possibilidades de trabalho com os estudantes do Ensino Fundamental. Mobilizando a noção de "paradigma da ausência" (CHALHOUB; SILVA, 2009), o autor promove o encontro da análise da fonte fotográfica com os estudos sobre memória do trabalho e dos trabalhadores para desenvolver sua proposta didática.

Em outro artigo, Maristela Sant'Ana de Oliveira nos traz em *A História Local e o Ensino de História: Representações de Ponta Grossa na*

década de 1930 em Fotografias e Crônicas de Jornal a problematização de múltiplas relações que podemos encontrar em termos de produção, circulação e visibilidade na construção da história da cidade. Enfatiza que por meio desses documentos, que registraram épocas precedentes, temos a possibilidade de compreender similitudes e diferenças entre modos de vida cultural, política e social através do ensino de história.

O (não) lugar dos indígenas no currículo escolar é o ponto de partida do capítulo de Alexandre Mazetto Vieira, *Ensinar História Indígena Local: uma Contraproposta à Exclusão Curricular*. Com uma intensa reflexão sobre a função social da História e os desafios trazidos pela teoria decolonial, o autor constrói uma proposta para a formação continuada de docentes, envolvendo desde a atualização de leituras sobre a história indígena até proposições específicas para conhecer e compreender as atuais aldeias de Yvy Pyhaú, Karugwá (ambas em Barão de Antonina-SP) e Tekoa Porã (em Itaporanga-SP) de grupos Tupi Guarani (autodenominação dos antigos Guarani-Ñandeva) nas terras que compreendem parte da bacia hidrográfica do Alto Paranapanema; tudo isso se faz a partir de uma experiência de longa data de trabalho com professores de História na Diretoria de Ensino da Região de Piraju do estado de São Paulo.

Por fim, *A Congada, os negros e o Ensino de História Local no município da Lapa/Pr,* Guilherme Rodrigues nos evidencia a existência de uma rede de relações entre recortes espaciais e temporais, ao mesmo tempo que nos revela que "é importante observar que uma realidade local não contém, em si mesma, as chaves de sua própria explicação" (Schmidt, 2007, p.190), muito embora ela possa se fazer representada no presente e na memória.

Setembro 2022

1

O ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL NOS ANOS INICIAIS DO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA: NO CAMINHO DA PRINCESA DAS CRIANÇAS

Elaine Aparecida Mayer

> *Antigamente os Campos Gerais eram uma imensidão de pastagens naturais salpicadas de capões cheinhos de pinheiros. Naquele tempo não era com hoje, não havia grandes plantações, nem cercas, nem boas estradas ou pontes, tudo ainda era muito selvagem. As pessoas moravam nas fazendas que eram grandes e ficavam muito longe uma das outras.*
>
> Maria Lourdes Pedroso e Maria Stella Meister
> A Princesa das Crianças
> 1989

Era fazendo uso destas palavras, descritas na obra *A Princesa das Crianças* (1989) das professoras Maria de Lourdes Pedroso e Maria Stella Meister, que iniciávamos a aula de História sobre a fundação de Ponta Grossa, com a turma da antiga 2ª série do Ensino Fundamental, em meados da década de 1990. Mesmo tentando fazer com que as crianças entendessem o que eram "capões", usando apenas quadro e giz e uma representação não muito fiel ou tentando fazê-los imaginar o quão distante era este "antigamente", esmerávamo-nos muito para dar uma boa aula de História e a *Princesa das Crianças* sempre nos salvava.

O título dado à obra em questão, já remetia à sua importância no contexto histórico paranaense. Era uma alusão à geografia local e ao prestígio da cidade de Ponta Grossa que era tida como a "Princesa dos Campos Gerais". Extraíamos de suas poucas páginas, todo conhecimento, que nem sempre nos era apresentado nas aulas de Metodologia do Ensino de História nos cursos de Magistério. Limitávamo-nos a compreender o que seus textos nos traziam como

fontes da história de nossa cidade. Sentíamo-nos protegidas pela *Princesa*, pois sem ela, não existiria uma aula de História que contemplasse aspectos históricos e geográficos da nossa comunidade. Ela nos fazia lembrar que estas terras já foram caminho de tropeiros e que a catedral foi erguida no local mais alto da cidade, graças às duas pombinhas que ali pousaram.

Quem não conhece a lenda das pombinhas? Ah! Estas famosas pombinhas... soltas por fazendeiros que moravam na região dos Campos Gerais e que discutiam qual era o melhor lugar para ser o centro da nova freguesia, elevada a esta categoria em 15 de setembro de 1823. Reza a lenda que as tais pombinhas pousaram numa grande figueira que ficava numa colina e ali, então, foi construída a Matriz de Santana (MEISTER; PEDROSO,1989).

Graças a esta lenda, a história da fundação de Ponta Grossa, para a maioria dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, fica restrita ao caminho dos tropeiros, que de fato existiu, e ao pouso das célebres pombinhas que ficou fossilizado no imaginário ponta-grossense.

Sabemos, enquanto historiadores, o quanto mitos e lendas fazem parte da construção da identidade de um povo e que este tipo de narração serve, muitas vezes, para explicar algum acontecimento histórico. De acordo com o *Dicionário do Folclore Brasileiro*, "lendas podem ser episódios sentimentais ou heroicos transmitidos e conservados na tradição oral de um povo e localizada num tempo e espaço" (CASCUDO, 2000, p.328).

Nada melhor que pombinhas da paz para selar a "briga entre fazendeiros" que decidiriam onde Ponta Grossa de fato teria sua pedra fundamental. Mas, quem eram esses fazendeiros? Por que brigavam de fato? Questões como estas não eram, nem de longe, questionadas com

nossos alunos. Na verdade, muitas de nós, professoras regentes, não sabíamos nenhum outro detalhe, além daqueles trazidos pela *Princesa*.

Com certeza, a *Princesa* nos guiou pelos caminhos da história de Ponta Grossa durante muitos anos. Foi nossa direção em meio a uma história contada sem muitos detalhes, num tempo em que era (ou ainda é) um tanto enredado compartilhar informações, pesquisas acadêmicas ou literárias que abrangessem a História Local.

Em hipótese alguma, o presente projeto pretende desmerecer a obra das autoras Maria de Lourdes e Maria Stella ou a atuação das professoras dos anos iniciais que faziam, e ainda fazem, uso dela em suas aulas de História. A intenção é exatamente oposta. Foi partindo desta necessidade e dificuldade pessoal, enquanto professora dos anos iniciais, que a possibilidade da pesquisa, cujos resultados agora apresentamos, passou a existir.

Ao iniciar no curso de Licenciatura em História da UEPG, qual foi minha gratificante surpresa ao me deparar com inúmeras pesquisas na área de História Local, bem como conhecer pesquisadores dedicadíssimos a estes temas. Obviamente, o encantamento pela História Local e por todos os aspectos que constroem as páginas da história de nossa cidade e agregam ao conhecimento histórico olhares diversificados sobre o mesmo fato, fizeram com que o questionamento acerca do porquê tais pesquisas não chegam ao espaço da escola de anos iniciais ficasse mais latente.

Ir além da lenda das pombinhas e tentar descobrir outros caminhos para que essa história repercutisse nos espaços escolares e, quem sabe um dia, nas práticas das professoras unidocentes, motivaram as leituras sobre o entendimento da criança dos anos iniciais e a forma com a qual ela aprende história. Foram utilizados como referência, na área de ensino de História voltado aos anos iniciais, as pesquisas de

Cainelli (2006, 2009), Miranda (2004, 2013), Oliveira (2012, 2013), Fonseca (2009), Luporini e Urban (2015), Cooper (2012), as quais possibilitaram uma rica fonte de dados e possibilidades para a presente pesquisa.

Para que este novo caminho de pesquisa pudesse ser traçado, também foram realizadas buscas em teóricos e pesquisadores de História Local. Pesquisadores estes que contribuíram para um acervo significativo sobre a história do Município de Ponta Grossa. Pautando, portanto, o presente trabalho foram estabelecidos objetivos que buscassem uma tentativa de diálogo entre o passado e o presente no que se refere às aulas de História dos anos iniciais: buscar dados que demostrem como as professoras dos anos iniciais organizam suas aulas dentro da temática da História Local e qual a importância que as mesmas atribuem a este conteúdo especificamente; quais as possíveis dificuldades e facilidades encontradas nas práticas de sala de aula destas professoras; refletir como o ensino de História Local pode colaborar para que o aluno se perceba enquanto sujeito histórico pertencente a uma comunidade, que possui uma história particular, a qual está diretamente ligada a uma macro História.

Para atingir tais objetivos, além de um estudo bibliográfico sobre as relações entre História Local e ensino de História, bem como pesquisas de autores que tratam diretamente sobre a temática de formação de professores e o ensino de história nos anos iniciais, optamos pela aplicação de questionário para as professoras dos anos iniciais de algumas escolas da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa. Eles foram elaborados, na tentativa de encontrar possíveis pistas de como se dá a prática na disciplina de História nos anos iniciais, em que momento o ensino da História Local acontece, bem como perceber as dificuldades e/ou facilidades encontradas pelas docentes deste segmento.

Foram entregues 105 questionários impressos, distribuídos em 7 escolas públicas municipais de Ensino Fundamental de 4 bairros diferentes de Ponta Grossa. Do total distribuído, 58 retornaram preenchidos quase em sua totalidade. Ressaltamos que as professoras que responderam ao questionário, aceitaram o convite de participar da pesquisa, através de informações repassadas pela equipe gestora e mediada por ela. E é então, com base na voz destas 58 professoras, que tentaremos trazer à tona algumas discussões relevantes na área de ensino de História, com ênfase ao ensino da História Local.

O Ensino de História Local no Município de Ponta Grossa: um breve panorama das práticas docentes

É perceptível que pouco se discute a respeito da História Local dentro do espaço escolar da primeira fase do Ensino Fundamental. Segundo Menin (2015, p.22) é necessário que, especialmente, a criança dos Anos Iniciais seja levada a compreender que o conhecimento histórico não é algo acabado e sim algo que está em constante construção e, para a autora, o "trabalho com a História Local permite trabalhar com fontes que pertençam ao cotidiano, o qual pode ser um instrumento de análise plural, levando em conta as particularidades, sem cair na homogeneização que silencia as características de um lugar".

De acordo com Chaves (2020, p.14) a "História Local se tornou uma possibilidade de investigação, sobretudo, a partir da Nova História e com a ampliação da visão dos historiadores, bem como das fontes e dos objetos estudados por eles". É exatamente essa ampliação de uso de fontes e objetos que pode fazer com que a História Local se aproxime mais da realidade dos alunos dos anos iniciais: é aquele moedor de carne que sua avó usava quando morava na fazenda ou aquela foto que foi

tirada da praça quando ainda não existiam muitos prédios na cidade, ou ainda aquele uniforme escolar que foi usado em sua escola quando ela foi fundada... São as aproximações que farão com que este aluno se perceba como parte da história e não a veja como algo distante e num lugar ao qual ele não pertença.

Mas qual seria o sentido da História Local? Muitos pesquisadores como Bittencourt (2004), Schimidt e Cainelli (2005) e Santos (2002) trazem alguns questionamentos, tratando a História Local como "história do lugar", quando esta se relaciona com o aspecto regional, mas também a consideram "estratégia ou método de ensino", quando articulados na historiografia nacional.

Samuel (1990, p.237), em seu texto *História Local e História Oral*, afirma que "a História Local não se escreve por si mesma, mas, como qualquer outro tipo de projeto histórico, depende da natureza da evidência e do modo como é lida." Essa ideia colabora com as questões pontuadas por Toledo, pois enfatiza a importância do papel do professor ao compreender essa história e optar por esta ou aquela fonte. Chaves (2020, p.24) complementa, falando da necessidade de o historiador local ter certa "sensibilidade", pois os acontecimentos locais normalmente vêm "permeados por relações pessoais" e tais relações poderão interferir na ação do historiador ao selecionar, ler e interpretar as fontes.

Neste contexto, categorizando a *Princesa* enquanto livro que trata especificamente sobre a história e geografia de Ponta Grossa, pode-se criar uma hipótese que justifique seu uso ainda nos dias de hoje. Donner (2012, p.223) reflete sobre esse "alcance dos livros de história dos municípios", pois tal material é tratado como um "manual utilizado em escolas para relembrar festas, datas comemorativas e mitos de fundação da cidade". De acordo com a autora "este material torna-se um espaço para formação de identidades e memórias coletivas.".

Não é difícil constatar, no caso ponta-grossense, que muitas das obras que trazem temas ou recortes da história da cidade, são de autoria de memorialistas[1]. Tais autores têm sua importância no cenário local, pois como muitos têm contato direto com as fontes, mesmo produzindo obras de cunho literário e pessoal, trazem à tona memórias dessa comunidade que, muitas vezes, poderão despertar o interesse dos alunos dos anos iniciais. Relatar histórias do passado, ainda que fantasiosas do ponto de vista acadêmico, pode suscitar aos alunos, mediados pelos professores, questionamentos dos mais diversos a respeito de tais fontes. Estimular a argumentação e a criação de hipóteses, neste caso, é essencial para que fantasia e realidade se distingam.

Fonseca (2009, p.125) defende, mesmo diante das dificuldades, os estudos de história local na Educação Básica obrigatória, pois "o local e o cotidiano da criança e do jovem constituem e são constitutivos de importantes dimensões do viver – logo, podem ser problematizados, tematizados e explorados em sala de aula". Ou seja, será nas aulas de História, que os alunos terão contato com uma diversidade de costumes, culturas e memórias de sua localidade e, cabe ao professor, como conclui Fonseca (2009, p.125) ter "o papel de junto com os alunos auscultar o pulsar da comunidade, registrá-lo, produzir reflexões e transmiti-lo a outros. A escola e as aulas de História são lugares de memória, da história recente, imediata e distante."

Na tentativa de sanar as dúvidas que surgiram durante a elaboração da problemática central da pesquisa, que seria o ensino de História Local nos Anos Iniciais no município de Ponta Grossa, foi pensado num instrumento que desse voz às professoras, bem como possibilitasse o

[1] Segundo Donner (2012, p.227), os memorialistas não produzem História e sim memórias, pois seus trabalhos não seguem métodos e procedimentos próprios do saber acadêmico.

surgimento de uma série de hipóteses que responderiam às questões da pesquisa. Optou-se pela elaboração de um questionário, o qual seria entregue em algumas escolas da rede municipal da cidade, para professoras que atuassem preferencialmente em turma de 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. Definido então o instrumento, o próximo passo seria a elaboração das questões a serem respondidas.

A versão final do questionário contou com um total de 14 questões, sendo 9 fechadas e 5 abertas. Foram categorizadas de acordo com as seguintes temáticas: perfil profissional, formação inicial e continuada, práticas pedagógicas, ensino de História e História Local. A proposta de análise do questionário, visa uma reflexão tanto pelo viés quantitativo quanto pelo qualitativo, tendo em vista a diversidade das categorias e o formato das questões.

Os resultados obtidos na pesquisa buscam, portanto, travar um diálogo entre os estudos na área do ensino de História e História Local e a realidade ponta-grossense relatada pelas professoras dos anos iniciais. Essa proposta dialógica entre a teoria e a prática possibilitará uma série de reflexões sobre o ensino de História nos Anos Iniciais, pautadas na vivência docente e nas várias pesquisas já realizadas na área de História e formação de professores.

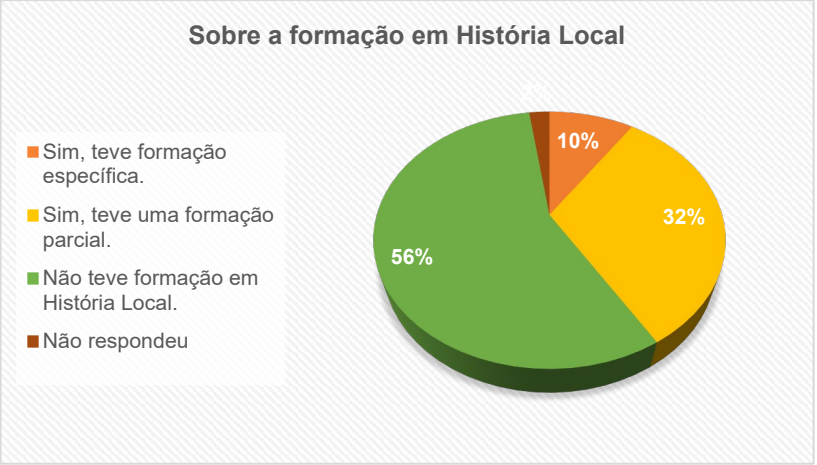
Destacam-se na sequência, alguns resultados obtidos em questões que trataram especificamente sofre a formação das professoras em História Local, bem como sua percepção e atuação no que se refere ao currículo da disciplina de História:

- **Questão 11**

A seguinte pergunta foi feita às professoras: “em relação aos conteúdos específicos sobre a História Local (História do Município de

Ponta Grossa), em qual momento de sua formação (Curso de magistério ou formação de docentes, graduação ou na formação continuada), você teve conteúdos ou disciplinas que tratassem exclusivamente sobre a história do município?".

GRÁFICO 1 – Formação em História Local.



Fonte: A autora.

Observando o gráfico em questão, percebe-se que cerca de 56% das professoras relatam que não tiveram formação em história local. 32% afirmaram ter uma formação parcial e apenas 10% afirmaram que em algum momento de sua formação, o conteúdo sobre História Local foi abordado. Cabe um adendo a esta questão: somente duas das professoras entrevistadas (1,1%) afirmaram possuir graduação em História.

Para uma simples reflexão, traz-se aqui, como exemplo, dois cursos comumente buscados pelos professores dos Anos Iniciais na cidade de Ponta Grossa: o curso de formação de docentes, proposto pelo Governo do Estado do Paraná, sendo a matriz vigente aprovada pelo Parecer 948/2014 do Conselho Estadual de Educação – CEE, no qual a disciplina de Metodologia de História é contemplada com apenas 2h/aula semanais no

último ano do curso (PARANÁ, 2014). E a licenciatura em Pedagogia, ofertada pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, na disciplina Fundamentos Teóricos e Metodológicos da História, a qual possui uma carga horária de 68h/aula durante todo o curso, para acadêmicos que entraram no curso a partir de 2013 (UEPG, 2020).

Analisando estas situações pontuais sobre as disciplinas que formam o professor de História dos Anos Iniciais, tratadas brevemente nos parágrafos acima e, somando às propostas curriculares nacionais, desde a criação do Parâmetros Curriculares Nacionais em 1996, até o que se encontra posto como habilidades na nova Base Nacional Comum Curricular de 2017, percebe-se que o resultado de tal soma não é o que se espera ou o que se deveria esperar... *Grosso modo*, nota-se que a soma não fecha um total esperado: um componente curricular com uma densidade de conteúdos considerável e um tempo de formação que provavelmente não seja suficiente para contemplar tais conteúdos.

- **Questão 6:**

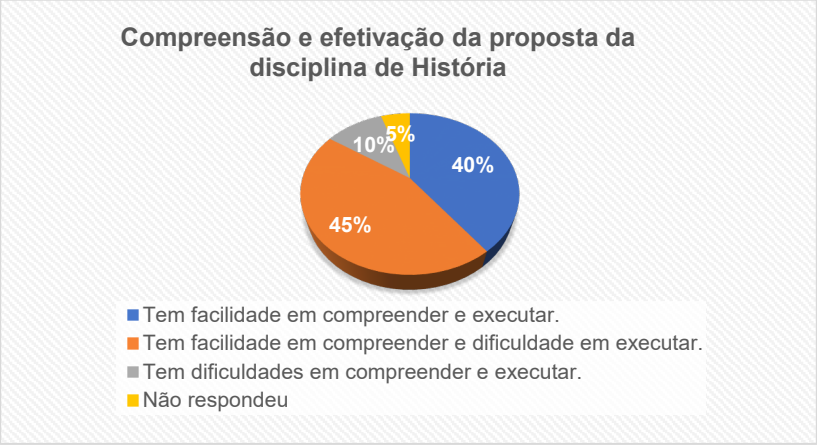
No mês de dezembro de 2017, foram aprovados o parecer e o projeto da nova BNCC, seguido de sua homologação no MEC e, por fim, no dia 22 do mesmo mês, foi "publicada a Resolução CNE/CP nº 2, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica" (BRASIL, 2018).

Desde a aprovação da BNCC, as escolas de Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) precisaram iniciar um processo de adequação de seu currículo, em conformidade com os novos direcionamentos da Base Nacional. Na prefeitura Municipal de Ponta Grossa, essas modificações começaram efetivamente em 2019, momento em que foram construídos,

com auxílio de muitos professores da rede, os novos Referenciais Curriculares Municipais. Grupos de estudo foram organizados, com o intuito de direcionar a construção dos referenciais à luz da nova BNCC. A versão final do documento foi distribuída aos professores da rede no primeiro semestre de 2020 e disponibilizada no site da Secretaria Municipal de Educação, em formato PDF, para acesso ao público em geral.

A questão 6 trata da compreensão e da efetivação desta proposta pedagógica descrita nos Referenciais Curriculares Municipais para a disciplina de História. As professoras foram questionadas se teriam conhecimento deste novo documento, integralmente ou parcialmente, e se teriam facilidade ou dificuldade em compreender tal proposta, bem como colocá-la em prática.

GRÁFICO 2 – Sobre compreensão e efetivação da proposta curricular municipal para a disciplina de História.



Fonte: A autora.

Neste caso, 45% das professoras entrevistadas relataram ter facilidade em compreender a proposta para a disciplina de história, mas encontram certa dificuldade de colocá-la em prática. Partindo deste primeiro número, surgem alguns possíveis questionamentos: por que

existe essa dificuldade de colocá-la em prática? Quais os impedimentos para que se aplique tal proposta? Existe um provável distanciamento entre teoria e prática? Ou uma carência de referencial teórico, recursos metodológicos e até mesmo financeiros? Ou uma possível insegurança por parte das docentes? O sistema educacional possibilita a prática do ensino de História?

De acordo com os novos Referenciais Curriculares da rede municipal, as vivências do aluno precisam ser valorizadas e exploradas, no que se refere ao ensino de História, recomendando, inclusive, o trabalho de campo e as investigações documentais:

> O ensino de História no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, deve ser voltado a valorização das vivências e experiências individuais e familiares trazidas pelos alunos. Essas vivências e experiências devem ser problematizadas através da ludicidade, da escuta e da fala sensível, da troca. O trabalho de campo deve ser privilegiado, entrevistas, observações, pesquisas, investigações documentais, o desenvolvimento de análises e argumentações podem potencializar as descobertas estimulando a criticidade e a criatividade dos alunos. Tais procedimentos auxiliarão na compreensão de si mesmos, de suas histórias de vida e dos diferentes grupos sociais com quem se relacionam (PONTA GROSSA, 2020, p. 425).

O trabalho com a disciplina de História nos anos iniciais pressupõe de fato uma problematização, seja das experiências dos alunos ou das situações do passado. De acordo com Luporini e Urban (2015, p. 40), a problematização no ensino de História "remete a ideia de que o passado não possui um valor em si mesmo, ou seja, a possibilidade do questionamento propicia aos alunos o envolvimento dos conhecimentos adquiridos".

Trabalho com fontes... problematização... investigação... A realidade educacional permite tais práticas? Sem fazer referência apenas à formação do professor, seja ela inicial ou continuada, mas sim

considerando toda estrutura educacional e pensando sob o ponto de vista local, as escolas de anos iniciais do município de Ponta Grossa possibilitam esse ensino de História voltado para a "criticidade e criatividade" como propõe seu documento curricular?

Destaca-se, nesta questão, a porcentagem de professoras que afirmam não compreender a proposta, bem como encontram dificuldade na execução. Seria equivocado concluir que 10% das professoras entrevistadas, que possivelmente trabalham ou já trabalharam com a disciplina de História, fizeram uso de conceitos e metodologias que, ao invés de colaborar com a aprendizagem histórica, a complicaram ainda mais? Seria, neste caso, resultado de sua formação inicial? Ou a falta de uma formação continuada?

A questão 6 trouxe mais dúvidas que respostas. Porém, tais questionamentos são totalmente relevantes quando buscamos refletir sobre a prática docente, especialmente a área do ensino e aprendizagem histórica.

A Princesa das Crianças volta a cena: diálogos possíveis sobre a História Local

No final da década de 1980, quando a *Princesa das Crianças* começou a circular pelas escolas do município de Ponta Grossa e nos cursos de magistério, tanto na escola pública quanto nas escolas privadas, sua aceitação foi quase que imediata. Vivíamos, nós professoras dos anos iniciais, numa realidade onde não tínhamos ideia do número de pesquisas que já existiam no mundo acadêmico sobre História Local e sobre a história de Ponta Grossa, especialmente aquelas desenvolvidas no Departamento de História da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

De forma muito rápida a *Princesa das crianças* começou a ganhar espaço nas salas de aula das, até então, primeiras séries do 1º Grau[2], ainda na década de 1990. Com o passar do tempo, outras obras começaram a surgir nos ambientes escolares, incluindo muitas de memorialistas ponta-grossenses, porém, sabendo da formação das autoras da princesa, a credibilidade da obra se consolidou perante as docentes da Educação Básica.

Considerando o conteúdo trazido nas páginas da *Princesa*, é possível destacar alguns temas mais significativos, como os aspectos geográficos do município de Ponta Grossa: a localização, o relevo, a hidrografia, o clima, a vegetação e os pontos turísticos da região. Também traz uma história do município: a fundação de Ponta Grossa, seus primeiros habitantes, a questão da imigração e a importância das chamadas revoluções[3] que também tiveram um cenário em terras paranaenses. A obra também apresenta uma listagem das principais avenidas, ruas e praças da cidade, assim como o funcionamento do sistema de transporte e as atividades econômicas que se destacam no período da década de 1980.

A obra aborda, neste mesmo caminho, uma versão da história do Estado-nação, comum na tradição de conteúdos desde antigo Ensino Primário até muito recentemente: a educação cívica e as principais datas comemorativas significativas para a história do Brasil, como a Proclamação da República, Dia da Independência do Brasil e o Dia de Tiradentes. Os símbolos nacionais também marcam presença neste

[2] Nas décadas de 1980 e 1990 as nomenclaturas "séries" e "1º grau" ainda eram utilizadas para designar respectivamente o ano escolar que o aluno cursaria e qual nível de ensino. Com a implantação da Lei do Ensino Fundamental de Nove Anos (o fim do 1º grau se dá com a LDB de 1996), tais nomenclaturas deixam de ser usadas: "Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – admite a matrícula no Ensino Fundamental de nove anos, a iniciar-se aos seis anos de idade." (BRASIL, 2007)

[3] Termos usados pelas autoras para designar a Revolução Federalista e o Golpe de 1930.

contexto de educação cívica, evidenciando características marcantes desta forma tradicional de se ensinar História, que tem uma longa duração e só recentemente vem se modificando num contexto pós ditadura militar.

Katia Abud (2012) traz algumas considerações importantes a respeito desta forma de se ensinar História, pautada no patriotismo e nacionalismo, mesmo nos segmentos das séries iniciais.

> Não se evidencia, nos documentos educacionais brasileiros, o reconhecimento do peso do ensino de História para a formação do cidadão. Ele é tido como veículo inculcador do patriotismo e do nacionalismo e por isso, seu ensino por meio da valorização dos personagens, pelo interesse no desenvolvimento do civismo e da educação moral, esteve presente nos currículos brasileiros, em todos os níveis de ensino, desde os primórdios da escolarização no Brasil (ABUD, 2012, p. 560).

Tendo em vista todas as temáticas presentes nas páginas da *Princesa*, percebe-se o intuito de fornecer dados históricos e geográficos sobre a cidade de forma simples e didática. Essa funcionalidade fez com que ela permanecesse presente até os dias de hoje na prática de muitas professoras, assim como mostra a questão 7 da pesquisa.

Nesta questão, foi indagado às professoras sobre o uso de livros (didáticos ou não) para trabalhar a disciplina de História ou História Local, pedindo para que elas citassem quais seriam estes materiais. Das 64 respostas levantadas com a questão, percebe-se uma quantidade considerável de professoras que afirmam utilizar algum tipo de livro ou manual, porém não citaram a referência em sua resposta. Um número também expressivo de professoras não respondeu à questão, cerca de 20% do total.

Dentre as respostas onde aparece a referência do material utilizado, destacam-se alguns títulos: a *Coleção Ápis* da Editora Ática, *Paraná: Pequenos Exploradores* da Editora Positivo, *ET Paraná*, a *História*

dos Pioneiros e por fim, citada em 9 das respostas, está a *Princesa da Crianças*.

TABELA 1 - Questão 7.

Você faz uso de algum livro para trabalhar a disciplina de História ou História Local? Se sim, cite-os.		
Material Didático	**Quantidade**	**%**
Sim, mas não citou.	15	23,44
Não respondeu.	13	20,31
Coleção Ápis. Ed. Ática	10	15,63
Princesa das Crianças.	9	14,06
Não usa (no momento).	6	9,37
Atividades/textos da internet.	4	6,25
Não, pois o livro didático não contempla História Local.	3	4,69
Paraná. Pequenos Exploradores.	2	3,13
A história dos pioneiros.	1	1,56
ET Paraná.	1	1,56
Total	**64**	**100%**
OBS: algumas professoras citaram mais de um livro.		

Fonte: A autora.

Neste contexto, cabe uma simples reflexão (ou uma constatação): ainda existe uma busca, por parte das professoras dos anos iniciais, por materiais que sintetizem de forma prática e funcional, a história e a geografia de Ponta Grossa, mesmo que estes já estejam desatualizados em muitos pontos. Buscar dados atuais demandam tempo grande de pesquisa e sabe-se que a rotina destas professoras, nem sempre permite que elas tenham tal disponibilidade.

É preocupante pensar que, por algum motivo, dados incorretos ou desatualizados sobre a história do município podem chegar aos alunos dos Anos Iniciais. Sendo assim, é essencial que a mantenedora ou a equipe gestora, auxilie a professora neste processo de busca, não somente como exigência de sua função, mas também como forma de estimular a formação continuada destas professoras, questionando-as e fazendo-as refletir sobre sua prática e sobre o ensino de História.

Foi pensando especificamente nestas dificuldades elencadas durante a análise dos dados da presente pesquisa, que se chegou a três sugestões ou possibilidades de ações que serviriam de apoio para o trabalho das professoras dos anos iniciais dentro do ensino de História, em especial, no ensino de História Local.

1. Formação continuada

Pensando no caso das professoras dos anos iniciais que não se formam exclusivamente no campo da História, quais indagações passariam por suas mentes ao se depararem com os desafios de ensinar crianças deste segmento? Neste caso, ensinar não somente História, mas todas as outras áreas do conhecimento e de "quebra", alfabetizar. De fato, são desafios presentes no cotidiano de uma professora dos anos iniciais. Zarbato (2015, p.57) em sua pesquisa sobre "as concepções históricas utilizadas como referenciais na docência em História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental", trouxe à tona algumas considerações importantes relatadas nas oficinas didáticas que realizou com professoras dos anos iniciais:

> Nas oficinas, percebeu-se, entretanto que os/as professores/as tiveram contato com as concepções e conceitos históricos na formação inicial. [...] Porém, um dos entraves que percebemos ao longo da oficina, foi a

> dificuldade de participação em cursos, palestras, eventos de formação continuada (ZARBATO, 2015, p.73).

Mesmo com os possíveis entraves encontrados no processo de formação continuada, como "excesso de carga horária, dificuldade de conciliar horários, dificuldade de locomoção, falta de recursos financeiros para custear os cursos, bem como a apatia dos órgãos governamentais em oferecer a formação continuada" de acordo com Zarbato (2015, p.73), compreende-se como um importante meio de levar às docentes, reflexões mais pontuais e de acordo com suas dificuldades e realidades.

Neste caso em específico, talvez, as dúvidas existentes acerca da temática que envolve a História Local, pudessem ser sanadas por meio da formação continuada. É necessário, no entanto, que a formação continuada não seja entendida apenas como um momento obrigatório para as professoras, onde um "especialista" vem dar palestras sobre temas que não atraem o professorado e não são voltadas para suas necessidades ou realidades escolares. Assim, como afirma Fonseca (2012, p.132), "é necessário ampliarmos a discussão, para que possamos, de uma vez por todas, romper com as velhas ideias de *reciclagem, treinamento e requalificação*."

Cerri (2007) reitera, afirmando que:

> A educação contínua do professor, quando se busca sinceramente uma escola de qualidade, capaz de superar os entraves de desenvolvimento da sociedade brasileira e construir a democracia, não deve estar centrada no oferecimento de cursos, mas na criação de condições para que o professor exerça a sua condição de sujeito do processo educativo (p. 42).

Dito isso e pautando-se também nos dados tabulados na presente pesquisa, levanta-se a hipótese de considerar a formação continuada, uma forma de agregar à prática das professoras, o conhecimento

específico sobre História e História Local que, porventura, tenha sido ausente de sua formação inicial.

2. Educação Patrimonial

Outra possibilidade de ação para as professoras dos anos iniciais, seria dentro da perspectiva da Educação Patrimonial. De acordo com Barroso (2010, p. 21) "o patrimônio passou a ganhar foro de importância e significado no campo da Educação". Isso porque, desde a criação das Diretrizes Curriculares para Educação Básica (Brasil, 2013), com as "transformações na concepção dos tipos de saberes, conhecimentos e agentes sociais que fazem parte da educação brasileira", assim como afirmam De Vargas Gil e Pacievitch (2017, p.128), "é preciso transformar os tempos e espaços escolares para a cultura da vida".

Tal consideração acerca da importância desta nova forma de compreender o patrimônio, se contrapõe ao que "tradicionalmente se esperava do ensino de história escolar: difundir a noção de pertencimento à nação, isto é, a identificação de todos os brasileiros, com um passado, um presente e um destino comuns, além do território e da língua" (De Vargas Gil e Pacievitch, 2017, p.124).

As reflexões a respeito da importância da Educação Patrimonial trazem à tona novas oportunidades para o ensino de História, em todos os níveis de educação. Luporini e Urban (2015) destacam a possibilidade do trabalho com fontes, nos anos iniciais, relacionando com a educação patrimonial:

> Discutir questões voltadas à educação patrimonial significa criar uma consciência e uma sensibilidade para olhar o próprio espaço em que se vive e convive, tomando como objetos de estudo, como referências para o processo educativo, os suportes do patrimônio cultural do local/região (LUPORINI, URBAN, 2015, p.35).

As autoras reiteram que "considerar os bens culturais de cada comunidade é valorizar os diferentes registros e a possibilidade de produzir análise documental sobre eles, constituindo-se uma rica fonte de ensino" (2015, p.36).

Através das práticas voltadas para a Educação Patrimonial, especialmente as que envolvem diretamente a História Local, Machado e Monteiro (2010, p. 34) consideram que o ensino de História promoverá a "investigação do cotidiano e a existência de pessoas comuns" possibilitando um olhar ampliado que vai além daquele determinado pelas classes dominantes, dessa forma oportunizará "a articulação e problematização dos conceitos de patrimônio, identidade e cidadania" (2010, p.37) tão necessária para o entendimento dos papéis dos grupos sociais em sua comunidade.

3. "A Princesa das crianças" versão 2.0

Logo de início, faz-se necessário deixar claro, que a intenção de trazer como hipótese de resposta à problemática desta pesquisa, a presença de uma "nova" princesa, não desqualifica nem desmerece a estimada Princesa das Crianças, ao contrário, se inspira nela para esboçar uma nova proposta de material paradidático de História Local, voltado para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Mas quais seriam os traços desta nova princesa? Seria ela empoderada e revolucionária? Ponderada ou questionadora? Assim como qualquer material didático existente, eles são elaborados partindo de escolhas de historiadores. Neste caso, essa princesa seria um misto de necessidades constatadas nos resultados desta pesquisa e de todas as leituras realizadas pela autora desde sua elaboração. No entanto, teria

uma certa dose de carências pessoais, sentidas no decorrer de anos de atuação como professora dos anos iniciais.

A primeira escolha seria relacionada à formação de conceitos sociais na perspectiva do pesquisador russo Lev Vygotsky (1896-1934). Para Vygotsky, a formação se dá por meio da interação entre sujeito e ambiente, numa relação dialógica entre ambos. Cooper (2012), em suas pesquisas envolvendo o ensino de História com alunos da educação infantil e anos iniciais, também relata a contribuição de Vygotsky em seu trabalho sobre a zona de desenvolvimento proximal[4], que mostra "como, trabalhando com um adulto ou com um parceiro(a) mais competente, o pensamento da criança pode ser levado a diante" (p. 29). Nesse contexto, insere-se o papel da escola e do professor, enquanto mediadores do aprendizado escolar.

A outra escolha, seria em relação ao uso de fontes históricas nas práticas de sala de aula, neste caso, fontes que remetessem à história da cidade. Uma nova princesa, necessitaria de um novo conteúdo com ferramentas que auxiliassem as professoras a abrir um leque de possibilidades sobre a História Local. Mas não basta apenas ter fontes, é necessário saber usá-las, conversar com elas, questionar, fazer com que o aluno se interesse por elas e perceba o quanto elas têm a ensinar. Luporini e Urban (2015) reforçam essa ideia quando afirmam que:

> O diálogo com as fontes é fundamental, porque estas não devem ser entendidas como uma verdade sobre o passado, sobre o que aconteceu em determinado lugar; elas devem ser consideradas como um vestígio do passado ao qual se tem acesso no momento presente (LUPORINI E URBAN, 2015, p. 18).

[4] "[...] a zona de desenvolvimento proximal é o caminho entre o que a criança consegue fazer sozinha e o que ela está perto de conseguir fazer sozinha. Saber identificar essas duas capacidades e trabalhar o percurso de cada aluno entre ambas são as duas principais habilidades que um professor precisa ter, segundo Vygotsky" https://novaescola.org.br/conteudo/7235/lev-vygotsky#_=_ acesso em 14 de março.

Cooper (2012, p.21) considera que as fontes são intrigantes "pois elas não revelam seus segredos facilmente. Nós geralmente temos que adivinhar o que elas podem estar nos falando, baseado no que mais nós podemos saber".

Essa nova princesa, deverá valorizar as diversas pesquisas realizadas sobre a história de sua cidade e não focar em apenas uma versão dos fatos, que muitas vezes foi escrita por representantes de uma classe dominante. Deverá ser uma princesa que volta seu olhar para as pessoas comuns e seu cotidiano. Que não olha apenas para os "importantes fazendeiros que discutiam onde seria fundada a nova cidade", mas também para aqueles homens e mulheres trabalhadores, africanos escravizados, indígenas, migrantes e imigrantes que, aos poucos, mudavam-se para a pequena vila e a faziam crescer.

Considerações finais

Partindo de uma necessidade pessoal e profissional, que acabou por se desdobrar em uma problemática voltada ao ensino de História e diretamente às questões que envolvem a formação de professores, foi que se estabeleceu os objetivos que direcionaram a pesquisa para o espaço das escolas municipais de Ponta Grossa, visando compreender como era o trabalho das professoras dos anos iniciais, especialmente dentro do recorte da História Local.

Nas questões analisadas, foi possível constatar uma série de fatores que caracterizam a realidade do ensino de História nos anos iniciais na cidade de Ponta Grossa, entre eles: o desconhecimento, em partes, dos Referenciais Curriculares Municipais, a dificuldade de pôr em prática a proposta da disciplina de História, a ausência de materiais

que tratem da temática local, o não uso de fontes históricas e a falta de formação específica em História e História Local.

Neste contexto de ensino de História Local é que surge nas falas das professoras entrevistadas, a famosa obra a *Princesa das Crianças*, de autoria de Maria de Lurdes Osternack Pedroso e Maria Stella Meister (1989). Esse livro em questão, foi a mola propulsora da presente pesquisa, pois foi através dela e de seu uso ainda frequente nas salas de aula dos anos iniciais, que os primeiros questionamentos sobre o ensino de História Local, principalmente sobre a fundação de Ponta Grossa, levaram a pesquisa a delimitar seu recorte temático.

Foi retratado, no decorrer do texto, muitas das contribuições recebidas pela *Princesa* ao longo dos últimos trinta anos, dentro do espaço escolar. Suas páginas, com certeza, estão na memória de toda uma geração de professores e alunos porta-grossenses. Porém, a pesquisa demonstrou que era necessário ir além das páginas da *Princesa,* a realidade educacional exige algumas mudanças e adequações do ponto de vista conceitual e metodológico. Buscou-se, portanto, outros historiadores que dessem suporte a estas novas exigências contemporâneas e que viessem a acrescentar ao conhecimento já ofertado na obra das professoras Maria de Lurdes e Maria Stella.

Conforme a tão buscada realidade ponta-grossense no campo do ensino de História Local foi se configurando no decorrer da pesquisa, foram surgindo paralelamente algumas possibilidades de ações que objetivavam auxiliar as professoras dos anos iniciais, em suas possíveis dificuldades. Dentre elas, três cenários se construíram:

a) a valorização da formação continuada do professor, não como um modelo de "reciclagem obrigatória", mas como algo que parta da necessidade destes professores e que aborde temáticas sugeridas por eles;

b) a Educação Patrimonial como meio facilitador para o ensino de História Local, propondo um novo olhar sobre todo ambiente que cerca o aluno, não somente aos espaços de memória, mas de toda comunidade que este aluno está inserido, valorizando sua cultura e a diversidade local. Desta forma, o sentimento de pertencimento e identidade tendem a ser valorizados por este aluno;

c) a criação de uma nova princesa, modelada conforme as necessidades atuais, valorizando o trabalho com as fontes históricas e pautada em uma perspectiva pedagógica sociointeracionista proposta por Vygotsky.

Por fim, conclui-se que, neste caminho do ensino de História Local na cidade de Ponta Grossa, conhecemos uma *Princesa* que o percorreu com elegância e persistência durante longos anos. Este caminho, no entanto, com o passar do tempo, tornou-se um pouco mais complexo e cheio de curvas e desvios, o que dificultou a caminhada da *Princesa das Crianças*. Mas ela chegou ao seu destino, cumpriu bravamente com seu objetivo de levar conhecimento sobre a História e a Geografia local para inúmeras crianças e professoras ponta-grossenses.

Agora nos resta partir de onde a *Princesa* parou, traçando novas metas para se chegar a um novo destino e fazendo desta estrada, um lugar mais acessível e democrático, para que todos possam caminhar com liberdade, porém conscientes de seu papel enquanto sujeitos históricos e de sua responsabilidade na preservação da História Local. É importante ressaltar que não estamos sozinhos neste caminho que, para muitos, pode parecer desafiador, mas assim como a *Princesa*, que sejamos valentes ao caminhar, para que nossas marcas também fiquem registradas na História.

Referências

ABUD, Kátia. O ensino de História nos anos iniciais: como se pensa, como se faz. **Antíteses**, v. 5, n. 10, p. 555-565, 2012.

BARROSO, Vera. Educação patrimonial e ensino de história: registros, vivências e proposições. **Ensino de história: desafios contemporâneos.** Porto Alegre: EST, p. 15-37, 2010.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos** [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez Editora, 2018.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). 2018.

CAINELLI, Marlene Rosa. Educação Histórica: Perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental**. Educar em Revista**. Curitiba. Ed. UFPR 2006.

CAINELLI, Marlene Rosa. SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Ensinar história.** São Paulo: Scipione, 2005.

CERRI, Luis Fernando**.** (Org) **Ensino de história e educação.** Olhares em convergência. Ponta Grossa: UEPG, 2007.

CHAVES, Niltonci Batista. **Médicos-Educadores: Um diálogo entre a história, a educação e a saúde (Ponta Grossa/PR – 1931-1953)** Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

COOPER, Hilary. Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos. **Educar em Revista**, p. 171-190, 2006.

COOPER, Hilary. **Ensino de história na educação infantil e anos iniciais: um guia para professores.** Traduzido por Rita de Cássia K. Jankowski, Maria A. M. S. Schmidt e Marcelo Fronza. Curitiba: Base Editorial, 2012.

DE VARGAS GIL, Carmem Z; PACIEVITCH, Caroline. Patrimônio e ensino de História: aportes para a formação docente. In: SIMAN, Lana M. C. (org.). **Patrimônio no plural: educação, cidades e mediações.** Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2017.

DONNER, Sandra Cristina. História Local: discutindo conceitos e pensando na prática. O histórico das produções no Brasil. **XI Encontro Estadual de História. ANPUHRS**, 2012. Disponível em: http://www.eeh2012.anpuh-rs.org.br/resources/anais/18/1342993293_ARQUIVO_HistoriaLocalBrasileMundotexto2012.pdf Acesso em: 30nov. 2019.

FREITAS, Itamar. **Fundamentos teórico-metodológicos para o Ensino de História (Anos iniciais).** São Cristóvão: Editora UFS, 2010.

FONSECA, Selva Guimarães. **Fazer e ensinar História. Anos iniciais do Ensino Fundamental.** Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História.** São Paulo: Papirus, 2012.

GOUBERT, Pierre. História local. **Revista Arrabaldes**. Petrópolis: ano I, n. 1, maio/ago. 1988. Disponível em: https://pdfcoffee.com/goubert-pierre-historia-localpdf-pdf-free.html Acesso em: 20fev.2021.

IVIC, Ivan. **Lev Semionovich Vygotsky**. Edgar Pereira Coelho (org.) – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores)

LUPORINI, Teresa Jussara; URBAN, Ana Claudia. **Aprender e Ensinar História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.** São Paulo. Cortez. 2015.

MACHADO, Maria Beatriz Pinheiro; MONTEIRO, Katani Maria Nascimento. Patrimônio, identidade e cidadania: reflexões sobre Educação Patrimonial. **Ensino de História: Desafios Contemporâneos. Porto Alegre: EST: EXCLAMAÇÃO: ANPUH/RS**, 2010.

MEISTER, Maria Stella. PEDROSO, Maria Lourdes O. **A Princesa das Crianças**. Ponta Grossa: Kugler, 1989.

MENIN, Izabel Cristina Durli. **O ensino da história local: historiografia, práticas metodológicas e memória cotidiana na era das mídias interativas no município de Veranópolis.** Universidade de Caxias do Sul. 2015.

NUNES, Silma do Carmo. SIMONINI, Gizelda Costa da Silva. A formação de futuros docentes para o ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental nos cursos de licenciatura em Pedagogia e Normal Superior. **Espaços de formação do professor de História. Campinas: Papirus**, p. 163-184, 2008.

MIRANDA, Sonia Regina. **Sob o signo da memória.** Cultura escolar, saberes docentes e história ensinada. São Paulo: UNESP. 2007.

OLIVEIRA, Sandra R. F. **Educação Histórica e a sala de aula: o processo de aprendizagem em alunos das séries iniciais do ensino fundamental.** Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Campinas: 2006.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Orientações curriculares para o curso de formação de docentes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, em nível médio, na modalidade normal** / Superintendência da Educação. Departamento de Educação Profissional. – Curitiba: SEED – Pr., 2014 http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/ppc_formacao_docentes_2014.pdf Acesso em 03mar. 2020.

PONTA GROSSA. Prefeitura Municipal Secretaria Municipal de Educação. **Referenciais curriculares para os anos iniciais do ensino fundamental**. Ponta Grossa - PR, 1ª edição, 2020. Disponível em: https://sme.pontagrossa.pr.gov.br/wp-content/uploads/2020/07/Referenciais-curriculares-para-os-anos-iniciais-do-Ensino-Fundamental-1.pdf Acesso em: 10jul. 2020.

PONTA GROSSA. Prefeitura Municipal Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares para os anos iniciais do ensino fundamental**. Ponta Grossa - PR, 2ª edição, 2015.

SAMUEL, Raphael. História local e história oral. **Revista brasileira de História**, v. 9, n. 19, p. 219-243, 1989/1990. Disponível em: https://www.anpuh.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=3887 Acesso em: 30mar.2020.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos teóricos e históricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40. 2009.

SCHIMIDT. Maria Auxiliadora. O ensino da História Local e os desafios da formação da consciência histórica. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARETTO, Arlete Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Org.). **Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas.** Rio de Janeiro: Mauad & PAPERJ, 2007.

SIMAN, Lana Mara de Castro. A Temporalidade Histórica como Categoria Central do Pensamento Histórico: Desafios para o Ensino e Aprendizagem. In: ROSSI, Vera Lucia Sabongi; ZAMBONI, Ernesta (orgs). **Quanto tempo o tempo tem!** Campinas: Alínea, 2003.

UEPG. Universidade Estadual de Ponta Grossa/ Paraná. Grade Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia. 2020. Disponível em https://www.uepg.br/catalogo/cursos/2019/pedagogo.pdf Acesso em: 03 jul. 2020.

ZAMBONI, Ernesta. O conservadorismo e os paradidáticos de história. **Revista Brasileira de História**, v. 13, n. 25/26, p. 143-162., 1993. Disponível em: https://www.anpuh.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=3733 Acesso em: 30mar. 2020.

ZARBATO, Jaqueline. Ensino de História, Formação Docente e Saber Histórico Escolar: Reflexões sobre a Educação Histórica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Territórios e Fronteiras**, V. 8, N. 1, 2015. Disponível em: http://www.ppghis.com/territorios&fronteiras/index.php/v03n02/article/view/416 Acesso em: 30mar. 2020.

2

A PRAÇA MARECHAL FLORIANO PEIXOTO – ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO E PRESERVAÇÃO DA MEMÓRIA DA CIDADE DE PONTA GROSSA

Nelci Aparecida Ruth

Este trabalho teve por objetivo identificar relações que podem ser estabelecidas entre o ensino de História, a Educação Patrimonial e a apropriação do espaço da Praça da Igreja Matriz da cidade de Ponta Grossa - Estado do Paraná, a partir da análise dos monumentos edificados nesse recorte territorial, observados como símbolos de poder, associados ao povoamento e desenvolvimento da cidade, bem como sua interligação com outros referenciais ligados a aspectos comerciais, trabalhistas, sociais e religiosas.

Por meio da pesquisa, constatou-se que ao longo do tempo ocorreu a utilização e apropriação do espaço da praça, tanto pelos governantes como pela população em geral, sendo que foi exatamente essa serventia que promoveu o desenvolvimento da presente reflexão, a qual foi vista como " um espaço de lugar de memória e de educação patrimonial", ancorada numa abordagem interdisciplinar, quando recorreu-se a conceitos e abordagens das áreas da Geografia Humana, Sociologia, Filosofia, Arquitetura e do Urbanismo tais como território, espaço, lugar, representação, monumentos e praças, os quais foram relacionados com o campo da História, na ótica da constituição do patrimônio e de lugares de memória.

Vale ressaltar que, nesse caso, a utilização da perspectiva da interdisciplinaridade teve por objetivo fazer com que a aprendizagem se tornasse mais dinâmica e efetiva, atribuindo aos educandos novos

sentido a momentos históricos que possivelmente já eram conhecidos, sendo que uma das maneiras mais eficazes de se conseguir uma visão interdisciplinar é possível de ser alcançada através do trabalho com projetos, metodologia que será relatada mais adiante.

O estudo relacionado ao patrimônio histórico é um tema comumente abordado pela disciplina de História, no entanto, pode ser imensamente enriquecido quando pautado por uma proposta interdisciplinar, organizado dentro de um planejamento cooperativo e da realização de estudos prévios pelos professores que se propusessem a realizá-la, e certamente os resultados seriam aprendizagens mais significativas e experiências educacionais altamente positivas tanto para estudantes quanto para os professores. No caso em questão, o caráter interdisciplinar deste trabalho permitiu que fossem estabelecidas conexões entre as áreas de conhecimento do Ensino Fundamental – Anos Finais, definidas na Base Nacional Comum Curricular (2017) como: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas.

Dentro da perspectiva de análises dos monumentos e dos chamados 'lugares de memória', termo esse utilizado por Pierre Nora (1984) para definir espaços que contém ou possibilitam a rememoração de fatos passados, acredita-se que eles são essenciais para o desenvolvimento da consciência crítica e das noções de cidadania dos educandos, o que justifica a utilização dos aportes teóricos desse autor como referenciais desse trabalho para analisar a importância dos monumentos erigidos na Praça Marechal Floriano Peixoto na história da cidade, vendo-a com um lugar de memória na linha da educação patrimonial.

De acordo com o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN,

> a Educação Patrimonial constitui-se de todos os processos formais e não formais que têm como foco o patrimônio cultural, apropriado socialmente como recurso para a compreensão sócio histórica das referências culturais em todas as suas manifestações, a fim de colaborar para seu reconhecimento, sua valorização e preservação. Considera-se, ainda, que os processos educativos devem primar pela construção coletiva e democrática do conhecimento, por meio da participação efetiva das comunidades detentoras e produtoras das referências culturais, onde convivem diversas noções de patrimônio cultural. (IPHAN, 2014).

Nesse contexto, o patrimônio cultural conforme o IPHAN se refere, estão às produções culturais de determinadas comunidades, os modos que as pessoas tomam consciência de si mesmo e de seu lugar no mundo. Elas se constituem de todos os saberes e fazeres dos indivíduos, também nas tradições e nos valores, que podem ser percebidos de várias maneiras, ou seja, nos modos de trabalhos, nas manifestações ou práticas religiosas, nos estilos das construções, artes, lazer, expressões regionais e nos hábitos alimentares, enfim, nas atividades que fazem parte do cotidiano das relações sociais e que proporcionam elementos para a construção da identidade dos grupos ou povos, sendo que essas produções geram marcas que podem ser utilizadas como fontes históricas para classificação do patrimônio cultural.

Como a diretriz do patrimônio cultural é bastante abrangente, o IPHAN estabeleceu uma classificação de referência pautando-se nas orientações da UNESCO[1] como distinção, são elas: primeiro o Patrimônio material, que se inserem os bens culturais etnográficos[2], arqueológicos, históricos, artísticos e paisagísticos, os quais se subdividem em bens móveis e imóveis. No primeiro caso, estão as

[1] UNESCO é a sigla de Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). Sediada em Paris, França. Foi fundada em 04/11/1946.

[2] Etnografia é a ciência das etnias. Constitui-se no estudo descritivo da cultura dos povos, sua língua, raça, religião, hábitos, duas manifestações materiais.

coleções arqueológicas, os acervos de museus, de documentos, bibliografias e materiais audiovisuais (fotos, vídeos, filmes, documentários, reportagens, publicidade, entre outros); já o segundo, contempla as construções das áreas urbanas ou rurais, as paisagens naturais e os sítios arqueológicos. Na segunda classificação está o Patrimônio imaterial, que são as representações sociais das interpretações da realidade e referências na construção da história da comunidade, as quais são transmitidas através das gerações em todos os âmbitos da atividade humana, podendo sofrer alterações com o decorrer do tempo, todavia sua origem é reconhecida nas práticas, expressões, técnicas e conhecimentos desenvolvidos.

Na sociedade ocidental a concepção de patrimônio histórico seja ele nacional ou mundial foi se consolidando ao longo do século XIX, porém, a partir do século XX, o valor histórico e estético se estendeu para além dos monumentos históricos, inserindo ao conjunto os bens móveis, imóveis, materiais e imateriais. No entanto, para que a Educação Patrimonial se efetive, inicialmente, é preciso que se tenha a compreensão do que consiste tal patrimônio, para que o mesmo seja valorizado e proporcione meios de identificação cultural dos indivíduos. Nessa linha de raciocínio, pode-se citar o pensamento do educador Paulo Freire, em sua obra "Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa" (2002), quando o autor destaca a importância da pesquisa para o ensino, para uma "leitura" adequada do mundo, desenvolvendo no indivíduo senso crítico, cidadania, ética, noções de alteridade e empatia.

Segundo Paulo Freire (2002) "[...] não existe ensino sem pesquisa, nem pesquisa sem ensino [...]", dessa maneira, com a adoção desta metodologia de ensino, ou seja, a pesquisa, pode se apontar como uma das formas mais eficazes para o trabalho com a Educação Patrimonial,

visto que esta é marcada pela diversidade e certa especificidade que caracterizam os aspectos a serem abordados, tanto em contextos locais como mundiais, uma vez que todos os grupos sociais possuem história, mesmo divergindo quanto a compreensão das peculiaridades e das diversidades próprias de cada lugar ou comunidade, embora forneçam ao aluno ferramentas para que seja desenvolvida noções básicas indispensáveis na elaboração de suas opiniões e identificação com o grupo no qual se insere.

Ao tomar conhecimento da história do lugar onde vive e de sua influência na vida das pessoas, há a possibilidade de se promover condições para que se faça uma leitura dessa sociedade, compreendendo as razões históricas e culturais que a conduziram para sua realidade atual, e os estudantes estarão desenvolvendo aptidões para se tornarem sujeitos com condições de construírem comunidades com mais igualdade social e respeito aos direitos de todos.

E é nesse sentido que se destaca um dos objetivos do ensino de História, que é de criar oportunidades para que os alunos desenvolvam competências necessárias para a construção de seu conhecimento, embora se tenha a consciência de a aquisição seja processual e pessoal, e, talvez por isso é que a disciplina muitas vezes é alvo de perseguição e acusações de inculcar "ideologias nocivas" nos estudantes, uma vez que uma população pensante e esclarecida pode ameaçar diversas instâncias do poder.

E sustentada nas referências apresentadas acima é que o projeto de ensino de História intitulado "A Praça como espaço de construção e preservação da memória de acontecimentos históricos da cidade de Ponta Grossa" foi elaborado, tendo como proposta despertar nos alunos a percepção da necessidade de preservação e valorização do patrimônio cultural, dos espaços de memória e da história de sua cidade, tendo a

praça da matriz como ponto de partida para sua consecução. Somente lembrando que as praças são espaços públicos que foram sendo ressignificados ao longo do tempo por seus frequentadores em diversas situações, tais como, encontro de pessoas, manifestações religiosas ou cívicas, comércio ou lazer, sendo que, muitas delas estão vinculadas ao surgimento de cidades, bem como a sua utilização estão incorporadas à história da sua fundação.

Nesse sentido, a expressão "lugares de memória" que foi empregada por Pierre Nora a partir de 1984, se aplica aos espaços das praças, ao mesmo tempo em que ressalta que a história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais, sendo uma representação do passado, construída pelas narrativas do historiador ou pesquisador baseados nos conceitos da sociedade na qual está inserido. Nesse caso, a história requer rigor metodológico, isto é, se constitui em um trabalho intelectual, que deve "criticar" as fontes, analisar os processos de construção da memória e se utilizar de teorias para embasar suas pesquisas e conclusões. (NORA, 1993, p. 9).

Segundo o autor, a memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente, e ao compartilhar as lembranças sobre o passado, mesmo que o grupo social não as tenha vivido pessoalmente, mas sendo possível incorporá-las, baseando-se nos interesses culturais e políticos do presente. As lembranças são individuais, algo vivido, sentido ou percebido pela pessoa enquanto que a memória pode ser coletiva, seletiva e vulnerável às circunstâncias do presente. De certa forma, é uma reconstrução do passado que, dependendo do seu uso ou enfoque, pode servir a interesses econômicos, políticos, religiosos, culturais; enfim, ao compartilhar lembranças ou interpretações das épocas passadas, com forte componente afetivo, sem crítica ou método,

as pessoas podem, conscientemente ou não, estar sujeitas às manipulações de grupos detentores de poder.

Dessa maneira, os "lugares de memória" remetem ao conceito de memória e ao seu uso na historiografia, pois a memória pode ser uma fonte de pesquisa para a História, porém, o trabalho do historiador deve ir muito além de apenas coletar dados por ela fornecidos, seja de forma individual ou coletiva, sendo de extrema importância que os processos de sua construção sejam analisados, identificando vários aspectos que a configuram, como por exemplo, quem são os sujeitos ou atores envolvidos, quais são os interesses que motivam ou justificam a seleção ou exclusão do que é citado, incluindo qual o contexto socioeconômico e político no qual se inserem.

O sociólogo e filósofo francês Maurice Halbwachs (2004) apresentou um conceito de memória que se distingue da ideia de lembrança e de História. O estudioso demonstrou que é a memória pode ser vista como um fenômeno coletivo, e ao ser compartilhada reconstrói algo vivido, imprimindo àquele fato significado e importância social, sendo que os conhecimentos do passado através dela invocados, são guiados pelo momento presente, baseados em lembranças individuais legitimadas através do compartilhamento pelo grupo ao qual a pessoa se identifica. Nessa linha de pensamento, o próprio processo de construção da memória e da identidade de grupos pode ser compreendido como um ato histórico e classificado como fonte histórica.

Reafirmando as proposições de Maurice Halbwachs em relação a campo da memória, temos os apontamentos de Michael Pollak (1992), que coloca a perspectiva de que

> a priori, a memória parece ser um fenômeno individual, algo relativamente íntimo, próprio da pessoa. Mas Maurice Halbwacbs, nos anos 20/30, já havia sublinhado que a memória deve ser entendida também, ou, sobretudo, como

> um fenômeno coletivo e social, ou seja, como um fenômeno construído coletivamente e submetido às flutuações, transformações, mudanças constantes [...] (POLLAK, 1992, p. 201).

No caminho apresentado acima pelo autor, é possível afirmar que a memória está presente em todos os lugares, que é um veículo de transmissão da cultura, de significados, valores e crenças de um povo, das sociedades em seus espaços, que possibilitam as interações humanas, sendo que foram nos espaços das praças que se constituíram com o desenrolar do tempo, em lugares considerados como mais adequados para manifestações de memória, permanecendo assim em muitos lugares até aos dias atuais. De acordo com Jacques Le Goff: "o estudo da memória social é um dos meios fundamentais de abordar os problemas do tempo e da história, relativamente às quais a memória está ora em retraimento, ora em transbordamento" (LE GOFF, 2003, p.422).

O "retraimento" ou "transbordamento" citado pelo autor fazem parte da seleção dos acontecimentos que serão relegados ao esquecimento ou àqueles que deverão ser lembrados, e a perpetuação dos fatos é resultante do interesse do segmento social dominante, o qual é estabelecido através da memória coletiva e social e que está também relacionado com a escolha dos lugares que podem fazer parte da história dos grupos sociais, os quais constituirão os "lugares de memória" da cidade (NORA, 1984). Dessa forma, é possível afirmar que as cidades são construções sociais e que agregam pessoas em muitos espaços diferentes, além de que, são constituídas pela diversidade social e cultural, e dentre os variados espaços que a constituem estão as praças públicas, que se fazem presentes em praticamente todas as cidades, e exatamente por essa característica, dentre muitas outras, é que esse recorte espacial deve ser um objeto a estudado e incorporado ao ambiente escolar.

Para Gerson Costa (2016), ensinar história através dos lugares de memória é também proporcionar elementos para que pessoas se apropriem da própria cidade, e que passem a observá-la com outro olhar. O autor cita a importância do exercício da empatia histórica, conceito desenvolvido pelo historiador inglês Peter Lee (2003) como forma de levar o aluno a perceber que as formas de pensar e conceber o mundo são diferentes e se desenvolvem em tempos diferentes, e, através desse processo, é possível que o aluno identifique as continuidades e semelhanças decorrentes dos vínculos históricos do presente com o passado vivido, os códigos sociais e as limitações de outras épocas.

Fazendo um breve retrocesso histórico sobre as praças, é possível verificar que elas foram utilizadas para reunir as pessoas, desde os tempos da ágora grega, e utilizadas com finalidades diversas, principalmente para comunicações de interesse público, locais de instalações de monumentos para os deuses, bem como para lembrar datas ou feitos importantes para a história das comunidades ou homenagear pessoas, além das comemorações cívicas, sendo plausível olhá-la como um local de manutenção de tradições.

Eric Hobsbawm em sua obra "A invenção das tradições", explica sobre o comportamento adotado com relação aos acontecimentos que foram sendo realizados nos espaços das praças, de acordo com o autor, "Desenvolveu-se um conjunto de rituais bastante eficaz em torno destas ocasiões: pavilhões para os festivais, mastros para as bandeiras, templos para as oferendas, procissões, toques e sinetas, painéis, salvas de tiros de canhão, envio de delegações do Governo aos festivais, jantares, brindes e discursos" (2008, p.14).

Portanto, a ritualização compõe e dá validade para as tradições inventadas, pois as compreende como manifestações necessárias para que haja a coesão social ou a admissão aos grupos sociais, criação ou

estabelecimento de instituições, de status ou da autoridade ou ainda a criação de uma identidade social através da socialização e inculcação de ideias, valores e padrões de comportamento. Este historiador destaca ainda: "Consideramos que a invenção de tradições é essencialmente um processo de formalização e ritualização, caracterizado por referir-se ao passado, mesmo que apenas pela imposição da repetição [...]" (HOBSBAWM, 2008, p.12).

Os elementos apontados pelo autor podem ser observados principalmente nas cidades de colonização portuguesa e espanhola, através da atuação da Igreja Católica que, no exercício da sua autoridade e poder, fez uso das praças públicas para as tradicionais manifestações religiosas, os julgamentos e execuções dos Tribunais do Santo Ofício, bem como para festividades aos santos e datas do calendário religioso, as quais eram, muitas vezes, as únicas oportunidades de lazer e convivência que algumas camadas da população tinha acesso.

Muitas praças passaram por ampliações, reformas ou remodelações, visando atender novas demandas, como foi o caso da praça Marechal Floriano Peixoto em Ponta Grossa, que passou por algumas remodelações desde sua demarcação, recebendo em seu limite construções/obras de arte, denominados de monumentos.

O historiador Jacques Le Goff (2003) entende o conceito de monumento como um vestígio humano vivo de uma memória coletiva, que pode apresentar-se sob as formas de monumento-edificações ou monumento-documento. Em relação a essa perspectiva, as características do monumento seriam seu poder de perpetuação e de testemunho do passado, indo muito além da simples representação material de algum acontecimento importante, mas sendo elemento constituinte da própria identidade do grupo e de suas representações sociais.

Para Françoise Choay, a importância do monumento está no fato de que ele transcende sua materialidade, sendo "... lembrança característica de uma determinada sociedade" (CHOAY, 2001, p.11), e está carregado de simbolismo tanto para aqueles que os edificaram, quanto para as gerações posteriores que farão suas leituras e interpretações.

Na obra "Além dos mapas: Os monumentos no imaginário urbano contemporâneo" de Cristina Freire, a autora ressalta que a transcendência observada nos monumentos pode se estender além da materialidade, também à época (tempo) e o espaço (lugar), uma vez que os monumentos podem ser – e foram, "apropriados" por grupos sociais diversos ao longo da História. De acordo com a autora,

> O monumento é construído não só por materialidade; há nele discursos, histórias, memórias, contém povos e nações, é uma cristalização de um tempo-espaço, mas que transcende o seu local de feitura, operando e vibrando em outras temporalidades que aquela para o qual foi pensado. É um suporte ideológico. Normalmente inserido no contexto do palimpsesto que é a cidade, do urbano, que por si só reúne ritmos e narrativas múltiplos, o monumento possibilita uma ressignificação cotidiana, à medida que é tocado pelo olhar do outro, aquele que não o construiu [...] (FREIRE, 1998, p. 108).

Assim, os monumentos podem ser vistos como edificações utilizadas como fontes históricas, além de instrumentos de auxílio para localização espaço-temporal visto que, "oferecem a possibilidade da referência espacial através da percepção, e temporal, pela via da memória" (FREIRE, 1997, p.41), sendo que sua observação pode conduzir a diversas leituras e análises das sociedades de acordo com o observador, que o "reescrever" ou o "reinterpretar" de acordo com interesses.

Em algumas localidades também é possível verificar que monumentos foram retirados de seus lugares originais e utilizados para fins diversos daqueles para os quais foram construídos inicialmente. As

"apropriações", além de danificarem monumentos ao serem retirados ou transportados, podem ser classificadas como agressões ao patrimônio mundial, no entanto, devemos considerar também que a consciência da preservação e do respeito ao patrimônio é uma questão cultural e foi desenvolvida ao longo do tempo, embora não seja algo que esteja presente em todas as pessoas.

Sob outras perspectivas, os monumentos também podem ser entendidos como símbolos, edificados dentro de intencionalidade de sentido político, ou seja, "representações materiais de eventos passados que integram o meio ambiente construído, compondo de modo marcante, a paisagem de determinados espaços públicos", e dentro desse viés, podem ser aceitos ou rejeitados, dependendo da época e contextos político-social em que são construídos (CORRÊA, 2004).

Assim, pensando nas várias considerações que foram apresentadas acima é que foi proposto a aplicação de um projeto de ensino com alunos das séries finais do Ensino Fundamental II, no Colégio Estadual Santa Maria, abordando o tema "A Praça como espaço de construção e preservação da memória de acontecimentos históricos da cidade de Ponta Grossa", procurando despertar nos alunos o interesse pelas questões da sua cidade, oportunizando a eles o desenvolvimento de aprendizagens significativas para subsidiar a compreensão da história do município e do meio que os cercam.

Entre as etapas do projeto estava o estudo de monumentos e as visitas guiadas a lugares considerados como identificadores da história local, possibilitando o contato físico e visual dos estudantes com a materialidade de outras épocas, permitindo vivenciar a experiência denominada de empatia histórica, conceito desenvolvido por Peter Lee (2003).

Por se constituir numa prática pedagógica diferenciada das demais que normalmente se fazem presentes no âmbito da sala de aula, as

saídas de campo despertam mais o interesse dos alunos, motivando-os a participarem mais ativamente das atividades propostas através de pesquisas, debates e na solução das situações-problemas apresentadas, dentre as quais cita-se a etapa da elaboração das regras do jogo de tabuleiro, que seria utilizado na fase final do planejamento.

Em relação a utilização de jogos como metodologia de ensino, vê-se que muitas são as publicações de relatos de experiências de professores nessa linha, e o aspecto lúdico do processo é explorado de várias formas, ou seja, jogos de tabuleiros, jogos digitais, atividades de representação através de dinâmicas de grupos. Thiara Vichiato Breda ressalta que o trabalho com os jogos estimula o aprendizado, tornando-o mais dinâmico e divertido, para a autora,

> aliando os jogos com as potencialidades de trabalhar conteúdos que abordem o lugar do aluno, apresentaremos neste artigo o procedimento para a construção de um jogo de tabuleiro e suas possibilidades de aplicação quanto ao conteúdo no Ensino Fundamental. Este jogo pode ser usado, segundo esta proposta, para trabalhar Noções Cartográficas e Educação Ambiental... Como aspecto positivo é interessante destacar que o jogo pode permitir uma aprendizagem dinâmica, pois este é um facilitador da aprendizagem, já que estimula seu desenvolvimento. Em contra partida, a consequência deste estimulo pode gerar uma competição. Essa competição não necessariamente é negativa, pois o fato de o jogador buscar a vitória o leva a um esforço "prazeroso" e uma motivação para superar dificuldades. (BREDA, 2011, p. 01).

Dessa forma, o jogo pode ser um instrumento importante para estimular e auxiliar os alunos, pois além dos desafios inerentes ao processo educativo, como as dificuldades de aprendizagem que podem gerar desmotivação para o estudo, atualmente ainda se constata a influência crescente do mundo digital na educação – como ocorre em todas as áreas do conhecimento e da atuação humana - que abre as janelas para uma nova forma de organização de sociedade em constante

transformação, referências que podem ser identificadas no texto "Jogar com a História na sala de aula" a autora Carla Beatriz Meinerz (2018) que destaca a importância do jogo como forma de desenvolver o diálogo, privilegiando a cognição e a afetividade.

No caso de utilizar os jogos como recurso de abordagem dos conteúdos de História, em todos os níveis de aprendizagem, eles oferecem várias possibilidades de estabelecimento de relações interdisciplinares, e essa perspectiva pôde ser comprovada na proposta da confecção do jogo de tabuleiro, quando foram utilizadas noções de matemática e de leitura e escrita, entre outras.

Sob o título de "Corrida para a cápsula do tempo", o material foi apresentado em um tabuleiro tamanho A^3, com uma trilha em formato oval. As opiniões dos alunos sobre o jogo variaram bastante, sugeriram regras e ilustrações, além de disposições das "casas" do tabuleiro e das cartas. O resultado foi um jogo mais objetivo, com número menor de cartas e de "casas" e uma disposição diferente no tabuleiro. Também sugeriram que fosse criado uma espécie de jogo da memória com fotos dos monumentos edificados na praça Marechal Floriano Peixoto.

O trabalho com as fotos antigas da cidade, que foram retiradas no acervo da Casa da Memória Paraná, foram fotografadas e impressas para possibilitar o manuseio, chamando à atenção dos alunos, aguçando a curiosidade e demonstrando as mudanças geográficas da cidade, como construções antigas que já não existem mais ou que foram reformadas ou restauradas, a expansão da cidade e as mudanças sociais, principalmente nos modos de vestir.

As mudanças e permanências são conceitos de temporalidades e se constituem em importantes ferramentas intelectuais para a compreensão das relações das pessoas entre si e com o mundo – seu

lugar onde vive, pois, a aquisição das noções de tempo e espaço são indispensáveis para que haja um estudo da história com significado.

Ainda nesse processo de construção do conhecimento, os alunos foram levados a refletir sobre a escolha do local para se "colocar memórias", no artefato denominado de cápsula do tempo, por ocasião das comemorações do Sesquicentenário da fundação da Freguesia de Ponta Grossa. Ao ser apresentada a questão, com base nas leituras e análises realizadas a conclusão do grupo foi que a própria iniciativa de tal ato, revelou que a construção/preservação de monumentos e documentos não é neutra, mas sim, construções políticas e culturais, em busca de uma identidade do grupo social ou para justificar ações sociopolíticas e/ou econômicas adotadas pelos grupos dirigentes, fato que se repete ao longo da história das sociedades. E, na opinião dos alunos, no caso de Ponta Grossa, a Praça Marechal Floriano Peixoto, era o espaço – transformado em "lugar de memória", ideal para se colocar uma cápsula do tempo.

Na cidade de Ponta Grossa, na década de 1930 foram erigidos monumentos no estilo de obeliscos. O primeiro com altura aproximada de quatro metros, foi colocado no centro da Praça Marechal Floriano Peixoto - a Praça da Matriz, homenageando os fundadores da cidade. Em 1973, por ocasião das comemorações do Sesquicentenário da elevação à freguesia, foi retirado do centro e colocado ao lado direito da Praça. O espaço central recebeu um novo monumento, com características mais modernas. A obra representa o número 150 estilizado, onde o número 1 é um obelisco.

Entre as comemorações do sesquicentenário da criação da Freguesia, uma cápsula do tempo[3] intencional foi colocada no novo

[3] Uma cápsula do tempo é basicamente um objeto ou recipiente concebido para guardar ideias ou informações de uma determinada época para ser aberto no futuro. Podem existir de forma intencional ou não, sendo às vezes destinadas a serem abertas em datas específicas.

monumento instalado na Praça Marechal Floriano Peixoto. Decidiu-se dispor em uma urna de aço inoxidável objetos como: jornais, cartas, moedas, documentos diversos e uma lista com o nome das autoridades civis, militares e eclesiásticas atuantes no município àquela época. Esta urna deverá ser aberta no dia 15 de setembro de 2023, quando se completará duzentos anos da criação da Freguesia.

Os alunos foram estimulados a refletir sobre a situação específica da instalação da cápsula do tempo no monumento ao sesquicentenário, o qual foi iniciado com leituras de textos a respeito da história local. Em seguida, foi proposto um debate a partir da seguinte frase: "A História é a ciência dos homens no tempo" (BLOCH, 2001). A conclusão a que os alunos chegaram foi que é importante conhecer as origens do local onde se vive e saber dos costumes para valorizar sua cultura.

Ao levar os estudantes a desenvolverem o pensamento crítico, a ética, as noções de cidadania, o respeito às diferenças e a valorização da pluralidade cultural, possibilita a eles adquirem autonomia na forma de pensar sobre os vários aspectos que fazem parte de sua vida. Esta maneira de ver o ensino permite uma aprendizagem construída, compartilhada e mediada, que propicia aos estudantes elementos para a compreensão da dimensão histórica que envolve os seres humanos em suas diferentes esferas de relacionamento. Retomando a citação de Marc Bloch: "A história é a ciência dos homens ... É preciso acrescentar: dos homens, no tempo [...]" (BLOCH, 2001, p.55), porque a compreensão do sentido do tempo e das ações humanas na história, são princípios indispensáveis para a aquisição dos conceitos de diferentes temporalidades como duração (breve, média ou longa), simultaneidade e continuidade, mudanças e permanências, semelhanças e diferenças (BITTENCOURT, 2008, p.206). E sob essa perspectiva, pode-se afirmar que os conceitos históricos são ferramentas intelectuais de

compreensão da história do mundo, mais especificamente, das relações humanas.

Por fim, destacando-se também, a importância da interação dos alunos com a comunidade na qual estão inseridos e, consequentemente desenvolvem suas relações, para que estes desenvolvam um olhar especial para os lugares que antes passavam despercebidos e que podem dizer muito sobre a história do local em que vivem.

Referências

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes - **Ensino de História**: Fundamentos e Métodos – 4° edição. São Paulo: Cortez, 2009.

BLOCH. March. **Apologia da História ou o Ofício do Historiador.** 1ªed. Rio de Janeiro. Editora Zahar, 2002.

BOULOS Júnior, Alfredo. **História, sociedade & cidadania.** 8ºano/3ª Ed. São Paulo, FTD, 2015.

_____. **História, sociedade & cidadania.** 9ºano/3ª Ed. São Paulo, FTD, 2015.

BREDA, Thiara Vichiato. Jogo de tabuleiro - Conhecendo o Parque Ecológico. *In:* ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 8, 2011, São Paulo. **Anais do VIII ENPEC**, São Paulo USP, 2011. Disponível em http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/listaresumos.htm Acesso em 03/11/2018

BUTTIMER, Anne. **Aprendendo o dinamismo do mundo vivido.** *In*: CHRISTOFOLETTI, A. (Org.) Perspectivas da geografia. São Paulo, Difel, 1985.

CÁPSULAS DO TEMPO. Disponível em https://misteriosdomundo.org/capsulas-do-tempo. Acesso em 18/07/2018

CARVALHO, Alberto Olavo. *et al.* **Memória da cidade.** Ponta Grossa: Rotary Club de Ponta Grossa, [2005]1 CD-ROM. Projeto em comemoração ao centenário do Rotary Internacional.

CASTELLANOS. Gláucia Rodrigues. A Ágora de Atenas: aspectos políticos, sociais e econômicos**.** Klepsidra – **Revista Virtual de História**. https://www.scribd.com › document › Acesso em 20/08/2019

CASTELNOU. Antonio**. Teoria do Urbanismo.** https://www.passeidireto.com/arquivo/59918523/livro-teoria-do-urbanismo-antonio-castelnou Acesso em 20/07/2019.

CHAMMA, Guísela Velêda Frey. **Ponta Grossa:** o povo, a cidade e o poder. Ponta Grossa: PMPG, 1988.

_____. **Os Campos Gerais**: uma outra história. Santa Maria: Palloti, 2007.

CHOAY. Françoise. **A alegoria do patrimônio**. Trad. Luciano Vieira Machado. São Paulo: Estação Liberdade/Ed. Da Unesp, 2001.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução nº2**. **Base Nacional Comum Curricular** - 22/12/2017. Disponível em www.basenacionalcomum.mec.gov.br Acesso em 20/07/2019

CORDOVA, Maria Julieta W. Demolição da Igreja Matriz de Sant'ana: o antigo e o moderno no imaginário social ponta-grossense. **Revista Memória em Rede**, Pelotas, v.2, n.6, Jan / Jun. 2012 – ISSN- 2177-4129 www.ufpel.edu.br/ich/memoriaemrede

COSTA, Gerson E. **A cidade e o ensino de história**: patrimônio, museu e história local. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores. São Gonçalo, 2016. 146 f. Disponível em Dissertações Profhistória. https://profhistoria.ufrj.br/banco_tese. Acesso em 20/07/2018.

DE ANGELIS, Bruno Luiz Domingues et al. **Praças: histórias, Usos e Funções**. Editora da Universidade de Maringá – Fundamentum (15), Maringá, 2005

DITZEL, Carmencita de Mello Holleben. Sahr. Cicilian Luiza Löwen. (Org.) **Espaço e cultura:** Ponta Grossa e os Campos Gerais. Ponta Grossa. Ed. UEPG, 2001.

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL. Disponível em http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/2018. Acesso em 20/07/2018

FERNANDES, José Ricardo Oriá. Educação patrimonial e cidadania: uma proposta alternativa para o ensino de história. **Revista Brasileira de História**. São Paulo.v.13, nº 25/26, pp. 265-276, set 92/ago 93

FREIRE. Cristina. **Além dos mapas – os monumentos do imaginário urbano contemporâneo**. Ed. Annablume, Fapesp. São Paulo. 1997

FREIRE. Paulo. **Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa**. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GOMES. Marcos Antônio Silvestre. De Largo a Jardim: praças públicas no Brasil – algumas aproximações**. Estudos Geográficos- Revista Eletrônica de Geografia.** Rio Claro, v.5(1), p.101-120, 2007. ISSN 1678-698X/DOI 10.5016 Disponível em https://www.researchgate.net/publication/228654712_DE_LARGO_A_JARDIM_PRACAS_PUBLICAS_NO_BRASIL-ALGUMAS_APROXIMACOES/citation/download Acesso em 09/06/2019

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2004.

HOBSBAWN, Eric. RANGER, Terence. (Org.) **A invenção das tradições**. Trad. Celina Cardim Cavalcante. 10ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

HOLZMANN, Epaminondas. **Cinco Histórias convergentes**. Ponta Grossa, UEPG, 2ª Ed. 2004.

HORTA, Maria de Lourdes Parreira. GRUNBERG, Evelina. MONTEIRO, Adriana Queiroz. **Guia Básico da Educação Patrimonial.** Brasília: IPHAN: Museu Imperial, 1999 disponível em http://portal.iphan.gov.br/uploads/temp/guia_educacao_patrimonial.pdf.pdf Acesso em 11/11/2018

LE GOFF. Jacques. **História e memória.** Trad. Bernardo Leitão et al. 5ª ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

LEE, Peter. **Nós fabricamos carros, eles tinham que andar a pé**: compreensão das pessoas do passado. In: BARCA, Isabel (org.) Educação histórica e museus. Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Universidade do Minho, p.19-35, 2003.

MEINERZ, Carla Beatriz. Jogar com a História na sala de aula. (Pp.73, 74, 76 e 78) *In*: **Jogos e ensino de história**. GIACOMONI, Marcello Paniz. PEREIRA, Nilton Mullet. (Org.). SEAD/UFRGS – Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2018. 129 p. pdf (Série Ensino, Aprendizagem e Tecnologias).

MONUMENTOS. Disponível em https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/monumentos e https://www.flickr.com/photos/jcassiano/5643762145/ Acesso em 20/08/2018.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Tradução: Yara Aun Khoury. **Revista do Programa de Estudos Pós-graduados de História**. ISSN 21762767. v.10, São Paulo, p. 7 – 28, dez/1993. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt Acesso em: 17/07/2018

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação do. **História**, 2008.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação do Secretaria de Estado de Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino Fundamental. **Cadernos Temáticos:** Inserção dos conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos escolares. Curitiba: SEED – PR, 2005.

PATRIMÔNIO CULTURAL. Disponível em http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/343/ Acesso em 20/07/2018.

PEDROSO, Maria Lourdes Osternach. **Tistá no tempo dos tropeiros**. Gráfica Planeta Ltda. Ponta Grossa, 1994.

_____. **De como aconteceu**. Gráfica Planeta Ltda. Ponta Grossa, 1999.

_____. **De como aconteceu 2**. Gráfica Planeta Ltda. Ponta Grossa, 2002.

PETRUSKI. Maura Regina. **Julho chegou...e a festa também:** Sant'Ana e suas comemorações na cidade de Ponta Grossa (1930-1961). 2008. Tese (Doutorado. Curso de Pós-Graduação em História.) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

PINTO, Elisabete Alves. GONÇALVES. Maria Aparecida Cezar. **Ponta Grossa – um século de vida (1823-1923).** Ponta Grossa, Kügler Artes Gráficas Ltda. 1983.

PINTO, Tales dos Santos**. Evolução das cidades** – Brasil Escola. Disponível em: https//brasilescola.uol.com.br/historia/evolução-das-cidades.htm. Acesso em 19/08/2019.

POLLACK, Michael. **Memória e identidade social**. Estudos Históricos. Rio de Janeiro. Vol. 5, nº 10, 1992, p. 200-21.

PONTA GROSSA, Prefeitura Municipal. **Código de Posturas do Município**. 1914. Acervo da Casa da Memória Paraná.

PRAÇA MARECHAL FLORIANO PEIXOTO. Disponível em https://mirdebaoblog.wordpress.com/ Acesso em 18/07/2018

ROSAS, José Pedro Novais. **A fundação de Ponta Grossa**. Ponta Grossa: Impressora Ponta-grossense, 1943 s/p.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova**. São Paulo: Hucitec, Edusp, 1978.

TUAN, Y.F. **Espaço e lugar:** a perspectiva da experiência. São Paulo: Difel, 1983.

VIGLUS, Vera Marina. **A Praça Marechal Floriano Peixoto em Ponta Grossa-Paraná**: o processo de urbanização e a constituição de um lugar de memória. 2017. Dissertação. (Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas) – Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2017.

3

JOGOS ELETRÔNICOS E O ENSINO DE HISTÓRIA: UMA INVESTIGAÇÃO A PARTIR DO MINECRAFT

George Ramon Dimbarre

A presente pesquisa teve como objetivo investigar a partir do jogo Minecraft Education Edition, desenvolvido pela empresa Mojang e publicado pela empresa Microsoft, a aplicação de conceitos e noções históricas em sala de aula tendo como referência a ideia de ludicidade como proposta por Johan Huizinga e a construção de sentido no pensamento histórico, especialmente ao que se relaciona à Histórica Local.

A pesquisa se orientou a partir de um estudo exploratório desenvolvido com os primeiros, segundos e terceiros anos do Ensino Médio do Colégio Sesi Internacional de Ponta Grossa, e os resultados obtidos foram analisados através da metodologia de pesquisa-ação partindo da observação participativa consistida especialmente do registro e análise sobre a prática dos alunos no jogo, observando seus comportamentos, suas ações e suas expectativas.

Tal abordagem permitiu observar com mais detalhes a experiência dos alunos, vivenciando situações de caráter político e histórico, transpondo a ludicidade do jogo e utilizando-o como elemento de aprendizagem. Essa percepção bem como a vivência e construção do processo apontou que a metodologia aplicada na presente pesquisa pode ser desenvolvida por profissionais da área para outras temáticas além da selecionada para o presente trabalho.

O enfoque principal da pesquisa esteve na busca da ampliação da análise e possibilidades percebidos na utilização de jogos como

ferramenta para o ensino de história, explorando a aplicabilidade de jogos não "desenhados "para o ambiente escolar e suas potencialidades no diálogo entre este tipo de produto mercadológico e o ambiente de ensino aprendizagem. Nesta perspectiva, o papel de mediação do professor é fundamental pois é ele que potencializa em um ambiente de ensino a mobilização da cultura histórica, a ludicidade e os conceitos e ideias base para que possam ser trabalhados de maneira dialógica.

Neste sentido, organizou-se a pesquisa em torno da necessidade de discutir as probabilidades da formação de referenciais de sentido histórico em um espaço de ludicidade, e a partir dessa discussão demonstrar a amplitude de informações disponíveis num ambiente de aprendizagem a partir dos jogos eletrônicos.

As aulas foram pensadas para trabalhar conceitos históricos com os alunos e utilizar o jogo Minecraft Education Edition em sala de aula, especialmente para elucidar a experiência anarquista desenvolvida na Colônia Cecília, em Palmeira, cidade próxima de Ponta Grossa.

O trabalho desenvolvido inspirou a criação de um material didático voltado ao professor, contendo explicações, regras e propostas de aulas de História utilizando o Minecraft Education Edition.

Jogar o jogo: mas também ensinar

Ao levantar as possibilidades do uso dos jogos no ambiente de ensino aprendizagem, percebe-se uma grandiosa gama de abordagens e metodologias que precisam ser elencadas e definidas de acordo com a necessidade e a aplicabilidade no ambiente escolar. Até o momento, encontra-se uma produção acadêmica pouco numerosa, mas fundamentada em preceitos semelhantes na linha da Educação e do

Ensino de História que podem servir como apoio e referência para o professor.

Cabe lembrar a amplitude e a necessidade de especificação para a utilização do termo "jogo", levando em consideração os trabalhos sobre os analógicos, utilizando (ou não) objetos que podem ser manuseados para referenciar ou enriquecer a experiência, e os digitais, utilizando imagens animadas e programadas com experiências diversificadas. Ambos podem ser encontrados em opções de grupos ou individuais, apresentando objetivos para serem atingidos, proporcionando ao jogador uma experiência que imita ou prepara para a realidade.

Os estudos sobre o tema apontam para a produção do historiador Johan Huizinga que buscou entender o fenômeno do jogo, defendendo a ideia de que o ato de jogar não é específico apenas do ser humano, mas de diversos seres vivos que interagem entre si, se distraindo ou aprendendo. Em sua obra "*Homo Ludens*", Huizinga questiona a denominação *Homo sapiens* e *Homo faber,* afirmando não serem os termos mais propícios para representar o ser humano como animal, visto que estes termos foram apresentados para definir de forma antropológica as ações humanas, não representando a totalidade das suas intenções. Por sua vez, Huizinga aposta no termo *"ludens"* para definir o humano (*Homo ludens*) e outros animais que compartilham das mesmas ações, tais como jogar ou brincar.

Para o autor, o jogo não é apenas um evento que proporciona divertimento seguido de vencedores e perdedores, mas sim as próprias ações humanas, criando um espaço epistêmico, dessa maneira, aparece como elemento da cultura, transcendendo os limites físicos e instintivos de evento para um patamar psicológico e, portanto, também de aprendizagem.

A ação de jogar não espera essencialmente um objetivo ou uma recompensa material, mas cria uma relação amistosa entre os participantes e de experimentação de habilidades e conhecimento que não pode ser apenas explicada por análises biológicas ou por descrição e análise do fato, ela difere de uma ação mecânica e impensada, pois não necessita obrigatoriamente de um objetivo. É algo existente e observável, cuja experiência se encontra entre o racional e o irracional, transitando de forma dinâmica entre o material e o abstrato, entre a razão e o mito, o Apolíneo e o Dionisíaco. Huizinga interpreta o lúdico como solo fértil para desenvolvimento de diversas habilidades, pois "Ora, é no mito e no culto que têm origem as grandes forças instintivas da vida civilizada: o direito e a ordem, o comércio e o lucro, a indústria e a arte, a poesia, a sabedoria e a ciência. Todas elas têm suas raízes no solo primevo do jogo." (HUIZINGA, 1955, p. 8).

A ação de jogar cria vínculos e transforma a sociedade, porém difere e possivelmente complemente o conceito sociológico do "trabalho", especialmente na interpretação de Karl Marx e Friedrich Engels. Nascimento, Araújo e Miguéis utilizam esta perspectiva para auxiliar crianças no desenvolvimento de conceitos históricos através de jogos, formando novas funções psíquicas. Relacionado a aplicabilidade de jogos na teoria histórico-cultural, eles afirmam que o desenvolvimento do psiquismo é determinado pelas relações socioculturais, tendo a atividade prática como determinante no desenvolvimento da mente.

De fato, a psique se desenvolve nas interações em sociedade, criando vínculos e interpretações que diferem entre as realidades. Por isto, a ação da ludicidade torna-se essencial, pois o ela imita a prática e treina a mente para situações reais, podendo ser percebida nos mais diferentes contextos sociais.

Nesta perspectiva sobre aprendizagem, cria-se um pensamento mais profundo: ao pensar sobre a essência do jogo, se ele imita a vida, ele ensina a viver? Sant'ana e Nascimento explicam que, desde tempos remotos, os jogos são utilizados para ensinar algo para contribuir com a sociedade, acompanhando a concepção de educação própria de cada período e sociedade. Os povos primitivos, por exemplo, priorizavam a educação e davam liberdade para as crianças aproveitarem o exercício dos jogos naturais, podendo influenciar positivamente nas suas respectivas educações.

Neste ponto, percebe-se com clareza que o jogo possui um teor educacional; logo, torna-se possível a utilização deste no meio pedagógico visando o desenvolvimento de competências e habilidades que irão compor o ser social. De acordo com Sant'ana e Nascimento, Platão já mencionava a intenção da educação ser baseada em jogos, inclusive propondo que meninos e meninas interajam para a formação cidadã. O jogo, no seu teor pedagógico, ensinaria crianças a terem características de relacionamento que eram consideradas ideais pela sociedade grega antiga.

Partindo do mesmo debate sobre jogo e aprendizagem, Vygotsky afirma que o ato de jogar é importante para o aprendizado, pois é uma mediação entre os seres humanos que cria desafios que proporcionam um crescimento e amadurecimento emocional (zona de desenvolvimento proximal), até chegar ao ponto de realizar tarefas maduras e independentes (zona de desenvolvimento real). O jogo, nesta interpretação, é essencial para desenvolvimento de competências e habilidades que desenvolvam o crescimento e amadurecimento do indivíduo até se tornar independente, o que seria ideal para a sociedade.

Ainda dentro do mesmo debate, Piaget entende o lúdico como parte essencial para que as crianças entendam a realidade, complementando

as interpretações anteriormente citadas. Piaget percebe que o lúdico é um fator determinante para o desenvolvimento motor e cognitivo, especialmente nos comportamentos relacionais e sociais, enfatizando o cuidado e a necessidade de jogos adequados para determinadas idades.

Tanto Piaget quanto Vygotsky concordam com a importância da ludicidade para o exercício mental, permitindo que os estudantes interajam para desenvolver habilidades, explorando sua imaginação e a sua versão do mundo exterior. A criança brinca de ser algum referencial externo, seja no âmbito familiar, cultural, social, político ou econômico. Deixam explícitas as suas convicções e botam em prática seus julgamentos, sua ética e sua moral.

A exteriorização, fruto da experiência e do empirismo, se torna mais evidente em jogos que permitem a liberdade de ações, criação ou movimentação, tais como os jogos no formato R.P.G.[1] e Sandbox[2], tendo como exemplo o Minecraft. Apesar de serem apresentados por vezes em diferentes mídias, Minecraft possui inspirações no R.P.G. especialmente no sentido de direcionar o rumo do seu próprio personagem conforme as ações do jogador, criar itens e acumular pontos de experiência que podem ser reutilizados para criar poções ou encantar itens. Apesar de serem um tanto limitadas em comparação à outros jogos no formato de R.P.G., Minecraft permite ao jogador editar e caracterizar o personagem para que tenha maiores níveis de ataque, defesa ou saúde, semelhante à essência da plataforma R.P.G.. A ideia da aventura e do enredo, essenciais ao R.P.G., foram inseridas no Minecraft para enriquecer a experiência e aumentar a gama de possibilidades dentro do jogo, criando um ambiente suscetível para adaptações que variam de

[1] Role-Playing Game: jogo de interpretação de papéis baseado numa narrativa.

[2] Caixa de Areia: conceito de jogo sem regras determinadas, inspirado na liberdade criativa de uma criança brincando.

modificações internas oficiais ou não oficiais no software do jogo (comumente chamadas de *mods*), ou reinterpretações exteriores ao jogo que permitem o uso em outros ambientes, tais como a escola. Para esta finalidade de uso escolar, foi criado o "Minecraft: Education Edition" e outros jogos que podem transformar a experiência em sala de aula.

Ao tratar-se do jogo na escola, este torna-se uma ferramenta para metodologias ativas que buscam fugir da simples memorização e possibilitar aos alunos a criação de competências e habilidades mais profundas e significativas. No artigo "Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História", Flávia Eloisa Caimi indaga a metodologia de ensino de História baseada na memorização, afirmando que não condiz com a realidade dos alunos. Porém, não basta utilizar-se de bordões que afirmam a necessidade de o professor atualizar-se e estar "antenado" nas novas tecnologias. As questões norteadoras seriam "Quais são estas tecnologias e como utilizá-las para ensinar História?". Caimi cita a familiaridade dos alunos com jogos eletrônicos que podem ser utilizados para tal finalidade, tais como o R.P.G..

A inquietação de Caimi possui fundamentos observáveis em sala de aula, mas podem ser supridos com a utilização destes jogos como método de ensino ou como fonte de conhecimento, a chamada *gamificação*. O jogo como produto é uma obra de arte passível de análise e interpretação, especialmente quando se trata de jogos que possuem enredo ou um apelo visual pela composição do ambiente, da modelagem ou das cores.

É possível preparar uma aula lúdica baseando-se nos já citados estudos de Vygotsky e Piaget, ou organicidade dos jogos indígenas, priorizando os objetivos de aprendizagem propostos na aula. Para tal desenvolvimento, a metodologia do R.P.G. torna-se oportuna, pois

permite a criação de um enredo que pode incluir os mais diversos documentos históricos para atingir os mais diversos objetivos do ensino. Apesar de pouco explorada para estre propósito, escolha metodológica do gênero RPG dá-se na sua própria essência: jogo de interpretação de papéis. De acordo com a revista eletrônica PC Gamer[3], o RPG é um estilo de jogo adaptável que pode atender as necessidades dos jogadores, tendo uma temática variável e uma aplicabilidade original. Este estilo permite ao mestre/professor criar, ambientar, narrar e ampliar o enredo de acordo com a necessidade e o objetivo do ensino histórico.

Tal metodologia pode ser conveniente para auxiliar no ensino de História, pois o professor faz o intermédio entre a ambientação, os documentos e a consciência histórica, evitando anacronismos. Sobre os objetivos de ensino de História Local utilizando documentos para alimentar o imaginário, Zita Possamai explica que a investigação de imagens, obras de arte ou fotografias podem criar um universo a ser explorado, principalmente no campo da memória e do imaginário. Dentro da metodologia, ao professor é permitido utilizar documentos históricos – como livros, fotografias, relatos orais, mapas e pinturas - para recriar um momento e estabelecer uma narração sobre este, deixando o enredo mais vivido e plausível, possibilitando uma assimilação, interpretação e dos documentos por parte dos alunos, alimentando seu imaginário.

Aos jogadores/alunos, lhes é permitido conhecer a cultura, o ofício, o perfil, o contexto, os objetos e as roupas utilizadas pelos seus personagens, baseados nos documentos históricos apresentados pelo

[3] PC GAMER. **The best RPGs on PC.** 2018. Disponível em: <https://www.pcgamer.com/best-rpgs-of-all-time/>. Pc Gamer The Global Authority On Pc Games, 2018. Acesso em: 24 out. 2018.

professor. Para obter êxito no projeto, o aluno não precisa somente "vencer" o jogo, mas vivenciar e procurar pensar como seu personagem e seu posicionamento na História, reconhecendo seus limites e suas possibilidades exclusivas do recorte, possibilitando o desenvolvimento do conhecimento histórico.

Sobre o ensino de Histórica Local partindo de um referencial próximo ao aluno de forma contextualizada, Izabel Cristina Durli Menin explica:

> Dessa forma, usar a história local como uma forma de análise de reflexão ação e lugar possibilita trabalhar com as variações que a historicidade do local apresentou ao longo do processo histórico. Além disso, esse estudo permite analisar a contiguidade das relações desses sujeitos e de suas articulações em nossa contemporaneidade na sociedade em rede. Um olhar voltado à análise das rupturas e das permanências presentes no espaço local e, como os sujeitos inserem-se nele, leva à compreensão do que, como fala Cerri (2011, p. 60), realmente significa à história, "uma sucessão do inesperado, do novo, do inusitado e da criação constante e não apenas a determinação, a permanência, a continuidade". (MENIN, 2015, p. 53).

Baseado na interpretação de Menin, a experiência no jogo se daria de forma nova e inesperada a cada acesso do aluno, percebendo a dinâmica da história, fugindo da perspectiva factual e cronológica. A alimentação da imaginação pode auxiliá-lo na percepção de sua identidade nas diversas possibilidades, tendo a gamificação e o R.P.G. como potenciais aliados.

A *gamificação* não se resume ao R.P.G.: existem milhares de opções a serem exploradas. Todas as opções criam resultados diversos e perceptíveis em atividades de resgate, trazendo a possibilidade de serem analisados de forma científica para avaliar sua aplicabilidade. Após a análise, percebe-se a eficácia (ou não) do método no contexto inserido. Não representa algo novo na educação, mas abrange uma

compreensão globalizada que procura revolucionar o método educacional. Cabe ao professor compreender a amplitude do termo e encontrar formas de utilizá-lo que não se limitem apenas à ação do jogo, mas que extrapolem as barreiras do virtual e do real. A utilização necessita de uma introdução e uma fundamentação para que os objetivos com o jogo sejam claros. É importante estabelecê-los durante a aula para que o jogo não seja apenas a finalidade, mas sim um meio de construir um espaço de formação de sentido e pensamento histórico.

O local em destaque: A Colônia Cecília

Pensando na construção de sentidos, pensamento histórico e História Local, a inspiração para esta pesquisa se deu na experiência anarquista chamada de Colônia Cecília, na região do município Palmeira, situada do estado do Paraná, no Brasil. A escolha se deu pela originalidade da experiência e à familiaridade com a região, pois Ponta Grossa se situa aproximadamente 47 quilômetros de Palmeira. Para entender melhor o contexto do surgimento da Colônia, produções acadêmicas foram analisadas, obtendo um panorama diversificado sobre a origem e a vida na Colônia.

Ao analisar as fontes sobre a Colônia Cecília para criar os planos de aula e o projeto, é possível perceber que existem versões diferentes sobre o contexto e a sua origem. De acordo com Isabelle Felici, existe uma versão escrita por Afonso Schmidt composta por imaginários que colocam o imperador Dom Pedro II, interessado na experiência anarquista, como um mecenas liberal que doou as terras à Giovanni Rossi para a criação da Colônia.

Esta versão, de certa forma, romantiza a história da Colônia e a torna passível de discursos compostos por imaginários para construção

de identidade. Porém, Felici aponta que possui diversas inconsistências principalmente com relação às datas, inviabilizando a versão de Schmidt e dando importância para outra perspectiva mais provável através das fontes.

Felicini aponta que Giovanni Rossi, antes de vir ao Brasil, lutou para realizar a experiência na Itália, gerando a fracassada tentativa em Stagno Lombardo, na propriedade chamada Cittadela, que entrou em colapso em novembro de 1889. Após o fracasso, procurando um novo lugar para se instalar e aproveitando a abertura para imigrantes após a abolição da escravatura em 1888, Rossi parte com os primeiros colonos para o sul do Brasil, possivelmente com rumo ao estado do Rio Grande do Sul ou Uruguai. Migrando pelo Sul, se depararam com a recepção e acolhimento de Palmeira.

Em 1890, a Colônia Cecília iniciou-se em Palmeira, próxima de outras colônias compostas por imigrantes, como a Santa Bárbara, Mandaçaia e Santa Quitéria. Rossi, baseado na filosofia anarquista, não delegou funções, hierarquia ou posse, proporcionando a liberdade de escolha por parte dos colonos, assim como o amor livre também foi defendido (apesar de pouco praticado na Colônia). De acordo com Mayer (2014), para Rossi, a Colônia se tratava de um laboratório para experimentações sociais pautadas no anarquismo, anotando minuciosamente o comportamento dos colonos.

A experiência, dentro da filosofia anarquista, parecia ser possível à Rossi até o surgimento dos obstáculos. Rossi enfrentou as leis e a cultura social e política do Brasil ao instalar a colônia, juntamente com as dificuldades decorrentes da tentativa de autossuficiência. Os colonos, muitos sem habilidades agropecuárias, não produziam suficientemente para alimentar a colônia, levando à fome e miséria. Felici explica que, em 1983, o recém Governo Republicano exigiu o pagamento de tributos,

taxas e a legalização do terreno, gerando uma dívida de 4.663,820 de réis. Tal dívida fez com que Cecília se organizasse para pagá-la, focando nas produções agrícolas e prestando serviços nas construções de trilhos da região, atingindo a quantia de 500 réis, os quais seriam pagos pelo tesoureiro para aliviar a dívida. Porém, de acordo com os relatos, o tesoureiro desapareceu com o valor, aumentando o descontentamento da população de Cecília e gerando o abandono.

Certamente o roubo contribuiu para o declínio e colapso de Cecília, mas também se trata de uma forma romantizada do final da experiência. São inúmeros os fatores que levaram ao declínio, especial os conflitos internos e o despreparo dos colonos com relação aos trabalhos agrícolas. A fome e a miséria já os assolavam pelos mesmos motivos. Em adição, de acordo com Mayer (2014), a Crupe, doença viral que infecciona e causa inchaço do revestimento das vias respiratórias, matou sete crianças do núcleo anarquista, abalando o otimismo da Colônia. Tal crise fez com que gerasse desconfiança e atitudes não anarquistas, como esconder ou roubar itens dos moradores.

Apesar do declínio, Rossi encarou a experiência como algo positivo, mas culpa a unidade social familiar como a causa de grande parte dos empecilhos. De acordo com Mayer, Rossi acreditava que a experiência comunitária só seria possível se o casamento monogâmico e a paternidade fossem destruídos.

É possível perceber que Rossi acreditou na experiência e procurou manter-se fiel à filosofia anarquista, mas entraves decorrentes do despreparo, pressões do cotidiano, cultura e costumes mais enraizados do que o próprio anarquismo, acabaram por levar a experiência à ruína, deixando um legado riquíssimo para ser analisado, e um espaço de constante problematização do pensamento e da leitura da realidade históricas a partir do trabalho com essa experiência.

Construindo uma investigação

Neste trabalho, a partir de uma pesquisa de natureza etnográfica, foi construída uma análise das ações, ideias prévias e constituição do pensamento dos alunos de Ensino Médio, a partir de situações problema propostas pelo pesquisador e da observação participante das reações perpetradas no jogo Minecraft Education Edition instalado nos computadores do Colégio Sesi Internacional de Ponta Grossa. Neste sentido, a pesquisa foi pensada a partir da proposição de Erickson (1986), quando define esse tipo de ação como uma participação ativa com aqueles que são observados. A participação do pesquisador é modulada e se modifica dentro de um processo contínuo que passa de participação mínima envolvendo, em primeiro lugar, a sua presença durante os eventos que são descritos e a máxima participação envolvendo as ações do pesquisador quase como qualquer outro participante da pesquisa. Desta maneira, a principal diferença entre a participação do observador participante e de qualquer outro membro é que o observador participante atenta fortemente para não influenciar o curso que os eventos podem tomar. O pesquisador media a experiência, mas a tomada de decisões e o percurso do raciocínio é parte do que o pesquisador analisa. Como parte de situações problema num ambiente de jogabilidade, embora as questões fossem previamente pensadas e propostas, durante o desenrolar, criou -se um ambiente em que as decisões dos alunos prevalecessem.

Parte 2: A experiência

Os alunos do Colégio SESI Internacional puderam optar por participar do projeto, sendo ofertado para todas as turmas disponíveis no colégio durante o ano de 2019, o que justifica a presença de diferentes

faixas etárias no projeto. A turma foi composta por 10 alunos do Fundamental 2 (sendo que 7 são do oitavo ano e 3 são do nono ano) e 10 do Ensino Médio (sendo que 3 são do primeiro ano, 4 do segundo ano e 3 do terceiro ano), variando a quantidade de alunos presentes a cada encontro. Todo o projeto foi acompanhado por questionários sobre a experiência elaborados na ferramenta Microsoft Forms.

A oficina foi batizada de Gamification, abrindo a possibilidade de utilizar outros jogos futuramente, atraindo vários alunos interessados na proposta.

Com todos os computadores devidamente posicionados e prontos para iniciar o jogo, um mundo do Minecraft foi criado pelo computador do professor, com a intenção de poder controlar a conexão destes alunos no mundo. O modelo de mundo criado foi Sobrevivência, uma vez que, neste modo existe a possibilidade do personagem se ferir, ter fome ou adoecer, aproximando os personagens e as condições de vida cotidiana dos alunos. Algumas diferenças: Caso o personagem morra, perderá todos os pontos de experiência e "renascerá" no marco zero do jogo ou na última cama em que dormiu. Outro elemento de dificuldade era o fato de que todos os ingredientes e materiais precisavam ser adquiridos de forma manual. Essa escolha, feita pelo pesquisador foi pensada para aproximar as situações de jogo às dificuldades reais enfrentadas pelos colonos.

Em todos os encontros, formulários criados no Microsoft Forms foram construídos e enviados em forma de link aos alunos para investigar suas experiências pessoais. Os alunos puderam responder rapidamente usando seus celulares ou computadores, registrando suas opiniões, reclamações, dificuldades e projeções. Todos os formulários foram inseridos na sessão de anexos neste trabalho.

Primeiro encontro

Com todos os recursos prontificados, as aulas se iniciaram no dia 11/06/2019 com um breve questionário realizado com o Forms sobre conhecimentos gerais de Anarquismo. O formulário apontou que, dos 16 alunos presentes neste dia, 3 (18,75%) não haviam ouvido falar de anarquismo. Ao serem questionados sobre o que conheciam do assunto, 7 alunos (43,75%) responderam que se tratava de uma forma utópica de "governar" (nas palavras dos alunos) ou organizar uma região de forma independente. Na mesma pergunta, 10 alunos (62,2%) incluíram na resposta a ideia de posse, variando interpretações entre posse comunitária e ausência de propriedade privada, demonstrando um certo conhecimento sobre a questão material levantada pelos filósofos anarquistas.

A aula seguiu com a proposta de experimentar um modelo diferenciado de sociedade, frente às pressões que as outras sociedades acabaram proporcionando. O objetivo foi propor, baseado nos escritos de Mikhail Bakunin (teórico político russo, reconhecido como um dos idealizadores do anarquismo) e semelhante à inspiração de Giovanni Rossi (engenheiro agrônomo e veterinário italiano, idealizador da Colônia Cecília), o Anarquismo como possível solução aos problemas artificiais que foram apresentados aos alunos.

Com a proposta e a filosofia apresentadas, ao serem questionados sobre as expectativas com relação a construção da Colônia no Minecraft, 100% dos alunos responderam que esperavam harmonia e prosperidade na colônia. Mas, 6 alunos (37,5%) adicionaram à resposta uma preocupação com relação a possibilidade de brigas por parte de "habitantes" que teriam dificuldades de viver como anarquistas, apontando que seriam os maiores empecilhos.

Após a apresentação da filosofia do anarquismo como possível solução e o preenchimento ao formulário, os alunos se conectaram ao mundo criado e passaram a migrar pelo mapa até encontrar um local propício e devidamente plano para agropecuária. Com o território definido, 10 alunos prontamente assumiram funções de mineradores, caçadores, agricultores e construtores para construir o primeiro barracão para abrigar a sociedade.

Com o passar de alguns minutos, o primeiro barracão feito de madeira começou a tomar forma. Constantemente alguns alunos eram lembrados pelos colegas sobre a filosofia anarquista, especialmente quando reclamavam por terem "roubado suas ferramentas". Ao serem lembrados, se calaram de forma incômoda, mas consentiram. Isto se repetiu até o fim da experiência.

Ao final do primeiro encontro, os alunos sentiram a necessidade de focarem em funções as quais teriam mais habilidades para contribuir com a sociedade, as quais foram apresentadas no segundo encontro.

Foi possível perceber que o divertimento foi um dos pontos principais neste encontro. Os alunos mais experientes orientavam os novatos com relação ao jogo e ao anarquismo. As relações entre os alunos se demonstraram amistosas, sem conflitos relevantes, esperançosos por uma experiência agradável.

Segundo encontro

No dia 18/06/2019 houve o segundo encontro, contando com 14 alunos. Estes se organizaram de acordo com as funções que se sentiam mais confortáveis e partiram para o trabalho. As funções eram: lenhador, caçador, cozinheiro, fazendeiro, construtor, pescador, explorador, ferreiro e minerador.

Ao ser levantada a necessidade de camas e de comida, os alunos partiram para a busca de recursos para providenciar prontamente. Neste momento não foi possível construir camas para todos devido à dificuldade de conseguir lã. Foi necessário revezar as 2 camas construídas e posicionadas no barracão principal entre todos os habitantes até conseguir construir um número suficiente. A fome passou a ser um problema, pois as plantações não estavam prontas e a caça não gerava comida suficiente para todos. Alguns continuaram suas funções comendo o mínimo para que seu personagem não morresse, enquanto outros comiam até que seus níveis de fome fossem zerados. Estas ações não geraram conflitos neste momento, mas foi possível perceber uma insatisfação entre os alunos que procuravam racionar.

Terceiro encontro

Ainda tendo como inspiração a experiência da Colônia Cecília, a aula do dia 25/06/2019 iniciou com a "notícia" de que o governo não havia reconhecido a posse do território e precisariam pagar taxas e o título do território, somando a difícil quantia (pensando nos padrões do Minecraft e na quantidade de alunos envolvidos) de 2.000 unidades em produtos agrícolas ou esmeraldas (comumente utilizada como moeda dentro do jogo). O objetivo se tornou entregar este valor até o fim da experiência.

A recepção da notícia foi majoritariamente otimista. Prontamente os alunos se reorganizaram para plantar e disponibilizar a produção em um baú presente no barracão principal (batizado de Assembleia, por ser ponto de encontro e local de reuniões). As plantações foram expandidas e espaços para pecuária foram estabelecidos. Para aproximar mais ainda da Colônia Cecília, foi criada uma empresa fictícia que estava contratando trabalhadores da região para construir linhas férreas.

Apenas 2 alunos se propuseram a trabalhar para a empresa em troca de 10 esmeraldas por dia do jogo, as quais deveriam ser depositadas no baú da Assembleia para o pagamento da dívida. A construção da Assembleia foi concluída, sendo direcionada apenas para debates e para o armazenamento de recursos.

De acordo com as respostas da pergunta sobre o conceito de anarquismo presente no questionário, os 19 alunos presentes no dia mantiveram suas opiniões, enfatizando a necessidade da cooperação. Com relação à pergunta "Frente às necessidades da sociedade e a dívida que precisa pagar sobre o território, como você encara o objetivo anarquista?", todos os alunos responderam que existe a possibilidade da quitação da dívida mesmo vivendo um anarquismo, mas necessitariam de mais responsabilidade.

Ao serem questionados sobre a quantidade de vezes que seus personagens morreram, considerando que os personagens, após morrer, "renascem" sem fome e com a saúde intacta, houveram 44 mortes devido à fome. É possível perceber que, mesmo com as plantações e a caça, 73,68% tiveram seus personagens mortos e renascidos devido à fome, sendo dados alarmantes que mostram a má distribuição da comida. Estes dados refletem no aumento do sentimento de injustiça vivenciado na sociedade, sendo que anteriormente 28,57% da população naquele momento haviam se declarado injustiçados, frente à 36,84% da população do terceiro encontro.

Este terceiro encontro mostrou-se revelador com relação às perspectivas dos alunos. Neste ponto, frente à dívida e a fome, diversas atitudes de desespero e sobrevivência foram tomadas para manter a integridade e a experiência do personagem. Alguns resolveram se aventurar pelo mapa buscando recursos que pudessem ser comercializados, mas sem grandes aquisições.

Desta forma, observa-se um cisma na sociedade devido ao sentimento de injustiça e responsabilidade com a sociedade em que vivem, especialmente no momento que estão enfrentando.

Quarto encontro

Após o recesso do mês de julho, o quarto encontro ocorreu no dia 23/07/2019 com a presença de 20 alunos. As funções na sociedade foram retomadas com o objetivo de pagar a dívida. Neste momento, a moral dos alunos se demonstrou abalada. Aparentavam mais sérios com relação aos objetivos, ou talvez desacreditados devido à fome e o sentimento de injustiça. Percebe-se a expansão da agricultura, focada especialmente em batatas e cenouras. Também foi construído uma espécie de ringue para a prática de esportes.

O ringue causou extremo desconforto na sociedade. Muitos desaprovavam a prática, afirmando que os esforços deveriam ser direcionados para a quitação da dívida. Enquanto os empenhados com o objetivo trabalhavam, 5 alunos digladiavam com equipamentos de ferro ou diamante. Estes alunos concentraram suas ações neste esporte, divertindo-se e ignorando a dívida a ser paga. É preciso levar em consideração que os recursos utilizados no ringue poderiam ser destinados para sanar os problemas de forme e precariedade da sociedade, causando mais ainda insatisfação. Alguns dos alunos que orientavam a sociedade concentraram suas ações no ringue, abandonando os objetivos e tornando raros os momentos filosóficos ou de retorno à ideologia.

Curiosamente, suas respostas ao questionário sobre a visão do anarquismo ou da quitação da dívida não se alteraram. Houveram 8 mortes a mais por fome e o nível de sentimento de injustiça se manteve

próximo com 35%. O número de alunos que tiveram ações contrárias ao anarquismo também pouco se alterou, totalizando 9 alunos (45%) que justificaram tendo escondido recursos por desespero. Com relação às expectativas com relação à colônia, foi unânime o desejo de sucesso, mas 7 alunos (35%) acreditam que haverá empecilhos como fome e o desrespeito à filosofia anarquista.

Os dados representam o desespero por parte de alguns, mas o privilégio por parte de outros. Apesar de não terem denunciado a prática formalmente através do Forms, os alunos que não participavam do esporte consideraram a prática desrespeitosa, especialmente no que diz respeito aos recursos desperdiçados frente a fome e a morte, tomando atitudes contrárias ao anarquismo para tentar sobreviver. Apesar de tudo, não procuraram colocar em pauta a ação na assembleia para buscar uma solução benéfica à colônia, possivelmente explicada pela falta de esperança na resolução e pelo sentimento de impunidade.

Quinto encontro

O encontro do dia 30/07/2019 ocorreu com apenas 11 alunos devido à uma atividade extracurricular do Colégio. Estes alunos continuaram com suas funções na comunidade, mas a desconfiança aumentou. Misteriosamente, houve uma explosão na casa que comportava os quartos e as camas comunitárias. Não foi descoberta a autoria do ataque, mas consideraram uma criatura da espécie creeper como culpado.

Os estragos foram concertados pelos colonos, mas a sensação de traição ainda pairava. Alguns membros foram apontados como culpados. Porém, sem provas e sem defesa, as acusações logo foram abandonadas.

Os momentos de auxílio e tutoria se tornaram nulos. Um sentimento de competição, vingança e injustiça pairava, impossibilitando o trabalho em equipe por parte da turma em conjunto.

Sexto encontro

No dia 13/08/2019 houve o sexto encontro, contando com 18 alunos. A exploração do mapa se intensificou, sendo que 4 alunos preferiram migrar e conhecer outros lugares do que ficar na colônia, usando como justificativa a busca por recursos mais valiosos para pagar a dívida.

Incêndios houveram e atingiram as casas, mas foram prontamente controlados pelos habitantes. Tal situação aumentou a desconfiança, gerando acusações com relação à um aluno, o qual se defendeu dizendo que estava tentando limpar área de extração de madeira numa espécie de coivara. O personagem deste aluno foi morto momentos antes do fogo ser controlado. A ação não foi impedida ou julgada pelos outros participantes, sendo considerada um ato de justiça e controle da situação, especialmente pelo fato de o aluno causar alguns conflitos, provocações e apresentar dificuldades em trabalhar em equipe e em forma anarquista.

Sétimo encontro

O sétimo encontro ocorreu no dia 10/09 com a presença de 16 alunos. A aula se iniciou com uma reunião na Assembleia da colônia para realizar a contagem dos recursos para pagar a dívida. Os alunos colheram todas as cenouras e batatas, depositaram em baús na assembleia juntamente com as esmeraldas obtidas. A contagem foi realizada sob observação de todos os alunos, totalizando os impressionantes valores: 3.127 cenouras, 3.249 batatas e 78 esmeraldas.

Foram 6.454 unidades, 322,7% a mais do que a dívida de 2.000 unidades. Estes valores são altíssimos para os níveis de Minecraft, mas estão em contraste com os valores referentes à fome nos primeiros encontros, à desconfiança com relação aos recursos e às ações contrárias ao anarquismo.

No questionário 7, números mais alarmantes apareceram. Sobre personagens vítimas de homicídio, ao menos 256 foram vítimas, representando um aumento de 675.75% do valor anterior.

Sobre o pagamento da dívida, 100% afirmaram terem pagado de forma justa, mas 2 alunos afirmaram que seria plano melhor aumentar as produções e utilizar outros minérios, e 1 afirmou que a melhor forma seria no modelo comunista.

Sobre a fome, foram totalizadas 45 mortes, o que contrasta com a quantidade de comida apresentada para o pagamento da dívida. A razão de não terem comido batatas e cenouras pode estar relacionada ao medo de serem repreendidos por outros alunos, considerando o alto nível de violência.

Apesar dos conflitos, ao serem questionados sobre o aproveitamento da experiência, 100% dos alunos responderam que gostaram de ter participado da atividade.

Oitavo encontro

O oitavo e último encontro contou com o fechamento da atividade. Foi apresentado aos alunos os dados sobre a experiência, seguidos de um debate.

Os alunos perceberam as deficiências no trabalho em equipe e as dificuldades em seguir os objetivos anarquistas, lutando contra seus instintos e a forma em que estão acostumados a viver. As principais

dificuldades estiveram na organização, na responsabilidade com a colônia e a noção de inexistência de posses. Os alunos afirmaram que, apesar de boas as intenções sobre a inexistência de posses para extinguir as classes sociais, a ganância e a desorganização imperaram na colônia. Este fato fez com que o sentimento de injustiça e impunidade alastrasse, criando desavenças e descrédito com relação ao objetivo anarquista, apesar de sempre responderem que acreditam no formulário.

Com o sentimento de justiça abalado, atos bárbaros como assassinatos foram concebidos sem o julgamento por parte dos participantes. Ao perceberem a gravidade do ato, se impressionaram ao imaginar tal ocorrido em uma sociedade real, pois agiram de forma inconsequente e despreocupada dentro do jogo.

Frente aos dados sobre violência e fome, os alunos admitiram não denunciar por temer incomodar os jogadores mais velhos e experientes, especialmente ao entrar em vigor a ação de quitar a dívida da colônia.

Para revelar a inspiração e comparar a experiência, os alunos tiveram acesso a fontes históricas sobre a Colônia Cecília, obtiveram uma explicação didática e assistiram à minissérie de ficção de época "Colônia Cecília – Uma História de Amor e Utopia", produzida pela GP7 Cinema e exibida pela RPC em 2012. A minissérie, mesmo sendo fictícia, retrata a Colônia de forma simples, facilitando a compreensão e assimilação por parte dos alunos.

Após assistir a obra, um debate sobre as ações e comparações foi instaurado. Os alunos perceberam semelhanças nas tutorias realizadas pelos alunos mais experientes, comparados às ações de Rossi, relembrando e orientando os ideais anarquistas. Estes tutores, por mais que não fossem explicitados, foram tratados como líderes e não sofriam ataques ou reclamações devido à sua pseudo-liderança.

Os conflitos sobre posse também foram relacionados, especialmente na dificuldade em entender a abolição deste conceito. Assim como na minissérie, os alunos reclamavam das suas produções e objetos utilizados por outros, mas consentiam ao serem relembrados sobre o anarquismo, aceitando de forma relutante a realidade.

Uma das comparações mais intrigantes é sobre o trabalho na colônia. Na minissérie, uma cena em especial chama a atenção: o tio, explicando aos protagonistas sobre a colônia, aborda o tema sobre flexibilidade de horário de trabalho enquanto outro colono dorme em plena luz do dia, causando estranheza aos novatos. Esta cena se compara às reclamações dos alunos por conta de colonos que não cumpriam com suas funções, deixando clara a ausência de responsabilidade com as duas colônias.

Assim como descrito nos documentos, a fome se alastrou na Colônia Cecília e na colônia do Minecraft. Os alunos explicaram que se deu por abandono de funções e inexperiência na produção de alimentos. Como Mayer explica, os habitantes, compostos majoritariamente por filósofos, músicos e outros intelectuais, não possuíam habilidades específicas do campo e também não possuíam uma boa relação com os vizinhos poloneses católicos, isolando e dificultando a produção de alimentos.

Encerrando o projeto, os alunos alegaram que puderam se aproximar e compreender melhor a vida e a dificuldade na Colônia Cecília, compreendendo que se trata de pessoas que possuem instintos, necessidades, objetivos e incertezas assim como eles. Compreenderam que o jogo, apesar de não ser perfeito, conseguiu simular um recorte histórico no presente como forma de experimentação social.

Demonstrando aceitação e interesse, os alunos propuseram outras experiências utilizando o mesmo método em futuras Oficinas de

Aprendizagem, mas abordando outros recortes como feudalismo, colonialismo e Guerra Fria.

O Material Didático

Inspirado pela experiência, pela aceitação e pelas propostas sugeridas pelos alunos, foi criado o material didático "Minecraft História: Manual para desenvolver aulas de História utilizando o Minecraft Education Edition", voltado para professores que desejam utilizar o jogo em sala de aula nas aulas de História.

O material possui 26 páginas, organizado em passos que vão da explicação do que se trata o jogo, da aquisição e de como iniciar o jogo em sala de aula. Ao final do material, encontra-se propostas de atividades com as configurações que o docente necessita utilizar para criar uma experiência semelhante.

Considerações finais

O ato de jogar se sustenta na "manipulação de certas imagens numa certa 'imaginação' da realidade" e se coloca, segundo Huizinga, do lado oposto ao da seriedade, que faz parte do domínio do real. A "brincadeira" como oposição ao sério também se opõe à verdade. (HUIZINGA, 2001 p.4). Essa aparente dicotomia não tira a seriedade do jogo. A experiência mostra, que no nível individual, os alunos tentaram, em sua maioria, cumprir o objetivo do jogo. Ainda assim, na medida em que os encontros foram se desenvolvendo, percebe-se um afastamento, por parte de alguns alunos, da proposta inicial. Considerando, para o âmbito desta experiência que a contradição é um elemento essencial, no entendimento dos diferentes núcleos de sentido histórico que foram mobilizados pelos alunos, percebemos que, houve uma dificuldade de

despersonalizar a experiência. Ainda assim, o conflito foi incorporado pelos participantes, que vivenciaram as contradições, mas permaneceram na experiência. É certo que, em uma situação de RPG, o jogo pode atuar como um facilitador da compreensão empática do aluno no processo de resolução dos problemas colocados em um contexto fictício de passado. No entanto, ao propor que os alunos criassem uma comunidade que espelhasse uma experiência anarquista, na figura dos seus próprios indivíduos, nota-se que há uma constante tensão entre seguir a diretriz da experiência ou as práticas de jogo mais cotidianas, comuns. Esse é o principal foco do conflito. Como diz Huizinga, o jogo não é vida "corrente" nem vida "real". Pelo contrário, trata-se de uma evasão da vida "real" para uma esfera temporária de atividade com orientação própria (HUIZINGA, 2001, p.11). A orientação própria, no caso, que move os alunos a repetirem padrões de acumulação, contrários a proposta da vida real. Para Peter Lee:

> A compreensão de como as afirmações históricas podem ser feitas, e das diferentes formas nas quais elas possam ser mantidas ou desafiadas, é uma condição necessária para a literacia histórica, mas não suficiente. Se os alunos que terminam a escola são capazes de usar o passado para ajudá-los a atribuir sentido ao presente e ao futuro, eles devem levar consigo alguma história substantiva. O problema parece ser menos com nosso entendimento de como construir o conhecimento profundo dos estudantes do que com nossa habilidade de fornecer a eles um grande quadro. (LEE, 2006, p. 147).

No que tange a essa experiência, notamos que "história substantiva, mediada pelo professor entra em conflito com os valores da vida cotidiana, que facilitariam as decisões de um jogo voltado, essencialmente para a diversão e o passatempo. Segundo Ashby & Lee (apud PEREIRA, 2003, p. 53), a empatia histórica seria uma espécie de:

> empreendimento, onde alunos mostram a capacidade de reconstruir os objectivos, os sentimentos, os valores e crenças dos outros, aceitando que eles podem ser diferentes dos seus. Ou 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 apud ABUD, 2005, p.312)

Neste sentido, ainda que envolvidos na atividade, percebemos que no conflito entre seguir o agente histórico ou tomar decisões individuais, na experiência desta pesquisa foi o elemento definidor de grande parte dos encontros. O ato de jogar era um mobilizador da cultura histórica, ou seja um meio para alcançar, neste grupo de alunos, os diferentes modos de percepção do passado no presente e na vida cotidiana. Se considerarmos que "um dos componentes da cultura histórica está vinculado às diferenciações que o indivíduo faz sobre a história à qual pertence e participa e sobre a história que lhe é externa". (CERRI, 2020) fica a sensação de que a experiência anarquista presente na Colônia Cecília ainda que absorvida pelos alunos foi encarada muito mais como "um elemento externo" desligado de sua realidade e possibilidades de ação, ficando restrita ao espaço de regras, conflitos e imaginário do jogo proposto. Isso não invalida a experiência, nem as possibilidades da metodologia elaborada e pensada para o universo da presente pesquisa, apenas levanta a necessidade de avançarmos cada vez mais no entendimento das interrelações entre o pensamento histórico, a cultura histórica e o sentido histórico construído pelos jovens.

Referências

ALBORNOZ, Suzana Guerra. **Jogo e trabalho: do homo ludens, de Johann Huizinga, ao ócio criativo, de Domenico De Masi.** Cadernos de Psicologia Social do Trabalho,

[s.l.], v. 12, n. 1, p.75-96, 1 jun. 2009. Universidade de Sao Paulo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBiUSP. http://dx.doi.org/10.11606/issn.1981-0490.v12i1p75-92.

ARCE, Alessandra. **O Jogo e o Desenvolvimento Infantil Na Teoria Da Atividade E No Pensamento Educacional De Friedrich Froebel**. Cad. Cedes, Campinas, v. 24, n. 62, p.9-25, abr. 2004.

CAIMI, Flávia Eloisa. **Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História**. Tempo, [s.l.], v. 11, n. 21, p.17-32, jun. 2006. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/s1413-77042006000200003.

CERRI, Luis Fernando. **Interfaces entre cultura histórica e cultura política.** Topoi (Rio J.), Rio de Janeiro, v. 22, n. 46, p. 55-76, Apr. 2021. Available from <http://www.scielo.brscielo.phpscript=sci_arttext&pid=S2237-101X2021000100055&lng=en&nrm=iso>. access on 22 Mar. 2021. Epub Mar 22, 2021. https://doi.org/10.1590/2237-101x02204603.

COLÔNIA Cecília – **Uma História de Amor e Utopia**. Direção de Guto Pasko. Si: Rpc Tv, 2012. 4 episódios (48 min.), Minissérie de TV, color. Série Quadro Casos e Causos. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?list=PL880E27400ACF2E61&v=2kqgiwQ72WA&ab_channel=GP7Cinema. Acesso em: 14 dez. 2020.

ERICKSON, F. **Qualitative methods in research on teaching**. In: WITTROCK, M.C. (ed.). Handbook of research on teaching. New York: Macmillan, 1986.

FELICI, Isabelle. **A verdadeira história da Colônia Cecília de Giovanni Rossi**. Cadernos Ael, Campinas, v. 9, n. 8, p.9-66, out. 2010. Semestral.

FONSECA, Selva Guimarães. **História local e fontes orais: uma reflexão sobre saberes e práticas de ensino de História**, v. 9, n. 1, p. 125-141, jan.-jun. 2006.

GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (Org.). **Jogos e Ensino de História**. Porto Alegre: Evangraf, 2013. 165 p.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva S.a., 2000. 162 p.

LEE, Peter. **Em direção a um conceito de literacia histórica**. Educar em Revista, [S.l.], p. p. 131-150, mar. 2006. ISSN 1984-0411. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/5543/4057>. Acesso em: 07 mar. 2021.

MAYER, Vera Lúcia de Oliveira. **Resumo histórico da Colônia Cecília**. Palmeira: Do autor. 2014. Disponível em: https://issuu.com/ihgpalmeira/docs/artigo__colonia__cecilia__-__uma__experi Acesso em 15/12/2020.

MENIN, Izabel C. D. **O ensino da história local: historiografia, práticas metodológicas e memória cotidiana na era das mídias interativas no município de Veranópolis**. Caxias do Sul, 2015.

NASCIMENTO, Carolina Picchetti; ARAUJO, Elaine Sampaio; MIGUÉIS, Marlene da Rocha. **O jogo como atividade: contribuições da teoria histórico-cultural**. Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (abrapee), Sl, v. 13, n. 2, p.293-302, dez. 2009. Semestral.

NAVARRO, Gabrielle. **Gamificação: a transformação do conceito do termo jogo no contexto da pós-modernidade**.2013. 26 f. TCC (Graduação) - Curso de Curso de Especialização (lato Sensu) em Mídia, Informação e Cultura, Usp, São Paulo, 2013.

POSSAMAI, Zita Rosane. **Fotografia, História e Vistas Urbanas**. HISTÓRIA, São Paulo, 27 (2): 2008.

SAMUEL, Raphael. **História Local e História Oral**. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 9, n. 19, p.219-243, fev. 1990.

SANTANNA, Alexandre; NASCIMENTO, Paulo Roberto. **A história do lúdico na educação**. Revemat: revista eletrônica de educação matemática, [s.l.], v. 6, n. 2, p.19-36, 10 maio 2012. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). http://dx.doi.org/10.5007/1981-1322.2011v6n2p19.

4

OUTRAS MEMÓRIAS, HISTÓRIAS OUTRAS: O TRABALHO COM FONTES HISTÓRICAS DA EXPLORAÇÃO CARBONÍFERA DE FIGUEIRA/PR NO ENSINO FUNDAMENTAL

Mariane de Melo Bueno

Introdução

A fluidez e o dinamismo com que as transformações têm ocorrido no cenário mundial, trazem novas configurações e infinitas possibilidades de organização para as sociedades atuais. Assim, ao mesmo tempo que fronteiras se alteram sob a marcha da globalização, diversos processos identitários surgem compartilhando ideais e valores culturais de forma vertiginosa.

Nestes cenários cada vez mais plurais e intensos onde as informações são profusas e o conhecimento difuso, é essencial que as atitudes e posicionamentos sejam conscientes e críticos diante das situações controversas que, constantemente, permeiam o cotidiano. Imersa neste contexto a Educação - e consequentemente a escola e o professor -, precisam combater a desigualdade desenvolvendo processos formadores que levem os alunos a transformar a realidade política e social do mundo a fim de superar as condições de opressão e buscar sua emancipação (FREIRE, 1996). Para tanto, é importante que o ensino escolar explore temas que tenham conexão direta com a vida dos alunos uma vez que tal premissa é fundamental para promover relações dialógicas e interativas que permitam ao professor atuar diretamente na inquietude e no reforço da "capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão" (id. Ibid.).

Desta forma, a História Local é uma estratégia pedagógica válida para, em sala de aula, evidenciar e valorizar as lutas, processos e conquistas dos grupos sociais que são referência dentro da comunidade em que o aluno está inserido. Este tipo de abordagem pode também oferecer diferentes perspectivas, capacitando o indivíduo a fazer diversas leituras de mundo (NIKITIUK, 2000).

Pensando assim, este artigo apresenta brevemente o percurso para desenvolver, como produto educacional da dissertação de mestrado, defendida em 2020 pelo PROFHISTÓRIA/UEPG, uma sequência didática contendo possibilidades para o ensino de História relacionadas à memória, à identidade e ao trabalho em um conjunto de ações que pretende proporcionar aos alunos a construção de interpretações para as variadas formas com as quais os sujeitos se constituem no tempo e no espaço.

O recorte espaço-temporal utilizado é a constituição e desenvolvimento do município de Figueira no interior do Paraná. A intenção de explorar o local e o cotidiano de uma pequena cidade foi considerar a experiência e as relações que permeiam as dimensões de vida dos alunos e, sob o aspecto concreto de fontes históricas, não só desenvolver a aprendizagem significativa, mas, também, ressignificar o olhar e a percepção dos estudantes sobre os lugares, discursos e monumentos que fazem parte do seu entorno sem deixar de construir conceitos próprios da ciência histórica, indispensáveis à leitura crítica do mundo.

O município de Figueira, especialmente nas últimas décadas, vem enfrentando dificuldades relacionadas à sua dependência da atividade carbonífera como impactos ambientais, redução dos postos de trabalho e relativa estagnação econômica. A despeito disso, narrativas e

discursos proferidos nos espaços coletivos da comunidade associam a exploração do carvão mineral a desenvolvimento e progresso.

Ao ressignificar as memórias e identidades presentes nas trajetórias da formação e constituição da localidade, a intenção é que os alunos percebam seus grupos de pertencimento como sujeitos da História; que os processos ali vividos não estão isolados ou desvinculados do mundo, mas sim, inseridos em outros maiores e, principalmente, que as ações de mudança não estão restritas a heróis e grupos privilegiados mas que podem ser realizadas por quaisquer mãos que tenham vontade de lutar e intervir em prol de uma realidade mais justa e igualitária.

Considerações sobre História, Memória e Ensino de História

Com novas configurações políticas, econômicas e culturais somadas ao intenso processo de globalização, diferentes referências vieram à tona, mudando perspectivas e alterando as formas de organização social. Na esteira destas modificações, os cidadãos contemporâneos passaram a pleitear e atuar em novos espaços de participação e manifestação.

Em meio a esta efervescência, o ambiente escolar, mesmo sendo face institucional do Estado, permaneceu como um dos principais espaços de discussão e formação identitária onde a História, também sob os efeitos desta virada epistemológica, vem procurando, desde então, atualizar métodos, buscar novas abordagens para superar o estigma de conhecimento pronto, estático e cheio de ideias fechadas.

Assim, a História, notadamente a História Escolar, herdeira da missão de formar identidade e salvaguardar o patrimônio nacional, tornou-se cada vez mais palco de lutas identitárias e conflitos políticos

porque, os modelos outrora fincados, não respondem às demandas sociais atuais. A busca ansiosa por referências sólidas promove várias maneiras de apropriação e utilização do passado que visam, por vezes, impor autoridade, legitimar um projeto ou mesmo justificar escolhas e condutas.

Assim, para combater usos do passado que visam manter e legitimar o discurso uniformizador do Estado e do estatuto colonial, torna-se ainda mais necessário integrar narrativas que permanecem – ou têm sido – marginalizadas. Por meio delas, é possível levar os estudantes a historicizar as condições que determinam a realidade em que estão inseridos para que, assim, consigam se perceber como agentes históricos capazes de se posicionar e interferir em uma realidade adversa.

O contexto atual apresenta, portanto, demandas urgentes, às quais o ensino de História não pode fugir, como trabalhar a latente necessidade de autoafirmação e reconhecimento dos jovens e pensar a diferença sob a forma de alteridade. Conhecer e reconhecer os processos que desencadearam sua identidade deve tornar o estudante capaz de perceber o presente como produto dos conflitos e lutas que aconteceram no seu passado e conectá-lo, assim, com relações de pertencimento a um grupo dentro de uma trajetória coletiva.

Portanto, a noção de identidade por ser entendida como um processo em que a pessoa estabelece afinidades e, a partir de elementos distintivos ou unificadores, passa a fazer parte de uma coletividade. Este caminho não é linear, fixo ou imutável ao contrário está sujeito a transformações e negociações e, quando estudado, precisa ser considerado sob vários aspectos.

A memória, por exemplo, é uma força ativa e dinâmica dentro de um processo identitário porque, sendo seletiva, determina o que deve

ser esquecido e o que precisa ser lembrado torando-se, por isso, instrumento e objeto de poder. Em se tratando de uma localidade em específico, as memórias individuais e coletivas são partes constitutivas da identidade e têm profunda relação com as conjunturas do lugar uma vez que os laços com gerações passadas vão se orientando segundo as demandas do presente.

Diante disso, uma análise crítica e questionadora da utilização da memória é fundamental para não se incorrer em práticas que ajudem a perpetuar cenários de dominação, opressão, marginalização e discriminação. Trata-se de compreender como o passado impresso em vestígios, lugares, monumentos pode fornecer condições para se entender o presente.

Quando os processos de transformação, os conflitos e os interesses que perpassam pelas questões relacionadas à memória são evidenciados, ela pode se tornar, além de elemento de identificação de um grupo, instrumento de transformação de realidade e, portanto, também uma ação política. Na memória, como exercício político, os sujeitos trazem em si afetividades e subjetivações que impregnam suas ações no presente que, quando são analisadas sob a perspectiva histórica, tornam possível (re)construir e (re)significar parte do passado a partir das suas vivências.

A memória, então, é coletivamente construída e reproduzida através do tempo, de maneira dinâmica, mutável e seletiva. Enquanto a memória contribui para a manutenção da identidade do grupo, é a identidade do grupo que proporciona a construção da memória coletiva. E em cada momento do presente ela funciona como uma representação do passado (HALBWACHS, 2006).

A memória é, portanto, uma das principais características humanas e está presente em todas as esferas da existência social sendo possível

identificá-la nas lembranças pessoais, nos lugares, nos símbolos, nas comemorações, nos monumentos, etc. Diante da profundidade do conceito não surpreende que trabalhar com a memória não seja uma tarefa simples. Se até meados do século XX a história e a memória eram as guardiãs de um passado estático, a revolução historiográfica contemporânea tem na escrita do passado um ato político, um campo de disputas em que narrativas diversas buscam visibilidade.

Ainda assim, por constituir-se de traços do passado, a memória aliada à História se configura em um instrumento importante para analisar as experiências humanas no tempo e a serviço da sala de aula, uma relação fundamental para fazer pensar historicamente as dinâmicas relações entre passado e presente.

> Cada lugar tem uma força, uma energia que lhe é própria e que decorre do que ali acontece. Ela não vem de fora, nem é dada pela natureza. É o resultado de uma construção social que se dá na vivência diária dos homens que habitam o lugar, resultado do grau de consciência das pessoas como sujeitos do mundo onde vivem e dos grupos sociais que constituem ao longo de sua trajectória de vida. É o resultado do somatório de tempos curtos e de tempos longos que deixam marcas no espaço (CALLAI, 2005, p. 231).

Ao praticar a análise e o debate sobre os modos pelos quais se constituem, através do tempo, as demandas em torno do discurso sobre um determinado passado, o professor pode tornar mais profunda a reflexão acerca das mudanças e permanências que configuram o presente e tentam direcionar o futuro de um grupo ou da localidade como no caso estudado por esta pesquisa.

Assim constatamos que o discurso criado em torno dos mineiros como uma classe de trabalhadores unida, forte e vencedora, na cidade de Figueira, é tão vigoroso na memória coletiva de seus habitantes que os aspectos negativos da exploração carbonífera são apagados. Para compreender a força e a intenção desta memória compartilhada em

relação ao ofício do mineiro em Figueira é preciso tratar, também, do que foi esquecido e omitido dentro nesta narrativa. É necessário, então, buscar no ideário produzido pelas forças dominantes daquela localidade o que é possível saber sobre as reais condições de trabalho e o seu grau de exploração, os perigos e os medos que os trabalhadores enfrentavam, as questões sociais e ambientais que envolviam e ainda estão presentes nesta prática extrativista.

Levantar memórias não oficiais é uma forma de desobstruir falas e romper silenciamentos como forma de preservar e valorizar o legado do minerador pelo que estes trabalhadores foram de fato: heróis e sobreviventes dentro de uma lógica capitalista que, com práticas paternalistas e discurso glorificador, vai garantindo através dos tempos a exploração dos habitantes da cidade e de seus recursos naturais.

Desta forma, entende-se cumprir prerrogativas do Ensino de História como possibilitar ao indivíduo libertar-se do imobilismo que o prende diante dos acontecimentos (BITTENCOURT, 2009) e desenvolver competências para que ele seja capaz de emitir opiniões e tomar decisões de maneira fundamentada, a partir de análises críticas e considerando diversas perspectivas como por exemplo, a partir do cenário local.

História Local: Ensino, Memória e Identidade

Uma das principais buscas do professor de História em sala de aula é construir noções que permitam a compreensão das relações que têm permeado as sociedades ao longo do tempo e que, pensando e repensando o passado, o aluno adquira atitudes reflexivas sobre o presente e o futuro, tornando-se capaz de transformar realidades adversas. A tarefa, assim, vai muito além de ensinar os conteúdos

previstos em um currículo: ela deve também desmistificar a realidade a fim de provocar ações de mudanças conscientes. Vem daí a importância da organização curricular se fundamentar em relações com a vida cotidiana.

A História Local se apresenta como uma possibilidade de exercício historiográfico profícua para um ensino que leva em consideração a realidade do aluno. Ela estuda sistemas culturais específicos e, por isso, dá a compreender as relações que entrelaçam os ambientes intelectuais, as ações políticas, os processos econômicos que marcam a trajetória de um lugar e, ao mesmo tempo, envolvem as comunidades em diferentes escalas (REZNIK, 2002).

Um dos princípios da História Local é possibilitar um olhar indagador sobre o mundo a partir das referências do indivíduo. Seja como conteúdo ou recurso didático, a temática local, abordada na construção do conhecimento histórico em sala de aula, contribui para o desenvolvimento de uma postura investigativa que se inicia num espaço familiar do cotidiano e vai se ampliando. Como bem aponta a professora historiadora Circe Bittencourt,

> a história local tem sido indicada como necessária para o ensino por possibilitar a compreensão do entorno do aluno, identificando o passado sempre presente nos vários espaços de convivência – escola, casa, comunidade, trabalho e lazer – igualmente por situar os problemas significativos da história do presente (2009, p. 168).

Sob o recorte da localidade, a abordagem histórica pode trazer à tona questões essenciais para a compreensão dos caminhos percorridos por indivíduos, grupos e instituições. Tais organizações sociais, em sua trajetória, determinam as formações identitárias, desenvolvem o pertencimento, a afetividade, produzem memórias e constroem narrativas com finalidades específicas. O estudo a partir de temas,

espaços, costumes reconhecíveis entre pessoas que pertencem a um determinado sistema cultural favorece a ampliação de horizontes e a reflexão histórica.

Com a abordagem da História Local, os alunos passam gradativamente a observar e perceber o significado de outras matérias construídas no passado; a compreender que as realidades históricas de determinada localidade e de seus habitantes no tempo não se dão isoladas do mundo, mas como parte do processo histórico em que populações locais constroem suas identidades culturais e sociais; que estas identidades são diversas, mas todas merecem respeito (BARROS, 2010). Sob esta perspectiva, trata-se de um campo privilegiado porque permite construir ou desconstruir versões de narrativas históricas pautadas por abordagens factuais, descritivas e conteudistas que, por vezes, condiciona o local ao regional e este, por sua vez, ao nacional. Sobre estes aspectos Schmidt e Cainelli (2004) pontuam:

> O trabalho com a história local no ensino da História facilita, também, a construção de problematizações, a apreensão de várias histórias lidas com base em distintos sujeitos da história, bem como de histórias que foram silenciadas, isto é, que não foram institucionalizadas sob forma de conhecimento histórico, ademais, esse trabalho pode favorecer a recuperação de experiências individuais e coletivas do aluno, fazendo-o vê-las como constitutivas de uma realidade histórica mais ampla produzindo um conhecimento que, ao ser analisado e trabalhado, contribui para a construção de consciência histórica (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 114).

Assim, ao conectar os saberes histórico-historiográficos partindo do "concreto para o abstrato", do "conhecido para o desconhecido", do "próximo para o distante" e do "local para o global" (FERNANDES, 1998, p. 47), incorporar-se-á as experiências de vida dos alunos, inserindo-os na realidade do passado da comunidade e, também, refletindo sobre realidades mais globais com o objetivo de facilitar o processo de ensino-

aprendizagem em História e possibilitar reflexões a respeito do modo de viver característico do lugar em que habitam.

Os estudos locais pela proximidade e afetividade fortalecem a busca pela compreensão da realidade vivida, despertam o espírito de pesquisador e promovem indagações que, depois de problematizadas, fomentam o pensamento histórico e permitem ao professor construir conhecimento histórico em sala de aula.

> Compreender o lugar em que se vive encaminha-nos a conhecer a história do lugar e, assim, a procurar entender o que ali acontece. [...] nenhum lugar é neutro, pelo contrário, os lugares são repletos de história e situam-se concretamente em um tempo e em um espaço fisicamente delimitado. [...] Ao mesmo tempo em que ele é palco onde se sucedem os fenômenos, ele é também ator/autor, uma vez que oferece condições, põe limites, cria possibilidades (CALLAI, 2005, p. 236).

Ao realizar um recorte local para a produção de conhecimento histórico em sala de aula, este trabalho buscou incluir o estudo de fatos, lugares e sujeitos como forma de articular o particular e o global levando os alunos a compreender e refletir sobre as questões culturais, econômicas, sociais e políticas que determinam o contexto em que vivem.

Os caminhos da pesquisa: o Local, o Contexto e as Fontes

Situado na porção nordeste do estado do Paraná, o município de Figueira tem atualmente a população estimada em 7.845 habitantes (IBGE, 2019). Apesar dos registros e vestígios informarem que a região era ocupada por populações indígenas muito antes dos migrantes que ali passaram atraídos pelos relatos de ouro e diamante na bacia do Rio das Cinzas, os autores que se encarregaram de registrar a história da localidade, o fizeram por meio de uma versão simplificada que atendia à ideologia dominante onde se afirma que os movimentos de ocupação

se deram no início do século XX com a chegada dos fazendeiros e mineiros paulistas que ali se estabeleceram para explorar as jazidas de carvão mineral e (re)ocuparam o lugar,

Desta maneira, o município de Figueira foi se constituindo a partir da exploração carbonífera desde a década de 1940 e, de lá para cá, as forças dominantes procuram construir um imaginário que conjuga carvão e progresso e que, em nome do desenvolvimento, legitima toda forma de exploração e degradação ambiental que se vincula à extração do carvão mineral.

O auge da produção carbonífera na cidade foi entre as décadas de 1960 e 1980, mas por fatores diversos, o ritmo foi se atenuando o que vem gerando insegurança para a comunidade que continua com acentuada dependência deste setor. Um dos aspectos que mantêm o vínculo da cidade com a referida atividade extrativista é a prática de rememoração do passado, que impulsiona o presente, e busca, de forma contínua, legitimidade nos tempos "gloriosos do desbravamento e pioneirismo" para justificar e perpetuar a ordem social que permeia a exploração carbonífera na localidade.

Estes discursos de valoração e glorificação do trabalhador e da principal carbonífera instalada na cidade que são proferidos em instituições, eventos e publicações locais e são corroborados por depoimentos, fotos, documentos, monumentos mas entram em contradição com a constante e maciça redução dos postos de trabalho e a relativa estagnação econômica que o município vem enfrentando nas últimas décadas.

A fim de evidenciar as divergências entre o discurso e a realidade e suscitar reflexões e posicionamentos a respeito do contexto atual da cidade, a pesquisa realizada investigou possibilidades de construção de ações didáticas para ensinar História com fontes materiais, imagéticas,

escritas e orais produzidas no contexto da exploração carbonífera do município de Figueira para, por meio de experiências concretas, além de produzir conhecimento histórico, proporcionar aos estudantes a compreensão da realidade atual em que estão imersos.

Este tipo de encaminhamento é uma possibilidade ímpar de elucidar aos alunos a natureza e a especificidade da construção conhecimento histórico e das implicações que existem em um trabalho com fontes históricas acessíveis. Ao mesmo tempo que os conduz à apreciação do relato histórico, os ensina a ler as representações do passado impressas no vestígio (PEREIRA; SEFFNER, 2018, p. 126).

É preciso, no entanto, estar atento ao desenvolvimento da intervenção porque embora os documentos e fontes tenham uma reconhecida carga afetiva e intelectual para o processo de ensino e aprendizagem, não se pode esperar que os alunos tenham condições de ler documentos históricos, separá-los em séries ou descrever suas regularidades como se fossem "pequenos historiadores" (BITTENCOURT,2009 e PEREIRA; SEFFNER, 2018). Entretanto, é fundamental que o trabalho com fontes e documentos históricos em sala de aula leve, aos poucos, o estudante a perceber qualquer suporte de memória como uma construção do seu tempo com finalidade determinada. "Desconfiar" de uma fonte histórica não significa atestá-la como falsa e, sim, percebê-la como um monumento que ao longo de sucessivas gerações foi sendo classificada, ordenada e, consequentemente, ressignificada.

As narrativas veiculadas nos espaços de memória do município de Figueira, por exemplo, exaltam a figura e o trabalho dos mineiros com representações construídas em torno da heroicidade e que remete seus habitantes a memórias criadas e acessadas com satisfação e nostalgia.

Uma das formas de evidenciar as fissuras destes discursos, repetidos constantemente no município, é por meio da análise de fontes históricas produzidas no contexto da exploração carbonífera como fotografias, documentos, objetos, ferramentas, monumento e depoimentos, trazer à tona aspectos pouco divulgados ou, até mesmo, silenciados da extração do carvão como, por exemplo, as relações de trabalho precarizadas ou a degradação ambiental.

Ao elucidar em sala de aula as circunstâncias que vêm determinando as relações de trabalho e os discursos forjados em torno da exploração do carvão mineral na localidade espera-se levantar entre os alunos questões essenciais para a compreensão das forças que atuam naquela formação identitária: a que condições estes trabalhadores foram submetidos para serem alçados à categoria de heróis no exercício de seu ofício? Que fatores fazem deles "sobreviventes"? O que precisaram enfrentar para serem lembrados como "destemidos", "desbravadores"? Quantos deles ocuparam cargos importantes na empresa ou mesmo no município? Que vestígios pessoais dos mineiros compõem o "panteão de bravura" da cidade?

Responder estas perguntas pode levar os estudantes a uma profunda reflexão a respeito das relações que configuram e determinam o contexto atual da cidade ou, no mínimo, evidenciar as contradições no ideário que vem sendo propagado através do tempo.

Desta forma, as fontes mencionadas serão utilizadas como mediadores culturais em procedimentos metodológicos desenvolvidos para que alunos das séries finais do Ensino Fundamental percebam alguns dos impactos decorrentes da extração do carvão mineral que são omitidos para perenizar as relações de exploração do trabalho e da natureza.

O referido material foi reunido através do contato com trabalhadores das minas de diferentes épocas; acervos particulares de

fotos, instrumentos e objetos utilizados na exploração carbonífera; álbuns institucionais e coleções de fotos produzidas pela Carbonífera do Cambuí e pelo Sindicatos dos Trabalhadores do Carvão do Município de Figueira, além do Monumento ao Mineiro marco da entrada da região das minas na cidade.

Como estratégia para analisar e refletir sobre tais questões em sala de aula, construímos uma sequência didática para ressignificar memórias, identidades e discursos a partir da utilização das fontes históricas produzidas no contexto da extração carbonífera praticada no município de Figueira para articular, através de atividades e intervenções planejadas, a História Local e os conteúdos curriculares de História da Séries Finais do Ensino Fundamental.

O produto educacional: Sequência Didática

O saber pedagógico especializado do professor se legitima na ação, ou seja, além do domínio de uma disciplina e/ou conteúdo ele precisa, também, ter em mente o modo pelo qual os conhecimentos serão construídos, considerando a inserção dos alunos e as muitas ambiguidades que permeiam os processos da educação escolar. Para enfrentar tais questões, uma alternativa válida de organizar e direcionar os trabalhos docente e discente é pensar em ações pedagógicas sob o aporte da sequência didática (SD) para a produção de conhecimentos a partir dos temas selecionados e/ou determinados pelo currículo escolar.

Segundo Dolz e Schneuwly (2004), a sequência didática é um instrumento profícuo para conduzir professores na (re)elaboração e no (re)planejamento das aulas e intervenções com finalidade pedagógicas, educativas e formadoras. Os autores apontam ainda que as atividades

sequenciadas ajudam na aquisição gradual dos conhecimentos dos estudantes. Concebidas a partir do conhecimento prévio, a cada etapa, o grau de dificuldade aumenta, ampliando, assim, as capacidades desses alunos.

Neste caminho, uma SD admite várias estratégias e estas intervenções planejadas têm por finalidade otimizar os processos que envolvem o ensino e a aprendizagem. O reconhecido pedagogo e educador catalão Antoni Zabala (1998) a define como "um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos" (p. 18).

Assim, as ações articuladas de uma SD devem assemelhar-se a elos de corrente que têm relação com o antecessor e com o sucessor, e, ao mesmo tempo, podem ser articulados de outras maneiras (KOBASHIGAWA et al., 2008). A concepção de Zabala (1998) ratifica o caráter fundamental do planejamento das ações do professor ao elaborar uma SD. É impossível optar por este método de ação sem que as noções de ordenação, estruturação, articulação sejam aplicadas às atividades propostas aos aprendizes: a **ordenação** trata da capacidade do professor de organizar a apresentação das noções conceituais aos alunos de forma gradual, a partir do conhecimento prévio dos mesmos, até que suas condições cognitivas estejam adequadas ao novo objeto; a **estruturação** diz respeito ao "como fazer". As escolhas do professor devem considerar a utilização de atividades diversificadas, desafiadoras e que estejam estruturadas em níveis de complexidades (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004); a **articulação**, por sua vez, é a capacidade do docente de conectar o novo objeto aos que foram abordados antes, a fim de que os alunos possam realmente lhes atribuir significado. Zabala ressalta também que o procedimento da SD "tem a

virtude de manter o caráter unitário e reunir toda a complexidade da prática, ao mesmo tempo em que permitem incluir as três fases de toda intervenção reflexiva, quais sejam: o planejamento, aplicação e avaliação" (op. cit. p. 11).

As fases acima elencadas são essenciais para o constante aperfeiçoamento da práxis docente na medida em que fornecem dados e condições para direcionar as ações de ensino. Tais ações precisam encontrar posturas de interesse e interação nos alunos. É fundamental, então, que as SD sejam estruturadas em torno de materiais e assuntos que lhes digam respeito de modo a favorecer a criação de um ambiente onde "os alunos partilhem ideias, raciocínios, processos, estabeleçam conexões, comparações e analogias, construam conjecturas e negociem significados e desenvolvam capacidades de comunicar e argumentar (KFOURI; D'AMBRÓSIO, 2006, p. 2).

Para alcançar potencialidade pedagógica em uma SD, é fundamental que o professor estabeleça a relação adequada entre o que alunos sabem sobre o assunto e a estrutura das atividades que serão realizadas, pois só com participação e a interação fluindo a aprendizagem se concretizará.

No que tange ao ensino de História, a sequência didática é uma alternativa viável porque considera as especificidades dos conteúdos e de seus objetivos em um tempo pré-determinado e porque, também, apresenta potencialidades caras ao processo de ensino e aprendizagem tais como:

- Proporcionar visibilidade ao professor e ao aluno do tratamento do conteúdo e do desenvolvimento do trabalho.
- Permitir balizar as estratégias utilizadas na medida em que o professor pode articular atividades transmissivas, como exposições orais, com momentos de

maior participação dos alunos em atividades práticas, saídas de campo, apresentações etc.

- Possibilitar que uma questão orientadora permeie a realização de cada estratégia conferindo sentido às atividades.
- Oferecer condições de organizar as aulas como eventos ou como rotina, ou ainda, módulos que podem ser agrupados de formas diversas para produzir aprendizagem.

A SD também pode tornar um trabalho didático mais instigante e pautado pela busca por respostas por meio de questionamentos, interações e construções coletivas. Em práticas dialógicas se constroem as reflexões críticas dos indivíduos sobre seu entorno e, com isso, se identificam necessidades de mudanças.

Práticas pedagógicas colaborativas, além de todos os aspectos relacionados à educação, têm uma função social importante porque podem ser tornar gatilhos de luta e mudança para grupos oprimidos a partir dos conhecimentos que suscitam. Tal aspecto reveste ainda mais de importância um trabalho docente consciente e comprometido com o meio porque ele "[...] contribui para a formação cultural e científica do povo, tarefa indispensável para outras conquistas democráticas" (LIBÂNEO, 1994).

Processos de ensino e aprendizagem no ambiente escolar que são ligados ao contexto e cotidiano dos alunos (re)significam os saberes através da proximidade e da experiência o que proporciona atitudes mais seguras e autônomas em diversas esferas de convivência social. Diante disso, o presente trabalho, a partir das investigações realizadas, construiu uma proposta de sequência didática para aulas de História das Séries Finais do Ensino Fundamental, utilizando elementos e vestígios da produção de carvão mineral no município de Figueira (PR).

As atividades foram idealizadas para o 8º ano do Ensino Fundamental II, série em que está previsto pelo Currículo da Rede Estadual do Paraná (CREP) a abordagem do conteúdo "Revolução Industrial e seus impactos na produção industrial, circulação de povos, produtos, culturas, na noção de tempo, hábitos, exploração da mão de obra infantil e feminina, luta e resistência dos trabalhadores e questões ambientais" (PARANÁ, 2020).

O carvão mineral, força motriz da economia de Figueira, tem seu potencial energético explorado no mundo desde o século XVIII, primeiro para produzir a energia a vapor e, mais tarde, para geração de eletricidade e na utilização em altos fornos. A exploração do carvão mineral em Figueira acontece há 80 anos e as relações sociais advindas destas atividades marcam profundamente não só a trajetória do município, mas a forma como seus habitantes exercem seus papeis na sociedade.

Assim, as atividades que seguem procuram aliar as experiências e vivências de uma comunidade, fruto do extrativismo carbonífero, para elucidar questões relacionadas ao trabalho, à memória, à identidade que também permearam o contexto dos trabalhadores da Revolução Industrial na Inglaterra. Espera-se que, a partir das reflexões suscitadas pelo conjunto de atividades aqui proposto, seja possível construir mudanças de perspectivas e, também, posturas mais críticas diante das relações constituídas dentro desta lógica extrativista para que, quem sabe num futuro próximo, seja possível pensar maneiras menos predatórias de utilizar a mão de obra e os recursos naturais da localidade.

Uma proposta para abordar a história local e a reflexão necessária sobre a atividade carbonífera de Figueira/PR

A primeira providência que propomos para a realização da sequência didática, resultado da pesquisa empreendida, é fazer uma apresentação

detalhada e uma descrição programática para que todos fiquem inteirados do que será estudado, como serão os encaminhamentos e, principalmente, de que forma será a participação dos envolvidos em cada fase. A próxima etapa indicada é um trabalho com fotos, documentos, imagens e mapa a fim de promover /desenvolver percepções acerca do localização e caracterização do município de Figueira como, por exemplo, aspectos geológicos, climáticos e os vários momentos e movimentos de ocupação ao longo do tempo.

Após esta abordagem sobre o município, o assunto será a formação, caracterização e utilização do carvão mineral desde do século XVII e, especificamente, sobre a finalidade da produção de Figueira. Sugere-se, então, uma saída de campo onde a turma fará uma visita guiada ao Monumento ao Mineiro de Figueira, coletando dados previamente solicitados pela professora para posterior análise e socialização.

Depois das reflexões suscitadas e sistematizadas a partir do monumento visitado, a ação seguinte é seria analisar, por meio de roteiro preestabelecido, fotos do trabalho nas minas de carvão de Figueira em diferentes épocas e de trechos do documentário "Figueira – Na história da mineração do Paraná" contendo depoimentos de alguns dos mineiros mais antigos da cidade. Ainda refletindo sobre o ofício e o cotidiano do mineiro de carvão, numa "Sala de Memória" sejam reunidos e expostos alguns instrumentos utilizados na extração carbonífera de Figueira que podem ser mediados por mineiros do passado e do presente numa roda de conversa. Depois, para identificar as mudanças, permanências e os impactos ocasionados pela atividade extrativista, fotografias das décadas de 1940 e 1980 de locais e paisagens da cidade serão reproduzidas pelos alunos no presente.

Por fim, como culminância desta sequência didática, durante o Festival de Arte Cultural e Científico, evento do calendário escolar das

escolas estaduais de Figueira, recomenda-se a organização de uma instalação com a temática 'História Local de Figueira'. Neste ambiente, aberto à visitação da comunidade, os alunos compartilharão materiais por eles produzidos além de explanarem sobre as reflexões e percepções que adquiriram ao longo do trabalho.

Considerações Finais

Esta pesquisa buscou por meio da História Local, das memórias e identidades instituídas expressas nas narrativas que circulam nos espaços sociais da cidade de Figueira, elaborar e propor formas de trabalho para o Ensino de História que estivessem perto das referências e relações vividas pelos alunos. Como isso, intenciona-se, além de construir conhecimento histórico, ressignificar espaços e discursos que, na prática, servem para perenizar uma lógica extrativista que predomina na localidade.

Na trajetória de construção deste material foi preciso refletir sobre o papel importante que o ensino de História exerce atualmente como instrumento de luta e transformação social, ao reconhecer os sujeitos e grupos que foram excluídos, marginalizados, silenciados ou omitidos dos processos históricos, dando-lhes oportunidade de expressão, ao (re)afirmar origens e identidades e de existir enquanto indivíduos. Neste intento, a História Local foi uma aliada importante por convergir em sua abordagem as metodologias necessárias para trazer à tona perspectivas pouco consideradas na constituição do município de Figueira no Paraná.

A trajetória do município estudado foi forjada a partir da exploração carbonífera e, neste caminho, um ideário calcado no heroísmo, na bravura e no pioneirismo foi criado em torno do ofício do

mineiro. Aliado a isso, instituiu-se, também, um discurso que vincula as práticas extrativistas ao progresso e ao desenvolvimento, legitimando e reforçando assim, a dependência econômica dos habitantes em relação à atividade extrativista.

Este cenário esconde o conflito socioambiental que envolve a atividade carbonífera e garante, assim, mão de obra e matéria prima disponíveis aos capitalistas do ramo instalados na região. Para evidenciar tal perspectiva, foi preciso investigar e sistematizar vestígios históricos que retratam aspectos do trabalho do mineiro de carvão e, sob uma análise histórica, elucidar as contradições dos discursos e narrativas veiculados nos espaços oficiais de Figueira (instituições, publicações, relatórios socioeconômicos, discursos comemorativos).

A análise de coleções fotográficas dos acervos da Companhia Carbonífera do Cambuí e do Sindicato dos Trabalhadores do Carvão de Figueira, bem como um olhar mais atento e teórico sobre o Monumento ao Mineiro instalado no município em 2012, proporcionou uma das principais contribuições deste trabalho que foi elaborar uma possibilidade de discutir, no presente, alguns dos penosos aspectos que envolvem o trabalho dos mineiros de carvão e o progresso questionável trazido por esta atividade extrativista que, apesar da modernização, continua sendo insalubre e tem entre as suas consequências mais nefastas, os evidentes prejuízos ambientais.

A fim de que estas reflexões sejam abordadas em sala de aula a pesquisa realizada construiu um conjunto de atividades, sob o formato de sequência didática, para relacionar de maneira dialógica conteúdos prescritos para o 8º ano do Ensino Fundamental II e a História Local de Figueira, a partir do trabalho pedagógico com fontes históricas e as memórias instituídas, as representações identitárias individuais e

coletivas presentes no imaginário dos habitantes da localidade estudada.

Na cidade de Figueira é comum os jovens acalentarem o sonho de ter um emprego neste processo de exploração humana e ambiental. Desejam estabilidade, bons salários, benefícios e... se aposentar com "apenas" quinze anos de serviço. Eles não têm ideia do preço que a atividade mineira cobra pelas "vantagens" oferecidas. Talvez as aulas de História não sejam suficientes para romper com esse ciclo, mas se, ao menos, delas surgirem questionamentos aos processos e relações que dele advém; se elas ajudarem a construir posturas críticas; a enxergar e buscar outras possibilidades para um desenvolvimento sustentável do município o horizonte sonhado por este trabalho estará mais perto.

Referências

BARBOSA, V. de L. **Ensino de História Local: redescobrindo sentidos.** Saeculum, João Pessoa, ano 12, jul./dez. 2006.

BARROS, J. A. O lugar da história local na expansão dos campos históricos. In: OLIVEIRA, A. M. C. dos S.; REIS, I. C. F. dos (Org.). **História Regional e Local: discussões e práticas**. Salvador: Quarteto, 2010. p. 229-230.

BITTENCOURT, C. M F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2009.

CALLAI. H. C. **Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino**. Campinas: Caderno CEDES, 2005.

DOLZ, J; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

KFOURI, W; D'AMBRÓSIO, U. **Explorar e investigar para aprender matemática através da modelagem matemática.** In: ENCONTRO BRASILEIRO DE ESTUDANTES EM PÓS

- GRADUAÇÃO EM MATEMÁTICA, 10, 2006, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, 2006

LIBÂNEO, J. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

FERNANDES, A. **Estatuária veranense**. In: COSTA, R. (Org.). **Raízes de Veranópolis**. Porto Alegre: EST, 1998

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades**. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/figueira/panorama. Acesso em outubro de 2021

NIKITIUK, S. (org.). **Repensando o ensino de História**. São Paulo: Cortez, 2000

PARANÁ, SuperintendênciadeEducação.**CurrículodaRede Estadual Paranaense para o Ensino Fundamental**. Curitiba: SEED, 2019

PEREIRA, N.M.; SEFFNER, F. **Ensino de história: passados vivos e educação em questões sensíveis**, Rev Hist. Hoje, v.7, n.13, p.14-33, 2018.

REZNIK, L. **Qual o lugar da História Local?** Anais do V Taller Internacional de História Regional y Local, Havana, Cuba,2002

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

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**; tradução: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998. 224 p.

5

HISTÓRIA LOCAL E ENSINO DE HISTÓRIA: TRABALHO E TRABALHADORES DO CAFÉ DE TEJUPÁ EM FOTOGRAFIAS

Adilson Carlos de Lima

Introdução

Em tempos de aprofundamento das relações internacionais e intercontinentais, (re)assentadas sobre interesses econômicos, antes denominadas "colonização", e hoje "globalização", num ritmo cada vez mais acelerado devido às frequentes inovações tecnológicas e às novas formas de comunicação, assim como as transformações no mundo do trabalho, ainda é possível propor estudos e aprendizagens com objetivos coerentes à contemporaneidade a partir do campo da história local? Acreditamos não somente que é possível, como necessário. Se é certo que as ações e intenções dos agentes defensores da globalização têm se aperfeiçoado nas últimas décadas, também é certo que as discussões teóricas e metodológicas acerca da produção do conhecimento (acadêmico e/ou escolar), dentro ou fora dos domínios da história local, têm buscado apresentar proposições multidisciplinares que permitam uma leitura e interpretação atualizadas do processo histórico ao qual estamos inseridos, sobretudo, enquanto sujeitos.

De acordo com Peter Burke (2012) "aquilo com que os historiadores podem contribuir para essa conversação multidisciplinar é um senso mais agudo de processo, tornando a relação entre o presente e o passado mais visível" (p. 276). Nesse sentido, reforça-se a necessidade de estudos e discussões que busquem no passado de uma dada localidade, respostas para os diversos problemas do seu tempo presente, e que façam

enfrentamento às propostas de leituras de mundo que visam distorcer a compreensão da realidade, com noções totalizantes e homogeneizadoras.

Dentre os espaços de disputa em que as divergentes noções e narrativas históricas se confrontam, o ensino de história é desafiado a lidar, primeiramente, com contradições dentro de seu próprio campo, com discursos e consensos apontando para uma necessária reformulação do ensino, e posicionamentos e práticas seguindo fiéis ao modelo educacional já consagrado, que insiste na preservação de um ensino de história linear-evolutivo e eurocêntrico, como ficou evidenciado nos debates e encaminhamentos em torno da BNCC. Nesse modelo, apresentado sob a denominação de história integrada, os filhos dos trabalhadores pobres do Brasil precisam aprender sobre as condições de trabalho dos servos "medievais", como se esse fosse o passado, ou parte deste, do qual todos eles descendem.

Dessa forma, entendemos as abordagens temáticas dentro dos estudos de história local como uma das possibilidades de superação e enfrentamento no cerne dessa disputa. Esses estudos, entendidos aqui como uma modalidade ou campo historiográfico, não desconsideram nem negam a força e os impactos da globalização nas escalas locais, entretanto, propõem uma leitura da realidade partindo de conceitos, temáticas, problemáticas e sujeitos inseridos num processo histórico local.

Não se trata, conforme salienta o historiador Luís Reznik (2003, p. 2), de colocar em evidência o local de forma ufanista, como se ali fossem experimentados processos ou ocorrido acontecimentos da mais alta relevância, como acontece nos estudos da área considerados "tradicionais". Trata-se, pelo menos essa é a nossa posição, de buscar sentido e orientação acerca de situações e problemáticas diretas, reais e práticas da vida das pessoas, a partir de sua localidade. Essa busca,

fundamentada nas noções de história local enquanto estratégia de aprendizagem, precisa ser entendida também como uma *"busca ativa"*, compartilhada, em que os estudantes participam do processo de produção de conhecimento.

Dentre as noções históricas diluídas nas últimas décadas pela suposta modernização das sociedades está a noção de trabalho e trabalhadores. Os prejuízos dessa diluição não dizem respeito somente às ameaças de perdas de direitos e conquistas, mas também dissolvem e fragmentam as possibilidades de constituição de consciência histórica e identidades, descaracterizando o papel da luta coletiva em prol da construção de uma sociedade verdadeiramente menos injusta.

Na perspectiva de uma história globalizante e modernizante, o presente se desprende do passado, com vistas a um futuro inexoravelmente mais moderno e sempre mais promissor. Essas noções, aparentemente tentadoras, confundem e maquiam, mas não dão conta de encobrir as violências herdadas do passado. Enquanto houver essa tentativa de desprendimento na relação presente e passado, deve haver, por outro lado, uma força que mostre o contrário, ou seja, o presente como tempo emaranhado de passados. Sem esse entendimento, presente e futuro estão comprometidos.

Partindo desses pressupostos, tendo o município de Tejupá-SP como localidade e a história dos trabalhadores do café como abordagem, dentro de uma abrangente problemática, considerando aspectos sociais, econômicos, culturais e políticos, buscamos através de determinadas fontes e bibliografias analisar informações históricas que nos permitissem pensar/refletir sobre o processo de formação dos cafeeiros e das relações de trabalho no município.

Todo o trabalho teve seus objetivos voltados para resultados que contribuíssem com o ensino de História, através da produção de um

material didático, que pudesse oferecer proposições de atividades para as escolas do município de Tejupá, assim como contribuir com estudos de outras localidades, também comprometidos com a inserção de temáticas locais, como a dos trabalhadores, no ensino de História.

Os resultados dessa busca, juntamente com todo o percurso percorrido, encontram-se em nossa dissertação de mestrado intitulada *"Fotografia, memória e ensino de história: trabalhadores do café no interior paulista"*. O presente texto se apresenta como um dos frutos dessa pesquisa.

Tejupá e o problema das fontes em história local: "ausências" e "carências"

Quais marcas do presente de uma localidade, como Tejupá, são heranças diretas do seu passado? Como identificar as condições em que se dão essas prováveis permanências? Como analisar as relações sociais construídas ao longo do tempo e que que engendraram o presente?

As respostas para tais perguntas só podem ser alcançadas mediante prévias noções da realidade que estimulem a curiosidade e orientem um diálogo com os passados possíveis, através de questões coerentes com a busca. Vale lembrar, ainda, que, como em toda pesquisa historiográfica, as possibilidades desse diálogo dependem muito da disponibilidade das fontes e bibliografias. No caso de Tejupá, assim como em muitas outras localidades, identifica-se uma carência muito grande delas, forçando os interessados em abordagens dos domínios do campo da história local a um esforço no sentido de superar pelo menos em parte as lacunas[1].

[1] O programa de Mestrado Profissional em Ensino de História constitui-se numa riquíssima oportunidade de formação aos professores de História da Educação Básica, apresentando-nos, entretanto, alguns desafios, principalmente relacionados à gestão de tempo entre nossa prática docente e a formação, haja vista que os sistemas de ensino não preveem tempo ou incentivos maiores à continuidade da formação docente. A opção por pesquisar temáticas do campo da história local potencializa o desafio, por conta

Para o trabalho que resultou em dissertação de mestrado buscamos identificar aspectos das relações de trabalho dos cafeeiros do município, através de fotografias. Inicialmente, procuramos entre algumas famílias de trabalhadores pobres. Deparamo-nos com uma primeira grande lacuna e a constatação de que, usando as palavras de E. P. Thompson (1998), "os trabalhadores pobres não deixaram os seus asilos repletos de documentos para os historiadores examinarem, nem é convidativa a identificação com sua dura labuta" (p. 26).

Foi entre algumas famílias de proprietários de terras e cafeicultores que conseguimos constituir nosso material iconográfico, juntamente com alguns registros cedidos pelo Museu do Café da cidade de Piraju. Na tentativa de solucionar a primeira lacuna identificada, qual seja, a ausência dos registros pelos trabalhadores pobres, deparamo-nos com muitos registros de "pés de café", no que chamamos, inspirados nos estudos de Maria Ciavatta (2002), de "monumentalidade dos cafeeiros". Deparamo-nos com a ausência quase absoluta dos trabalhadores nos registros fotográficos. Uma ausência na ausência.

Porém, a "ausência" por si só pode compreender uma problemática a ser considerada nas reflexões sobre o mundo do trabalho no município, na medida em que a apresentemos como ponto de partida, onde por meio de questões e problematizações abrem-se caminhos com possibilidades de respostas e produção de conhecimento histórico. Como afirma Eric Hobsbawm (1998): "Em geral, não existe material algum até que nossas perguntas o tenham revelado" (p. 220).

O conceito de "paradigma da ausência", trabalhado por Sidney Chalhoub e Fernando Teixeira da Silva (2009), ao referirem-se a uma

dos problemas das fontes e das bibliografias. Reconhecemos as limitações em que o trabalho se desenvolveu, assim como a sua importância, diante de tantas carências identificadas.

tendência na produção acadêmica, até a década de 1980, acerca do poder de ação dos trabalhadores, ajudou-nos a pensar as ausências que identificamos ao longo do estudo, principalmente dos trabalhadores rurais pobres nos registros fotográficos levantados. Como identificar uma presença na ausência? Ou, inspirados em Brecht, poderíamos perguntar: quem plantou os pés de café? Quem colheu? Quem limpou? Como fez?

Acerca da bibliografia, encontramos, em nossa busca, alguns poucos trabalhos que nos ajudaram com dados e informações históricas sobre Tejupá, dos quais vale destacar: "*Piraju - memórias políticas e outras memórias*"[2], de Miguel Cáceres (1998) e "*Sobrevoando o passado - as origens de Tejupá*", organizado pela professora Mariela Mura Montes (2013). O caráter memorialístico e narrativo desses trabalhos nos colocou diante do desafio de tentarmos não incorrer numa mera reprodução de discursos e narrativas. Acerca disso, vale dialogar com uma das importantes considerações historiográficas de Durval Muniz de Albuquerque Júnior (2012):

> A pesquisa histórica visa, por meio da crítica, afastar-se das versões consagradas do passado, fazendo aparecer seus defeitos, seus pontos de sutura, fazendo aparecer as costuras malfeitas, os nós forçados, os pontos de esgarçamento das tessituras do passado. Os historiadores devem fazer as memórias errarem, no sentido de que elas devem ter seus sentidos deslocados, devem ter seus lugares de inscrição alterados (p. 37).

"Fazer as memórias errarem" é um trabalho de confrontação, de disputa, mediante a apresentação de outras memórias possíveis, sem com isso negar a existência daquelas já cristalizadas ou desconsiderar o seu papel na tentativa de construção de uma identidade local, singular.

[2] Até o ano de 1965, Tejupá era distrito do município de Piraju. Por isso, é possível encontrar dados e informações históricas sobre Tejupá em trabalhos como esse.

Sobre esse trabalho, inserido nesse espaço de disputas e confrontações, Verena Alberti (1996) alerta para o cuidado com as polarizações de memórias:

> Para evitar a polarização simplificadora entre memória "oficial" ou "dominante", de um lado, e memória "genuína" ou "dominada", de outro, é preciso ter em mente, portanto, que há uma multiplicidade de memórias em disputa. O próprio Pollak chamou a atenção para isso quando observou "a existência, numa sociedade, de memórias coletivas tão numerosas quanto as unidades que compõem a sociedade" (p. 6).

Sobre a bibliografia que apresenta as condições e os aspectos em que se deram as invasões, ocupações e formações de fazendas de café no interior de São Paulo, podemos dizer que há uma vasta produção de cunho social e crítico. Dentre essas produções, é possível identificar as condições em que se processaram a construção das relações de trabalho no campo na região onde se localiza o município de Tejupá. Vale destacar a tese de Rogério Nanques Faleiros (2007), sobre as relações de trabalho entre fazendeiros e trabalhadores rurais, no interior paulista, entre as décadas de 1910 e 1930, na qual o autor, por meio da análise de escrituras de contratos, ressalta a ampla desigualdade característica nessas relações.

Vale destacar também alguns estudos clássicos[3], que levantaram questões teóricas valiosíssimas sobre a temática na região, como *"O bóia-fria: acumulação e miséria"*, de Maria Conceição D'Incao (1979), *"Roteiro do café e outros ensaios"* de Sérgio Milliet (1982) e a obra *"O cativeiro da terra"*, de José de Souza Martins (2018).

Dessa forma, as estratégias de pesquisa, utilizadas nesse trabalho, para sanar algumas ausências e carências encontradas, foram: a) tentar

[3] Aparentemente modestos e desatualizados do ponto de vista teórico, como ressaltado na última edição de "Roteiro do café", de Milliet (1982), são estudos de grande solidez estatística e documental, que procuramos colocar em diálogo com estudos mais recentes.

fazer dessas ausências e carências, também, objetos de análise, com interrogações no sentido de "fazer defeitos nas memórias" (ALBUQUERQUE JR, 2012); b) reconhecer Tejupá inserido no contexto do quadro de invasões, ocupações e formações de cafeeiros no oeste paulista.

Tejupá como localidade, trabalho e trabalhadores como abordagens

Nos estudos de história local, associados à história social, identificar as famílias que "fundaram" um povoado, os nomes dos bandeirantes que "passaram" pela região, os aspectos economicistas e administrativos, dentre outros, são informações valiosas desde que revelem as condições do passado que processaram as contradições do presente. Dentre as abordagens possíveis sobre a história de Tejupá, interessaram-nos as relações de trabalho, especialmente as do campo, devido à identificação de uma marcante e cristalizada memória que se sustenta no presente acerca de um passado glorioso, em que "tudo era café". Dessa maneira, as questões que nortearam a nossa busca, com vistas às noções relacionadas às relações de trabalho, referem-se: à forma como se deu a invasão e ocupação das terras; a formação das propriedades rurais; a origem e descendência das famílias proprietárias de terras e das famílias de trabalhadores pobres.

De uma forma geral, a história do município de Tejupá está inserida num quadro de municípios e contextos que tiveram em seus momentos iniciais de formação praticamente os mesmos interesses e conflitos, marcados por muitas disputas violentas, desigualdades e o desmatamento. De acordo com as bibliografias que nos permitem aludir dados mais específicos sobre as populações indígenas que habitavam a região e como se deu a chegada dos primeiros habitantes não indígenas, foi depois da passagem de bandeirantes, que algumas famílias de

imigrantes ao se fixarem na localidade, por volta de 1868, teriam dado início ao processo de fundação do povoado chamado "Nossa Senhora do Patrocínio", onde hoje se localiza a cidade de Tejupá. Esses trabalhos citam ainda a presença de "ex-tropeiros do sul e ex-mineiros", nas "terras ganhas" (MONTES, 2010, p. 47).

Esse quadro histórico abarca o que foi chamado romanticamente de "marcha do café", em alusão à invasão e ocupação dos territórios indígenas a oeste do estado. O termo "ouro verde", utilizado para se referir ao grão, revelava, por um lado, a desilusão de encontrar minas de ouro na região, e, por outro, o desejo do enriquecimento associado aos interesses econômicos da época.

Os estudos que se voltaram para as questões econômicas e sociais desse processo, apoiam-se na clássica divisão do estado de São Paulo em "regiões cafeicultoras", reconfiguradas hoje sob a denominação de "polos regionais". Na antiga configuração, as regiões eram "batizadas" com os nomes de suas estradas de ferro. De acordo com esse modelo, o território onde hoje fica o município de Tejupá, localizava-se na região denominada "Alta Sorocabana", numa área denominada "zona de fronteira".

Vale dizer que, de 1899 até o ano de 1965, Tejupá era distrito de Piraju. Primeiro sob a denominação de Pedra Branca, depois Belo Monte, e, por último, em 1944, Tejupá, palavra de origem tupi-guarani, *teîupara,* que significa "habitação simples", segundo o *Dicionário de tupi antigo: a língua indígena clássica do Brasil* (NAVARRO, 2013, p. 602). Esse nome seria uma referência aos vestígios deixados por grupos indígenas que habitavam, provisoriamente, o local.

Em uma de suas obras, Cáceres (2008) discorre sobre o histórico da fundação de Piraju. Entre 1859 e 1880, o autor identifica o grupo indígena que vivia no território onde o município viria a se formar. De acordo com suas pesquisas, "na aldeia de Piraju, cuja localização seria

Salto de Piraju (Garganta), existia um assentamento de índios caiuás, cuja origem seriam (sic) os guaranis" (p. 40).

Em outro trabalho, organizado pela professora Montes (2013), sobre a história de Tejupá, são apresentados dados interessantes sobre as populações indígenas que habitavam a região. Ao longo da Bacia do rio Paranapanema estão localizados 211 sítios arqueológicos, dentre os quais sete encontram-se hoje no município de Tejupá, de onde foram extraídos objetos de diferentes épocas, que, segundo a autora, indicam a presença de povos Tupis-guaranis e Kaingangs.

A chamada "marcha do café" representou uma tragédia humana e ecológica na região. Percebe-se que, depois da violenta jornada dos bandeirantes, a região oeste do estado de São Paulo, que já havia diminuído drasticamente a população indígena, sofreu outra agressiva investida de pessoas "enricadas" interessadas nessas terras, originando desse processo as fazendas produtoras de café.

Nas zonas de fronteira, as condições em que as novas propriedades se formavam, para além da idealizada frugalidade na campanha de colonos imigrantes e trabalhadores nacionais, eram marcadas pela violência assassina dos chamados "bugreiros", pela habilidade "alquimista" de grileiros e pela atividade dos "posseiros".

Em documentos estudados por Celso Prado, os quais mencionam as tensões com populações indígenas na região, evidenciam-se os aspectos de uma escravidão disfarçada no aldeamento de Piraju para a qual "o governo fechava os olhos":

> Os índios evidentemente evitavam e fugiam daqueles núcleos, porque neles podiam ser requisitados para serviços obrigacionais nas fazendas, como parte educativa à sua inserção social e econômica no universo capitalista do branco, o que, em verdade, tratava-se de escravização. (apud MONTES, 2013, p. 52).

Dessa forma, as populações indígenas que habitavam as regiões por onde passa o rio Paranapanema, que corta a cidade de Piraju, foram violentamente exterminadas, escravizadas ou expulsas durante a "marcha do café", que culminou com a devastação das densas florestas que cobriam a região. De acordo com Pedro Paulo de Andrade (2006), em estudo sobre o Vale do Paranapanema, a marcha para as terras do oeste do estado foi marcada por uma propaganda que enaltecia as riquezas naturais ao mesmo tempo em que pressupunha a sua destruição. Sobre a tendência modernizante da época, presente nos discursos de muitos estudiosos, Andrade ressalta que:

> Se para Milliet tão familiar era a paisagem dos cafezais que despertava pouco interesse dos estudiosos, podemos da mesma maneira interpretar que tão comum é a paisagem desprovida de sua cobertura vegetal original que poucos se dão ao trabalho de pensar sobre o assunto, mesmo residindo sobre um espaço físico que, se analisarmos bem, é um deserto se comparado ao seu passado recente, pois nele não vemos mais as florestas, os animais nem os seus primeiros ocupantes humanos, os indígenas, todos expulsos para que em seu lugar se estabelecesse o "progresso" e a "civilização". E, ao contrário do que diz Milliet, após esta vitória da civilização sobre a natureza, em lugar da incrível diversidade que antes havia, surge uma única planta que a tudo domina (2006, p. 105).

Nos registros fotográficos que analisamos, é curioso constatar como há uma espécie de fascínio imbricado nas fotografias que mostram os cafeeiros, tanto nas imagens de solo, quanto as registradas do alto, por pilotos fotógrafos. Os cafeeiros dominavam a paisagem, o imaginário e a imagem.

Acerca da estrutura fundiária da cultura cafeeira, Faleiros (2007) destaca que foram predominantes na região da Alta Sorocabana as pequenas e médias propriedades que ocuparam uma porcentagem considerável das terras, de maneira bastante distante da estrutura fundiária das regiões mais antigas, como a Central, a Mogiana e a Paulista.

O autor cita as pesquisas de Pierre Monbaig, aludindo à reputação negativa da Alta Sorocabana, devido aos litígios pelos títulos de propriedade, segundo o qual "ninguém ignorava que os títulos de propriedade eram mais duvidosos ali do que em qualquer outro lugar" (p. 228).

Faleiros salienta também que a formação das novas fazendas na Alta Sorocabana, motivaram a vinda de trabalhadores nacionais e imigrantes na região. Segundo dados apresentados nos estudos de Milliet (1982), para a década de 1930, "em toda essa região a porcentagem de estrangeiros varia entre 10 e 15%. Predominantemente o elemento espanhol" (p. 93). Entretanto, em Tejupá, é notório o predomínio na identificação de algumas famílias, de sua ascendência italiana. Não é raro ouvir pelas ruas da cidade, quando pessoas "embranquecidas", de famílias e gerações diferentes se encontram, perguntas, geralmente feita por pessoas mais idosas, do tipo: *"De que família você é? É de italianos?"* Ou simplesmente: *"Cê é gente de quem?"*.

Sobre o trabalhador rural

Abordamos, anteriormente, algumas das características condicionantes que engendraram as relações sociais de trabalho, essencialmente rural, no oeste paulista, na passagem do século XIX para o XX. Entretanto, o termo *"trabalhador rural"*, nesse contexto, abrange uma certa pluralidade. Havia o colono, o parceiro, o empreiteiro, o meeiro e, aos poucos, a formação de uma categoria denominada "boia-fria". É possível ainda, identificar o próprio proprietário como trabalhador, uma vez que, devido à configuração fundiária marcada pela pequena propriedade, esses pequenos proprietários, também conhecidos como "sitiantes", precisavam trabalhar na produção para garantir até mesmo o próprio sustento da família. Faleiros chega a

afirmar que "dependendo das condições, a vida de um pequeno sitiante ou chacareiro poderia ser pior do que a de um parceiro ou colono, pois deter uma pequena propriedade não é necessariamente sinônimo de ascensão social" (op. cit., p. 410).

Em diferentes proporções, no município de Tejupá, podemos dizer que se encontravam todas essas categorias de trabalhadores rurais. Sabemos disso porque nas visitas que fizemos para a coleta do nosso material, algumas informações emergiram. Seria necessário, obviamente, uma investigação mais aprofundada, a partir de documentos, como contratos, que comprovassem tal afirmação. No entanto, ficariam de fora desses registros os "boias-frias", trabalhadores rurais que venderam, e ainda vendem, sua força de trabalho, sem praticamente nenhuma garantia ou direito trabalhista.

Para as demais categorias há uma considerável bibliografia, que tentou abordar teoricamente as relações de trabalho sob o viés econômico e social, principalmente numa tentativa de entender como a cafeicultura se desenvolveu no Brasil a partir da abolição da escravidão e do avanço do capitalismo no meio rural. Para o sociólogo José de Souza Martins, "a economia do café teve justamente a característica de incorporar, produzir e reproduzir *relações sociais e relações raciais*, combinando-as contraditoriamente no processo do capital" (2018, p. 128). O autor destaca que, durante a escravidão, houve a combinação do trabalho livre com o trabalho escravo na cafeicultura, num processo marcado tanto pela diversidade das relações de trabalho, ou seja, pela diversidade étnica da organização dos diferentes momentos do trabalho, quanto pela contradição em combinar e opor a forma camponesa de organização do trabalho agrícola à forma salarial de organização do trabalho industrial.

A abolição da escravidão, apesar de ter forçado os fazendeiros a reorganizarem as relações de trabalho nos diferentes momentos da produção, manteve a diversidade dessas relações sob o critério étnico. Segundo Martins,

> Com a implantação do trabalho livre, muitos negros libertos tornaram-se, junto com os caipiras e caboclos, mestiços e livres, formadores de fazenda de café. Para muitos, a liberdade adquiria pleno sentido na agricultura de roça, que já havia dado sentido à liberdade para índios e mestiços no século XVIII; que constituía, na verdade, a contrapartida da expropriação que os grandes fazendeiros praticavam contra os lavradores pobres (2018, p. 128).

Nesse contexto, delineou-se uma "ideologia do trabalho" produzida pela elite agrária, pautada na crença da mobilidade social desses imigrantes através do trabalho, o que os levaria à condição de fazendeiros em algum tempo. O sociólogo aponta para a suposta "autonomia", que caracterizava o trabalho dos imigrantes no colonato, como uma espécie de pedra fundamental da ideologia do trabalho, segundo ele,

> [...] ela encobre e obscurece o conteúdo principal da relação entre o patrão e o empregado. Por meio dela, o trabalho não é considerado *principalmente* como uma atividade que enriquece o patrão. Ao contrário, o trabalho é considerado como uma atividade que cria a riqueza própria e, ao mesmo tempo, pode liberar o trabalhador da tutela do patrão. O trabalhador é nela sempre considerado um patrão potencial de si mesmo, sobretudo porque a condição de patrão é essencialmente concebida como produto do trabalho árduo e das privações materiais do próprio patrão, quando era trabalhador, regulados por uma espécie de prática ascética. A riqueza, no sentido de capital acumulado, torna-se aceitável e legítima porque é produto do trabalho e porque o trabalho é concebido como uma virtude moral universal. A capacidade de criar riqueza através do trabalho é concebida como uma virtude socializada, sem distinções de classes, que abre acesso ao capital e ao capitalismo a todo homem que trabalha (id., p. 203).

No trabalho realizado pela professora Montes (2013), encontram-se algumas entrevistas com proprietários de terras no município de

Tejupá. Nelas, estes relatam as dificuldades da infância, quando os pais, ainda não eram proprietários e trabalhavam como colonos ou empreiteiros. Em uma dessas entrevistas, um proprietário afirma que depois de ter dividido, entre os irmãos, a fazenda que o pai havia conseguido comprar, adquiriu outras duas propriedades, e havia parado de comprar terras porque "*só tinha filhas*", e, também, porque o café "*já não dava mais*".

Numa perspectiva abrangente, a memória que engendrou uma determinada identidade entre as famílias de pequenos e médios proprietários de terras em Tejupá, carrega como pilar central essa ideologia do trabalho, que, como vimos, acaba por posicionar outros grupos de trabalhadores, com outras ascendências, numa condição de aparente derrota ou incapacidade, ocultando assim, situações de exploração e a desigualdade nas relações sociais durante o processo de formação das atuais propriedades rurais.

Ao longo do tempo, passado o período das "grandes dificuldades" dos pequenos e médios formadores de sítios e fazendas, foi se reconfigurando uma desigualdade que, nas palavras de Maria Conceição D'Incão (1979), produziu "acumulação e miséria". Poderíamos dizer que os descendentes dos nacionais enricados ou imigrantes colonos buscaram e buscam a acumulação, enquanto os descendentes dos nacionais pobres, indígenas, negros e mestiços tentaram e tentam fugir da miséria.

Nas décadas de 1980 e 1990, período referente a uma parte dos registros fotográficos que analisamos, a cafeicultura no município de Tejupá ainda podia ser considerada a principal atividade econômica, mesmo a geada de 1975 tendo afetado bastante a cultura cafeeira em toda a região oeste do estado. Conforme alguns produtores tejupaenses

nos relataram, a geada acabou levando os cafeicultores a uma renovação de seus cafeeiros.

Nessas duas décadas, 1980 e 1990, foram construídos quatro conjuntos habitacionais nas áreas urbanas, além de escolas e creches, o que indica um modesto processo de urbanização, que pode ser entendido como resultado da chegada de novos habitantes, mas, principalmente, do êxodo rural, característico de uma época em que o meio rural começava a dispensar mão de obra, prejudicando ainda mais o trabalhadores rurais pobres que, morando numa cidade com poucas oportunidades de trabalho, acabariam se somando aos chamados "boias-frias".

Esses trabalhadores pobres trabalhavam como "volantes", "diaristas", em diferentes atividades laborais no meio rural. De acordo com os relatos de algumas famílias, a maioria dos trabalhadores, pagos para trabalhar nas diferentes etapas da produção do café, era de "boias-frias", inclusive advindos de outros municípios.

Nesse sentido, o município não oferecia trabalho em abundância para os trabalhadores pobres despossuídos do direito à terra, pelo fato das famílias do campo agregarem à sua posição de pequenos proprietários à condição de trabalhadores rurais. Nas épocas em que aumentavam os trabalhos na produção, como na colheita do café, a mão de obra volante do município nem sempre era suficiente, sendo utilizada, nas propriedades maiores, principalmente, a atuação de aliciadores de mão de obra, conhecidos como "gatos", que traziam trabalhadores boias-frias de outras localidades. Os meses de colheita, maio e junho principalmente, representavam um importante aumento na renda desses trabalhadores.

Em contrapartida, em época de total escassez de trabalho, muitos desses boias-frias do município se submetiam aos *gatos* que os conduziam

ao trabalho em outras localidades, principalmente na colheita do feijão. Em casos extremos, a emigração sempre foi, e continua sendo, uma alternativa utilizada, o que acabava por lançar algumas famílias num "vai e volta" constante. Outro aspecto a ser destacado foi a manutenção de um número sempre reduzido de habitantes no município, engendrada nessa dinâmica contraditória do mundo do trabalho, caracterizada pela "migração", "acumulação e miséria".

A carência de documentos que permitam uma maior análise das vivências dos trabalhadores "volantes", assim como de trabalhos historiográficos que busquem por essas *presenças*, acabam por contribuir com a cristalização da ideia de que a cultura do café no município sempre, e singularmente, foi marcada pela agricultura familiar. Sabemos que os trabalhadores boias-frias, na época de colheita do café, recebiam semanalmente um pagamento por rendimento de medida ou balaio, estipulado em 60 litros.

Acerca das origens desses trabalhadores pobres, despossuídos de terras, caberia uma pesquisa mais aprofundada para tal identificação. Mas, poderíamos supor que muitos dentre eles descendem do hibridismo étnico entre os trabalhadores nacionais migrantes, imigrantes, afrodescendentes e indígenas, que se processou ao longo das invasões territoriais no oeste paulista.

Sobre essas relações, poderíamos dialogar com Maria Ciavatta (2002) que, em seus estudos sobre o mundo do trabalho, ressalta:

> Queremos, com isso, evocar o universo complexo que, às custas de enorme simplificação, reduzimos a uma das suas formas históricas aparentes, tais como a profissão, o produto do trabalho, as atividades laborais, fora da complexidade das relações sociais que estão na base dessas ações. Apenas enfocando o trabalho na sua particularidade histórica, nas mediações específicas que lhe dão forma e sentido no tempo e no espaço, podemos apreendê-lo ou apreender o mundo do trabalho na sua historicidade, seja

> como atividade criadora, que anima e enobrece o homem, ou como atividade aviltante, penosa que aliena o ser humano de si mesmo, dos demais e dos produtos de seu trabalho (p. 78).

Hoje, os dados são muito mais precisos e organizados acerca dos aspectos econômicos e sociais do município, como os disponibilizados no site do Instituto de Economia Agrícola (IEA). Porém, eles são apresentados sem o compromisso do diálogo com o passado, ficando sob a responsabilidade dos historioeducadores a sua promoção.

Dentre as possibilidades de leituras da realidade nesse diálogo, poderíamos partir das atuais características do mundo de trabalho no município, considerando a alteração ocorrida no campo, com a crescente produção de soja, milho e feijão, já inseridas numa dinâmica de trabalho totalmente mecanizada. Outra cultura econômica já predominante são as plantações de eucaliptos, representando hoje quase o dobro de hectares em relação aos cafeeiros, produzindo um novo fascínio da visualização da paisagem, ao encobrir o deserto deixado pelas incursões econômicas anteriores.

Nos núcleos urbanos do município, Tejupá, distrito de Águas Virtuosas e distrito de Ribeirão Bonito, percebe-se uma modesta reconfiguração do mundo do trabalho a partir da recente chegada de pequenas fábricas de tecido (jeans), como resultado da ampliação dessa cultura econômica em municípios da região. Essas transformações, aparentemente "modernizantes", promovedoras do "progresso", carregam algumas características interessantes de se avaliar.

Os trabalhadores dessas fábricas, em sua maioria, até pouco tempo, antes da chegada das fábricas em Tejupá, precisavam se locomover até municípios vizinhos para trabalharem nesse setor. Seria possível estabelecer uma aproximação entre as condições em que esses trabalhadores se locomoviam, trabalhavam, se alimentavam, com as

condições identificadas na construção do processo do trabalho nos cafeeiros?

A instalação de algumas fábricas no município não resolveu integralmente o problema da falta de trabalho. Alguns trabalhadores pobres continuam sendo "deslocados" para trabalhar. Enquanto outros buscam oportunidades em cidades maiores, ou, quando possível, enviam seus filhos e filhas para estudarem, trabalharem e "*tentar a sorte*". Trata-se de uma "nova diáspora" na região, atualizada diante dos interesses e impactos de uma globalização da economia, dentro de um tipo de troca que se dá no ritmo das condições locais, mas, sob uma ética que não está a serviço do ser humano, e sim, do lucro, como apontado nos estudos de Paulo Freire (2021).

Pode-se ainda falar na ampliação do comércio local como possibilidade. Lojas, mercearias, bares, *trailers* de lanches, "abrem e fecham", numa ideologia do trabalho ressignificada. Se antes acreditava-se na ideia de universalidade do enriquecimento através do trabalho nos cafeeiros, hoje tenta-se inculcar noções semelhantes antes mesmo do suposto enriquecimento. Nessa nova perspectiva, também falaciosa, o trabalhador pobre, extrairia de sua frugalidade os recursos necessários para se tornar um empreendedor ou empresário de sucesso, dependendo apenas de seu trabalho e mérito, mas, desde o início, já sendo convencido por essa ideologia a se identificar como um grande empresário em potencial.

É nesse sentido que, ao evidenciarmos as distorções na leitura da realidade provocadas por narrativas únicas, homogeneizantes, precisamos fazer alguns confrontamentos. Utilizando as palavras de Albuquerque Júnior (2012), fazer com que essas percepções distorcidas tenham "seus sentidos deslocados e seus lugares de inscrição alterados".

Dentre os espaços possíveis para tal confrontamento, o ensino de História pode ser considerado um lugar privilegiado, por conta do imenso oceano teórico que oferece inúmeras possibilidades na leitura da realidade. Acerca disso, acreditamos que o potencial dos estudos da história local consiste em uma das possibilidades na construção de consciência histórica, ressignificação de identidades, na ruptura dos "nós forçados". O "nós", aqui, não somente como plural de "nó", como usou metaforicamente Albuquerque Júnior (2012), mas, também, como plural de pessoas, de identidades forçadas. Diante do exposto até aqui, apresentaremos agora uma síntese dos resultados alcançados em nossa pesquisa e mobilizados dentro de uma proposta didática para o ensino de História.

Os resultados da investigação: o uso de fotografias em uma proposta didática para a história local

Parte fundamental da pesquisa, nossa proposta didática seguiu a seguinte problemática definida pelo trabalho: quais são os desafios e possibilidades para produzir conhecimento histórico através de fotografias sobre os trabalhadores do café de Tejupá, junto a estudantes da segunda fase do Ensino Fundamental, em consonância com as discussões historiográficas e as demandas sociais contemporâneas?

Como nossa temática refere-se ao mundo do trabalho e dos trabalhadores rurais, na cultura do café em Tejupá, através de fotografias, escolhemos o Ensino Fundamental II como público-alvo, para a elaboração e apresentação da nossa proposta. Como é no 8º e 9º ano do Ensino Fundamental que se aborda o tema da cafeicultura no Brasil, durante o Segundo Reinado e na Primeira República, as sequências didáticas foram pensadas a partir das atividades propostas na abordagem desses temas para esses anos/séries, considerando o

currículo do estado de São Paulo, os livros didáticos que consultamos e o caderno do aluno (apostila). Entretanto, elaboramos a proposta pensando na possibilidade de uso em qualquer ano/série do Ensino Fundamental II, ficando a cargo do professor, interessado em desenvolver as sequências, manipulá-las e articulá-las em diferentes momentos do ensino de História, como lhe aprouver.

Vale destacar que, no quadro geral da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), para o Ensino Fundamental, 40% das abordagens dão uma abertura direta para o trabalho com questões locais e regionais. É por esses espaços que a presente proposta pode entrar, confrontando ou complementando, de diferentes maneiras, os demais 60% dedicados à tradição cronológica e eurocêntrica.

Acerca da importância de se pensar o uso de fotografias no ensino de História, poderíamos fazer duas considerações: 1) as particularidades potenciais dessa tipologia de fonte na abordagem de questões sociais invisíveis em outros documentos; 2) o notável interesse que os alunos de hoje dispensam às tecnologias fotográficas oferecidas pelos aparelhos celulares e computadores.

Nesse sentido, o domínio da linguagem fotográfica significa um aprimoramento na capacidade de leitura do mundo pelo aluno que, atualmente, dispõe de um grande volume de imagens, fotográficas ou não, presentes em toda parte e que já se incorporaram ao seu cotidiano. Dessa forma, para além dos materiais didáticos produzidos com fins pedagógicos, há um leque de opções construídas socialmente que podem oferecer riquíssimas possibilidades de questionamentos e abordagens no diálogo do presente com o passado, aprimorados com o exercício da interpretação multiperspectivada no ensino.

É nesse sentido que Isabel Calado (1994), acerca de uma pedagogia da imagem, fala em "pedagogia da comunicação", defendendo a

promoção do seu caráter ativo nas crianças e jovens, pois, mesmo sem perceber, somos estimulados pela imagem a nos comunicarmos, verbal e/ou visualmente. Os *media*, hoje imbricados na internet, principalmente através das redes sociais, potencializaram esses estímulos comunicativos.

Sem incorrer no equívoco de opor o visual ao verbal, é necessário compreender, no contexto escolar atual, que a comunicação visual é muito mais predominante nas relações sociais das novas gerações que a comunicação verbal. Entretanto, é evidente que uma não elimina a importância da outra, sendo antes, "dois modos de representação e de significação da realidade que devem complementar-se" (CALADO, 1994, p. 34).

Outro ponto importante a ser considerado no uso das imagens no ensino de História, refere-se ao cuidado de não se prender à iconografia. Ulpiano Toledo de Bezerra Meneses, apropriando-se do conceito de *agency,* inspirado em estudos recentes, na Inglaterra e França, enfatiza a ideia de "ação" da imagem na sociedade, que segundo ele completaria o circuito da produção, circulação e apropriação. O historiador adverte ainda que:

> Não se estudam fontes para melhor conhecê-las, identificá-las, analisá-las, interpretá-las e compreendê-las, mas elas são identificadas, analisadas, interpretadas e compreendidas para que, daí, se consiga um entendimento maior da sociedade, na sua transformação (2003, p. 26).

Nessa perspectiva, dialogando com as possibilidades no ensino de História, Ana Heloisa Molina (2007) chama a atenção para uma tendência existente que consiste em explorar somente o papel ilustrativo da imagem, como uma forma de motivação anterior à aprendizagem, em situações de transmissão e não de mediação. Para a autora "há caminhos incontroláveis da imagem, que levam da

informação à evocação, à magia, ao devaneio, ao desinteresse, à saturação, à emoção" (MOLINA, 2007, p. 25). Segundo a autora:

> O desafio e o limite imposto ao professor de história serão de redimensionar e explorar as competências específicas da imagem, não somente para motivar e envolver, mas re-elaborar, re-codificar, ordenar e organizar conceitos, transformando uma relação sócio-afetiva com a imagem em uma situação de cognição (id. ibid.).

As discussões mais recentes sobre o deslocamento dos estudantes, de um papel menos passivo na aprendizagem para um mais ativo, apresentam como uma das estratégias o deslocamento do professor da condição de transmissor para a de mediador. Muito ainda precisa ser compreendido, mas poderíamos dizer que a esse desafio corresponde um certo rigor, que precisa ser concebido e trabalhado metodicamente, com as frequentes atualizações e melhoramentos que cada contexto de aprendizagem demandar.

Inspirado nos diálogos de Ira Shor e Paulo Freire (2021), presentes na obra *"Medo e Ousadia: o cotidiano do professor"*, entendemos esse rigor como uma "busca ativa" real, transformadora no processo de aprendizagem, em que a motivação é colocada como algo a ser construído dialeticamente, "dentro do próprio ato de estudar, dentro do reconhecimento, pelo estudante, da importância que o conhecimento tem para ele" (p. 19). De acordo com Shor (2021):

> O rigor é um desejo de saber, uma busca de resposta, um método crítico de aprender. Talvez o rigor seja, também, uma forma de comunicação que provoca o outro a participar, ou inclui o outro numa busca ativa. Quem sabe essa seja a razão pela qual tanta educação formal nas salas de aula não consiga motivar os estudantes. Os estudantes são excluídos da busca, da atividade do rigor. As respostas lhes são dadas para que as memorizem. O conhecimento lhes é dado como um cadáver de informação – um corpo morto de conhecimento -, e não como uma conexão viva com a realidade deles. Hora após hora, ano após ano, o conhecimento não passa de uma

> tarefa imposta aos estudantes pela voz monótona de um programa oficial" (In: FREIRE, SHOR, 2021, p. 18).

Diante disso, acreditamos que as abordagens e estudos do campo da história local, como uma das possiblidades de aprendizagem no ensino de História, têm um potencial enorme, pelo fato de propor essa conexão entre os estudantes e as suas realidades. O uso de fontes como os registros fotográficos, por exemplo, nessas abordagens, pode ser um caminho a ser percorrido pela "busca ativa" do conhecimento.

Apresentação da *Proposta Didática*: a estrutura pensada para as aprendizagens

A proposta foi pensada a partir da ideia de um *"livro do professor"* para funcionar como um "Guia Didático". Está organizada em quatro sequências de atividades, cada uma delas denominada como "Momento de Aprendizagens". Cada um desses momentos está dividido em etapas com diferentes exercícios envolvendo: leitura e análise de texto; leitura e interpretação de imagens; questionários; produção textual; produção artística; diálogos; consultas na internet; confecção de cartazes; produção de vídeo; encenação de teatro; visita ao museu; exposição.

Os "Momentos de Aprendizagens" foram sequenciados dentro da proposta didática da seguinte maneira:

Momentos de Aprendizagens 1 – A cultura do café em nossa região.

As atividades dessa seção têm como objetivo contribuir para a compreensão do contexto em que foi introduzida a cultura cafeeira na região onde hoje se localiza o município de Tejupá. Para tanto, considera-se os vínculos históricos que este tinha com o município vizinho de Piraju, até a data de sua emancipação.

Para tratar do tema, ressalta-se que alguns assuntos podem já ter sido abordados ou serem integrados, como: a expansão cafeeira no decorrer do século XIX, a escravização no trabalho, a imigração europeia e a construção de ferrovias. Esses temas são apresentados, geralmente, nos livros didáticos destinados ao 8º ano.

Momento de Aprendizagens 2 – A cidade e o campo: o que se escolheu para fotografar.

Nessa sequência, as atividades têm como objetivo contribuir para a compreensão da relação existente entre a vida e o trabalho no campo e os espaços urbanos da cidade de Piraju, através de fotografias registradas nas décadas de 1910 e 1920. Nesse momento, os alunos já devem compreender os vínculos históricos entre os municípios de Piraju e Tejupá, pressupondo que na época dessas fotografias, Piraju era o centro político em torno do qual orbitavam a vida e o trabalho dos trabalhadores rurais de Belo Monte (Tejupá).

Para desenvolver as atividades desse "Momento de Aprendizagem", alguns assuntos podem já ter sido abordados ou serem integrados, como: modernidade na Primeira República e coronelismo. Esses temas são apresentados, geralmente, pelo currículo tradicional de São Paulo, nos materiais destinados ao 9º ano. Pressupõe-se ainda que os alunos já tenham um domínio básico acerca dos temas indicados no *Momento de Aprendizagens 1*.

Momento de Aprendizagens 3 – A invasão do café registrada do alto: outros pontos sobre as vistas aéreas.

Para esta sequência de atividades, o objetivo é problematizar a memória construída acerca da cafeicultura em Tejupá. Uma memória, compartilhada principalmente entre os pequenos produtores e os

trabalhadores rurais mais idosos, que carrega uma nostalgia compreensível do ponto de vista particular das experiências dessas pessoas, porém, uma memória que elimina importantes aspectos culturais e socioambientais, evidenciados quando lançamos um olhar mais atento e crítico sob uma perspectiva historiadora.

Para tanto, foram selecionadas algumas fotografias que ajudaram no levantamento de questões e reflexões. As imagens fotográficas são registros produzidos por fotógrafos e pilotos, nas décadas de 1980 e 1990.

Sugerimos a realização dos "Momentos de Aprendizagens" anteriores para ampliar a visão dos alunos na leitura e interpretação das imagens dessa sequência. Orienta-se também que, durante a realização desse estudo, dependendo do ano/série em que se estiver trabalhando, a retomada de alguns assuntos, já abordados com os alunos em anos anteriores, como o bandeirantismo, por exemplo, pode contribuir com uma maior compreensão do tema.

Momento de Aprendizagens 4 – Trabalho, trabalhadores rurais e a cultura cafeeira em Tejupá.

Esta sequência de atividades tem como objetivo apresentar algumas características presentes no processo de formação da estrutura fundiária em Tejupá, o trabalho familiar nas pequenas propriedades e as condições oferecidas aos trabalhadores pobres no trabalho, para assim se pensar como esses elementos socioculturais tentam atuar na construção de uma memória única, comprometendo, consequentemente, as noções de identidade. As fotografias dessa sessão foram registradas por familiares dos proprietários de terras em Tejupá e produtores de café, nas décadas de 1980 e 1990.

Os quatro "Momentos de Aprendizagens" começam com um pequeno texto introdutório direcionado aos professores. Na sequência, sugerem-se algumas questões introdutórias a serem apresentadas aos alunos, que definimos como um *"Para pensar: Sondagem e Sensibilização"*. Sugere-se ainda algumas possibilidades na realização dessa sensibilização.

Em seguida, na primeira etapa, é apresentado um texto que reúne informações sintetizadas das pesquisas que realizamos para a elaboração dessa proposta. Essas informações históricas mobilizam aspectos da localidade, relacionando-os com fatores regionais, estaduais, nacionais e globais. Cada "Momento de Aprendizagens" contém um texto de acordo com a abordagem proposta. A partir desse texto são oferecidas algumas possibilidades de questões e roteiro de atividades, como uma forma de compreensão do texto e produção de conhecimento.

A partir da etapa 2, são apresentadas as fotografias em pequenos blocos, organizados de acordo com alguns elementos em comum dentro de uma possibilidade de abordagem. Essas etapas se complementam, porém, é possível reorganizá-las conforme a proposta da aula. Algumas etapas são mais curtas, podendo até ser realizadas no tempo de uma aula de 45 minutos. Outras, por envolverem produção escrita, consulta à internet, produção artística, seminários, vão precisar de mais tempo para a realização. Para algumas atividades, a sugestão e orientação é para que os alunos levem para realizar em casa.

Para algumas perguntas colocadas nos exercícios de leitura e interpretação das imagens fotográficas, apresentamos algumas indicações para contribuir na proposição de respostas. Porém, essas perguntas e indicações de respostas não esgotam as inúmeras possibilidades comportadas nos registros fotográficos. Para outras

perguntas, por serem mais abertas às interpretações ou invocarem a pessoalidade nos alunos, não foram necessárias tais indicações.

Considerações Finais

É importante destacar que reconhecemos as inúmeras limitações que interferiram na produção de nossa proposta didática. Entretanto, acreditamos ter contribuído com a possibilidade de proposições onde antes, talvez, não houvesse nada, nem para se criticar, discutir e melhorar. Nessa perspectiva, pensamos o papel da escola e a nossa função enquanto educadores, a partir da nossa capacidade de organizar espaços e criar momentos democráticos de aprendizagem, considerando os limites e potencialidades dos materiais didáticos disponíveis e reconhecendo as condições estruturais oferecidas aos professores e alunos.

Podemos dizer que todas as carências e ausências identificadas ao longo da nossa pesquisa reforçam a ideia do espaço escolar como espaço de produção de conhecimento, num processo dialógico com os estudantes, através de metodologias que busquem cada vez mais aproximar-se das noções de "busca ativa".

Referências:

ALBERTI, Verena. O que documenta a fonte oral? Possibilidades para além da construção do passado. **FVG-CPDOC**. Rio de Janeiro, 1996. Disponível em: http://biblioteca digital.fgv.br/dspace/handle/10438/6767?show=full. Acesso em: 23 de jul. 2019.

ALBUQUERQUE JR. D. M. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? In: GONÇALVES, M. de A. [et al.] (Orgs.). **Qual o valor da história hoje?** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012. p. 21-39.

ANDRADE, Pedro Paulo de. Vale do Paranapanema: ocupação, especulação, devastação (1890-1944). **Patrimônio e Memória**. UNESP – FCLAs – CEDAP, v. 2, n. 1, 2006 p. 101-

119. Disponível em http://pem.assis.unesp.br/index.php/pem/article/view/64/577>. Acesso em: 18 out. 2019.

BURKE, Peter. **História e teoria social**. São Paulo: Unesp, 2012.

CÁCERES, Miguel. **Piraju**: Memórias políticas e outras memórias. *[S. l.: s. n.]*, 1998.

CALADO, Isabel. **A utilização educativa das imagens**. Porto: Porto Editora, 1994.

CHALHOUB, Sidney; SILVA, Fernando Teixeira da. Sujeitos no imaginário acadêmico: escravos e trabalhadores na historiografia brasileira desde os anos 1980. **Cadernos AEL**, vol. 14, n. 26, 2009. Disponível em: https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/ael/article/viewFile/2558/1968. Acesso em 17/11/2018.

CIAVATTA, Maria. **O mundo do trabalho em imagens**: a fotografia como fonte histórica (Rio de Janeiro, 1900-1930). Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FALEIROS, Rogério Nanques. **Fronteiras do café**: fazendeiros e colonos no interior paulista: (1917-1937). 2007. Tese de doutoramento em Economia Aplicada – Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

HOBSBAWM, Eric. **Sobre história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

INCÃO, Maria Conceição de. **O "bóia-fria"**: acumulação e miséria. Petrópolis: Vozes, 1979.

MARTINS, José de Souza. **O cativeiro da terra**. 9 ed. São Paulo: Contexto, 2018.

MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra de. Fontes visuais, cultura visual, História Visual - Balanço provisório, propostas cautelares. **Revista Brasileira de História. São Paulo**, v. 23, nº 45, pp. 11-36 – 2003.

MILLIET, Sérgio. **Roteiro do café e outros ensaios**: contribuição para o estudo da história econômica e social do Brasil. 4ª. edição. São Paulo: Hucitec, 1982.

MOLINA, Ana Heloisa. Ensino de história e imagens: possibilidades de pesquisa. **Domínios da Imagem**, Londrina, v. 1, n. 1, p-15-29. nov. 2007. Disponível em: //http:www.uel.br/revista/uel/index.php/dominiosdaimagem/article/view/19265/14691. Acesso em: 12 de abr. 2019.

MONTES, Mariela Mura. **Sobrevoando o passado: as origens de Tejupá**. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Prodesc), São Paulo. 2013.

NAVARRO, E. A. **Dicionário de tupi antigo**: a língua indígena clássica do Brasil. São Paulo: Global. 2013. p. 602.

REZNIK, Luís. Qual o lugar da história local? Disponível em: www.historiadesaogoncalo.pro.br/txt_hsg_artigo_03.pdf. Acesso: 20/01/2020.

THOMPSON, E. P. **Costumes em comum**: estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

6

A HISTÓRIA LOCAL E O ENSINO DE HISTÓRIA: REPRESENTAÇÕES DE PONTA GROSSA NA DÉCADA DE 1930 EM FOTOGRAFIAS E CRÔNICAS DE JORNAL

Maristela Sant'Ana de Oliveira

Durante o curso do Mestrado Profissional, ao analisar potenciais objetos de pesquisa, as pretensões caminharam no sentido de desenvolver um trabalho que estabelecesse relação entre o ensino de história e a história local, contemplando o que se acredita ser uma questão primordial dentro do processo de ensino-aprendizagem: a aproximação dos alunos da "sua" história, percebendo-se enquanto sujeitos do processo histórico de que fazem parte.

Assim, a pesquisa procurou aliar um recorte da história da cidade, Ponta Grossa, ao uso de fontes que, além de discutidas teórico-metodologicamente na dissertação do Mestrado, se constituíssem material a ser utilizado por professores em sua prática cotidiana no ensino de história.

Foram analisadas fontes imagéticas contemplando espaços urbanos de Ponta Grossa da década de 1930, presentes no *Álbum de Ponta Grossa de 1936* e crônicas jornalísticas do jornal *Diário dos Campos* publicadas na mesma década, utilizando de conceitos teóricos no campo das representações e construção de imaginários, estabelecendo um diálogo entre história local, uso de imagens fotográficas e jornais no ensino de história. Foi produzido ainda um material didático-pedagógico com discussões teórico-metodológicas sobre o tema e disponibilizadas várias das fontes analisadas que podem ser utilizadas por professores de história em seu trabalho em sala de aula, com o

objetivo de subsidiar o trabalho de professores que buscam formas de trabalhar com seus alunos a história de Ponta Grossa, ressignificando assim os sentidos que a cidade tem para eles, permitindo que tomem contato com uma nova perspectiva sobre a cidade em que vivem, diferente daquela que conhecem no presente.

Assim, este texto tem como objetivos revelar aspectos relativos ao "caminho" pelo qual o trabalho se desenvolveu, apontando elementos que se evidenciaram na análise das fontes, relacionando-os à fundamentação teórica que norteou a pesquisa e o significado desta para o ensino de história.

Para alguns historiadores, a história local é menosprezada, julgada incapaz de dar conta de uma relação com um contexto mais amplo, acusada de gerar uma fragmentação que impossibilita sua relação com um contexto maior, já que se preocupa com o micro, com o regional. Sobre esse posicionamento, Luís Resnik afirma que:

> Ao eleger o local como circunscrição de análise, como escala própria de observação, não abandonamos as margens, os constrangimentos e as normas, que, regra geral, ultrapassam o espaço local ou circunscrições reduzidas. A escrita da história local costura ambientes intelectuais, ações políticas, processos econômicos que envolvem comunidades regionais, nacionais e globais. (RESNIK, 2008, p. 03)

O estudo do local, sobretudo em sala de aula permite ao aluno a criação de uma relação de identificação, de pertencimento com a história de seu bairro, sua região, sua cidade. É capaz de fazê-lo reconhecer-se como sujeito histórico, como agente de sua própria história, na medida em que consegue relacionar elementos de seu cotidiano, como sua casa, sua escola, o bairro e a cidade em que vive como pertencentes à história.

Dessa maneira, o que é estudado na escola passa a fazer mais sentido. O estudante tem a possibilidade de se aproximar dessas dimensões que não seriam alcançadas ao se estudar somente fatos mais abrangentes da História do Brasil, América Latina, Europa, por exemplo. Esses viveres e saberes possíveis com a análise da história local permitem a ele enxergar a história que ele encontra ali, próxima dele, ao mesmo tempo em que a relaciona com o contexto mais amplo, em uma escala nacional e/ou global. Assim, procurando entender a história da cidade por esse prisma, seria interessante um trabalho que contemplasse o espaço urbano de Ponta Grossa, discutindo aspectos relativos ao processo de crescimento e urbanização da cidade, utilizando-se das fontes em sala de aula.

Num momento em que se afirma a necessidade da aproximação entre a prática de ensino e pesquisa, na qual o aluno deve ser colocado na condição de protagonista na busca e construção de seu próprio conhecimento, é salutar a importância de que as aulas de história tragam materiais e metodologias que o estimulem à investigação e o questionamento a respeito do processo histórico. As fontes, nesse caso, permitem ao professor incentivá-los a questionar esses documentos, buscando as informações que considerem relevantes, desenvolvendo a criticidade sobre a fonte e o contexto em que ela foi produzida.

Para que o trabalho com fontes ganhe importância, é necessário que o professor atue na condição de mediador do processo de aprendizagem e use de rigor metodológico. É preciso que tenha clareza sobre os objetivos de usar a fonte em sala. Por isso, Flávia Caimi alerta que

> é imprescindível o trabalho do professor e do aluno na problematização e significação dos documentos, utilizando-os de modo a extrapolar meras funções de ilustração, motivação, informação ou prova, ainda que estas

> possam ter relativa importância. O desafio é, tomando os documentos como fontes, entendê-los como marcas do passado, portadores de indícios sobre situações vividas, que contêm saberes e significados que não estão dados, mas que precisam ser construídos com base em olhares, indagações e problemáticas colocadas pelo trabalho ativo e construtivo dos alunos, mediados pelo trabalho do professor. (CAIMI, 2008, p. 147).

Assim, se nas pesquisas efetuadas pelo historiador o resultado depende das perguntas que se fazem às fontes, o trabalho em sala de aula feito a partir delas também depende dessas indagações. Embora a abordagem dos documentos em sala não siga os mesmos princípios da análise construída pelo historiador, pois o objetivo não é que os estudantes se transformem em historiadores, deve permitir que, por meio do contato e da análise das fontes, o aluno desenvolva a curiosidade, a interpretação, a argumentação, a capacidade de relacionar diferentes tipos de discursos, como o imagético e textual ou oral, por exemplo. Sobretudo, que consigam perceber "de onde esses documentos falam", ou seja, perceber em qual lugar social as fontes foram produzidas e assim, refletir sobre o lugar social que ele próprio ocupa hoje, dentro de um processo contínuo de construção da história do qual participamos.

Muitas vezes os conceitos históricos são mais abstratos aos alunos e as fontes tornam, de certa forma, o conhecimento histórico mais palpável, mais fácil de compreender o conteúdo a ser trabalhado. Além disso, conhecem e experimentam o ofício do historiador e isso traz a realidade da pesquisa mais próxima deles, percebendo que as narrativas históricas não surgem de abstrações, mas são resultados de um ato de investigação.

Antes de usar qualquer documento em sala de aula, como lembra Circe Bittencourt, o professor precisa ter claro os objetivos que deseja alcançar com sua proposta, deve conhecer o material, com atenção para

a linguagem específica de cada um, e escolher documentos que sejam motivadores e não tragam obstáculos ao processo de compreensão do assunto (BITTENCOURT, 2004, p. 330). Selecionar o material a ser utilizado constitui-se o primeiro quesito a ser observado pelo professor. Assim, há um método a ser utilizado, por mais que adaptações possam ser feitas, o professor precisa usar de uma metodologia, com objetivos traçados para que sua prática pedagógica tenha bons resultados

A partir de leituras iniciais, das discussões proporcionadas pelas aulas do Mestrado e pensando sobre os objetivos a serem alcançados com o trabalho, que primordialmente consistiam na pesquisa e elaboração de um produto para ser utilizado por professores na abordagem da história local, surgiu a ideia do uso da imagem fotográfica. Sabendo que Ponta Grossa dispõe de acervos fotográficos abertos para pesquisadores e que muito desse material se refere a imagens urbanas, definiu-se também a temática inicial: uma discussão sobre o espaço urbano ponta-grossense por meio das fotografias.

A sociedade contemporânea vive mergulhada num mundo de forte apelo imagético. As mensagens decifradas pelas pessoas são muito mais visuais, imagéticas, do que escritas. A tecnologia de produção da fotografia deu um grande salto tecnológico. Vive-se na era do fotoshop, em que sofisticados programas de computadores ou aplicativos permitem que as imagens sejam melhoradas, alteradas, distorcidas a fim de agradar seu receptor. Toda essa tecnologia fez com que caísse em desuso, nas gerações atuais, o ato de "revelar" ou imprimir as fotos. É muito mais comum que elas permaneçam arquivadas em meios digitais.

Por esse motivo, só o fato de uma criança ou um adolescente visualizar uma foto antiga e se possível, manusear uma foto sobre um suporte de papel, já se configura atualmente, uma novidade. A utilização dessas imagens com os alunos pode configurar-se uma forma eficiente

de despertar o interesse dos mesmos sobre o tema, já que, por si só, as fotografias, sobretudo as antigas, em preto e branco, tendem a exercer um grande fascínio e curiosidade por parte deles.

O uso de fotografias em sala de aula exige que alguns elementos sejam levados em conta pelo professor, guiando o trabalho desenvolvido. São variantes que podem e devem ser observadas na análise fotográfica, pois formam um conjunto indissociável. Uma fotografia, para que possa ser compreendida de maneira ampla, deve ser pensada como resultado de vários elementos que a constituem e sem os quais ela não seria tal como é.

Essas variáveis incluem os materiais e técnicas de elaboração, como a tecnologia da máquina fotográfica, o suporte e a técnica de produção da imagem, o tipo e tamanho de papel utilizados, que são determinantes para a configuração do material produzido. Outro fator fundamental é entender seu contexto de produção. De acordo com Ana Maria Mauad refletir sobre o contexto e questionar-se sobre qual imagem se buscava registrar para a posteridade, que memória pretendia-se gravar e o que queria ser escondido, silenciado na produção fotográfica são fundamentais na análise fotográfica. Para ela

> a fotografia é interpretada como resultado de um trabalho social de produção de sentido, pautado sobre códigos convencionalizados culturalmente. É uma mensagem, que se processa através do tempo, cujas unidades constituintes são culturais, mas assumem funções sígnicas diferenciadas, de acordo tanto com o contexto no qual a mensagem é veiculada, quanto com o local que ocupam no interior da própria mensagem. (MAUAD, 1996, p. 79)

Ainda pensando o elemento contextual, é preciso lembrar do fotógrafo-autor da imagem produzida. Se não foi um fotógrafo amador, é relevante conhecer sua trajetória profissional, avaliar o conjunto de materiais que produziu, levantar o máximo de informações possíveis

sobre o seu trabalho e para quem trabalhou. Uma fotografia feita sob encomenda não tem as mesmas características de outra produzida por diletantismo, por exemplo, mas ainda que se trate de amadores é pertinente pensar sobre as práticas e experiências, por mais que pequenas, que possuía sobre fotografia.

O objeto fotografado (quem ou o que) cuja imagem está explícita na fotografia, também não pode ser desconsiderado. É fundamental fazer perguntas para o que está representado na imagem e buscar respostas sobre quem, o que e porquê foi fotografado; por que motivos se priorizou determinado ângulo ou personagem de uma determinada paisagem; quais técnicas foram utilizadas que permitiram que essa imagem se tornasse o que é. Não bastasse, deve-se refletir sobre os leitores dessas imagens, indagando-se sobre como eles as interpretaram no momento em que foram produzidas e como nós a interpretamos na atualidade, que formam um conjunto de produção de sentidos que o pesquisador não pode ignorar. A análise das imagens envolve uma gama de elementos a serem considerados que envolvem sua produção, circulação e apropriação pelo seu leitor.

É preciso lembrar ainda que não se pode voltar ao passado e nem tomar de empréstimo os olhos daqueles que contemplaram as imagens ao longo do tempo, desde que foram impressas no suporte fotográfico até o momento atual, em que o historiador deita seu próprio olhar sobre ele. Cada sujeito que olhou a imagem, uma única vez ou por diversas vezes, eventualmente, a viu de forma diferente, pois que seu olhar era só seu, movido por interesses diversos, que podem ter sofrido alterações ao longo do tempo. Deve-se atentar a todos os elementos constitutivos do processo de criação e questionar a fonte incansavelmente, até encontrar possíveis respostas que dêem conta de nossa problemática de pesquisa.

Toda imagem é um instrumento que faz uma representação do real. Não é a realidade que se expressa no papel fotográfico, mas uma fração do que foi real, em um tempo passado que não pode mais ser alcançado, mas que está cristalizado na fotografia. Porém, essa fração de realidade, embora pareça ao leitor que é real, já que está ali, diante dos seus olhos, é fruto de uma construção que envolve o momento, o fotógrafo e a técnica de elaboração da imagem.

Assim, importa não só o que foi fotografado, mas também como ficou representado, pois isso reflete os objetivos que tinha quando a fotografia foi produzida, as técnicas utilizadas e a função que se deu a essa imagem ao longo do tempo. Toda fotografia representa um determinado objeto, pessoa ou paisagem, que está ausente, mas que se faz presente por meio dela. Nesse sentido, Figueiredo Costa lembra que

> a fotografia é sumamente um objeto de representação, que traz em si outras representações. Fotografias como imagem são representação: são historicamente produzidas, historicamente fruídas e compreendidas, historicamente articuladas com sentidos construídos ao longo dos embates sociais. Dessa forma, entendê-las em suas mensagens é testemunhar a favor ou contra um tempo que, muitas vezes, não é cronológico, mas atualizado pelas representações que perpassam os discursos e as práticas na busca de novas leituras e sentidos. (COSTA, 2008, p. 37).

Mesmo com todos esses desafios e cuidados no trato das fotografias, elas constituem-se fontes riquíssimas de pesquisa e o trabalho em sala de aula, permitindo uma experiencia produtiva e valiosa no processo de ensino-aprendizagem do conhecimento histórico.

Pensando na temática, realizando leituras, juntamente à pesquisa nos acervos fotográficos disponíveis, tomou-se conhecimento de um *Álbum*, publicado no ano de 1936, contendo textos e imagens do município de Ponta Grossa, que contemplavam paisagens rurais e urbanas, prédios públicos e particulares, comércios, residências,

espaços públicos como praças e ruas, indústrias, que ofereciam uma gama de possibilidades de abordagens. Decidiu-se então pelo uso das imagens do *Álbum* para analisar o espaço urbano ponta-grossense.

Entretanto, o *Álbum* era uma publicação oficial, feito por encomenda do então prefeito da cidade, Albary Guimarães e nessa perspectiva, as imagens claramente contemplavam a beleza da cidade, o calçamento das ruas e grandiosidade dos prédios, a arborização das praças, a rede de iluminação. De maneira geral, a estética e o ordenamento urbano foram priorizados a fim de que as imagens ali impressas representassem um modelo de cidade que havia progredido com base em valores de ordem e civilização.

Tomando conhecimento do teor de um conjunto de crônicas presentes no jornal *Diário dos Campos*, intituladas *Problemas Citadinos,* publicadas na mesma década do *Álbum*, decidiu-se pela proposta de estabelecer um diálogo entre as diferentes fontes. As 50 crônicas publicadas entre novembro de 1937 e março de 1938 abordavam variados temas referentes ao cotidiano citadino e relacionados ao processo de crescimento e reordenamento urbano que a cidade estaria vivenciando. As publicações, em sua maioria, apontavam para diversas situações/indivíduos que supostamente destoavam do ideal de cidade moderna e civilizada ao qual Ponta Grossa já estaria ou deveria se inserir.

Assim como no caso da fotografia, os alunos hoje não compartilham do hábito da leitura de jornais impressos, já que eles quase caíram em desuso com as novas formas de acesso e leitura das notícias como a internet, em computadores ou celulares e os jornais televisivos, que são formas muito usadas de acessar as notícias sem a leitura de um texto escrito em papel. Por isso a possibilidade do uso do texto jornalístico escrito, em formato de jornal leva o aluno a se

interessar por ele, pois se trata de uma linguagem diferenciada da que ele está acostumado. Circe Bittencourt coloca que

> As possibilidades de se utilizar jornais como fontes históricas são múltiplas: a análise do conteúdo das notícias (políticas, econômicas, culturais, etc.), da forma pela qual são apresentadas as notícias, as propagandas, os anúncios, as fotografias, etc., e de como esse conjunto de informações está distribuído nas diversas partes do jornal, entre outros. (BITTENCOURT, 2004, p. 335).

Há um leque de possibilidades a serem abordadas a partir da fonte jornalística, uma série de temas que o professor pode instigar seus alunos a pesquisarem, sobre diferentes momentos da história. Além do conteúdo impresso no jornal em si - uma notícia, um anúncio publicitário, uma crônica, por exemplo, é possível discutir outros elementos que envolvem sua produção e o contexto em que foi produzido, como questionar-se sobre as funções do jornal, a que público ele atendia, com quais interesses, levando esse aluno a perceber que enquanto fonte histórica, esse jornal é fruto de uma construção da sociedade em que esteve presente, e isso permite que ele desenvolva uma noção de temporalidade histórica.

O jornal leva à aproximação do cotidiano da sociedade em que circulou. De forma mais palpável, permite entender um momento histórico diferente daquele que o aluno/pesquisador se encontra. O processo de pesquisa precisa ser intermediado de forma a levar o aluno a refletir sobre o posicionamento que o jornal assume diante das notícias, percebendo assim que aquele discurso não é neutro, imparcial, mas carregado de intencionalidade, de uma certa visão a respeito de um determinado acontecimento ou sobre uma série de questões que perpassam diariamente a cidade em que esse jornal circula. Mais que um transmissor de notícias, ele atua como um formador de opinião construindo imaginários e determinadas memórias a respeito de um

fato, de uma personalidade, de uma instituição ou de uma cidade, construindo assim determinadas representações sociais.

Nesse sentido, o trabalho com as crônicas do jornal *Diário dos Campos* possibilita aos alunos conhecerem uma série de elementos do dia a dia de Ponta Grossa da década de 1930 como por exemplo, aspectos do poder político presente na cidade; os problemas inerentes à urbanização e vividos pela população, como a falta de saneamento e pavimentação de ruas; o discurso de modernidade expresso nos textos e que buscava construir um determinado modelo de cidadão que atendesse às necessidades dessa nova cidade que se buscava construir.

Como qualquer outra fonte histórica, o jornal exige também alguns cuidados teórico-metodológicos a serem tomados. Os periódicos analisados necessitam ser historicizados, desde suas condições de edição, passando pela questão técnica de impressão, até chegar ao seu potencial leitor. Todos esses elementos foram fundamentais para que o jornal tenha se tornado o que foi um dia, para agora estar aqui, diante do pesquisador para ser analisado. Renée Barata Zicman, salienta que:

> na Imprensa a apresentação de notícias não é mera repetição de ocorrências e registros, mas antes uma causa direta dos acontecimentos, onde as informações não são dadas ao azar, mas ao contrário denotam as atitudes próprias de cada veículo de informação, todo jornal organiza os acontecimentos e informações seguindo seu próprio 'filtro'. (ZICMAN, 2012, p. 89-90)

A utilização das crônicas do jornal para o estudo da Ponta Grossa dos anos de 1930 pretendia melhor compreender assim de que "filtros" dos quais a autora se refere, o jornal se utilizou ao publicar uma série de crônicas apontando situações que destoavam do modelo de cidade moderna. Quais interesses aquele órgão de imprensa tinha quando fez as publicações? Não se pode esquecer que o jornal é um veículo de

comunicação que se dirige a apenas algumas classes, o que já reflete uma situação de poder, e isso implica também pensar sobre quem é seu público, quem são os leitores a quem pretendem alcançar. O jornal, como qualquer outra fonte escolhida, está longe de apresentar um discurso neutro, isento de interesses.

Logo, deve estar entre as muitas questões que permeiam a análise do jornal, a preocupação com essas variantes, tentando entender o contexto em que se inseria e a que interesses atendia, inclusive porque é preciso considerar a dimensão comercial do jornal. O recorte cronológico tratado é a década de 1930, fase em que a imprensa escrita ocupava lugar de destaque, em parte pela ausência do jornalismo televisivo naquele momento. Assim, acredita-se que por todas essas particularidades que envolvem a produção jornalística é que, naquele momento, o *Diário dos Campos* atuou em Ponta Grossa como um instrumento capaz de influenciar nessa formação de opiniões, ditando padrões de comportamentos, senão para todas as classes, ao menos para seus muitos leitores.

Não se pode ignorar também o fato de que, como todo jornal reproduz, implícita ou explicitamente, em seu discurso um determinado posicionamento político, que varia de acordo com os interesses que ele pretende atender, o *Diário dos Campos* também tinha um determinado posicionamento. Como lembra Bezerril,

> Assim, é necessário saber a história dos próprios jornais, as posições políticas de seus donos, a linha editorial adotada, o perfil dos patrocinadores e a que grupos políticos e econômicos estão vinculados antes de elegê-los como objetos de pesquisa. Devemos lembrar que os jornais antes de se constituir em objeto de pesquisa, refletem, no desenvolvimento de sua própria história, toda uma transformação tecnológica e sócio-cultural. Além disso, os impressos são instrumentos dotados de ideologias, e por estarem em constante dinamismo com as

> esferas políticas e sociais fazem do jornalismo um agente ativo na configuração dos rumos tomados pela sociedade. (BEZERRIL, 2011, p. 06).

O jornalismo, portanto, faz parte de um mercado. Além de informar o leitor ele é um negócio, algo que "precisa dar lucro" e, portanto, tem um caráter empresarial. Todas essas especificidades permitem avaliar a fonte jornalística, não como testemunha dos fatos verdadeiros ou contendo uma verdade, mas sim, como um instrumento que, por meio de um discurso específico, estabeleceu representações de um determinado momento. Para o historiador/professor analisar todas as variantes envolvidas dão sentido ao trabalho e prazer no resultado

Assim, a pesquisa resultou da abordagem de duas fontes diferentes: fotográfica e jornalística, no objetivo de, por meio da análise e do diálogo entre os diferentes documentos, compreender e relacionar as narrativas que se produziram sobre a cidade, tentando encontrar em que medida se fez presente o discurso de modernidade, de progresso e como esses documentos representaram visões e versões consoantes e/ou destoantes a respeito desse processo, já que se entende que esse fenômeno atingiu de maneira variada os diferentes sujeitos na cidade.

Desde os primeiros anos do século XX a cidade de Ponta Grossa passou por um significativo processo de urbanização e modernização, a exemplo de tantas outras cidades do Brasil, grande parte, inspirados em modelos europeus. São várias narrativas que relatam e discutem esse processo que ocorreu na cidade, embalado, dentre outros fatores, pela chegada da ferrovia, em 1893, como ponto final da Estrada de Ferro do Paraná e em 1896 com a Estrada de Ferro São Paulo-Rio Grande. Outro fator foi o crescimento populacional, influenciado, sobretudo pela vinda da própria ferrovia e pela chegada de imigrantes das mais diferentes origens que se instalaram na região desde fins do século XIX.

A partir daí a cidade passaria por mudanças em seus aspectos urbano, econômico, industrial, mantendo-se na posição de segunda maior cidade do Paraná, perdendo somente para a capital, Curitiba. Esse processo de desenvolvimento teria se estendido desde o início do século XX, pelas décadas seguintes. Na década de 1930 a cidade havia expandido significativamente suas áreas de ocupação para áreas mais afastadas do centro, várias indústrias e casas de comércio, refletindo em sensíveis mudanças em sua configuração urbana.

Com essas alterações em curso, surgiu a necessidade de aplicação de maiores recursos em infraestrutura para atender as demandas de uma cidade que ganhava cada vez mais habitantes. Paralelo a essas mudanças de ordem física e estrutural, havia por parte dos grupos que ocupavam o poder, a intenção de promover um ordenamento do espaço urbano e dos comportamentos da população, pregando a prática de novos hábitos, compatíveis com os padrões que chamavam de moderno e civilizado.

Ao analisar-se o Álbum da cidade é possível perceber o posicionamento manifestado pelo poder público com relação ao processo de urbanização da cidade, revelando o olhar das autoridades, o olhar "oficial", que comumente busca silenciar conflitos e transmitir a ideia da harmonia, do trabalho do poder público para o bem de todos, visando o progresso e a ordem. Por meio de vários textos informativos e imagens, a publicação apontava a situação em que se encontrava a cidade, em diferentes aspectos, como a economia, política, educação, saúde, dentre outros.

Ao estudar os Álbuns da cidade de Porto Alegre das décadas de 1920 e 1930, Zita Possamai destacou que "os álbuns fotográficos apresentam uma riqueza de informações a serem analisadas e, mais que isso, permitem a leitura de uma determinada narrativa, tecida a partir da

lógica de ordenação das imagens fotográficas no seu interior." (POSSAMAI, 2005, p. 111)

Os álbuns, assim buscariam um tipo de síntese da cidade, construindo uma narrativa que repassasse o ideal de ordem, beleza, progresso, buscando a formação de uma memória de modernidade sobre a urbe. É possível perceber, assim, que esse modelo era entendido como o melhor para a cidade, a partir do olhar das elites, que buscavam implantar o referencial de desenvolvimento urbano criado na Europa, sobretudo a partir de meados do século XIX e que já vinha sendo adotado em várias cidades brasileiras desde os últimos anos daquele século, e se pretendia adotar também em Ponta Grossa.

Embora a análise do *Álbum* tenha se detido às imagens ligadas às temáticas do espaço urbano, é preciso salientar que este documento deve ser pensado de maneira ampla, composto de uma determinada narrativa escrita e imagética com um propósito definido, que era o de apresentar ao seu leitor visual uma projetada representação da cidade.

A publicação, encomendada por Albary Guimarães, prefeito da cidade contou com organização de Adar de Oliveira e Silva. A impressão foi realizada pela Impressora Paranaense, Max Scharappe, em Curitiba. Entre textos e imagens, havia também arranjos e desenho artístico de Octavio Guimarães, professor de desenho da Escola Normal de Ponta Grossa. As fotos eram de Ewald Weiss, fotógrafo autor de várias imagens da cidade.

O ato de organizar o *Álbum*, reunindo textos e fotografias, implicava na construção de uma determinada narrativa, que por sua vez, não era neutra e imparcial. Pelo contrário, tratava-se de um processo de escolha, que resultava de variáveis como pensar sobre quais os objetivos daquele produto, quem o idealizou, o que se procurava contar através das imagens, quem seria o possível leitor do *Álbum*. Em cada escolha

realizada, havia uma intencionalidade por parte de quem o fez, ou, como coloca Possamai "esse viés não é ingênuo ou aleatório, pois segue critérios, ideias ou intenções pautadas, por sua vez, pelo imaginário social da época em que foi produzido" (POSSAMAI, 2005, p. 138).

Variadas temáticas relacionadas ao espaço urbano incluindo vistas externas e/ ou externas de diversas ruas e avenidas, prédios públicos, clubes sociais e esportivos, cinemas, casas de comércio, indústrias, hospitais, instituições religiosas, educacionais, culturais e que faziam parte da narrativa proposta. A publicação é de 1936, entretanto não há como ter precisão sobre as datas em que todas as fotos foram produzidas, pois a maioria delas não era datada. Algumas delas tinham a data gravada na própria imagem ou na legenda, ou ainda pelo conteúdo é possível perceber que se tratava de datas próximas. Pelo fato de tratar-se de um conjunto muito grande de imagens, é possível que parte delas tenha sido utilizada do acervo que Weiss já possuía, de datas anteriores, ou mesmo, é preciso considerar a possibilidade de nem todas as fotos serem de sua autoria.

Em todo o conjunto de fotografias foi possível perceber que se tratava de um trabalho profissional, feito com qualidade técnica. As imagens contemplando o espaço urbano, que foram objeto de análise, certamente foram produzidas pelo próprio Weiss. Inclusive, por meio de cruzamento com outras informações, é perceptível que foram produzidas próximas à data da publicação, sobretudo porque retratavam obras recentes ou em construção, fazendo crer que foram elaboradas com o propósito exclusivo de documentá-las para serem expostas no *Álbum*.

Ao encomendar a elaboração de um *Álbum* da cidade, certamente o prefeito Municipal tinha consciência do poder que as imagens constantes ali exerceriam sobre seus leitores, sobretudo se

considerarmos que havia uma forte tendência pra se pensar as imagens como espelhos da realidade. A fotografia opera de forma fragmentária e descontínua, seria impossível então resumir ou condensar os diferentes espaços numa só foto. Assim, ao colocar várias fotos num único lugar, como o álbum, cria-se a possibilidade de um continuísmo, criando a ilusão de que a grandiosidade da cidade se encontra ali de forma total, completa. (POSSAMAI, 2005, p. 139).

Além disso, na própria concepção, o *Álbum* trazia elementos que atuavam como transmissores de determinadas concepções a respeito de seu conteúdo, como a ideia de ordem, de verdade (que está contida nas fotografias), de beleza, expressa também nas imagens, enfim, de construção de uma cidade idealizada. Esse conjunto de elementos explica, em grande parte, as intenções que permearam sua elaboração.

Por outro lado, as crônicas do jornal *Diário dos Campos* se propunham apontar as situações que, aparentemente, fugiam desse modelo ou dessa proposta de cidade. Seria possível, portanto, abordar outros aspectos da cidade, que alguns discursos podem ter tentado ocultar - o lado da pobreza, da marginalidade, da mendicância, da criminalidade, da falta de saneamento básico e pavimentação, dos costumes e práticas que não condiziam com a proposta de cidade pretendida e anunciada inclusive nas páginas do próprio jornal.

Na primeira crônica publicada os objetivos pretendidos foram anunciados como uma forma que o jornal encontrou para auxiliar o poder público e a população ponta-grossense na resolução de alguns problemas que vinham sendo observados e que acharam por bem noticiar. A partir daquela data, diariamente seriam publicadas novas crônicas, com temas que julgassem pertinentes.

O texto destacava que:

> A população pontagrossense que deseja ser das mais cultas não pode ficar indiferente ao apelo que lhe vamos fazer, por estas colunas, como sentinelas que nos julgamos [do pro] gresso de Ponta Grossa. Assim, pedimos a benévola atenção dos nossos leitores para os comentários que iremos fazer diariamente, com esse mesmo título, abordando todos os problemas da cidade e indicando a maneira pela q[...] o nosso laborioso povo poderá, de forma eficiente, colaborar com a Municipalidade. (DIÁRIO DOS CAMPOS, 27 out. 1937, p. 1. Problemas citadinos 1).

Durante todo o decorrer das publicações esse discurso se repetiu, afirmando que a população devia colaborar com o poder público para que os problemas fossem solucionados e a cidade pudesse crescer e civilizar-se. Nos textos, nota-se que o jornal chamava para si a responsabilidade de zelar pelas coisas que diziam respeito à região, se autointitulando sentinela do progresso da cidade. Para refletir sobre o "lugar social" de onde falava o jornal, é importante pensar sobre o caminho percorrido por este órgão de imprensa, desde sua fundação até a década de 1930, quando as crônicas foram publicadas.

Pode-se dizer que a tarefa de falar sobre o jornal *Diário dos Campos* confunde-se com a tarefa de falar da imprensa em Ponta Grossa. O periódico teve um longo tempo de circulação, funcionando de 1907 até 1990, quando sofreu uma interrupção, retornando a partir de 1999, até os dias atuais. Ele não foi o primeiro jornal criado na cidade, já que desde o fim do século XIX e nos primeiros anos do século XX a cidade teve outros jornais, porém, circularam por períodos breves, pertenciam a diferentes orientações, representando grupos variados. (CHAVES, 2001, p. 34)

O periódico foi fundado sob o título de O Progresso, por Jacob Holzmann, maestro da Banda Lyra dos Campos e se destacaria como o mais importante meio de comunicação impressa na cidade, mesmo com as grandes dificuldades financeiras com as quais conviveu durante

muitos anos, passando pelas mãos de diferentes proprietários, diretores e editores.

Na década de 1930 o *Diário dos Campos* foi adquirido por José "Juca" Hoffmann, que além de proprietário, se tornou o principal cronista do periódico. Segundo Chaves, Hoffmann, ao comandar o jornal nos anos de 1930, "sempre utilizou um discurso segundo o qual o jornal se apresentava invariavelmente como o porta-voz da verdade e de [que] não se submetia a pressões políticas ou econômicas." (CHAVES, 2001, p. 38)

Sobre isso, é necessário lembrar que, apesar dessa afirmação ser corrente dentro dos meios jornalísticos tanto no passado quanto atualmente, sabe-se que a imprensa é influenciada por questões de ordem econômica, política, ideológica, por exemplo. Ao longo de todos os anos que esteve à frente do jornal, Hoffmann procurou manter um posicionamento amistoso em relação ao conjunto social, pois, apesar de significativo crescimento populacional e urbano, a cidade ainda era relativamente pequena e era interessante manter boas relações com diferentes moradores, sem criar atritos e inimizades (CHAVES, 2001, p. 53-54).

Hoffmann, na condição de proprietário e principal redator do periódico, precisava zelar pelas boas relações com a população e, sobretudo, com a classe política ponta-grossense. É fácil perceber como as matérias citavam o prefeito da cidade ou autoridades políticas estaduais e federais, fazendo nítidos elogios e exaltando as obras supostamente realizadas por eles, demonstrando clara afinidade com a classe política que esteve no poder na época.

Durante a década de 1930, o *Diário dos Campos* atuou de maneira a divulgar as transformações pelas quais a cidade passava no aspecto urbano, comercial, industrial, cultural, não raro enfatizando como ímpar e sem precedentes esse momento de crescimento e modernização da

cidade. Não se pode negar o desenvolvimento pelo qual a cidade passou nesse período, inclusive com aumento populacional, embora desde o início do século já se veiculasse a ideia de que a cidade crescia, prosperava e se modernizava, sobretudo a partir da chegada da ferrovia e dos imigrantes europeus que para cá vieram. Assim, esse discurso não se constituía exatamente uma novidade na década de 1930, pois já se fazia presente em outros momentos da história da cidade, no mesmo jornal.

Por mais que se possa dizer que a cidade viveu momentos de crescimento também nessa década, a busca por esse ideal de cidade/nação moderna, progressista, ordeira estava há muito presente no vocabulário de diversos grupos no Brasil, incluindo médicos, intelectuais, poder público e uma parcela da população, sobretudo burguesa. Essa visão refletia em práticas promovidas a fim de higienizar e embelezar as cidades brasileiras, sobretudo os grandes centros, com a convicção de que esse era o caminho para o progresso que tanto almejavam.

No entendimento desses grupos, fazer o Brasil progredir significava torná-lo semelhante às grandes cidades europeias, sobretudo Paris, considerada, naquele momento, o melhor modelo de civilização. Enquanto em vários lugares do país, como São Paulo e Rio de Janeiro, um grande processo de remodelamento e reformas do centro da cidade ocorreu já nos fins do século XIX e início do século XX, em Ponta Grossa e em outras tantas cidades do interior, esse fenômeno ocorreu mais tardiamente. Durante as décadas de 1930 e 1940 coincidindo, portanto, com a gestão do prefeito Albary Guimarães, o *Diário dos Campos* noticiou em vários momentos essas obras, colocando a cidade como um lugar bom, bonito e moderno.

Cabe destacar que nesse período o periódico era o maior órgão de imprensa na cidade e os documentos oficiais eram publicados em suas páginas. Assim, o poder Municipal era um dos seus principais clientes,

o que não pode ser desconsiderado ao analisarmos a posição política assumida pela fonte. Dessa maneira, é possível afirmar que a maneira como Hoffman e seu jornal tendiam a se posicionar diante dos acontecimentos vivenciados pela cidade naquele momento, dependiam de algumas variáveis como a questão econômica, por exemplo. Certamente o jornal não usava esse discurso apenas por concordar que a cidade era tão formidável assim.

Como único órgão de imprensa escrita da cidade no período, avalia-se que tinha um grande alcance entre a sociedade. Entretanto, é preciso salientar: uma parcela da sociedade que fosse letrada e que dispusesse de condições financeiras para fazer a assinatura da publicação. Levando isso em conta, podemos pensar sobre para quem o discurso se dirigia e relativizar seu alcance. Assim, quando as crônicas eram escritas, seu autor tinha em mente um público específico a quem ele se dirigia, ou ao menos fazia ideia de quem se tratava e era pensando nesse leitor específico que seu discurso se constituía. Isso levou ao questionamento sobre o local de onde esse discurso partia, ou melhor, qual o lugar social que o jornal ocupava, percebendo-se que o personagem Juca Hoffman e seu jornal procuraram construir determinadas visões, ou representações sobre Ponta Grossa, que não se enquadravam numa suposta neutralidade defendida por eles, mas, ao contrário, assumiram determinadas posições e influências sobre seus leitores e a sociedade em que estavam inseridos.

Em vários momentos o discurso do jornal apontava para o que chamava de valoroso trabalho realizado pelo poder público municipal na tentativa de implantar diversas melhorias, sobretudo, na área urbana da cidade. Entretanto, em determinadas ocasiões o jornal usou de sua voz para apontar alguns dos problemas enfrentados pela população ponta-grossense, sugerindo inclusive possíveis soluções e

melhorias a fazer para tornar a cidade um lugar ainda melhor para se viver. Essas colocações tendiam a ser feitas em tom suave, de forma a não se indispor com as autoridades e com a população de forma geral, dirigindo-se sempre a alguns indivíduos, sem citação de nomes, ao mesmo tempo em que clamava a população a exercer seu papel no projeto de modernidade encampado pelo poder público, que precisava do engajamento dos "bons cidadãos ponta-grossenses". Os *Problemas citadinos* eram apresentados, portanto, com um tom de denúncia, mas ao mesmo tempo, com a proposta de ajudar a cidade nesse processo de "se civilizar", para torná-la cada vez mais progressista e moderna.

Quando o historiador/professor toma como fonte histórica um periódico, é importante observar toda a estrutura do jornal, desde a formatação das letras, redação, linguagem, divisão das sessões e colunas entre as páginas, imagens utilizadas, pois isso diz muito sobre a importância que se deu a uma ou outra notícia. Quais filtros foram usados pelos redatores para a divulgação de uma notícia ou um anúncio publicitário, por exemplo? A autora Tania de Luca lembra que faz toda a diferença uma coluna ser publicada na primeira ou na última página de um jornal e isso denota o grau de destaque que se quis oferecer àquela notícia ou àquele tema. Um assunto é retomado nos dias seguintes ou fica relegado a uma única edição? (DE LUCA, 2008, p.140). Essas muitas questões que envolvem a produção e circulação do jornal pesquisado são influenciadoras no processo de produção e circulação da notícia.

Os motivos que levaram à publicação das crônicas, apesar de ser difícil precisar, provavelmente, tenha sido para dar voz a algumas reclamações ouvidas de leitores a respeito dos inconvenientes que eram apontados nas crônicas, e/ou, talvez, pela observação do próprio autor (que também não podemos afirmar com certeza quem era já que não levavam assinatura) ao circular pela cidade.

A princípio pode parecer estranho que o jornal se propusesse a apontar, enumerar e discorrer sobre problemas vivenciados na cidade, já que essa situação parece destoar do discurso assumido pelo órgão diante das autoridades políticas da cidade, pois falar dos problemas contrariava o ideal de cidade moderna e civilizada defendida nas páginas do periódico cotidianamente. Entretanto, uma leitura cautelosa permite afirmar que mais que criticar situações experimentadas na cidade daquele momento, as crônicas buscavam, com a denúncia dos problemas, explícita ou implicitamente, indicar uma possível solução, um caminho a ser seguido para que esses "inconvenientes" fossem solucionados.

Essa situação se repetia em praticamente todas as crônicas publicadas, que recorriam, eventualmente, à Municipalidade ou outros serviços, como ao Delegado de Polícia ou ao órgão de Inspetoria de Veículos, por exemplo, mas, sobretudo à população, para que auxiliasse no zelo das benfeitorias realizadas na cidade e fiscalizasse àqueles indivíduos que não cumpriam o seu papel nesse processo.

Em sua redação uma determinada expressão era repetida em diversos números, sempre como última frase, para encerrar o texto: "O povo, com a sua bôa vontade, é o melhor collaborador da Municipalidade". Essa mensagem exprimia uma determinada visão acerca das responsabilidades pela solução dos problemas, afirmando que era dever da população colaborar com o poder público, defendendo que este estaria cumprindo seu papel. Essa posição assumida pelo autor dos textos demonstrava a proximidade entre a linha discursiva do jornal e o poder público. Por isso, é possível afirmar que o *Diário dos Campos*, na medida em que se constituía um importante meio de comunicação, veiculava notícias carregadas de determinados valores e participava da construção de certos modelos a serem incorporados por seus leitores e por toda a sociedade ponta-grossense.

Entre os conceitos teóricos fundamentais para a compreensão das fontes e construção da narrativa histórica está o conceito de representação. Quando se diz que um dos objetivos foi buscar saber como Ponta Grossa foi representada no discurso jornalístico, por meio das crônicas, e do poder público, nas fotografias publicadas no *Álbum* da cidade, procurou-se compreender a maneira pela qual os sujeitos que "falam" nas fontes veiculam a ideia de uma cidade moderna e progressista. Sobretudo o poder público, queria demonstrar, através das obras públicas, com os números na economia, na produção agrícola, comercial e industrial, que havia alcançado esse status.

Mesmo nas crônicas do jornal, que supostamente apontavam para os "problemas" vivenciados cotidianamente, percebeu-se que havia a intenção de transmitir ao leitor desse discurso uma determinada imagem de cidade moderna e civilizada, cujos problemas destoavam desse modelo e por isso deviam ser solucionados.

A cidade estava ali, para ser visualizada pelas pessoas com seus próprios olhos. Porém, quando se produz, quer seja um documento, uma crônica de jornal, uma fotografia, o que se faz é uma determinada representação da cidade. O fato, o objeto em si, portanto, é reapresentado. Chartier afirma que "a representação faz ver uma ausência, o que supõe uma distinção clara entre o que representa e o que é representado; de outro, é a apresentação de uma presença, a apresentação pública de uma coisa ou uma pessoa". (CHARTIER, 1991, p. 184)

Apesar de parecerem contraditórias, essas noções se completam já que, dentro da concepção das representações, a cidade existe, está ali, mas no momento em que ela é transformada em um discurso, seja textual, imagético, ela torna-se ausente, ao passo que se faz presente, real, porque se põe no lugar do outro. Os discursos veiculados por meio das crônicas e fotografias que chegam até seu público/ leitor, não são os

fatos ou os objetos em si, mas sim uma representação desses fatos e objetos, que nos chegam e permite que sejam apreendidos por nós, tornando-se presentes.

Nesse sentido, Sandra Pesavento completa ainda:

> os homens elaboram ideias sobre o real, que se traduzem em imagens, discursos e práticas sociais que não só qualificam o mundo como orientam o olhar e a percepção sobre esta realidade. Ação humana de re-apresentar o mundo – pela linguagem e pela forma, e também pela encenação do gesto ou pelo som -, a representação dá a ver e remete a uma ausência. É, em síntese, 'estar no lugar de'. Com isto, a representação é um conceito que se caracteriza pela sua ambigüidade, de ser e não ser a coisa representada. (PESAVENTO, 2006, p. 50)

As crônicas procuravam, a todo tempo, representar em seu discurso uma cidade culta, ordenada, civilizada, buscando que seus leitores sentissem a existência dessa cidade. O *Álbum*, por meio de suas fotografias, representava Ponta Grossa por meio de suas ruas largas, arborizadas, por casas grandes e belas, como se essas imagens fossem a própria cidade, que estava ali, naquelas páginas, para ser observada pelos seus leitores visuais.

Buscou-se então entender em que medida os discursos produzidos por esses documentos contribuíram para a construção da imagem da cidade como moderna e progressista e de um povo culto, ordeiro e civilizado. Bronislaw Baczko afirma que:

> através dos seus imaginários sociais, uma coletividade designa a sua identidade; elabora uma certa representação de si; estabelece a distribuição de papéis e das posições sociais; exprime e impõe crenças comuns; constrói uma espécie de código de 'bom comportamento', designadamente através da instalação de modelos formadores tais como o 'chefe', o 'bom súdito', o 'guerreiro corajoso', etc. (BACZKO, 1985, p. 309).

Os discursos, as representações presentes nas fontes realizavam, intencionalmente ou não, a construção desses imaginários que buscavam criar o modelo de bom cidadão, laborioso, culto, civilizado, que seria o tipo de indivíduo que se adequava ao modelo, também, de cidade desenvolvida, moderna e civilizada. Nesse sentido, os imaginários proporcionam um sentimento de identificação e pertencimento a determinados modelos sociais, políticos, culturais.

Os discursos das fontes eram assim recursos utilizados na idealização de uma sociedade moderna e civilizada, que segundo esses discursos, era compartilhada pela população, salvo algumas exceções, que eram justamente aqueles que não aceitavam ou não se enquadravam dentro desse ideal. Ao pesquisar sobre reformas urbanas e os discursos veiculados sobre modernidade, civilização, progresso, utilizou-se como referencial as colocações de Herschmann e Pereira, que discutem como medicina, educação e engenharia trabalharam de mãos dadas, sobretudo nas décadas de 1920 e 1930, na adoção de medidas que buscavam implantar no Brasil os princípios de higiene, ordem, sanitarismo, educação, dentro do que se entendia por um mundo da modernidade e do progresso.

Segundo os autores a reformulação do espaço urbano foi uma das estratégias adotadas por este Estado, no início do século XX. A cidade, com sua organização físico-espacial, seus rituais de 'progresso' – como no caso das exposições nacionais e internacionais – passa a ter um caráter pedagógico. Torna-se símbolo por excelência de um tempo de aprendizagem, de internalização de modelos. Assim, quando estes especialistas cientistas se propunham a reformar, organizar, mesmo em nível superficial, a esperança que tinham era de que essa projeção externa, pública, citadina, pudesse atingir e orientar os indivíduos. (HERSCHMANN; PEREIRA, 1994, p. 27)

Nessa perspectiva, acredita-se que as fontes exprimiam discursos semelhantes a esses mencionados por esses autores. As crônicas do jornal *Diário dos Campos* apresentavam essa cidade, supostamente moderna e progressista e defendiam que aqueles que não agiam de acordo com esses princípios precisavam ser educados, disciplinados ou mesmo afastados dessa cidade bela e culta que era Ponta Grossa. As fotografias do *Álbum* divulgavam imagens de uma cidade bonita, limpa e que investia em obras que melhorariam ainda mais o espaço, como canalização de arroios, pavimentação das ruas e arborização das praças, representando uma cidade que não comportava o que não fosse compatível com ela, ou seja, o que era feio, sujo, o que cheirava mal.

As práticas de controle social aplicadas em muitas cidades do mundo vão de encontro ao que Michel Foucault definiu dentro do contexto da implantação de uma medicina social, que visava, por meio do controle do corpo, estabelecer também um controle social. Para este autor, a preocupação com a higiene, o saneamento e com isso a prevenção das doenças do corpo, tem a intenção de exercer o controle sobre os corpos dos indivíduos, discipliná-los e controlá-los. Essa medicina social, definida por ele, teria ainda a função de padronizar comportamentos de forma a racionalizar o espaço (FOUCAULT, 2009, p. 79-98).

Importante ressaltar que o lugar social de onde se posicionam essas fontes define, portanto, seu discurso e suas práticas de poder. O poder público, no caso do *Álbum* e privado, no caso do jornal (embora esse sujeito a regras de mercado, como seus anunciantes), não ocupam o mesmo lugar do trabalhador da rua, do menor abandonado que circula pela cidade, do morador da periferia que não tem rua calçada e rede de água e esgoto em seu bairro.

A análise do discurso realizado pelas fontes se pautou em princípios apontados por Eni Orlandi. A autora afirma que todas as

formas de discurso precisam ser interpretadas não somente no aspecto da língua em si, mas enquanto produtores de significados. Ao pesquisador cabe "extrair sentidos dos textos, respondendo à questão: o que este texto quer dizer? [...] como este texto significa?" (ORLANDI, 2009, p. 17).

A pesquisa buscou portanto, construir uma narrativa contemplando o diálogo entre os diferentes discursos, textuais, imagéticos, presentes nas fontes, analisando as representações que se fizeram da cidade naquele período, aliando os resultados da pesquisa ao material didático produzido e disponibilizado junto à dissertação, que se encontra disponível para consulta e utilização pelos professores que se propõem a discutir o ensino de história a partir de fontes da história local.

Referências

BACZKO, Bronislaw. Imaginação social. In: RUGGIERO, R. (dir.). **Enciclopédia Einaudi**. Lisboa: Imprensa Nacional; Casa da Moeda, 1985.

BEZERRIL, Simone da Silva. Imprensa e Política: Jornais como fontes e objetos de pesquisa para estudos sobre abolição da escravidão. *In*: SIMPÓSIO DE HISTÓRIA DO MARANHÃO OITOCENTISTA, 2, 2011, São Luís. **Anais** [...]. São Luís, 2011. Disponível em: https://www.outrostempos.uema.br/anais/pdf/bezerrill.pdf. Acesso em: 16 out. 2018

BITTENCOURT, Circe M. F. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

BORGES, Maria Eliza Linhares. **História e Fotografia**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

CAIMI, Flavia Eloisa. Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar? **Revista Anos 90**, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p.129-150, dez. 2008

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos avançados**. São Paulo, v. 5, n. 11, p. 173-189, abr./jun, 1991.

CHAVES, Niltonci Batista. **A cidade civilizada**: discursos e representações sociais no Jornal Diário dos Campos na década de 1930. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2001.

COSTA, Ana Valéria de Figueiredo. **Imagens Fotográficas de Professoras**: uma trajetória visual do magistério em escolas municipais do Rio de Janeiro no final do século XIX e início do século XX. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.pucrio.br/12305/12305_1.PDF. Acesso em: 20 nov. 2018.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1996.

HERSCHMANN, M. M.; PEREIRA, C. A. M. (org.). **A invenção do Brasil moderno**: Medicina, educação e engenharia nos anos 20 – 30. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

KOSSOY, Boris. **Fotografia e História**. 5. ed. rev. São Paulo: Ateliê Editorial, 2014.

LUCA, Tania Regina de. A história dos, nos e por meio dos periódicos". In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes Históricas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010, p. 111-153. Disponível em https://pt.scribd.com/doc/128629778/de-luca-tania-regina-historia-dos-nos-epor-meio-dos-periodicos. Acesso em: 16 out. 2018.

MAUAD, Ana Maria. Através da imagem: fotografia e história interfaces. **Tempo**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 73-98, 1996. Disponível em http://www.historia.uff.br/tempo/artigos_dossie/artg2-4.pdf. Acesso em 30 maio 2018

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso**: princípios & procedimentos. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

PESAVENTO, Sandra Jatahi. Em busca de uma outra história: Imaginando o imaginário. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 15, n. 02, p. 09-27, 1995b.

PESAVENTO, Sandra Jatahi. Cultura e representações: uma trajetória. **Anos 90**, v. 13, n. 23/24, p. 45-58, jan./dez. 2006. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/anos90/article/view/6395. Acesso em: 06 mar. 2019.

POSSAMAI, Zita Rosane. **Cidade Fotografada**: Memória e esquecimento nos álbuns da cidade: Porto Alegre, décadas de 1920 e 1930. 2005. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/2/browse?value=Possamai%2C+Zita+Rosane&type=autho r. Acesso em: 01 jun. 2018.

RESNIK, Luís. **Qual o lugar da história local**? Disponível em: www.historiasdesaogoncalo.pro.br/txt_artigo_03.pdf. 2008. Acesso em: 26 jul. 2018.

ZICMAN. René Barata. A História através da imprensa - algumas considerações metodológicas. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, v. 4, out. 2012. ISSN 2176-2767. Disponível em: Acesso em: 16 out. 2018.

7

ENSINAR HISTÓRIA INDÍGENA LOCAL: UMA CONTRAPROPOSTA À EXCLUSÃO CURRICULAR

Alexandre Mazetto Vieira

O presente texto tem por objetivo desdobrar algumas reflexões realizadas na pesquisa empreendida no Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) defendida em 2020 sob o título "Por um ensino de História decolonial: os Tupi Guarani do Alto Paranapanema". Busca assim questionar o lugar (ou existência) da história indígena local no ensino de História da Educação Básica, bem como apontar caminhos que fortaleçam a superação de uma narrativa eurocentrada distante das realidades e urgências em que educadores e educandos estão submetidos.

As discussões relativas aos povos originários têm uma vasta bibliografia no meio acadêmico e não acadêmico, cujos pensadores são indígenas e não indígenas. Contudo, é notável a presença no ambiente escolar da Educação Básica de noções precárias e também racistas quando o foco do estudo recai sobre esta parcela da população brasileira. A mídia, setores políticos e a própria academia muitas vezes inoculam e contribuem, mesmo de forma não intencional, para uma visão distorcida, calcada em preconceitos e discriminações, que mantém o malfadado estereótipo do "índio genérico" atual na mentalidade de grande parte de nossa sociedade.

O recente protesto da queima simbólica da estátua de Borba Gato (em 24 de julho de 2021) reacendeu as discussões sobre os custos na manutenção de espaços de memória que ainda exaltam um discurso fundado no mito da democracia racial. Apesar do ato incendiário,

assumido pelo grupo Revolução Periférica, não alterar as condições de vida dos povos indígenas (como se posicionaram alguns críticos), é indiscutível que serviu de mote para refletirmos sobre que tipo de História os órgãos oficiais estão propalando e que medidas estão sendo tomadas para que a violência étnica seja apenas uma chaga vergonhosa do nosso passado e não uma ferida aberta que ainda sangre em nosso tempo.

A fogueira bandeirante levantou vozes conservadoras que se apressaram em demarcar que aquela figura histórica não era tudo aquilo que diziam, comparada a outras, era até "boa gente", reduzindo o significado do protesto à mera figura de Manuel de Borba Gato e querendo escamotear uma história de enaltecimento dos caçadores de indígenas e consequente apagamento dos violados e escravizados. Uma renomada historiadora evocou o pecado mor historiográfico, o anacronismo, para deslegitimar a fala de que o bandeirantismo teve um caráter de "violador de direitos humanos" e "genocida". Resguardados os usos de conceitos fora de contexto, não se pode admitir que crimes contra a humanidade sejam justificados por fazerem "parte daquela época" ou por serem "frutos de seu próprio tempo". Interessante notar que a chibata da justiça historiográfica sempre se levanta para açoitar as interpretações e nomenclaturas que tentam protagonizar os subalternos e denunciar violências, quando se trata de um "passado glorioso branco", pode-se nomear sem problemas o que ocorreu em um espaço delimitado de "Idade Média" (como se fosse universal), considerar grupos ágrafos (do passado longínquo ou contemporâneos dos europeus do século XIX) como "pré-históricos" ou ainda adjetivar determinados povos de "civilizações" (os que não se enquadram nessa denominação, o que seriam? "Selvagens"?).

Tais abordagens, que buscam preservar um caráter metodológico de neutralidade em nome da "ciência histórica", tendem a omitir a predileção por uma determinada História e acabam por veiculá-la com uma conotação de "natural". Não coincidentemente, a pessoa que ocupou o mais alto posto do executivo brasileiro ao dizer "cada vez mais, o índio é um ser humano igual a nós"[1] acaba por expressar o senso comum compartilhado por muitos, "nós somos humanos, os indígenas são outra coisa, uma coisa do passado". Seja nas universidades, no Palácio do Planalto ou nas cidades interioranas de São Paulo, há muito por fazer para combater o sistema colonizado em que vivemos, se a defesa de uma sociedade plural e mais equitativa é o ideal que carregamos, não podemos deixar para amanhã esta luta, pois o amanhã talvez não chegue para os mais vulneráveis.

É em meio a esses debates, embates e combates que a escola figura de maneira central na construção de posicionamentos críticos (ou como mantenedora de posturas reacionárias) frente às violações da dignidade humana. Pensar os sujeitos que arcam como vítimas de um processo histórico de exclusão e violência, não é só uma "temática" a ser abordada, mas é engajar estudantes a exigirem melhores condições de vida, compreenderem a importância da solidariedade no desenvolvimento social e o indispensável envolvimento com causas coletivas, atuando em seus espaços de experiência.

Foi com base nesses ideais que se pretendeu investigar as possibilidades de mudança na realidade mais imediata (na região sudoeste do Estado de São Paulo) com relação à história indígena: (como) a rede escolar desta localidade aborda estes povos de seu

[1] Disponível em: <<https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/01/24/cada-vez-mais-o-indio-e-um-ser-humano-igual-a-nos-diz-bolsonaro-em-transmissao-nas-redes-sociais.ghtml>>. Acesso em 2 out. 2021.

entorno? O que sabe sobre suas histórias? Como pensar o ensino de História para além da dimensão tradicional e oficial? É possível que a formação docente possa contribuir para o fortalecimento de uma história local indígena? Longe de assumir a responsabilidade por soluções únicas, busca-se apontar caminhos para um aprofundamento das reflexões em direção ao rompimento com a tradição historiográfica de silenciamento indígena, uma ação dentre tantas outras possíveis.

O (não) lugar dos indígenas no Currículo paulista

Nas terras que compreendem parte da bacia hidrográfica do Alto Paranapanema, situam-se as atuais aldeias de Yvy Pyhaú, Karugwá (ambas em Barão de Antonina-SP) e Tekoa Porã (em Itaporanga-SP) de grupos Tupi Guarani (autodenominação dos antigos Guarani-Ñandeva). Contudo, verificou-se que a marcante presença indígena na região não encontrava eco nas aulas de História das escolas do entorno. Conclusão essa construída a partir da experiência pessoal e profissional, primeiro como estudante, depois lecionando quatro anos em cidades vizinhas às comunidades indígenas, e agora, nos últimos anos, acompanhando como professor coordenador o desenvolvimento do trabalho de cerca de quarenta professores de História circunscritos à Diretoria de Ensino da Região de Piraju, também adjacente às aldeias.

Esta aproximação com as práticas docentes e contato com a estrutura da Secretaria da Educação, permitiu um olhar privilegiado, abrangente e também local sobre uma série de medidas experimentadas ao longo do tempo, que podem explicar em parte a renúncia à história regional. Já é sabido que tal exclusão deriva de uma história única do território paulista, afluente da tão conhecida narrativa de construção do Estado-Nação, onde o colonizador figura como protagonista e outros

grupos étnicos são dissolvidos pela suposta cultura dominante (que também expressa uma raça). Contudo, sem o conhecimento do processo de institucionalização do cerceamento da prática docente por meio do apostilamento curricular, não é possível compreender em sua totalidade a legitimação deste apagamento da história indígena em terras paulistas.

No ano de 2008, sob a gestão do então governador José Serra (PSDB), foi apresentada uma proposta curricular para o Estado de São Paulo. Maria Helena Guimarães de Castro (antiga secretária da Educação com passagem pelo Inep entre 1995 e 2001 no governo de Fernando Henrique Cardoso) e Maria Inês Fini (na época coordenadora e assessora de Currículo e Avaliação) desenvolveram junto às suas equipes não só um documento oficial listando as aprendizagens essenciais para todos os componentes curriculares, mas um grande aparato para garantir a implementação de um Currículo único em mais de cinco mil escolas das mais diferentes realidades.

O programa paulista iniciou o ano letivo de 2008 enviando às escolas um jornal para os alunos como uma recuperação intensiva com foco na leitura e no raciocínio lógico-matemático, uma revista para o professor com indicações de como ensinar e avaliar por meio do material e vídeos tutoriais para os gestores. Após esse ensaio do primeiro bimestre, foram encaminhados os "Cadernos do Professor", apostilas com orientações detalhadas para os docentes sobre os conteúdos que deveriam ensinar, seus objetivos, que metodologias utilizar, como realizar a avaliação e recuperação, além de estipular em quantas aulas o docente desenvolveria cada temática.

Em 2009 o programa denominado "São Paulo Faz Escola" ganhou mais corpo, foram criados os "Cadernos dos Alunos", apostilas com uma série de atividades por componente curricular, divididas em "Situações

de Aprendizagem" e que apresentavam textos, imagens, lição de casa e indicação de vídeos. Agora os "Cadernos do Professor" encontravam eco nas atividades dos discentes, aumentando o controle sobre o que deveria ser ensinado.

Assim se consolidou o conjunto de materiais que determinariam as regras do como ensinar, como aprender e como gerir o processo educativo. Esta teia de documentos didáticos, além de constantemente reforçados em momentos de formação, foi alinhada às provas do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) e, consequentemente, à bonificação por resultados. Após mais de dez anos, esse Currículo acabou por impregnar-se na *cultura escolar*, nas práticas dos professores e gestores, não só com as ideias, conteúdos e princípios que carregava, mas também com a estrutura sequencial de atividades e a ânsia por materiais prescritivos impressos, o que acabou por suprimir possibilidades de trabalhos mais conectados com os contextos de docentes e discentes, um de seus ônus foi enjaular a história indígena à época da colonização do Brasil nas aulas de História.

A intervenção em sala de aula por meio de materiais é um intento que muitas políticas educacionais almejam, as práticas docentes são o seu principal objetivo. Contudo há de se salientar que "[...] o ensinar não equivale ao aprender, as intenções nem sempre correspondem às práticas, o que queremos ou dizemos pode refletir pouco naquilo que, na realidade, fazemos" (SACRISTÁN, 2013, p. 27). Sacristán lembra que o que se entende por "currículo" muitas vezes está ligado a um documento prescritivo oficial, uma "[...] seleção de conteúdos e de ordem na classificação dos conhecimentos que representam, que será a seleção daquilo que será coberto pela ação de ensinar" (id., p. 17), o que acaba por ocultar e simplificar sua concepção processual. Para o autor, o currículo tem de ser entendido em cinco planos: (1) enquanto texto

curricular oficial, (2) enquanto interpretação realizada pelos materiais e professores, (3) enquanto prática, (4) enquanto efeitos educacionais reais e (5) enquanto efeitos comprováveis. Sendo assim, apesar de todas as pressões, não se pode considerar que o currículo oficial seja o mesmo que aquele trabalhado em sala de aula, contudo é evidente o papel crucial que desempenha na seleção de conteúdos que guia a atividade docente.

O Currículo de São Paulo teve uma grande influência sobre a homologação da BNCC, estruturada por habilidades e também pensada de forma prescritiva para as práticas dos professores (evidenciado pelos novos livros didáticos com instruções de como ensinar). Tal fato pode ser constatado principalmente após o governo de Michel Temer (PMDB) trazer as idealizadoras Castro e Fini para participar/coordenar o projeto. Sendo assim, o novo Currículo paulista homologado em 2019 para o Ensino Fundamental não trouxe mudanças estruturais radicais, pois apresenta (como na BNCC) a narrativa histórica tradicional ainda de maneira progressiva, fundamentando-se em inúmeras habilidades. Houve continuidade na tentativa da apreensão de "toda a história", inseriu-se mais abordagens sobre as minorias (indígenas, negros e mulheres), o que a princípio figura como ponto positivo, mas na prática se cria um currículo inchado, impossível de ser coberto pela ação do professor senão de forma superficial.

Frente a tal desafio, cabe-se perguntar: na impossibilidade real de cobrir uma série de objetos de conhecimento, o que é mais importante que se ensine? Que figuras ocuparão o protagonismo das narrativas apresentadas e quem serão aquelas que aparecerão de relance ou que serão varridas para o esquecimento? As respostas a essas questões estão intimamente ligadas à compreensão docente da real serventia da História e seu ensino.

Para que serve a História?

O ensino de História, assim como a própria História, sempre esteve alinhado a interesses, mesmo quando esses se colocam de maneira nublada, travestidos de discursos progressistas, escamoteados entre aquilo que se defende publicamente e aquilo que se faz na prática. Não causa estranhamento que o Currículo Paulista se apoie em uma concepção de História atual, democrática e aberta, para em seguida apresentar uma grande lista de saberes únicos para o estado (parte deles definidos nacionalmente pela BNCC), inflexíveis e que devem ser integralmente cumpridos. No texto, o discurso é liberal, mas na prática, coage e restringe muito o tempo e a atuação do professor frente às diversidades regionais.

Desta maneira é indispensável que os docentes repensem a utilidade da História para a vida, não apenas como resultado de uma tradição, pois "a permanência da História no projeto escolar depende também do entendimento da função crítica e terapêutica que o conhecimento histórico exerce para os indivíduos e para as sociedades, como espinha dorsal da autocompreensão identitária" (MORENO, 2019, p. 131).

Concorda-se aqui então que "[...] a história possui a utilidade de produzir o artefato mais complexo e mais importante da vida social: o próprio ser do humano, a subjetividade dos homens" (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012, p. 31). Sendo assim não se concebe a história escolar meramente como um encadeamento de fatos dispersos e longínquos que se organizam de forma discursiva e coerente a partir do presente, mas como espaço de afirmação da subjetividade humana, do estudo para a compreensão do que constitui as pessoas enquanto indivíduos e que está, de sobremaneira, relacionado com o hoje, com o grupo ao qual pertencem e com as tensões e conflitos experimentados em suas vidas

práticas. Por isso é tão urgente uma abordagem que estabeleça pontes com as histórias vivenciadas pelos próprios estudantes, próximas deles, que tenham como cerne suas experiências históricas e que se reconheçam nelas. Um ensino preocupado com tais questões não pode deixar de trabalhar com as diversidades, com o cuidado com o planeta, com as práticas democráticas e com os direitos humanos.

Em contrapartida, a devoção aos referenciais eurocentrados dos objetos de conhecimento e de sua temporalidade (a História quadripartite, linear, que começa no Mediterrâneo e encerra com a "conquista" do mundo) acaba tolhendo a possibilidade de história outras e endossando a ideia de uma narrativa única e correta, travestida de "história da humanidade". A História escolar tem grande responsabilidade neste desvio, já que "as concepções dogmáticas do ensino, tem investido de autoridade, de caráter relativamente sagrado, os conteúdos do currículo, dando-lhes legitimidade e validade inquestionável, bem como a garantia de que esses conteúdos representem verdades perenes" (SACRISTÁN, 2013, p. 31).

Os debates acerca de quais conteúdos priorizar em História, durante a elaboração da BNCC, vieram ratificar tal afirmação, como apontado por Moreno (2019). Destarte, é possível avaliar que tais entendimentos não estão restritos à Educação Básica, mas também em outros meios onde "os professores são enquadrados em especialidades e essas se nutrem de tradições fortemente arraigadas nas distintas disciplinas escolares nas quais eles estão socializados" (SACRISTÁN, 2013, p. 22). Essa difícil batalha no interior do ensino de História por uma "descolonização" do saber (dos conteúdos e do tempo) parece inquebrantável à primeira vista, todavia há de se lembrar que já houve importantes avanços nas décadas finais do século XX, como o olhar para as minorias e a crítica às formas de autoritarismo. Reconhece-se que o

eurocentrismo e seus desdobramentos intersubjetivos são adversários muito maiores, mais complexos e duradouros, no entanto seus domínios já começam a ceder espaço para a existência de outras formas de ser e saber, a reflexão sobre as chamadas questões sensíveis podem ser sinais disso.

Segundo os autores Nilton Mullet Pereira e Fernando Seffner (2018) as questões sensíveis (também chamadas de "passados sensíveis") são temas que se relacionam à violação da dignidade humana no passado tendo suas consequências prolongadas até o presente ("um passado que não passa"), carregando marcas sociais que não sanaram por causa de um silenciamento histórico. Quando essas questões são trazidas à sala de aula, vinculadas à atualidade, escancarando as chagas que não cicatrizaram, provocam uma forte sensibilização, fazendo com que a narrativa deixe de ser objeto distante de estudo para se tornar uma demanda atual, viva e que causa grande repúdio.

Por meio das questões sensíveis o ensino de História recupera seu caráter ético e político que clama por justiça, contudo, como nos recomendam Nilton Mullet Pereira e Elison Antonio Paim (2018) ele não pode se fixar apenas na oralidade do professor, na cópia de textos do quadro ou na leitura do livro didático, faz-se necessário que a aula se aproxime de um ato dramático, que o aluno seja colocado no centro do debate, que o tempo trabalhado na aula se contorça e resvale no tempo do aluno. Pereira e Seffner (2018, p. 17) ressaltam tal cuidado com base na noção de "passado prático" de Hayden White: "estudar os passados sensíveis não significa apresentar ao aluno um conteúdo disciplinado e frio [...], mas colocá-lo diante de algo que desperta indignação frente à injustiça e a violação dos direitos humanos".

As discussões referentes às questões sensíveis se misturam à pauta da história indígena já que os grupos violados na América possuem um

passado traumático que ecoa no presente. O esforço do projeto aqui empreendido é de aproximar os docentes de tais abordagens, já que tratar sobre os povos originários não diz respeito apenas ao atual grupo Tupi Guarani da região, mas é também uma demanda social mais ampla, pois a população que circunda o Alto Paranapanema é tributária de uma herança cultural e de uma hereditariedade presente em muitos de seus alunos.

As abordagens e conteúdos tradicionalmente elaborados pela escola parecem não corresponder mais às necessidades de um mundo à beira de um colapso, para perscrutar possíveis soluções a este entrave é preciso se distanciar um pouco, sondar novos horizontes. Deste modo é imprescindível arriscar-se em conhecer referenciais não-convencionais, por isso trataremos com maiores detalhes da história indígena do Alto Paranapanema, uma história vilipendiada pelo Currículo Paulista que faz tábula-rasa do local em prol de uma narrativa nacional, miscigenada e ufanista.

Uma história que precisa ser contada

> Nossa história começa lá atrás, porque nós somos Tupi-Guarani. Parente dos Tupinambá e Tupiniquim lá do litoral, que se misturou com os Guarani do Paraguai. Tinha um antigo nosso que veio de lá. Lá de São Vicente. Vieram outros Tupi e se espalharam por São Paulo e Paraná. Eles viviam aqui na região, com um monte de outros índio. Aí com a chegada dos brancos se dividiram para um monte de lugares. Aí começamos a morrer, de doença, de fome, até de maldade dos outros. [...] (JURACI *apud* ALMEIDA, 2011, p. 99).

A fala acima, de dona Juraci, *jari* (anciã detentora de saberes e experiência) da aldeia Ywy Pyhaú localizada em Barão de Antonina/SP, resgata a ancestralidade da atual ocupação do território do Alto Paranapanema. E vai além, expressa os achaques propalados e impostos pelos não-indígenas aos povos originários, o que acabou por resultar em

uma série de perseguições e consequentes dispersões. Assim, o relato denuncia o cenário de séculos de opressão e ao mesmo tempo reivindica o protagonismo de uma história silenciada.

A região apontada por D. Juraci está situada entre os rios Verde e Itararé, próxima à represa de Xavantes e de sua confluência com o rio Paranapanema. A área, inserida na Mata Atlântica do planalto meridional, já não mais tão preservada após um século de exploração agrícola e pecuária, ainda desperta uma memória ancestral no grupo originário que atualmente a ocupa, um sentimento de pertença que escapa aos não-indígenas. Um território de história milenar e de múltiplos assentamentos de populações humanas, ancestralidade essa que ecoa nas novas ocupações.

A História tradicional frequentemente se referia aos colonizadores como os "primeiros habitantes" e às terras inexploradas por eles como "não ocupadas", devolutas. Esta tese do *vazio demográfico* era no mínimo um insulto aos verdadeiros habitantes que povoaram o território sul-americano há milênios. Os usos de tais termos invertem a lógica de direitos originários acionando um discurso de não aproveitamento das terras pelos povos indígenas e colocando em suspeita a legitimidade de um "não-civilizado" ocupá-las. Para não ceder à ideia de que a história do Brasil começa em 1500 é necessário reconhecer o longo percurso que se dá antes disso, antes dos infames "primeiros habitantes".

Segundo a pesquisadora Niéde Guidon (1992), grupos humanos povoaram o sudeste do Piauí há cerca de 60 mil anos, o sul de Minas Gerais por volta de 30 mil anos e o sul do Brasil há pelo menos 15 mil anos. A bacia hidrográfica do rio Paranapanema, com base em vestígios arqueológicos, teria sido ocupada há aproximadamente 7 mil anos por duas tradições que antecedem os grupos Guarani e Jê, as tradições Humaitá e Umbu (MOTA, 2007).

Interessante ressaltar que em um levantamento de sítios arqueológicos pré-ceramistas apresentado por Lúcio Tadeu Mota (2007) das bacias do Paraná e Paranapanema, dos vinte e dois, dez se localizam no Alto Paranapanema, todos eles dentro de um raio de aproximadamente cinquenta quilômetros da atual localização das aldeias dos Tupi Guarani. Cabe ainda destacar que os únicos três sítios de tradição Umbu ficam em Piraju-SP (marcado também por forte presença indígena no século XIX) e o mais antigo, Humaitá de aproximadamente 7 mil anos, em Sarutaiá-SP, municípios esses muito próximos da confluência dos rios Itararé e Verde.

Chama a atenção que, além de diferentes espaços, as antigas ocupações também variam cronologicamente, ou seja, os locais foram habitados em diversos momentos e por diversos povos, havendo em alguns casos uma sobreposição de sítios ao longo do tempo. As tradições Tupiguarani e Itararé-Taquara por exemplo, igualmente deixaram vestígios materiais nesses espaços e até mesmo registros iconográficos como pinturas e gravuras rupestres.

Os campos e os cerrados próximos aos rios Paranapanema, Tietê, Itararé e Ribeira são apontados como de ocupações anteriores aos Campos Gerais no Paraná. É possível que os povos da família Jê tenham sido os primeiros nessas regiões, pois seus sítios são encontrados ao lado ou debaixo daqueles de origem Guarani. Provavelmente eles foram empurrados para o centro-sul paranaense em disputas por territórios, mas é reconhecido que assim que os Guarani enfraqueciam, eles voltavam a se expandir para o norte (MOTA, 2007). Com base nisso, pode-se afirmar que a zona de divisa entre os atuais Estados de São Paulo e Paraná (bacias do rio Paranapanema) era um local de constantes presenças e disputas.

Essa extensa área de ocupação Guarani, conhecidos na época colonial também como "Carijó", não era exclusiva e homogênea. Além do conflito com os povos de língua Jê (sobretudo os Kaingang e Xokleng), o território também era partilhado mais ao sul com os Charrua e Minuano e o alto Paraguai com os Guaykuru e Paiaguá. Depois dos contatos com os espanhóis e portugueses e com as Reduções jesuíticas (aldeamentos criados para a conversão e concentração indígena), que teriam abrigado cerca de mais de 200 mil nativos, a demografia autóctone sofre uma queda vertiginosa causada pelo fator epidemiológico e pelo recuo estratégico dessas populações para áreas de mais difícil acesso. Esse declínio é confirmado por vestígios arqueológicos que apontam a diminuição no tamanho das aldeias e o empobrecimento da cultura material nos dois séculos seguintes à chegada dos europeus (MONTEIRO, 1992; MOTA, 2007).

Segundo Lúcio Tadeu Mota (2007), com a diminuição populacional dos Guarani, outras etnias acabam por assumir ou ampliar seus domínios ao sul do Paranapanema. Os Guarani-Kayowá ficaram mais concentrados nos territórios do oeste do rio Paraná, deslocando-se constantemente e lutando por suas antigas regiões, reocupadas especialmente pelos Kaingang, mas também pelos grupos Guaykuru e Terena. Aproveitando-se desses conflitos, muitos não-indígenas se aproximaram dos Kayowá, que procuravam manter uma política de boas relações, interessados em recuperar seus territórios, afastar seus inimigos e conseguir utensílios e provisões diversas. Já da parte não-indígena, o interesse estava na conquista das terras, na abertura de uma rota segura ao interior do Sudeste brasileiro, na busca de mão de obra e na repreensão dos nativos que não deixavam se aproximar, tais estratagemas ganham corpo na metade do século XIX sob a liderança de Barão de Antonina.

João da Silva Machado (1782-1875), o Barão de Antonina, foi uma figura política poderosa durante o Império, mantendo contato com famílias da elite, ministros e com o próprio imperador. Ganhou seu título pela atuação contra a Revolução Liberal paulista em 1843 e uma cadeira no Senado pela província do Paraná em 1858. Além de um audaz latifundiário (suas propriedades foram estimadas em quase cem mil quilômetros quadrados), construiu sua própria imagem como grande empreendedor do sertão, defensor da imigração, crítico da escravidão e "protetor dos índios" (WISSENBACH, 1995).

Foi com a intenção de estabelecer uma comunicação fluvial entre Curitiba e Cuiabá, interligando as bacias dos rios Paraná e Paraguai que os expedicionários do Barão, sob o comando do sertanista mineiro Joaquim Francisco Lopes e do marinheiro norte-americano John Henry Elliott, entraram em contato com os Guarani-Kayowá. Indígenas Guarani já vinham se aproximando da vila de Itapetininga e rondavam entre os rios Itararé, Tibagi, Taquary e Paranapanema já por volta de 1830. Uma década depois, os Kayowá que viviam em Mato Grosso foram convidados para mudar para as terras paulistas do Barão e, em 1843, há evidências de que os nativos teriam visitado sua fazenda Perituva expressando as dificuldades por que passavam. O grupo composto de cerca de duzentos Kayowá estava estabelecido nas margens do rio Taquary, alegando falta de caça e constante invasão de seus territórios por não-indígenas (MOTA, 2007).

Em 1845 esse grupo Guarani se fixou nas terras do Barão de Antonina, próximas ao rio Verde, dando origem a um aldeamento rudimentar comandado pelo cacique Manoel, há menos de cem quilômetros da sede da fazenda. A ideia de Joaquim da Silva Machado era trazer, aos poucos, mais indígenas provenientes do Mato Grosso, povoando as bacias do Paranapanema e garantindo o deslocamento

seguro sertão adentro. Ainda em 1845 o aldeamento tornou-se oficial com o nome de São João Batista da Faxina (atual Itaporanga-SP) e em sua cerimônia de fundação estavam presentes, além dos nativos, Elliott, Lopes e três padres capuchinos, entre estes o frei Pacífico de Montefalco (futuro responsável pelo aldeamento) que fez a pregação religiosa consolidando o acordo que

> [...] pode ter sido entendido pelos Kayowá que Antonina os ajudaria e os protegeria na empreitada de reconquista de seus territórios ancestrais na bacia do Paranapanema, agora em parte ocupados pelos Kaingang, e pelo Barão de que os Kayowá iriam ajudá-lo a abrir a via para o Mato Grosso e na posse de extensas quantidades de terras nas proximidades dessa via (MOTA, 2007, p. 57).

Com mais essa conquista, Antonina visava garantir o domínio e expansão de seus territórios, um pouco antes da Lei de Terras de 1850. Os relatos de seus homens durante as incursões foram minuciosamente registrados a pedido, com fim de mapear o território e suas populações, possibilitando futuras incursões. Tais documentos foram editados pelo próprio Barão e depois enviados à Revista do Instituto Histórico Brasileiro. Silva Machado não empreendia expedições às cegas, já em 1842 havia pesquisado nos arquivos de Buenos Aires registros sobre as antigas missões jesuíticas do Guayrá, buscando possíveis acessos para reafirmar o direito do governo imperial sobre tais territórios.

Um dado interessante que se soma a esse é o uso de religiosos católicos (capuchinhos) nos, então, novos aldeamentos. Desde a época pombalina, os métodos para lidar com a questão indígena eram outros, a tentativa de assimilação e o uso da força de trabalho sobressaíam-se em relação à catequese. Os motivos para voltar a utilizar missionários cristãos nos aldeamentos iam além de meras convenções, para o Barão, como explica Maria Cristina Cortez Wissenbach,

> [...] restaurar os sinais do passado tinha como finalidade recompor uma memória histórica que forneceria à ação dos desbravadores e a seus projetos de catequese uma sobrecarga de legitimidade e dignidade. [...] Sobre as ruínas de Loreto e na região de Santo Ignácio foram reeditadas, sob a inspiração de Antonina, novas versões de aldeamentos nos quais a presença religiosa se mantinha, através da ordem dos capuchinhos, mas que, no entanto, não suplantava a autoridade leiga, ou seja, a do representante do Estado corporificado na figura do [...] barão (WISSENBACH, 1995, p. 144).

Usando a catequese, aldeamentos de Guarani-Kayowá, domínio das antigas terras do Guayrá, numa sobreposição intencional de memórias e tentativa de repetição histórica, João da Silva Machado buscava a legitimidade de seus atos, mesclando táticas jesuíticas e pombalinas. Inspirado por seu contexto, com os ideais da missão civilizatória do homem branco, procurava "civilizar" os indígenas acostumando-os à vida sedentária e à prática do trabalho compulsório e, não coincidentemente, facilitando o desenrolar de seus empreendimentos. Contudo, os interesses dos povos originários foram ignorados e sua resiliência superestimada. Pensava-se que, com os aldeamentos, eles acabariam por abandonar seus costumes, mas, como investigações posteriores constatam, tais tinham a forte convicção de permanecer em seus territórios ancestrais sem renunciar a seus *nhandereko* (modos de ser Guarani).

Segundo Wissenbach (1995) os Kayowá foram privilegiados pelo Barão de Antonina por este pensar que eles descendiam dos antigos remanescentes das missões jesuíticas e por serem mais abertos ao contato com não-indígenas. Porém o que os relatos de Elliott e Lopes deixam transparecer são nativos tão resistentes quanto quaisquer outros, seja em contendas violentas ou na renitência de suas práticas culturais. De uma forma ou de outra os interesses entre Guarani e não-indígenas se cruzavam no desejo de estabelecer territórios seguros ao longo do Paranapanema.

Conforme a antropóloga Marta Rosa Amoroso (2015), os aldeamentos capuchinhos eram habitados por diferentes povos nativos e, ao contrário das reduções jesuíticas, mantinham contato desses com não-indígenas. Ela relata a criação de oito colônias no sertão (entre São Paulo e Paraná) empreendidas pelo Barão de Antonina após 1844, dessas, quatro possuíram marcadamente mais de um grupo étnico: São João Batista, Nossa Senhora do Loreto, Santo Inácio e São Pedro de Alcântara. Todas as quatro tiveram a forte passagem de Guarani-Kayowá e Ñandeva e a de São Pedro ainda os reuniu com seus tradicionais inimigos, os Kaingang.

Tais empreendimentos também serviam como aporte para a ocupação da região. Interessante notar que os próprios missionários delataram o governo que, segundo eles, utilizava como pretexto a catequese para instalar colonos nas terras indígenas. Porém os mesmos frades se engajavam na espoliação das terras, concedendo às famílias imigrantes trabalhadoras abrigos e lotes no entorno dos aldeamentos. A composição de boa infraestrutura, lavouras, colônias militares, Igreja e presença de um sacerdote, formava um chamariz aos colonos cristãos (AMOROSO, 2015).

Destarte, os aldeamentos ao longo da segunda metade do século XIX e início do XX vão se transformando em pequenas vilas com ocupação não-indígena, como o de São Jerônimo da Serra e a Colônia Militar de Jataí. A proximidade com os não-indígenas era mais uma tentativa para reforçar a ação "civilizatória" sobre as populações originárias que, apesar de contatos cada vez mais fortes e diferentes trocas culturais, não renunciavam às suas identidades étnicas. Já o aldeamento de São João Batista da Faxina, segundo Amoroso (2015), originou-se de aldeias que já existiam entre os rios Verde e Itararé, compostas por etnias Kayowá e Ñandeva. E mesmo o contato

interétnico, antes e depois dos aldeamentos, não afetou o cerne da identidade de cada grupo, apesar de alguns relacionamentos intensos.

É por meio do estudioso alemão, Curt Unkel Nimuendajú, que boa parte da trajetória dos povos deste aldeamento é conhecida. Rodrigues (2013) se apropria de seus estudos para asseverar as heranças históricas dos atuais Tupi Guarani de Itaporanga e Barão de Antonina-SP. Ele declara que os Tañyguá (subgrupo dos Ñandeva, como os Apapocúva e Oguauíva) se deslocaram ainda em 1820 da região do Chaco para o leste, com o intuito de encontrar a *Terra sem Males* (história de tradição guarani sobre um território oriental muito fértil e ótimo para se viver). Teriam subido pelas terras dos Apapocúva e dos Oguauíva e, em seguida, atravessado o rio Paraná, Tibagi, Cinzas, Itararé, alcançando o litoral paulista na Serra dos Itatins, sendo seguidos posteriormente por esses outros dois grupos inspirados, conforme Nimuendajú, pelo êxodo cosmológico guarani.

Os Oguauíva teriam, por sua vez, chegado à Itapetininga por volta de 1830 e retrocedido para residirem junto à fazenda Perituva, do Barão de Antonina, que anos depois estabeleceria, às margens do rio Verde, o já citado centro para habitação indígena com auxílio do frei Pacífico de Montefalco. Já os Apapocúva-Guarani têm os primeiros registros de suas migrações datadas do final da década de 1840. Esses registros apontam que eles deixaram as margens orientais do rio Paraná (próximo ao Iguatemi) em direção ao rio Jataí e montaram suas aldeias na orla do Cinzas por volta de 1870. Mantiveram contato com a colônia de São Pedro de Alcântara, mais ao sul, sem, contudo, participar dos trabalhos nas lavouras ou integrar seu número de aldeados. Em 1880 a situação se altera e esses Ñandeva aparecem como população integrante do aldeamento junto com os Kayowá (AMOROSO, 2015).

Com o passar do tempo, alguns membros dos Apapocúva do Jataí conseguiram partir em direção ao aldeamento de São João Batista, eles eram agora liderados por Honório Araguyraá, cujo avô era um afamado guerreiro do início do século XIX, Papaý, o "terror dos Kaingang". Eles se estabeleceram perto dos Oguauíva, mas sem se misturar com eles, e lá ficariam até 1892, ao norte do território indígena. Como tinham que dividir espaço e muitas vezes entravam em atrito com os Oguauíva, Araguyraá seguiu outra empreitada, fundar uma colônia junto à barra do rio Dourados, ao norte da atual cidade de Bauru-SP. Com diversas intenções frustradas de fixar aldeia, Araguyraá passou por toda aquela região paulista, Agudos, Avaré e proximidades de Tupã. Em uma excursão para contatar grupos Kaingang ao longo do rio Feio (Aguapeí), Honório foi assassinado junto com outros expedicionários pelos seus rivais ancestrais (NIMUENDAJU, 2013).

Avacaujú (José Francisco Honório), filho mais velho de Araguyraá assumiu o posto de capitão do grupo, apesar de contendas internas. Seu povo estava fixado próximo ao rio Batalha entre os anos de 1901 e 1906, mas com a implantação da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil, as incursões violentas de não-indígenas os fazem seguir para as terras de Araribá (Avaí-SP). Tentativas de estupros e perseguições de forasteiros de um lado, confronto com os Kaingang de outro, além dos grileiros que se apossavam das terras produtivas expulsando os nativos, a trajetória desses indígenas foi marcada por inúmeras violências e luta.

Sofrendo com um surto de malária e ameaçado por um coronel da região interessado na propriedade, o grupo de Avacaujú se espalha em diferentes pontos do rio Batalha. O etnólogo alemão Curt Unkel, que vivia entre eles e foi batizado por Honório de "Nimuendajú", conseguiu, em parte, reuni-los novamente nas terras de Araribá. Em 1910, com a criação do Serviço de Proteção ao Índio, aquele território é designado Posto

Indígena Araribá, servindo de concentração a outras etnias por parte do governo. Os Terena, por exemplo, foram levados para lá a partir de 1932, suprindo o número de nativos que haviam padecido por conta das epidemias e com a clara intenção de influenciarem os Ñandeva a aceitarem mais facilmente a subordinação ao trabalho e costumes não-indígenas. Isso ainda ficou marcado na memória dos grupos afetados, como nota-se na fala ressentida de dona Juraci, liderança da aldeia Ywy Pyhaú:

> O SPI veio primeiro para destruir nossas terras, fez a gente mudar nossa economia, que eles falam né? A gente vivia do nosso jeito, depois não podia mais. Tinha que ser na terra que eles queriam [...] A gente nunca gostou de roça, a gente gosta de caçar, pegar fruta no mato e fazer só umas hortinhas do lado de casa, mas trabalhar na roça a gente não gosta não, gosta de fazer nosso artesanato e ficar em casa sossegado. Em Araribá só tinha Tupi Guarani e queria que a gente fizesse roça, aprendesse a trabalhar para deixar de ser vagabundo, mas a gente não dava jeito. Aí trouxeram os Terena para fazer roça, aí a gente aprendeu, mas não gosta não (JURACI *apud* ALMEIDA, 2011, p. 79).

O avô de Juraci, Firmino Pedro da Silva, nascido já no Brasil, pertencia a outro grupo de Guarani-Ñandeva que se deslocou das fronteiras do Paraguai e que perpassou toda a bacia do Paranapanema. Segundo a pesquisadora Juracilda Veiga (2013), Firmino se estabeleceu no início do século XX na região do rio Verde em Itaporanga-SP, polo tradicional Guarani, onde nasceu sua filha Juvelina, junto à Mata dos Índios (que ainda hoje leva esse nome). Essa localidade era muito conhecida e identificada com os indígenas, inclusive quando suas terras foram consideradas devolutas em 1902, os nativos permaneceram ali, servindo às famílias e fazendas dos arredores (RODRIGUES, 2013).

Antes de 1932, Firmino teria vivido nas terras de Araribá e depois com o estouro da Revolução Constitucionalista, lutou junto com mais sessenta Guarani ao lado dos paulistas. Depois do confronto ele

retornou para Itaporanga, mas a região tinha mudado muito, os não-indígenas estavam se apossando das terras, especialmente uma leva de colonos oriundos do estado de Minas Gerais. Com outros trezentos nativos, deslocou-se para Pinhalzinho (atual Guapirama-PR), entretanto grande parte do grupo morreu de febre amarela, seguiu então para o Posto Velho (atual Terra Indígena de Yvyporã Laranjinha, Abatiá-PR) cruzando o rio Laranjinha a nado.

Lá nasceu sua neta Juraci Cândido de Lima, que se casou com Nicolau Marcolino, filho do cacique Poydju (irmão de Avacaujú), tendo ao todo dez filhos, três de Nicolau e o restante fruto dos seus outros três casamentos. Parte dos descendentes de Firmino, incluindo sua filha, deslocaram-se para a Terra Indígena de Araribá, residiram lá até 2005, quando um chamado ancestral os fez seguir de volta para as margens do rio Verde, onde residem até hoje (VEIGA, 2013).

A narrativa histórica produzida até aqui, apesar de extensa e complexa, devido às diversas nomenclaturas étnicas, múltiplas personagens e várias referências a pontos geográficos específicos, pretendeu fornecer um panorama de como a rede de parentesco e contato Guarani se espalhou ao longo das bacias do Paranapanema. Um mapa vivo, dinâmico que, constantemente, se modificava com a saída, integração e/ou reintegração de áreas, estabelecendo parcerias com determinados grupos e indivíduos e criando também algumas inimizades.

Os Tupi Guarani se moviam e se movem pelos mesmos espaços há séculos, possuem uma territorialidade que dista de outros grupos, necessitam de pontos tradicionalmente ocupados, para manterem os deslocamentos entre aldeias e exercitarem seu modo de ser Guarani. Atualmente a cultura de mobilidade é transformada em justificativa para o não reconhecimento, por parte do Estado e parcela da população não-indígena, das terras ocupadas por esses povos. Como tentou-se

demonstrar, a história de idas e vindas é muito anterior ao contato com os não-indígenas. Os afluentes do rio Paranapanema marcavam áreas de trânsito, íntimas dessas populações, seja em redutos missionários ou paragens reconhecidas por suas memórias. Para os Tupi Guarani o direito originário sobre as terras que ocupam está acima do julgamento distorcido e da amnésia seletiva dos não-indígenas que não reconhecem suas histórias e memórias e não compreendem seus *nhandereko*.

Um passo importante seria dado se toda essa trajetória fosse de conhecimento das demais populações que habitam a região do Alto Paranapanema. A escola pode ter um papel central para esta divulgação que ultrapassa o simples ato de contar uma narrativa factual, indo além, poderia funcionar como mobilizadora de conhecimentos, sensibilizando a todos no sentido de garantir a um povo deveras injustiçado, o direito de existir, esse intrinsicamente ligado ao direito de exercer sua territorialidade. É com esta convicção que se propõe que reflexões sejam feitas por meio da formação docente, para que as mudanças concretas sejam construídas ao longo do tempo e de forma conjunta.

Proposta de reflexão para (trans)formação docente

Após apresentar um breve panorama do contexto curricular do Estado de São Paulo, as novas discussões envolvendo os sentidos de ensinar História e a apresentação de uma história excluída das unidades escolares, propõe-se agora, como fruto da investigação realizada, um conjunto de atividades destinado à formação docente (que pode ser adaptado e utilizado também em sala de aula da Educação Básica), com a intenção de aproximar os educadores da realidade indígena local e dos desafios enfrentados por estes grupos no direito às suas terras ancestrais.

Indicam-se a visita a uma aldeia, análises de vídeos e a reflexão sobre uma reportagem da época do retorno dos indígenas à região.

Como sensibilização, sugere-se que a formação inicie com alguns questionamentos: *vocês conhecem algum indígena próximo da nossa região? Qual o grupo étnico a que pertence? Alguém se considera indígena ou descendente de indígena na sala? Alguns dos seus alunos o são? Conhecem pessoas que são descendentes de indígenas, mas não se reconhecem como tal?* Nessa primeira etapa, o ideal é que se ouça o que os professores dizem, sem tentativa de conduzir respostas ou desconsiderá-las.

É oportuno ainda algumas trocas de informações se eles tiveram em algum momento de formação inicial acesso à história indígena ou durante suas formações profissionais. Uma pergunta cerne para a reflexão é: *por que a História indígena ainda continua sendo uma exceção nas universidades brasileiras?* Caso algum professor manifeste contato com a temática durante a graduação ou formação continuada, o diálogo pode partir para o referencial teórico utilizado: *Se lembra de algum autor importante ou perspectiva enunciada? Julga a abordagem tradicional ou crítica?*

Após os debates realizados sobre tais questões, é hora de seguir para a aldeia de Tekoa Porã no município de Itaporanga-SP, a visita deve ter seu caráter educativo enfatizado, solicitando aos docentes para evitarem de incutir narrativas ou tecerem conclusões, mas sim focarem em perguntas aos indígenas, deixando que eles respondam, sem pré-julgamentos.

A excursão foi pensada como primeiro momento para coadunar com a proposta de Paulo Freire (2017): ao se inverter a lógica "primeiro a teoria e depois a prática" os resultados podem ser potencializados, pois o estudo teórico tem como função sanar as dúvidas que se encontram nas práticas experimentadas. Como constata o autor, ao mencionar uma formação com alfabetizadores em que se utilizou dessa

estratégia: "a teoria emergia molhada da prática vivida" (id., p. 63). Contudo, é importante destacar a necessidade de levantar alguns conhecimentos prévios dos docentes sobre a imagem que eles têm de uma aldeia indígena e antecipar que esta comunidade pode apresentar problemas como qualquer outra. Essa ação ajuda a evitar uma idealização exacerbada, que poderia incorrer muitas vezes em um choque abrupto de realidade, desdobrando-se em equivocadas contestações da identidade étnica do grupo visitado.

A aldeia de Tekoa Porã tem uma série de atividades que podem ser realizadas com os docentes (tiro de arco, dança, canto, roda de conversa, caminhada dentro da aldeia, venda de artesanato, entre outras). Os indígenas estão acostumados a receberem escolas e turistas e é uma oportunidade para os professores tirarem suas dúvidas e pensarem sobre a potencialidade do uso pedagógico da visita. Algumas questões como a situação fundiária da aldeia, a relação com o Estado (educação, saúde, segurança) e a participação junto à Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB), podem se tornar bons disparadores sobre a resistência, protagonismo e direitos indígenas.

É importante reafirmar que a visita visa à escuta e à observação do local como possível ambiente de ensino. Algumas questões sobre a religiosidade e traços étnico-raciais físicos podem despertar dúvidas nos docentes quanto à conciliação com a identidade indígena, por isso é preciso atenção para que essas incompreensões sejam sanadas mais tarde. Ao final da visita é relevante destacar para os professores que não deixem de redigir suas observações.

Após o retorno da visita formativa, espera-se que os docentes possam ter uma dimensão de quanto a figura do "índio genérico" está equivocada. Para alicerçar esta ideia sugere-se a apresentação e debate do vídeo *I FÓRUM SOCIAL UFSB: Professor Edson Kayapó desmistifica*

conceitos indígenas[2] (de 5 minutos e 54 segundos), onde Edson Kayapó, professor e historiador, usa uma fala envolvente de protagonismo indígena para criticar o paradigma eurocêntrico e salientar a luta dos povos originários.

Na sequência, o texto a seguir, de um jornal da região à época do retorno dos Tupi Guarani em Barão de Antonina, pode ser projetado ou entregue impresso para análise:

> **Tribo indígena tenta reconquistar terras em Barão de Antonina**
> *B. Antonina - Posse*
> Na quinta-feira, dia 11, Barão de Antonina recebeu alguns visitantes que estão causando certa 'dor de cabeça' no prefeito [...]. Uma tribo de índios está no município com a intenção de recuperar terras de seus antepassados.
> Composta por cerca de 60 pessoas, divididas em 13 famílias, a aldeia Poaú está instalada no Banco da Terra, que estava desocupado até então. Esses mesmos índios vieram há cerca de um ano e meio mas não tiveram sucesso, pois o local estava ocupado.
> 'Isso aí tem dono, é um assentamento com financiamento e as pessoas pagam pela terra', comentou o prefeito [...], dizendo ainda que não é ele quem vai resolver essa questão.
> 'Esse assunto deve ser tratado em nível de Estado ou com a Funai, porque índio não é problema nosso, problema nosso é o nosso povo'.
> O cacique Melquesedeque Mendes diz que sua tribo chegou em paz e que o único objetivo é recuperar o que outrora foi de seus parentes. 'Muitos estão pensando que somos invasores e estamos entrando no que não é nosso, mas isso foi nosso no passado e continua sendo nosso, porque nós somos raízes dessa terra', afirma o cacique.
> Ele alega que o objetivo também é plantar e preservar a mata nativa e os rios, que estão se acabando. 'Queremos dar uma vida melhor aos nossos filhos, porque onde estávamos não tinha mata, não tinha água porque o homem branco destruiu', relata.
> Com medo de possíveis ameaças ou discriminação, o cacique está pedindo apoio das autoridades e da própria população.
> Marcílio Ava Pyrajy, um dos líderes da aldeia diz que tem certeza que vão conseguir recuperar o que pertencia a eles e que parece ser verdade, pois

[2] Disponível em: << https://www.youtube.com/watch?v=-xv0QznkQdw&t=167s&ab_channel=CulturaWebTv>>. Acesso em 9 out. 2021.

> uma pesquisa da professora universitária, historiadora e antropóloga Niminon Suzel Pinheiro, concluída em 2002 diz que em 1845 o Barão de Antonina designou uma gleba de terras da Fazenda Pirituba aos índios que ali viviam.
>
> O local, que ficava entre os Rios Itararé e Verde, onde hoje está a cidade de Itaporanga, foi habitado pelos índios até serem perseguidos, infectados por doenças e expulsos pela nova população que estava vindo para se apossar da região.
>
> Retirados do local, eles ganharam algumas terras em uma reserva na região de Bauru, através de uma permuta. Hoje eles voltaram para Barão de Antonina e prometem ficar.
>
> Sem poder fazer muita coisa, o prefeito [...] disse que vai deixar que a justiça decida o desfecho dessa história, porque sua intenção não é prejudicar ninguém (*apud* ALMEIDA, 2011, p. 100).

Posterior aos comentários iniciais e trocas de ideias sobre o texto, recomenda-se a reprodução do vídeo *Entrevista com cacique Darã representando o povo Tupi Guarani de São Paulo*[3] (de 3 minutos e 40 segundos), no qual o cacique da aldeia visitada expõe a difícil situação em que os indígenas se encontram. Para sistematizar as discussões sobre os documentos analisados, sugere-se as seguintes proposições: *Qual trecho da reportagem chama mais a atenção? Por quê?*; *O vídeo do cacique Darã (aldeia Tekoa Porã em Itaporanga-SP) é de 2016, já a reportagem é de cerca de uma década antes disso. É possível afirmar que a situação das terras foi resolvida? Justifiquem a resposta*; *Destaquem momentos das falas dos indígenas da reportagem e do cacique Darã em que evidenciam a descrença ou descontentamento com as políticas de Estado e com os não-indígenas.*

Para finalizar, seria conveniente que os docentes fossem convidados a elaborarem um plano de aula que contemplasse a história dos Tupi Guarani do Alto Paranapanema, o trecho exposto mais acima

[3] Disponível em: << https://www.youtube.com/watch?v=9_8-rlEkRmE&ab_channel=CanalMPF>>. Acesso em 9 out. 2021.

sobre a longa trajetória do grupo, poderia ser compartilhado. Uma possível ideia seria a criação de tracejados sobre um mapa pelos alunos com indicações dos anos correspondentes à narrativa e os locais de passagem. Uma visita à aldeia, experimentos com a história oral, análise de representações nas mídias, pesquisas sobre a situação fundiária das aldeias da região, são algumas de inúmeras possibilidades que os professores podem criar e compartilhar.

Pequena consideração final

O texto aqui proposto teve a intenção de expor parte das reflexões surgidas por intermédio do Mestrado Profissional em Ensino de História. Acredita-se que o privilégio em poder desenvolver uma pesquisa sobre história indígena, mais especificamente, sobre os Tupi Guarani do Alto Paranapanema, cumpre um papel importante em dar visibilidade a uma história não contada e esquecida pela Educação Básica. Apesar da proximidade territorial com a realidade indígena, as escolas têm muito ainda a fazer para que esses seres humanos sejam respeitados e acolhidos em sua diversidade étnica, não só por uma questão constitucional, de justiça histórica, mas também por uma questão moral.

A formação docente deve se esforçar em combater a ideia de que "índio não é problema nosso", afinal "desrespeitando os fracos, enganando os incautos, ofendendo a vida, explorando os outros, discriminando o índio, o negro, a mulher, não estarei ajudando meus filhos a ser sérios, justos e amorosos da vida e dos outros" (FREIRE, 2014, p. 77).

Referências

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história?. *In:* GONÇALVES, Marcia de Almeida *et al.* (Org.). **Qual o valor da história hoje?.** Rio de Janeiro: FGV, 2012, p. 21-39.

ALMEIDA, Lígia Rodrigues de. **Os Tupi Guarani de Barão de Antonina-SP: migração, território e identidade.** 2011. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

AMOROSO, Marta Rosa. Descontinuidades indigenistas e espaços vividos dos Guarani. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 58, n. 1, p.105-148, 2015. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/ra/article/view/102101/100518. Acesso em 22 abr. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

GUIDON, Niéde. As ocupações pré-históricas do Brasil (excetuando a Amazônia). *In:* CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). **História dos Índios no Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras; Secretaria Municipal de Cultura; FAPESP, 1992, p. 37-52.

MONTEIRO, John Manuel. Os Guarani e a história do Brasil meridional: séculos XVI-XVII. *In:* CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). **História dos Índios no Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras; Secretaria Municipal de Cultura; FAPESP, 1992, p. 475-498.

MORENO, Jean Carlos. Didática da História e currículos para o ensino de História: relacionando passado, presente e futuro na discussão sobre o eurocentrismo. **Transversos: Revista de História**, Rio de Janeiro, n. 16, p.125-147, ago. 2019. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos/article/view/44739/30359. Acesso em 20 dez. 2019.

MOTA, Lúcio Tadeu. As populações indígenas Kaiowá, Kaingang e as populações brasileiras na bacia dos rios Paranapanema/Tibagi no século XIX: conquista e

relações interculturais. **Fronteiras**, v. 9, n. 16, p. 47-72, nov. 2007. Disponível em: http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/FRONTEIRAS/article/view/40. Acesso em: 22 abr. 2019.

NIMUENDAJÚ, Curt Unkel. Apontamentos sobre os Guarani. **Revista Tellus**, Campo Grande, UCDB, ano 13, n. 24, p. 311-360, 2013. Disponível em: http://www.tellus.ucdb.br/index.php/tellus/article/view/49/57. Acesso em: 22 abr. 2019.

PEREIRA, Nilton Mullet; PAIM, Elison Antonio. Para pensar o ensino de história e os passados sensíveis: contribuições do pensamento decolonial. **Revista Educação e Filosofia**, v. 32, n. 66, set./dez. 2018. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/40152/25983. Acesso em 20 dez. 2019.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis. **Revista História Hoje**, v. 7, n. 13, p. 14-33, 2018. Disponível em: https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/427/275. Acesso em 20 dez. 2019.

RODRIGUES, Robson. Territórios em disputa: o papel da pesquisa etnoarqueológica nos estudos de identificação e delimitação das terras indígenas Guarani Ñandeva no sudeste do Estado de São Paulo. **Revista de Arqueologia**, v. 26, n. 1, p. 96-111, 2013. Disponível em: https://www.revista.sabnet.com.br/revista/index.php/SAB/article/download/371/350/. Acesso em 22 abr. 2019.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo?. *In:* SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Porto Alegre: Editora Penso, 2013, p. 16-35.

VEIGA, Juracilda. Migrações históricas e cosmologia Guarani. **Revista de Antropologia da UFSCar**, v. 5, n. 1, p. 49-80, jan./jun. 2013. Disponível em: http://www.rau.ufscar.br/wp-content/uploads/2015/05/vol5no1_03.Juracilda.pdf. Acesso em 22 abr. 2019.

WISSENBACH, Maria Cristina Cortez. Desbravamento e catequese na constituição da nacionalidade brasileira: as expedições do Barão de Antonina no Brasil meridional. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, ANPUH, v. 15, n. 30, p. 137-155, 1995. Disponível em: http://brasilafrica.fflch.usp.br/sites/brasilafrica.fflch.usp.br/files/Desbravamento%20e%20catequese%20-%20Cris%20Wissenbach%20RBH%2C.pdf. Acesso em 22 abr. 2019.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Jean Carlos Moreno – Bacharel e Licenciado em História pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Mestre em Educação pela mesma universidade. Doutor em História Social pela UNESP. Professor Associado do Colegiado de História da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), do Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), do Programa de Pós-graduação em Educação da UENP e do Programa de Pós-graduação em História Social da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Marco Antonio Stancik - Licenciado em História pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Mestre em História pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Doutor em História pela mesma instituição. Professor Associado da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e integrante do corpo docente da Pós-graduação do Mestrado Profissional de Ensino de História da Universidade Estadual de Ponta Grossa (ProfHistória).

Maura Regina Petruski – Licenciada em História pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Mestre em História pela UNICENTRO/UNESP. Doutora em História pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora Associada do departamento de História da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Integrante do corpo docente da Pós-graduação do Mestrado Profissional de Ensino de História da Universidade Estadual de Ponta Grossa (ProfHistória).

Angela Ribeiro Ferreira - Professora Adjunta da UEPG. Atua como professora na área de Prática de Ensino de História e Estágio Supervisionado em História, Professora no Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA -UEPG/UFRJ. Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. A pesquisa e a produção atual estão em torno da área de formação de professores de história, currículo, ensino de história, livro didático, gênero e ensino de História e gênero.

SOBRE OS AUTORES

Adilson Carlos de Lima - Professor da rede pública do estado de São Paulo. Mestre em Ensino de História Mestrado Profissional no Ensino de História (ProfHist) pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Foi bolsista da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Possui graduação em História pela Universidade Estadual do Norte do Paraná – Centro de Ciências Humanas e da Educação – Campus Jacarezinho (2010). Integrou o grupo de pesquisa Literatura e História: Memória e Representação, na linha de pesquisa intitulada Estudos de Temas Locais e Regionais, pela mesma instituição (2010). Integrante do Grupo de Estudos Avançados de Temas Locais e Aprendizagem de História (Universidade Estadual do Norte do Paraná – Campus Jacarezinho).

Alexandre Mazetto Vieira - Graduado em História pela UENP (2009). Mestre em Ensino de História Mestrado Profissional no Ensino de História (ProfHist) pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Professor efetivo de História da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo desde 2012. Trabalha com formação docente continuada na Diretoria Regional de Ensino de Piraju desde 2015. Atualmente integrante do Grupo de Pesquisa Ensino de História da UENP.

Elaine Aparecida Mayer - Graduada em História pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Mestre em Ensino de História Mestrado Profissional no Ensino de História (ProfHist) pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Professora de História da rede privada de Educação Básica.

George Ramon Dimbarre - Graduado em História pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG – 2013). Mestre em Ensino de História pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado em Ensino de História (ProfHist) da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG (2021). Professor da rede privada de Educação Básica

Guilherme Rodrigues - Graduado em História pela Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG (2013). Foi bolsista no Programa PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Mestre em Ensino de História Mestrado Profissional no Ensino de História (ProfHist) pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Professor da rede pública e privada de educação básica do Estado do Paraná.

Mariane de Melo Bueno - Graduada em História pela Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP (2009) e Geografia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2014). Mestre em Ensino de História Mestrado Profissional no Ensino de História (ProfHist) pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Atualmente é professora da Rede Pública da Secretaria Estadual do Estado do Paraná.

Maristela Sant'Ana de Oliveira - Graduada em História pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Mestre em Ensino de História Mestrado Profissional no Ensino de História (ProfHist) pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Atualmente é professora da Rede Pública da Secretaria Estadual do Estado do Paraná.

Nelci Aparecida Ruth - Graduada em Pedagogia (2001) pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Especialista em Psicopedagogia (2004). Licenciatura em História (2012) pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Especialista em Metodologia do Ensino Religioso e Filosofia (2016), pela Universidade de Pinhais (FAPI). Mestre em Ensino de História Mestrado Profissional no Ensino de História (ProfHist) pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Atuou na área de alfabetização da Rede Municipal de Educação de Ponta Grossa. Atualmente é professora de História da Rede Pública da Secretaria Estadual de Educação do Paraná.

A Editora Fi é especializada na editoração, publicação e divulgação de produção e pesquisa científica/acadêmica das ciências humanas, distribuída exclusivamente sob acesso aberto, com parceria das mais diversas instituições de ensino superior no Brasil e exterior, assim como monografias, dissertações, teses, tal como coletâneas de grupos de pesquisa e anais de eventos.

Conheça nosso catálogo e siga as nossas páginas nas principais redes sociais para acompanhar novos lançamentos e eventos.

www.editorafi.org
contato@editorafi.org

Os textos que compõem a coletânea Ensino de História Local: caminhos múltiplos, são resultado de dissertações defendidas no Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória da Universidade Estadual de Ponta Grossa-PR, os organizadores do livro são os orientadores das pesquisas apresentadas. São pesquisas que se debruçaram sobre temas de História Local e as possibilidades de ensino na sala de aula de História. Elaine Aparecida Mayer analisou um livro de História de Ponta Grossa para crianças, "A princesa das Crianças". Nelci Aparecida Ruth pesquisou sobre a experiência da criação de capsulas do tempo em Ponta Grossa e como pode ser utilizado para ensinar História Local. George Ramom Dimbarre propôs o ensino de História Local a partir do jogo eletrônico MineCraft. Mariane de Melo Bueno pesquisou sobre a vida e o trabalho dos mineiros da Mina de Carvão em Figueira-PR e propôs uma sequência didática para o trabalho com a história da atividade de mineração e os impactos na cidade e na vida dessas pessoas. Adilson Carlos de Lima pesquisou, através de fotografia, sobre a vida dos trabalhadores das plantações de café em Tejupá-SP. Maristela Sant'Ana de Oliveira analisou os álbuns de fotografias de Ponta Grossa do início do século XX e uma coluna de crônicas do jornal local para discutir as representações da cidade. E Alexandre Mazetto Vieira apresenta reflexões sobre o ensino de História indígena no interior de São Paulo. São temas que não estão nos livros didáticos, mas que são fundamentais para a compreensão da organização social do Local, desde uma História que inventa tradições como a princesa das crianças e a capsula do tempo, até sujeitos que ficam de fora da história oficial das cidades, como os trabalhadores do café, das minas, os indígenas.

Agradecemos os autores, Mestres em Ensino de História.

PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

CAPES

UEPG
Universidade Estadual de Ponta Grossa

9 786585 958943

editorafi.org

CC BY SA