



Universidade Estadual de Maringá  
Mestrado Profissional em Ensino de História



**VANIA DE LIMA**

**PROPOSTA DE AULA-OFCINA PARA O ENSINO DE  
HISTÓRIA LOCAL NO ENSINO FUNDAMENTAL -  
LONDRINA 2018**



Maringá/PR

2018



# Universidade Estadual de Maringá

## Mestrado Profissional em Ensino de História



**PROF HISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

**VANIA DE LIMA**

### **PROPOSTA DE AULA-OFCINA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL NO ENSINO FUNDAMENTAL - LONDRINA 2018**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de História do Departamento de História, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Área de concentração: Saberes Históricos no espaço escolar.

Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marcia Elisa Teté Ramos

Coordenadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marcia Elisa Teté Ramos

Maringá/PR

2018



Universidade Estadual de Maringá

Mestrado Profissional em Ensino de História



VANIA DE LIMA

**PROPOSTA DE AULA-OFCINA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA  
LOCAL NO ENSINO FUNDAMENTAL - LONDRINA 2018**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de História do Departamento de História, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em História pela comissão examinadora composta pelos membros:

Maringá \_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ de 2018.

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

---

**Prof. Dr<sup>a</sup>. Márcia Elisa Teté Ramos**  
**Universidade Estadual de Maringá (UEM)**  
**Orientador**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Isabel Cristina Rodrigues**  
**Universidade Estadual de Maringá (UEM)**  
**Examinador**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria de Fátima da Cunha**  
**Universidade Estadual de Londrina (UEL)**  
**Examinador**



# Universidade Estadual de Maringá

## Mestrado Profissional em Ensino de História



*“Enquanto o tempo acelera e pede pressa, eu me recuso, faço hora, vou na valsa. A vida é tão rara.” (LENINE; FALCÃO, 1999)*



# Universidade Estadual de Maringá

## Mestrado Profissional em Ensino de História



### AGRADECIMENTOS

Nesses dois anos de mestrado muitos foram os que presenciaram as dificuldades e alegrias para a realização desse sonho e não podem ser esquecidos, expresso aqui, com sinceras palavras, minha gratidão a todos.

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Márcia Elisa Teté Ramos, por, além de todo cuidado com o texto, ser um exemplo como pessoa, me incentivando e me fazendo acreditar que seria possível e que eu, ao contrário do que pensava, era capaz de concluir o caminho que me trouxe até aqui.

Aos membros da banca examinadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Isabel Cristina Rodrigues e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria de Fátima da Cunha, pelos pertinentes conselhos e orientações que possibilitaram um melhor desenvolvimento da pesquisa. A todos os professores do Mestrado Profissional em Ensino de História, pelo suporte e ensinamento que contribuíram positivamente para a minha formação.

Aos meus alunos, que me proporcionam desafios e realizações diárias, que me fazem crescer pessoal e profissionalmente, confirmando a cada dia a certeza de ter escolhido a profissão certa e me fazendo acreditar na frase: “trabalhe com o que ama e não terá que trabalhar um único dia em sua vida”.

A todos os meus amigos, que me acompanharam nessa trajetória acadêmica, com as mais diversas formas de apoio, com atitudes e palavras que ofereceram conforto nos momentos em que pensei em desistir, emprestando os ouvidos para as lamentações, os abraços para o conforto e sorrisos que deixaram tudo mais fácil.

Aos do mestrado, aqueles que entenderam meus medos e, mesmo a distância e sofrendo com as mesmas angústias, souberam me acalmar; aos da graduação em História que, mesmo seguindo “cada um pro seu lado”, permaneceram presentes ainda que em encontros esporádicos, mas com valor inestimável; aos do trabalho, sendo exemplos de como posso me tornar melhor e me superar profissionalmente a cada dia; aos que cruzaram meu caminho nesse ano, em especial no último semestre, na graduação em Letras, que me ampararam e me fizeram sentir importante e necessária, a “tia Vânia” vai ser sempre grata por cada detalhe.



# Universidade Estadual de Maringá

## Mestrado Profissional em Ensino de História



Aos amigos da vida, aqueles que não consigo determinar com exatidão quando surgiram e, menos ainda, dimensionar a importância nos mais diversos momentos, vocês não sabem a falta que fariam se, dentre as infinitas possibilidades de encontros que a vida nos proporciona, eu não os tivesse encontrado.

À minha família que, nem sempre entendendo as minhas necessidades e anseios, não mediu esforços em me apoiar, suportando minhas crises de ansiedade e as constantes oscilações de humor, aqui não existiriam palavras para expressar tamanha gratidão. Aos meus irmãos, saibam que fazem parte, também e felizmente, dos “amigos da vida”.

Chego ao fim, sem todos os exageros que me caracterizam, sabendo que nenhum deles seria suficiente, e não podendo deixar de agradecer, pela minha fé, a Deus, em tudo e sempre.





# Universidade Estadual de Maringá

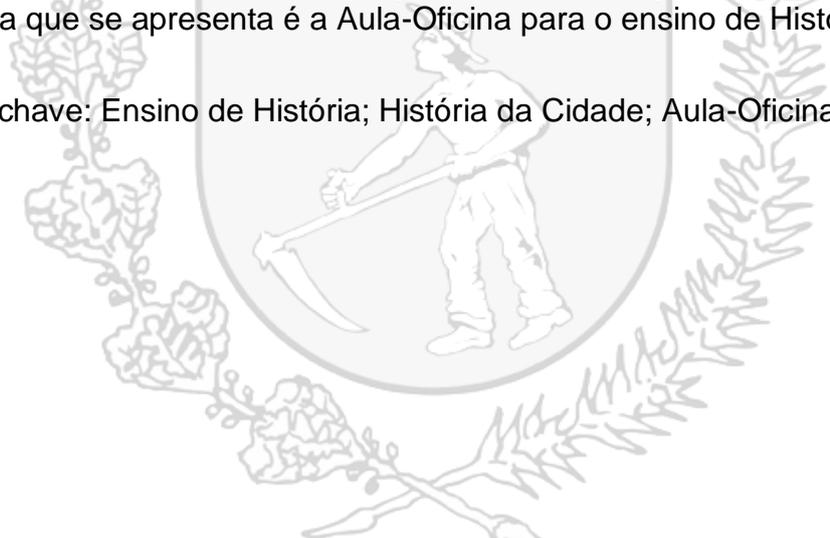
## Mestrado Profissional em Ensino de História



### RESUMO

A pesquisa explora alternativas para o estudo da História Local em sala de aula, tendo como referência a Cidade de Londrina e considerando alunos do 7º ano do Ensino Fundamental. Partimos da concepção de que a cidade se configura como um “laboratório histórico”, onde é possível ter acesso às narrativas históricas sobre a mesma, que se apresentam em forma de homenagens, monumentos, museu, ícones, arquitetura, etc. Para além dos indícios, geralmente tidos como fontes históricas por trazerem embutidas a passagem do tempo histórico, como casas e prédios antigos ou fontes como revistas, jornais, mapas antigos, etc., a cidade conta sua história em determinados espaços: na praça, em um *shopping*, no portal da cidade. No caso de Londrina, Estado do Paraná, esta narrativa histórica presente no espaço da cidade edifica determinados grupos e personagens em detrimento de outros. Busca-se discutir esta temática em sala de aula, propondo a Aula-Oficina, em que se constrói o conhecimento histórico através do princípio investigativo. Sendo assim, iremos investigar a narrativa contida especificamente no Museu Histórico Carlos Weiss, na cidade de Londrina, com alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental, buscando evidenciar, principalmente, a questão do pertencimento àquela narrativa. Submetendo os alunos à uma visita ao museu para que identifiquem esses traços de pertencimento e possam, por fim, construir a sua própria narrativa, na qual seja possível identificá-lo. A proposta que se apresenta é a Aula-Oficina para o ensino de História Local.

Palavras-chave: Ensino de História; História da Cidade; Aula-Oficina; História Local.





# Universidade Estadual de Maringá

## Mestrado Profissional em Ensino de História



### ABSTRACT

The research explores alternatives for studying local history in classroom, having the city of Londrina as reference and considering 7th grade students. We start from the conception of city configured as a “historical laboratory”, where is possible to access historical narratives about the city, presenting them through homages, monuments, museums, icons, architecture, etc. Beyond the evidence, usually taken as historical sources by incorporation of the passage of historical time, such as old houses or buildings, or sources like magazines, newspapers, old maps, etc., the city tells its story in specific places: in a square, mall or city entry signs. In the case of Londrina, State of Paraná, this historical narrative present in the city space establishes certain groups and characters over others. The aim is to discuss this theme in classroom, proposing the Class-workshop, in which the research principle builds the historical knowledge. Thus, we will investigate the narrative included specifically in the Historical Museum of Londrina, Fr. Carlos Weiss, with 7th grade students, aiming to evidence, majorly, the question of belonging to that narrative. The students will visit the museum so that they can identify these belonging traits and, finally, construct their own narrative, in which it is possible to identify oneself. The presented proposal is the class-workshop for teaching local history.

Keywords: Teaching History; City History; Class-workshop; Local History.



## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	6
1 A CIDADE DE LONDRINA: NARRATIVA OFICIAL.....	11
2 A EDUCAÇÃO HISTÓRICA COMO CAMPO INVESTIGATIVO.....	14
3 QUESTIONÁRIO DE CONHECIMENTOS PRÉVIOS E VISITA AO MUSEU HISTÓRICO DE LONDRINA PADRE CARLOS WEISS: IDENTIFICAÇÃO COM A HISTÓRIA OFICIAL .....	18
4 PROPOSTA DE AULA OFICINA .....	25
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	28
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	31

## INTRODUÇÃO

A História Local pode se apresentar como um “laboratório” de aprendizagem, na medida em que se constitui um grande acervo histórico aberto. Em especial, a cidade é um espaço em que várias histórias são contadas, através de seus monumentos, acervos, museus, arquitetura, homenagens, patrimônio histórico, entre outros. Geralmente, estas histórias que circulam na cidade tratam da “História Oficial”, ou seja, aquela que se consagrou através das narrativas circulantes, destacando os grandes feitos de determinados personagens, datas cívicas consideradas importantes. Nesta perspectiva, alguns personagens são edificados, lembrados, homenageados, em detrimento de outros.

O ensino de História Local tem como objetivo, desenvolver a noção de pertencimento, social e cultural, à determinadas localidades, sendo defendido nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná, como metodologia que possibilita a construção do conhecimento histórico pelo aluno, como aponta o documento:

O estudo das histórias locais é uma opção metodológica que enriquece e inova a relação de conteúdos a serem abordados, além de promover a busca de produções historiográficas diversas. segundo o historiador italiano Ivo Mattozzi<sup>1</sup> (1998, p. 40), histórias locais permitem à investigação da região ou dos lugares onde os alunos vivem, mas também das histórias de outras regiões ou cidades. (PARANÁ, 2008, p. 71).

Ainda nesse sentido, Schmidt e Cainelli (2004, p. 113), apontam que “como estratégia de aprendizagem, a História Local pode garantir uma melhor apropriação do conhecimento histórico baseado em recortes selecionados do conteúdo, os quais serão integrados no conjunto do conhecimento”. Em outros momentos é possível encontrar o ensino de História Local relacionado à formação de uma consciência histórica, e, nesse sentido, Schmidt (2007, p. 190) compreende que:

---

<sup>1</sup> MATTOZZI, Ivo. A história ensinada: educação cívica, educação social ou formação cognitiva? Revista Estudo da História, Lisboa, n. 3, p. 23-50, out. 1998.

[...] ao se propor o ensino de História Local como indicativo da construção da consciência histórica, não se pode esquecer de que, no processo de globalização que se vive, é absolutamente indispensável que a formação da consciência histórica tenha marcos de referência relacionais e identitários, os quais devem ser conhecidos e situados em relação às identidades locais, nacionais, latino-americanas e mundiais.

Quando nos referimos à História Local, estamos nos referindo, nesse artigo, como sendo a História da Cidade, porém o termo pode corresponder a outros espaços considerados “locais” como: a História da Rua, da Escola, do Bairro, do Estado. São locais onde o aluno vive, interage, se identifica com um coletivo, entende-se como sujeito. Geralmente, o tema da História da Cidade é tratado nas séries iniciais do Ensino Fundamental, haja vista a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

Convém observar que é pressuposto dos objetos de conhecimento, no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, analisar como o sujeito se aprimorou na pólis, tanto do ponto de vista político quanto ético. Entretanto, respondendo aos desafios contemporâneos marcados por grandes movimentos populacionais e pela globalização, considerou-se uma nova dimensão para o projeto pedagógico. (BRASIL, 2017, p. 403)

Na BNCC, a História Pessoal seria conteúdo do 1º ano, no 2º ano a História da Comunidade (bairro, campo, etc.) e a História da Cidade seria conteúdo substantivo do 3º ano, como a seguir:

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETIVOS DE CONHECIMENTO
As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município	O “Eu”, o “Outro” e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem a cidade e os municípios: os desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde vive.  Os patrimônios históricos e culturais da cidade e/ou do município em que vive
O lugar em que vive	A produção dos marcos da memória: os lugares de memória (ruas, praças, escolas, monumentos, museus etc.)  A produção dos marcos da memória: formação cultural da população

	A produção dos marcos da memória: a cidade e o campo, aproximações e diferenças
A noção de espaço público e privado	A cidade, seus espaços públicos e privados e suas áreas de conservação ambiental A cidade e suas atividades: trabalho, cultura e lazer

**Tabela 1: BNCC – Educação Infantil – 3º ano (BRASIL, 2017, p. 406)**

Porque então propor a História da Cidade no 7º ano? Os conteúdos considerados válidos para a disciplina escolar da História o 7º ano segundo a BNCC seria: “No 7º ano, as conexões entre Europa, América e África são ampliadas. São debatidos aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais ocorridos a partir do final do século XV até o final do século XVIII” (BRASIL, 2017, p. 416). Em outras palavras, o conteúdo estipulado para a o 7º ano não tem relação com a proposta de História Local se formos nos ater no conceito histórico substantivo. Os conceitos históricos substantivos são específicos da história, e estão mais às informações históricas ou conteúdos históricos, por exemplo: Revolução Francesa, Feudalismo, Renascimento, Guerra de Canudos, Revolução Industrial, etc. e no caso, História da Cidade. Os conceitos de segunda ordem são constitutivos da cognição histórica, isto é, dizem respeito aos fundamentos teóricos e metodológicos da história, à natureza do conhecimento histórico, entre outros: explicação histórica, fontes e evidências, consciência histórica, inferência, imaginação histórica, interpretação, narrativa, etc. Tais conceitos especialmente são ligados à noção temporal, como mudança, permanência, evolução e transição (LEE, 2001). Desta forma, nossa pretensão é tratar da História da Cidade considerando determinados conceitos históricos de segunda ordem, também postos na BNCC como condizentes ao 7º ano do Ensino Fundamental, destacando o uso escolar de fontes históricas:

O exercício de transformar um objeto em documento é prerrogativa do sujeito que o observa e o interroga para desvendar a sociedade que o produziu. O documento, para o historiador, é o campo da produção do conhecimento histórico; portanto, é esta a atividade mais importante a ser desenvolvida com os alunos. Os documentos são portadores de sentido, capazes de sugerir mediações entre o que é visível (pedra, por exemplo) e o que é invisível (amuleto, por exemplo), permitindo ao sujeito formular problemas e colocar em questão a sociedade que os produziu. (BRASIL, 2017, p. 416)

Compreendemos que na Cidade, existe um conjunto de “documentos históricos” próximos ao mundo da vida do educando, portanto, acessíveis para o entendimento não apenas da História da Cidade, mas à apreensão de como se constrói o conhecimento histórico através das fontes, dos indícios. Em uma atualidade em que o conhecimento histórico parece ser apenas uma questão de opinião, é fundamental levar o aluno a entender que a História se faz através de uma metodologia própria que tem como ponto central a interpretação de fontes. Se posteriormente o aluno deva adentrar na temática posta na BNCC, espera-se que este já tenha internalizado que aquele conteúdo não é a História-Verdade, mas a elaboração de historiadores comprometidos com a metodologia da história, que produzem conhecimento baseado em fontes, argumentações, explicações, hipóteses, problematização.

Além da questão do uso escolar de fontes históricas, também nos guiamos pelo objetivo da área de Ciências Humanas, cujo norte seria:

estimular uma formação ética, elemento fundamental para a formação das novas gerações, auxiliando os alunos a construir um sentido de responsabilidade para valorizar: os direitos humanos; o respeito ao ambiente e à própria coletividade; o fortalecimento de valores sociais, tais como a solidariedade, a participação e o protagonismo voltados para o bem comum; e, sobretudo, a preocupação com as desigualdades sociais. (BRASIL, 2017, p. 352)

Por isso mesmo, a presente pesquisa iniciou-se com o objetivo tratar de alguns personagens silenciados pela narrativa histórica que circula na cidade de Londrina, Estado do Paraná, considerando o ensino e aprendizagem histórica. Por meio do modelo de Aula-Oficina, projetada por Isabel Barca (2004), que objetiva à construção do conhecimento histórico pelos alunos, usando o princípio investigativo como base da aprendizagem, onde o professor aparece como organizador das atividades que irão problematizar os saberes históricos.

O objetivo inicial foi a desconstrução da chamada “História Oficial” da cidade, ou seja, aquela que mais circula no senso comum, na mídia e mesmo em uma historiografia tradicional sobre a cidade e que tem como dispositivo de evocação, o Museu Histórico de Londrina (MHL), o que será tratado adiante. Tomando como referencial um trabalho, realizado por nós (orientanda e orientadora) junto ao PIBID

UEL (2014)<sup>2</sup>, a proposta foi trabalhar da mesma forma, em sala de aula, discutindo com os alunos a história contada na cidade, com o objetivo da percepção, por parte dos mesmos, de que algumas histórias se sobrepõem a outras, que são desqualificadas ou silenciadas, sabendo que isso acontece pois, muitas vezes, aquele que deveria questionar as fontes históricas, o faz sugestionado, influenciado pelo momento em que vive, e “os textos ou os documentos arqueológicos, mesmo os aparentemente mais claros e mais complacentes, não falam senão quando sabemos interrogá-los.” (BLOCH, 2001, p. 79)

Entende-se como “História Oficial” da cidade, no caso da cidade de Londrina, Estado do Paraná, a narrativa histórica construída a partir dos álbuns e publicações comemorativas, especialmente aquelas produzidas durante as décadas de 1950 e 1960, que se pautam na ideia de desenvolvimento, progresso e empreendedorismo na formação da cidade pelos chamados “pioneiros”, a despeito de outros grupos. Neste tipo de história, na região haveria um “vazio demográfico”, ou seja, apenas mata densa na chegada dos “pioneiros”, sem outros grupos na região, inclusive os indígenas. Além da existência do indígena, o que é fato, havia outras populações que não são sequer mencionadas, sobretudo caboclos e posseiros, e em alguns lugares quilombolas.

É essa história que marginaliza determinados coletivos sociais que se pretendeu desconstruir junto aos alunos. No entanto, embora no presente artigo se proponha a Aula-Oficina em relação ao estudo da História da Cidade – e permanecemos defendendo essa proposta -, aqui relatamos a dificuldade de implementá-la, na medida em que essa desconstrução funcionou bem em escolas públicas da cidade, mas não funcionou como esperado em uma escola particular. Os alunos<sup>3</sup>, sujeitos desta pesquisa, no âmbito do ProfHistória, são pertencentes à uma classe social privilegiada em relação àqueles do trabalho com o PIBID. Provavelmente, pela diferença entre nível econômico dos alunos dos dois tipos de

---

<sup>2</sup> RAMOS, Márcia Elisa Teté (Org.). Pesquisa e ensino na construção de uma literacia histórica: atividades do PIBID história da UEL. Londrina: EDUEL, 2014.

<sup>3</sup> 110 alunos, com idade entre 10 e 13 anos, pertencentes ao 7º ano (2017) do ensino particular da cidade de Londrina.

escola, os alunos da escola particular acabaram por reagir no sentido oposto, como será observado posteriormente nos resultados dessa proposta. Antecipamos que esta disparidade entre resultados observada entre escolas públicas e uma escola privada nos alerta para um diferencial estruturante: enquanto os alunos da escola pública não se veem como sujeitos da história, pois a História Oficial da cidade sempre marginalizou os grupos sociais mais pobres, os alunos da escola particular, a partir da mesma História contada e recontada, se sentem sujeitos da história por terem antepassados considerados importantes para a formação da cidade. Evidentemente, para estes últimos, não faz sentido retomar a História mal contada, se a História repetidamente contada lhes favorece.

Em um primeiro momento, consideramos a História Oficial da Cidade. Posteriormente, tomamos a Educação Histórica como campo investigativo que embasa a proposta de Aula-Oficina de Isabel Barca, então utilizada no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)<sup>4</sup> e nas proposições do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTORIA)<sup>5</sup>. A seguir, tratamos do relato e da proposta de Aula-Oficina para a História Local e/ou História da Cidade.

## 1 A CIDADE DE LONDRINA: NARRATIVA OFICIAL

Argumentam Sônia Regina Miranda e Joan Pagés Blanch que em nível mundial a cidade vem sendo tematizada no debate educacional, “como um *locus* múltiplo,

---

<sup>4</sup> “O PIBID é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que visa proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por instituições de educação superior (IES) em parceria com as redes de ensino”. Disponível em <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid> Acesso em 26 de julho de 2018.

<sup>5</sup> “Mestrado Profissional em História (ProfHistória) oferecido em rede nacional é um programa de pós-graduação *stricto sensu* em formato semipresencial em Ensino de História, reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) do Ministério da Educação (MEC). Coordenado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), ele tem como objetivo proporcionar formação continuada aos docentes de História da Educação Básica, com o objetivo de dar qualificação certificada para o exercício da profissão, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino”. Disponível em <http://capes.gov.br/educacao-a-distancia/profhistoria> Acesso em 26 de julho de 2018.

plural e permanente, passível de reinterpretação e ressignificação nos mais diferentes territórios e experiências sociais” (MIRANDA; BLANCH. 2013, p.63). Por isso mesmo, seria interessante “a interpelação dos sentidos e consciência histórica que pode ser ativada a partir da experiência com a pluralidade urbana efetiva” (MIRANDA; BLANCH. 2013, p. 66).

Embora uma cidade tenha formas de ser representada que se renovam ao longo do tempo (PESAVENTO, 2007, p. 11), alguns elementos podem permanecer, como por exemplo, o que se conta sobre suas origens, acontecimento fundador, lideranças, dados, nomes e fatos (PESAVENTO, 2007, p. 12). No discurso da cidade existem espaços interditos, onde se é possível verificar as relações de poder. A história narrada na cidade elege a memória de determinado grupo como válida, e assim, são alguns fatos, nomes e datas que perduraram e/ou se consolidaram na materialidade da cidade. A memória coletiva seria uma “escolha” permeada pelo conflito, pela disputa, sobre o que deve ser lembrado, preservado, esquecido. Existiria uma memória “clandestina” separada da memória “oficial”, e assim, primordial seria saber como algumas memórias se impõem, “como os fatos sociais se tornam coisas, como e por quem eles são solidificados e dotados de duração e estabilidade” (POLLAK, 1989, p. 04).

Londrina é uma cidade relativamente jovem – 84 anos em 2018 –, com aproximadamente 550 mil habitantes, localizada no Estado do Paraná, distando 381 km da capital paranaense, Curitiba. Fundada nos anos 1930, a cidade protagonizou um alto índice de crescimento populacional e econômico durante todo o século XX, amparado inicialmente pelo plantio e comercialização do café, tendo obtido o título de "Capital do Café". Simon Joseph Fraser, conhecido como Lord Lovat, era diretor da *Sudan Cotton Plantations Syndicate*<sup>6</sup> e veio ao Brasil em 1924, visitando o norte do Paraná. Em 1925, com outros companheiros criou a empresa denominada *Paraná Plantations*, que foi a captadora de recursos e a financiadora da *Companhia de Terras Norte do Paraná* (CTNP). Essa companhia iniciou seu trabalho de colonização loteando a região sob a direção de ingleses, por isso o nome “Londrina”. Determinadas

---

<sup>6</sup> Companhia que dedicava-se à plantação de algodão no Sudão, então uma colônia britânica.

narrativas históricas perpassam a cidade, principalmente aquelas ligadas à perspectiva de progresso, à valorização do “herói da colonização”, o chamado “pioneiro” (LEME, 2013). Certo passado é sempre chamado para corroborar o quanto a cidade evoluiu, graças ao empreendedorismo de homens dispostos a desbravar a região, onde já havia posseiros, caboclos e indígenas. A cidade se desenvolveu rapidamente, atingindo seu auge na década de 50 do século passado devido à economia cafeeira, diferenciando-se do “padrão comum da maioria das cidades brasileiras” (LEME, 2013, p. 90).<sup>7</sup>

Na História Oficial, Londrina é edificada como cidade progressista. Segundo Leme (2013) o chamado “pioneiro” é considerado apenas o homem, branco, cristão. Este, ou colonizando a região nas décadas de 20-30 ou sendo fazendeiro de café na década de 50 do século passado, seria um herói. Chegando na região teria desbravado a mata com coragem, fundado a cidade, depois criado as fazendas de café, com espírito empreendedor. Seria uma espécie de “bandeirante moderno” (ARIAS NETO, 1998). Nesta perspectiva, mulheres, indígenas, negros, trabalhadores são apagados da História Oficial, inclusive com o discurso de “vazio demográfico” em que se entende que não haveria ninguém na região quando a companhia colonizadora aqui chegou, por isso o objetivo de rever esses personagens deixados à margem da história.

Como dito, a pesquisa está afinada com o trabalho realizado no PIBID – UEL de História em 2012/2014 – vimos que alguns sujeitos são silenciados na história circulante da cidade, e, por vezes, na historiografia. Assim, naquele momento, propusemos como atividade didático-pedagógica, retomar a história de Dr. Justiniano Clímaco da Silva – o famoso Dr. Preto -, da Dr<sup>a</sup>. Severina Alho e do Dr. Gabriel Carneiro Martins, personagens atuantes em Londrina, Paraná, no início do século passado.

Tais personagens, acima mencionados, não foram selecionados por acaso, todos com trabalhos relacionados à saúde, personagens da cidade de Londrina e

---

<sup>7</sup> Londrina é um município localizado no estado do Paraná, na Região Sul do Brasil, distando 381 km da capital paranaense, Curitiba. Tem uma população estimada de 553 393 habitantes. Hoje se destaca no setor de serviços, indústria e agropecuária.

apresentam peculiaridades que nos incentivaram a revisitar suas histórias. Dr. Justiniano Clímaco, especialista em doenças infectocontagiosas, foi o primeiro médico negro da cidade; Dr<sup>a</sup>. Severina Alho, dentista, primeira dentista mulher; e Dr. Gabriel Martins, inspetor de higiene, que, apesar de reunir todos os requisitos para ser aceito na cidade como “pioneiro” tem, rondando sua morte, um possível suicídio, o que fez necessário a manipulação de sua história para que permanecesse com a imagem de herói na cidade. Com a pesquisa realizada com esses personagens, pudemos perceber que enquanto alguns, que fazem parte da História Oficial, têm sua história moldada, para corresponder aos ideais do pioneirismo, como é o caso do Dr. Gabriel Martins, outros, por não corresponderem a esses ideais, têm suas vozes silenciadas devido ao preconceito racial ou de gênero, como acontece com a Dr.<sup>a</sup> Severina Alho e o Dr. Justiniano Clímaco.

## **2 A EDUCAÇÃO HISTÓRICA COMO CAMPO INVESTIGATIVO**

Essa pesquisa tem como referencial teórico-metodológico a Educação Histórica, para Márcia Elisa Teté Ramos, quando se fala de Educação Histórica, alguns pressupostos devem ser considerados:

Enquanto que a pergunta-base nas pesquisas mais tradicionais sobre ensino de história centravam em como motivar alunos para a aprendizagem de história, ou como utilizar estratégias/recursos didáticos para atingir bons resultados, ou ainda, quais as atividades didático-pedagógicas de um ensino de história de sucesso, a problemática posta pela vertente da Educação Histórica corre no sentido de responder sobre como os alunos compreendem a história (Barca, 2009: 12), e mais: sobre para que serve aprender história (RAMOS, 2013, p. 4)

Tendo como meta à qualidade do ensino de história e as práticas em sala de aula, nesses estudos em Educação Histórica:

Os investigadores têm centrado a sua atenção nos princípios, fontes, tipologias e estratégias de aprendizagem em História, sob o pressuposto de que a intervenção na qualidade das aprendizagens exige um conhecimento sistemático das ideias históricas dos alunos, por parte de quem ensina (e exige também um conhecimento das ideias históricas destes últimos). (BARCA, 2005, p. 15)

Ainda para Ramos, os investigadores do campo da Educação Histórica: “investigam como alunos e/ou professores pensam, como agem, como vivenciam seu cotidiano escolar, destacando o ensino/aprendizagem de história”. A partir dos escritos de Rüsen, segundo Ramos, se entende que “o aluno e o professor dominam saberes históricos provindos de múltiplas esferas sociais, não necessariamente circulantes apenas nas instituições educacionais”. Por isso mesmo, diz Ramos, “a pesquisa em Educação Histórica procura levantar quais são estes saberes, na medida em que um novo conhecimento se origina a partir de conhecimentos anteriores e a meta é tornar mais elaborados os modelos de interpretação da história”. Assim, ter acesso ao conhecimento prévio dos sujeitos escolares apenas é importante “se o objetivo último é prospectivo, ou seja, a reflexão e a ação a partir dos dados investigados, – então categorizados e analisados –, servirem ao propósito da reflexão e da ação, no sentido de empreender mudanças significativas no ensino/aprendizado histórico visando a “qualidade”. (RAMOS, 2013, p. 3-4)

Considerando aqui que também nos preocupamos, nesta pesquisa, em compreender os conhecimentos históricos prévios dos alunos (ou protonarrativas) sobre a história narrada na cidade, e, a partir destes conhecimentos, implementar metodologias capazes de tornar tais conhecimentos mais elaborados da perspectiva da história especializada, pode-se entender que as orientações são semelhantes com o campo investigativo da Educação Histórica:

para saber como os alunos aprendem história, preciso partir dos saberes que este já tem sobre história; preciso saber também dos saberes que os professores de história apresentam (saberes históricos, pedagógicos e experienciais) e é necessário saber qual o significado que os alunos e professores de história dão para o conhecimento histórico (O que é? Para que serve? É importante ou não?). (RAMOS, 2013, p. 4).

O ensino e a aprendizagem histórica ocorrem de forma mais satisfatória quando o aluno vê significado no que aprende. Nesse sentido que Peter Lee (2003, 2006), por exemplo, considera que a história deve ser “prática”. A concepção de Peter Lee se distancia do utilitarismo, na medida em que o conhecimento do passado serviria para entender a realidade sob lógica própria: através das evidências, relações entre

passado-presente, considerando semelhanças e diferenças, mudanças e permanências.

Como dito, a cidade oferece um grande acervo de fontes históricas com as quais o aluno está familiarizado, mas que provavelmente não consegue interpretar de forma crítica. A construção do conhecimento histórico escolar, assim como o acadêmico, também se dá pela crítica das fontes históricas. Por isso é fundamental fazer com que o aluno veja uma cidade como fonte histórica a ser analisada, possibilitando assim que ele possa questioná-la, assim como faz com outras fontes históricas; entendendo que o uso do documento histórico em sala de aula é parte essencial na construção do conhecimento histórico:

o uso escolar do documento histórico também é uma metodologia didático-pedagógica importante para a Educação Histórica, (...) A utilização da fonte documental remete ao fundamento do método histórico, aos processos necessários à construção do conhecimento histórico, seja pelos historiadores, seja pelos professores e alunos em sala de aula (RAMOS, 2013, p. 7).

Assim, a proposta é, que através do conhecimento prévio do aluno, sobre a História Local, ele produza questionamentos à mesma e construa o conhecimento histórico por meio da chamada Aula-Oficina, segundo a definição dada por Isabel Barca (2004) em “Aula oficina: do projeto à avaliação”, onde é possível identificar três diferentes modelos pedagógicos: aula-conferência, aula-colóquio e Aula-Oficina. Para chegar ao conceito de Aula-Oficina, Barca apresenta outros dois modelos, sendo o primeiro o modelo de “aula-conferência” que “baseia-se numa lógica do professor como detentor do verdadeiro conhecimento, cabendo aos alunos – por normas e catalogadas como seres que ‘não sabem nada’, ‘não pensam’ – receber as mensagens e regurgitá-las corretamente em teste escrito” (BARCA, 2004, p.131).

O segundo modelo apresentado é o de “aula-colóquio”, onde “o saber pode ser problematizado e partilhado, mas a atenção continua a centrar-se na atividade do professor e nos seus materiais de apoio” (BARCA, 2004, p.132); para, só assim chegarmos à definição do último modelo, a “Aula-Oficina”. Segundo esse modelo o conhecimento prévio do aluno é sempre levado em consideração pelo professor, este não aparece como transmissor de todo conhecimento histórico, mas sim como incentivador, para que o aluno construa seu próprio conhecimento.

O aluno constrói o conhecimento histórico através da problematização do conteúdo exposto pelo professor, que, na Aula-Oficina, aparece como investigador social e organizador das atividades, o que fará dos alunos, protagonistas da aula que, com o auxílio do professor, objetiva desenvolver um pensamento crítico, buscando compreender e transformar as ideias históricas, através de um processo que passe, segundo Isabel Barca, por:

uma compreensão contextualizada do passado, com base na evidência disponível, e pelo desenvolvimento de uma orientação temporal que se traduza na interiorização de relações entre o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado. (BARCA, 2004, p.134).

Tendo o conceito de Aula-Oficina definido, o mesmo deve proporcionar ao aluno a construção de uma literacia histórica, chegando assim a um segundo ponto, o conceito de literacia histórica. Esta é construída tomando como base os saberes prévios do aluno, um “conhecimento pessoal incorporado na experiência dos alunos, envolvendo factos, crenças emoções, perspectivas, intuições e habilidades” (RAMOS, 2014, p.18).

Concordando com a autora, esse modelo é o mais diversificado e desafiador, capaz de superar o ensino de história tradicional, baseado em datas, nomes e fatos, ou a História Oficial como da cidade de Londrina que destaca alguns personagens em detrimento de outros.

Assim se realiza um levantamento das protonarrativas, que são conhecimentos ou saberes prévios ou tácitos e também considera que “os processos de aprendizado histórico não ocorrem apenas no ensino de história, mas nos mais diversos e complexos contextos da vida concreta dos aprendizes...” (RÜSEN, 2007, p.91), subentendendo-se que o aluno e o professor dominam saberes históricos provindos de múltiplas esferas sociais, não necessariamente circulantes nas instituições educacionais.

### **3 QUESTIONÁRIO DE CONHECIMENTOS PRÉVIOS E VISITA AO MUSEU HISTÓRICO DE LONDRINA PADRE CARLOS WEISS: IDENTIFICAÇÃO COM A HISTÓRIA OFICIAL**

O primeiro passo da Aula-Oficina é o levantamento dos conhecimentos prévios, que são as representações dos estudantes, como nos diz Nicole Tutiaux-Guillon: “A representação social é um produto cognitivo que mistura experiência, julgamento, conhecimento, afeto e resulta de uma interação social e socialização” (TUTIAUX-NILLON, 2011, p. 23). São noções, saberes, ideias, insights, construídos de forma não científica (embora também fragmentos da ciência sejam incorporados), e permeiam a comunicação, a compreensão. Mais ainda: interferem na decisão e ação (TUTIAUX-NILLON, 2011, p. 24). Os conhecimentos prévios, as representações dos alunos, são marcos a partir do qual os alunos darão significado aos conteúdos históricos escolares.

O segundo momento, diz respeito à problematização da fonte histórica. No caso, a exposição museal foi considerada como um conjunto de fontes históricas. Sobre a problematização das fontes, são três questionamentos básicos apontados por Hilary Cooper (2012, p. 34), quando se trata das séries iniciais do Ensino Fundamental. O primeiro é sobre o conhecimento prévio: *o que sei sobre isto?*; o segundo sobre o levantamento de hipóteses: *o que posso adivinhar sobre isto?*; e o terceiro sobre a pesquisa, ou problemática: *o que preciso, ou quero, saber sobre isto?*

Conforme o aluno avança para as séries finais do Ensino Fundamental, depois para o Ensino Médio, as perguntas vão sendo ampliadas, exigindo do aluno uma problematização mais complexa, de modo a promover a progressão dos conhecimentos históricos.

Para o Ensino Médio, Francisco César Ferraz (1999) fornece sugestões importantes para se problematizar um documento histórico, formulando uma tabela. O autor sugere questionamentos para o trabalho com uma fonte imagética que podem ser adaptados para outras fontes e servem tanto ao historiador como ao professor-investigador/seus alunos. Evidentemente, apenas o professor-investigador saberá selecionar as perguntas à(s) fonte(s) conforme o grau de dificuldade de sua turma.

Buscando a realização dessa proposta foi aplicado um questionário de conhecimentos prévios à 110 alunos, do Colégio X<sup>8</sup> da rede particular de ensino da cidade de Londrina, com idades entre 10 e 13 anos. Segue as questões aplicadas:

- 1) Você conhece a história da cidade de Londrina?
- 2) Aponte um lugar no qual a cidade conte uma história?
- 3) Como teve conhecimento dessa história?
- 4) Qual história a cidade está narrando através de monumentos, homenagens e arquitetura?
- 5) Já visitou o Museu Histórico Padre Carlos Weiss?

Apresentando os seguintes resultados:

<b>1 - Você conhece a história da cidade de Londrina?</b>	
SIM	73
POUCO	29
NÃO	8
<b>2- Aponte um lugar no qual a cidade conte uma história</b>	
MUSEU	40
MONUMENTOS/CONSTRUÇÕES	27

<sup>8</sup> Esta pesquisa segue rigorosamente a Resolução CNE nº 466/2012 (Ética na Pesquisa com seres humanos), em especial: “II.5 - consentimento livre e esclarecido - anuência do participante da pesquisa e/ou de seu representante legal, livre de vícios (simulação, fraude ou erro), dependência, subordinação ou intimidação, após esclarecimento completo e pormenorizado sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar”; “II.17 - protocolo de pesquisa - conjunto de documentos contemplando a descrição da pesquisa em seus aspectos fundamentais e as informações relativas ao participante da pesquisa, à qualificação dos pesquisadores e a todas as instâncias responsáveis”; “II.23 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE - documento no qual é explicitado o consentimento livre e esclarecido do participante e/ou de seu responsável legal, de forma escrita, devendo conter todas as informações necessárias, em linguagem clara e objetiva, de fácil entendimento, para o mais completo esclarecimento sobre a pesquisa a qual se propõe participar” e “II.24 - Termo de Assentimento - documento elaborado em linguagem acessível para os menores ou para os legalmente incapazes, por meio do qual, após os participantes da pesquisa serem devidamente esclarecidos, explicitarão sua anuência em participar da pesquisa, sem prejuízo do consentimento de seus responsáveis legais”. Devido à esta resolução, o colégio particular onde se realizou a pesquisa será chamado de “Colégio X” e os alunos não serão mantidos no anonimato.

ESCOLA	21
PRAÇAS	17
NOMES DE RUAS	5
<b>3 - Como teve conhecimento dessa história?</b>	
ESCOLA	74
INTERNET	14
FAMILIARES	9
NÃO TEM CONHECIMENTO	8
MUSEU	4
LIVROS	1
<b>4 - Qual história a cidade está narrando através de monumentos, homenagens e arquitetura?</b>	
MINHA FAMÍLIA	42
OS MAIS IMPORTANTES	20
QUEM CHEGOU PRIMEIRO	19
INGLESES	17
QUEM FEZ A CIDADE	12
<b>5 - Já visitou o Museu Histórico Padre Carlos Weiss?</b>	
NÃO	61
SEI ONDE FICA	32
SIM	17

Tabela 2: Respostas ao questionário de conhecimento prévio<sup>9</sup>

Como é possível perceber, analisando os resultados, a maior parte dos alunos declarou conhecer a história da cidade de Londrina, principalmente através da escola,

<sup>9</sup> Dados colhidos pela autora.

conseguindo identificar os lugares na cidade onde essa história é contada. Ainda que possamos defender que os conhecimentos adquiridos pelos sujeitos são obtidos em várias dimensões sociais para além da escola, este espaço permanece importante para a construção de conhecimentos. A novidade, em relação à pesquisa feita com o PIBID - UEL, é que ainda antes da visita ao museu e da problematização das fontes, esses alunos conseguiram se encontrar nessa narrativa oficial, entendendo que a História contada sobre a cidade é também a sua e de seus familiares. Pela especificidade de uma escola particular onde os alunos têm um nível econômico mais elevado, os alunos se identificaram com a História Oficial, na medida em que esta prioriza o chamado pioneiro como aquele mais abastado, considerado o primeiro a chegar em Londrina.

Conforme Peter Lee (2006) “a literacia histórica demanda um ‘compromisso de indagação’ com as ‘marcas de identificação’ da história, como ‘passado’, ‘acontecimento’, ‘evento’, ‘causa’, ‘mudança’, etc., ‘o que requer o conceito de evidência’”, contudo, nesse caso há pouca, ou quase nenhuma indagação, visto que o aluno, ao se ver representado na História Oficial, não demonstra insatisfação com a História perpetuada, e, portanto, não a questiona.

Com os alunos, fazendo o uso da cidade enquanto fonte histórica e tirando dela, ou encontrando nela, os conceitos, acima apresentados por Lee, esperamos que o aluno chegue a uma literacia histórica, que ultrapasse os muros da escola, sendo dotada de sentido e de significado, e, conseqüentemente de propósito para a vida prática e, sobretudo, proporcionar para que esses alunos construam o conhecimento histórico. Um conhecimento promovido em sala de aula, levando em consideração o Outro, a Outra cultura, a Outra sociedade ou grupo social, do passado e do presente, que diferente dele, não esteja retratado na história oficial.

Além do questionário de conhecimentos prévios, para a pesquisa, ocorreu uma aula-visita ao MHL, portanto, como já dito, este espaço será visto como “fonte”, na medida em que mostra em sua exposição, determinada visão da História de Londrina. Também como foi possível perceber no questionário, nem todos os alunos conheciam o MHL. A aula-visita integra a Aula-Oficina, considerando que os alunos presentes no MHL não estavam na escola, mas em uma situação escolar, na medida em que se

apresentava uma atividade extraescolar, mas com finalidades didático-pedagógicas. Como qualquer situação escolar, a visita ao museu compreende uma série de “rotinas” em que os sujeitos escolares, professor e alunos dispõem intenções, objetivos e noções de forma interativa. Em situação escolar, os sujeitos “constroem coletivamente um conjunto de conhecimentos” partindo da mobilização de conhecimentos prévios (EDWARDS, 1997, p. 55), ou seja, nunca há um “ponto de partida absoluto” para a construção do conhecimento (EDWARDS, 1997, p. 52).

O MHL serviu ao propósito de dispositivo de evocação, ou seja, para fazer com que os alunos falassem o que viam em sua exposição, quais silêncios comportaria. A exposição permanente do MHL é propícia para se compreender como se constrói uma narrativa histórica e como se pode realizar uma crítica em relação a esta narrativa.

Este museu narra a história de Londrina, considerando, ainda que em um espaço reduzido, desde o período anterior à colonização quando os indígenas Kaingáng, Guarani e Xetá aqui habitavam; até a contemporaneidade, com as primeiras indústrias, em especial, do café, que se estabeleceram na região. Sua exposição permanente comporta cenários como, por exemplo: “venda”, “cozinha”, “indústria”, “imprensa” (jornal), “alfaiataria”, etc. Tais cenários procuram reproduzir o ambiente do passado, procurando criar uma empatia no público, o que de fato acontece. Os artefatos indígenas ocupam um espaço mínimo, sendo que se encontram não propriamente na sala de exposição principal, mas em uma espécie de hall de entrada, como se se estivesse “fora” da história. A exposição culmina na indústria de café solúvel, destacando determinada marca.

Assim, a exposição museal permanente apresenta determinada interpretação histórica, privilegiando um grupo social, destaca-se a figura do homem, branco, cristão e heterossexual, na formação da cidade.

Os 110 alunos do Colégio X foram divididos em 5 grupos (22 alunos cada grupo) para realizar a visita ao museu, para buscar perceber o Outro então ali representado por intermédio de objetos que fazem, ou fizeram parte do cotidiano da cidade. Como analisado no questionário de conhecimentos prévios, parte dos alunos,

mesmo não tendo visitado o respectivo museu, sabia ao menos a sua localização<sup>10</sup> e quando questionados sobre as impressões à respeito da visita apresentaram uma reação positiva de reconhecimento da história da cidade como sua história. No que diz respeito a essa consciência histórica, sobretudo em relação ao pertencimento, facilmente identificado pelos alunos nessa pesquisa, é possível citar Geysy Dongley Germinari (2010) em *A história da cidade, consciência histórica e identidades de jovens escolarizados*, tendo como referencial Jörn Rüsen para o entendimento da categoria “consciência histórica” e ao mesmo tempo Martuccelli, para apreender a consciência histórica de determinado grupo, quando conclui que:

há uma tensão entre a consciência histórica e as identidades dos jovens escolarizados acerca do pertencimento à cidade. Partindo do pressuposto de que o passado é recordado de diferentes maneiras conforme os quadros de referência cultural, posso afirmar que o passado de Curitiba é rememorado pelos jovens de acordo com suas ideias de pertencimento à cidade, as quais comportam diferentes registros individuais e coletivos. Nesse sentido, por meio da narrativa (expressão da consciência histórica) sobre o passado de Curitiba, as identidades acerca da cidade são reveladas, possibilitando compreender o tipo de relação que os jovens estabelecem com o passado, presente e futuro (GERMINARI, 2010, p. 157).

Essa noção de pertencimento, ainda que reforçando a narrativa oficial que privilegia determinados grupos e silencia outros, deixa evidente como a história presente no museu enquanto lugar de memória, memória essa que é resgatada e reafirmada a partir desses lugares, influencia na formação da consciência histórica desses alunos.

Contudo, como professora-investigadora, realizamos a atividade didático-pedagógico prevista, considerando a Aula-Oficina como aula em que se investiga, se analisa e se critica as fontes, o que resultou na identificação por parte dos alunos das ausências na exposição museal do afro brasileiro, da mulher e do indígena. Porém, para o produto final, que seria a parte final da Aula-Oficina, quando o aluno pode apresentar o que aprendeu a partir de variadas formas, havíamos previsto um livro produzido pelos mesmos sobre a História Não-Oficial da cidade, o que não foi

---

<sup>10</sup> Rua Benjamin Constant, 900; onde funcionava de 1950 a 1982 a 2ª Estação Ferroviária de Londrina, sendo transformada em museu em 1986, quando é cedido em comodato à Universidade Estadual de Londrina e passa a abrigar o Museu Histórico de Londrina Padre Carlos Weiss, até os dias atuais.

possível, pois não houve a autorização do Colégio X para tal. O livro publicado pelos alunos, acabou abordando a questão do pioneiro, reforçando estereótipos, visto que grande parte dos alunos pertence a famílias consideradas pioneiras na História Oficial da cidade.

Não podemos afirmar que alunos de escola pública teriam uma visão muito distante desta que obtivemos pela nossa pesquisa. Conforme Márcia Elisa Teté Ramos em um artigo intitulado *Apropriações de alunos do ensino médio quanto à história da cidade de Londrina-PR* (2016) podem ser utilizadas várias técnicas para o levantamento do conhecimento prévio: Grupos Focais; tempestade de ideias; história hipotética e questionários *on line*, onde inseriu fontes históricas divergentes sobre o suposto “vazio demográfico” da cidade para que os alunos analisassem. A autora concluiu em sua pesquisa com os alunos de uma escola pública que estes apresentam determinados marcos de consciência histórica:

1) selecionam como marcos da história da cidade a colonização realizada pela Companhia de Terras Norte do Paraná (anos 30) e o auge da cultura do café (anos 50-60); 2) têm como protagonistas da história os “pioneiros”, em especial, os ingleses, sem que haja qualquer citação de um nome específico de um personagem individual; 3) a escolha destes marcos históricos e personagens históricos demonstram uma ênfase na questão econômica, e pode-se dizer que também na política, pois geralmente, estes sujeitos considerados “pioneiros” integraram e integram a política por serem de uma classe mais abastada. Apenas no Estudo Piloto, com a história hipotética, revelou-se uma ênfase na questão cultural devido ao próprio formato da metodologia e 4) tem como “sentidos da mudança” (BARCA, 2007), a ideia de progresso, o desenvolvimento sempre constante, sem rupturas. Os estudantes destacam pouco os pontos negativos da história da cidade e não há menção de uma história de temporalidade simultânea, pois se limitam a falar da cidade sem conexão com o Brasil ou com o mundo. (RAMOS, 2016, p. 82).

Isto demonstrou a “força da tradição”, em que uma História repetida termina por ser internalizada de tal modo que se torna quase impossível questioná-la. Embora haja uma proximidade de concepções entre as representações dos alunos da escola pública e dos alunos da escola particular, estes últimos demonstraram marcos de consciência histórica ainda mais tradicionais e/ou conservadores. Enfim, o produto final previsto para o PROFHISTORIA precisou ser revisto, tornando-se a proposta de Aula-Oficina.

## 4 PROPOSTA DE AULA OFICINA

Como já dito, o PIBID explorou esta temática, rendendo o livro *Pesquisa e Ensino na Construção de uma Literacia Histórica: Atividade do PIBID História da UEL*, de 2014. Neste, os pibidianos tratam da História da Cidade e as Aulas-Oficinas produzidas para a compreensão do tema.

A proposta no momento, para o PROFHISTORIA, é o de retomar a questão do levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos, bem como o uso escolar de fontes históricas. Entretanto, para otimizar o desenvolvimento do projeto, seria interessante uma posterior divisão dos mesmos em 03 grupos, sendo que cada grupo se responsabilize em identificar um grupo social na História da Cidade: afro-brasileiros, indígenas e mulheres. Uma forma de tornar a atividade mais específica, direcionada.

É importante que seja feita uma problematização a respeito da História Oficial da cidade de Londrina, onde, inicialmente os alunos devem identificar o grupo social, ou os grupos sociais, presentes na narrativa oficial, para em seguida, constatar a ausência histórica das narrativas históricas do negro, do indígena e da mulher.

Existe a possibilidade de uma análise crítica sobre as ausências históricas da cidade conforme alguns documentos como reportagens, jornais, entrevistas, que poderão ser selecionados, como algumas propagandas da Companhia de Terras Norte do Paraná que destacavam que na região não havia ninguém, tendo em vista que os alunos estão acostumados com propagandas que na atualidade perpassam muito o cotidiano do sujeito, possibilitando, assim, que o aluno os interrogue, chegando ao objetivo final da Aula-Oficina, que é tornar o aluno agente do seu próprio conhecimento.

Os folhetos de propaganda da Companhia de Terras Norte do Paraná (CNTN), reforçaram a ideia de paraíso, fertilidade e de enriquecimento certo (ARIAS NETO, 1998, p. 24-25), e excluíram o fato de que algumas pessoas já estavam estabelecidas na região, o que poderia supor conflitos quanto à posse da terra, e assim se “opunham frontalmente à ideia de promessa “então divulgada, comprometendo a comercialização dos lotes de terra na região (RAMOS, ALVES, 2008, p. 189).

Também a chamada “história hipotética” pode ser utilizada como atividade didático-pedagógica. Com esta atividade, pretende-se fazer com que o aluno recorra à imaginação histórica, ou seja, que levante hipóteses sobre como seria a vida de pessoas de determinada época e lugar. Mesmo os historiadores mais tradicionais entendem que não há como retratar a história como realmente aconteceu e que embora o ponto de partida sejam as fontes históricas, há que interpretar estas fontes para além do que elas indicam. A atividade solicitada ao aluno é chamada de “interpolação”, ou seja, a partir do que ele já tem como conhecimento prévio, conteúdos substantivos e conceitos estruturais da história, obtidos pela escolarização ou pela pedagogia informal (família, amigos, mídia, etc.), indaga-se o que ele poderia falar sobre história de Londrina, construindo ele mesmo uma história hipotética com o auxílio de um questionário. Desta forma, o aluno é levado a utilizar a imaginação histórica, que traduzindo, seria levantar hipóteses sobre o que aconteceu em Londrina em determinada época e com determinados sujeitos situados historicamente, e para isso, recorreria à sua memória, suas associações, seus conhecimentos históricos. A “interpolação” parte das fontes – aqui, nossos alunos partirão do que sabem/lembram sobre a história de Londrina e da propaganda da Companhia de Terras Norte do Paraná –, e assim os alunos constroem uma história plausível segundo seus conhecimentos e/ou associações, preenchendo as lacunas através de sua imaginação/memória.

Ainda conforme o conceito de Aula-Oficina, apresentado anteriormente, cabe ao professor incitar o aluno, através da problematização do conteúdo exposto, e, apesar de considerar o aluno enquanto protagonista da própria aula, e não mais apenas ouvinte, o professor ainda se faz necessário no auxílio ao aluno em desenvolver um pensamento crítico acerca da História e, para tanto, é importante que seja feita uma pesquisa pelo professor para que haja uma prévia escolha de nomes, grupos e fontes a serem trabalhados, e que não sejam escolhidos aleatoriamente. Como supramencionado, se a professora-investigadora não agisse no sentido de “provocar” o questionamento das ausências/silêncios de certos grupos sociais da História da Cidade, os alunos permaneceriam apenas na edificação dos grandes personagens, dos pioneiros.

A articulação entre pesquisa e ensino ocorre quando o profissional da história é reconhecido como *professor de história*, ao planejar as aulas-oficina, os materiais didáticos a serem utilizados e a maneira que eles serão trabalhados, e, também como *historiador*, ao mobilizar seus conhecimentos para desenvolver a pesquisa sobre os personagens a serem estudados. Para nortear a pesquisa - não somente essa -, perguntas devem ser feitas aos documentos trabalhados. Nesse caso isso será feito por uma parceria, entre professor e aluno, partindo do presente para compreender a problemática apresentada. Nesse processo o aluno, juntamente com o professor, atribuirá sentido e significado ao conhecimento histórico, realizando essa “construção do conhecimento” de uma forma satisfatória.

Podemos identificar então três momentos distintos para a realização dessa aula oficina, podendo ser divididos da seguinte forma:

1. Questionário de conhecimento prévio: buscando identificar o conhecimento histórico do aluno, e sua consciência histórica, à respeito do tema abordado, nesse caso a História Local da cidade de Londrina.
2. Uso de fontes: Apresentação e problematização das fontes, nesse caso o Museu Histórico de Londrina Padre Carlos Weiss, onde as mesmas deverão ser questionadas, buscando identificar as permanências e rupturas, as ausências e presenças, nessa narrativa oficial.
3. Construção de conhecimento histórico: que leve em consideração o outro, principalmente aquele silenciado na História Oficial, evidenciando essa ausência, nesse caso, do indígena, do afro-brasileiro e da mulher.

Neste último ponto, é preciso pensar em formas de apresentação do conteúdo apreendido pelo aluno. A produção de um livro que permite outra perspectiva da História da Cidade, considerando os grupos marginalizados, foi nosso interesse primeiro, mas esta apresentação da narrativa histórica final do aluno pode ser manifesta em atividades como:

*Debate:* à medida em que o aluno, quando mobiliza argumentos para o debate, está na verdade, mobilizando os saberes apreendidos. Segundo

Rüsen, o debate sugere “intersubjetividade discursiva, em uma relação aberta de comunicação racional-comunicativa” (RÜSEN apud SCHMIDT; BARCA; MARTINS, 2010, p. 48)

*Desenho/HQ:* dependerá muito da faixa etária do aluno, que quanto mais novo se sentirá mais apto para expressar o que aprendeu pelo desenho ou arte. Podemos dizer que a arte é um tipo de narrativa histórica, geralmente desprezada pelos professores e pelos alunos de faixa etária mais avançada, mas que é tão válida quanto qualquer outra (LIMA, 2017).

*Entrevista:* que poderá ser com um idoso, que viu a cidade crescer. Um idoso de qualquer sexo, etnia, grupo social, religião, etc., que possa dizer como era cidade “antigamente”, quando chegou na mesma. As perguntas devem ser roteirizadas junto como professor, que saberá priorizar aquelas que darão sentido a uma História Não-Oficial (BARON, 2011);

*Contrapropaganda:* como as propagandas da Companhia de terras Norte do Paraná eram relacionadas às mensagens de terras férteis, terras sem saúva e “vazio demográfico”, seria interessante promover uma campanha às avessas, em que se revela como a terra é realmente. A contrapropaganda pode ser escrita, desenhada ou em forma de telejornal (DUARTE, 2012).

*Estudo toponímico:* o relatório de pesquisa sobre nomes de ruas, avenidas e praças que correspondem à História Oficial e que correspondem à História Não-Oficial. Em Londrina, como em qualquer outra cidade, existem nomes de bandeirantes, militares, supostos heróis, dentre os quais, nomes daqueles considerados pioneiros. Mas existem nomes daqueles que nunca foram considerados pioneiros, mas que representam uma profissão, uma classe ou mesmo movimento social da cidade? Quais seriam? (SILVA; MORAES; MEDEIROS, 2016)

O conhecimento histórico construído em sala de aula por intermédio da Aula-Oficina, ou seja, pelo princípio investigativo, pode ser grande aliado para a formação histórica, que na concepção de Rüsen, relaciona “ao saber, à práxis e à subjetividade” (RÜSEN, 2001, p. 95), pressupondo a capacidade de apreender o mundo, a alteridade, em um processo de autoconstrução. A formação histórica pressupõe desenvolver a “competência prática de empregar o conhecimento histórico na análise, no julgamento e no tratamento dos problemas do presente” (RÜSEN, 2007, p. 45).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente artigo, e a Aula-Oficina que resultou nele, foram iniciados buscando um resultado que, aparentemente, seria óbvio, levando em consideração as atividades

realizadas pelo PIBID - UEL (2014), conforme o qual os alunos não se reconheceriam na história narrada pelo local de memória escolhido e, portanto, ficariam realizados em poder, de alguma forma, contribuir com a construção de um conhecimento histórico que os representasse. Entretanto presumir esse resultado mostrou-se um equívoco, alunos de classes sociais diferentes, ainda que vivendo na mesma cidade, apresentam algumas representações próximas, mas também, como no caso, representações distintas de uma mesma realidade, de um mesmo presente e passado. Um passado que, ainda que comum, é contado de forma parcial, privilegiando determinadas camadas da sociedade e desprestigiando outras.

O desafio foi em despertar a empatia histórica dos alunos do colégio X, que, por se reconhecerem na narrativa oficial/tradicional, não apresentavam motivação individual nenhuma em repensar a História da Cidade. Por pertencerem às famílias pioneiras de Londrina, seus familiares, por muitas vezes, dão nome às ruas e praças da cidade, são homenageados pelos monumentos e essa “luta” pelo reconhecimento das vozes então silenciada, parece não pertencer a eles. Essa disparidade social, acaba por ser alimentada pela instituição escolar quando, ao invés de agir buscando reduzir as diferenças sociais, na medida do possível, formando cidadãos preocupados com seu papel na sociedade, caminha no sentido oposto, reforçando a todo momento o estereótipo do pioneiro, aquele que tem privilégios por, supostamente, ter feito muito pela cidade.

Por fim, essa proposta, que caminhou no sentido oposto do planejado, acabou por proporcionar uma experiência reveladora, onde, apesar da identificação das ausências nas narrativas históricas oficiais da cidade por parte dos alunos, os mesmos foram impedidos, pela própria história familiar constantemente repassada e pela instituição em que estudam, de produzir algo voltado para essas ausências. O livro produzido por estes alunos, além de reforçar os privilégios de determinada classe social, ainda os justifica historicamente.

Porém, nossa proposta se firma também neste tipo de desafio, de “luta” para o reconhecimento e reelaboração de histórias não-contadas ou mal contadas. Para nós, a proposta de Aula-Oficina interessa por entender o aluno como protagonista de seu conhecimento, sem se desprezar o papel do professor na orientação deste processo.

Partindo de seus conhecimentos advindos da família, da mídia ou mesmo da escola, bem como de outros âmbitos, podemos refletir sobre quais fontes históricas podem ser tratadas em sala, como podem ser vistas/analizadas e, finalmente, o que podemos solicitar em termos de apresentação da narrativa construída no processo de ensino e aprendizagem. O pilar deste tipo de aula é a metodologia da ciência histórica pensada para estudantes, que engloba pesquisa, interpretação de fontes e a produção de argumentos/explicações/perspectivas históricas mais elaboradas, que superem as perspectivas constantemente repetidas no senso comum, geralmente envoltas na tradição ou na mera opinião. O objetivo, em última instância, é formar o sujeito capaz de pensar a realidade criticamente, com os mesmos procedimentos que respaldam a ciência histórica, que não busca a Verdade absoluta, mas tem pretensão de verdade, pois quer entender a(s) verdade(s) de grupos sociais até então silenciados, desta maneira, rompendo com a História Oficial.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARIAS NETO, José Miguel. *O Eldorado: representações da política em Londrina, 1930-1975*. Londrina: Editora UEL, 1998.
- BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In: BARCA, Isabel (Org.) *Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica*. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131 – 144.
- BARCA, Isabel. Educação histórica: uma nova área de investigação. In: ARIAS NETO, José Miguel (Org.) *Dez anos de pesquisa em ensino de História*. Londrina: AtritoArt, 2005.
- BARCA, Isabel. Investigação em Educação Histórica: fundamentos, percursos e perspectivas. In OLIVERIA, Margarida Maria Dias de; CAINELLI, Marlene Rosa; OLIVEIRA, Almir Félix Batista de. (Org.). *Ensino de história: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços*. Natal, RN: EDFURN, 2008.
- BARON, Willian Carlos Cipriani. A entrevista mediada como estratégia metodológica no ensino de história. *História & Ensino*. v. 17, n. 1, 2011.
- BLOCH, Marc. *Apologia da história ou o ofício do historiador*: edição anotada por Étienne Bloch, 2001.
- BRASIL, Base Nacional Comum Curricular. (3ª versão) MEC, 2017. Disponível em [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf) Acesso em 26 de julho de 2018.
- CAINELLI, Marlene Rosa; TUMA, Magda Madalena P. Desbravadores e pioneiros: o pensar histórico de crianças sobre a história de Londrina. *Fóruns Contemporâneos de Ensino de História no Brasil on-line*, 2007.
- COOPER, Hilary. *Ensino de história na educação infantil e anos iniciais: um guia para professores*. Trad. Rita de Cássia K. Jankowski; Maria Auxiliadora Schmidt e Marcelo Fronza. Curitiba: Base editorial, 2012.

DUARTE, Geni Rosa. A linguagem televisiva na escola. In AMARO, Hudson Siqueira; RODRIGUES, Isabel Cristina (Org.). História; metodologia do ensino. Maringá: EDUEM, 2012.

EDWARDS, Verónica. *Os sujeitos no universo da escola*. Um estudo etnográfico no ensino primário. Trad. Josely Vianna Baptista. São Paulo: Ática, 1997.

FERRAZ, Francisco César. Uma agenda alternativa para o debate sobre o uso escolar das fontes históricas. In: SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. R. *III Encontro Perspectivas do Ensino de História*. Curitiba: Aos Quatro Ventos. 1999.

GERMINARI, Geysa Dongley. *A história da cidade, consciência histórica e identidades de jovens escolarizados*. 188 fls. Tese de Doutorado em educação. Universidade Federal do Paraná, 2010.

LEE, Peter. “Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé”: compreensão das pessoas do passado. In: BARCA, I. (Org.). *Educação histórica e museus*. Braga: Centro de Investigação em Educação e Psicologia; Universidade de Minho Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga – Portugal: Centro de Investigação em Educação/Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho. 2003.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar em Revista*. Especial. Dossiê: Educação Histórica, 2006.

LEME, Edson José Holtz. *O teatro da memória*. O Museu Histórico de Londrina – 1959-2000. 276 f. (Doutorado em História) Assis, 2013.

LENINE e FALCÃO, Dudu. Paciência. In: LENINE. Na pressão. Barueri, São Paulo: BMG. Brasil, 1999. 1 CD.

LIMA, Douglas Mota Xavier de. História em quadrinhos e ensino de História. *História Hoje*. v. 6, n. 11, 2017.

MIRANDA, Sonia Regina; BLANCH, Joan P. Cidade, Memória e Educação: conceitos para provocar sentidos no vivido. In: MIRANDA, Sonia Regina; SIMAN, Lana Mara Castro (Org.). *Cidade, memória e educação*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes curriculares da rede pública de educação básica- História, 2008.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Cidades visíveis, cidades sensíveis, cidades imaginárias. *Revista Brasileira de História*. v. 27, n. 53, pp. 11-23, 2007.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*. v. 2, n. 3, 1989: 3-15.

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

RAMOS, Igor Guedes; ALVES, Samira Ignácio. Índios: um silêncio ao norte do Paraná. In Índios: um silêncio ao norte do Paraná. ALEGRO, Regina Célia et al. *Temas e questões para o ensino de História do Paraná*. Londrina: EDUEL, 2008. p. 175-196.

RAMOS, Márcia Elisa Teté (Org.) Pesquisa e ensino na construção de uma literacia histórica: atividades do PIBID história da UEL Londrina : UEL, 2014.

RAMOS, Márcia Elisa Teté Ramos. Apropriações de alunos do ensino médio quanto à história de Londrina-PR. *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 8, n. 19, p. 60 - 95. set./dez. 2016.

RAMOS, Márcia Elisa Teté. Educação Histórica: articulação orgânica entre investigação e ação. *XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, 2013.*

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

RÜSEN, Jörn. *Reconstrução do passado*. Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

SANTOS, Flávio Batista dos. *O ensino de História Local na formação da consciência histórica: um estudo com alunos do ensino fundamental na cidade de Ibaiti-PR*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Londrina. 2014.

SCHMIDT, M. A. O ensino de História Local e os desafios da formação da consciência histórica. In: MONTEIRO, A. M.; GASPARELLO, A. M.; MAGALHÃES, M. de S. (Org.). *Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas*. Rio Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007. p. 187-198.

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

SILVA, Bruno Sanches; MORAES, Daniela Reis; MEDEIROS, Talita. Essa rua tem um nome: memórias e sociabilidades da Saul Elkind. Londrina: UNIFIL, 2016. Disponível em <http://www.unifil.br/portal/images/pdf/documentos/livros/essa-rua-tem-historia.pdf> Acesso em 26 de julho de 2018.

TUTIAUX-GUILLON, Nicole. O paradoxo francês: cultura histórica significativa e didática da história incerta. *Educação e Realidade*. v.36, n.1, jan./abr., 2011. p. 15-37.