

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**

**ROSI TEREZINHA FERRARINI GEVAERD**

**A NARRATIVA HISTÓRICA COMO UMA MANEIRA DE ENSINAR  
E APRENDER HISTÓRIA: O CASO DA HISTÓRIA DO PARANÁ**

**CURITIBA**

**2009**

Catálogo na publicação  
Sirlei do Rocio Gdulla – CRB 9ª/985  
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Gevaerd, Rosi Terezinha Ferrarini

A narrativa histórica como uma maneira de ensinar e aprender história: o caso da história do Paraná / Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd.

– Curitiba, 2009.

300 f.

Orientadora: Profª. Drª. Maria Auxiliadora Moreira do Santos Schmidt

Tese(Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

1. História – estudo e ensino – Paraná. 2. Paraná – história – estudo e ensino. 3. História – estudo e ensino - narrativa (retórica). I. Título.

CDD 981.62007

CDU 981(816.2)

**ROSI TEREZINHA FERRARINI GEVAERD**

**A NARRATIVA HISTÓRICA COMO UMA MANEIRA DE ENSINAR  
E APRENDER HISTÓRIA: O CASO DA HISTÓRIA DO PARANÁ**

**Tese apresentada como requisito parcial  
para a obtenção do grau de Doutora em  
Educação, ao Programa de Pós-Graduação  
em Educação, Setor de Educação, da  
Universidade Federal do Paraná.**

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Auxiliadora  
Moreira dos Santos Schmidt**

**Co-orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Isabel Barca**

**CURITIBA**

**2009**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

### PARECER

Defesa de Tese de **ROSI TEREZINHA FERRARINI GEVAERD** para obtenção do Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO. Os abaixo-assinados: DR<sup>a</sup> MARIA AUXILIADORA MOREIRA DOS SANTOS SCHMIDT, DR. ESTEVÃO DE REZENDE MARTINS, DR<sup>a</sup> KATIA MARIA ABUD, DR. CARLOS ROBERTO ANTUNES DOS SANTOS e DR. GERALDO BALDUÍNO HORN argüiram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Tese: “**A NARRATIVA HISTÓRICA COMO UMA MANEIRA DE ENSINAR E APRENDER HISTÓRIA: O CASO DA HISTÓRIA DO PARANÁ**”.

Procedida a argüição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DR <sup>a</sup> MARIA AUXILIADORA M. DOS S. SCHMIDT		Aprovada
DR. ESTEVÃO DE REZENDE MARTINS		Aprovado
DR <sup>a</sup> KATIA MARIA ABUD		Aprovada
DR. CARLOS ROBERTO ANTUNES DOS SANTOS		Aprovada
DR. GERALDO BALDUÍNO HORN		Aprovado

Curitiba, 30 de março de 2009.

**Prof. Dr. Ângelo Ricardo de Souza**  
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

*À minha família, sempre presente  
com palavras de incentivo e apoio  
nesta minha caminhada.*

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), na medida em que esta pesquisa contou com o apoio dessa instituição, com a Bolsa na modalidade Doutorado Sanduíche no Exterior - SWE, na cidade de Braga, Portugal, no período de 11 de fevereiro a 30 de junho de 2008.

A todos que, de alguma forma, manifestaram seu apoio e incentivo para a concretização desta tese, mais especialmente à minha orientadora, Dr.<sup>a</sup> Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt, não só por ter-me orientado no percurso desta investigação, mas também por ter proporcionado meu desenvolvimento acadêmico e profissional.

Igualmente, à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Isabel Barca, pela sua disponibilidade em me orientar durante o doutoramento, sobretudo durante o Estágio Científico Avançado, na área de Especialização em Metodologias da Educação, na Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Aos professores da Banca de Qualificação, Dr.<sup>a</sup> Isabel Barca, Dr. Carlos Roberto Antunes dos Santos, Dr.<sup>a</sup> Tânia Maria Braga Garcia, pelas considerações significativas e criteriosas para o encaminhamento deste trabalho.

Aos integrantes da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, que possibilitaram a minha dispensa neste final do percurso, para a finalização da pesquisa.

Ao Núcleo Regional de Educação de Curitiba e à equipe da Escola Municipal, que abriram as portas para a efetivação da presente investigação, especialmente às professoras, que souberam entender a necessidade de minha presença em seu cotidiano escolar, bem como aos alunos e alunas, que aceitaram o meu convívio entre eles.

Aos amigos Lilian, Elaine e Adilson, por terem assumido o grupo de História em minha ausência.

Às amigas Angelita, Cleonice e Naldemir, pelo apoio, presencial ou à distância, durante esta caminhada.

Ao grupo da Educação Histórica, que durante o doutoramento foi se ampliando e se tornando mais consistente nas discussões e reflexões, contribuindo de forma fundamental para a escrita deste trabalho.

Às minhas amigas portuguesas, de modo especial a Helena Pinto, Julia Castro e Marília Gago, que me acompanharam durante minha presença em seu país, em diferentes momentos.

Às pessoas de minha família que souberam entender as "minhas ausências", apoiando-me, assim, na concretização do trabalho.

## RESUMO

A presente investigação dá continuidade à pesquisa desenvolvida no meu mestrado, momento em que procurei reconstruir como foi se constituindo o ensino de história do Paraná nas escolas públicas municipais de Curitiba, tomando como categoria de análise o conceito de *código disciplinar* proposto por Cuesta Fernandes (1997; 1998). Dando continuidade à investigação, e partindo do pressuposto de que a história como ciência possui uma natureza narrativista, busquei verificar os tipos de narrativas históricas da história do Paraná presentes no processo de escolarização, sejam aquelas difundidas pelo manual didático, pelas propostas curriculares, ou pelas aulas da professora, e analisar se ocorre uma convergência dessas narrativas no sentido de dar origem a determinada aprendizagem histórica, evidenciada nas narrativas produzidas pelos alunos. A pesquisa foi pautada em investigações na área da Educação Histórica, mais especificamente na linha da cognição histórica situada, a qual engloba estudos que têm como perspectiva a compreensão das ideias de professores e alunos em contexto de ensino – aulas de história, tomando como referência o próprio conhecimento histórico. Usei a metodologia de pesquisa qualitativa, privilegiando a observação, durante um ano letivo, de aulas de história em uma turma de Ciclo II - 2.<sup>a</sup> etapa - 5.<sup>o</sup> ano do ensino fundamental de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Constatei que existe uma convergência entre as narrativas difundidas nos manuais didáticos, na explicação da professora e nas propostas curriculares, a qual indica uma forte presença de determinada perspectiva da história tradicional do Paraná. Algumas considerações podem ser apontadas, entre elas a necessidade de um debate historiográfico que subsidie uma reconstrução curricular no que tange à história do Paraná, bem como a necessidade da incorporação, por parte dos professores, da ideia da narrativa histórica como uma maneira de ensinar e aprender história, mostrando-se como fundamental o debate em torno das narrativas históricas.

**Palavras-chave:** Ensino de história. Educação histórica. Narrativa histórica. História do Paraná.

## ABSTRACT

This investigation resumes the research developed on my Master's Degree, when I aimed to reconstruct how the teaching of Paraná's History had been established at Curitiba's municipal public schools, taking as analysis category the concept of *disciplinary code* proposed by Cuesta Fernandes (1997; 1998). Continuing the investigation and starting at the assumption that History as a science has a narrativistic nature, I aimed to verify the types of historical narratives from Paraná's History that are present during the schooling process, either communicated by the didactic manual, and by curricular propositions, either by the teacher's classes; and that the convergence of such narratives originates a certain historical learning, which is made evident at the narratives produced by the students. The research was based on investigations in the field of Historical Education, more specifically on the line of situated historical cognition, which encompasses studies that have as perspective the comprehension of the teachers and students' ideas on the context of learning – History classes, taking as reference the historical knowledge itself. I used the qualitative research methodology, privileging the observation, during one school year, of History classes at a class of Cycle II – 2<sup>nd</sup> stage – 5<sup>th</sup> year of the basic education, from a school of Curitiba's Municipal Educational System. I have encountered that there is a convergence between the narratives displayed in the didactic manuals, in the teacher's explanation and in the curricular propositions, which indicates a strong presence of a certain perspective of Paraná's traditional history. Some considerations can be pointed out, among them, the need of a historiographic debate that may provide assistance to a curricular reconstruction regarding Paraná's History and the need of the incorporation, by the teachers, of the idea of historical narrative as a mean of teaching and learning history, which makes the debates about historical narratives fundamental and important.

**Keywords:** History teaching. Historical education. Historical narrative. Paraná's History.

## LISTA DE QUADROS

1	ESTUDO EXPLORATÓRIO 2 - QUESTIONÁRIO PRÉVIO.....	119
2	NÚMERO DE ALUNOS POR TURMA - 2006.....	129
3	CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA DOS ALUNOS E PROFESSORA COM O CONHECIMENTO .....	131
4	ESTRUTURA DA NARRATIVA HISTÓRICA DA PROFESSORA: CATEGORIAS .....	134
5	NARRATIVA HISTÓRICA DO ALUNO: CATEGORIAS.....	137
6	NÚMERO DE ALUNOS POR TURMA - 2007 .....	141
7	TRANSCRIÇÃO DA AULA DA PROFESSORA.....	142
8	MANUAL DE HISTÓRIA DO PARANÁ: CONHECENDO O PARANÁ.....	172
9	MANUAL DE HISTÓRIA DO PARANÁ: VIVER É DESCOBRIR.....	181
10	NARRATIVAS HISTÓRICAS DO PARANÁ PRESENTES EM AULAS.....	196
11	NARRATIVA HISTÓRICA A OCUPAÇÃO PORTUGUESA DO ESPAÇO PARANAENSE: ATIVIDADES PROPOSTAS PELO MANUAL DIDÁTICO E PROFESSORA.....	210
12	NARRATIVA HISTÓRICA ESPANHÓIS, NOSSOS PRIMEIROS COLONIZADORES: ATIVIDADES PROPOSTAS PELO MANUAL DIDÁTICO E PROFESSORA.....	212
13	NARRATIVA HISTÓRICA OS BANDEIRANTES ATACAM AS REDUÇÕES: ATIVIDADES PROPOSTAS PELO MANUAL DIDÁTICO E PROFESSORA .....	215
14	NARRATIVA HISTÓRICA OS ESPANHÓIS NO PARANÁ: ENCOMIENDAS E REDUÇÕES: ATIVIDADES PROPOSTAS PELO MANUAL DIDÁTICO E PROFESSORA.....	216
15	NARRATIVA HISTÓRICA EMANCIPAÇÃO POLÍTICA DO PARANÁ: ATIVIDADES PROPOSTAS PELO MANUAL DIDÁTICO E PROFESSORA.....	218
16	NARRATIVA HISTÓRICA REVOLUÇÃO FEDERALISTA: ATIVIDADES PROPOSTAS PELO MANUAL DIDÁTICO E PROFESSORA .....	220
17	NARRATIVA HISTÓRICA A QUESTÃO DO CONTESTADO: ATIVIDADES PROPOSTAS PELO MANUAL DIDÁTICO E PROFESSORA.....	222
18	NARRATIVA HISTÓRICA IMIGRANTES NO PARANÁ: ATIVIDADES PROPOSTAS PELO MANUAL DIDÁTICO E PROFESSORA .....	226
19	ATIVIDADES REALIZADAS PELOS ALUNOS NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO .....	228
20	PROPOSTAS CURRICULARES DA RME - 1974-2006 .....	232
21	NARRATIVAS HISTÓRICAS E PROPOSTAS CURRICULARES .....	243
22	PRINCIPAIS MARCADORES HISTÓRICOS DA NARRATIVA COMO VIVIAM OS ÍNDIOS NAS MISSÕES JUNTO AOS PADRES JESUÍTAS, SEGUNDO OS ALUNOS .....	249
23	PRINCIPAIS MARCADORES/MARCOS HISTÓRICOS OMITIDOS PELOS ALUNOS .....	250

24	PRINCIPAIS RELAÇÕES CAUSAIS/MUDANÇAS/CONTINUIDADES, SEGUNDO OS ALUNOS .....	251
25	PRINCIPAIS MARCADORES DE RELAÇÕES CAUSAIS/MUDANÇAS/CONTINUIDADES OMITIDOS PELOS ALUNOS .....	252
26	MARCADORES TEMPORAIS UTILIZADOS PELOS ALUNOS .....	253
27	PRINCIPAIS MARCADORES TEMPORAIS OMITIDOS PELOS ALUNOS .....	254
28	MARCADORES ESPACIAIS UTILIZADOS PELOS ALUNOS.....	255
29	PRINCIPAIS MARCADORES ESPACIAIS OMITIDOS PELOS ALUNOS .....	256
30	PERSONAGENS/AGENTES SOCIAIS PRESENTES NO MANUAL DIDÁTICO E NAS NARRATIVAS DA PROFESSORA, USADOS PELOS ALUNOS .....	257
31	PRINCIPAIS PERSONAGENS/AGENTES SOCIAIS OMITIDOS PELOS ALUNOS.....	258
32	PRINCIPAIS PERSONAGENS/AGENTES PESSOAIS OMITIDOS PELOS ALUNOS .....	260
33	PRINCIPAIS MARCADORES HISTÓRICOS DA <i>REVOLUÇÃO FEDERALISTA</i> , SEGUNDO OS ALUNOS.....	266
34	PRINCIPAIS MARCADORES/MARCOS HISTÓRICOS PRESENTES NA NARRATIVA DO MANUAL DIDÁTICO OMITIDOS PELOS ALUNOS .....	268
35	PRINCIPAIS MARCADORES HISTÓRICOS PRESENTES NAS NARRATIVAS DA PROFESSORA, OMITIDOS PELOS ALUNOS .....	268
36	PRINCIPAIS RELAÇÕES CAUSAIS/MUDANÇAS/CONTINUIDADES, SEGUNDO OS ALUNOS .....	269
37	PRINCIPAIS MARCADORES DE RELAÇÕES CAUSAIS/MUDANÇAS/CONTINUIDADES OMITIDOS PELOS ALUNOS .....	270
38	MARCADORES TEMPORAIS UTILIZADOS PELOS ALUNOS .....	271
39	PRINCIPAIS MARCADORES TEMPORAIS OMITIDOS PELOS ALUNOS .....	272
40	MARCADORES ESPACIAIS/UTILIZADOS/NÃO UTILIZADOS PELOS ALUNOS .....	273
41	PERSONAGENS/AGENTES SOCIAIS/USADOS /OMITIDOS PELOS ALUNOS.....	274
42	PERSONAGENS/AGENTES PESSOAIS/USADOS /OMITIDOS PELOS ALUNOS .....	275
43	NÍVEL DAS NARRATIVAS DOS ALUNOS .....	283

## LISTA DE FIGURAS

1	MAPA HISTÓRICO: MARCHAS E EZERCITOS - 1893-4.....	121
2	PLANTA DA CIDADE DA LAPA - 1899.....	122
3	TROPA LEGALISTA DA REVOLUÇÃO FEDERALISTA - 1893-1894.....	123
4	TROPA FEDERALISTA DO MOVIMENTO REVOLUCIONÁRIO - 1893-1894.....	123
5	ANTÔNIO ERNESTO GOMES CARNEIRO .....	124
6	ILDEFONSO PEREIRA CORREIA - BARÃO DO SERRO AZUL .....	125
7	MAPA DO BRASIL: CAPITANIAS HEREDITÁRIAS .....	210
8	A OCUPAÇÃO PORTUGUESA DO ESPAÇO PARANAENSE – ATIVIDADE .....	211
9	ESPAÑHÓIS, NOSSOS PRIMEIROS COLONIZADORES – ATIVIDADE .....	213
10	MAPA – AS TREZE REDUÇÕES DO PARANÁ .....	213
11	ESCREVA COMO VOCÊ ACHA QUE VIVIAM OS ÍNDIOS NAS MISSÕES, JUNTO AOS PADRES JESUÍTAS.....	214
12	PESQUISA: ANTÔNIO RAPOSO TAVARES.....	215
13	ENCOMIENDAS E MISSÕES OU REDUÇÕES – ATIVIDADE .....	217
14	EMANCIPAÇÃO POLÍTICA DO PARANÁ - ATIVIDADE .....	219
15	A REVOLUÇÃO FEDERALISTA - ATIVIDADE.....	221
16	ESCREVA SOBRE A REVOLUÇÃO FEDERALISTA .....	221
17	A QUESTÃO DO CONTESTADO - ATIVIDADE .....	223
18	A QUESTÃO DO CONTESTADO – MAPA.....	224
19	MOVIMENTOS POPULARES NA ATUALIDADE - ATIVIDADE .....	224
20	VISITA AO MUSEU PARANAENSE - RELATÓRIO .....	225
21	IMIGRANTES NO PARANÁ - ATIVIDADE.....	227
22	IMIGRANTES NO PARANÁ – HISTÓRIA EM QUADRINHOS.....	227

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>1 EDUCAÇÃO HISTÓRICA: BUSCANDO COMPREENDER AS IDEIAS HISTÓRICAS DE ALUNOS E PROFESSORES</b> .....	34
1.1 EDUCAÇÃO HISTÓRICA: INVESTIGANDO O PENSAMENTO HISTÓRICO DOS ALUNOS.....	34
1.2 EDUCAÇÃO HISTÓRICA: OS PRIMEIROS PRODUTOS DE INVESTIGAÇÕES NO BRASIL .....	51
1.3 INVESTIGAÇÕES SOBRE NARRATIVAS HISTÓRICAS E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: CONTRIBUTOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA .....	53
<b>2 NARRATIVAS HISTÓRICAS COMO FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA</b> .....	64
2.1 NARRATIVAS HISTÓRICAS: UMA MANEIRA DE ENSINAR E APRENDER HISTÓRIA .....	65
2.2 A HISTÓRIA E SUA NATUREZA NARRATIVISTA.....	68
2.2.1 A História e sua Natureza Narrativista.....	68
2.2.2 O Paradigma Narrativista: Pauta de Discussões.....	71
2.3 NARRATIVA E EXPLICAÇÃO: CONCEITOS DO "FAZER" HISTÓRIA .....	86
2.4 O NARRAR COMO FORMA DE CONSTITUIÇÃO DE SENTIDOS SOBRE O PASSADO .....	95
<b>3 PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	104
3.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS .....	105
3.2 O CONTEXTO DA ESCOLARIZAÇÃO .....	107
3.3 ESTUDO EXPLORATÓRIO 1 .....	111
3.4 ESTUDO EXPLORATÓRIO 2 .....	117
3.4.1 Procedimentos Adotados no Estudo Exploratório 2 .....	119
3.4.2 A Escolha da Escola.....	126
3.5 O ESTUDO-PILOTO .....	127
3.5.1 O Contato com a Professora e Alunos .....	129
3.5.2 Observação em Aulas de História .....	130

3.5.3	Análise da Narrativa Histórica da Professora .....	133
3.5.4	Análise da Narrativa Histórica do Aluno .....	136
3.6	O ESTUDO PRINCIPAL.....	139
3.6.1	O Contato com a Professora e os Alunos .....	141
3.6.2	Observação em Aulas de História .....	142
<b>4</b>	<b>A NARRATIVA HISTÓRICA E O ENSINO DE HISTÓRIA .....</b>	<b>144</b>
4.1	HISTÓRIA: A CONSTITUIÇÃO DE UMA DISCIPLINA ESCOLAR.....	145
4.1.1	História do Paraná: a Construção do <i>Código Disciplinar</i> e de uma Proposta de Narrativa Histórica .....	148
4.1.2	História do Paraná: o Caso da Rede Municipal de Ensino de Curitiba .....	151
4.2	MANUAL DIDÁTICO: DIFUSOR DE NARRATIVAS HISTÓRICAS .....	161
4.2.1	Manual Didático: Difusor de Narrativas Históricas Nacionais.....	164
4.2.2	Manual Didático: Difusor de Narrativas da História do Paraná .....	166
4.2.3	Narrativas do Manual Didático: uma Maneira de Ensinar História .....	169
4.2.3.1	Manual de História do Paraná: <i>Conhecendo o Paraná</i> .....	171
4.2.3.2	Manual de História do Paraná: <i>Viver é Descobrir</i> .....	181
4.3	A NARRATIVA NA AULA DE HISTÓRIA.....	189
4.3.1	Professor: Difusor de Narrativas Históricas.....	191
4.3.2	Narrativas da Professora: Uma Maneira de Ensinar História .....	193
4.3.2.1	Narrativas históricas sobre o Paraná: <i>textos visíveis e invisíveis</i> da prática docente.....	196
<b>5</b>	<b>A NARRATIVA HISTÓRICA E O APRENDER HISTÓRIA.....</b>	<b>206</b>
5.1	APRENDER HISTÓRIA .....	206
5.2	INDÍCIOS DA HISTÓRIA DO PARANÁ APRENDIDA .....	208
5.2.1	Narrativa Histórica " <i>A ocupação portuguesa do espaço paranaense</i> ".....	209
5.2.2	Narrativa Histórica " <i>Espanhóis, nossos primeiros colonizadores</i> " .....	212
5.2.3	Narrativa Histórica " <i>Os bandeirantes atacam as reduções</i> ".....	214
5.2.4	Narrativa Histórica " <i>Os espanhóis no Paraná: encomiendas e reduções</i> ".....	216
5.2.5	Narrativa Histórica " <i>Emancipação Política do Paraná</i> " .....	217
5.2.6	Narrativa Histórica " <i>Revolução Federalista</i> " .....	220
5.2.7	Narrativa Histórica " <i>A Questão do Contestado</i> " .....	222

5.2.8	Narrativa Histórica " <i>Imigrantes no Paraná</i> " .....	226
5.3	NARRATIVAS HISTÓRICAS E AS PROPOSTAS CURRICULARES DA RME.....	230
5.3.1	Narrativas Históricas Presentes nas Propostas Curriculares Municipais .....	232
<b>6</b>	<b>NARRAR: UMA MANEIRA DE APRENDER A ESCREVER A HISTÓRIA.....</b>	<b>246</b>
6.1	AS TRAMAS DAS NARRATIVAS E AS IDEIAS DOS ALUNOS.....	247
6.1.1	Narrativa do Aluno: "Escreva como você acha que viviam os índios nas missões junto aos padres jesuítas" .....	248
6.1.2	Narrativa do Aluno: " <i>Escreva o que entenderam sobre Revolução Federalista</i> " ....	266
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>285</b>
	<b>FONTES CONSULTADAS.....</b>	<b>292</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>294</b>

## INTRODUÇÃO

A preocupação em relação ao ensino e aprendizagem em história está vinculada à minha atividade profissional como professora de história da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME) e, mais especificamente, nestes últimos anos, como integrante do Departamento de Ensino Fundamental da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba (SME), trabalhando com a formação continuada de professores no ensino fundamental.

Essas inquietações já estavam presentes em pesquisa desenvolvida no mestrado<sup>1</sup>. Diante da lei<sup>2</sup> que propõe a obrigatoriedade da disciplina de História do Paraná, buscou-se investigar a presença deste ensino em escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Procurei reconstruir como foi se constituindo o ensino de História do Paraná, com o objetivo de identificar as permanências, as mudanças e as discontinuidades que se efetivaram desde as primeiras indicações desses conteúdos, enquanto saber escolar, até a proposta curricular da RME, de 1997-2000, tendo como categoria de análise o conceito de *código disciplinar*<sup>3</sup>, de Cuesta Fernandez (1997; 1998).

Para empreender essa reconstrução, busquei alguns dos primeiros indícios do ensino de história do Estado nas legislações, investigando, nos diferentes contextos, a presença desse conteúdo até os dias atuais, uma vez que, no dizer de Cuesta

---

<sup>1</sup> A dissertação de mestrado recebeu o título "*História do Paraná: a construção do código disciplinar e a formação de uma identidade paranaense*", sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Auxiliadora Schmidt, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, tendo sido defendida em agosto de 2003.

<sup>2</sup> Lei n.º 13.381, sancionada pelo governador Jaime Lerner em 18 de dezembro de 2001, oriunda do projeto de lei de autoria do deputado Hermas Brandão, que torna obrigatório o ensino de história do Paraná no ensino fundamental (PARANÁ, 2001).

<sup>3</sup> *Código disciplinar* é "uma tradição social que se configura historicamente e que se compõe de um conjunto de idéias, valores, suposições e rotinas que legitimam a função educativa atribuída à História e que regulam a ordem da prática de seu ensino. O *código disciplinar* da História alberga, pois, as especulações e retóricas discursivas sobre o seu valor educativo, os conteúdos de ensino e os arquétipos da prática docente, que se sucedem no tempo e que se consideram, dentro da cultura, valiosos e legítimos" (CUESTA FERNANDEZ, 1997, p.20).

Fernandez (1997) , "somente a visão temporal panorâmica" poderá ajudar a compreender a existência desses conteúdos para que a História do Paraná seja vista como uma disciplina escolar. Essa reconstrução foi apreendida nos *textos visíveis*, como Leis, Códigos, Regulamentos, Currículos, Diretrizes, manuais didáticos e trabalhos de alunos, bem como nos *textos invisíveis*, isto é, na prática docente, a partir de entrevistas com professoras da RME. Com base na análise desse material procurei mostrar como o *código disciplinar* da História do Paraná foi se constituindo e como esses elementos foram sugerindo a construção de uma determinada identidade paranaense.

As análises encetadas na pesquisa apontaram para a existência da história do Paraná enquanto saber escolar, a qual começou a se constituir no final do século XIX, quando apareceram as primeiras manifestações de um ensino voltado para o estudo de conteúdos sobre a história do Estado. Este conteúdo pode ser encontrado a partir da legislação de 1895, *Regulamento para a Instrução Pública*: "noções gerais de geographia e história pátrias, especialmente do Estado" (PARANÁ, 1897). Esta seria a primeira manifestação de uma história regional indicada pela legislação. A partir desse Regulamento, a indicação de conteúdos da história regional esteve sempre presente nas legislações, dividindo o espaço curricular com a história pátria, pois, nesse período, a preocupação no ensino era também com o desenvolvimento do nacionalismo.

A inclusão de conteúdos de história do Paraná no contexto escolar ocorreu num momento em que intelectuais paranaenses discutiam e veiculavam ideias ufanistas sobre o Estado, um discurso impregnado pela crença no progresso e no desenvolvimento social. Esse é o contexto que a historiografia<sup>4</sup> aponta como movimento do paranismo. Ademais, essas ideias passaram a ser veiculadas no âmbito escolar, na medida em que os autores dos manuais didáticos que tratavam da história regional, produzidos nesse período, também eram paranistas. O movimento do paranismo, de acordo

---

<sup>4</sup> Entre outros historiadores que tratam da questão do paranismo ver: TRINDADE, 1997, p.65-74; PEREIRA, 1998; SZVARÇA, D. R. **O forjador**: ruínas de um mito. Romário Martins. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1998.

com Trindade (1997, p.72), atingiu seu apogeu na década de 1920, e avançou até a década de 1940, já com menor ênfase, pois o período do governo de Getúlio Vargas (1930-1945) foi marcado pela centralização política, em que não havia espaço para as manifestações regionais.

A grande preocupação dos intelectuais paranistas era a construção de um discurso histórico que demonstrasse como o Paraná estava em pleno progresso. Nesse sentido, entre jornalistas, poetas, artistas e historiadores que se envolveram no movimento, destacaram-se Romário Martins e Sebastião Paraná.<sup>5</sup> O primeiro, com sua obra *História do Paraná*, publicada em 1899, em que aborda a temática das questões regionais e que passou a ser considerada de grande relevância para a historiografia do Estado. O segundo, Sebastião Paraná, com a obra *O Brasil e o Paraná*, publicada em 1903, que trata de aspectos geográficos e históricos. Ambas as obras tornaram-se expressões de grande relevância das ideias paranistas, inclusive no âmbito escolar, na medida em que foram sendo indicadas como manuais a serem adotados pelas escolas públicas do Estado, permanecendo na cultura escolar, enquanto indicação de políticas públicas da administração, até a década de 1950.

Nos vários programas analisados<sup>6</sup>, a história política tradicional<sup>7</sup> se mantém como fio condutor do ensino de história, dado que a preocupação era dar ao aluno, de acordo com o Programa de 1949 (PARANÁ, 1950), noções das "datas fundamentais de

---

<sup>5</sup> Alfredo Romário Martins (1874-1948), jornalista, escritor e historiador. Foi um dos principais articuladores do movimento paranista; Sebastião Paraná (1864-1938), professor, dedicou-se ao estudo da geografia, corografia e história. Considerado um dos expoentes da historiografia no período do paranismo, projeta para suas obras o ideal do movimento, enfatizando as riquezas, a imponência das terras e a admiração pelo Estado do Paraná.

<sup>6</sup> Foram analisados os Regulamentos e Programas da Instrução Pública do Estado do Paraná, bem como os que indicavam um ensino em relação a conteúdos da história do Estado, sendo eles referentes aos anos de: 1895, 1901, 1903, 1913, 1917, 1921, 1929, 1932 e 1950.

<sup>7</sup> O termo História Política será utilizado, nesta pesquisa, na concepção "tradicional" do ensino de história. Segundo Janotti (2001, p.48), "concentração no estudo do Estado-nação, dos comportamentos individuais dos grandes personagens, dos eventos circunstanciais e das situações conjunturais efêmeras".

nossa história", "informação biográfica dos homens que nelas atuaram", "conhecimento dos fatos mais representativos de sua evolução política e social", deixando evidente a concepção de história presente nesse contexto, que se traduz em um ensino que tem a "preocupação com a constituição da nacionalidade" (NADAI, 1992/93, p.147), bem como na "idéia de que o movimento histórico é realizado por obra e graça de um único agente – o indivíduo – e numa única instância – o político" (NADAI, 1985/86, p.109).

Na década de 1950, em um contexto que a historiografia aponta como sendo o do neoparanismo, ou seja, a recomposição do discurso paranista no cenário da modernidade, ou, no dizer de Trindade (1997, p.72), a "retomada" do "sentimento de paranidade", ocorreu, no Paraná, uma retomada das ideias paranistas. Nesse período, o que se valorizava eram as realizações que mostrassem à população um quadro de prosperidade. Os administradores públicos passaram a investir na construção de grandes obras públicas. No âmbito educacional, o pensamento não era diferente: inúmeras instituições escolares foram construídas. Para esta tarefa, o Estado contou com a ajuda dos municípios, na construção de escolas e de salas de aulas. Nesse sentido, o município de Curitiba figura como exemplar no setor da educação, tendo a finalidade de realizar pesquisas, junto aos bairros da cidade, para identificar os locais onde havia a necessidade de escolas para a expansão da rede escolar.

Esse contexto pode ser considerado como a criação da rede municipal de ensino de Curitiba, na medida em que "a atuação do poder municipal no setor da educação [...] tomou uma forma mais concreta em 1955" (CURITIBA, [1993]). Este fato possibilitou o redimensionamento da pesquisa; pude fazer esta opção porque a pesquisa apontou para a existência de uma relação próxima entre o que era proposto para ser ensinado nas escolas do Estado e o que era utilizado nas escolas da rede municipal. A partir disso, passei a ter como foco de estudo as escolas do município de Curitiba.

Procurei investigar como o Município de Curitiba foi construindo sua proposta de ensino de história. Para tanto, identifiquei, por meio de uma análise de Históricos,

Relatórios, Planos Curriculares, Regimentos, tanto os elaborados pelas escolas como pela mantenedora, de que modo esse processo foi se consolidando, bem como a presença de conteúdos de história do Paraná nas propostas curriculares e sua constituição sob a forma de saber escolar na Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

Paralelamente a essa análise documental, realizei entrevistas com duas professoras que atuaram na RME na década de 1960. Em face das informações colhidas procurei identificar alguns indicadores em relação ao ensino de história do Paraná, naquele contexto.

Assim, de posse da análise dos *textos visíveis* (Relatórios, Regimentos, Históricos, Planos Curriculares, Diretrizes Curriculares), bem como dos *textos invisíveis* (a prática pedagógica por meio das entrevistas), pude constatar como foi se consolidando um *código disciplinar* do ensino de história do Paraná na Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

Além disso, busquei identificar em que medida os conteúdos de história do Paraná estavam presentes na cultura escolar. Para isso, realizei entrevistas com professoras<sup>8</sup> procurando observar, em suas falas, evidências desses conteúdos, assim como as práticas pedagógicas que, no dizer das professoras, costumam se efetivar.

A partir do que se observou nas escolas pesquisadas, verifiquei que algumas professoras vivenciam um relativo processo de autonomia para definir a organização curricular e a seleção de conteúdos do Currículo Básico da RME (CURITIBA, 1995), do manual didático adotado ou de outros manuais disponíveis na escola, na elaboração de suas ideias históricas.

Dentre os livros mais utilizados, foi citado o *Lições Curitibanas* (CURITIBA, 1994)<sup>9</sup>, material que, no dizer das professoras, servia de referência para o trabalho

---

<sup>8</sup> Foram entrevistados 22 professores que atuavam no ensino de história em três escolas da RME do ensino fundamental, mais especificamente de 3.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup> série, no ano de 2002.

<sup>9</sup> O livro *Lições Curitibanas*, escrito por uma equipe de autores integrantes da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, foi editado em 1994 e disponibilizado a todas as escolas da RME, passando a ser um material de referência para o professor em suas aulas.

com os conteúdos de história do Paraná. Por ter sido elaborado a partir do Currículo Básico da RME, era considerado pelas professoras como um material que subsidiava o trabalho em sala de aula. Além desse manual, constatou-se, após pesquisa realizada junto às escolas no ano de 2002<sup>10</sup>, que o livro *Viver é descobrir*<sup>11</sup> era o mais adotado nas 4.<sup>as</sup> séries<sup>12</sup>.

Durante as entrevistas, verifiquei que as professoras acreditavam ser importante trabalhar os conteúdos de história do Paraná, enfatizando a relevância de sua aprendizagem para que os alunos pudessem conhecer a história do Estado e do local onde vivem. Na fala de uma professora:

Devia se repensar realmente sobre a História do Paraná e fazer com que o aluno, a criança paranaense, desenvolvesse um espírito patriótico desde criança, defendendo o Paraná, conhecendo o Paraná e respeitando. [...] eu acho que a História do Paraná tem que ser em todas as séries, tem que ser trabalhada com um bom projeto, para que o aluno realmente se sinta paranaense (Z. S., 2002 apud GEVAERD, 2003, p.134).

No depoimento dessa professora, mostra-se a preocupação em se garantir o trabalho com os conteúdos de história do Paraná em todas as séries. Outras professoras evidenciaram a relevância de uma retomada das ideias regionalistas, marcadamente veiculadas no início do século XX pelos intelectuais paranistas e ainda presentes no contexto escolar.

---

<sup>10</sup> De um total de 157 escolas municipais, 119 responderam à pesquisa, sendo que, destas, 42 adotavam o referido livro.

<sup>11</sup> TUMA, M. M. P. **Viver é descobrir** – história-geografia: Paraná. São Paulo: FTD, 1992.

<sup>12</sup> A Secretaria Municipal da Educação de Curitiba implementou o ensino fundamental de nove anos no ano de 2007. As escolas estão organizadas em ciclos, a saber: Ciclo I [educação infantil - 1.<sup>o</sup> ano; 1.<sup>a</sup> etapa - 2.<sup>o</sup> ano (anteriormente denominada 1.<sup>a</sup> série); 2.<sup>a</sup> etapa - 3.<sup>o</sup> ano (anteriormente denominada 2.<sup>a</sup> série)]; Ciclo II [1.<sup>a</sup> etapa - 4.<sup>o</sup> ano (anteriormente denominada 3.<sup>a</sup> série); 2.<sup>a</sup> etapa - 5.<sup>o</sup> ano (anteriormente denominada 4.<sup>a</sup> série)]. Portanto, no decorrer desta investigação usarei a terminologia adequada a cada fase da pesquisa.

Com o objetivo de identificar alguns indícios da história do Paraná aprendida, foram solicitados às professoras entrevistadas trabalhos realizados pelos alunos<sup>13</sup> no decorrer do ano de 2002. Pela análise das atividades realizadas por eles, evidenciou-se que existe um ensino que privilegia a história do Estado. Dentre as temáticas selecionadas pelas professoras, as mais ensinadas, tanto na 3.<sup>a</sup> como na 4.<sup>a</sup> série, privilegiam conteúdos, acontecimentos, ideias substantivas<sup>14</sup> da história do Paraná como: *Fundação de Paranaguá; Origem e fundação de Curitiba; Índigenas; Escravidão; Ciclo da erva-mate; Tropeirismo; Revolução Federalista; Imigração.*

Observei, nos encaminhamentos propostos por algumas professoras e nas atividades desenvolvidas pelos alunos, que haviam permanecido concepções, periodizações e recortes históricos da história do Paraná articuladora de uma identidade paranaense vinculada à perspectiva do paranismo. Conteúdos, ideias, acontecimentos que foram sendo canonizados<sup>15</sup> pela narrativa historiográfica paranaense e que estavam presentes no contexto escolar.

Constatei também que houve um processo de escolarização de determinadas ideias substantivas da história do Estado, e que estas ideias foram constituindo uma determinada narrativa da história do Paraná.

---

<sup>13</sup> Os trabalhos realizados pelos alunos foram coletados no mês de dezembro de 2002, sendo uma amostragem do trabalho desenvolvido durante o ano letivo. Dos 84 (oitenta e quatro) exemplares, 73 (setenta e três) abordavam conteúdos de história do Paraná, englobando atividades realizadas nos cadernos de história, trabalhos de pesquisa, produção de livros, relatórios de atividades, depoimentos e outros.

<sup>14</sup> "Ideias substantivas", ou "conceitos substantivos", são tomados a partir de estudos de Peter Lee (2001, p.15). Para o autor são conceitos importantes para o ensino de história, a exemplo de: agricultor, impostos, datas, eventos, democracia, revolução. Nesta pesquisa, são as ideias substantivas da história do Paraná.

<sup>15</sup> A palavra 'canonizada' está sendo usada no sentido de que os conteúdos da história do Paraná foram sendo escolarizados, tanto pelas legislações como pelos manuais didáticos, tornando-se como que "cânones", "regras" nas narrativas históricas escolarizadas.

Após a pesquisa empreendida no Mestrado ocorreram novas mudanças nas indicações curriculares da RME. Em 2006, a SME propôs uma nova reorganização curricular, que se concretizou no documento *Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba* (CURITIBA, 2006a). A concepção de história tomou como objeto do ensino "as formações sociais, bem como as relações sociais que nelas se estabelecem" (CURITIBA, 2006a, p.152).

A concepção adotada apresentava mudanças, na medida em que assumia como pressupostos teóricos e metodológicos os estudos na perspectiva da Educação Histórica, indicando, entre outras questões, o que segue:

Para que o ensino de História não seja a "regurgitação do passado", o professor deve estimular o pensamento crítico de seus estudantes adotando alguns procedimentos específicos, como investigar as idéias que eles já possuem, possibilitando que reflitam sobre diferentes hipóteses em História; exercitar com seus alunos a seleção das diferentes respostas historiográficas para aquele contexto histórico; estimulá-los a construir novas hipóteses investigativas, ou seja, novas questões de investigação (BARCA, 1998<sup>16</sup> apud CURITIBA, 2006a, p.152).

Ademais, a concepção pautava-se em estudos de Lee (2001, p.14), uma vez que o autor acentua que o professor, além de falar sobre acontecimentos do passado, deve oportunizar situações de aprendizagem para que ocorra a interpretação desse passado, o que poderá ser feito a partir de um trabalho com documentos históricos. Essa metodologia pode ajudar o aluno a conhecer os conceitos substantivos da história a partir de "diferentes fontes; estimula-o na observação, auxiliando-o na reflexão histórica; bem como propicia-lhe o entendimento do sentido da História" (CURITIBA, 2006a, p.153).

A história do Paraná está indicada especialmente no Ciclo II - 2.<sup>a</sup> etapa, e os objetivos foram propostos tomando como ponto de partida os eixos articuladores dos conteúdos, como *cultura, identidade e cidadania*. Eixos que partem do pressuposto

---

<sup>16</sup> BARCA, I. Verdade e perspectivas do passado na explicação em história: uma visão pós-desconstrucionista. **Revista: O estudo da história**. O ensino da história: problemas da didática e do saber histórico. Lisboa: APH – Associação de Professores de História, n.3, p.163-173, 1998.

de que são conceitos, no dizer de Schmidt (2001<sup>17</sup>, p.61 apud CURITIBA, 2006a, p.155), "criados, datados, constituem-se historicamente, em meio a mudanças e permanências nos diferentes tempos e nos diferentes espaços, portanto, possuem uma história".

Além de identificar a existência de um *código disciplinar*, a pesquisa apontou que os conteúdos de história do Paraná apresentam mudanças, permanências, algumas discontinuidades, as quais estão presentes, contudo, sob a forma de conceitos substantivos, sugerindo a construção de determinadas narrativas da história do Paraná, influenciadas, fundamentalmente, pela perspectiva do paranismo.

A contribuição para alguns fundamentos na perspectiva da Educação Histórica na concepção das referidas Diretrizes se deve, principalmente, à minha participação no Seminário "Investigar no ensino, uma prática do professor", ministrado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Isabel Barca, no Programa de Pós-Graduação em Educação, organizado pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), em 2003, quando tive acesso aos estudos e investigações na área denominada Educação Histórica.

A partir daquele momento tenho procurado aprofundar-me em estudos referentes aos fundamentos teóricos e metodológicos, assim como participar de todas as discussões, em Seminários, Jornadas, Grupos de Estudo e eventos, que têm sido organizados por diferentes instituições, de cunho local, nacional e internacional. Entre eles, o meu contato com o grupo português durante o Estágio Científico Avançado, na Universidade do Minho, Braga, Portugal, no período de 11 de fevereiro a 30 de junho de 2008, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Isabel Barca, visando a um maior alargamento conceitual nessa área de investigação, pois, como acentua Barca:

O ensino de História constitui-se hoje como um fértil campo de investigação, sendo objeto de pesquisa sob diversos ângulos que integram quer perspectivas diacrônicas quer a análise de problemáticas atuais do ensino específico.

---

<sup>17</sup> SCHMIDT, M. A. M. S. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, C. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2001.

É dentro desta segunda perspectiva que a investigação sobre cognição e ensino de História [...] tem-se desenvolvido com pujança em vários países [...]. Nestes estudos, os pesquisadores têm centrado a sua atenção nos princípios, fontes, tipologias e estratégias de aprendizagem em História, sob o pressuposto de que a intervenção do professor na qualidade das aprendizagens exige um conhecimento sistemático das *idéias históricas* dos alunos, por parte de quem ensina (e exige também um conhecimento das idéias históricas destes últimos).

A análise destas idéias implica um enquadramento teórico que respeite a natureza do saber histórico e que deve refletir-se, do mesmo modo, na aula de História (BARCA, 2005, p.15).

Diante disso, agora no doutorado, busquei dar continuidade à pesquisa identificando as mudanças, permanências e descontinuidades que se efetivaram nas narrativas da história do Paraná a partir da análise dos *textos visíveis*, como as Propostas Curriculares da RME, que vêm sendo reestruturadas desde 1974, totalizando nove propostas, até a de 2006. Além disso, analisei as narrativas difundidas pelos manuais didáticos, pela professora e as produzidas pelos alunos.

Pude fazer essa reconstrução a partir de observações da prática docente durante um ano letivo (2007), acompanhando algumas aulas de história. Isto ocorreu em virtude da opção feita para a pesquisa – um estudo de cunho etnográfico. Portanto, a pesquisa realizada no doutorado apresenta algumas diferenças de encaminhamento em relação à realizada no mestrado, na medida em que, nesse período, fiz a reconstrução do *código disciplinar* da história do Paraná, mais especificamente em relação aos *textos invisíveis* – a prática docente, a partir das falas das professoras expressas em entrevistas e na coleta de trabalhos elaborados pelos alunos. Agora, no doutorado, privilegiei a observação das narrativas em aulas e, portanto, obtive outros elementos para análise, observando em que medida esses elementos propiciam a constituição de determinados sentidos<sup>18</sup> acerca do passado pelos alunos.

---

<sup>18</sup> O termo 'sentido', nesta investigação, foi empregado na perspectiva de Rüsen, pois, segundo esse autor, para a narrativa histórica é decisivo que "sua constituição de sentido se vincule à experiência do tempo de maneira que o passado possa tornar-se presente no quadro cultural de orientação da vida prática contemporânea" (RÜSEN, 2001, p.155).

Assim, e pautando-me em investigações na área da Educação Histórica, delineei minha pesquisa, mais precisamente na linha de investigação da cognição histórica situada, a qual engloba estudos que têm como perspectiva a compreensão das ideias de professores e alunos em contexto de ensino – aulas de história, tomando como referência o próprio conhecimento histórico.

As investigações no domínio da cognição histórica, segundo Barca e Gago (2001, p.242), têm procurado:

- compreender os processos cognitivos dos sujeitos ao pensarem História;
- examinar as relações entre as idéias tácitas (idéias que os alunos constroem a partir de suas vivências) e os conceitos históricos;
- explorar a compreensão dos alunos quanto aos conceitos históricos quer de natureza substantiva quer de natureza epistemológica (por exemplo, interpretação de fontes).

Nesse sentido, na investigação do doutorado, procurei identificar os conceitos substantivos da história do Paraná presentes em aulas de história, assim como os conceitos de natureza epistemológica da história.

Conceitos substantivos da história, diz Lee (2005a, p.61), são conceitos como comércio, nação, protestante, escravo, tratado ou presidente, e são encontrados quando trabalhamos com tipos particulares de conteúdos históricos. Eles são parte do que podemos chamar de *substância* da história e, por isso, têm sido denominados *conceitos substantivos*. Tais conceitos pertencem a diferentes tipos de atividade humana, como a econômica, a política, a social e a cultural. No caso da História do Paraná, são conceitos como *Tropeirismo*, *Revolução Federalista* e *Guerra do Contestado*.

Conceitos de natureza epistemológica da história, para o mesmo autor, são aqueles que ajudam a compreender a natureza da história como ciência, envolvendo conceitos como evidência, causa, mudança, explicação, consciência histórica e narrativa, entre outros. Para o autor, não há, ainda, um termo que seja mais conveniente para designar esse conhecimento da disciplina. Muitas vezes, ele é chamado 'meta-histórico', ou seja, 'para além da história', porque, embora esse conhecimento não faça parte do que os historiadores estudam, é um conhecimento do tipo de estudo no

qual eles estão envolvidos. Outro termo usado é conhecimento de 'segunda-ordem', pois se refere a uma camada do conhecimento que está além da produção do conteúdo ou da substância da história. Finalmente, um outro termo empregado é conhecimento 'disciplinar', porque o conhecimento envolvido está implícito na disciplina de história, em vez de ser o que os historiadores descobrem. O autor acentua que tem usado os três termos quando se refere às ideias sobre 'fazer história' (LEE, 2005a, p.32).

Em minha investigação, procurei relacionar os conceitos substantivos da história do Paraná com conceitos de segunda ordem, mais especificamente o conceito de narrativa histórica.

O conceito de narrativa será aqui tomado tendo presente que, apesar do paradigma narrativista ter sido objeto de discussão entre filósofos e historiadores, especialmente a partir da segunda metade do século XX, entendo que o pensamento histórico possui uma lógica narrativa, pois, como diz Rüsen, no debate teórico recente não se conhece nenhum caso de contestação do caráter narrativo do pensamento histórico, e mesmo que existam trabalhos historiográficos cujo ponto principal não esteja no aspecto narrativo, isto não significa que neguem o caráter fundamental e constitutivo do narrar (RÜSEN, 2001, p.149-150).

Nesta investigação, a narrativa também está sendo tomada na perspectiva dos estudos de Husbands (2003) sobre a narrativa histórica escolar. Segundo esse autor, a narrativa é uma das formas pelas quais alunos e professores dão sentido ao passado histórico, quando pensam sobre as versões do passado. Para ele, por meio das narrativas torna-se possível, em aulas de história, tratar de ideias mais abstratas sobre as suposições e crenças das sociedades do passado, sobre as formas como trabalharam ou fracassaram, e como as pessoas representavam suas relações com os outros.

Ademais, esta pesquisa toma como pressupostos os estudos de Rüsen (1992; 1993; 2001), que sugerem questões de como se aprende história, pois, para ele, a aprendizagem que constitui a consciência histórica vem em destaque nas

narrativas, ou seja, no ato de contar histórias, porque esta é uma forma coerente de comunicação e porque trata da identidade histórica tanto do comunicador como do receptor. Isso ocorre porque as narrativas são produtos da mente humana e, com o auxílio dessas, as pessoas envolvem lugar e tempo de uma forma aceitável por elas próprias (RÜSEN, 1993).

Diante disso, partindo do pressuposto de que a história como ciência possui uma natureza narrativista, minha tese é que existem narrativas históricas no processo de escolarização, difundidas pelo manual didático, pelas propostas curriculares e pelas aulas da professora, e que a partir da convergência dessas narrativas ocorre a aprendizagem histórica que se evidencia nas narrativas produzidas pelos alunos.

Considerando isso, levantei as seguintes questões:

- Que tipo de narrativas sobre a história do Paraná é difundido pelo manual didático, pelas propostas curriculares e pelas aulas da professora?
- Tendo em vista as narrativas difundidas na escola, como o aluno manifesta a sua aprendizagem histórica, sob a forma de narrativas?

A partir disso, delimito o campo de investigação: uma turma de Ciclo II - 2.<sup>a</sup> etapa - 5.<sup>o</sup> ano do ensino fundamental de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, com alunos entre 9 e 11 anos de idade. A metodologia de pesquisa consistiu em Observação não-participativa, ou seja, em acompanhar as aulas de história da referida turma, durante um ano letivo, sem interferência nas aulas da professora.

Desse modo, a presente tese ficou estruturada em seis capítulos. No capítulo 1, procurei explicitar as investigações na perspectiva da Educação Histórica, especialmente as que vêm sendo desenvolvidas na Inglaterra, Portugal e Brasil, países que têm buscado investigar e compreender as ideias históricas de alunos e professores, tendo como fundamento a epistemologia da história, pesquisas estas que têm trazido contribuições significativas para o ensino e aprendizagem em história.

Como acentua Cooper (2006, p.174), essa questão é de interesse internacional<sup>19</sup>, levando investigadores de muitos países a procurar encontrar formas de ensinar que evitem passar aos alunos uma "perspectiva única, dada" sobre o passado. Esses investigadores têm procurado focar suas pesquisas em como as crianças aprendem sobre o passado de uma forma ativa, questionando a perspectiva de uma história oficial única. No Brasil, apesar de recentes, essas pesquisas, segundo Schmidt (2005, p.115), podem estar reunidas em dois grupos. No primeiro grupo estariam concentradas as pesquisas que têm como eixos o processo de aprendizagem e o produto da aprendizagem. No segundo, estariam as pesquisas sobre as ideias de professores e alunos, manuais e consciência histórica. Ainda nesse capítulo, dentro do contexto da Educação Histórica, privilegiei as investigações que tratam dos conceitos de segunda ordem, particularmente o de narrativa, dado que é um conceito fundamental para a minha investigação.

No capítulo 2, tratei de uma das questões centrais desta investigação, a de que, com base na teoria da história, a narrativa pode ser uma maneira de ensinar e aprender história. Para isso, construí um aporte teórico a partir das concepções de Rüsen (1992; 1993; 2001), Husbands (2003) e Lee (2005a; 2005b), uma vez que são investigadores atentos à questão de como o professor ensina e o aluno aprende história. Como acentua Husbands (2003), narrar histórias em aulas de história é uma forma de relatar o passado e, conseqüentemente, de interpretar este passado e, por isso, as narrativas são um componente significativo do pensamento histórico e uma ferramenta central no ensino e aprendizagem em história, podendo ser considerada como fundamental nessas aulas. Em seguida, discuti a ideia de que a história tem uma natureza narrativista, e parto do pressuposto de que, apesar do paradigma narrativista ter sido objeto de discussão entre filósofos e historiadores, especialmente a

---

<sup>19</sup> De acordo com Cooper (2006, p.174), para isso foi formada a rede "The History Educator's International Research Network" (HEIRNET) <http://www.britarch.ac.uk/heirnet/publications.html>, a qual consiste em um fórum onde investigadores de diferentes países compartilham suas pesquisas.

partir da segunda metade do século XX, o pensamento histórico possui uma lógica narrativa. Abordo a relação entre narrativa histórica e explicação histórica, pois estes conceitos, no dizer de Lee (2005a, p.32), pertencem ao coração da história como disciplina, porque dão forma à compreensão do que é 'fazer' a história e permitem organizar o conteúdo do conhecimento. Além disso, o autor afirma que "uma vez que nós começamos a incluir idéias deste tipo entre os conceitos-chave da disciplina, nós podemos ver que eles também fornecem uma base para habilitar os alunos a pensar a respeito de seu próprio aprendizado". Ainda nesse capítulo, a partir dos estudos de Rüsen (1992; 1993; 2001; 2006), tratei do narrar como uma forma de constituição de sentidos sobre o passado, na medida em que esse autor afirma que a competência narrativa pode ser definida "como a habilidade da consciência humana de levar a cabo procedimentos que dão sentido ao passado, fazendo efetiva uma orientação temporal na vida prática presente por meio da recordação da realidade passada" (RÜSEN, 1992, p.29).

No capítulo 3, delineei o percurso metodológico assumido neste estudo, que tomou como subsídio teórico e metodológico os estudos de Godoy (1995), Woods (1999), Bogdan e Biklen (1994) e Rockwell (1995). Ainda, para efetivar a observação na escola, considerei a perspectiva de Williams (1969; 2003), na medida em que seus estudos forneceram elementos para entender que o conhecimento trabalhado em aula é sempre resultado de uma "tradição seletiva" de uma cultura vivida e registrada; os pressupostos defendidos por Schmidt e Garcia (2006b), pois as investigações dessas autoras abrem possibilidades de se olhar a aula de história como "espaço de experiência social com o conhecimento"; os estudos de Dubet e Martucelli (1997), quando acentuam que os alunos não se formam somente pela aprendizagem de papéis propostos pela escola, mas também por sua "capacidade para manejar suas experiências escolares sucessivas". Assim, tomando como referência esses estudos e as investigações na perspectiva da Educação Histórica, esta investigação ficou assim constituída: Estudo Exploratório 1, Estudo Exploratório 2, Estudo-Piloto e Estudo Principal.

Para a exploração das ideias dos alunos acerca das narrativas históricas do Paraná, no Estudo Exploratório 1, tomei como instrumento de pesquisa trabalhos produzidos pelos alunos e coletados durante o mestrado. Esse material empírico possibilitou uma primeira exploração das ideias dos alunos sobre as narrativas históricas do Paraná tendo como base os níveis estabelecidos pelas investigadoras Barca e Gago (2001, p.243-248). As autoras, ao analisarem as interpretações das fontes históricas realizadas pelos alunos, encontraram quatro perfis conceituais, indo do mais simplista até o mais elaborado: "Fragmentos, Compreensão global, Opinião emergente e Descentração emergente". Estes perfis serviram de base para a minha análise nesse estágio da investigação, que teve como objetivo principal a exploração das ideias dos alunos acerca das narrativas históricas do Paraná, para buscar entender qual a relação entre a narrativa do manual didático, a narrativa da professora e a narrativa produzida pelo aluno.

No Estudo Exploratório 2, parti dos resultados obtidos no Estudo Exploratório 1 e organizei um instrumento de pesquisa a ser aplicado em 01 (uma) turma de Ciclo II - 2.<sup>a</sup> etapa - 5.<sup>o</sup> ano. Para isto, tomei como referência os estudos de Barca (2004) em relação ao trabalho a ser desenvolvido em aula de história na perspectiva da "Aula Oficina"; de Lee (2005b), relativamente às compreensões tácitas com as quais os alunos "estão a trabalhar e orientá-las"; novamente o trabalho de Barca (2001), na medida em que a autora acentua a importância de trabalhar com os alunos *a existência de uma multiplicidade de perspectivas em história*. Diante desses pressupostos teóricos e metodológicos, organizei um instrumento de pesquisa em relação ao conceito substantivo da história do Paraná *Revolução Federalista*.

O Estudo-Piloto efetivou-se em uma turma de Ciclo II - 2.<sup>a</sup> etapa - 5.<sup>o</sup> ano, de uma escola da RME, no segundo semestre de 2006, e se desenvolveu mediante observações em contexto de ensino – aulas de história. No período de 16 de agosto a 22 de novembro foram feitas 08 (oito) observações. Destas, 04 (quatro) constituem narrativas históricas do Paraná: *Tropeirismo; Ouro no Litoral; Paraná Província; Contestado; Revolução Federalista*. As demais enfocam a História do Brasil: *Brasil*

*Colônia; Guerra do Paraguai; Inconfidência Mineira*. O material empírico coletado durante as observações permitiu produzir uma categorização das narrativas históricas do Paraná trabalhadas pela professora tendo como referência os estudos de Lee (2001), sobretudo, em relação às ideias substantivas e de segunda ordem. Além disso, as estruturas das narrativas da professora e alunos foram analisadas levando em consideração os estudos de Topolski (2004) e Carretero e Jacott (1997).

O Estudo Principal<sup>20</sup> foi realizado na mesma escola do estudo-piloto, aplicando-se, contudo, a outro turno, outra turma e outra professora, durante o ano letivo de 2007. No período de 28 de março a 05 de dezembro, realizei 24 (vinte e quatro) observações. Ao observar as aulas de história encontrei narrativas históricas que tratavam de conceitos substantivos da história do Brasil e do Paraná. Algumas que tratam da história do Brasil: *As grandes viagens oceânicas; Chegada dos portugueses ao Brasil: O Descobrimento do Brasil e O Tratado de Tordesilhas; Os indígenas; Índios, os primeiros habitantes; Brasil Colônia, Brasil Império, Brasil República; Proclamação da República; Os imigrantes*. Outras tratam da história do Paraná: *A ocupação portuguesa do espaço paranaense; Espanhóis, nossos primeiros colonizadores; Os bandeirantes atacam as reduções; Os espanhóis no Paraná: Encomiendas e reduções; O Paraná torna-se emancipado; A Revolução Federalista; A Questão do Contestado; Os imigrantes no Paraná*. O material empírico coletado durante as observações forneceu elementos para dar continuidade à pesquisa realizada no mestrado. Além disso, busquei identificar em que medida as narrativas presentes em aulas de história, difundidas pelo manual didático, pelas propostas curriculares e pelas aulas da professora, possibilitam a aprendizagem histórica que se evidencia nas narrativas produzidas pelos alunos.

---

<sup>20</sup> No decorrer do Estudo Principal realizei entrevistas com pais de alunos. No entanto, os dados obtidos não foram utilizados neste trabalho por não terem trazido informações significativas para a sua composição.

No capítulo 4, procurei localizar como a história, e especialmente a história do Paraná, foi se constituindo como disciplina escolar, tendo como referência o engendramento de uma determinada narrativa histórica que se tornou hegemônica. Para isso, apoiei-me em autores que têm discutido este tema, como Furet (s/d) e Nadai (1992/93; 2000).

Em seguida, discuti o manual didático: como difusor de narrativas históricas, tomando como referência os estudos de Cuesta Fernandez (1998), Bittencourt (2001) e Carretero (2007); como difusor de narrativas históricas nacionais, a partir dos estudos de Nadai (1992/93), Reis (2002), Abud (2001) e Fonseca (2001); e como difusor de narrativas históricas paranaenses, tomando como referência a minha investigação de mestrado. Em seguida, considerando que o manual didático é difusor de narrativas históricas, minha análise tomou como foco as narrativas históricas do manual didático usado em uma escola da RME, numa dada situação de sala de aula – contexto de escolarização, na relação entre professora e alunos, ou seja, os manuais didáticos *Conhecendo o Paraná: estudos sociais* (1995), de autoria de Lúcia da Silva Eitel, e *Viver é descobrir – história-geografia: Paraná* (1992), de Magda Tuma. Para proceder à análise dos referidos manuais levei em conta as diferentes concepções de teóricos e historiadores em relação à produção de narrativas históricas, tais como Ranke (1885<sup>21</sup>, apud SCHAFF, 1977, p.131), Walsh (1978; 1991), Dray (1995), Collingwood (1981), Stone (1979) e Rüsen (2001). Ainda, procurei identificar as aproximações e distanciamentos entre as narrativas do manual didático e a historiografia paranaense tradicional e renovada. Para empreender esta análise, pautei-me em representantes da historiografia tradicional, como Romário Martins (1995) e Sebastião Paraná (1929), e em autores da historiografia renovada do Paraná, como Balhana (1969), Cardoso e Westphalen (1986), Santos (1997) e Trindade (1997).

---

<sup>21</sup> RANKE, L. *Geschichten der romanischen und Germanische Völker, von 1494 bis 1514*. Leipzig, 1885.

Finalmente, busquei mostrar como o professor pode ser visto como difusor de narrativas históricas. Para isto, respaldei-me em estudos de Husbands (2003) e Rüsen (1992; 1993; 2001). Para analisar as narrativas da professora, considerei a perspectiva de Topolski (2004), o qual sublinha que é impossível analisar a prática do professor se não se leva em consideração "a estrutura e o funcionamento da narrativa histórica" presente na sala de aula. Além disso, procurei identificar os conceitos substantivos presentes nas narrativas históricas trabalhadas pela professora, pois, no entender de Lee e Ashby (2000) e Lee (2001; 2005a), são conceitos que podemos chamar de *substância* da história, nesta investigação os conceitos substantivos da história do Paraná.

No capítulo 5, analisei a história aprendida em sala de aula a partir das atividades propostas pela professora e realizadas pelos alunos, bem como em que medida a narrativa do aluno é solicitada pela professora ao planejar suas aulas. Para subsidiar essa análise considerei os estudos de Rüsen (2007), em que este destaca que no aprendizado histórico ocorre a apropriação da 'história'; ou seja, *um dado objetivo, um acontecimento que ocorreu no tempo passado, torna-se uma realidade de consciência, torna-se objetivo*. Ademais, de acordo com Lee e Ashby (2000), para que se dê o aprendizado em história, é necessário que o aluno, além de adquirir conhecimento do passado – conceitos substantivos da história, se familiarize com a disciplina de história, com seus próprios procedimentos e padrões – conceitos de segunda ordem, entre eles evidência, mudança ou narrativa, que são maneiras de dar sentido à noção de progressão na história. Observei, também, se as narrativas históricas trabalhadas pela professora foram indicadas nas propostas curriculares municipais. Para isto, analisei as propostas curriculares elaboradas pela mantenedora, no período de 1974 a 2006, como *Diretrizes de Ensino de 1.º Grau* (CURITIBA, 1974); *Plano de Educação: Plano Curricular* (CURITIBA, 1975c); *Plano Curricular: Diretrizes curriculares para as escolas municipais* (CURITIBA, 1978); *Escola Aberta* (CURITIBA, 1987); *Currículo Básico: uma contribuição para a escola pública brasileira* (CURITIBA, 1988); *Currículo Básico: compromisso permanente para a melhoria da*

qualidade do ensino na escola pública (CURITIBA, 1989-1992); *Currículo Básico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba*: compromisso permanente para a melhoria da qualidade do ensino na escola pública (CURITIBA, 1995); *A escola organizada em ciclos de aprendizagem*: Diretrizes Curriculares – em discussão (CURITIBA, 1997-2000)<sup>22</sup>; *Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba* (CURITIBA, 2006a).

No capítulo 6, retomei a ideia de que a narrativa é uma maneira de ensinar e aprender história. Assim, as narrativas produzidas pelos alunos em sala de aula foram analisadas<sup>23</sup> tomando como perspectiva os estudos sobre a narrativa histórica escolar, especialmente de Husbands (2003), Topolski (2004), Carretero e Jacott (1997) e Barca (2006a). A análise das narrativas consistiu em identificar, na narrativa do manual didático, na narrativa da professora e nas produções dos alunos, os marcadores históricos, as relações causais/mudanças/continuidades, os marcadores temporais, os marcadores espaciais e os personagens/agentes pessoais/sociais que constituem as narrativas. Em seguida, fiz o cruzamento dos dados e observei se os alunos haviam mantido ou omitido os marcadores das narrativas de referência, ou, ainda, se haviam surgido outros marcadores indicados pelos alunos. Além disso, nas narrativas produzidas por estes, analisei o nível da trama narrativa, levando em conta se a sua produção apresentava uma trama narrativa, um enredo, e a validade do conteúdo histórico, buscando entender como eles elaboram sua relação com o passado do Paraná.

---

<sup>22</sup> Ressalto que as Diretrizes Curriculares de 1997-2000 foram reeditadas na gestão 2001-2004, mas não foram realizadas mudanças em sua estrutura.

<sup>23</sup> Para empreender o percurso das análises das narrativas históricas contei com a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Isabel Barca, da Universidade do Minho, dado que a pesquisa teve o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Bolsa Doutorado Sanduíche no Exterior - SWE, Braga, Portugal, no período de 11 de fevereiro a 30 de junho de 2008.

## **1 EDUCAÇÃO HISTÓRICA: BUSCANDO COMPREENDER AS IDEIAS HISTÓRICAS DE ALUNOS E PROFESSORES**

A Educação Histórica tem procurado investigar e compreender as ideias históricas de alunos e professores, tendo como fundamento a epistemologia da história. Entre as investigações realizadas no âmbito dessas pesquisas, encontram-se estudos sobre consciência histórica, ideias substantivas, ideias de segunda ordem.

Neste capítulo, explico a perspectiva das investigações desenvolvidas no âmbito da Educação Histórica por pesquisadores, particularmente ingleses e portugueses, e destaco alguns princípios tomados por esses investigadores como fundamentais para o ensino e aprendizagem em história. Indico os primeiros produtos de investigações já registrados no Brasil nessa área, em que destaco os projetos que têm sido desenvolvidos na Universidade Federal do Paraná e na Universidade Estadual de Londrina, e, finalmente, procuro traçar um quadro das investigações que tratam dos conceitos de segunda ordem – narrativa e consciência histórica, buscando ressaltar as contribuições que esses estudos têm trazido para o ensino e aprendizagem em história.

### **1.1 EDUCAÇÃO HISTÓRICA: INVESTIGANDO O PENSAMENTO HISTÓRICO DOS ALUNOS**

As investigações sobre cognição e ensino de história, mais conhecidas como investigações em Educação Histórica, foram produzidas, inicialmente, em países como Inglaterra, Estados Unidos e Canadá e têm se constituído como referência para que em Portugal, já há algum tempo, e no Brasil, mais recentemente, essa área de investigação passe a se consolidar. No dizer de Barca (2005, p.15):

O ensino de História constitui-se hoje como um fértil campo de investigação, sendo objeto de pesquisa sob diversos ângulos que integram quer perspectivas diacrônicas quer a análise de problemáticas atuais do ensino específico. É dentro desta segunda perspectiva que a investigação sobre cognição e ensino de História [...] tem-se desenvolvido com pujança em vários países [...]. Nestes estudos, os pesquisadores têm centrado a sua atenção nos

princípios, fontes, tipologias e estratégias de aprendizagem em História, sob o pressuposto de que a intervenção do professor na qualidade das aprendizagens exige um conhecimento sistemático das *idéias históricas* dos alunos, por parte de quem ensina (e exige também um conhecimento das idéias históricas destes últimos).

A análise destas idéias implica um enquadramento teórico que respeite a natureza do saber histórico e que deve refletir-se, do mesmo modo, na aula de História.

No entender da autora, o critério para a aula de história não é a quantidade de informação factual adquirida, mas o professor deverá ver o nível, assim como o desenvolvimento do pensamento histórico do aluno.

Nessa perspectiva, a educação histórica tem se constituído a partir de uma fundamentação teórica específica, sendo que suas áreas basilares são: a Epistemologia da História, a Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e a História.

Na década de 1960, no dizer de Barca (2000, p.23), a teoria piagetiana influenciou as investigações em aulas de história. Estudos mostraram que, como a disciplina de história se constituía de conceitos abstratos e distantes no tempo, os alunos só estariam aptos para entender os conceitos históricos no período denominado de operacional formal, o que ocorreria na idade cronológica de 16 anos. Os resultados apontados trouxeram mudanças para o ensino de história, sendo esta inclusive retirada do currículo nos primeiros anos de escolarização em países como Estados Unidos, França e Portugal.

Nesse mesmo período, Peel (1971<sup>24</sup> apud BARCA, 2000, p.24) sistematizou estudos sobre o pensamento histórico de adolescentes. Estes estudos foram elaborados a partir das respostas dadas pelos alunos a perguntas do tipo *por quê*. Sua categorização apontou um primeiro nível, no qual as respostas podiam ser "bizarras, tautológicas e a-históricas"; num segundo nível, os alunos poderiam dar "uma única resposta plausível" e, num terceiro nível, "apresentar uma narrativa abrangente, fornecendo mais do que uma causa plausível associada ao seu efeito". O autor

---

<sup>24</sup> PEEL, E. **The Nature of adolescent judgement**. Londres: Staples Press, 1971.

propôs, a partir da noção piagetiana de operações formais, três categorias no desenvolvimento do pensamento adolescente: pensamento restrito, circunstancial e imaginativo, e formulou a hipótese de que, além das variáveis no desenvolvimento individual, outras variáveis interfeririam no processo cognitivo: "o assunto ou tópico específico, a relação com o conhecimento anterior, o tipo de perguntas" (PEEL, 1971<sup>25</sup> apud BARCA, 2000, p.24).

Barca e Gago (2001, p.239) afirmam que, a partir dos estudos que estão sendo realizados ultimamente não se pode mais afirmar que uma criança de 10 anos esteja em uma fase de pensamento operacional concreto e que um jovem ou adulto raciocinem sempre numa forma de pensamento hipotético-dedutivo ou formal. As propostas educacionais que tomam como perspectiva a observação dos estágios de desenvolvimento, estabelecendo uma relação entre a idade da criança e a etapa de escolarização em que esta se encontra, demonstram um desconhecimento das pesquisas educacionais mais recentes.

Segundo as autoras, alguns teóricos, em uma perspectiva construtivista, como Light e Butterworth (1992<sup>26</sup> apud BARCA; GAGO, 2001, p.240), partindo da ideia de "aprendizagem situada", ou seja, aprendizagem que leva em consideração o "contexto social em que a cognição se processa", têm contribuído com elementos fundamentais para as pesquisas em educação histórica. Esses estudos têm mostrado que a criança ou o jovem aprende melhor quando "as tarefas que lhe são propostas fazem sentido em termos de vivência humana". Donaldson (1978<sup>27</sup> apud BARCA; GAGO, 2001, p.240) desenvolveu suas pesquisas com base em estudos realizados por Piaget e Hughes sobre "descentração da perspectiva" na criança. Ele conseguiu mostrar que quando as situações de aprendizagem envolvem "motivos e intenções

---

<sup>25</sup> Op. cit.

<sup>26</sup> LIGHT, P.; BUTTERWORTH, G. **Context and cognition**: ways of learning and knowing. Nova Iorque: Harvester Wheatsheaf, 1992.

<sup>27</sup> DONALDSON, M. **Children's minds**. Londres: Fontana Press, 1978.

humanas significativas", as crianças conseguem "perceber a perspectiva do Outro" (BARCA; GAGO, 2001, p.240).

Vários estudos sobre as ideias dos alunos, no domínio da cognição histórica, e que têm partido de pressupostos próprios da natureza da história, têm mostrado como crianças e adolescentes fazem inferências históricas a partir de fontes variadas<sup>28</sup> e como os adolescentes podem interpretar fontes com pontos de vista diversificados, segundo critérios históricos<sup>29</sup>. Essas pesquisas têm sugerido que os alunos dão sentido aos materiais históricos quando utilizam conceitos relacionados às suas vivências cotidianas (BARCA; GAGO, 2001, p.240-241).

A partir dessas investigações são enunciados alguns princípios inerentes à aprendizagem dos alunos em história:

- a) É possível que as crianças aprendam uma História genuína com algum grau de elaboração, contanto que as tarefas, os tópicos e os contextos em que são apresentados tenham significado para elas (Shemilt, 1980; Ashby e Lee, 1987; Booth, 1987);
- b) O desenvolvimento do raciocínio histórico processa-se com oscilações e não de uma forma invariante. Tanto crianças como adolescentes poderão pensar de uma forma simplista, em determinadas situações, e de uma forma mais elaborada noutras (Lee, 1994). (BARCA; GAGO, 2001, p.241).

---

<sup>28</sup> DICKINSON, A.; LEE, P. Understanding and Research. In: DICKINSON, A.; LEE, P. (Eds.). **History teaching and historical understanding**. Londres: Heinemann, 1978. p.94-120; DICKINSON, A.; LEE, P. Making sense of history. In: DICKINSON, A.; LEE, P.; ROGERS, P. (Eds.). **Learning history**. Londres: Heinemann, 1984. p.117-153; SHEMILT, D. **History 13-16 Evaluation Study**. Edimburgo: Holmes McDougall, 1980; COOPER, H. **Young children's thinking in history**. Tese de doutoramento, University of London, 1991; LEE, P.; DICKINSON, A.; ASHBY, R. Just another emperor. Understanding action in the past. **International Journal of Educational Research**, v.27, n.3, p.233-244, 1997; BARTON, K. "I just kinda know": Elementary students' ideas about historical evidence. **Theory and Research in Social Education**, v.25, n.4, p.407-430, 1997.

<sup>29</sup> SHEMILT, D. Adolescent ideas about evidence and methodology in history. In: PORTAL, C. (Ed.). **The History Curriculum for Teachers**. Londres: The Falmer Press, 1987. p.39-61; WINEBURG, S. Historical problem solving: a study of cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. **Journal of Educational Psychology**, v.83, n.1, p.73-87, 1991.

Os objetivos centrais das investigações no domínio da cognição histórica têm procurado:

- compreender os processos cognitivos dos sujeitos ao pensarem História;
- examinar as relações entre as idéias tácitas (idéias que os alunos constroem a partir de suas vivências) e os conceitos históricos;
- explorar a compreensão dos alunos quanto aos conceitos históricos quer de natureza substantiva quer de natureza epistemológica (por exemplo, interpretação de fontes) (BARCA; GAGO, 2001, p.242).

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

Conceitos substantivos (LEE; ASHBY, 2000, p.199; LEE, 2001, p.13-17; 2005a, p.61) são os que se referem aos conteúdos da história e 'sobre' o que é a história e são importantes para o ensino e a aprendizagem da história. São encontrados quando trabalhamos com tipos particulares de conteúdos históricos, sendo parte do que podemos chamar de *substância* da história, e têm sido denominados *conceitos substantivos*. Estes conceitos pertencem a diferentes tipos de atividade humana, tais como econômica, política, social e cultural.

Conceitos de segunda ordem, na visão de Lee (2001, p.13-17; 2005a, p.32), são os conceitos de natureza epistemológica da história e que dão consistência a essa disciplina. Segundo Lee (2005a, p.32), não há, ainda, um termo que seja mais conveniente para este conhecimento da disciplina. Muitas vezes, ele é chamado 'meta-histórico', ou seja, 'para além da história', porque, ainda que este conhecimento não faça parte do que os historiadores estudam, é um conhecimento do tipo de estudo no qual eles estão envolvidos.

Segundo Lee e Ashby (2000, p.199), a educação histórica, na Inglaterra, mudou nas últimas décadas. Nos anos 1960, a história ensinada na escola foi discutida em termos de conteúdos históricos. No início da década de 1990, o novo Currículo Nacional concentrou-se na história como uma disciplina. A preocupação central de professores e investigadores era com o desenvolvimento das ideias dos

alunos a respeito da própria disciplina. As mudanças na educação histórica inglesa podem ser descritas como uma alteração a partir da suposição de que a disciplina de história era apenas uma questão de adquirir a história substantiva em direção a uma preocupação com as ideias de segunda ordem dos alunos. Mas, acentuam os autores, não se deve encarar essa mudança como uma substituição dos conceitos substantivos da história pelos conceitos de segunda ordem. Não houve um recuo quanto à importância de os alunos adquirirem conhecimento histórico, mas passou a ser essencial que estes soubessem algo a respeito do trabalho feito pelos historiadores. E, no dizer dos autores: "'Alguma coisa,' porque a compreensão nunca é tudo-ou-nada; o objetivo não foi produzir historiadores profissionais em miniatura"<sup>30</sup> (LEE; ASHBY, 2000, p.200).

A mudança de foco apresenta-se na afirmação de que "a história é mais importante do que qualquer história que ela conte"<sup>31</sup>. Isto significa dizer que a história é uma disciplina complexa e sofisticada, com seus procedimentos próprios e que são concebidos para elaborar afirmações verdadeiras e válidas a respeito do passado. Muitas histórias são contadas e elas podem se contradizer, ou uma complementar a outra, mas isto significa que os alunos deveriam estar equipados para lidar com essas relações, e não ter o entendimento de que uma história qualquer seja suficiente (LEE; ASHBY, 2000, p.200).

Nesse sentido, segundo Lee e Ashby (2000, p.200), para o aprendizado em história é necessário que o aluno se familiarize com a disciplina de história, com seus próprios procedimentos e padrões. Assim, torna-se mais fácil visualizar a progressão dos alunos na história, em vez de simples agregação de conhecimento factual. Ao mesmo tempo em que adquirem conhecimento do passado, os alunos

---

<sup>30</sup> No original: *"Something', because understanding is never all-or-nothing; the goal was not to produce miniature professional historians."* (LEE; ASHBY, 2000, p.200).

<sup>31</sup> No original: *"[...] that history is more important than any particular story it tells."* (LEE; ASHBY, 2000, p.200).

desenvolvem compreensões mais poderosas da natureza da disciplina, a qual dá legitimidade à afirmação de que o que eles adquirem é conhecimento. As ideias de segunda ordem, por exemplo, evidência ou mudança, são uma maneira, e talvez a melhor, de dar sentido à noção de progressão na história.

Nessa linha de pensamento, as investigações em educação histórica têm procurado mostrar a multiplicidade de perspectivas em história. Nesse sentido, Barca (2001, p.29-43) diz que é da natureza do conhecimento histórico a "existência de uma multiplicidade de propostas explicativas", e esta multiplicidade confere à história um caráter de provisoriedade. Tomando como base esse pressuposto teórico, realizou um estudo com a seguinte questão de investigação: *Que idéias apresentam os alunos adolescentes sobre a existência de diversas respostas históricas a uma questão concreta sobre o passado?*

O estudo envolveu 270 alunos entre 12 e 19 anos de idade que frequentavam o 3.º ciclo e o ensino secundário em escolas do norte de Portugal. Foi solicitado que respondessem à questão: *Como se explica o domínio do oceano Índico pelos portugueses durante o século XVI?*

As respostas dos alunos às tarefas escritas e em entrevistas indicaram a existência de diferentes níveis de pensamento histórico. Alguns alunos mostraram raciocinar dentro de um modo descritivo mais ou menos coerente, outros de um modo explicativo restrito, algumas vezes de forma inconsistente, mas a maioria demonstrou operar ao nível explicativo.

A análise qualitativa dos dados, coletados em várias fases, forneceu a base empírica para a construção de um modelo de ideias dos alunos sobre a provisoriedade da explicação histórica:

**Nível 1. A Estória**

Modo descritivo

Raciocínio ligado à informação

**Nível 2. A explicação correta**

Modo explicativo (restrito/pleno)

Explicações corretas/incorrectas

Critério estereotipado (verdade/mentira)

**Nível 3. Quanto mais fatores melhor**

Modo explicativo

Relação da explicação com fontes de evidência

Critérios de agregação de fatores

**Nível 4. Uma explicação consensual**

Modo explicativo (causal/racional ou narrativo)

Interligação de fatores valorizada

Evidência como verificação da explicação

Critérios de neutralidade absoluta

**Nível 5. Perspectiva**

Modo explicativo (causal/racional ou narrativo)

Interligação entre fatores valorizada

Evidência como confirmação/refutação da explicação

Critérios emergentes de neutralidade perspectivada

Os dados obtidos nesse estudo, segundo Barca (2001, p.39), apontam para a possibilidade, em termos de pensamento histórico dos alunos, de se incentivar, ao longo do processo de escolarização, atividades que possibilitem a argumentação, por parte dos alunos, em torno de versões e fontes históricas diversificadas. No seu entender, a relação histórica entre fatos pode ser enriquecida ao se trabalhar com mais de uma perspectiva histórica, pois:

A História dá respostas provisórias porque pode haver pontos de vista diferentes, utilizando as mesmas fontes, e porque vamos descobrindo novas relações com o passado, novas perspectivas. Esta é uma característica fascinante da produção histórica, que devemos passar aos alunos sem cair no relativismo de considerar que todas as respostas sobre o passado têm a mesma validade. Um programa desta natureza pode ser implementado através de questões problematizadoras adequadas. Tarefas em torno de materiais históricos concretos, que veiculem de algum modo a diversidade da História e que possibilitem a reflexão sobre os seus critérios de legitimação, contribuem para estimular o raciocínio dos jovens (BARCA, 2001, p.39).

Trabalhar com diferentes materiais históricos, em aulas de história, será uma maneira de desenvolver as competências do aluno em relação à seleção e organização da informação, tão necessárias num mundo de informação plural e contraditória, acentua Barca (2001, p.39).

Partilhando de uma preocupação semelhante, Barca e Gago (2001, p.243), no projeto "Formar opinião na aula de história - FOP"<sup>32</sup>, realizaram uma investigação que teve como objetivo, além de propiciar situações de interpretação de fontes históricas com diferentes pontos de vista, em aula de História e Geografia, analisar as argumentações expressas pelos alunos. O projeto foi desenvolvido em duas fases, explorando um tema comum ao 6.º e 9.º anos de escolaridade – Colonialismo e Descolonização, inicialmente com alunos do 9.º ano, utilizando diferentes fontes históricas e, em seguida, com alunos do 6.º ano de escolaridade.

As autoras, inspiradas em estudos elaborados por Peel (1971)<sup>33</sup>, Ashby & Lee (1987)<sup>34</sup> e Cooper (1991)<sup>35</sup>, ao analisarem as interpretações das fontes históricas por alunos do 6.º ano, elaboraram uma categorização para identificar "conceitos indicadores de níveis de interpretação histórica". Encontraram, em um primeiro momento de análise, três perfis de conceitualização: o perfil 1, menos elaborado, quando a compreensão das mensagens foi restrita e as respostas fragmentadas; perfil 2, quando a mensagem era compreendida globalmente; perfil 3, quando a informação, além de compreendida, era tratada de forma pessoal e crítica. Após a análise dos trabalhos dos alunos, as autoras conseguiram encontrar quatro perfis conceituais, indo do mais simplista até o mais elaborado:

---

<sup>32</sup> Este projeto integrou os estudos sobre "Cognição e Aprendizagem em História e Ciências Sociais", do Centro de Estudos em Educação e Psicologia - CEEP, Universidade do Minho, Portugal. Essa investigação faz parte de um estudo realizado em vários países, como Inglaterra e Espanha, sendo que os resultados apresentados corroboram para um ensino de história mais crítico e reflexivo (BARCA; GAGO, 2001, p.254).

<sup>33</sup> Op. cit.

<sup>34</sup> ASHBY, R.; LEE, P. Children's concepts of empathy and understanding in history. In: PORTAL, C. (Ed.). **The History Curriculum for Teachers**. Londres: The Falmer Press, 1987. p. 62-88.

<sup>35</sup> Op. cit.

**Perfil 1 - 'Fragmentos'** - apresentou as seguintes características:

- Entendimento restrito das mensagens, como fragmentos de informação;
- Utilização de frases do texto, por vezes de forma consistente, outras vezes com falhas, o que impede a compreensão global das mensagens;
- Relação, de forma inconsistente, de fontes entre si e com os respectivos autores.

**Perfil 2 - 'Compreensão global'** - caracterizou-se por:

- Entendimento global das mensagens, citando a informação sem reformulação pessoal;
- Reformulação, por tentativa, de alguma informação dada, tomando o ponto de vista de um autor;
- Relação de fontes concordantes, discordantes e com os autores.

**Perfil 3 - 'Opinião emergente'** - apresentou as seguintes características:

- Entendimento global das mensagens;
- Reformulação da informação;
- Relação de fontes concordantes, discordantes e com os autores, de uma forma pessoal.

**Perfil 4 - 'Descentração emergente'**

- Entendimento das mensagens;
- Reformulação da informação de uma forma pessoal e crítica;
- Relação das fontes concordantes, discordantes e com os autores, sob um ponto de vista descentrado, ou seja, de uma forma objectiva (BARCA; GAGO, 2001, p.247-248).

Após análise do desempenho dos alunos, as autoras inferiram que esses alunos investigados, em sua maioria, conseguem "compreender fontes históricas com mensagens diversificadas, em situação de aprendizagem em que contextos históricos se apresentam de alguma forma identificados". Alguns alunos conseguem, inclusive, a partir da interpretação das fontes, ter um ponto de vista descentrado utilizando conhecimentos da sociedade atual e dando sentido às situações do passado.

As autoras, a partir das considerações apresentadas nessa investigação, além das investigações realizadas pelos países envolvidos nesse estudo, puderam enunciar alguns princípios que devem ser levados em consideração no âmbito da educação histórica:

- As crianças de 11-12 anos poderão ser capazes de lidar com fontes históricas de perspectivas diversas;
- O sentido que os alunos dão às mensagens varia com as suas próprias experiências de aprendizagem, dentro e fora da escola (BARCA; GAGO, 2001, p.254-255).

No entanto, as autoras apontam alguns cuidados que devem ser tomados quando da adoção dessa abordagem de ensino e aprendizagem:

- O trabalho com fontes na aula de História não pode ser uma tarefa mecânica. Ele terá de ser ancorado e contextualizado numa situação que faça sentido humano. A contextualização tem de ser adequada aos alunos em concreto. E não poderá perder-se de vista que um contexto mais abrangente se vai adquirindo e compreendendo progressivamente, ao longo das vivências académicas e não académicas. É com o tempo que se apreende o tempo. E ninguém, mas ninguém, poderá apreender o contexto histórico total...;
- As fontes devem ser cuidadosamente selecionadas, para responderem às questões a apresentar, de forma a que os alunos não se percam com a dose da informação fornecida;
- As perguntas devem ser claras e objetivas, de forma a que o aluno saiba qual a tarefa a desempenhar. Perguntas descontextualizadas induzem uma não-resposta, ou uma resposta desprovida de sentido. Os termos não conhecidos devem ser decodificados pelo/a professor/a (BARCA; GAGO, 2001, p.254-255).

Acentuam que essa abordagem não pretende formar um pensamento único, mas visa, principalmente, "estimular a reflexão sistemática, fundamentada em dados históricos, sobre a realidade humana e social". Além disso, tal abordagem, numa situação de aula, propõe que o professor explore os sentidos que os alunos atribuem aos conceitos, substituindo a posição tradicional "de que os alunos nada sabem", e "construa a aula de história em coerência com a natureza da disciplina, que assenta num processo progressivo de inferência sobre o passado, a partir de suas fontes" (BARCA; GAGO, 2001, p.255).

Nessa mesma direção apontam os estudos de Ashby (2003, p.37-38), quando participou da análise em relação às exigências do currículo de história na Inglaterra<sup>36</sup>, mais especificamente com as questões da compreensão, por parte dos alunos, da natureza da investigação histórica. Segundo a autora, essas exigências trazem implicações tanto para o ensino como para a avaliação dos alunos, pois

---

<sup>36</sup> História, Currículo Nacional de Inglaterra, ciclos 1-3, conjuntamente publicado pelo *Department for Education and Employment* e *Qualifications and Curriculum Authority*. 1999. Disponível em: [www.nc.uk.net](http://www.nc.uk.net) (ASHBY, 2003, p.51).

estes "não aprendem apenas a regurgitar fatos e pormenores da história", mas devem ser capazes de dar significado aos acontecimentos, de organizá-los em relação a outros, por meio de explicações ou narrativas que envolvam mudança, desenvolvimento e continuidade. Além disso, pede-se aos alunos a compreensão de como as particularidades da história são estabelecidas com base na evidência, e de como a evidência é usada para construir narrativas e interpretações do passado. E, para auxiliar os alunos nessa compreensão histórica, são ensinados conceitos específicos da história, como:

- Compreensão cronológica;
- Conhecimento e compreensão de acontecimentos, povos e mudanças do passado;
- Interpretação histórica;
- Investigação histórica;
- Organização e comunicação (ASHBY, 2003, p.38).

Ademais, o desenvolvimento de conceitos-chave como *causa*, *mudança*, *evidência* e *interpretação* auxilia os alunos a terem um maior entendimento dos conteúdos históricos, além de capacitá-los a debater sobre pistas históricas e narrativas acerca do passado.

Na Inglaterra, a metodologia histórica tem uma posição fundamental como avaliação no Currículo de História, e isto está relacionado com um projeto curricular, o *Schools Council History Project*<sup>37</sup> (SCHP, e agora SHP), envolvendo professores e alunos de 5 a 19 anos. O objetivo principal do projeto "envolve a discussão da natureza do ensino da História e sua relevância para a educação dos jovens" (ASHBY, 2003, p.40).

---

<sup>37</sup> O *Schools Council History Project* (SCHP), mais conhecido como SHP, ou também como *The New History*, iniciado em 1972, na Universidade de Leeds, após trinta anos tornou-se uma tradição e é aceito não apenas no currículo nacional, mas também no programa de estudos para os exames finais. A abordagem metodológica iniciada no Projeto tornou-se importante para melhorar a prática dos professores de história, assim como evita o ensino de história do gênero "jogo patriótico", com uma história fixa acerca da Inglaterra como objeto de ensino (ASHBY, 2003, p.51).

Um aspecto apontado nesses estudos é o de que os alunos precisam desenvolver um conceito de *evidência*, e a equipe SCHK conseguiu identificar esse conceito como um dos objetivos fundamentais de ensino. No dizer da autora,

é fácil ver que, numa sociedade aberta, os professores de História estão convencidos de que a educação histórica deve assegurar a compreensão do aluno de que o conhecimento do passado assenta na interpretação do material que o passado deixou para trás, que isso foi reconstruído com base na evidência, não sendo uma simples cópia do passado (ASHBY, 2003, p.41).

Ressalta, também, que:

Se a investigação histórica deve ser a maior área de aprendizagem para o currículo de História, a chave para níveis elevados de consecução é uma compreensão da evidência histórica. A evidência histórica situa-se entre o que o passado deixou para trás (as fontes dos historiadores) e o que reivindicamos do passado (narrativas ou interpretações históricas). Para muitos alunos, não é fácil fazer distinções entre o passado e a História. Distinguir entre o que o passado deixou para trás e evidência também não é, para eles, uma questão de fácil compreensão. Muitos alunos tratam as fontes que usam na aula como se oferecessem acesso direto ao passado e pudessem falar por elas mesmas (ASHBY, 2003, p.42).

O trabalho com as fontes é um desafio para o professor, ao procurar fazer com que o aluno passe do tratamento das fontes como informação para um nível mais elevado, que é tratar as fontes como evidência, em que o aluno precisa ser capaz de interrogá-las, de compreendê-las pelo que são e pelo que elas podem nos dizer acerca do passado que não tinham intenção de revelar (ASHBY, 2003, p.42).

Lee (2003, p.19), ao trabalhar com a ideia de compreensão histórica, um conceito inerente à natureza da história, afirma:

os alunos, tal como os historiadores, precisam compreender por que motivo as pessoas atuaram no passado de uma determinada forma e o que pensavam sobre a forma como o fizeram, mesmo que não entendam isto tão bem quanto os historiadores.

Para o autor, se os alunos não tiverem a compreensão do passado nessa perspectiva, o passado torna-se uma "espécie de casa de gente desconhecida a

fazer coisas ininteligíveis", ou ainda "uma casa com pessoas exatamente como nós mas absurdamente tontas".

A "compreensão histórica", no dizer de Lee (2003, p.19-20), tem sido denominada pelos pesquisadores de "empatia"<sup>38</sup>. Ao tentar compreender as ações e as práticas sociais, os alunos devem

ser capazes de considerar (não necessariamente aceitar ou partilhar) as ligações entre intenções, circunstâncias e ações. Não se trata somente dos alunos saberem que os agentes ou grupos históricos tinham uma determinada perspectiva acerca do seu mundo; eles devem ser capazes de ver como é que essa perspectiva terá afetado determinadas ações em circunstâncias específicas.

Para esse autor, duas ideias do senso comum podem dificultar a compreensão do passado: "o presente como ponto de partida para o que é 'normal'" e "a ideia de 'progresso'" (LEE, 2003, p.22).

Tomando o conceito de progresso como sendo de progresso tecnológico, o passado é visto como deficitário, levando-se em conta, principalmente, o que não existia. Para muitas crianças, "as pessoas no passado não usufruíam das mesmas coisas que nós, e por isso não eram tão espertas quanto nós". Além disso, muitas crianças acreditam que as "nossas formas de pensar e de comportamento são 'normais'", e, com isto, podem esperar que as pessoas no passado pensassem como nós. Quando as crianças se confrontam com "ações ou instituições estranhas do passado", assumem que as pessoas do passado devem ter feito o que fizeram porque deve ter-lhes faltado a "nossa capacidade para um comportamento inteligente", ou, então, por serem "moralmente deficitárias" (LEE, 2003, p.22-24).

---

<sup>38</sup> Esse tipo de "compreensão histórica" passou a ser conhecido por "empatia", sendo um termo adotado pelo *Schools History Project*, projeto que inicialmente foi denominado de "Schools Council Project History 13-16", e que desenvolveu um curso construído e avaliado para apresentar a história aos alunos como uma forma de conhecimento, ou seja, apresentando a metodologia das suas ideias chave bem como narrativas de algumas situações do passado. Nos finais dos anos oitenta, um terço dos alunos na faixa etária dos dezesseis anos que estudavam história seguia este curso (LEE, 2003, p.35).

Para Lee (2003, p.24), algumas ideias do cotidiano dificultam a compreensão histórica e, no dizer do autor: "Se não podemos saber nada sobre o passado porque não estivemos presentes enquanto participantes ou testemunhas, então a História torna-se impossível". Ele comenta que nenhuma criança chegou a perguntar "como é que podemos saber o que sabemos, mas os que o conseguem fazer podem ficar muito desencantados com o que lhes é dito sobre a questão". Aponta que a história pode ser explicada pela ideia de "testemunho e de objetos", pois estes fornecem "pedaços do passado". Esta explicação, contudo, tem limitações. Ele argumenta:

Só quando as crianças compreendem os vestígios do passado como evidência no seu mais profundo sentido – ou seja, como algo que deve ser tratado não como mera informação mas como algo de onde se possam retirar respostas a questões que nunca se pensou colocar – é que a história se alicerça razoavelmente nas mentes dos alunos enquanto atividade com algumas hipóteses de sucesso (LEE, 2003, p.25).

A empatia histórica, segundo Lee, "exige o uso da evidência" para que se possam fazer as conexões entre a situação na qual as pessoas se encontraram, as crenças que tiveram sobre essa mesma situação, os seus valores e ideias sobre o mundo (LEE, 2003, p.20).

Assim como Lee, Barton (2001, p.55) tem interesse pelo modo como os alunos compreendem "o que aconteceu" e "como aconteceu". Sua questão centra-se, mais precisamente, em saber: "Qual a ideia das crianças acerca da vida ao longo do tempo?".

Para explorar a compreensão da história por parte das crianças, Barton (2001, p.55-56) propôs um estudo sistemático sobre o pensamento das crianças em história. O alvo de seu estudo são alunos com idade de 6 a 12 anos dos Estados Unidos e Irlanda do Norte. Uma das questões apontadas por Barton é que as crianças compreendem que as coisas mudaram, mas temos de lhes perguntar como mudaram. A partir disso, teremos uma imagem sobre as suas ideias em história, e o modo como aprendem a história é afetado por essas ideias.

O seu estudo envolveu 120 crianças de quatro escolas dos Estados Unidos e quatro escolas da Irlanda do Norte. Os alunos tinham uma proveniência heterogênea – católica e protestante, urbana e rural. Para empreender o estudo utilizou entrevistas semiestruturadas, e os alunos foram entrevistados em pares. Barton mostrou, num primeiro momento, diferentes imagens de diferentes épocas e questionou: quais eram as mais recentes e as mais antigas, por que umas eram mais antigas do que outras, e por que os alunos pensavam assim. Em seguida, mostrou mais fotografias e perguntou: se eram mais antigas ou mais recentes ou se eram intermédias em relação às anteriores; quando achavam que haviam sido tiradas e como; por que as pessoas andavam a cavalo e não de carro; por que usavam aquelas roupas e aqueles penteados (BARTON, 2001, p.56).

Na análise dos dados verificou três tipos de tendências diferentes entre os alunos americanos e irlandeses: ideias de progresso ou de mudança, ideias de mudança por questões individuais ou fatores sociais, ideias de evolução ou de diversidade nas mudanças históricas (BARTON, 2001, p.56-58).

Cooper (2006, p.171-174) discute a importância de aprender história nos anos iniciais da educação formal. Aponta que, em uma pesquisa realizada em cinco países europeus sobre o que crianças de 6 a 10 anos conheciam sobre o passado antes da educação escolar dos 11 anos, estas tinham uma considerável quantidade de conhecimentos fragmentados sobre o passado. Como este conhecimento não era tratado na escola, as crianças possuíam uma compreensão incompleta e, em alguns casos, eram preconceituosas. Por isso, diz a investigadora:

se quisermos ajudar nossos alunos a se relacionarem ativamente com o passado, precisamos encontrar formas de ensiná-los, desde o começo, que iniciem o processo com eles e seus interesses, que envolvam uma "aprendizagem ativa" e pensamento histórico genuíno, mesmo que embrionário, de maneira crescentemente complexa (COOPER, 2006, p.173-174).

Essa preocupação, afirma Cooper (2006, p.174), é uma questão de interesse internacional, pois investigadores de muitos países têm procurado encontrar formas de ensinar que evitem passar aos alunos uma "perspectiva única, dada" sobre o

passado, focando suas pesquisas em como as crianças aprendem sobre o passado de forma ativa, contestando a noção de uma história oficial única.

Nessa questão do como ensinar história, no entender de Seixas (2000, p.20-21), existem três maneiras de lidar com as interpretações do passado, e que podem se refletir em diferentes orientações pedagógicas e epistemológicas.

A primeira é, simplesmente, ensinar a melhor estória como sendo a maneira como ela aconteceu. A esta abordagem o autor denomina de "aprimorando a memória coletiva", pois não prepara os alunos para os questionamentos próprios da investigação histórica.

A segunda consiste em apresentar diferentes versões e ensinar aos alunos a tirar conclusões sobre qual é a melhor interpretação, com base em uma série de documentos, relatos de historiadores e outros materiais. A esta abordagem o autor denomina de "disciplinar", na medida em que *em uma sala de aula com esta orientação, em vez de simplesmente serem levados a acreditar em uma única estória, os alunos compreendem em que consiste uma narrativa histórica válida*, aprendendo, com esse processo, "o que faz ser válida uma narrativa histórica"<sup>39</sup>.

A terceira, por sua vez, orienta no sentido de refletir sobre a incerteza quanto à noção de uma "melhor estória". A esta abordagem o autor chama de "pós-moderna", pois os alunos são levados a considerar, tendo documentos como apoio, as diferentes versões sobre o passado, e relacionar estas versões aos seus usos no presente. Nessa abordagem, a tarefa do aluno *não é tanto a de chegar a uma posição "melhor" ou mais válida com base na evidência histórica, mas sim a de compreender*

---

<sup>39</sup> No original: "*In a classroom with this orientation, rather than being told simply to believe a single story, students come to understand what makes a valid historical account. In the process, they learn disciplinary criteria for deciding what makes good history [...]*". (SEIXAS, 2000, p.20).

*como grupos diferentes organizam o passado em histórias e como suas estratégias de retórica e narrativas servem a propósitos dos dias de hoje.*<sup>40</sup>

O autor refere-se a essas três abordagens como uma forma de iniciar uma discussão sobre os problemas filosóficos e pedagógicos enfrentados pelos educadores de história na virada do milênio.

## 1.2 EDUCAÇÃO HISTÓRICA: OS PRIMEIROS PRODUTOS DE INVESTIGAÇÕES NO BRASIL

No Brasil, a preocupação com os estudos sobre o ensino e aprendizagem na perspectiva da Educação Histórica é recente. Schmidt (2005) indica a possibilidade de que as pesquisas brasileiras que estão sendo produzidas nesta direção estejam aglutinadas a partir da sistematização proposta por Laville (1999), ou seja, pesquisas que privilegiam a aprendizagem histórica dos alunos e as que enfocam a função social da história. No primeiro grupo estariam concentradas as pesquisas que têm como eixos: o processo de aprendizagem, o produto da aprendizagem e o estudo das representações; no segundo, estariam as pesquisas sobre currículos, manuais e consciência histórica (SCHMIDT, 2005, p.115).

Na UFPR, segundo Schmidt e Garcia (2006b, p.27-28), existem alguns trabalhos desenvolvidos nessa perspectiva em diferentes âmbitos. Na graduação, com a formação inicial de professores de história, na disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em História. Os trabalhos são desenvolvidos a partir da perspectiva do professor investigador pautada na "Aula Oficina" de Isabel Barca (2004). Os resultados são apresentados em Relatórios de Prática de Ensino, que passam a constituir o acervo de investigações na área.

---

<sup>40</sup> No original: "[...] is not so much to arrive at a "best" or most valid position on the basis of historical evidence as to understand how different groups organize the past into histories and how their rhetorical and narratological strategies serve presentday purposes." (SEIXAS, 2000, p.20-21).

Trabalhos têm sido desenvolvidos, também, em Projetos de Extensão, mais precisamente desde 1995, com o Projeto "Recriando a História", que tem tomado duas direções. Primeiro, na Formação Continuada de professores de séries iniciais de escolas públicas, que resultam na produção coletiva de manuais – envolvendo professores e alunos – a partir de documentos em estado de arquivo familiar.<sup>41</sup> Esse projeto teve como resultado a produção dos livros: *Recriando a História de Pinhais* (1997), *Recriando a História de Campina Grande do Sul* (2003), *Recriando a História de Rio Branco do Sul* (em construção) e *Recriando a História de Araucária* (em construção), bem como a publicação de artigos produzidos por professores e alunos da UFPR apresentados em encontros de âmbito nacional e internacional. Segundo, na Constituição de Grupo de Investigação sobre o ensino de história, no qual estão envolvidos professores de escolas públicas do ensino fundamental, de 1.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup> séries - Projeto "Grupo Araucária".

Alguns trabalhos também têm sido desenvolvidos na Pós-Graduação, na Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino, grupo cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) com o nome Cultura, Saberes e Práticas Escolares e Educação Histórica e do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH). Este grupo agrega professores e alunos que desenvolvem pesquisas voltadas ao ensino de história, mais especialmente na linha de investigação da educação histórica.

Na Pós-Graduação existem alguns trabalhos já defendidos. Dentre eles, os que estiveram sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Auxiliadora Schmidt, tais como: a tese de doutoramento de Daniel Hortêncio de Medeiros, defendida no ano de 2005, sob o título *A formação da consciência histórica como objetivo do ensino de História no Ensino Médio: o lugar do material didático*; as dissertações de mestrado de Ivan Furmann, defendida em 2006, intitulada *Cidadania e educação histórica: perspectivas de alunos e professores do município de Araucária*; de Marcelo Fronza:

---

<sup>41</sup> Projeto Pinhais, Projeto Campina Grande do Sul, Projeto Rio Branco do Sul e Projeto Araucária.

*Possibilidades da história em quadrinhos na educação histórica*, em 2006; de Henrique Theobald: *A experiência de professores com idéias históricas: o caso do grupo Araucária*, em 2006; de Lilian Costa Castex: *Os jovens escolarizados, a produção do conhecimento histórico e o conceito substantivo Ditadura Militar Brasileira (1964-1984)*; e de Adriane Sobanski: *Como os professores e jovens estudantes do Brasil e de Portugal se relacionam com a idéia de África*, defendida em 2008.

Além disso, cabe citar trabalhos que estiveram sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tânia Maria Braga Garcia, como a dissertação de mestrado de Edilson Aparecido Chaves: *A música caipira em aulas de História: questões e possibilidades*, defendida em 2006, e a tese de doutorado de Guilherme Gabriel Ballande Romanelli, de 2009, sob o título *A música soa na escola: estudo etnográfico nas séries iniciais do ensino fundamental*.

Na Universidade Estadual de Londrina (UEL), Paraná, a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marlene Cainelli, do Departamento de História e do Mestrado em Educação, tem desenvolvido o projeto de pesquisa "Educação Histórica: iniciando crianças na arte do conhecimento histórico", envolvendo alunos de 8 anos e que cursavam a segunda série do ensino fundamental de uma escola particular. Sua preocupação centrou-se na "possibilidade ou não de crianças, nas primeiras séries de alfabetização, aprender conteúdos da disciplina de História". Entre suas conclusões, a investigadora afirma

que as crianças constroem narrativas seguindo as experiências familiares e do grupo de convivência. Começam a elaborar conceitos relativos ao mundo onde vivem estabelecendo comparações entre as temporalidades e os espaços vividos e não vividos (CAINELLI, 2006, p.57-72).

### 1.3 INVESTIGAÇÕES SOBRE NARRATIVAS HISTÓRICAS E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: CONTRIBUTOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

No contexto da educação histórica procurei traçar um quadro das investigações que tratam dos conceitos de segunda ordem – narrativa e consciência histórica e busquei destacar os contributos que essas investigações têm trazido para o ensino e aprendizagem em história.

O estudo coordenado por Pais, intitulado *Consciência histórica e identidade: os jovens portugueses num contexto europeu* (1999) constituiu uma rede de investigações europeia<sup>42</sup> que, durante alguns anos, organizou um vasto inquérito sobre a consciência histórica dos jovens europeus e teve como objetivo "investigar a relação existente entre a forma como os jovens interpretam o passado, a percepção que têm do presente e as expectativas que constroem em relação ao futuro". O trabalho envolveu alunos do 9.º ano de escolaridade, sendo realizado durante o período de aula em escolas e turmas anteriormente selecionadas. Consistiu na distribuição e preenchimento de questionário pelos alunos presentes na aula, assim como de um questionário (diferente daquele distribuído aos alunos) a ser preenchido pelo professor (PAIS, 1999, p.4 e 379).

Não tendo como objetivo testar o conhecimento dos estudantes investigados<sup>43</sup>, o estudo foi sistematizado, por Pais (1999), em três partes. Na primeira o destaque é para a aprendizagem da história e suas imagens, algumas representações dos jovens europeus sobre o significado da história e seus objetivos. Na segunda, sobre temporalidade e mudança histórica, os jovens são confrontados com as várias representações do tempo e com os fatores de mudança em relação à história do presente e futuro próximo. Na terceira parte, estuda as atitudes e representações sociais que se refletem na consciência histórica dos jovens (PAIS, 1999, p.5-11).

Segundo Pais (1999, p.1), "sem consciência histórica sobre o nosso passado (e antepassados...) não perceberíamos quem somos". Esta noção de identidade, de "quem somos", surge, no dizer do autor, das memórias históricas partilhadas e, por isso, o sentimento de identidade é entendido como "sentido de imagem de si, para si e para os outros", estando associado ao conceito de consciência histórica. Consciência

---

<sup>42</sup> Vinte e nove países europeus foram envolvidos nesse estudo.

<sup>43</sup> Segundo o autor, tal objetivo poderia "provocar alguma frustração entre os estudantes e desapontamento entre os respectivos professores", assim como não pareceu tão importante, tendo em vista o objetivo da pesquisa, saber com exatidão qual o conhecimento da história por parte dos jovens pesquisados.

histórica, entendida aqui como "a forma de nos sentirmos em outros que nos são próximos, outros que antecipam a nossa existência que, por sua vez, antecipará a de outros". Para o autor, assegurar um sentimento de continuidade no tempo, continuidade na memória e na memória do tempo, ou seja, a consciência histórica, contribui para a constituição da identidade individual e coletiva (PAIS, 1999, p.1).

A consciência histórica reporta-se ao passado, mas não a qualquer passado, não a um passado "reificado, inerte, esquecido". A consciência histórica é a convocação permanente do passado ao presente e são os vestígios do passado que a fazem durar no tempo, ou melhor, perdurar no tempo, assegurando transmissões memoriais de uma geração a outra. A história, ela própria, é um conhecimento por meio de vestígios. A história procura o significado de um passado que permanece em seus vestígios. Os vestígios são instrumentos através dos quais as narrativas históricas configuram o tempo e, ao mesmo tempo, as *consciências coletivas*, traços permanentes de união entre o passado e o futuro (PAIS, 1999, p.3).

Nesse sentido, as narrativas históricas tornam-se importantes no estudo da consciência histórica e da identidade, pois, segundo Pais (1999, p.3), no processo de formação de consciência histórica dos jovens interessa pesquisar "as conexões possíveis entre as formas como os jovens *interpretam* o passado, *percepcionam* o presente e *configuram* o futuro".

Perante os dados obtidos, Pais apresenta algumas considerações, entre elas a de que:

as práticas pedagógicas nas aulas de História – quer se considerem os estudantes portugueses ou estrangeiros – recorrem mais a métodos *tradicionais* do que a formas *lúdicas e participativas* que permitam aos alunos recontar e interpretar por eles próprios a História, ouvirem programas radiofônicos ou cassetes, ou verem filmes ou vídeos de História, para além da participação em diversas atividades de grupo (PAIS, 1999, p.45).

Os professores pesquisados indicaram que essas modalidades estão presentes em suas práticas pedagógicas, mas, por outro lado, a pesquisa mostrou que existe um

descompasso entre o que os alunos desejam, necessitam e o modo como gostariam de aprender história, e a forma como os conteúdos históricos são realmente ensinados.

No Brasil, uma investigação nessa perspectiva foi realizada por Schmidt: *Jovens brasileiros e europeus: identidade, cultura e ensino de história* (2002), que teve como base os estudos de Tutiaux-Guillon/Mousseau (1998) e Pais (1999), inserindo-se num conjunto de estudos que pesquisam a identidade dos alunos que frequentam o ensino médio e suas relações com as formas do conhecimento histórico. A pesquisa envolveu 5 professores e 21 alunos, que foram observados, entrevistados e responderam a questionários.

Os resultados obtidos a partir da observação de aulas de história e das respostas aos questionários foram analisados tendo como referência o conceito de "formas de conhecimento" de Edwards (1995)<sup>44</sup> e apontaram a predominância das formas "Tópica" e "Operacional" em relação à apresentação dos conteúdos históricos pelos professores. A pesquisa também evidenciou a presença e dependência do manual didático na prática pedagógica. Além disso, constatou uma "crise" no ensino de história no ensino médio (SCHMIDT, 2002, p.204).

A investigadora finaliza dizendo que:

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

Ainda em relação à consciência histórica, na busca de uma compreensão dos significados das narrativas produzidas pelos jovens, Barca (2006a) desenvolveu o estudo, implementado no Projecto Hicon, *Consciência Histórica: teoria e práticas*,

---

<sup>44</sup> Para Edwards (1995), na *Forma de Conhecimento Tópico* "a ênfase está posta mais em nomear corretamente os termos separadamente, do que em utilizar o conhecimento"; a segunda é a *Forma de Conhecimento como Operação*, que, segundo a autora, se dá quando "o conhecimento se apresenta como um conjunto de mecanismos e instrumentos que permitem pensar"; e, a *Forma de Conhecimento Situacional* "é um conhecimento centrado num ponto de intersecção entre o mundo e o sujeito para o qual este mundo é significativo (1995, p.164). (EDWARDS, 1995, p.145-172).

com alunos do 10.º ano de escolaridade no sistema educativo português<sup>45</sup>, do qual obteve um conjunto de construtos que forneceram indicadores para as questões de investigação:

- 1 - Tipologia narrativa - o nível da trama narrativa e listagem de marcadores temporais;
- 2 - Esquema narrativo - mensagem nuclear substantiva e idéias de segunda ordem acerca de mudança e identidade;
- 3 - Função social das idéias implícitas nas 'narrativas' produzidas (BARCA, 2006a).

A partir desses construtos, as tramas das histórias de Portugal e do mundo contemporâneo produzidas pelos jovens portugueses apresentaram níveis diferenciados, desde o mais elaborado ao menos elaborado:

- 1 - Narrativa completa - quando respeitam as balizas temporais propostas, apresenta eventos ou acontecimentos de ruptura, interligando-os por situações que constituem causas ou consequências dessas rupturas;
- 2 - Narrativa emergente - quando respeitam uma cronologia básica em relação aos eventos propostos, no caso da pesquisa com os jovens portugueses, a cronologia ficou centrada em "dois momentos chave no país: a ditadura salazarista e o período iniciado com o 25 de Abril de 1974";
- 3 - Cronologia;
- 4 - Lista de eventos - a-cronológica;
- 5 - Considerações gerais (BARCA, 2006a).

As tendências encontradas nas produções desses jovens portugueses, nas palavras de Barca (2006a), podem indicar algumas hipóteses problematizadoras sobre a função social que a disciplina de história está a veicular:

- 1 - Apesar de os programas da disciplina de História nos últimos anos de escolaridade básica (7.º, 8.º e 9.º anos) se reportarem ao Mundo actual, parece que no final deste ciclo de ensino é a História do país que permanece mais nítida no pensamento juvenil. A identidade nacional surge delineada numa narrativa com contornos estruturados, enquanto que a idéia de História do mundo aparece tênue, comprometendo uma perspectiva de desenvolvimento da identidade 'planetária', que será desejável também promover. Estará o Ensino da História, em

---

<sup>45</sup> No Brasil, corresponde ao 1.º ano do ensino médio.

Portugal, a reforçar apenas os laços de pertença à escala nacional, descurando escalas mais vastas da história da humanidade, ou serão os interesses da juventude que atribuem muito mais significado à História do país do que à do mundo?

- 2 - Os personagens individuais são pouco mencionados, e o seu protagonismo histórico surge sobretudo pela negativa. Como poderão os jovens pensar o seu papel na sociedade se a participação individual não é valorizada positivamente?
- 3 - Os sentidos de mudança na História, implícitos nos relatos dos jovens, apontam para idéias que não se reduzem a cenários lineares de progresso ou declínio: parte deles mostra consciência de que a história humana é feita de aspectos positivos e negativos, e que podem ser relativizados conforme os interesses e os pontos de vista. Estas visões indiciam que em Portugal a História ultrapassou já uma visão cristalizada e redutora da realidade, abrindo caminho à compreensão da complexidade (BARCA, 2006a).

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

Os autores (1997, p.87) iniciam a reflexão afirmando que a disciplina de história tem sido ensinada sem considerar a interação complexa existente entre as estruturas sociais e políticas. Comentam que a história tem sido criticada por apresentar "personagens caricaturados que desempenham o papel de protagonistas", utilizados para explicar os acontecimentos, sem levar em conta os fatores abstratos dos fatos. Como exemplo, citam que um ensino nessa perspectiva, ao explicar os conflitos bélicos, toma como fundamental a figura de um "rei determinado ou o seu confronto com o rei vizinho", não sendo considerados os aspectos sociais e políticos que os produzem.

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

Partindo dessas considerações, Carretero e Jacott (1997, p.92), ao pesquisarem alunos de diferentes idades e níveis de escolarização<sup>46</sup>, procuraram saber qual o "papel" que os alunos "conferem aos agentes [históricos] dentro da causalidade histórica". Pretendiam analisar os "tipos de agentes incluídos nas narrativas produzidas pelos alunos de diferentes grupos quando explicam por que se produziu o 'descobrimento' da América". Para empreender essa pesquisa, propuseram os seguintes questionamentos:

Que tipo de elementos causais (agentes, motivos, estruturas sócio-políticas, etc.) os alunos incluem em seus relatos quando explicam a ocorrência de um fato histórico?

Qual a importância que conferem aos agentes históricos nas suas explicações?

Quais os tipos de agentes aos quais fazem referência os alunos de diferentes idades e de diferentes áreas de especialização?

E, conseqüentemente, que tipo de motivos atribuem a esses agentes históricos? (CARRETERO; JACOTT, 1997, p.92).

Para os autores, o interesse nesses estudos recaiu em ver as diferenças que existem em relação à compreensão histórica por parte de alunos de diferentes idades e o desenvolvimento cognitivo, bem como as implicações na área da educação. Comentam que a maioria dos estudos sobre desenvolvimento cognitivo tem sido realizada mediante "tarefas abstratas", e que não têm sido levadas em consideração as relacionadas com a História e as Ciências Sociais.

No referido estudo, os relatos produzidos pelos alunos foram analisados considerando dois elementos da narrativa que, no dizer dos autores, são essenciais na explicação de acontecimentos históricos: "os agentes, a cujas ações é atribuída a produção de determinados acontecimentos históricos, e os motivos que permitem explicar essas ações" (CARRETERO; JACOTT, 1997, p.93).

---

<sup>46</sup> O público pesquisado era constituído de 100 (cem) alunos espanhóis. Foram formados cinco grupos de vinte alunos, cada grupo pertencente a diferentes níveis de escolarização: 6.<sup>a</sup> e 8.<sup>a</sup> séries do primeiro grau; 2.<sup>o</sup> ano do segundo grau; estudantes universitários do 5.<sup>o</sup> ano do curso de Psicologia e 5.<sup>o</sup> ano de História.

Após a análise dos relatos dos alunos foi estabelecida uma categorização. Inicialmente, em relação aos agentes históricos: "agentes pessoais, agentes pessoais-sociais e agentes sociais". Na primeira categoria, foram localizados os alunos que consideraram "somente as ações de agentes individuais nas suas narrativas sobre o 'descobrimento' da América"; na segunda categoria, foram incluídos os alunos que consideraram "tanto as ações de agentes pessoais quanto a participação de agentes sociais"; na terceira categoria, foram situados os alunos que fizeram suas narrativas baseados nas ações de agentes sociais. Em seguida, em relação aos motivos das ações, foram considerados todos os tipos a que os alunos fizeram referência em seus relatos, sendo que os mesmos foram distribuídos em cinco categorias: "de procura, pessoais, científicos, religiosos, econômicos e políticos" (CARRETERO; JACOTT, 1997, p.93).

Os resultados apresentados por Carretero e Jacott (1997, p.99) indicaram que os alunos, tanto os mais jovens como os adultos, demonstraram sua compreensão dos fatos históricos de uma "forma personalista"; que os alunos que não são da área de história priorizaram, em seus relatos e explicações históricas: os sujeitos e suas ações, indicando que "a compreensão da História por sujeitos que não são especialistas se dá de uma forma narrativa".

Outro investigador que tem se preocupado com a relação entre o ensino de história e as narrativas históricas é Topolski (2004). Para ele, as narrativas presentes nos livros didáticos e as produzidas pelos docentes têm uma "estrutura (forma) e um conteúdo que são o resultado do funcionamento de distintos mecanismos intelectuais e sociais" (p.101). De acordo com o autor, existem três estruturas nas narrativas históricas, que também podem denominar-se "níveis": o nível superficial ou informativo – lógico e gramatical; o nível persuasivo ou retórico, e o nível teórico-ideológico ou de controle (p.105).

O primeiro nível, o nível informativo, compõe-se de orações históricas, com sequências mais curtas ou mais longas e de totalidades narrativas. A característica da oração histórica é apresentar "elementos determinantes de tempo e espaço", e que são os marcos básicos das narrativas. No entanto, o autor aponta que o

emprego desses marcos não resulta em uma condição suficiente para a coerência das narrativas históricas. A essa coerência – tempo e espaço – deve-se somar a coerência que será garantida pelo "conteúdo da narrativa", ou seja, a coerência será dada "pela identidade do objeto de uma determinada narrativa" (TOPOLSKI, 2004, p.106-107).

O segundo nível, persuasivo ou retórico, comunica ao leitor as "crenças do historiador". Neste, a comunicação se faz pela persuasão, e as crenças do historiador, que é o autor da narrativa, apresentam dois aspectos: "a convicção, praticamente comum a todos os historiadores, de que em sua narrativa estão transmitindo a verdade", e "diferentes convicções ideológicas em relação com a realidade atual e a realidade passada" (TOPOLSKI, 2004, p.108).

O terceiro nível, teórico e ideológico, é aquele em que se descobre não só o "conhecimento ou a ideologia conscientes" do historiador, mas também os "mecanismos e as pressões menos conscientes" que interferem na visão de mundo do historiador e o modelo para construir a narrativa histórica (TOPOLSKI, 2004, p.114).

No entender de Topolski, os elementos que constituem o terceiro nível da narrativa histórica fazem com que "o processo de construir a imagem do passado e de transmitir as crenças do historiador" torne-se "complexo e cheio de tensões". Para o autor, existem dois tipos de tensões: a tensão entre a "tendência em construir novas imagens do passado" e a mitologização (dogmatização) permanente do conhecimento adquirido"; e a "polêmica entre as ideologias não científicas do historiador" e a "ética da investigação da comunidade científica". Segundo ele, essas tensões são as "forças impulsionadoras da historiografia", bem como da didática da história (TOPOLSKI, 2004, p.118,119).

Em seus estudos, Wertsch (2004) busca mostrar o papel que as narrativas têm na constituição da memória coletiva, distinguindo entre as "narrativas específicas" e as "narrativas esquemáticas padrões". As narrativas específicas envolvem explicações provisórias que constituem um conjunto de eventos explicitados e diferenciados e estão mais articuladas à história política. Protótipos destas narrativas podem ser

encontrados em manuais didáticos que focalizam principalmente eventos como guerras, revoluções e outros acontecimentos políticos (WERTSCH, 2004, p.51-52).

Segundo Wertsch, as narrativas esquemáticas padrões servem para dar significados para a compreensão de diferenças e semelhanças entre duas gerações, e podem ser usadas a partir de várias fontes. Narrativas gerais ou generalizações transformam-se em narrativas específicas na tradição cultural. São chamadas narrativas esquemáticas no sentido de que elas possuem funções abstratas e generalizantes, constituindo espécies de estruturas esquemáticas do pensamento. Elas se constituem como padrões de narrativas, o que implica que estas estruturas abstratas podem ter prioridade sobre diferentes narrativas específicas, cada uma delas com suas particulares posições, contextos e datas. Este ponto de vista sugere que a memória coletiva representa não uma longa lista de narrativas específicas sobre o passado, como itens separados, mas um conjunto de ferramentas culturais que inclui alguns blocos básicos construídos sobre o passado. A narrativa padrão usa caracteres, eventos, datas e circunstâncias, que são básicos e relativamente constantes (WERTSCH, 2004, p.55-57).

A compreensão dos elementos estruturantes de narrativas produzidas por alunos e sua comparação com narrativas dos manuais didáticos são algumas considerações apontadas por Schmidt (2006)<sup>47</sup> e importantes para o desenvolvimento desta pesquisa. Trata-se de uma investigação realizada em três escolas públicas da cidade de Araucária, Estado do Paraná, em 2005, a qual teve por objetivo analisar narrativas de jovens brasileiros procurando investigar como eles leem, escrevem e, portanto, aprendem história, compreendendo e atribuindo sentidos à história do seu país no contexto da história global. É um estudo exploratório, de natureza qualitativa, envolvendo um grupo de 136 jovens cursando a 8.<sup>a</sup> série, com idade entre 13 e 14 anos.

---

<sup>47</sup> Estudo desenvolvido no projeto "Aprender a ler, aprender a escrever em História", financiado pelo CNPq e pela Fundação Araucária (Paraná). Inserido no projeto "Consciência Histórica: teoria e prática", Fase II, coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Isabel Barca, da Universidade do Minho, financiado pelo Ministério da Ciência e da Tecnologia e Ensino Superior de Portugal e pelo FEDER.

A análise dos resultados permitiu algumas considerações:

- Há uma forte presença de mediações do presente como elementos estruturantes nas narrativas dos jovens alunos;
- Os elementos estruturantes das narrativas de manuais didáticos têm grande influência na organização e caracterização dos tipos de narrativas desses jovens;
- A predominância de narrativas fragmentadas pode ser indiciária da necessidade do desenvolvimento de um novo tipo de cognição histórica, pautada em novas concepções do que é o "aprender a história", as quais são fundamentadas na própria ciência da História (SCHMIDT, 2006).

Esses estudos têm se revelado importantes na medida em que trazem contribuições para a aprendizagem em história, pois os investigadores têm privilegiado as pesquisas sobre as ideias de alunos e professores, tendo como fundamento a epistemologia da história e, a partir disso, dão indícios de como o professor deve proceder em aulas de história.

Nesse sentido, a educação histórica assume um papel fundamental, pois leva em consideração o desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos, não apenas a compreensão de situações do passado, mas também os procedimentos metodológicos usados pelos historiadores que são experienciados pelos alunos em situações de ensino e aprendizagem.

À luz dos pressupostos no âmbito da educação histórica aqui delineados, busquei analisar as narrativas históricas presentes em aulas de história para poder ver como essas narrativas constituem uma maneira de ensinar e aprender história. No entanto, tenho presente que a minha investigação possui uma especificidade que a distancia das pesquisas aqui expostas, isto é, de modo geral o procedimento adotado para o desenvolvimento das pesquisas, mais especialmente em Portugal, consiste na aplicação de um instrumento de pesquisa que envolve turma de alunos, grupos de crianças e/ou jovens, ou ainda, professores, sendo que a metodologia por mim adotada consistiu na observação, durante um ano letivo, de algumas aulas de história, em uma turma específica – Ciclo II - 2.<sup>a</sup> etapa - 5.<sup>o</sup> ano. Isto trouxe elementos diferenciados para proceder às análises dos dados empíricos recolhidos e que serão explicitados no decorrer deste trabalho.

## **2 NARRATIVAS HISTÓRICAS COMO FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA**

No capítulo anterior, procurei explicitar as perspectivas das investigações desenvolvidas no âmbito da educação histórica. Procurei demonstrar que esta área de estudos tem buscado investigar e compreender as ideias históricas de alunos e professores, tendo como fundamento a epistemologia da história e como essas investigações têm contribuído com princípios que se tornam fundamentais para o ensino e aprendizagem em história.

No presente capítulo, partindo das considerações apresentadas anteriormente, abordo, inicialmente, a ideia de que a narrativa é uma maneira de ensinar e aprender história e, para isto, parto das concepções de teóricos como Rüsen (1992; 1993; 2001), Husbands (2003) e Lee (2005). Em seguida, trato da questão de que a história tem uma natureza narrativista, pressupondo que, apesar de o paradigma narrativista ter sido objeto de discussão entre filósofos e historiadores, especialmente a partir da segunda metade do século XX, o pensamento histórico possui uma lógica narrativa. E, para defender essa ideia, tomo como referência os estudos de Rüsen (2001), na medida em que este autor acentua que "O pensamento histórico, em todas as suas formas e versões, está condicionado por um determinado procedimento mental de o homem interpretar a si mesmo e a seu mundo: a narrativa de uma história". Em seguida, trato da relação entre narrativa histórica e explicação histórica, pois entre esses conceitos, usando a expressão de Aróstegui (2006, p.356), "existe uma ligação indissolúvel" e, portanto, fundamental para essa investigação. Finalmente, trago como fundamento desta pesquisa a ideia do narrar como uma forma de constituição de sentidos sobre o passado, a partir dos estudos de Rüsen (1992; 1993; 2001; 2006), para quem a competência narrativa pode ser definida "como a habilidade da consciência humana de levar a cabo procedimentos que dão sentido ao passado, fazendo efetiva uma orientação temporal na vida prática presente por meio da recordação da realidade passada" (RÜSEN, 1992, p.29).

## 2.1 NARRATIVAS HISTÓRICAS: UMA MANEIRA DE ENSINAR E APRENDER HISTÓRIA

Dentre os estudos de teóricos contemporâneos<sup>48</sup> que têm se voltado para as questões de como o aluno aprende história, encontram-se os de Rüsen (1992; 1993; 2001). Segundo esse autor (1993, p.85), a aprendizagem histórica é "a consciência humana se relacionando com o tempo, experimentando o tempo para ele ter algum significado, adquirindo a competência de dar sentido (significado) ao tempo e desenvolvendo esta competência".

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

Aprender, como acentua Rüsen (1993, p.86-87; 2007, p.106), "é um processo dinâmico no qual a pessoa que aprende muda"; e o processo de aprender ocorre quando algo é obtido, algo é adquirido num *insight*, habilidade ou a mistura de ambos. Na aprendizagem histórica a "história" é obtida quando os fatos objetivos – coisas que aconteceram no tempo – se transformam em uma questão de conhecimento consciente, isto é, quando eles se tornam subjetivos. Eles começam a adquirir um papel na construção mental de uma pessoa, pois a aprendizagem de história é um processo de localizar fatos entre dois polos de forma consciente, ou seja, de um lado o pretexto objetivo das mudanças que as pessoas e o seu mundo sofreram no tempo passado e, de outro, o ser subjetivo e a compreensão de si mesmo, assim como a sua orientação no tempo. Esse processo de aprendizagem é caracterizado como um movimento duplo: em primeiro lugar é a aquisição de experiência no

---

<sup>48</sup> Dentre esses teóricos, destaque: Peter Lee, Rosalyn Ashby, Keith Barton, Hilary Cooper, Isabel Barca, Maria Auxiliadora Schmidt, Tânia Braga Garcia, entre outros.

decorrer do tempo (formulado de maneira abstrata: é o subjetivismo do objeto); em segundo lugar é o ato do sujeito para analisar (o objetivismo do sujeito).

A aprendizagem histórica, no entender de Rüsen (1992, p.30), é realizada por meio de três operações/competências: *experiência*, *interpretação* e *orientação*. A 'competência de experiência' é a capacidade de olhar o passado e buscar sua qualidade temporal, diferenciando-a do presente; 'competência de interpretação' é a habilidade para reduzir as diferenças de tempo entre o passado, o presente e o futuro. A temporalidade funciona como um instrumento de interpretação de experiências do passado e uma compreensão do presente; 'competência de orientação' é a habilidade para utilizar a interpretação do passado, analisar a situação presente e projetar um curso de ação futura.

Nesse sentido, segundo Rüsen (2001, p.155), a narrativa histórica é um "modo específico de sentido sobre a experiência do tempo" e, para a constituição desse "sentido", a narrativa deve estar vinculada à "experiência do tempo de maneira que o passado possa tornar-se presente no quadro cultural de orientação da vida prática contemporânea".

Para esse autor, a narrativa histórica tem uma especificidade, a de que "os acontecimentos articulados narrativamente são considerados como tendo ocorrido realmente no passado". Além disso, a coesão interna da narrativa é constituída como a representação temporal que está "vinculada à experiência e como significativa para o auto-conhecimento e para a orientação dos sujeitos narradores" (RÜSEN, 2001, p.155).

Ademais, neste trabalho a narrativa está sendo tomada na perspectiva dos estudos de Husbands (2003) sobre a narrativa histórica escolar. Segundo o autor, a narrativa é uma das formas pelas quais alunos e professores dão sentido ao passado histórico, quando pensam sobre as versões do passado. Assim, por meio das narrativas torna-se possível, em aulas de história, tratar de ideias mais abstratas sobre as suposições e crenças das sociedades do passado, sobre as formas como trabalharam ou fracassaram, e sobre como as pessoas representavam suas relações com os outros.

Narrar histórias em aulas de história é uma forma de relatar o passado e, conseqüentemente, interpretar este passado e, por isso, as narrativas são um componente significativo do pensamento histórico e uma ferramenta central no ensino e na aprendizagem em história, podendo ser considerada como fundamental nessas aulas. No entanto, ressalta o autor, na aprendizagem histórica a narrativa não é um fim em si mesma, mas um meio para determinado fim, isto é, para a produção de uma compreensão sobre o passado – a compreensão histórica. E isto significa:

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

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

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

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

## 2.2 A HISTÓRIA E SUA NATUREZA NARRATIVISTA

O paradigma narrativista, no entender de Rüsen (2001, p.150), tem sido objeto de entusiasmo e rejeição, sobretudo, na teoria da história ou da "meta-história". E, segundo Aróstegui (2006, p.395), o problema concentrou-se, especialmente, em saber se a *narrativa* era uma forma idônea de representar a história ou se esta poderia ser escrita de outra maneira que não fosse a narrativa. Além disso, a discussão centrou-se em saber se a narrativa era a única forma plausível e possível de ser empregada na escrita da história, ou, como acreditaram os antinarrativistas, uma forma antiga de representação. Para esse autor, as formas de escrever a história têm sido pauta de discussões desde que existe a historiografia.

Apesar desses embates, Rüsen (2001, p.150) acentua que, no debate teórico recente, não conhece nenhum caso de contestação do caráter narrativo do pensamento histórico e afirma que mesmo os trabalhos historiográficos cujo ponto principal não está no aspecto narrativo, isto não significa que neguem o caráter fundamental e constitutivo do narrar.

### 2.2.1 A História e sua Natureza Narrativista

A palavra *história* tem sua origem etimológica no grego e significa pesquisa, entrevista, interrogatório de uma testemunha ocular, como também se refere aos resultados dessas ações. Os textos na Antiga Grécia assumiram três significados: o de investigação e informação sobre a investigação; uma história poética; uma descrição exata dos fatos. O termo *história* passou para outras línguas principalmente por meio do latim – *History, historie, histoire, storia, istoria, historia, história*. E, *história*, no latim clássico, tinha o mesmo significado que no grego, ou seja, a observação direta, a investigação e as informações resultantes. Isto pode ser explicitado a partir dos escritos do historiador Tácito, que utilizou o termo *historiae* para as obras que tinham como referência as informações sobre a época que ele observou pessoalmente

(69 a 96 d.C.), e o termo *anales* para suas obras sobre o período anterior (14 a 68 d.C.) (TOPOLSKI, 1982, p.48-49).

O termo *anales*, e o posterior *crônicas*, foram usados na Idade Média para indicar tanto uma recordação de fatos importantes como uma narração escrita de história. Os *anales* medievais, e as *crônicas*, estavam unidos à prática da Igreja de fazer ciclos de Páscoa e calendários que eram incluídos em breviários e missais. Os *anales* relatavam os fatos ano a ano, dando lugar aos acontecimentos políticos e militares, como as guerras ou a coroação de um rei. Eram, na maioria das vezes, escritos nos mosteiros e traziam a marca das preocupações dos seus autores. Os *anales* e *crônicas* incluem um elemento temporal que faltava no grego *história* (BOURDÉ; MARTIN, 2003, p.14; TOPOLSKI, 1982, p.49).

O conceito *história* foi adquirindo um novo significado a partir de um amálgama entre a crônica cronológica com as narrações históricas livres, que na Idade Média eram conhecidas como biografias – *vitae* ou fatos e epopéias – *gesta*. No latim medieval *historiare* era o mesmo que *narrare* ou *dicere*, e este termo não exigia uma observação rigorosa da estrutura cronológica, que era típica dos *anales* e *crônicas* (TOPOLSKI, 1982, p.49).

O termo *historia*, ou melhor, *historiae*, usado para indicar *res gestae* em geral, foi usado na Idade Média para se referir aos acontecimentos "sagrados" descritos no Antigo e Novo Testamento. A história bíblica estava mais próxima das *vitae* ou das *gesta* que dos *anales* ou das *crônicas* (TOPOLSKI, 1982, p.50).

No século XVI os *anales* e *crônicas* foram declinando gradualmente, e *historiae*, ou seja, as narrações históricas do tipo *vitae* e *gesta*, fizeram frente a exigências cada vez mais críticas. Assim surgiram as bases para desenvolver um tipo bastante uniforme de literatura histórica, que se transformou até a literatura histórica científica, tendo um nome comum, *história*. Este termo viu-se livre das restrições medievais e abrangeu a própria história e o processo de sua reconstrução por meio de uma narração apropriada (TOPOLSKI, 1982, p.51).

O termo *história* adquiriu, no decorrer dos séculos, dois significados: fatos passados (*res gestae*) e narração sobre os fatos passados (*história rerum gestarum*). A história como fatos passados (*res gestae*) pode ser entendida como fatos passados em geral quando o termo é usado sem um indicador cronológico, e interpretados como a totalidade dos fatos que ocorreram no passado. O termo *história*, quando empregado no sentido de uma narração sobre acontecimentos passados (*historia rerum gestarum*), tem pelo menos dois significados. Inicialmente, pode indicar o procedimento investigador que reconstrói os fatos passados – a ciência interpretada como o ofício do historiador – e, em segundo lugar, o resultado da reconstrução em forma de uma série de afirmações dos historiadores sobre os fatos passados – a ciência interpretada como os resultados da investigação.

No entanto, em algumas línguas contemporâneas existe, normalmente, uma diferenciação entre a história como fatos passados e a história como ciência, pois ao lado do termo *história* usa-se também o termo *historiografia* – *historiography*, *historiographie*, *storiografia*, entre outros. Na Alemanha, o par de termos equivalente é *Geschiche*, frente a *Geschichtsschreibung*. Entretanto, isto não diminui o caráter geral do termo *história*. Em francês encontra-se a oposição entre *Histoire* e *histoire*, em que o nome escrito com *H* maiúscula indica os acontecimentos passados. O significado da palavra *historiografia* refere-se ao resultado da investigação, isto é, ao produto do que escrevem os historiadores. Não indica nenhum procedimento de investigação, talvez por isso o termo *historiografia* não tenha encontrado uma aplicação universal (TOPOLSKI, 1982, p.54-55).

O termo *história* pode se referir somente ao processo investigador. Na famosa divisão de Hegel entre *res gestae* e *historia rerum gestarum*, que mais tarde se estendeu à ciência, o termo *historia rerum gestarum* significa narração histórica. O processo investigador, isto é, a ciência interpretada como atividade, surge como problema somente com o desenvolvimento do método científico de investigação histórica (século XIX), quando a transição dos acontecimentos passados a uma narração desses acontecimentos se complicou, na medida em que teve que satisfazer as

condições cada vez mais rigorosas da crítica das fontes e da precisão da narração (TOPOLSKI, 1982, p.55).

A Ciência, ou o conhecimento histórico, devem ser entendidos sob diferentes perspectivas, pois o conhecimento histórico não é, ou pode não ser, apenas narrativa.

## 2.2.2 O Paradigma Narrativista: Pauta de Discussões

O texto de Leopold von Ranke, no prefácio de sua obra *Histórias dos povos românicos e germânicos de 1494 a 1514*<sup>49</sup>, tornou-se a marca, no dizer de Aróstegui (2006, p.103), do começo da historiografia moderna. Desde então, devido à sua influência, a história fundamenta-se como uma disciplina específica. E, no dizer de Lloyd (1995, p.29), Ranke foi o precursor da moderna história geral acadêmica, que se tornou institucionalizada nas universidades de língua inglesa no final do século XIX e início do século XX.

Para Ranke, a história era concebida como uma narrativa de fatos passados. Era escrita a partir da busca, em documentos, dos fatos mais importantes do passado e o trabalho do historiador era ordenar cronologicamente os fatos e organizá-los em uma narrativa.

Ranke, historiador que defende a objetividade em história, faz uma afirmação de como escreveria a história:

Conferiu-se à história a função de julgar o passado, de instruir os contemporâneos em benefício dos anos a vir. A presente obra não tem objetivos tão ambiciosos: quer simplesmente demonstrar *como isso se passou na realidade* (RANKE, 1885<sup>50</sup>, apud SCHAFF, 1977, p.131).

---

<sup>49</sup> *Geschichten der romanischen und germanischen Völker von 1414 bis 1514* (RANKE, 1885, apud SCHAFF, 1977, p.131).

<sup>50</sup> Op. cit.

A asserção de Ranke: "*como isso se passou na realidade*" passou a ser considerada a máxima afirmação de objetividade em história, ao pretender renunciar, em teoria, em sua proposta metodológica, a qualquer manifestação de subjetividade (LOZANO, 1994, p.80-81).

Ranke tinha como um de seus pressupostos a singularidade dos acontecimentos históricos. Para ele, cada fato histórico é único, não existindo a possibilidade de repetição. Para que a história seja "verdadeira" o historiador deve reconstruir o passado tendo como base a objetividade, ou seja, os historiadores não podem emitir qualquer tipo de juízo de valor, devendo manter uma atitude "imparcial" e "neutra" diante dos fatos, eliminando a subjetividade. O objetivo é "mostrar o que realmente aconteceu", tendo como método a busca e verificação de fontes diretas da história, como: "memórias, diários, cartas, informes diplomáticos e narrativas originais dos testemunhos visuais" (BITTENCOURT, 2004, p.140; ARÓSTEGUI, 2006, p.110).

Para Ranke, o historiador, ao ir às fontes, realiza uma crítica interna e uma externa. A crítica interna constitui a própria interpretação do documento, e a externa constitui a verificação da autenticidade do documento. Isto, em termos de metodologia para a escrita da história, garante a objetividade do historiador, e, ao procurar um trabalho rigoroso com as fontes, isto indica critérios metodológicos bastante científicos, contribuindo para a construção do conhecimento histórico.

Para conhecer, segundo Ranke, o historiador não tem senão que se abrir ao real, sair dele mesmo, abandonar seus interesses e suas paixões a fim de poder ver a realidade histórica *tal como era*. O cancelamento da subjetividade, ou sua extinção, é, pois, a condição indispensável ao conhecimento verdadeiro. Para Ranke, a história existe real e objetivamente, não havendo, portanto, senão uma realidade e uma só verdade histórica. Conhecer objetivamente quer dizer, então, reproduzir o passado fielmente, mostrar os fatos "tal e como sucederam" (LOZANO, 1994, p.81-82).

Além desse modo rankeano de narrar os acontecimentos "tal e como sucederam", durante os anos 1920 e, especialmente, a partir dos anos 1930, na França, tem início uma corrente de pensamento ligada à revista *Les Annales*<sup>51</sup>. Nesta concepção, a história abandona o acontecimento, bem como a forma tradicional de narração histórica, pois esta baseava-se, especialmente, em acontecimentos políticos, e, como acentua Braudel (1997, p.41), "a história tradicional, atenta ao tempo breve, ao indivíduo, ao acontecimento, habituou-se de há muito tempo à sua narrativa precipitada, dramática, de pouco fôlego". Como alternativa para essa história *événementielle*, passou-se a privilegiar uma história econômica e social. Ao lado da narrativa, designada pelo autor como um "recitativo tradicional", existe um "recitativo da conjuntura", ou seja, o historiador, ao estudar o passado, divide-o em grandes segmentos: dez, vinte ou cinquenta anos, uma história de amplitude secular – "a história de longa duração".

A ruptura com as formas tradicionais da história, diz Braudel (1997, p.43-45), não foi uma ruptura total com o tempo curto, mas uma ruptura em favor da história econômica e social, em detrimento da história política. Disto resultou uma alteração e uma renovação na historiografia: mudanças de método, de centros de interesse e o uso da história quantitativa. Porém, a grande mudança foi em relação ao tempo histórico tradicional, pois "um dia, um ano, podiam parecer boas medidas para um historiador político" tradicional. Nessa nova forma de escrever a história, uma *estrutura* é uma realidade que o tempo desgasta pouco e veicula muito lentamente.

---

<sup>51</sup> A Escola dos *Annales* é uma corrente da historiografia, oposta à concepção positivista, que se exprime inicialmente em *A Revista de Síntese* durante os anos 1920 e, mais especialmente, na revista *Les Annales*. Os princípios desta concepção foram divulgados, principalmente, em artigos como o de Lucien Febvre, *Combates pela história*, o de March Bloch, *Introdução à história*, a tese de Fernand Braudel, *O Mediterrâneo na época de Filipe II*, e de P. Coubert, *Beauvais e o Beauvaisis nos séculos XVII e XVIII*.

A história estrutural aparece como uma nova dimensão da história, e a obra *O Mediterrâneo*, de Braudel, é exemplar dessa historiografia:

Tanto na sua paisagem física como na sua paisagem humana, o Mediterrâneo heteróclito aparece-nos como uma imagem coerente, como um sistema em que tudo se mistura e se reintegra numa unidade original. Essa unidade evidente, esse ser profundo do Mediterrâneo, como explicá-lo? Teremos de fazê-lo por várias tentativas. A explicação não está só na natureza, que, para tal, bastante contribui; não está só no homem, que tudo interligou obstinadamente; está simultaneamente nas dádivas da natureza ou nos seus cataclismos – ambos numerosos – e nos múltiplos esforços do homem, tanto ontem como hoje. Ou seja, numa série interminável de acasos, acidentes e de êxitos repetidos (BRAUDEL, 1987, p.7).

O objetivo de Braudel, nessa obra, foi mostrar que as experiências e os êxitos humanos só podem ser compreendidos se forem olhados no seu conjunto e comparados entre si. À luz do presente é que eles são esclarecidos, pois "é a partir do que atualmente se vê que se avalia e se compreende o passado – e vice-versa". O Mediterrâneo foi um objeto de estudo que apresentou um "outro" modo de escrever a história (BRAUDEL, 1987, p.7-8).

As mudanças que caracterizaram esse outro modo de escrever a história, no entender de Furet (s/d, p.84), foi, talvez, o recuo definitivo da forma narrativa da história, pois, segundo esse autor, "a explicação histórica tradicional obedece à lógica da narração: o antes explica o depois" (FURET, s/d, p.17). Bastava organizar os fatos históricos na escala do tempo para que eles recebessem a sua significação no interior de uma evolução já conhecida anteriormente. A seleção dos fatos obedecia a esta lógica implícita, que privilegiava o período em relação ao objeto e escolhia os acontecimentos em relação ao seu lugar numa narração, definida por um começo e por um fim. O modelo deste tipo de história foi a história política, isto porque os estados-nações eram considerados como os agentes principais da evolução e porque a política constituiu o repertório privilegiado da mudança. Esta história contava, por meio da mudança e do progresso, a liberdade dos homens, e teve como função principal contar de que forma os homens, notadamente os grandes homens: pensaram, escolheram e agiram. Essa história se constitui segundo

a estrutura de um romance, mas era preciso tecer a sua trama com fatos verídicos e verificados segundo regras precisas (FURET, s/d, p.17).

A história, diz Furet (s/d, p.81), é filha da narrativa. A história não é definida por um objeto de estudo, mas por um tipo de discurso. Dizer que a história estuda o tempo é dizer que dispõe todos os objetos que estuda no tempo, pois fazer história é contar uma história. E, contar uma história é dizer "aquilo que aconteceu". É reconstituir os acontecimentos que compõem o tecido de uma existência, a trama de uma vida. Esse modelo é, particularmente, a narrativa biográfica, pois conta algo que se apresenta ao homem como a própria imagem do tempo, e as datas dos grandes acontecimentos entre esse início e esse fim.

A narrativa histórica obedece "a um recorte do tempo e fixa as recordações dos indivíduos e das coletividades". Além disso, "conserva aquilo que escolheram do passado, sem desfazer nem reconstruir os objetos desse passado: fala de momentos, não de objetos". A história-narrativa é, portanto, a reconstrução de uma experiência vivida no eixo do tempo, uma reconstrução que é realizada com um mínimo de conceitualização, mas essa conceitualização nunca é explicitada, ela está oculta no interior da finalidade temporal que estrutura a narrativa como se fosse o seu próprio sentido (FURET, s/d, p.82-84).

A passagem da história-narrativa para a história-problema, de acordo com esse autor, ocorreu "à custa de mutações". Primeiro, o historiador renunciou à imensa indeterminação do objeto do seu saber: o tempo. A pretensão de contar o que se passou, ou até o que se passou de importante, na história da humanidade ou numa parte da humanidade, já não existe mais. O historiador escolhe, no passado, aquilo de que fala, e coloca a esse passado questões seletivas, ou seja, constrói o seu objeto de estudo delimitando não só o seu período, o conjunto dos acontecimentos, mas também os problemas colocados por esse período e por esses acontecimentos. Um mínimo de conceitualização deverá estar explícito: a boa questão, o problema bem colocado, são mais importantes do que a habilidade ou a paciência em trazer à luz do dia um fato desconhecido, mas marginal (FURET, s/d, p.84).

Em segundo lugar, "rompendo com a narrativa, o historiador rompe também com o seu material tradicional: o acontecimento singular". Com isso, se em vez de descrever "um vivido, único, fugidio, incomparável", procurar explicar um problema, vai necessitar de fatos históricos menos vagos. Terá que "conceitualizar os objetos da sua investigação, integrá-los numa rede de significações" e, portanto, "torná-los, se não idênticos, ao menos comparáveis num dado período de tempo" (FURET, s/d, p.84).

Ainda, após definir o seu objeto de estudo, o historiador tem que "inventar" suas fontes, pois estas, habitualmente, não são apropriadas ao seu tipo de curiosidade. O historiador pode, evidentemente, encontrar "um arquivo que não só será utilizável tal qual está, mas ainda o vai conduzir a idéias, a uma conceitualização nova ou mais rica". No entanto, geralmente acontece o contrário. O historiador, ao procurar propor e resolver um problema, deve achar os materiais adequados, organizá-los e torná-los comparáveis, de modo a poder descrever e interpretar o fenômeno estudado a partir de certo número de hipóteses conceituais (FURET, s/d, p.85).

E, a quarta mudança na profissão de historiador é a de que "as conclusões de um trabalho são cada vez menos separáveis dos procedimentos de verificação que as sustentam". Aqui aparece o emprego de outras metodologias, como a análise quantitativa e os processos estatísticos, desde que adaptados ao problema e conduzidos criteriosamente, como métodos mais rigorosos de "testagem" dos dados (FURET, s/d, p.85).

Em contraponto ao abandono do acontecimento singular que é característico da história-narrativa e as novas preocupações dos historiadores da história-problema, Veyne (1987, p.14), no início dos anos setenta, traz à tona a discussão em torno da narrativa, ao dizer que a "História é a narrativa de acontecimentos: todo o resto daí decorre". A história seleciona, simplifica, organiza, e pode resumir um século em apenas uma página. A narrativa assemelha-se à narrativa da nossa memória, quando lembramos os últimos anos que vivemos. Um acontecimento não é agarrado direta e inteiramente, mas sempre incompleta e lateralmente, através de documentos ou dos testemunhos – por meio dos vestígios, das evidências.

A história, diz Veyne (1987, p.15), é o conhecimento a partir de documentos, mas a narrativa histórica coloca-se para além de todos os documentos, pois nenhum deles pode ser o acontecimento. A narrativa histórica não faz ver o passado diretamente como se você estivesse lá. Por exemplo, um diálogo autêntico entre Napoleão e Alexandre I não seria "colado" na narrativa; o historiador fala sobre este diálogo, pode citá-lo textualmente e, com isso, a citação terá um efeito literário, dando vida à intriga.

A palavra intriga, afirma Veyne, faz lembrar que aquilo que o historiador estuda é tão humano quanto um drama ou um romance, pois:

Os fatos não existem isoladamente, no sentido de que o tecido da história é o que chamaremos uma intriga, uma mistura muito humana e muito pouco 'científica' de causas materiais, de fins e de acasos; numa palavra, uma fatia de vida, que o historiador recorta a seu bel-prazer e onde os fatos têm as suas ligações objetivas e a sua importância relativa (VEYNE, 1987, p.48).

Ainda conforme a exposição de Veyne (1987, p.21-22; 44), a história cativa a atenção como o romance. No entanto, é diferente do romance, num ponto fundamental: "a história é uma narrativa de acontecimentos verdadeiros". Narrativa de fatos verdadeiros, e "não verossímeis (como no romance) ou inverossímeis (como no conto)".

Numa perspectiva da história ficcional, segundo Certeau (1986, p.32), "A História, a própria História, a partir de arquivos, só fabrica planos do passado, só põe em marcha (o que é capital) a crença ou a credulidade do público". A história faz acreditar por meio de ficções. Em relação a estas ficções, o autor faz duas observações, uma quanto à cientificidade da história, no que diz respeito à sua produção, e outra em relação aos corpos sociais de que a história trata. Estas observações, no seu entender, explicam por que fala de ficção científica em relação à história.

Em primeiro lugar, o autor diz que existem regras, modelos, controles que intervêm no trabalho do historiador, e isso lhes dá um caráter científico. Esta cientificidade coloca os limites no interior dos quais se pode traçar a narrativa. Aí se representam "como em cena, o estilo e os fantasmas do ator, a sua arte de dar

crédito ao seu discurso, a sua habilidade de fazer esquecer aos leitores aquilo de que não fala, de fazê-los tomar a parte pelo todo de uma época, de fazer crer, através de todas as manhas da narrativa, que um argumento conta tudo o que se passou". A narrativa "consiste num passe ilusionista que transforma em discurso sobre o real a fabricação de um texto a partir de restos documentais" (CERTEAU, 1986, p.32).

Em segundo lugar, está "a arte da encenação sedutora", que é "o prazer de compreender, de reatar relações com os desaparecidos ou de ler notícias de outro mundo". No entanto, diz o autor,

os simulacros que aumentam o prazer de escutar um outro mundo [...] fazem esquecer o que tornou possível os restos de que são feitos: o murmúrio de um corpo social, o imenso rumor das práticas antigas, tudo aquilo que se calou e que a História substitui pelas suas ficções (CERTEAU, 1986, p.32-33).

A história, afirma Certeau (1986, p.33-34), não é científica. Desde que por científico se entenda o texto que explica as regras da sua produção. A história é uma ficção científica, em que a narrativa é determinada por alguns controles: as citações, as notas, a cronologia e todos os recursos que dão credibilidade para a escrita do autor. Estes recursos suprem, pela narratividade, o que falta em rigor científico.

O que existe na história, diz o autor, é um problema de escrita, de montagem literária, de montagem ficcional, de montagem do texto. E, como exemplo, cita a obra de Duby, *La Bataille de Bouvines*, que, no entender de Certeau, é uma espécie de montagem reduplicativa do próprio espaço da batalha. Essa montagem ficcional restituiu à "História o seu estatuto de espetáculo". Dá ao texto histórico o lugar que, no século XVII, ele tinha no seio de uma retórica (CERTEAU, 1986, p.35-36).

Em resposta ao comentário feito por Certeau em relação à sua obra, Duby (1986, p.42-43) diz que, quanto aos problemas da "encenação" do texto historiográfico, a maneira como organiza os seus textos testemunha, por um lado, certa humildade para com a informação, a consciência que o historiador tem de só poder atingir uma parte da realidade, e, por consequência, de preencher forçosamente os vazios com

o que imagina, e, por outro lado, na medida em que o historiador dirige-se ao público não especializado, o ideal é escolher uma forma narrativa articulada a partir de uma "intriga", como defende Veyne. Além disso, não acredita ser indispensável mostrar as suas bases documentais, o "fornecer provas", colocando as notas de pé de página, mas isto não quer dizer que as provas não existam. Após "fazer as provas", o historiador pode "encenar" o seu texto, tendo mais liberdade para organizar a narrativa.

Há uma diferença entre o romancista e o historiador, argumenta Duby (1989, p.38-39). O historiador é obrigado a levar em conta certo número de coisas que lhe são impostas, preocupa-se com a "veracidade", talvez até mais do que com a "realidade". Isso nada tem a ver com a materialidade desses vestígios. O vestígio de um sonho não é menos "real" que o de um passo, ou de um sulco de uma charrua na terra. O historiador não pode apagar esses vestígios, ele é obrigado a "insinuar a sua invenção, a sua parte de imaginação e de criação, no interior de um arquipélago. Evidentemente, nesse arquipélago há grandes blocos, bem presentes, que se impõem; há os mais tênues, entre os quais se divaga à vontade; e há grandes espaços onde podemos espriar-nos com prazer".

As questões que se colocaram aos grandes textos narrativos justificam-se, inicialmente, pela característica factual. Os grandes textos narrativos ocuparam destaque na história praticada até o século XIX; depois foram postos de lado por uma história que se interessava essencialmente pelas estruturas materiais e que tratava, preferencialmente, dos documentos de utilização estatística e capazes de informar diretamente sobre questões econômicas da vida social. Duby diz que voltou às fontes narrativas, mas com outra postura, passando a lê-las de outro modo. Para ele, a história positivista, fundamentalmente baseada em factos, tinha-os interrogado com a intenção de atingir a realidade dos factos. Ao autor, no entanto, o que interessa é menos a realidade dos factos, que "a maneira como as testemunhas, os autores desses grandes textos narrativos tomaram consciência dos factos que relatam". E acentua que, além dos textos dos historiadores antigos, deve-se dar atenção a todo o conjunto de documentos em que se revela o imaginário, a literatura

hagiográfica, os inumeráveis textos em que se exprime a visão que os homens do passado tinham da realidade concreta (DUBY, 1986, p.41-42).

A história é uma arte, diz Duby, essencialmente uma arte literária. A história só existe através do discurso e, para que seja boa, é preciso que o discurso seja bom, portanto a forma, no seu entender, é essencial (DUBY; LARDREAU, 1989, p.45).

White (1998, p.16) concorda, em parte, com a concepção de Duby, ao considerar as narrativas históricas como ficções verbais, e ao dizer que o conteúdo destas é "tanto inventado como encontrado" e as formas das narrativas têm mais em comum com a literatura do que com a ciência histórica.

White, ao explicar sua concepção, usa a observação de Northrop Frye de que "num sentido o histórico é o oposto ao mítico", pois, para Frye, existem diferentes mitos históricos: romântico, cômico, trágico e irônico.

Usando as categorias de Frye, segundo White (1998, p.18), por exemplo, nenhum evento histórico é intrinsecamente trágico; ele só pode ser concebido como tal sob um determinado ponto de vista ou sob o contexto de um conjunto de eventos estruturados nos quais o trágico é um elemento como um lugar privilegiado. Em história, o que é trágico a partir de uma perspectiva é cômico a partir de outra. As situações históricas não são inerentemente trágicas, cômicas ou românticas. Têm de ser "conduzidas", "tramadas", nesse sentido.

Uma operação de ficção consiste em como uma dada situação histórica é configurada pelo historiador e este fez uma específica estrutura de trama com um conjunto de eventos históricos, os quais ele endossa com um significado de um tipo particular. No entanto, considera que essa operação de ficção não lhe retira o estatuto de narrativa histórica como um tipo de conhecimento (WHITE, 1998, p.19).

De certa forma, pode-se dizer que Collingwood (1981, p.302-303) concorda em parte com a concepção de White, ao acentuar que tanto o historiador como o romancista procuram construir um quadro que é uma narração de eventos, uma descrição de situações, uma análise de personagens. Para Collingwood, ambos procuram fazer um quadro coerente e com sentido, pois tanto o romance quanto a

história são dotados de evidência e de autojustificação, sendo produtos de uma atividade autônoma e autorizada, e em ambos os casos essa atividade é a imaginação *a priori*. No entanto, Collingwood ressalva a grande diferença que se apresenta entre os dois trabalhos: é a de que o quadro do historiador deve ter veracidade. O historiador tem que construir um quadro das coisas tal como elas eram realmente, e um quadro dos acontecimentos tal como eles ocorreram realmente. Esta necessidade obriga o historiador a obedecer a três regras de método. Primeiro, o seu quadro tem de estar situado no espaço e no tempo. Segundo, toda a história deve ser coerente em relação a si mesma. Os mundos puramente imaginários não podem colidir e não é preciso que se harmonizem – há, porém, um só mundo histórico; nele, tudo tem de estar em relação com tudo o mais, mesmo que esta relação seja apenas topográfica e cronológica. Terceiro, o quadro do historiador está relacionado especialmente com aquilo que se chama evidência<sup>52</sup>. E, a maneira de saber se uma afirmação histórica é verdadeira é saber se pode ser confirmada, recorrendo à evidência disponível, pois uma verdade que não pode ser confirmada não possui qualquer interesse para o historiador.

Nessa questão, Rüsen é enfático ao afirmar que a narrativa histórica possui uma peculiaridade que a diferencia da narrativa ficcional, e isto se encontra em três qualidades e em suas relações:

- 1) Uma narrativa histórica é ligada ao meio da memória. Ela mobiliza a experiência do tempo passado, o qual está vinculado nos arquivos da memória, para que a experiência do tempo presente se torne compreensível e a expectativa do tempo futuro possível.
- 2) Uma narrativa histórica organiza a unidade interna dessas três dimensões do tempo através de um conceito de continuidade. Este conceito ajusta a experiência real do tempo às intenções e expectativas humanas. Fazendo isso, ela faz a experiência do passado se tornar relevante para a vida presente e influencia a configuração do futuro.

---

<sup>52</sup> Na tradução para o português, foi utilizado o termo "prova" no sentido positivista. Na perspectiva da educação histórica usa-se a palavra evidência, considerada como um conceito próprio da ciência da história.

- 3) Uma narrativa histórica serve para estabelecer a identidade de seus autores e ouvintes. Essa função decide se um conceito de continuidade é plausível ou não. Este conceito de continuidade deve ser capaz de convencer os ouvintes da permanência e estabilidade deles mesmo na mudança temporal do mundo e deles próprios (RÜSEN, 1993, p.5).

Por essas qualidades a narrativa histórica orienta a vida prática no tempo. Essa orientação é mobilizada através da memória da experiência temporal (RÜSEN, 1993, p.5-6).

A narrativa histórica é um "modo específico de sentido sobre a experiência do tempo" e, para a constituição desse "sentido", a narrativa deve estar vinculada à "experiência do tempo de maneira que o passado possa tornar-se presente no quadro cultural de orientação da vida prática contemporânea" (RÜSEN, 2001, p.155).

Ainda em relação à natureza narrativista da história, considero importante a proposição de Stone, na medida em que anunciou um "ressurgimento" da narrativa na historiografia recente. Narrativa, segundo esse autor, significa: "a organização de materiais numa ordem de seqüência cronológica e a concentração do conteúdo numa estória coerente, embora possuindo sub-tramas". A história narrativa se distingue da história estrutural por dois aspectos essenciais: sua disposição é mais descritiva do que analítica, e seu enfoque central diz respeito ao homem, e não às circunstâncias. Portanto, ela trata do particular e do específico, de preferência ao coletivo e ao estatístico. A narrativa é uma modalidade de escrita histórica, que afeta e é afetada pelo conteúdo e pelo método (STONE, 1979, p.13-14).

Esse tipo de narrativa não é o do simples cronista ou analista de acontecimentos passados, mas a narrativa orientada por algum "princípio fecundo", e que possui um tema e um argumento (STONE, 1979, p.14).

Historiadores que, por muito tempo, estiveram associados à "nova história"<sup>53</sup>, levantando novas questões, utilizando novos métodos e buscando novas

---

<sup>53</sup> Historiadores mencionados pelo autor e considerados representantes da chamada "nova história": Georges Duby, Carlo Ginzburg, Emmanuel Le Roy Ladurie, Eric Hobsbawm, Edward Thompson, Robert Darnton, Natalie Davis, Keith Thomas, Lawrence Stone.

fontes, voltaram a contar estórias. No entanto, existem cinco diferenças entre essas estórias e as estórias dos historiadores narrativos tradicionais:

Em primeiro lugar, estão todos, com poucas exceções, preocupados nas vidas, sentimentos e comportamentos dos pobres e obscuros, ao invés dos grandes e poderosos. Em segundo lugar, a análise continua a ser tão essencial em seus métodos quanto a descrição, [...]. Em terceiro lugar, estão abrindo novas fontes, muitas vezes registros de tribunais penais que utilizavam procedimentos do direito romano, visto que estes trazem transcrições por escrito de depoimento completo das testemunhas interrogadas e examinadas. [...] Em quarto lugar, [...] sob a influência do romance moderno e das idéias freudianas, eles exploram escrupulosamente o subconsciente, ao invés de se afeerem aos fatos em si; sob a influência dos antropólogos, utilizam o comportamento para revelar sentidos simbólicos. Em quinto lugar, contam a estória de uma pessoa, um julgamento ou um episódio dramático, não por ele mesmo, mas para lançar luz ao funcionamento interno de uma cultura e uma sociedade do passado (STONE, 1979, p.31-32).

Os historiadores, diz Stone (1979, p.34), estão se dividindo em quatro grupos<sup>54</sup>: os velhos historiadores narrativos, basicamente biógrafos e historiadores políticos; os cliometristas, que continuam trabalhando com as estatísticas; os historiadores sociais, que analisam as estruturas impessoais; os historiadores da *mentalité*, que agora perseguem ideais, valores, quadros mentais e padrões de comportamento pessoal.

A palavra "narrativa" é inadequada para descrever o que, na verdade, constitui um amplo leque de transformações na natureza do discurso histórico, pois existem mudanças quanto:

à questão central na história, desde circunstâncias que cercam o homem até o homem nas circunstâncias; nos problemas estudados, desde os econômicos e demográficos aos culturais e emocionais; nas fontes básicas de influência, desde a sociologia, economia e demografia à antropologia e psicologia; no tema, do grupo ao indivíduo; nos modelos explicativos da transformação histórica, desde os estratificados e monocausais aos interligados e multicausais; na metodologia, desde a quantificação em série ao exemplo individual; na organização, da analítica à descritiva; na conceitualização da função, da científica à literária (STONE, 1979, p.37).

---

<sup>54</sup> Para aprofundar a reflexão sobre essas diferentes formas da historiografia e seus representantes, ver capítulo 2: "O nascimento e o desenvolvimento da historiografia: os grandes paradigmas" (ARÓSTEGUI, 2006, p.97-175).

As mudanças de conteúdo, objetivo, método e estilo de escrever a história ocorreram ao mesmo tempo e apresentam afinidades entre si: todas se encaixam perfeitamente. Nenhuma palavra é capaz, sozinha, de resumi-las todas, e, assim, a "narrativa" tem servido para exprimir tudo o que está se passando (STONE, 1979, p.37).

Hobsbawm, em seu ensaio *A volta da narrativa* (2004, p.201), faz uma contribuição ao debate iniciado por Lawrence Stone sobre o "ressurgimento da narrativa". Segundo Hobsbawm, Stone acreditava que ocorreu uma volta da "história narrativa" porque houve um declínio na história que perguntava "*os grandes porquês*", ou seja, a "história científica generalizante".

Esse declínio, de acordo com Stone, está ligado:

- à desilusão com os modelos essencialmente econômico-deterministas de explicação histórica, marxistas ou não, que tenderam a dominar nos anos pós-guerra;
- ao declínio do envolvimento ideológico dos intelectuais do Ocidente; à experiência contemporânea que nos lembrou de que a ação e decisão políticas podem moldar a história;
- ao fracasso da "história quantitativa" (outra pretendente ao estatuto "científico") em apresentar resultados (HOBBSAWM, 2004, p.201).

Segundo Hobsbawm (2004, p.201), duas questões são fundamentais nessa discussão: "O que vem ocorrendo na historiografia e como explicar tais ocorrências?" E, para responder a essas questões, o historiador acredita que pode justificar com aquilo que ocorreu na historiografia nos vinte anos após a Segunda Guerra Mundial, pois assistiu-se a: "um declínio na história política e religiosa, no uso das 'idéias' como explicação da história, e uma notável virada para a história socioeconômica e para a explicação histórica em termos de 'forças sociais'".

Além disso, admite que nos últimos anos ocorreu uma diversificação e um ressurgimento do interesse, por parte de historiadores, por temas que eram marginais às suas principais preocupações. Como exemplar dessas obras cita historiadores como: Braudel, ao escrever sobre Filipe II e sobre o Mediterrâneo; Le Roy Ladurie, sobre *Le Carnaval de Romans de 1580* e *Les paisans du Languedoc* [Os camponeses do Languedoc]. No entanto, essas obras apresentam uma mudança, e é difícil determinar

se isso representa uma volta da "história narrativa" no sentido definido por Stone (HOBBSAWM, 2004, p.202).

Apesar disso, assume o autor, existem historiadores que não mais rejeitam, desprezam e combatem a "história factual" ou mesmo a história biográfica, como costumavam fazer. Esses historiadores que:

continuum a acreditar na possibilidade de generalizar sobre as sociedades humanas e seu desenvolvimento continuam interessados nos "*grandes porquês*", embora possam às vezes focar questões diferentes das que eram seu centro de interesses há vinte ou trinta anos. Realmente não há evidência de que tais historiadores – aqueles com quem Stone está principalmente preocupado – tenham abandonado 'a tentativa de produzir uma explicação [...] coerente da mudança no passado' (HOBBSAWM, 2004, p.201-202).

Existem historiadores, de acordo com Hobsbawm (2004, p.206), que abandonaram essas tentativas, e há aqueles que as combatem, e o ensaio de Stone "deve ser saudado", pois foi uma tentativa de "descobrir para onde estão indo os historiadores".

Ainda em relação às narrativas históricas, Prost (2001, p.238-240) propôs a seguinte tipologia para distingui-las: *relatos*, *quadros* e *tramas*. Os *relatos* constituem uma forma essencialmente cronológica, sendo necessário, no mínimo, dois acontecimentos que sejam explicados e ordenados no tempo. Os relatos podem abranger diferentes tipos de tempo, podem ter como objeto um dia, um mês, século, milênio. Podem referir-se a qualquer acontecimento histórico, e não são necessariamente lineares. São usados na explicação das mudanças, respondem a perguntas do tipo "por que ocorreu?", e implicam buscar as causas e intenções do acontecimento.

A *narrativa quadro* é outra forma de exposição histórica que coloca em relevo as coerências, e responde à seguinte pergunta: "Como ocorreram as coisas?" Está situada no tempo e, em algumas situações, abrange um tempo muito longo, ou quadro plurissecular. O quadro não está centrado na mudança, mas nas particularidades do objeto, e conecta uma pluralidade de fatos, construindo, deste modo, uma totalidade.

A narrativa *trama* caracteriza-se pela organização do texto histórico em torno da pergunta que o estrutura. A organização da trama começa com a demarcação do objeto, a delimitação do recorte cronológico do que se quer explicar e a pergunta a que se quer responder para dar sentido à história. A trama também supõe a escolha de atores/personagens e episódios históricos dentre o todo do *continuum*<sup>55</sup> da história (PROST, 2001, p.243-245).

Além disso, a trama, diz Prost (2001, p.247), supõe o nível em que se situa o historiador, pois esse deve definir como irá focar a intriga, uma vez que toda história pode ser contada de diferentes maneiras, incluindo-se mais ou menos detalhes. A trama é que dá a configuração à obra histórica, e isto define sua organização interna. Os elementos escolhidos são integrados em um cenário através de uma série de episódios ou sequências cuidadosamente dispostas e, como obra histórica, supõe uma explicação.

### 2.3 NARRATIVA E EXPLICAÇÃO: CONCEITOS DO "FAZER" HISTÓRIA

Conceitos tais como narrativa e explicação, no dizer de Lee (2005a, p.32), pertencem ao coração da história como disciplina. Esses conceitos dão forma à compreensão do que é 'fazer' a história e permitem organizar o conteúdo do conhecimento. Ademais, o autor afirma que "uma vez que nós comecemos a incluir idéias deste tipo entre os conceitos-chave da disciplina, nós podemos ver que eles também fornecem uma base para habilitar os alunos a pensar a respeito de seu próprio aprendizado".

---

<sup>55</sup> Para Prost (2001, p.243), o historiador não pode fazer a história de tudo: deve eleger. A eleição em parte é arbitrária, pois tudo está dentro do *continuum* da história e não é nem o princípio nem o fim absoluto. Mas, essa eleição não pode admitir dúvidas, pois, do contrário, a história se dissolve.

Segundo Aróstegui (2006, p.356), são dois momentos distintos do historiar:

1. toda explicação deve ocorrer através de algum meio de expressão;
2. cada forma de explicação requer o seu próprio 'discurso', enquanto cada discurso tem em sua origem uma forma de explicar.

Dar uma explicação de algo é o objetivo de todo conhecimento, e apresentar esta explicação em um tipo de "discurso" é o resultado necessário de um processo de conhecimento (ARÓSTEGUI, 2006, p.356).

Explicar, nas palavras do autor, é:

responder à pergunta *por quê* acerca das coisas que há ou houve, das coisas que sucedem. O conhecimento que temos de algo não pode ser considerado completo até que não tenhamos resposta a essa pergunta sobre o *porquê* de sua existência e seu comportamento (ARÓSTEGUI, 2006, p.358).

Para ele, só existe prática científica quando ocorrem as "explicações". E, acentua, não existe apenas um tipo de explicação.

O significado de *explicar*, em história, tem sido entendido de diferentes formas, desde a tradicional descrição dos fatos, a forma cronística, a construção positivista de uma ciência histórica, até a historiografia do século XX (ARÓSTEGUI, 2006, p.360).

A perspectiva do século XIX não teve como preocupação o problema de como explicar o que ocorria na história, ocupou-se mais em como organizar os dados. Na tradição francesa, a questão da explicação esteve ligada: "às chamadas 'operações sintéticas', que são as relacionadas ao agrupamento dos fatos, o 'raciocínio construtivo' sobre eles e a 'construção de fórmulas gerais'" (ARÓSTEGUI, 2006, p.362).

No século XX, o problema da explicação em história fundamentou-se nas novas correntes de filosofia do conhecimento histórico. Hempel inicia uma ampla discussão em torno da maneira como se explica em história a partir da explicação usada na ciência da natureza, ou seja, a partir de leis gerais.

As leis gerais, no entender de Hempel (1964, p.422), têm na história e nas ciências naturais funções análogas, e podem constituir um instrumento indispensável

à investigação histórica. E, como por lei geral o autor entende que uma afirmação é capaz de ser confirmada ou infirmada por meio de descobertas empíricas, ele prefere usar o termo "hipótese de forma universal" ou "hipótese universal", que exprime uma regularidade da seguinte forma: "em todos os casos em que um evento do tipo C (causa) ocorra em determinado lugar e tempo, um outro evento de tipo E (efeito) ocorrerá num lugar e num tempo de modo típico relacionados com o lugar e o tempo da ocorrência do primeiro evento".

A explicação de um evento "E" em certo lugar e tempo consiste em indicar as causas ou os fatores determinantes de "E". Afirmar que uma série de eventos, como por exemplo: C1, C2, ..., Cn, fez com que o evento seja explicado, é o mesmo que afirmar que, de acordo com certas leis gerais, uma série de eventos da referida ordem é regularmente acompanhada por um evento de tipo "E". Assim, a explicação científica do evento em questão consiste em:

uma série de afirmações que asseveram a ocorrência de certos eventos C1, C2, ..., Cn em certos tempos e lugares;

uma série de hipóteses universais tais como:

a) que as afirmações de ambos os grupos estão razoavelmente bem confirmadas por comprovação empírica;

b) que, dos dois grupos de afirmações, é possível deduzir logicamente a frase que assevera a ocorrência do evento "E" (HEMPEL, 1964, p.422-423).

Para esse autor, em virtude da identidade estrutural entre explicação e previsão, uma explicação, como o exemplo acima, não é completa a não ser que possa ser também uma previsão, da seguinte maneira:

se o evento final pode ser deduzido das condições iniciais e das hipóteses universais formuladas na explicação, podia do mesmo modo ter sido previsto antes da sua ocorrência real, com base num conhecimento das condições iniciais e das leis gerais (HEMPEL, 1964, p.425).

O autor assume que, habitualmente, isso não acontece, pois as explicações em história são formuladas de forma que não apresentem esse caráter de previsão. No entanto, as explicações em história, se forem completas e explicitamente formuladas,

exprimem certas condições iniciais, assim como hipóteses de probabilidade (HEMPEL, 1964, p.425, 429).

As análises de eventos históricos oferecem, no dizer de Hempel (1964, p.429), na maior parte dos casos, uma explicação a que se poderia chamar um *esboço de explicação*. Este esboço apresenta-se de forma vaga, mas aceitável cientificamente. No entanto, necessita de um "enchimento" para se tornar uma explicação perfeita. E este enchimento é realizado a partir de novas pesquisas empíricas. Assim, um esboço de explicação cientificamente aceitável: precisa ser preenchido por meio de afirmações mais específicas; indica a direção que deverão encontrar essas afirmações; a pesquisa concreta pode vir a confirmar ou infirmar estas afirmações, isto é, mostrar que as condições iniciais são relevantes, ou revelar que é necessário considerar outros fatores para se chegar a uma explicação satisfatória.

As hipóteses universais a que os historiadores se referem explícita ou implicitamente quando apresentam explicações, previsões, interpretações, juízos de relevância, são tiradas de vários campos de pesquisa científica, e, ainda que um historiador restrinja a sua investigação a uma "pura descrição" do passado, sem a menor tentativa de apresentar explicações, teria de usar leis gerais, pois o objeto de estudo seria o passado – para sempre inacessível ao seu exame direto. Teria de definir o seu conhecimento por métodos indiretos: pela utilização de hipóteses universais que relacionassem os seus dados atuais com aqueles eventos passados (HEMPEL, 1964, p.434-435).

A teoria de explicação na história, exposta por Hempel, segundo Dray (1995, p.494), não proporciona uma análise satisfatória para as respostas que os historiadores oferecem a perguntas do tipo "por quê?" e "como" aconteceu.

O problema do historiador, diz Dray (1995, p.495), é descobrir *o que foi que realmente aconteceu*, e a maneira de tratá-lo é apresentar uma explicação sob a forma de "foi isto-e-aquilo". Há diferentes formas de "explicações o quê". Explicar o que aconteceu pode, por exemplo, querer significar explicar *por que* é que aconteceu o que aconteceu. Nos casos mais difíceis de "explicar o quê", pode apresentar-se uma

forma diferente e requerer uma *exposição* pormenorizada daquilo que aconteceu. O problema pode consistir não em descobrir novos elementos, não em fornecer mais pormenores, mas em reorganizar os elementos já obtidos, pois trata-se mais de uma questão de síntese do que de análise do que se pretende explicar. Explicar o que uma coisa é quando isto significa explicá-la como sendo isto-e-aquilo, e isto pode se caracterizar mais como uma explicação mediante um conceito geral do que como uma lei geral. A explicação se dá quando se encontra uma *classificação* satisfatória daquilo que parece exigir uma explicação.

Ao analisar "explicações o quê" dadas por meio de um conceito como "revolução", Dray (1995, p.499) afirma que é necessário reconhecer na explicação a seguinte "regularidade": "que o que aconteceu – é um fenômeno social recorrente ao nível da generalização indicado pelo termo utilizado". No entanto, esta regularidade não apoia a afirmação de que a explicação subordina necessariamente a uma lei global aquilo que se pretende explicar, mas é importante frisar que as explicações deste gênero não são sempre dadas por meio de um conceito cuja utilização implique que aquilo que se pretende explicar é um fenômeno *social* recorrente. Muitas vezes, o historiador utiliza conceitos de outros campos para tornar inteligível o seu assunto, aplicando ou "esticando" determinados conceitos. Por exemplo, quando fala da "Renascença" ou do "Iluminismo", e explica determinada classe de fatos tirados da história europeia do século XV ou do século XVIII "como um renascimento" ou "como um iluminismo intelectual". De certa forma, quando o historiador recorre a conceitos que ultrapassam o campo social, isto é, na medida em que utiliza analogias para a explicação do que aconteceu "como isto-e-aquilo", isto já não nos permite dizer que aquilo que se explica é um fenômeno social recorrente.

Segundo Walsh (1978, p.24), não existe um conceito específico de explicação em história. Para abordar esta questão, o autor prefere começar pela observação da prática dos historiadores, quando estes se propõem a esclarecer um acontecimento histórico ou uma série de acontecimentos. Ele afirma que os historiadores não parecem empregar, ao menos explicitamente, generalizações da mesma maneira

que os cientistas. Os historiadores não estabelecem determinadas situações fazendo referência a outras situações do mesmo tipo, mas o processo inicial é diferente. Assim, quando é solicitado ao historiador que explique um determinado acontecimento – por exemplo, a greve geral britânica de 1926 –, ele começa estabelecendo ligações entre este acontecimento e outros com os quais mantém uma relação íntima (no caso em questão, certos acontecimentos na história das relações trabalhistas na Grã-Bretanha). Walsh parte da suposição de que "diferentes acontecimentos históricos podem ser considerados reunidos num processo único, como um todo de que são partes e ao qual pertencem de uma forma especialmente íntima". Portanto, o objetivo do historiador, quando tem que explicar um acontecimento, é ver o acontecimento "como parte desse processo, localizá-lo no seu contexto, mencionando outros acontecimentos com os quais está relacionado".

No entender de Walsh (1991, p.13), o historiador não se contenta com o simples descobrimento de fatos passados; deseja não só dizer o que sucedeu, mas também mostrar *por que* sucedeu. A história não é um simples registro de acontecimentos passados, mas um registro "significativo" do passado, uma exposição em que os fatos estão conectados entre si. O pensamento histórico é uma forma peculiar, coordenada com o pensamento científico, mas não redutível a ele.

E, para conseguir um todo coerente dos acontecimentos que estuda, no entender de Walsh (1991, p.69-70), o historiador utiliza o procedimento de "coligar" os acontecimentos, que é uma parte importante do pensamento histórico. Busca os conceitos ou ideias dominantes esclarecendo os fatos, procura fazer conexões entre aquelas ideias e depois mostra os fatos detalhados e inteligíveis construindo uma narrativa "significativa" e coerente dos acontecimentos. Esse processo de "coligação" é certamente uma especificidade do pensamento histórico, e por isso é de grande importância quando estudamos a natureza da explicação histórica.

O pensamento histórico, segundo Walsh (1991, p.30), difere de outros tipos de pensamento, como o das ciências naturais. Estas interessam-se pelo mundo que nos cerca, valem-se da percepção sensorial para seus dados. A história interessa-se

pelo passado, e as impressões mnemônicas devem, por isso, constituir a matéria-prima do trabalho, pois sua preocupação essencial são as experiências e ações humanas. É certo que a história registra não apenas o que os seres humanos fizeram e sofreram, mas também um número considerável de acontecimentos *naturais* do passado, como terremotos, enchentes, secas. No entanto, o historiador não está interessado pela natureza como natureza, mas apenas como pano-de-fundo das atividades humanas e, quando menciona acontecimentos naturais, é porque estes tiveram efeitos sobre as vidas de homens e mulheres cujas experiências está descrevendo.

Além desse modo de explicar a história, segundo Walsh (1978, p.47), a teoria idealista ofereceu uma maneira "ousada e precisa" de explicação histórica. Um dos autores que se ocuparam em desenvolver essa teoria foi Collingwood.

A ideia fundamental de Collingwood (1981, p.9-14) é de que a história tem uma forma particular de pensamento. E a história pode ser explicada quando se explica o pensamento que há nas ações humanas. O pensamento histórico tem um objeto com particularidades próprias: o passado, que consiste em acontecimentos no espaço e no tempo que já não se verificam. O historiador deve apreender o passado como uma coisa em si mesma, e, só ao se interrogar sobre o destino a dar aos acontecimentos é que ele terá a possibilidade de conhecê-los. Além disso, para esse autor (1981, p.266-268), o historiador, ao investigar qualquer acontecimento do passado, deve considerar o exterior e o interior desse acontecimento. O exterior do acontecimento refere-se a tudo o que pode ser descrito em termos de corpos e dos seus movimentos, e, o interior, a tudo o que só pode ser descrito em termos de pensamento. O trabalho pode começar pela descoberta do exterior do acontecimento, mas o historiador deve envolver-se, sobretudo, com o interior dessa ação, ou seja, buscar discernir o pensamento do seu agente. Para a história, o objeto a descobrir não é o simples acontecimento, mas o pensamento nele expresso. Descobrir esse pensamento é compreender o acontecimento. Portanto, a história do pensamento é a reconstituição, na mente do historiador, do pensamento passado. No entanto, o

historiador não se limita a reconstituir o pensamento passado, mas faz a sua reconstituição no contexto do seu conhecimento. Assim, ao reconstituí-lo, critica-o, forma um juízo próprio sobre o seu valor, corrige quaisquer erros que consiga discernir nele. Desse modo, o pensamento histórico, na relação com o objeto, torna-se conhecimento.

Sendo o passado humano o principal objeto de estudo do historiador, Walsh (1991, p.31), na linha de Collingwood, discute duas abordagens existentes: aquela em que o historiador se limita a uma descrição exata do que aconteceu, construindo o que pode ser chamado de uma narrativa direta dos acontecimentos passados (de tipo rankeano); e aquela em que ele vai além dessa narrativa direta e pretende não só dizer o que aconteceu, mas também explicar o que aconteceu. Este tipo de narrativa pode ser chamado de "significativa".

Como a história envolve também a descrição significativa, e não apenas direta, da experiência dos seres humanos no passado, o historiador não se limita a nos dizer o que aconteceu: ele quer nos fazer ver também por que aconteceu, e busca uma reconstrução do passado que seja inteligente e inteligível (WALSH, 1991, p.32-33). Tal como Collingwood acentua (1981, p.289-292), os objetos do historiador são eventos que já ocorreram, e as condições em que ocorreram já não existem mais. O historiador seleciona de suas fontes o que lhe parece importante, omitindo o resto; interpola nelas coisas que elas não dizem explicitamente; e critica-as, rejeitando ou emendando aquilo que considera devido a informações erradas ou a falsidades. No entanto, Walsh aponta que muitas vezes os historiadores deixam de atingir esse nível de reconstrução do passado por lhes faltar a evidência ou a percepção para uma reconstrução adequada e, nestes casos, são levados a recitar fatos isolados sem serem capazes de situá-los num quadro coerente.

Nessa linha de pensamento, o que todo o historiador busca, no dizer de Walsh (1991, p.34), não é uma simples relação de fatos desconexos, mas uma narrativa com continuidade, na qual todos os acontecimentos se sucedem e pertencem a um todo inteligível. O ideal do historiador, em termos de escrita, é, em princípio, idêntico ao ideal do romancista ou do dramaturgo. Tal como um bom

romance ou uma boa peça consistem não de uma série de episódios isolados, mas do desenvolvimento ordenado da situação complexa de que partem, assim também a boa história possui certa unidade de enredo ou tema.

Em torno da questão da narrativa histórica, segundo Carretero e Jacott (1997, p.90), tem ocorrido, nas últimas décadas, um intenso debate tanto entre os historiadores como entre os filósofos da história. Alguns teóricos têm defendido a ideia da narrativa e esta tem sido revitalizada como um tipo de explicação histórica, com a intenção de diferenciar os processos históricos dos que ocorrem na natureza. Nessa linha de pensamento, os autores fazem referência a teóricos como: Dray (1857), o qual coloca que "a História trata das ações humanas ocorridas no passado"; Veyne (1971), para quem "os historiadores relatam acontecimentos verdadeiros, onde os atores são os homens"; Ricoeur (1984), quando diz que "compreender as ações históricas supõe 'captar conjuntamente' os agentes das ações, as intenções que motivam as suas ações, as próprias ações e as suas conseqüências, refletidas em um contexto social".

Segundo esses autores, "a História trata das ações humanas ocorridas no passado" e, seguindo a concepção de White (1987), afirmam que "tanto o relato histórico como o relato de ficção são precedidos pelo uso da narrativa na vida cotidiana". A partir dessa posição, afirmam que a representação do passado é vista como tendo suas raízes na ação humana, isto é, antes que os sujeitos transformem uma sequência de eventos em um relato é necessário que tenham competência para tal. E, para explicar essa competência, os autores utilizam o conceito de Ricoeur (1984). Essa competência denomina-se 'pré-compreensão do mundo da ação', dando aos sujeitos a possibilidade de diferenciar entre as ações humanas e o campo do mundo natural. Isso requer, do narrador, uma familiaridade com uma 'rede conceitual da ação'. Esta rede faz os sujeitos presumirem que:

- a) as ações envolvem agentes, ou seja, referem-se a sujeitos que fazem ou realizam alguma coisa;
- b) as ações remetem a intenções e motivos, a partir dos quais é possível explicar por que alguém faz alguma coisa;
- c) as ações envolvem fins, isto é, são orientadas para a obtenção de um resultado determinado;
- d) esses agentes agem sob certas circunstâncias,
- e) em interação com outros e
- f) que as ações dos agentes produzem certos resultados ou conseqüências – previstos ou não previstos, intencionais ou não intencionais; assim como são essas conseqüências as que tornam significativas as ações (CARRETERO; JACOTT, 1997, p.91).

Para os autores (1997, p.91), esses seriam alguns elementos da representação narrativa do conhecimento histórico, mas, além disso, ressaltam a importância da "narrativa dentro do contexto social, a partir do qual surge como forma de dar significado à experiência humana". O ato de narrar, segundo eles, é um fato presente em todas as culturas, ou seja, "a narrativa é uma forma universal de falar que dá sentido à experiência humana".

#### 2.4 O NARRAR COMO FORMA DE CONSTITUIÇÃO DE SENTIDOS SOBRE O PASSADO

Narrar, diz Rüsen (2001, p.150), é uma prática cultural de interpretação do tempo. O passado torna-se presente a partir de uma atividade intelectual denominada de "história" e que pode ser caracterizada pela forma de uma narrativa. E, segundo Husbands (2003), as estórias, na maioria das culturas, são uma forma inteligível de reproduzir o passado.

O pensamento histórico segue por princípio a lógica da narrativa. Mas, destaca Rüsen (2001, p.154), a narrativa não é sempre e basicamente histórica.

A narração, diz Topolski (1982, p.466-467), na história ou outra ciência, é uma sequência coerente de afirmações sobre fatos específicos e deve possuir uma estrutura verbal coerente e completa. Mas, para se configurar como uma narrativa histórica, deve, além de descrever o curso dos acontecimentos, possuir algumas condições básicas:

- Condições necessárias: descrição de fatos; referência a uma teoria; referência ao tempo;
- Condição suficiente: referência ao tempo;
- Condição necessária e suficiente: referência ao tempo.

Não há história sem a referência ao tempo. O tempo é o fator que dá à história seu sentido de existência (TOPOLSKI,1982, p.467).

Nesse sentido, Rüsen (2001, p.155) acentua:

Narrar a partir do tempo faz sentido na medida em que a seqüência temporal dos acontecimentos (na maior parte ocorrências ou conteúdos empíricos de tipo estrutural) é situada no contexto próprio a esses mesmos acontecimentos. Esse contexto é tal que a particularidade (contingência) dos acontecimentos nele não desaparece, mas aparece como uma mudança temporal reconstituível. A reconstituição mental da mudança temporal atribui a esta significado para a compreensão e para a interpretação dos processos de evolução no tempo, no qual vivem os sujeitos da narrativa ou, dito de outra forma, no qual o próprio processo comunicativo da narrativa se dá.

A narrativa histórica, diz Rüsen (2001, p.155), tem uma especificidade, a de que "os acontecimentos articulados narrativamente são considerados como tendo ocorrido realmente no passado". Ademais, a coesão interna da narrativa é constituída como a representação temporal que está "vinculada à experiência e como significativa para o auto-conhecimento e para a orientação dos sujeitos narradores". A narrativa histórica deve estar vinculada à "experiência do tempo de maneira que o passado possa tornar-se presente no quadro cultural de orientação da vida prática contemporânea". Ao tornar-se presente, o passado adquire o estatuto de "história".

Para entender o que a narrativa realiza, de acordo com Rüsen (2001, p.155-156), é necessário caracterizar a *categoria de sentido*:

- A constituição de sentido produzida pela narrativa histórica a partir da experiência do tempo opera-se em quatro planos:
- a) no da percepção de contingência e diferença no tempo;
  - b) no da interpretação do percebido mediante a articulação narrativa;
  - c) no da orientação da vida prática atual mediante os modelos de interpretação das mudanças temporais plenos da experiência do passado e, por fim,
  - d) no da motivação do agir que resulta dessa orientação.

A categoria de sentido articula a percepção, interpretação, orientação e motivação, de tal forma que a relação do ser humano consigo mesmo e com o mundo possa ser pensada e realizada na perspectiva do tempo. E, "sentido histórico" na relação com o mundo significa uma representação da evolução temporal do mundo humano, tanto baseada na experiência quanto orientadora e motivadora do agir. Nessa relação do homem consigo mesmo, o tempo é interpretado, de modo que seja alcançado um mínimo de consistência do "eu": a *identidade histórica* (RÜSEN, 2001, p.156).

A "constituição histórica de sentido" se dá de diferentes modos. Ela ocorre não apenas na forma de uma narrativa elaborada a partir de uma prática cultural originada das rotinas do cotidiano, como "em uma celebração cívica, em um discurso gratulatório, em um curso universitário ou na produção e recepção de textos historiográficos, em exposições históricas, em jogos históricos", mas em todas as dimensões da vida humana. Ela pode ocorrer nos procedimentos do inconsciente que influenciam a vida concreta, como "o recalque, o afastamento ou a reinterpretção das lembranças, experiências e interpretações impostas que incomodam". Ela ocorre na comunicação do dia-a-dia, na "forma de fragmentos de memória e de histórias, de referências a histórias, de símbolos", cujo sentido só aparece na narrativa (RÜSEN, 2001, p.160).

Como todas essas diferentes e possíveis formas de tornar presente o passado estão resumidas no conceito "constituição histórica de sentido", é necessário definir em que sentido os símbolos, imagens, palavras isoladas, podem ser chamados "históricos". Eles são 'históricos' se e quando o sentido que possuem nas situações de comunicação da vida humana prática surge na forma de uma história. Isso é o que define o termo "narrativismo":

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

O sentido histórico engloba três dimensões: uma ligada ao conteúdo, a *experiência do passado*; uma formal, a *estrutura de uma história*; e uma funcional, a *orientação da vida humana prática* mediante representações do passar do tempo (RÜSEN, 2001, p.160-161; 2006, p.53-56).

Na *dimensão de conteúdo*, o sentido da história significa que o passado, quando transformado em uma história para o presente, é dotado com a *qualidade de experiência do passado*: "as coisas precisam ter ocorrido da maneira como o ocorrido está sendo relatado". O sentido histórico está apoiado na qualidade de experiência do passado que se tornou significativa para o presente. Além disso, a factualidade de eventos ocorridos no passado tem que ser complementada pela passagem de tempo, pela mudança temporal. Esta dimensão de sentido da *qualidade da experiência do passado* que se tornou significativa para o presente pode ser desenvolvida a partir de categorias empíricas como: relatos testemunhais, fidelidade das fontes, verificabilidade intersubjetiva e objetividade científica (RÜSEN, 2006, p.53-54).

Na *dimensão formal – a estrutura de uma história –*, o sentido histórico consiste em uma narrativa convincente e crível:

A cronologia, ou seja, as mudanças e relações entre tempos, precisam ser plausíveis. A apresentação requer um caráter de referência da passagem do tempo que seja identificável. Deve ser claro e compreensível, ter um começo e um fim; os vários passos narrativos devem estar inter-relacionados e surgir um do outro dentro de um fluxo narrativo geral (RÜSEN, 2006, p.54).

A importância da dimensão formal, no sentido histórico, está refletida nas formas cerimoniais e rituais pelas quais (h)istórias<sup>56</sup> são "explicadoras-de-mundo" e "apresentadoras-de-identidade" e que são transmitidas em certas sociedades em particular (RÜSEN, 2006, p.54).

Na *dimensão funcional – a orientação da vida humana prática –*, os receptores usam o tempo historicamente interpretado para a orientação de sua ação e

---

<sup>56</sup> Nota do tradutor: aqui o autor usou o termo "(hi)story" para sinalizar uma história que pode ou não ser classificada como História.

reação. Aqui o sentido histórico indica a relevância que o passado, feito significativo para o presente, tem para a orientação do receptor em seus problemas contemporâneos de orientação. As estórias e histórias<sup>57</sup>, quando têm ou fazem sentido no presente, devem dar respostas a questões compartilhadas tanto pelo narrador como pelo receptor. Aqui, o sentido histórico descreve a coerência funcional do passado transformado em história para o presente (RÜSEN, 2006, p.55).

Nesse sentido, White (1998, p.19-20) afirma que as estruturas de uma trama, por meio das quais um conjunto de eventos pode ser constituído como estórias de um tipo particular, são uma das formas que a cultura tem de fazer sentido quer do passado individual ou coletivo. Para esse autor, fazer sentido de um conjunto de eventos pode assumir diferentes formas. Primeira, os eventos organizados de forma causal. Segunda, fazer sentido de um conjunto de eventos os quais parecem estranhos, enigmáticos ou misteriosos nas suas manifestações imediatas, codificando este conjunto de eventos em termos de categorias fornecidas culturalmente, do tipo de conceitos metafísicos, crenças religiosas ou formas de estórias. O efeito deste tipo de codificação é familiarizar o não familiar, e, em geral, esta é a forma da historiografia, cujos "dados" são sempre imediatamente estranhos pela sua virtude de distância de nós em tempo e na sua origem, num sentido de vida diferente do nosso próprio.

O historiador, sublinha White (1998, p.21-22), procura "refamiliarizar-nos" com os eventos que foram esquecidos por acidente, negligência ou repressão. O historiador tem sempre de lidar com aqueles eventos históricos da sua cultura que foram "traumáticos" na sua natureza e no sentido/significado destes, que é problemático ou muito determinado na significância que eles continuam a ter para a vida corrente, eventos como revoluções e guerras civis, os quais, embora tenham perdido sua função originária numa sociedade, continuam a ter um papel importante na cena local corrente. O historiador "refamiliariza-nos", não só providenciando mais informações sobre os eventos históricos, mas também mostrando como o seu desenvolvimento é

---

<sup>57</sup> O autor, em seu texto, usou o termo "stories" e "histories", traduzidos como estórias e histórias.

conforme a outro tipo de estórias que nós convencionalmente invocamos para fazer sentido na nossa própria história de vida.

Esse procedimento do historiador de nos "refamiliarizar" com o passado pode estar dialogando, em parte, com o conceito de "competência narrativa" usado por Rüsen (1992, p.29-30), na medida em que este autor afirma que a competência narrativa pode ser definida como "a habilidade da consciência humana de levar a cabo procedimentos que dão sentido ao passado, fazendo efetiva uma orientação temporal na vida prática presente por meio da recordação da realidade passada". Essa competência de "dar sentido ao passado" pode ser definida em três elementos que, juntos, constituem uma narração histórica: forma, conteúdo e função. Em relação ao conteúdo está-se falando da "competência para a experiência histórica"; em relação à forma, da "competência para a interpretação histórica"; e, em relação à função, da "competência para a orientação".

A consciência histórica caracteriza-se por essas três competências. A competência de experiência é a capacidade de olhar ao passado e buscar a sua qualidade temporal, diferenciando-a do presente; competência de interpretação é a habilidade para reduzir as diferenças de tempo entre o passado, o presente e o futuro. A temporalidade funciona como um instrumento de interpretação de experiências do passado e uma compreensão do presente; competência de orientação, por sua vez, é a habilidade para utilizar a interpretação do passado, analisar a situação presente e projetar um curso de ação futura (RÜSEN, 1992, p.30).

Para a formação da consciência é fundamental a operação mental "com a qual o homem articula, no processo de sua vida prática, a experiência do tempo". Segundo Rüsen, essa operação mental é descrita como "*orientação do agir (e do sofrer) humano no tempo*" (grifo do autor). Esta operação articula as experiências e as intenções do homem em relação ao tempo. A consciência histórica é, portanto:

o trabalho intelectual realizado pelo homem para tornar suas intenções de agir conformes com a experiência do tempo. Esse trabalho é efetuado na forma de interpretações das experiências do tempo. Estas são interpretadas em função do que se tenciona para além das condições e circunstâncias dadas da vida (RÜSEN, 2001, p.58-59).

A consciência histórica é a "*constituição do sentido da experiência do tempo*" (grifo do autor). As experiências do tempo têm que ser interpretadas, pois "se contrapõem ao que o homem tenciona no agir orientado por suas próprias carências" (RÜSEN, 2001, p.59).

O tempo é, assim, experimentado como um obstáculo ao agir, sendo vivido pelo homem como uma mudança do mundo e de si mesmo que se opõe a ele, certamente não buscada por ele dessa forma, que, todavia, não pode ser ignorada, se o homem continua querendo realizar suas intenções. Pode-se chamar esse tempo de *tempo natural*. Um exemplo radical desse tempo impediante e resistente é a morte. O tempo é experimentado, aqui, como perturbação de uma ordem de processos temporais na vida humana prática, como perturbação de uma ordem na qual o homem tem de pensar seu mundo e sua vida, para poder orientar-se corretamente.

Por oposição a esse tempo, pode-se chamar de *tempo humano* aquele em que as intenções e as diretrizes do agir são representadas e formuladas como um processo temporal organizado da vida humana prática. Esse tempo, como intenção de um fluxo temporal determinante das condições vitais, tem influência sobre o agir humano que projeta, na medida em que os agentes querem afirmar a si mesmos mediante o agir e lograr reconhecimento (RÜSEN, 2001, p.59-60).

A consciência histórica se constitui a partir da "interpretação da experiência do tempo com respeito à intenção quanto ao tempo", e o ato de constituição da consciência histórica pode ser descrito "como transformação intelectual do tempo natural em tempo humano" (RÜSEN, 2001, p.60).

O autor concebe quatro tipos de narração histórica, que a seu ver podem ser identificados a partir da historiografia, assim como suas correspondentes formas de consciência histórica: tradicional, exemplar, crítica e genética.

As narrativas tradicionais são aquelas que articulam as tradições e relembram as origens que constituem a vida no presente. Neste caso, a consciência histórica funciona, em parte, "para manter vivas essas tradições" e o passado é a referência

para o presente. Na narrativa tradicional o tempo "ganha um sentido de eternidade" (RÜSEN, 1993, p.7; 1992, p.30).

As narrativas exemplares demonstram a validade de regras e princípios e generalizam experiências temporais de regras de conduta. Nesta concepção, a história é vista como uma lição para o presente, como algo didático: *historiae vitae maestrae*. A consciência histórica exemplar revela a moralidade de um valor ou de um sistema de valores pela demonstração de sua generalidade. Nesse caso, a moral é conceitualizada como possuindo uma validade atemporal. Nesse tipo de narrativa, o tempo "ganha um senso de extensão espacial" (RÜSEN, 1993, p.7-8; 1992, p.31).

O terceiro tipo é a narrativa crítica, baseada na habilidade de negar as tradições, regras e princípios, abrindo espaço para novos padrões. As narrativas críticas são consideradas anti-histórias. Aqui, a consciência histórica "busca e mobiliza uma classe específica de experiência do passado: a evidência conferida pelas 'contra-narrações'". Neste tipo de narrativa o tempo "ganha o senso de ser objeto de julgamento" (RÜSEN, 1993, p.8-9; 1992, p.32).

O quarto tipo é a narrativa ontogenética. Histórias deste tipo dão direção à mudança temporal e apresentam a continuidade como um desenvolvimento no qual a alteração de modos de vida é necessária para a sua permanência. É a "forma de pensamento histórico que vê a vida social em toda a sua complexidade e sua temporalidade absoluta", e em que "diferentes pontos de vista podem ser aceitos porque se integram em uma perspectiva que abrange a mudança temporal". Neste caso de consciência histórica "os valores morais se temporalizam" e a moral "se despoja de sua natureza estática". O raciocínio moral depende do "argumento de mudança temporal" para poder "estabelecer a validade dos valores morais". Neste tipo de narrativa o tempo "ganha o senso de temporalidade" (RÜSEN, 1993, p.9; 1992, p.33).

A consciência histórica funciona como "um modo específico de orientação em situações reais da vida presente" e tem como função ajudar a compreender a realidade passada para compreender a realidade presente (RÜSEN, 1992, p.28).

Assim, a narrativa torna-se, nas palavras de Rüsen (2001, p.155), constitutiva da consciência histórica, pois é um "modo específico de sentido sobre a experiência do tempo" e, para a constituição desse "sentido", a narrativa deve estar vinculada à "experiência do tempo de maneira que o passado possa tornar-se presente no quadro cultural de orientação da vida prática contemporânea".

Tomando como subsídio o arcabouço teórico aqui desenvolvido, busco, nos próximos capítulos, analisar como as narrativas históricas presentes em sala de aula podem representar uma maneira de ensinar e aprender história, e em que medida essas narrativas possibilitam a construção de determinados sentidos acerca do passado.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO

No presente capítulo, apresento o percurso metodológico assumido nesta investigação. No primeiro estágio da pesquisa foi realizado o Estudo Exploratório, aqui denominado de Estudo Exploratório 1, que consistiu na exploração das ideias dos alunos acerca das narrativas históricas do Paraná. Para empreender as análises das ideias dos alunos selecionei trabalhos produzidos por alunos de três escolas da RME e coletados durante o mestrado, mais especificamente no final do ano letivo de 2002.

A fase seguinte da investigação, Estudo Exploratório 2, foi organizada tendo como objetivo principal analisar a progressão das ideias dos alunos em 01 (uma) turma de Ciclo II - 2.<sup>a</sup> etapa, numa escola da RME. Este estágio da investigação ficou prejudicado, na medida em que a autorização para a pesquisa a ser realizada na escola só foi oficializada após a professora ter trabalhado o conteúdo que havia sido selecionado, sobre a *Revolução Federalista*, inviabilizando, portanto, a aplicação do instrumento de pesquisa. Esta experiência mostrou como a observação na escola é trabalhosa e complexa, devendo ser bem planejada e com tempo disponível para ser realizada.

No segundo semestre de 2006 realizei o Estudo-Piloto em uma turma de Ciclo II - 2.<sup>a</sup> etapa, de uma escola da RME. Este estágio da pesquisa consistiu em Observações em contexto de ensino – aulas de história, tendo sido efetivadas, no período de 16 de agosto a 22 de novembro, 08 (oito) observações.

Durante o ano letivo de 2007 realizei o Estudo Principal na mesma escola em que havia feito o Estudo-Piloto, numa turma de Ciclo II - 2.<sup>a</sup> etapa - 5.<sup>o</sup> ano, mas em outro turno e com outra professora. Foram realizadas 24 (vinte e quatro) observações no período de 28 de março a 05 de dezembro.

Para fundamentar o percurso metodológico assumido, parti das considerações de Godoy (1995, p.27-29) e, em seguida, busquei alguns elementos nos estudos de Woods (1999, p.52) e de Bogdan e Biklen (1994). Tomei, ainda, como subsídio teórico e metodológico os estudos etnográficos realizados por Rockwell (1995, p.7).

Para a observação na escola, adotei a perspectiva de Williams (1969; 2003), uma vez que seus estudos deram-me elementos para entender que o conhecimento trabalhado em aula é sempre resultado de uma "tradição seletiva" de uma cultura vivida e registrada. Em seguida, tomei os pressupostos de Schmidt e Garcia (2006b, p.8), pois as investigações dessas autoras abrem a possibilidade de se olhar a aula de história como espaço de experiência social com o conhecimento e, portanto, como espaço onde podem ser produzidos certos tipos de narrativas, inclusive narrativas históricas. Ademais, ao olhar a aula de história, tomei como referência os estudos de Dubet e Martucelli (1997, p.14), quando afirmam que os alunos não se formam somente pela aprendizagem de papéis propostos pela escola, mas em sua "capacidade para manejar suas experiências escolares sucessivas".

### 3.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Segundo Godoy (1995, p.27-29), a pesquisa qualitativa tem ocupado um lugar relevante entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas relações sociais. De acordo com essa visão, um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Nessa metodologia, o pesquisador vai a campo buscando "captar" o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. A pesquisa etnográfica, inicialmente utilizada em estudos antropológicos, tem sido empregada em outras áreas do conhecimento, entre elas a educação (GODOY, 1995, p.28-29).

Em um trabalho etnográfico, é fundamental a "interação contínua entre os dados reais e as possíveis explicações teóricas", ou seja, no decorrer da coleta de dados o investigador deve manter-se alerta para refutar, corroborar ou alterar o modelo teórico anteriormente adotado. Sendo o estudo de campo o elemento principal da pesquisa etnográfica, o pesquisador deve ter uma "experiência direta e intensa

com a situação em estudo". É de cunho exploratório e os dados são coletados, principalmente, por meio de observação participante (GODOY, 1995, p.29).

Procurei, também, observar a aula de história tendo como referência alguns elementos dos estudos de Woods (1999, p.52). Segundo esta concepção, o pesquisador deve ter uma "certa abertura de espírito", não deve julgar com antecedência, nem deve estabelecer "primeiras ou mesmo segundas impressões". A "curiosidade" do pesquisador deve ser instigada para "ver além da próxima camada ou 'véu'". Tudo o que for apresentado deve ser anotado com cuidado. Esta forma de investigação tem implicações na relação que se estabelece entre o pesquisador e os sujeitos envolvidos no estudo. O investigador deve desenvolver certa confiança, e esta confiança deve se refletir na relação entre os sujeitos e o próprio investigador (WOODS, 1999, p.53).

Para a análise dos dados respaldei-me nos estudos de Bogdan e Biklen (1994, p.50), tendo como base teórica a metodologia da investigação qualitativa, na qual os dados não são recolhidos com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente, mas, em vez disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares recolhidos vão sendo agrupados.

No entender dos autores, é uma teoria que se desenvolve 'de baixo para cima', em que as peças individuais são recolhidas e depois inter-relacionadas. É designada por *Grounded Theory*, ou *teoria fundamentada*, na qual o investigador que planeja elaborar uma teoria sobre o seu objeto de estudo só poderá estabelecer a direção de sua pesquisa após a recolha dos dados (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.50).

Ademais, usei como subsídio teórico e metodológico elementos dos estudos etnográficos realizados por Rockwell (1995). Para essa investigadora (p.13-14), o conteúdo da experiência escolar está presente nas formas em que o conhecimento é transmitido, na forma de organização das atividades de ensino e nas relações institucionais que sustentam o processo escolar. Conhecer esse processo escolar consiste em compreendê-lo como "um conjunto de relações e práticas institucionalizadas historicamente, dentro do qual o currículo oficial constitui um nível normativo". Este processo é configurado por uma trama complexa em que se relacionam: "tradições

históricas, variações regionais, numerosas decisões políticas e administrativas". As normas educacionais oficiais não se incorporam à escola em sua formulação original, mas são recebidas e reinterpretadas dentro de uma ordem institucional existente no âmbito escolar. A experiência escolar participa nesta dinâmica relacional entre as normas oficiais e a realidade cotidiana, que é também cultural.

As considerações dessa autora nos remetem à reflexão sobre a importância da relação entre escola e cultura de uma sociedade para se entender o contexto da escolarização do conhecimento histórico acerca da história do Paraná ensinada e aprendida.

### 3.2 O CONTEXTO DA ESCOLARIZAÇÃO

Para Williams, em seu livro *Cultura e Sociedade* (1969, p.15-20), a palavra cultura incorporou-se ao idioma inglês nas últimas décadas do século XVIII e na primeira metade do século XIX, e a partir dessa época foi adquirindo novos sentidos. Cultura significava "um estado ou hábito mental", ou "um corpo de atividades intelectuais e morais". Agora, corresponde a "todo um modo de vida". Os diferentes significados de cultura estão diretamente relacionados às grandes transformações históricas que, de certa forma, se traduzem nas alterações sofridas pela palavra.

Em sua obra *La larga revolución*, Williams (2003) apresenta três categorias para o termo cultura: ideal, documental e social.

*En primer lugar, la 'ideal', según la cual la cultura es un estado o proceso de perfección en términos de ciertos valores absolutos o universales. [...] En segundo lugar tenemos la categoría 'documental', de acuerdo con la cual la cultura es la masa de obras intelectuales e imaginativas en las que se registran de diversas maneras el pensamiento y la experiencia humana. [...] En y último lugar tenemos la definición 'social' de la cultura, para la cual ésta es la descripción de un modo determinado de vida, que expresa ciertos significados y valores no sólo en el arte y el aprendizaje sino también en instituciones y el comportamiento ordinario (WILLIAMS, 2003, p.51).*

Para Williams, a "cultura ideal" é a análise da descoberta e descrição dos valores, expressos na vida e nas obras, referentes à "condição humana universal".

A "cultura documental" é a "atividade da crítica", que pode ir desde o processo semelhante à análise "ideal", passando pela análise de uma obra em particular, mas relacionada à sua tradição, até a "crítica histórica", que abarca a análise de obras específicas e procura relacioná-las às tradições e sociedades nas quais foram produzidas. E, finalmente, tem-se a "cultura social", que é o entendimento dos significados e valores, implícitos ou explícitos, de um determinado modo de vida, expressos na organização da produção, na estrutura familiar, na estrutura das instituições – que expressam ou governam as relações sociais, e nas formas de comunicação (WILLIAMS, 2003, p.51-52).

Para o autor, cada uma dessas definições tem o seu valor. O que parece necessário para se pensar a cultura é, além de buscar significados e valores no registro da atividade humana criativa, na arte e no trabalho intelectual, buscá-los também em instituições e formas de comportamento, numa perspectiva relacional.

Além disso, conforme Williams, os significados e valores descobertos em determinadas sociedades são mantidos graças à "herança social" e demonstram ser universais, no sentido de que, quando são aprendidos, em qualquer situação particular, podem contribuir para o crescimento das faculdades do ser humano. Essa "tradição geral", que apresenta modificações e conflitos, pode ser chamada de "cultura humana geral". A cultura humana geral modela-se, nas sociedades, de forma local e temporal (WILLIAMS, 2003, p.52-53).

A perspectiva desse autor sustenta alguns pressupostos para a observação na escola, o fato de que o conhecimento trabalhado em aula é sempre resultado de uma "tradição seletiva" de uma cultura viva e registrada.

Segundo Williams, é necessário distinguir três níveis de cultura: a "cultura viva" de um momento e um lugar determinados, que só são acessíveis para quem os vive; a "cultura registrada", desde a arte até os fatos mais cotidianos, que representa a cultura de um período; e a "cultura da tradição seletiva", que vincula a cultura viva com as culturas de outros períodos (WILLIAMS, 2003, p.58).

A "tradição seletiva" apresenta, de certa forma, três níveis: começa no próprio período, de todas as atividades selecionam-se certas coisas, que se tornam

em certo sentido uma "cultura humana geral"; outra parte é o registro histórico de uma sociedade em particular, que permanece em estado de arquivo; em terceiro, que é o mais difícil de aceitar e avaliar, tem-se a "expulsão" de certas coisas que anteriormente faziam parte de uma cultura viva (WILLIAMS, 2003, p.59-60).

Em certa medida, as instituições que mantêm viva essa tradição – educativas e acadêmicas – estão comprometidas com essa seleção de acordo com os interesses contemporâneos. Esse compromisso é importante, porque no funcionamento de uma tradição seletiva ocorrem inversões e redescobrimientos, retornos a trabalhos dados como mortos, e isto só é possível se existirem instituições que tenham a tarefa de manter elementos da cultura passada, senão vivas, ao menos acessíveis (WILLIAMS, 2003, p.60).

O conceito de cultura, no dizer de Forquin (1993, p.167), é capaz de contribuir para a compreensão das práticas e situações escolares, pois a escola é um 'mundo social' com "seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos". A cultura da escola não deve ser confundida com a "cultura escolar", que consiste no "conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, 'normalizados', 'rotinizados'" pela didatização, constituem o objeto da transmissão no contexto escolar. O pensamento de Forquin permitiu admitir a existência de uma cultura escolar e, portanto, a possibilidade de se encontrar um tipo de narrativa histórica – a narrativa histórica escolarizada. Ao mesmo tempo, permitiu identificar elementos dessa narrativa que são provenientes de um produto da cultura escolar – o manual didático.

Nesse sentido, e seguindo os trabalhos de Schmidt e Garcia (2006b, p.8), "os sujeitos em escolarização podem ser vistos não somente como reprodutores, mas também como criadores e produtores de culturas". Nessa perspectiva, deve-se considerar duas questões: por um lado, a necessidade de superar as teorias reprodutivistas da educação e entender "os sujeitos em escolarização a partir das determinações da cultura onde eles se reproduzem e produzem a si próprios", e, por

outro, entender os sujeitos no contexto escolar como "agentes e criadores de um determinado tipo de cultura, a cultura da escola, a qual está em relação com a cultura de um período e com o processo de tradição seletiva no contexto da cultura universal".

Nas últimas décadas, segundo as autoras, as discussões sobre o ensino têm tomado como referência conceitos como: cultura escolar e cultura da escola, transposição didática, mediação didática, e a partir disto o conceito de aula tem sido colocado em questão. Tradicionalmente, o ensino está associado ao espaço da sala de aula, onde se propõe como estratégias atividades como: entrevistas, estudos de campo, entre outras, que possibilitariam ao aluno "se apropriar do conhecimento de forma ativa e articulada com o mundo natural e social" (SCHMIDT; GARCIA, 2006b, p.9).

No entanto, segundo Schmidt (2001, p.57), esses estudos abrem novas perspectivas para o significado de aula de história. A autora defende a ideia de que:

A aula de História é o momento em que, ciente do conhecimento que possui, o professor pode oferecer a seu aluno a apropriação do conhecimento histórico existente, através de um esforço e de uma atividade com a qual ele retome a atividade que edificou esse conhecimento. É também o espaço em que um embate é travado diante do próprio saber: de um lado, a necessidade do professor ser o produtor do saber, de ser partícipe da produção do conhecimento histórico, de contribuir pessoalmente. De outro lado, a opção de tornar-se apenas um eco do que os outros já disseram.

A sala de aula não é apenas um espaço onde se transmitem informações, mas onde uma relação de interlocutores constrói sentidos (SCHMIDT, 2001, p.57).

A partir dessa ideia, Schmidt e Garcia (2006b, p.10) passam a assumir uma nova reconceitualização para a aula: "como espaço de compartilhamentos de experiências individuais e coletivas, de relação dos sujeitos com os diferentes saberes envolvidos na produção do saber escolar".

As investigações dessas autoras abrem possibilidades de se olhar a aula de história como espaço de experiência social com o conhecimento e, portanto, como espaço onde podem ser produzidos certos tipos de narrativas, inclusive narrativas históricas.

Olhar a aula de história não poderia prescindir dos pressupostos de Dubet e Martucelli (1997, p.14), quando afirmam que os alunos não se formam somente

pela aprendizagem de papéis propostos pela escola, mas em sua "capacidade para manejar suas experiências escolares sucessivas". Os alunos se socializam por meio de diferentes aprendizagens: a cultura escolar, o manejo subjetivo dos conhecimentos e o conhecimento que eles trazem.

Segundo os autores, esse trabalho de educação não se realiza somente em relação aos aspectos pedagógicos de professores e alunos, mas envolve também uma multiplicidade de relações e esferas de ação. Os alunos são, ao mesmo tempo, alunos e crianças, são alunos e adolescentes. Possuem uma vida fora da escola e administram, à sua maneira, todas estas dimensões de sua experiência. Tornam-se sujeitos nas diferentes dimensões de sua experiência (DUBET; MARTUCELLI, 1997, p.14).

Para compreender o que a escola fabrica, no dizer de Dubet e Martucelli (1997, p.15-16), não basta estudar os programas, os métodos de trabalho. É necessário também captar a maneira como os alunos "constroem sua experiência, 'fabricam' relações, estratégias, significações por meio das quais se constituem neles mesmos". No entender dos autores, a experiência mais individual é socialmente construída nas relações sociais, e esta experiência deve ser captada no grupo que "testemunha uma condição comum e socialmente situada".

Assim, entendendo a escola como espaço de escolarização, pretendo olhar, uma experiência de escolarização tomando como referência a área da educação histórica. Neste estudo, escolhi uma experiência de escolarização em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, Paraná, numa turma de Ciclo II - 2.<sup>a</sup> etapa - 5.<sup>o</sup> ano, com o intuito de verificar, nesta experiência de escolarização, como ocorre a relação com um tipo de conhecimento, mais especificamente com a história do Paraná.

### 3.3 ESTUDO EXPLORATÓRIO 1

Para a exploração das ideias dos alunos sobre as narrativas históricas do Paraná, adotei como instrumento de pesquisa os trabalhos produzidos por alunos de escolas da RME e coletados durante o mestrado, no final do ano letivo de 2002.

No mestrado, a pesquisa empírica foi realizada em três escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, que atendem alunos dos Ciclos I e II, 5.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup> série do ensino fundamental. Como procedimentos metodológicos de pesquisa realizei análise das legislações presentes na cultura escolar, como Currículo Básico (CURITIBA, 1995) e Diretrizes Curriculares (CURITIBA, 1997-2000); do manual didático adotado; das entrevistas com professoras<sup>58</sup> e da coleta de trabalhos realizados pelos alunos.

Realizei as entrevistas com as professoras tendo como referencial teórico o conceito de *código disciplinar* proposto por Cuesta Fernandez (1997; 1998), e, a partir deste referencial, levantei questões norteadoras para o encaminhamento das entrevistas, observando se as professoras trabalhavam conteúdos de história do Paraná; se na fala das professoras estas destacavam a importância de o aluno aprender história do Paraná; se o manual didático adotado pela escola abordava a história do Paraná; se a professora utilizava outros manuais didáticos específicos de história do Paraná (GEVAERD, 2003).

O objetivo principal era verificar se na fala das professoras se evidenciava algum elemento do *código disciplinar* relacionado com a prática de ensino da história do Paraná. Com base nos depoimentos das professoras, que evidenciavam a presença de conteúdos de história do Paraná na cultura escolar, procurei saber se estes conteúdos estavam sistematizados no planejamento da escola. Dentre as três escolas pesquisadas, somente em uma delas a pedagoga forneceu uma cópia do planejamento para ser analisado. Nas demais, tanto a pedagoga como as professoras não tinham cópia do planejamento do ano em curso.

Constatei que, na Escola 1, as professoras organizaram um planejamento em que estavam presentes conteúdos de história do Paraná na 4.<sup>a</sup> série, sendo que os referenciais para a organização do planejamento eram o Currículo Básico (CURITIBA, 1995) e as Diretrizes Curriculares (CURITIBA, 1997-2000). As professoras selecionaram, a partir desses documentos oficiais, alguns conteúdos, fazendo uma proposta de

---

<sup>58</sup> Optei por usar o termo professora uma vez que, do total das pessoas entrevistadas, somente uma era do sexo masculino.

trabalho para o ano. No dizer da professora V.T. (2002): "*A gente organiza, assim, por bimestre desde o início, assim já é planejado para dar no ano todo, está previsto no planejamento*".

A opção pedagógica da Escola 2 foi o trabalho com projetos. Para tanto, os conteúdos das áreas do conhecimento foram contemplados de acordo com a temática do mesmo. Nesse ano letivo o tema proposto foi *Afrodescendência*, envolvendo as turmas de 4.<sup>a</sup> série, portanto os conteúdos contemplados foram: "a formação do povo paranaense" e "os negros no Paraná". Nesse mesmo ano, anteriormente, já haviam desenvolvido outro projeto: Alfabetização Ecológica, no qual selecionaram conteúdos de História e Geografia do Paraná, enfocando, no dizer da professora A.M. (2002), a questão da: "ocupação do Norte, do Sudoeste, a história da erva-mate, a questão do trabalho assalariado, o trabalho não remunerado". Nesse sentido, verifiquei que as professoras, ao organizarem o projeto para ser desenvolvido na série, buscaram os conteúdos indicados nos documentos oficiais, a saber: Currículo Básico e Diretrizes Curriculares.

Na Escola 3, as professoras desenvolveram o trabalho a partir de manuais didáticos. O livro adotado pela escola para o Ciclo II, 2.<sup>a</sup> etapa, era o *Viver é descobrir* (TUMA, 1992), escolhido em virtude de estar incluído na proposta de trabalho para História e Geografia definida pelo Currículo Básico (CURITIBA, 1995), pois era o único manual que abordava os conteúdos indicados, embora, segundo J.M. (2002), "não fosse completo", sendo usado, portanto, como um material de apoio. Para complementar o trabalho utilizam textos do livro *Lições Curitibanas*<sup>59</sup> (CURITIBA, 1994), por ser um material disponível na escola.

Busquei encontrar indícios da presença do ensino de história do Paraná no âmbito escolar e constatei que estão presentes nos *textos visíveis*, tanto na indicação de conteúdos no Currículo Básico (CURITIBA, 1995) como nos objetivos apontados nas Diretrizes Curriculares (CURITIBA, 1997-2000), documentos estes que servem

---

<sup>59</sup> Livro disponibilizado pela mantenedora para as escolas da RME. Este material foi elaborado a partir dos conteúdos definidos no Currículo Básico da RME de 1989-1992.

de referencial para as escolas organizarem o seu planeamento, bem como na organização da escola, ora em forma de planeamento, ora em forma de projeto, ou, ainda, tendo o livro didático como relação de conteúdos.

Além dos *textos visíveis* acima elencados, observei também, pela fala das professoras sobre sua prática pedagógica – *textos invisíveis*, que existe um trabalho com conteúdos de história do Paraná no Ciclo II, 1.<sup>a</sup> e 2.<sup>a</sup> etapas.

Essa pesquisa permitiu-me concluir que existem certos conceitos substantivos da história do Paraná que podem ser considerados canônicos na cultura escolar (legislações oficiais, planejamentos escolares e manuais didáticos) e na cultura da escola (prática docente), como: *Fundação de Paranaguá; Origem e fundação de Curitiba; Indígenas; Escravidão; Ciclo da erva-mate; Tropeirismo; Revolução Federalista; Imigração.*

Diante disso, propus, no doutorado, a exploração das ideias dos alunos acerca das narrativas históricas do Paraná. Para isso, tomei como base os níveis estabelecidos pelas investigadoras Barca e Gago (2001, p.243-248) a partir do estudo desenvolvido no projeto "Formar opinião na aula de história - FOP"<sup>60</sup>. As autoras, ao analisarem as interpretações das fontes históricas realizadas pelos alunos, elaboraram uma categorização para identificar "conceitos indicadores de níveis de interpretação histórica". Após análise dos trabalhos dos alunos, conseguiram encontrar quatro perfis conceituais, indo dos mais simplistas até os mais elaborados: "Fragmentos, Compreensão global, Opinião emergente e Descentração emergente".

A categorização proposta pelas autoras serviu de subsídio para a análise, ainda que provisória, dos trabalhos dos alunos em relação às ideias substantivas da história do Paraná.

Inicialmente, defini alguns critérios para a escolha dos trabalhos coletados durante o mestrado:

- os que focassem conteúdos sobre a história do Paraná;
- os que não foram objeto de análise durante a escrita da dissertação;

---

<sup>60</sup> Este projeto integrou os estudos sobre "Cognição e Aprendizagem em História e Ciências Sociais", do Centro de Estudos em Educação e Psicologia (CEEP), Universidade do Minho, Portugal.

- aqueles em que a professora forneceu um texto de referência para o aluno;
- aqueles em que a professora fez uma proposta de atividade que exigisse uma reflexão por parte do aluno;
- aqueles em que o aluno tivesse que expressar uma narrativa sobre o conceito trabalhado.

Dos trabalhos analisados, apenas 03 (três) foram selecionados para esse primeiro estudo. Após uma primeira análise das produções dos alunos, encontrei, inicialmente, 02 (dois) níveis de categorias:

- Nível 1 - Utilização de frases do texto, não demonstrando tentativa de fazer uma resposta própria.

Exemplo de resposta:

Questão 6: Fale sobre o cerco da Lapa.

Resposta: *Na Lapa tentaram impedir o avanço dos federalistas que cercaram a cidade.*

*Enfrentando bombardeios, batalhas contínuas, falta de munição, comida e água, muitas mortes, a Lapa resistiu quase um mês. (Luana<sup>61</sup>)*

Essa questão foi elaborada pela professora para alunos de Ciclo II - 2.<sup>a</sup> etapa, quando trabalhava o conteúdo *Revolução Federalista*. O texto de referência foi copiado do livro didático usado em sala de aula. Das questões propostas, somente esta solicitava aos alunos que elaborassem uma resposta própria.

A partir dessas constatações evidenciadas pela pesquisa, inferi que Luana copiou trechos do texto fornecido pela professora, não mostrando uma tentativa de produção própria.

Diante disso, levantei algumas hipóteses do **porquê** da resposta da aluna:

- a prática da professora privilegia somente um texto de referência sobre o tema estudado;

---

<sup>61</sup> No presente trabalho, o nome dos alunos, alunas e professoras é fictício, para que se mantenha o anonimato dos sujeitos envolvidos no processo da investigação.

- a narrativa da professora ficou atrelada ao texto proposto;
  - a aluna não conseguiu compreender o contexto histórico trabalhado, o que a impediu de produzir uma opinião própria.
- Nível 2 - Não utilização de frases do texto, demonstrando tentativa de resposta própria.

Exemplos de respostas:

1. Questão 2: O tropeirismo contribuiu para que o espaço paranaense fosse ocupado e povoado. Explique.

Resposta: *Sim, a pecuária, a criação de gado, e quando eles abriam caminhos formando as cidades.* (Célia)

2. Escreva sobre os imigrantes alemães.

Resposta: *Os alemães foram os primeiros a chegar aqui que se dedicaram ao comércio e se estabeleceram no centro da cidade.* (Bárbara)

As questões acima foram propostas para alunos de Ciclo II - 1.<sup>a</sup> etapa, sendo que as professoras distribuíram textos digitados. Cabe ressaltar que as informações para responder às questões propostas não estavam explícitas nos textos fornecidos pelas professoras.

Além disso, em relação aos níveis propostos por Barca e Gago (2001), as produções dessas alunas encontram-se no perfil 1: "menos elaborado, quando a compreensão das mensagens foi restrita e as respostas fragmentadas".

Com base nessa constatação, levantei algumas hipóteses do **porquê** das respostas das alunas:

- a prática da professora privilegia mais de um texto de referência sobre o tema estudado;
- na narrativa da professora estão presentes mais de uma perspectiva histórica sobre o tema trabalhado;
- as alunas conseguiram compreender o contexto histórico trabalhado e demonstraram tentativa de uma produção própria.

Tendo como referência esses níveis de resposta, estabeleci algumas categorias de análise das produções dos alunos:

- utilização de frases do texto de referência, sem tentativa de construção própria;
- utilização de frases do texto de referência, com tentativa de construção própria;
- elaboração de resposta a partir do texto de referência proposto pela professora, demonstrando tentativa de resposta própria;
- elaboração de resposta a partir de diferentes textos de referência propostos pela professora, demonstrando tentativa de resposta própria;
- elaboração de resposta a partir da narrativa da professora, mostrando tentativa de resposta própria.

Esse estágio da investigação teve como objetivo principal a exploração das ideias dos alunos acerca das narrativas históricas do Paraná, buscando entender se havia a relação entre a narrativa do manual didático, a narrativa da professora e a narrativa produzida pelo aluno.

Ainda, os níveis conceituais estabelecidos por Barca e Gago (2001, p.243-248) e utilizados nessa fase da investigação contribuíram para a realização da análise das narrativas dos alunos no decorrer do estudo principal.

### 3.4 ESTUDO EXPLORATÓRIO 2

A partir dos resultados obtidos na exploração das ideias dos alunos acerca das narrativas históricas do Paraná no Estudo Exploratório 1, organizei um instrumento de pesquisa a ser aplicado em 01 (uma) turma de Ciclo II - 2.<sup>a</sup> etapa, 5.<sup>o</sup> ano de 01 (uma) escola da RME. O objetivo principal dessa fase da pesquisa foi investigar a progressão das ideias dos alunos em contexto de escolarização – aula de história.

Para tanto, incluí elementos da concepção de Barca (2004, p.134-136) em relação ao trabalho a ser desenvolvido em aula de história na perspectiva da "Aula

Oficina", na qual o professor é "um investigador social", pois deve: "levantar e trabalhar de forma diferenciada as idéias iniciais que os alunos manifestam tacitamente, tendo em atenção que estas idéias podem ser mais vagas ou mais precisas, mais alternativas à ciência ou mais consentâneas com esta".

Tomei também como referência os estudos de Lee (2005b, p.2), quando acentua que "se queremos dar aos alunos idéias mais poderosas, e também algumas competências sobre critérios históricos, precisamos saber as compreensões tácitas com as quais eles estão a trabalhar e orientá-las".

Para a seleção do material histórico<sup>62</sup> adotei o pressuposto de Barca (2001, p.29-31) sobre a existência de uma multiplicidade de perspectivas em história. Pois, segundo a autora, o critério mais aceito pelos teóricos da história é o da "consistência com a evidência", entendida como o "conjunto de indícios fornecidos pelas fontes sobre o passado". Este critério é o que distingue uma narrativa histórica de uma narrativa ficcional.

Tendo como pressupostos esses estudos, defini o conteúdo a ser trabalhado: *Revolução Federalista*, na medida em que observei, durante a pesquisa de mestrado, que foi um dos conteúdos históricos trabalhados pelas professoras, estando indicado, também, nas *Diretrizes Curriculares da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba* (CURITIBA, 2006a, p.168), no objetivo "*Reconhecer movimentos políticos, sociais e culturais que ocorrem em diferentes momentos históricos nacionais, estabelecendo relações com Curitiba e Paraná nesse contexto*", e no conteúdo: "*Revolução Federalista (1893-1895): Lapa e Curitiba*".

Tendo identificado a presença do conteúdo *Revolução Federalista* como um dos conteúdos históricos sobre a história do Paraná a serem trabalhados em aulas de história, organizei o material histórico.

---

<sup>62</sup> O termo "material histórico" foi usado a partir da investigação de Barca (2000, p.92-93). Em sua pesquisa usou um "conjunto de materiais históricos" que fornecessem fontes diversificadas aos alunos, como fontes "primárias/secundárias, escritas/visuais", assim como diferentes versões explicativas para a questão da investigação *A Guerra do Golfo*, versões "ocidentais, palestinas e judias".

### 3.4.1 Procedimentos Adotados no Estudo Exploratório 2

Inicialmente, organizei o Questionário Prévio a ser aplicado aos alunos para investigar as ideias que eles possuíam sobre o tema a ser estudado, *Revolução Federalista*. A seguir, tem-se o teor do questionário prévio:

QUADRO 1 - ESTUDO EXPLORATÓRIO 2 - QUESTIONÁRIO PRÉVIO

<p>Escola Municipal: _____</p> <p>Nome: _____ Idade: _____</p> <p>Marque com um x para responder sim ou não.</p> <p>Questões:</p> <p>1) Você já ouviu falar sobre <b>Revolução</b>?</p> <p>( ) Sim            Onde? _____</p> <p>( ) Não</p> <p>2) Se você já ouviu falar, escreva o que entende por <b>Revolução</b>:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>3) Você já ouviu falar sobre <b>Federalista</b>?</p> <p>( ) Sim            Onde? _____</p> <p>( ) Não</p> <p>4) Se você já ouviu falar, escreva o que entende por <b>Federalista</b>:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>5) Você já ouviu falar sobre <b>A cidade da Lapa</b>?</p> <p>( ) Sim            Onde? _____</p> <p>( ) Não</p> <p>6) Você já ouviu falar sobre algum <b>Herói</b>?</p> <p>( ) Sim            Onde? _____</p> <p>( ) Não</p> <p>7) Escreva sobre o acontecimento chamado <b>Revolução Federalista</b>:</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
--

FONTE: A autora

Então, selecionei os materiais históricos a serem utilizados na aula após a aplicação do questionário prévio. A escolha deste está vinculada ao estudo desenvolvido no mestrado, na medida em que optei por selecionar as versões historiográficas da obra *História do Paraná*, de Romário Martins (1995, p.294-295), e da obra *O Brasil e o Paraná*, de Sebastião Paraná (1929, p.134), por terem sido analisadas no decorrer da pesquisa de mestrado.

Selecionei também a versão historiográfica do livro *Lições Curitibanas* (CURITIBA, 1994, p.529), por ser um material disponível nas escolas municipais.

Como fonte visual selecionei o mapa histórico e a planta da cidade da Lapa, bem como fotos de personagens históricos sociais e pessoais envolvidos no movimento.

Assim, o material histórico ficou constituído das seguintes versões historiográficas:

- a) Excerto da narrativa *Revolução Federalista no Paraná*, de Romário Martins (1995, p.294-295):

Resultantes da luta de partidos provinda da eleição do primeiro presidente da República, foram os acontecimentos políticos que motivaram a dissolução do Congresso Nacional e a renúncia do marechal Deodoro, respectivamente a 3 e a 23 de novembro de 1891, e a deposição dos governadores feita por Floriano Peixoto, seu sucessor na presidência.

Principalmente no Rio Grande do Sul, os acontecimentos tiveram larga repercussão e motivaram da parte dos '*Federalistas*' (partidários de Gaspar da Silveira Martins) profunda exacerbação de ódios contra os '*Castilhistas*' (partidários do governador Julio de Castilhos). Em fevereiro de 1893, essas facções políticas estavam armadas, com a invasão do Estado pelas forças de Gumercindo Saraiva e de Vasco Martins, que, iniciadas com 600 homens, recebiam concursos de vários chefes prestigiosos da campanha, entre os quais sobressaía Jóca Tavares.

- b) Excerto da narrativa *Lapa*, de Sebastião Paraná (1929, p.134):

[...] General Ernesto Gomes Carneiro, nascido em 1846, na cidade do Serro, Minas Geraes. Declarada a guerra com o Paraguay, foi um dos primeiros que partiram para o campo da luta, como soldado do batalhão de voluntários.

Designado para defender a Lapa contra as forças revolucionarias de Gumercindo Saraiva, alli pereceu como um verdadeiro bravo, a 9 de Fevereiro de 1894, após 26 dias de formidavel resistencia.

A defesa da Lapa consiste um dos mais gloriosos feitos da historia militar brasileira.

- c) Excerto da narrativa *O Cerco da Lapa*, do livro *Lições Curitibanas* (CURITIBA, 1994, p.529):

**O Cerco da Lapa**

Sob o comando do Coronel Antônio Ernesto Gomes Carneiro, as forças do Governo concentradas na Lapa tentaram impedir o avanço dos federalistas que cercaram a cidade.

Enfrentando bombardeios, batalhas contínuas, falta de munição, comida e água, e muitas mortes, a Lapa resistiu por quase um mês. A rendição só aconteceu após a morte do Coronel Gomes Carneiro, quando o Paraná já estava dominado pelos federalistas.

As fontes visuais foram selecionadas da obra do historiador David Carneiro *O Cerco da Lapa e seus Heróis: um mapa histórico Marchas e ezercitos – 1893-4* (CARNEIRO, 1934, p.36a), conforme a figura 1, localizando as marchas dos exércitos federalistas, saindo do Rio Grande do Sul, passando pelo Estado de Santa Catarina e chegando ao Paraná; a Planta da cidade da Lapa, *feita por um combatente, em 1899* (CARNEIRO, 1934, p.130a) – figura 2, com a localização do Quartel General de comando, das trincheiras para a defesa da cidade, dos canhões, entre outros aspectos da organização da cidade da Lapa para a defesa. A seguir, cópia dos materiais históricos:

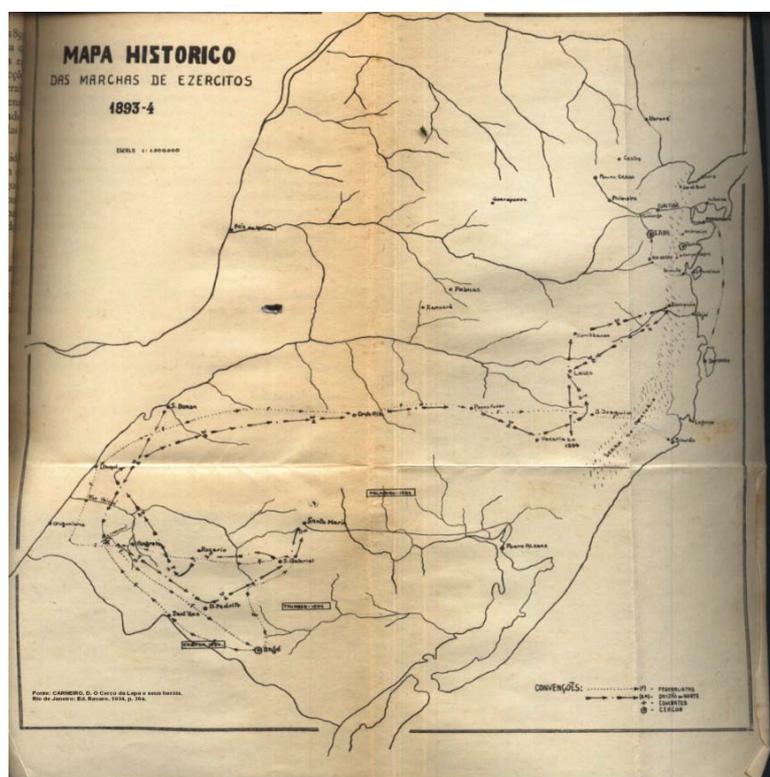


FIGURA 1 - MAPA HISTÓRICO: MARCHAS E EZERCITOS - 1893-4

FONTE: Carneiro (1934, p.36a)

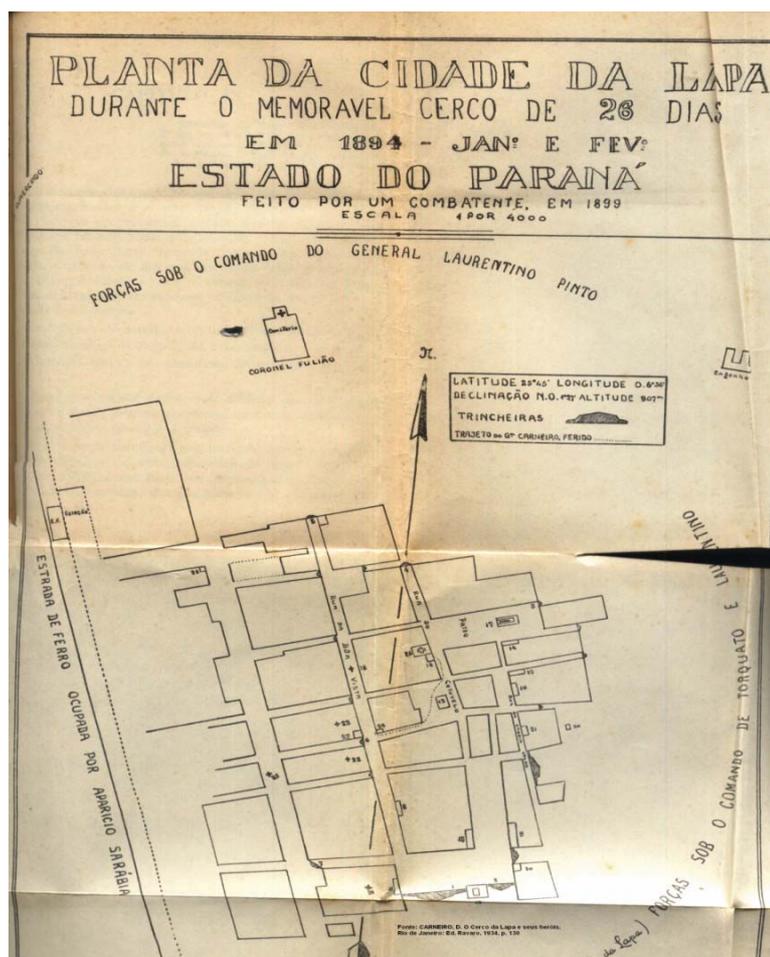


FIGURA 2 - PLANTA DA CIDADE DA LAPA - 1899

FONTE: Carneiro (1934, p.130a)

As fotos de personagens históricos sociais envolvidos no movimento, como representantes da Tropa Legalista (figura 3) e da Tropa Federalista (figura 4), foram obtidas no acervo da Diretoria do Patrimônio Cultural da Fundação Cultural de Curitiba. A seguir, tem-se a cópia das fotos históricas:



FIGURA 3 - TROPA LEGALISTA DA REVOLUÇÃO FEDERALISTA - 1893-1894

FONTE: Fundação Cultural de Curitiba



FIGURA 4 - TROPA FEDERALISTA DO MOVIMENTO REVOLUCIONÁRIO - 1893-1894

FONTE: Fundação Cultural de Curitiba

Com relação às fotos de personagens pessoais envolvidos no movimento revolucionário, a de Antônio Ernesto Gomes Carneiro, comandante das forças do governo, foi retirada da obra de Carneiro *O Cerco da Lapa e seus Heróis* (CARNEIRO, 1934, p.56a) – figura 5; e a de Ildefonso Pereira Correia, também conhecido por Barão do Serro Azul, da obra de Vargas *A Última Viagem do Barão do Serro Azul* (VARGAS, 1973, p.40) – figura 6.



FIGURA 5 - ANTÔNIO ERNESTO GOMES CARNEIRO

FONTE: Carneiro (1934, p.56a)



FIGURA 6 - ILDEFONSO PEREIRA CORREIA - BARÃO DO SERRO AZUL<sup>63</sup>

FONTE: Vargas (1973, p.40)

Após a aula e explicação do material histórico selecionado, os alunos passariam a produzir uma narrativa: "Elabore uma narrativa sobre o acontecimento denominado Revolução Federalista".

De posse das produções dos alunos, a análise consistiria em observar as ideias expressas pelos alunos no questionário prévio, bem como as ideias contidas nas narrativas após a aula, e identificar se havia ocorrido progressão nas ideias dos alunos, ou seja, se estes haviam incorporado novos conceitos em suas produções, e se haviam usado informações a partir das fontes históricas apresentadas.

---

<sup>63</sup> Ressalto que a grafia do nome *Barão do Serro Azul* aparece nos documentos pesquisados de duas formas: *Serro* e *Cerro*. Nesta pesquisa, respeitei a versão do documento original.

### 3.4.2 A Escolha da Escola

Para a definição da escola a ser aplicado o Estudo Exploratório 2, obtive informações durante a minha participação na Equipe Multidisciplinar da SME, em 2005, composta por representantes do Departamento de Ensino Fundamental da SME, dos Núcleos Regionais de Educação (NRE), da Equipe Pedagógica da Escola, do professor regente da turma e do professor co-regente. No meu caso, participei como representante da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, como integrante do grupo de história.

A atuação da Equipe Multidisciplinar ocorre no 2.º semestre do ano letivo e tem como objetivo

apoiar as Equipes Pedagógicas-Administrativas das escolas e os seus professores nas reflexões, análises e tomadas de decisões sobre os encaminhamentos didático-pedagógicos necessários no prosseguimento da vida escolar dos estudantes, especialmente daqueles cujo desempenho escolar não tem sido considerado satisfatório pelas equipes escolares. [...] O trabalho dessa equipe se caracteriza por buscar, coletivamente, compreender as diferentes dimensões que dizem respeito ao aprender de cada um dos casos analisados e propor medidas educacionais adequadas ao atendimento dos objetivos do processo ensino aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento, com todos os educandos (CURITIBA, 2006b).

Assim, fiz parte de várias equipes. No que tange aos alunos apresentados pelos professores às equipes, 02 (duas) escolas chamaram a minha atenção. Isto ocorreu porque algumas professoras destas escolas mostraram atividades de história realizadas por seus alunos. Cabe ressaltar que, habitualmente, as professoras levam, para as equipes analisarem, trabalhos de língua portuguesa e matemática.

Dessas escolas, selecionei uma escola<sup>64</sup> que passou a ser o campo da minha investigação.

Antes de proceder ao contato com a escola, tive que solicitar autorização à Secretaria Municipal da Educação, inicialmente para a Diretora do Departamento do

---

<sup>64</sup> Para fins de anonimato a escola não será identificada neste trabalho.

Ensino Fundamental e, em seguida, para a Secretária Municipal da Educação. O retorno da autorização foi oficializado no final do semestre. Quando consegui fazer o contato com a pedagoga e professora da escola, não havia mais a possibilidade de aplicação do instrumento de pesquisa para a efetivação do Estudo Exploratório 2, uma vez que a professora já havia trabalhado o conteúdo em questão: *Revolução Federalista*.

Assim, esse estágio da investigação teve como objetivo principal organizar um instrumento de pesquisa em forma de questionário para investigar os conhecimentos prévios dos alunos e, em seguida, trabalhar com os alunos materiais históricos para a posterior produção de narrativa por eles. No entanto, por não ter sido possível a efetivação do mesmo, optei por adotar no estudo-piloto a metodologia da Observação sem a aplicação do instrumento de pesquisa.

### 3.5 O ESTUDO-PILOTO

Para proceder ao estudo-piloto, em 2006, iniciei os contatos com a diretora e pedagoga da escola. Combinei um horário para conversar com as professoras do Ciclo II - 2.<sup>a</sup> etapa do período da tarde e explicar os procedimentos adotados para a pesquisa que estava desenvolvendo no doutorado, a saber: observação das aulas de história e coleta de material produzido pelos alunos.

Das 03 turmas desse segmento de escolarização do turno da tarde, a pedagoga indicou 02 turmas, a da professora Mirian e da professora Marisa, pois, segundo a pedagoga, estas professoras "se mostraram abertas para um trabalho de pesquisa". Ressalte-se que a professora Marisa era substituta, pois a professora Ana, a regente, estava em licença de saúde.

Como nesse momento, mês de abril, as professoras ainda não haviam começado a trabalhar os conteúdos de história, a pedagoga solicitou que eu retornasse posteriormente.

No mês de junho, voltei à escola para marcar as observações, combinando com as professoras os dias e horários mais adequados para realizar meu trabalho.

Ficou definido que o melhor dia seria quarta-feira, porque é o dia em que a professora regente fica todo o período com seus alunos, e estes não têm aulas com outras professoras<sup>65</sup>. No entanto, não pude iniciar minha observação, pois as professoras ainda não haviam trabalhado conteúdos de história.

Conversei com a pedagoga e professora e acertamos que eu poderia fazer as observações no segundo semestre. Nesse dia solicitei à pedagoga uma cópia da lista de alunos matriculados nas turmas a serem observadas, o Projeto Político-Pedagógico<sup>66</sup>, bem como um questionário para as professoras preencherem, contendo dados pessoais e profissionais. Com base nesse material, pude obter algumas informações sobre a escola e sobre os sujeitos que nela atuam.

A escola está localizada na região Norte da cidade de Curitiba, e oferece escolarização para alunos entre 06 e 14 anos, tendo 32 turmas nos turnos da manhã e tarde. Atende 985 (novecentos e oitenta e cinco) alunos regularmente matriculados, e está organizada em Ciclos de Aprendizagem: Ciclos I e II, oferecendo 04 (quatro) ou 05 (cinco) anos de escolaridade.

A escola possui a Sala de Recursos, um espaço para crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem, atendendo alunos da própria escola e da comunidade. Estes alunos são atendidos em horário diferente do de suas aulas regulares.

Oferece também turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), atendendo à demanda das pessoas da comunidade com idade superior a 14 (quatorze) anos que não possuem a escolaridade dos primeiros anos do ensino fundamental.

Além disso, oferta a Educação Permanente, uma proposta de cursos variados no período noturno para toda a comunidade.

Da totalidade dos alunos matriculados, 51% são residentes no bairro ou nas proximidades; 24% são oriundos de outros bairros, e 25% vêm de municípios da

---

<sup>65</sup> Aulas de Educação Física, Educação Artística e Laboratório de Informática.

<sup>66</sup> O documento disponibilizado pela escola data de 2001.

Região Metropolitana de Curitiba (RMC). Desses alunos, 75% residem com os pais e irmãos, e os demais convivem com um dos responsáveis.

Em relação à escolaridade dos pais, o documento não apresenta o percentual específico, apenas indica que se situa entre o 1.º grau incompleto e 2.º grau completo, sendo apenas 14 analfabetos.

No que tange ao trabalho, 85% dos pais e 51% das mães estão empregados; 5,64% dos pais e 7,36% das mães desempregados; e os demais do universo pesquisado incluem aposentados, pensionistas ou não exercem profissão fora de casa.

### 3.5.1 O Contato com a Professora e Alunos

No segundo semestre, retornei à escola. A professora Ana, que "abriu as portas" para a minha investigação, iniciou suas atividades docentes na RME em 1990. Atua também na Rede Estadual. Sua experiência com alunos de Ciclo II - 2.<sup>a</sup> etapa iniciou-se em 2000, em escola estadual, e em 2006 em escola municipal. É formada em Pedagogia pela Universidade Tuiuti, de Curitiba, e possui Pós-Graduação em Educação Infantil e séries iniciais pelo Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão (IBPEX), também em Curitiba.

A professora apresentou-me aos alunos dizendo que eu estudava na Universidade Federal do Paraná e estava fazendo uma pesquisa, e que, a partir daquela data, iria assistir às aulas de história. A turma era composta por 37 alunos, sendo 19 meninas e 18 meninos, com idade entre 09 e 11 anos, como mostra o quadro abaixo:

QUADRO 2 - NÚMERO DE ALUNOS POR TURMA - 2006

ALUNOS E ALUNAS	IDADE			TOTAL
	09 anos	10 anos	11 anos	
Feminino	12	06	01	19
Masculino	11	06	01	18
TOTAL	23	12	02	37

FONTE: Dados obtidos no documento fornecido pela escola: *Relação de Alunos por Turma* (2006)

### 3.5.2 Observação em Aulas de História

Neste estágio da pesquisa – Observação-Piloto, 2.º semestre de 2006 –, defini algumas questões a serem analisadas, a saber:

- quais são as narrativas históricas do Paraná presentes em aulas de história;
- a forma como a professora expõe essas narrativas históricas;
- se a professora utiliza o manual didático ou não;
- quais os procedimentos adotados pela professora no decorrer de suas aulas;
- como o aluno narra a história do Paraná.

No período de 16 de agosto a 22 de novembro foram efetivadas 08 (oito) observações, das quais 05 (cinco) constituem narrativas históricas do Paraná<sup>67</sup>: *Tropeirismo; Ouro no Litoral; Paraná Província; Contestado e Revolução Federalista*. As demais enfocam a história do Brasil: *Brasil Colônia; Guerra do Paraguai, e Inconfidência Mineira* (quadro 3).

A observação permitiu uma categorização das narrativas históricas do Paraná trabalhadas pela professora, identificando as ideias substantivas da história do Paraná, os procedimentos didáticos adotados nas aulas, assim como as ideias de segunda ordem presentes em contexto de escolarização. Este processo teve como referência os estudos de Lee (2001), sobretudo em relação às ideias substantivas e de segunda ordem.

---

<sup>67</sup> A professora trabalhou a narrativa histórica *Guerra do Contestado*. No entanto, não houve registro, pois este conteúdo foi trabalhado em um dia da semana em que não estava prevista a presença da pesquisadora.

QUADRO 3 - CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA DOS ALUNOS E PROFESSORA COM O CONHECIMENTO

IDEIAS SUBSTANTIVAS	PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS	IDEIAS DE SEGUNDA ORDEM
Trapeirismo	Explicação do conteúdo enquanto passa a narrativa no quadro	Explicação
	Distribuição de: mapa da região Sul – localização das cidades que surgiram com o tropeirismo	Localização espacial
	Desenhos das tropas, de tropeiro com traje típico	Explicação
Trapeirismo	Propõe atividades de perguntas e respostas	Memorização
	Solicita aos alunos que produzam uma narrativa sob o título: "A importância do tropeiro para o Paraná"	Narrativa
O ouro no litoral	Passa a narrativa no quadro	Narrativa
	Faz a explicação enquanto vai passando a narrativa no quadro	Explicação e narrativa
	Propõe atividades de perguntas e respostas	Memorização
O Brasil Colônia	Distribui narrativa para os alunos	Narrativa
	Faz a explicação no decorrer da leitura	Explicação
O Paraná Província	Passa a narrativa no quadro	Narrativa
	Faz a explicação enquanto passa a narrativa no quadro	Explicação
	Propõe atividades de perguntas e respostas	Memorização
	Explicação do contexto utilizando mapas: mapa do Brasil Colônia; mapa das Capitânicas Hereditárias; mapa do Brasil atual	Localização espacial
	Solicita que observem as diferenças em relação ao mapa atual, especialmente o Paraná; solicita que pintem o mapa	Localização espacial
	Mostra cartazes: "A vida brasileira na época colonial"; "Brasil independente de 1822"	Temporalidade
Revolução Federalista	Passa a narrativa no quadro	Narrativa
	Faz a explicação enquanto vai passando a narrativa no quadro	Explicação
Guerra do Paraguai	Passa a narrativa no quadro	Narrativa
	Faz a explicação enquanto vai passando a narrativa no quadro	Explicação
Inconfidência Mineira	Passa a narrativa no quadro	Narrativa
	Não faz explicação do conteúdo	

FONTE: A autora

A análise do contexto da experiência dos alunos e da professora com o conhecimento histórico mostrou as ideias substantivas da história do Paraná trabalhadas pela professora, como *Trapeirismo*, *O ouro no litoral*, *O Paraná Província* e *Revolução Federalista*. Ideias estas construídas sobre a história do Paraná, ou seja, que explicam a história do Paraná.

Quanto à sua ação pedagógica, a professora comentou que a escola adotava manual didático de história *Paraná de todas as cores*, de Sérgio Aguilar Silva. No entanto, disse que não utilizava o livro em sala de aula, pois não havia exemplares

suficientes para todos os alunos. Utilizava-o como fonte de pesquisa para elaborar os textos que passava para os alunos. Além disso, pesquisava em outros livros e na internet.

A partir da análise dos procedimentos didáticos presentes em aulas de história ficaram evidenciadas algumas ideias de segunda ordem como *explicação*, *narrativa* e *temporalidade*. Estas ideias de segunda ordem são o produto da história-ciência. No dizer de Lee (2001, p.15), são conceitos que dão consistência à disciplina de história e, segundo Barca (2005, p.16), estão relacionados com a própria natureza da história-conhecimento.

Também evidenciou-se a presença da *localização espacial*, marco fundamental para a produção de narrativas históricas, pois, de acordo com Topolski (2004, p.107), "tempo e espaço são os marcos básicos (necessários) das narrativas históricas".

Surgiram também indícios de *memorização*, na medida em que a professora propôs atividades de perguntas e respostas. No dizer de Bittencourt (2004, p.69-71), desde o final do século XIX existe uma crítica ao 'aprender de cor', à memorização mecânica, à repetição, que não pode ser confundida com a "memorização consciente", com a "capacidade intelectual de memorizar". Segundo a autora, esta distinção é necessária para que não se julgue desnecessário "desenvolver nos alunos a capacidade de memorizar acontecimentos, no caso da História, e referenciá-los no tempo e no espaço, para que, com base neles, se estabeleçam outras relações de aprendizado" (BITTENCOURT, 2004, p.71).

Observei que a professora, ao trabalhar o conceito substantivo *Inconfidência Mineira*, apenas passou a narrativa no quadro, não procedendo à explicação, mas, isto pode ser justificado, dado que a equipe pedagógica da escola havia organizado para os alunos atividades fora da sala de aula, inviabilizando, portanto, a realização de atividades complementares em relação ao tema trabalhado.

### 3.5.3 Análise da Narrativa Histórica da Professora

A observação durante o estudo-piloto permitiu analisar a narrativa da professora e construir algumas categorias tendo como referência o aporte teórico dos autores que têm discutido as estruturas das narrativas, como Topolski (2004) e Carretero e Jacott (1997).

Para proceder à análise da estrutura da narrativa da professora, selecionei a narrativa que trata do *Tropeirismo*, trabalhada em contexto de escolarização.

*Tropeirismo: a lida com o gado*

*Tropeirismo foi uma atividade econômica desenvolvida no sul do Brasil, onde os portugueses trouxeram as primeiras cabeças de gado cavalari e vacum da Europa.*

*Na época, século XVIII, o gado muar (mulas) era muito utilizado como meio de transporte de cargas e pessoas.*

*O tropeiro (pessoa que seguia e guiava as tropas) ele era uma pessoa solitária que acompanhava os índios e os negros. Ele comercializava o gado conduzindo-o pelo Caminho do Viamão, isto é, saíam de Viamão no Rio Grande do Sul, passando por terras catarinenses e campos curitibanos, indo vendê-los numa feira em Sorocaba.*

*Quando paravam aqui nos Campos Gerais e próximo de Curitiba, os fazendeiros da região, alugavam seus pastos para a alimentação. Depois que o gado descansava e engordava, eles seguiam viagem.*

*As mulas eram muito valorizadas, pois só elas conseguiam passar pelos precários caminhos.*

*Onde os tropeiros iam parando, acabavam surgindo pousadas, vilas e hoje são grandes cidades.*

*Uma pessoa importante na tropa era o cozinheiro, pois era o responsável pelas refeições da tropa, fazendo milagre com o que carregavam (feijão, farinha de mandioca, arroz, carne seca, toucinho) e outras coisas que achassem nas paradas.*

*Ele cuidava também das ferraduras, dos ferimentos e levava os animais pastar e beber água.*

*A viagem podia durar meses e o tropeiro também fazia o papel de carteiro. [grifos da professora]*

QUADRO 4 - ESTRUTURA DA NARRATIVA HISTÓRICA DA PROFESSORA: CATEGORIAS

ESTRUTURA DA NARRATIVA	NARRATIVA DA PROFESSORA	CATEGORIAS
Introdução	<i>Tropeirismo foi uma atividade econômica</i>	Ação
	<i>desenvolvida no <b>sul do Brasil</b></i>	Marco espacial
	<i>os <b>portugueses</b> trouxeram as primeiras cabeças de gado</i>	Agentes históricos sociais/Ação
	<i>Na <b>época; século XVIII</b></i>	Marco temporal
	<i>o gado muar era muito utilizado como meio de transporte de cargas e pessoas</i>	Motivo da ação
Desenvolvimento	<i>O <b>Tropeiro</b> (pessoa que seguia e guiava as tropas) era uma pessoa solitária que acompanhava os <b>índios</b> e os <b>negros</b> [...] comercializava o gado</i>	Agentes históricos sociais/ação/ ideia de identidade
	<i>Caminho do Viamão; Viamão no RGS; terras catarinenses; campos curitibanos; Sorocaba; Campos Gerais; Curitiba</i>	Marcos espaciais
	<i>os <b>fazendeiros</b> da região, alugavam seus pastos para a alimentação</i>	Agente histórico social/ação
	<i>depois que o gado descansava e engordava, eles [os <b>tropeiros</b>] seguiam viagem</i>	Agente histórico social/ação
	<i>Onde os <b>tropeiros</b> iam parando, acabavam surgindo pousadas, vilas e hoje são grandes cidades</i>	Agente histórico social/ação
	<i>Uma pessoa importante na tropa era o <b>cozinheiro</b>, pois era o responsável pelas refeições da tropa, fazendo milagre com o que carregavam (feijão, farinha de mandioca, arroz, carne-seca, toucinho) e outras coisas que achassem nas paradas</i>	Agente histórico social/ação
	<i>Ele [o <b>cozinheiro</b>] cuidava também das ferraduras, dos ferimentos e levava os animais pastar e beber água</i>	Agente histórico social/ação
Conclusão	<i>A viagem podia <b>durar meses</b></i>	Marco temporal
	<i>e o <b>tropeiro</b> também fazia o papel de carteiro</i>	Agente histórico social/ação

FONTE: A autora

A análise da estrutura da narrativa da professora pode ser considerada, na perspectiva de Topolski (2004), como exemplo de uma narrativa no nível informativo, pois se compõe de orações históricas com sequências mais curtas e factuais.

Os marcos temporais encontrados foram: *Na época; século XVIII*; e *A viagem podia durar meses*. Para Topolski (2004, p.107), a característica da oração histórica é apresentar "elementos determinantes de tempo e espaço", os quais podem ser elaborados de forma explícita ou implícita.

A partir da teoria de Carretero e Jacott (1997, p.93), identifiquei os agentes históricos sociais na narrativa da professora. Para os autores, estes podem ser "agentes pessoais, agentes pessoais-sociais e agentes sociais". Na narrativa da professora mostrou-se a presença do agente histórico social: na figura do *tropeiro*, do *tropeiro*

*associado à função de carteiro, cozinheiro e que cuidava dos animais; dos portugueses; dos índios; dos negros; dos fazendeiros.*

Em relação às ações dos agentes históricos, estas podem ser, segundo os autores, "ações de agentes individuais, ações de agentes pessoais, ações de agentes sociais". Nesta análise, ficou evidenciada a ação de agentes sociais, como: *os portugueses trouxeram as primeiras cabeças de gado; o tropeiro (pessoa que seguia e guiava as tropas) era uma pessoa solitária que acompanhava os índios e os negros; [o tropeiro] comercializava o gado; os fazendeiros da região alugavam seus pastos para a alimentação; Onde os tropeiros iam parando, acabavam surgindo pousadas, vilas e hoje são grandes cidades; o cozinheiro [...] era o responsável pelas refeições da tropa; [o cozinheiro] cuidava também das ferraduras, dos ferimentos e levava os animais pastar e beber água; o tropeiro também fazia o papel de carteiro.*

Quanto aos motivos das ações, os autores encontraram cinco categorias: "de procura, pessoais, científicos, religiosos, econômicos e políticos". Nesta narrativa foi encontrado um motivo de ação de tipo econômico: *o gado muar era muito utilizado como meio de transporte de cargas e pessoas.*

Durante a análise da narrativa da professora surgiu um elemento que me possibilitou criar outra categoria: a *ideia de identidade*, na medida em que a professora, ao trazer para a aula de história um desenho de tropeiro, estava possibilitando a constituição de uma identidade a partir de um modelo do passado, neste caso a identidade do tropeiro. Isto eu pude construir com base na teoria de Quintanar (1998, p.303), quando a autora diz que adquirir a consciência da própria identidade é conceber que o ser humano "não é uma folha ao vento", mas que está sustentado no passado individual e integrado ao entorno social de que faz parte: local, nacional e, mais ainda, da espécie humana.

### 3.5.4 Análise da Narrativa Histórica do Aluno

No segundo dia de observação-piloto, a professora passou no quadro as atividades a serem respondidas pelos alunos, que consistiam em questões de perguntas e respostas e, no final, em uma atividade a ser realizada em folha separada, em que os alunos deveriam escrever um texto sobre *A importância do tropeiro para o Paraná*.

Esta atividade passou a ser instrumento de pesquisa, uma vez que os alunos tiveram a oportunidade de construir sua própria narrativa sobre a ideia substantiva ensinada *Tropeirismo*. A atividade deveria ser realizada sem consulta ao texto original. Alguns alunos recorreram ao material original, outros ao mapa e/ou ao material distribuído pela professora.

Dentre os 37 alunos matriculados, 31 estavam presentes, sendo que 01 aluno não fez a atividade, entregando a folha em branco. Das 30 narrativas produzidas pelos alunos em sala de aula, considerei alguns critérios para a seleção da narrativa a ser analisada neste estudo:

- a narrativa que apresentasse o maior número de informações em relação à narrativa original;
- a narrativa que demonstrasse não ter sido feito cópia a partir da narrativa apresentada pela professora, ou seja, em que se percebesse uma explicação própria da criança.

A narrativa selecionada foi a produzida pelo aluno Paulo:

#### ***A importância do tropeiro para o Paraná***

*Os tropeiros faziam um longo caminho com o gado, saíam de Viamão e passavam por: Palmeiras, Curitiba, Ponta Grossa, Castro, Jaguariaíva, Lapa e Itararé.*

*Uma pessoa importante era o cozinheiro e fazia milagres com o que carregava, farinha de mandioca, feijão, arroz, toucinho e carne-seca.*

*Onde os tropeiros passavam viravam vilas, pousadas e grandes cidades. O tropeiro era uma pessoa solitária que levava a tropa até a feira em Sorocaba.*

*As mulas eram muito importantes porque só elas conseguiam passar pelos caminhos precários.*

*No caminho do Viamão os fazendeiros alugavam seus pastos para a alimentação dos animais, o tropeiro é muito importante porque se não fosse ele passar pelas cidades não iria ter o nome da cidade. (Paulo, 10 anos)*

Na análise da narrativa a preocupação foi com a estrutura desta, tendo como referência a teoria de Carretero e Jacott (1997).

Ao examinar a narrativa do aluno, percebi que esta não estava organizada na mesma sequência da narrativa apresentada pela professora. Embora ele tivesse usado muitas informações da narrativa da professora, tentou elaborar sua explicação a partir do que conseguiu compreender.

QUADRO 5 - NARRATIVA HISTÓRICA DO ALUNO: CATEGORIAS

NARRATIVA DO ALUNO	CATEGORIAS
<p>Os tropeiros <b>faziam</b> um longo caminho com o gado, <b>saíam</b> de Viamão e <b>passavam</b> [...];            Uma pessoa importante <b>era</b> o cozinheiro e <b>fazia</b> milagres com o que <b>carregava</b>;            Onde os tropeiros <b>passavam viravam</b>;            O tropeiro <b>era</b> uma pessoa solitária que <b>levava</b> a tropa;            As mulas <b>eram</b> muito importantes porque só elas <b>conseguiam passar</b> pelos caminhos precários;            os fazendeiros <b>alugavam</b> seus pastos;            o tropeiro é muito importante porque se não fosse ele <b>passar</b> pelas cidades não <b>iria</b> ter o nome da cidade.</p>	Marcos temporais (uso do verbo no passado)
<p>Onde os tropeiros passavam viravam vilas, pousadas e grandes cidades.            [...] o tropeiro é muito importante porque se não fosse ele passar pelas cidades não iria ter o nome da cidade.</p>	Relações causais/mudanças
<p>Viamão, Palmeiras, Curitiba, Ponta Grossa, Castro, Jaguariaíva, Lapa e Itararé.            Os tropeiros; os fazendeiros; o cozinheiro.</p>	Marcos espaciais
<p>Os tropeiros faziam um longo caminho com o gado, saíam de Viamão e passavam [...];            Uma pessoa importante era o cozinheiro e fazia milagres com o que carregava;            Onde os tropeiros passavam viravam vilas, pousadas e grandes cidades;            O tropeiro era uma pessoa solitária que levava a tropa;            As mulas eram muito importantes porque só elas conseguiam passar pelos caminhos precários;            os fazendeiros alugavam seus pastos;            o tropeiro é muito importante porque se não fosse ele passar pelas cidades não iria ter o nome da cidade.</p>	Ação

FONTE: A autora

Ao estruturar a narrativa, o aluno organizou as orações históricas privilegiando marcos temporais, marcos espaciais, os agentes históricos e as ações desses agentes. O marco temporal fica evidenciado pelo tempo verbal no passado, como *faziam, saíam, passavam, fazia, viravam, levava, eram, conseguiam passar, alugavam, iria*. O aluno não utilizou a referência ao século apresentada na narrativa da professora (*século XVIII*).

Paulo utilizou elementos, em sua narrativa, que podem ser categorizados como relações causais que indicam mudanças: *Onde os tropeiros passavam viravam vilas, pousadas e grandes cidades; [...] o tropeiro é muito importante porque se não fosse ele passar pelas cidades não iria ter o nome da cidade*.

O aluno utilizou marcos espaciais: *[...] saíam de Viamão e passavam por: Palmeiras, Curitiba, Ponta Grossa, Castro, Jaguariaíva, Lapa e Itararé*, inclusive informações que não estão presentes na narrativa da professora, mas estão registradas no mapa que esta entregou para os alunos durante sua explicação.

Algumas considerações podem ser apontadas sobre o estudo-piloto. Durante este percurso da pesquisa ocorreram algumas interferências. A professora teve problemas de saúde, sendo substituída por outra. Ao retornar, em virtude do tempo estipulado para as aulas de história, precisou fazer "seleções" de alguns conteúdos. Esta afirmação da professora vai ao encontro do que se observou nas escolas pesquisadas durante o mestrado, quando constatei que:

[...] algumas professoras vivenciam um processo relativo de autonomia para definir a organização curricular, bem como a seleção de conteúdos do Currículo Básico, do manual didático ou outros livros disponíveis na escola, para constituírem um saber a ser ensinado.

As professoras selecionam, dentre os manuais didáticos oferecidos pela administração, aqueles que consideram contemplar os conteúdos de História do Paraná a serem ensinados. A partir do manual recebido, nem sempre o escolhido, a professora seleciona os conteúdos que vai ensinar, organizando o seu planejamento, bem como as atividades a serem elaboradas pelos alunos e alunas (GEVAERD, 2003, p.181).

Esse processo relativo de autonomia também foi observado no estudo-piloto, quando a professora comentou que, apesar de a escola adotar manual didático, ela utilizava-o como fonte de pesquisa, produzindo o "texto" para ensinar aos alunos.

Além disso, selecionava os conteúdos que considerava importantes para ensinar, a partir do manual didático e outros livros disponíveis na escola.

Ademais, pode-se dizer que essas condições objetivas da relação da professora com o aluno, e do aluno com o conhecimento histórico escolar, devem ser observadas. No dizer de Bernard Charlot (2000, p.78), "a relação com o saber é relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É a relação com o mundo como *conjunto de significados*, mas, também, como *espaço de atividades*, e se inscreve *no tempo*". A intervenção da professora, no estabelecimento da relação do aluno com as ideias históricas, tem que ser, no decorrer do estudo principal, observada e registrada.

Na parte teórica o estudo-piloto mostrou um limite. Senti necessidade de buscar outro aporte teórico para poder analisar como as narrativas históricas presentes em sala de aula podem ser uma maneira de ensinar e aprender história, e em que medida estas narrativas permitem a constituição de determinados sentidos acerca do passado.

### 3.6 O ESTUDO PRINCIPAL

Dando continuidade à investigação, a primeira questão discutida foi a definição da escola em que seria realizado o Estudo Principal. No Estudo-Piloto a escolha se definiu a partir de minha participação em Equipes Multidisciplinares da SME. Durante o segundo semestre de 2006 procedeu-se a oito observações, obtendo-se elementos importantes para o delineamento do estudo.

Algumas colocações da professora, durante o estudo-piloto, influenciaram na decisão em relação à definição da escola que seria o campo de estudo no decorrer de 2007. Alguns de seus comentários – como o de que "existe uma boa relação com os pais", de que "existe uma cobrança" por parte destes em relação ao trabalho desenvolvido pelas professoras, bem como a preocupação quanto aos conteúdos que as professoras trabalham, pois seus filhos, ao final do Ciclo II - 2.<sup>a</sup> etapa - 5.º

ano, fazem testes de seleção para outras escolas da cidade – foram decisivos no momento da definição da escola para se efetivar o estudo principal. Portanto, o estudo-piloto mostrou elementos para definir que o local do estudo principal seria a mesma escola do Estudo Piloto.

Tendo sido definida a continuidade da pesquisa na escola, retomei, em março de 2007, o contato com a pedagoga para estabelecermos em qual turma eu poderia fazer as observações. Em conversa com ela, no período da tarde, fui informada que a professora que permitira minha presença na sala de aula entraria em licença-prêmio a partir de maio, situação que inviabilizou a pesquisa nessa turma. Fui aconselhada pela pedagoga a estabelecer o contato com a equipe pedagógica do período da manhã, visando analisar a possibilidade de haver alguma professora disponível para, no dizer da pedagoga, "abrir a sala de aula" para a investigação em andamento.

No dia combinado, procurei a pedagoga responsável pelas turmas da manhã, e esta fez um comentário que me deixou preocupada, a saber, de que as professoras já haviam dito, anteriormente, que "não queriam 'estagiárias'<sup>68</sup> em suas aulas". Mesmo assim, a supervisora foi conversar com uma professora que, na sua opinião, talvez estivesse disposta a colaborar. Após alguns minutos a pedagoga retornou e comentou que a professora havia aceitado, dizendo: *"Vai ser um desafio para mim"*.

Aguardei alguns minutos para conversar com a professora e explicar o motivo de minha presença em suas aulas. Ela comentou que trabalha com história, normalmente, em dois dias na semana, "conforme o conteúdo". Marcamos minha primeira observação para a semana seguinte, na quarta-feira.

Portanto, o estudo principal efetivou-se na mesma escola do estudo-piloto. No entanto, em outro turno, outra turma e outra professora.

---

<sup>68</sup> As professoras se referiam às alunas de Pedagogia que estavam na escola para realizar seus estágios de graduação.

### 3.6.1 O Contato com a Professora e os Alunos

Na data marcada, 28 de março, fiz a primeira observação. A professora Cecília, que "abriu as portas" para a minha investigação, iniciou suas atividades docentes em 1980, e trabalhou até 1983. Depois, por motivos familiares, afastou-se das atividades de magistério, retornando em 1989 e atuando até o presente ano na mesma escola. E, com turmas da 2.<sup>a</sup> etapa do Ciclo II, atua desde 1995. É formada em Magistério Superior desde 2004, tendo concluído a Pós-Graduação em 2006.

Cecília apresentou-me aos alunos, que fizeram algumas perguntas, tais como: quando eu viria assistir às aulas e se eu iria observar a "disciplina" deles. Expliquei o motivo de minha presença na sala de aula, que estava fazendo um estudo e que, a partir daquela data, iria assistir às aulas de história para observar as aulas da professora e a participação deles durante a aula.

A turma da professora estava composta por 30 alunos, sendo 11 meninas e 19 meninos, com idade entre 09 e 10 anos<sup>69</sup>, como mostra o quadro abaixo:

QUADRO 6 - NÚMERO DE ALUNOS POR TURMA - 2007

ALUNOS E ALUNAS	IDADE		TOTAL
	09 anos	10 anos	
Feminino	08	03	11
Masculino	8	11	19
TOTAL	16	14	30

FONTE: Dados obtidos no documento fornecido pela escola: *Relação de Alunos por Turma (2007)*

Durante o ano letivo ocorreram algumas mudanças na turma. Alguns alunos foram transferidos para outras escolas e outros vieram transferidos. No entanto, isto não alterou o número total de alunos e as suas idades.

---

<sup>69</sup> Idades consideradas no início do ano letivo de 2007.

### 3.6.2 Observação em Aulas de História

Entendendo a aula como um "espaço de compartilhamentos de experiências individuais e coletivas, de relação dos sujeitos com os diferentes saberes envolvidos na produção do saber escolar", seguindo o pensamento de Schmidt e Garcia (2006b, p.10), fui olhar a aula de história.

Para o registro e transcrição das observações, adotei um critério de organização visando facilitar a visualização da dinâmica da aula. Inicialmente, organizei um quadro para identificar o conceito substantivo trabalhado pela professora. Em seguida, o quadro foi dividido em três segmentos, contendo os seguintes itens: na primeira coluna, a narrativa histórica presente no manual didático ou outro material entregue pela professora; na segunda, a narrativa da professora; e na terceira coluna, o registro dos comentários feitos pelos alunos, tanto as respostas dadas às questões feitas pela professora, como as dúvidas levantadas pelos alunos durante a explicação desta. Segue-se excerto de uma transcrição da aula da professora:

QUADRO 7 - TRANSCRIÇÃO DA AULA DA PROFESSORA

CONCEITO SUBSTANTIVO: ESPANHÓIS, NOSSOS PRIMEIROS COLONIZADORES		
Narrativa do manual didático	Narrativa da Professora	Perguntas e explicações dos alunos
Leitura: Os espanhóis, percebendo o que estava acontecendo, fundaram a Cidade Real de Guaíra, Ontiveros e a Vila Rica do Espírito Santo, como um meio de garantir a posse das terras. Como os espanhóis trataram muito mal os índios que já habitavam aquelas terras, aconteceram muitos conflitos entre os homens brancos e os indígenas. Esses conflitos dificultaram o estabelecimento definitivo dos espanhóis (EITEL, 1995, p.54)		
	Existia um acordo. Quem não estava cumprindo o acordo eram os...?	
		Portugueses
	Os espanhóis, preocupados, vieram para cá e fundaram três cidades: Cidade Real de Guaíra, Ontiveros e a Vila Rica do Espírito Santo. Os espanhóis ficaram com medo que os portugueses tomassem todas as terras e resolveram colonizar, como para dizer: 'Estou aqui e estas terras me pertencem'. Mas, o que os espanhóis acabaram fazendo? Maltratando os...?	Índios

FONTE: Observação realizada pela investigadora em 16 de maio de 2007

No período de 28 de março a 05 de dezembro realizei 24 (vinte e quatro) observações<sup>70</sup>. Ao assistir às aulas encontrei narrativas históricas que tratavam de conceitos substantivos da história do Brasil e do Paraná. Algumas que tratam da história do Brasil: *As grandes viagens oceânicas; Chegada dos portugueses ao Brasil: O Descobrimento do Brasil e O Tratado de Tordesilhas; Os indígenas; Índios, os primeiros habitantes; Brasil Colônia, Brasil Império, Brasil República; Proclamação da República; Os imigrantes*. Outras, que abordam a história do Paraná: *A ocupação portuguesa do espaço paranaense; Espanhóis, nossos primeiros colonizadores; Os bandeirantes atacam as reduções; Os espanhóis no Paraná: Encomiendas e reduções; O Paraná torna-se emancipado; A Revolução Federalista; A Questão do Contestado; Os imigrantes no Paraná*.

De posse do material empírico coletado a partir das observações em contexto de ensino (aulas de História), busquei identificar em que medida as narrativas presentes em aulas de história – a narrativa do manual didático, a narrativa da professora e a narrativa produzida pelo aluno – podem ser vistas como uma maneira de ensinar e aprender história. Procurei identificar também como essas narrativas mediadas pela professora estão constituindo, em parte, a sua própria consciência histórica e a de seus alunos.

O material empírico forneceu elementos para dar continuidade à pesquisa realizada no mestrado, ou seja, como agora, no doutorado, privilegiei a observação das narrativas em aulas, obtive outros elementos para análise. A partir desses elementos pude observar como as narrativas históricas presentes em sala de aula podem representar uma maneira de ensinar e aprender história, e em que medida estas narrativas possibilitam a constituição, pelos alunos, de determinados sentidos acerca do passado.

---

<sup>70</sup> Ressalto que algumas observações que estavam previstas não se efetivaram por diferentes motivos: alguns alunos participavam de Jogos Esportivos, a estagiária do Curso de Pedagogia realizava uma atividade de jogo cultural com os alunos, a professora regente e a pesquisadora estavam em licença médica, alunos faziam visita ao quartel.

#### 4 A NARRATIVA HISTÓRICA E O ENSINO DE HISTÓRIA

Neste capítulo, analiso como a história foi se constituindo como disciplina escolar, tendo como referência o engendramento de uma determinada narrativa histórica que se tornou hegemônica. Para isso, apóio-me em autores que têm discutido essa questão, como Furet (s/d) e Nadai (1992/93; 2000).

Além disso, localizo o manual didático como difusor de narrativas históricas tomando como referência os estudos de Cuesta Fernandez (1998), Bittencourt (2001), Carretero (2007), Nadai (1992-93), Reis (2002), Abud (2001), Fonseca (2001) e Gevaerd (2003).

Em seguida, a análise toma como foco as narrativas históricas do manual didático usado em uma escola da RME, numa dada situação de sala de aula – contexto de escolarização. Para proceder à análise dos manuais, levo em consideração as diferentes concepções de teóricos e historiadores em relação à produção de narrativas históricas, como Ranke (1885<sup>71</sup>, apud SCHAFF, 1977, p.131), Walsh (1991), Dray (1995), Collingwood (1981), Stone (1979) e Rüsen (2001). Busco também observar as aproximações e distanciamentos entre as narrativas do manual didático e a historiografia paranaense tradicional e renovada, pautando-me em historiadores como Martins (1995), Paraná (1929), Balhana (1969), Cardoso e Westphalen (1986), Santos (1997) e Trindade (1997).

Finalmente, procuro mostrar como o professor pode ser visto como difusor de narrativas históricas, pautando-me, para isto, em estudos de Husbands (2003) e Rüsen (1992; 1993; 2001).

---

<sup>71</sup> Op. cit.

#### 4.1 HISTÓRIA: A CONSTITUIÇÃO DE UMA DISCIPLINA ESCOLAR

A história, no dizer de Nadai (2000, p.23), constituiu-se como disciplina escolar no final do século XIX, na Europa, em um momento de laicização da sociedade e da constituição das nações modernas. O ensino da história, nesse contexto, segundo Furet (s/d, p.130), tinha como finalidade "formar 'um cidadão compenetrado dos seus deveres e um soldado que ama a sua arma'".

A 'matéria' da história, diz Furet (s/d, p.130), que antes, nos colégios jesuítas, consistia em comentários da literatura greco-romana e, na Escola Militar, na análise dos tratados e guerras, agora "introduz o aluno no mundo social e político".

Em sua origem, a história escolar, no dizer de Laville (1985, p.15), não passava de um meio de instrução cívica nacional. O seu objetivo principal era "fortalecer o Estado-nação ou o grupo nacional do momento, legitimar a ordem social e política, reunir os membros da nação e lhes inculcar o orgulho de fazer parte dela bem como o respeito e a devoção por servi-la".

E, para esse fim, deveria ensinar:

ao mesmo tempo aos alunos a diversidade das sociedades do passado e o sentido geral da sua evolução. Mas esse passado continua a ser 'genealógico', escolhido em função daquilo que se pretende anunciar ou preparar: a Antiguidade clássica, a Idade Média cristã, a Europa moderna e contemporânea. As outras sociedades, espalhadas no espaço, são abandonadas a outras disciplinas. A história só concebe a honra de se interessar por aquelas que participem da 'evolução', que é o outro nome do progresso (FURET, s/d, p.131).

Mas, acentua Furet (s/d, p.130), a história não é só genealogia da nação, é também o "estudo da mudança, daquilo que é 'subvertido', 'transformado', campo privilegiado em relação àquilo que permanece estável". Assim, genealogia da nação e mudança são "duas imagens gêmeas: a investigação das origens da civilização contemporânea só tem sentido através das sucessivas etapas da sua formação".

Para se tornar uma disciplina escolar, a história passou por várias mudanças, até constituir-se em um campo de saber que fosse ao mesmo tempo "intelectualmente autônomo, socialmente necessário e tecnicamente ensinável". E, a história passa a ser

"a árvore genealógica das nações europeias e da civilização de que são portadoras" (FURET, s/d, p.134-135).

A história, neste momento, já tem o seu campo e o seu método e, por esses dois aspectos, torna-se, no dizer de Furet (s/d, p.135), a "pedagogia central do cidadão", e, nas palavras de Laville (1985, p.15), "pedagogia baseada na narração fundadora" da história nacional.

A estrutura didática desse ensino, de acordo com Laville (1985, p.15), era uma narração de fatos escolhidos: "momentos memoráveis, tempos de transformação, grandes personagens, acontecimentos simbólicos e, às vezes, alguns mitos gratificantes". Esse conjunto formava uma "memória comum feita de conhecimentos e, implicitamente, de princípios de conduta".

No Brasil, de acordo com Nadai (2000, p.24), a história enquanto disciplina escolar constitui um discurso de laicização da história universal. A organização escolar foi um dos espaços das discussões desse discurso travado entre o poder religioso e o civil.

Inicialmente, de acordo com Nadai (1992/93, p.146), a história estudada no País era a História da Civilização da Europa Ocidental, que assumia um caráter de "a verdadeira História da Civilização". A história pátria era apresentada, nos Regulamentos de Ensino, como um apêndice, e ocupava um lugar secundário. Era proposta para ser ensinada nos últimos anos do ginásio, sem uma estrutura própria, e se resumia em: "um repositório de biografias de homens ilustres, de datas e de batalhas".

No campo pedagógico, ainda no século XIX, a história no Brasil surgiu da dificuldade em se definir o programa, objeto e método da história da civilização, a partir das ideias adotadas para a Europa: nação e civilização. Assim, as questões indicadas nos programas e produções didáticas eram sobre "quem deveriam ser os agentes formadores da nação", ou seja, procurava-se garantir a "criação de uma identidade comum", em que os grupos étnicos eram apresentados de maneira harmoniosa como formadores da nacionalidade brasileira. Assim, a história apresenta-se

como uma das disciplinas fundamentais no processo de formação de uma identidade comum (NADAI, 2000, p.24-25).

O fio condutor do processo histórico, tanto no ensino como na produção histórica, ficou centralizado no colonizador português, depois no imigrante europeu e nas contribuições de africanos e indígenas. Com isso, procurou-se criar uma "idéia de nação resultante da colaboração de europeus, africanos e nativos", não sendo explicitadas "a dominação social (interna) do branco colonizador sobre africanos e indígenas bem como a sujeição (externa) do país-colônia à metrópole" (NADAI, 1992/93, p.149).

A periodização empregada obedeceu a uma cronologia política, marcada por tempos uniformes, sucessivos e regulares. O tempo histórico era definido pela cronologia, não sendo explicitadas rupturas e descontinuidades, mas somente regularidades e sucessões. Assim, a mudança era determinada pelo político, ocorrendo um encadeamento de ações que eram explicadas sucessivamente. A ideia que perpassava era a de que o movimento histórico era realizado por um único agente – o indivíduo (NADAI, 1992/93, p.151). Uma história, de acordo com Janotti (2001, p.48), que centrava seu estudo "nos comportamentos individuais dos grandes personagens, dos eventos circunstanciais e das situações conjunturais efêmeras" em que os acontecimentos eram organizados de forma contínua e sem contradições.

Tanto a periodização adotada como a forma de abordar o conteúdo foram marcadas por uma concepção de história sob a influência do positivismo. Essa concepção positivista permeou tanto o ensino como a produção histórica (NADAI, 1992-3, p.152).

Mas esse consenso, diz Nadai (2000, p.25-26), começou a se dissipar na Europa a partir da Segunda Guerra Mundial, e, no Brasil, este processo foi posterior, podendo ser explicado pelas modificações que ocorreram no discurso histórico. A produção historiográfica foi sendo renovada e novas abordagens, novos problemas e novos espaços de investigação foram sendo temas até então não enfocados pela historiografia, e, por outro lado, a própria metodologia foi sendo revisada. O historiador,

que até então era influenciado pela objetividade positivista, teve a influência de outras ciências sociais, e passou a construir o seu objeto de estudo, abandonando a ideia tradicional de que 'os fatos falam por si sós'. Esta crise da história, no entender da autora, é antes de tudo uma "crise da história historicista", em que o antes precede o depois, num ordenamento evolutivo, uma noção de tempo linear e uniforme.

Com essa abertura para outras ciências sociais, a história passa a enfatizar o seu caráter "problematizador e interpretativo", passando a ser vista não só como "produto final", mas como uma maneira específica de pensar, ou seja, de 'pensar historicamente' (NADAI, 1992/93, p.156).

#### 4.1.1 História do Paraná: a Construção do *Código Disciplinar* e de uma Proposta de Narrativa Histórica

Tendo como categoria de análise o conceito de *código disciplinar* proposto por Cuesta Fernandez (1997, p.08-09), procurei, em pesquisa desenvolvida no mestrado, reconstruir como foi se construindo o ensino de história do Paraná. Essa reconstrução foi apreendida nos *textos visíveis* (como Leis, Códigos, Regulamentos e manuais didáticos) e nos *textos invisíveis* (a prática docente), pois, no dizer desse autor, a história é uma matéria escolar que vai se alojando nos âmbitos e contextos da educação formal, e o "rastro de sua construção", apreendido a partir do conceito construído por Hobsbawm, o de "invenção da tradição", é o de uma "longa tradição social inventada, não de uma vez por todas, mas que vai sendo recriada". Para Cuesta Fernandez (1998, p.8-9), *código disciplinar* é:

*[...] una tradición social que se configura históricamente y que se compone de un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas, que legitiman la función educativa atribuida a la Historia y que regulan el orden de la práctica de su enseñanza. Alberga, pues, las especulaciones y retóricas discursivas sobre su valor educativo, los contenidos de su enseñanza y los arquetipos de práctica docente, que se suceden en el tiempo y que se consideran, dentro de la cultura dominante, valiosos y legítimos.*

*[...] el código disciplinar comprende lo que se dice acerca del valor educativo de la Historia, lo que se regula expresamente como conocimiento histórico y lo que realmente se enseña en el marco escolar. Discursos, regulaciones,*

*prácticas y contextos escolares impregnam la acción institucionalizada de los sujetos profesionales (los profesores) y de los destinatarios sociales (los alumnos) que viven y reviven, en su acción cotidiana, los usos de educación histórica de cada época. Usos que, naturalmente, no son ajenos, todo lo contrario, a la lógica de producción y distribución del conocimiento [...].*

O conceito "tradição inventada" foi usado por Cuesta Fernandez (1998) a partir do conceito de Hobsbawm (2002, p.9):

Por 'tradição inventada' entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado. Aliás, sempre que possível, tenta-se estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado.

Assim, tomando como categoria de análise o conceito de *código disciplinar*, as análises encetadas na pesquisa de mestrado apontaram para a existência da história do Paraná enquanto saber escolar, a qual começou a se constituir no final do século XIX, quando apareceram as primeiras manifestações de um ensino voltado para o estudo de conteúdos sobre a história do Estado. Este conteúdo pode ser encontrado a partir da legislação de 1895, *Reglamento para a Instrução Pública*: noções gerais de geographia e história pátrias, especialmente do Estado (PARANÁ, 1897). Neste contexto, tanto a História quanto a Geografia indicavam um ensino voltado para o conhecimento da pátria e da região, tendo a história a função de formação de uma identidade nacional e regional (GEVAERD, 2003, p.176).

A inclusão de conteúdos de história do Paraná no ambiente escolar ocorreu num momento em que intelectuais paranaenses discutiam e veiculavam ideias ufanistas sobre o Estado, um discurso impregnado "pela crença no progresso e no desenvolvimento social", denominado de movimento do paranismo. Este movimento, no dizer de Trindade (1997, p.72), atingiu o seu apogeu na década de 1920, avançou até a década de 1940, já com menor ênfase, pois o período do governo de Getúlio Vargas foi marcado pela centralização política, quando não havia espaço para as manifestações regionais.

No contexto do paranismo, a história do Paraná dividiu o espaço curricular com a história pátria, tanto nas indicações de conteúdos nos programas como na indicação de como a escola deveria realizar atividades referentes às datas nacionais e regionais. Nesse sentido, fica evidenciada a preocupação dos legisladores com o desenvolvimento do nacionalismo e do regionalismo, preocupação também presente no âmbito escolar, na medida em que as professoras organizavam atividades, para mostrar aos alunos os "ilustres personagens" (PETRICH, 1906, p.20) da história, tanto nacionais como regionais.

Tanto os conteúdos de história do Paraná contidos nas legislações quanto os dos manuais que entram no contexto escolar, bem como a prática docente, passaram a constituir o *código disciplinar* da história do Paraná. Em certo sentido, esses elementos contribuíram para a constituição de, nas palavras de Trindade (1997, p.65-66), um "sentimento de paranidade"<sup>72</sup>, na perspectiva de construção de um tipo de identidade paranaense.

Nos vários programas analisados, fica explícita a função da história construída a partir de uma história política, voltada para o desenvolvimento do nacionalismo e do civismo, bem como o seu valor educativo moralizante, ao ensinar os  *fatos da nacionalidade, os perfis dos grandes homens, episódios dos quais resulte ensinamento moral*. Nesses programas, a metodologia sugerida era de que o ensino fosse  *sintético, ministrado em lições graduas, adequadas a cada serie*, demonstrando a introdução de uma  *Historia com pedagogia*. Nesse contexto, o ensino de história do Paraná

---

<sup>72</sup> Para Trindade (1997, p.65-66), a reflexão sobre o termo paranismo teve origem a partir de três pressupostos: a "necessidade de criar-se um neologismo que expresse melhor o sentimento de identidade que se formou lentamente no Paraná no decorrer de um século. A idéia de usar a expressão 'paranidade' veio da sensação de que o termo 'paranismo' já havia adquirido uma conotação específica, ligada a um período mais restrito e recente do que se pretendia abranger". [...] Segundo, "o sentimento de paranidade tem uma característica de permanência temporal, mas constrói-se, desconstrói-se em função do momento histórico que ele acompanha" e, por último, que "Paraná e paranidade são construções recentes. Datam, no máximo, de 150 ou 160 anos, não possuindo existência anterior à separação política e territorial da Província de São Paulo e do estabelecimento de uma divisão regional que veio compor, em parte, o que hoje se denomina Estado do Paraná".

ganhou, no dizer de Cuesta Fernandez (1997, p.41), "legalidade e legitimidade", e foi sendo definido seu "território curricular".

A partir da análise empreendida pude observar as permanências, as mudanças e as descontinuidades que se efetivaram, nem sempre visíveis, mas que foram se constituindo nos conteúdos de história do Paraná como saber escolar.

#### 4.1.2 História do Paraná: o Caso da Rede Municipal de Ensino de Curitiba

A atuação do poder municipal no setor educacional tomou uma forma mais concreta em 1955 (CURITIBA, [1993], p.6), num contexto que a historiografia aponta como sendo o neoparanismo, ou seja, a recomposição do discurso paranista no contexto da modernidade, ou, no dizer de Trindade (1997, p.72), a "retomada" do "sentimento de paranidade" (GEVAERD, 2003, p.77).

Nesse período, a competência dos municípios se restringia à construção de salas de aula, pois esta era a preocupação dos administradores da época. Em publicação oficial do governo do Estado, de 1953, revela-se essa preocupação:

##### Aumento da Rêde das Escolas

Assistimos um grande apoio das prefeituras cooperando no trabalho da ampliação da rêde escolar. Não falta aos prefeitos o espírito de compreensão pelos problemas educacionais. Em todas as regiões do Estado assiste-se a mesma preocupação, a mesma tentativa para melhoria de nossas escolas (PARANÁ, 1953<sup>73</sup>, p.214 apud GEVAERD, 2003, p.77).

Era um período marcado por "grandes obras", entre elas a construção do Centro Cívico: "Trata-se de um conjunto monumental de edifícios onde concentrará tôda a administração do Estado. [...] essa grande obra de arquitetura, uma das maiores do Brasil" (PARANÁ, 1953, p.135). A ideia de modernidade tinha como "porta-vozes" os governadores Bento Munhoz da Rocha Netto e Moysés Lupion. Bento nos diria: "é o Espetáculo da Prosperidade!" (BURMESTER, 1990, p.145,146). Segundo

---

<sup>73</sup> PARANÁ. **Guia globo de exportação e importação**: no ano do I centenário da Emancipação Política do Estado. Curitiba, 1953.

Trindade (1997, p.72), um "discurso político" que "dava ênfase ao surto de progresso e povoamento proveniente da cafeicultura".

Nessas falas permeadas por ideias paranistas fica expresso o pensamento presente nesse período: o de modernidade, de progresso e de civilização, pensamentos tão enfatizados no Estado, no início do século XX.

Essas ideias continuaram prevalecendo no discurso de seu sucessor, Moysés Lupion (1956-60). Apesar de serem "partidariamente opostos e 'herdeiros' políticos de grupos distintos, ambos se encontravam na certeza de que o Paraná vive um novo tempo, tendo um papel decisivo nos 'quadros da civilização brasileira'" (ANNIBELLI, 1955<sup>74</sup> apud BURMESTER, 1990, p.146).

Na década de 1950, para a consolidação desse "cenário do progresso", contribuíram Wilson Martins, com a obra *Um Brasil Diferente*, e Temístocles Linhares, com *Paraná Vivo*. Obras historiográficas<sup>75</sup> nas quais "a utopia paranaense se realiza, neste 'vivo' e neste 'diferente', conferindo uma identidade 'regional' ao Paraná". A partir desta construção de uma identidade paranaense, o governo constrói seu discurso e realiza suas práticas, perseguindo "a idéia do novo, do racional, da eficiência" (BURMESTER, 1990, p.159).

Nesse cenário, inicia-se, em nível nacional, a implantação de uma experiência de ensino integrada, os Estudos Sociais, sendo que a principal preocupação desse ensino, segundo o PABAE - Programa de Assistência Brasileiro-Americana de Ensino Elementar (1953-1956), citado por Schmidt (1985, p.210), era: "estudar o mecanismo das relações humanas, vistas sob o aspecto das relações das pessoas com as pessoas, das pessoas com as instituições, das pessoas com os produtos".

---

<sup>74</sup> ANNIBELLI, A. *Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa do Estado por ocasião da abertura da 1.ª Sessão Ordinária da 3.ª Legislatura pelo Senhor Antonio Annibelli, Governador do Paraná*. Curitiba, 1955.

<sup>75</sup> LINHARES, T. *O Paraná vivo; um retrato sem retoques*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1953; MARTINS, W. *Um Brasil diferente, ensaios sobre fenômenos de aculturação no Paraná*. 2.ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 1989. (Coleção Coroa Vermelha. Estudos Brasileiros, v.16).

A partir dessas questões ocorrem mudanças nos programas curriculares, mais especificamente nas matérias que tratavam "das atividades e dos feitos do homem: geografia e história".

Em Estudos Sociais a relevância era dada para os "aspectos e maneiras de vida do homem, ao trabalho de cooperação entre os homens, ao uso do ambiente para satisfação das necessidades básicas, aos costumes, instituições, herança social, passado histórico de um povo". Tendo estas questões como pressupostos, o ensino de Estudos Sociais tinha como objetivo "levar a criança à compreensão dos fatos e situações de vida, ajustando-a ao seu meio, integrando-se nos grupos a que vem pertencer, convivendo com os outros, resolvendo e vencendo seus problemas" (SCHMIDT, 1985, p.211).

É nesse contexto do nacional-desenvolvimentismo e suas contradições<sup>76</sup> que o município de Curitiba, no governo do prefeito Ney Braga, em 1955, iniciou suas atividades no setor educacional (CURITIBA, [1993]<sup>77</sup>, p.6-7 apud GEVAERD, 2003, p.85). Como nesses primeiros anos de "experimentação pedagógica" a função do município se restringia à expansão do setor da rede física, as escolas municipais, a partir das orientações pedagógicas fornecidas pelo Estado, organizavam seu planejamento tendo como ponto principal a relação das matérias em um tema central, a chamada Unidade de Trabalho ou Unidade de Experiência. Segundo consta no Relatório Analítico Bimestral, em 1970, elaborado pela diretora do Grupo Escolar "Prof.<sup>a</sup> Isolda Schmid": "Seguimos o programa oficial do Estado do Paraná, apresentando o

---

<sup>76</sup> Para um aprofundamento, ver: Schmidt (1985, p.205-224).

<sup>77</sup> CURITIBA. **30 anos de educação nos 300 anos de Curitiba**. Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal da Educação. Departamento de Informações, Estudos e Pesquisas Educacionais. Divisão de Pesquisas Educacionais. Curitiba, [1993].

conteúdo formativo e informativo dentro de Unidades de Experiência" (CURITIBA, 1969a<sup>78</sup>, p.1; CURITIBA, 1970c<sup>79</sup>, p.6 apud GEVAERD, 2003, p.87).

Em 1972, a Unidade de Ensino Fundamental Papa João XXIII<sup>80</sup> elaborou um documento que iria nortear o trabalho a ser desenvolvido pela escola: o Regimento da Unidade de Ensino de I Grau, tendo como base a Lei n.º 5.692/71, e no qual estão expressos as finalidades, os objetivos da educação, bem como os critérios para a seleção e organização de conteúdos. Este é o primeiro documento encontrado que nos aponta uma sistematização curricular elaborada pelas escolas municipais – o Regimento escolar, no qual estão propostas, oficialmente, as práticas presentes na cultura escolar –, definindo os objetivos para a educação e os critérios adotados para a seleção dos conteúdos, bem como fazendo sugestões de atividades para a integração das diferentes áreas: "estórias, dramatizações, passeios, jogos didáticos e recreativos" (CURITIBA, 1972<sup>81</sup>, p.567-569 apud GEVAERD, 2003, p.96-97).

Esse Regimento aponta o ensino da área de Integração Social, na qual os conteúdos tanto de História como de Geografia são indicados para serem ensinados de uma forma integrada. A História aparece enquanto "aspectos históricos", "cívicos", demonstrando que a concepção presente na escola permanece sendo a de uma História política e voltada ao desenvolvimento de civismo nas crianças, relacionada à cidade e Estado, bem como uma história voltada às questões morais. A história toma um valor educativo de 'moralismo'. Uma organização curricular que adota como referência os círculos concêntricos: casa, escola, bairro, cidade, estado e país, que

---

<sup>78</sup> CURITIBA. **Histórico**. Prefeitura Municipal de Curitiba. Departamento do Bem-Estar Social. Diretoria de Educação. Curitiba, [1969a]. Datilografado.

<sup>79</sup> CURITIBA. **Relatório Analítico Bimestral** – junho: Grupo Escolar "Prof.<sup>a</sup> Isolda Schmid". Prefeitura Municipal de Curitiba. Curitiba, 1970c. Datilografado.

<sup>80</sup> Pelo Decreto n.º. 955/72 a denominação da escola passa a ser: Unidade de Ensino Fundamental Papa João XXIII. (CURITIBA, 1972, p.506).

<sup>81</sup> CURITIBA. **Regimento da Unidade de Ensino de I Grau**. Unidade de Ensino Fundamental Papa João XXIII. Prefeitura Municipal de Curitiba. Curitiba, 1972. Datilografado.

são as temáticas para a seleção do Tema Integrador das áreas de ensino, sendo que, a partir dessas temáticas, indicam-se os conteúdos a serem trabalhados. Os conteúdos que evidenciam um trabalho sobre a história do Paraná estão presentes na 3.<sup>a</sup> série (GEVAERD, 2003, p.97-98).

Em 1974, a Diretoria de Educação da Prefeitura Municipal de Curitiba estabelece as *Diretrizes de Ensino de 1.<sup>o</sup> grau - Bases Legislativas*, pelas quais ficam definidos a linha metodológica e os conteúdos a serem trabalhados, respeitando a autonomia da escola, cabendo a cada uma estabelecer "sua programação de ensino, de acordo com sua realidade" (CURITIBA, 1974<sup>82</sup>, p.1 apud GEVAERD, 2003, p.99-100).

As Diretrizes estabelecem para cada área do ensino os objetivos de extensão, onde estão indicados os conteúdos a serem trabalhados pelo professor em cada etapa. Na área de Estudos Sociais os conteúdos relativos à história do Paraná estão indicados para serem ensinados na 2.<sup>a</sup> etapa<sup>83</sup>. Este é o primeiro documento que aponta uma sistematização da mantenedora em forma de currículo, no qual estava estabelecida a linha metodológica, destacando a importância da escola e do trabalho do professor na condução do aluno ao desenvolvimento de valores como socialização, integração, liberdade, levando-o a compreender que "ser mais é ser livre e ser livre é estar inserido". Para tanto, a tarefa educativa reside em utilizar os mais variados métodos, técnicas, estratégias para fazer com que o "indivíduo inserido seja útil à comunidade" (CURITIBA, 1974<sup>84</sup>, p.1 apud GEVAERD, 2003, p.100-101).

---

<sup>82</sup> CURITIBA. Diretrizes de Ensino de 1.<sup>o</sup> Grau – Bases Legislativas – 1974. In: CURITIBA. **Currículos – Escolas**. Prefeitura Municipal de Curitiba. Departamento do Bem-Estar Social. Diretoria de Educação. Divisão de Estudos e Pesquisas. Curitiba, 1974. Datilografado.

<sup>83</sup> O ensino está proposto por etapas. A 2.<sup>a</sup> etapa corresponde ao Ciclo II (4.<sup>o</sup> e 5.<sup>o</sup> anos) do atual ensino fundamental.

<sup>84</sup> CURITIBA, 1974.

Nessas Diretrizes e nos Planos Curriculares organizados durante a década de 1970<sup>85</sup> a história permanecia tendo como linha norteadora a história política, contemplando conteúdos sobre o Município, o Estado e o País, mantendo-se como um ensino voltado para a construção da nacionalidade e regionalidade.

Com o processo de redemocratização da sociedade brasileira, na década de 1980, ocorreu um processo de mudanças no âmbito educacional. Entre as questões consideradas relevantes nas discussões, os Estudos Sociais ocupavam lugar de destaque, considerando-se que o ensino de História e Geografia havia sofrido um grande esvaziamento teórico com a introdução dos Estudos Sociais e da Integração Social. Neste sentido, a discussão girava em torno da retomada das disciplinas História e Geografia. Na RME, este processo se iniciou envolvendo professores e professoras de 5.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup> série, bem como das séries iniciais, concretizando uma nova proposta curricular em 1987, divulgada no documento *Jornal da Escola Aberta*, com a finalidade de subsidiar as escolas de 1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> séries na discussão e reflexão para a "organização curricular tendo como eixo norteador os conteúdos de História e Geografia" (CURITIBA, 1987, p.17-20).

No referencial teórico estão indicados os pressupostos que definem o objeto da História e da Geografia. O documento aponta que a História tem como objeto de estudo o trabalho humano, e é no "estudo das relações de trabalho que se constrói o conhecimento histórico"; mais adiante, argumenta que, tendo como princípio fundamental a relação do homem com a natureza e com outros homens, entende-se que a História é "um processo dinâmico, contraditório e conflituoso, onde o indivíduo é sujeito (transformador) e objeto (determinado) pela realidade" (CURITIBA, 1987, p.17).

Nessa proposta curricular ocorre uma mudança: a inclusão de outra periodização para a história do Paraná: "Paraná Tradicional" e "Paraná Moderno",

---

<sup>85</sup> CURITIBA. **Plano de Educação**: Plano Curricular. Curitiba, 1975c. v.3A. p.124-129; CURITIBA. **Plano Curricular**. Diretrizes curriculares para as escolas municipais. Curitiba, 1978. v.3.<sup>a</sup> série, p.12-16; v.4.<sup>a</sup> série, p.12-16.

tomando um novo enfoque para explicar a "Formação Histórica do Paraná" (CARDOSO; WESTPHALEN, 1986, p.9). Esta periodização tem como referência o trabalho de Westphalen, Machado e Balhana (1968), o qual prevê um estudo da história do Paraná a partir do processo de ocupação histórica do espaço paranaense e não mais pela periodização tradicional.

Como parte desse processo de mudanças, partindo das discussões e reflexões dos integrantes da Secretaria Municipal de Educação junto aos professores, concretiza-se em 1988 uma proposta curricular de História e Geografia de 1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> série: "*Currículo Básico: uma contribuição para a Escola Pública Brasileira*" (1988). Foi organizado para subsidiar as escolas da RME na elaboração de seus projetos pedagógicos, tendo como eixo norteador os conteúdos de História e Geografia e, como pressuposto, que o trabalho desenvolvido com esses conteúdos possibilitaria ao educando uma formação básica nas referidas ciências com vistas à "elaboração de uma percepção global, crítica e ao domínio da realidade social" (CURITIBA, 1988, p.101).

Como concepção de história, o currículo indica um resgate da história enquanto ciência, exigindo, portanto, uma nova visão de conteúdo, um novo método de ensino e um olhar crítico aos livros didáticos, bem como à bibliografia (CURITIBA, 1988, p.102).

A mudança na proposta curricular foi significativa. Abandonou-se a organização por objetivos e, em história, adotou-se uma organização pela tematização, contemplando conteúdos significativos, a saber: "Sociedade, Cultura, Natureza e Trabalho", sendo os temas divididos em subtemas e, estes, em conteúdos básicos, organizados por séries. Estão indicadas ainda as noções a partir das quais os temas propostos poderão ser trabalhados: "tempo", "espaço", "satisfação e produção das necessidades", e a "noção de transformação".

Considerando os avanços nos meios acadêmicos, na década de 1980, referentes ao ensino de história, busca-se inseri-los no ensino de 1.<sup>o</sup> grau. Para tanto, a partir de 1989 dá-se prosseguimento a essas reflexões e, em 1992, concretiza-se, na rede municipal, uma proposta no documento: "*Currículo Básico: compromisso*

permanente para a melhoria da qualidade do ensino na escola pública (CURITIBA, 1989-1992), com encaminhamentos específicos para a História e para a Geografia.

A história resgata, assim, sua especificidade enquanto ciência, e toma como fio condutor um ensino renovado de história que possibilita ao aluno o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e a reflexão crítica desse conhecimento, o que lhe permite situar-se no seu tempo e em sua sociedade, estabelecendo relações com outras sociedades em outros tempos.

O eixo norteador dessa proposta é: "A construção da vida do homem em Sociedade". E, tal como está indicado nos pressupostos teóricos, as sociedades humanas serão trabalhadas tendo como parâmetros as categorias: Trabalho, Poder e Cultura.

Nessa proposta, os conteúdos de história do Paraná fazem parte dos conteúdos indicados para serem ensinados a partir da 3.<sup>a</sup> série, sendo que serão trabalhados no sentido de que o aluno "compreenda a formação histórica da sociedade brasileira" (CURITIBA, 1989-1992, p.373). A partir do Currículo Básico - versão 1992, a SME propõe, no decorrer de 1993 e 1994, estudos envolvendo os profissionais das escolas e da Secretaria, na forma de consultas, visitas, discussões e análises que apontaram para questões básicas que precisavam ser compreendidas para a efetivação de uma reorganização da proposta curricular vigente. Como resultado desse processo propôs-se um rearranjo dos conteúdos e dos critérios de avaliação em todas as áreas do conhecimento, culminando com a elaboração das diretrizes pedagógicas que passaram a orientar a organização do projeto pedagógico das escolas, documento denominado: *Currículo Básico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba: compromisso permanente para a melhoria da qualidade do ensino na escola pública* (CURITIBA, 1995). Permanece o enfoque de um trabalho com os conteúdos sobre o Paraná inseridos no contexto brasileiro, apontando para um trabalho em que ocorram as relações entre os aspectos políticos, econômicos, culturais, numa contextualização histórica.

A partir de 1997 inicia-se na rede municipal um processo gradativo de implantação da organização do ensino em Ciclos de Aprendizagem<sup>86</sup>. Para tanto, a SME possibilita ações que visam subsidiar as mudanças no fazer pedagógico das escolas, organizando momentos de reflexões e discussões com a participação de seus representantes na elaboração do documento: *A escola organizada em ciclos de aprendizagem: Diretrizes Curriculares* – em discussão, com o objetivo de contribuir com as escolas nesse processo de construção coletiva (CURITIBA, 1997-2000, p.1).

Em história, os objetivos foram estabelecidos tendo como perspectiva o que o aluno necessita "para compreender a realidade em que vive". Os objetivos que apontam para um trabalho em relação aos conteúdos de história do Paraná estão indicados para serem trabalhados no Ciclo II (CURITIBA, 1997-2000, p.83).

Nessas diretrizes são apontadas algumas mudanças em relação aos objetivos a serem trabalhados em história, não especificando os conteúdos. Mas a pesquisa de mestrado apontou para um ensino de história do Paraná, mais especificamente na 4.<sup>a</sup> série, que tem como linha norteadora os temas definidos pela historiografia regional tradicional. Um ensino em que persistem concepções, periodizações, recortes históricos da história do Paraná articuladores de uma identidade vinculada à perspectiva do paranismo.

Após a pesquisa empreendida (2001-2003), ocorrem novas mudanças nas indicações curriculares na RME.

Em 2006, a SME propõe uma nova reorganização curricular, que se concretizou no documento: *Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba* (2006a). A concepção de história toma como objeto do ensino "as formações sociais, bem como as relações sociais que nelas se estabelecem" (CURITIBA, 2006a, p.152).

A concepção adotada apresenta mudanças, na medida em que assume como pressupostos teóricos e metodológicos os estudos na perspectiva da educação histórica, sugerindo, entre outras questões:

---

<sup>86</sup> O Ciclo I corresponde às 1.<sup>a</sup> e 2.<sup>a</sup> séries, e o Ciclo II às 3.<sup>a</sup> e 4.<sup>a</sup> séries.

Para que o ensino de História não seja a "regurgitação do passado", o professor deve estimular o pensamento crítico de seus estudantes adotando alguns procedimentos específicos, como investigar as idéias que eles já possuem, possibilitando que reflitam sobre diferentes hipóteses em História; exercitar com seus alunos a seleção das diferentes respostas historiográficas para aquele contexto histórico; estimulá-los a construir novas hipóteses investigativas, ou seja, novas questões de investigação (BARCA, 1998<sup>87</sup> apud CURITIBA, 2006a, p.152).

Ressalta também que o professor, além de falar sobre acontecimentos do passado, deve oportunizar situações de aprendizagem para que ocorra a interpretação desse passado, o que poderá ser efetivado a partir de um trabalho com documentos históricos. Esta metodologia ajuda o aluno a conhecer os conceitos substantivos da história a partir de "diferentes fontes; estimula-o na observação, auxiliando-o na reflexão histórica; bem como propicia-lhe o entendimento do sentido da História" (CURITIBA, 2006a, p.153).

Acentua também que é fundamental que o professor "oportunize situações para que o aluno comece a pensar historicamente" e que o conhecimento histórico deve ser ensinado para que o aluno, de acordo com Schmidt (2001, p.59), tenha "condições de participar do processo do fazer, do construir a História" (CURITIBA, 2006a, p.153-154).

A história do Paraná é indicada especialmente no Ciclo II - 2.<sup>a</sup> etapa, e os objetivos são propostos tomando como ponto de partida os eixos articuladores dos conteúdos: cultura, identidade e cidadania. Eixos que partem do pressuposto de que são conceitos, no dizer de Schmidt, "criados, datados, constituem-se historicamente, em meio a mudanças e permanências nos diferentes tempos e nos diferentes espaços, portanto, possuem uma história" (SCHMIDT, 2001<sup>88</sup>, p.61 apud CURITIBA, 2006a, p.155).

---

<sup>87</sup> Op. cit.

<sup>88</sup> Op. cit.

A pesquisa apontou que os conteúdos de história do Paraná apresentam mudanças, permanências, algumas discontinuidades, mas sempre estão presentes sob a forma de saber escolar, evidenciando a existência do *código disciplinar* da história do Paraná, além de mostrar a finalidade deste ensino em diferentes contextos: ora com uma narrativa voltada para o desenvolvimento do nacionalismo, ora enfatizando o desenvolvimento do regionalismo.

#### 4.2 MANUAL DIDÁTICO: DIFUSOR DE NARRATIVAS HISTÓRICAS

O manual didático, no dizer de Cuesta Fernandez (1998, p.106-107), constitui um gênero literário que se constrói historicamente e que possui marcas que permitem diferenciá-lo de outros instrumentos de comunicação verbal. Todo manual didático possui algumas chaves pedagógicas explícitas ou tácitas e define, direta ou indiretamente, um modelo didático.

O autor entende o texto didático como:

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

Nesse sentido, para o autor o manual didático possui uma "marca pedagógica", ou seja, as relações entre texto escrito e visual, a existência de partes dedicadas a recapitular o texto principal, os esquemas e gráficos. Esses elementos estão, habitualmente, colocados ao final de cada tema, e são conhecidos como os "questionários de estudo", nos quais são propostas perguntas para confirmar o que foi estudado, e que servem para memorizar uma determinada interpretação histórica, sugerindo, outras vezes, um conjunto de "atividades de análises e de aplicação", com a intenção de aplicar o estudo, mediante atividades e questões de diferentes categorias, por exemplo: "Explique as diferenças entre...". (CUESTA FERNANDEZ, 1998, p.109).

Este esquema formal contém em seu interior um "subentendido pedagógico" da representação da história em aula, sendo que o ponto principal é o discurso já "acabado" da história e sobre o qual deve "versar a explicação do professor" (CUESTA FERNANDEZ, 1998, p.110).

O livro didático passa pela intervenção do professor e dos alunos que realizam práticas diferentes de leitura e de trabalho escolar. Os usos que professores e alunos fazem do livro didático são variados, podendo tornar-se um instrumento de trabalho mais eficiente e adequado às necessidades de um ensino autônomo. Mesmo que o manual didático se caracterize pelo texto "impositivo e diretivo", a atuação do professor é fundamental, na medida em que define a sua forma de uso, pois cabe ao professor, na maioria das vezes, a escolha do livro, os capítulos a serem trabalhados, a metodologia adotada para a leitura – em grupo ou individual, assim como as tarefas decorrentes da leitura, que são opções exclusivas do professor (BITTENCOURT, 2001, p.73-74).

Os primeiros manuais didáticos de história, de acordo com Cuesta Fernandez (1998, p.112), revivem esquemas básicos da antiga história universal. O programa em que se inspiravam impõe aos textos "uma concepção linear, diacrônica e eurocêntrica do devir histórico". O tipo de ensino proposto nesses livros resultava da tradição da "História sem pedagogia", ou seja, o pedido de explicação ao aluno ao final da lição, sendo que as atividades são mero complemento ou reforço do discurso do professor, de suas explicações ou, o que é o mesmo, do texto escrito que figura como trama narrativa central das lições.

Do ponto de vista do modelo didático, Cuesta Fernandez (1998, p.115-116) observa que houve algumas mudanças desde os primeiros manuais até a década de 1970, em que os documentos e fontes figuravam em uma posição marginal, e na década de 1980, em que o espaço dedicado aos documentos históricos começa a competir com o espaço assegurado ao discurso narrativo. As imagens, aos poucos, deixam de desempenhar uma função "vicária" do texto e tornam-se uma categoria

componente do aparelho pedagógico dos novos manuais. Cada vez mais, o manual didático propõe aos alunos atividades de análise e uso de documentos históricos.

Desse modo, diz Cuesta Fernandez (1998, p.116), os novos manuais didáticos apresentam uma ambivalência: por um lado, continuam utilizando como ponto central o discurso histórico em um texto narrativo impessoal de tipo objetivo e, por outro, apresentam fontes e documentos históricos de todo tipo, propondo atividades que recriam os procedimentos adotados pelos historiadores e sua forma de pensar.

No entanto, o manual didático, ainda que em sua versão mais avançada, segue sendo exemplar de um "saber fossilizado" e de uma determinada maneira de aprender e de ensinar história (CUESTA FERNANDEZ, 1998, p.116-117).

Desde o século XIX, o manual didático tem sido um importante instrumento utilizado em sala de aula, na medida em que tem servido "como mediador entre a proposta oficial do poder expressa nos programas curriculares e o conhecimento escolar ensinado pelo professor" (BITTENCOURT, 2001, p.72).

Além de um "depositário dos conteúdos escolares" e um "instrumento pedagógico", como indicado por Cuesta Fernandez, o manual didático é considerado, no dizer de Bittencourt (2001, p.71-72), como uma "mercadoria", na medida em que é um produto de edição que segue as tendências de fabricação e comercialização obedecendo à lógica do mercado. Ademais, é um "veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura", ou, nas palavras de Cuesta Fernandez (1998, p.28), um instrumento de "inculcação ideológica". De acordo com Abud (1984, p.81), o manual didático tem sido um dos canais de transmissão e, sobretudo, de "manutenção dos mitos e estereótipos" da história.

Para Carretero (2007, p.76-79), o manual didático adota "um discurso" e "uma voz" como se fossem próprios, assumindo a verdade do conhecimento, reproduzindo esse conhecimento a seus destinatários diretos (os alunos) e indiretos (os professores). Ainda para esse autor, cognitivamente o manual didático contém chaves e perigos, porque em suas páginas existem palavras que se apresentam como chaves para construir o "mundo", em que o aluno pode se deslocar pelo tempo da história e

formar uma sucessão causal de acontecimentos, desde, por exemplo, a Idade da Pedra até o presente, ou identificar-se com heróis e pessoas de destaque de seu país. Seu poder para cartografar o real, distinguindo-o da fantasia, e recortando aquilo que pode ser cognoscível, lógico e legível, coloca o manual didático acima da autoridade da palavra do professor.

#### 4.2.1 Manual Didático: Difusor de Narrativas Históricas Nacionais

No Brasil, no período do Império, eram utilizados para o estudo de história os manuais adotados nos liceus de Paris. No Regulamento de 1856 estava indicado para o estudo da História Moderna o *Manuel du Baccalaureat* e o *Atlas* de Delamarche. Nas décadas seguintes até a década de 1930, os manuais escolares começaram a ser produzidos no País (NADAI, 1992/93, p.146).

Nesse período, a produção historiográfica estava vinculada ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), que fora criado em 1838/39<sup>89</sup> e que se tornou fundamental para a "constituição da história brasileira". O IHGB passou a construir uma "história biográfica", tendo como referência os "grandes vultos", os "luso-brasileiros exemplares, cujas ações pudessem tornar-se modelos para as futuras gerações". Para efetivar essa proposta, o IHGB "deveria coletar e publicar os documentos relevantes para a história do Brasil, incentivar os estudos históricos, manter relações com as instituições congêneres do exterior, especialmente com a instituição que foi o seu modelo, o Institut Historique de Paris" (REIS, 2002, p.25, 26).

As produções historiográficas realizadas pelo IHGB "afetavam grandemente a instituição escolar", na medida em que os integrantes da instituição eram professores

---

<sup>89</sup> "O IHGB foi criado em 1838 por iniciativa da Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional e teve D. Pedro II como seu patrono e principal patrocinador até o final da monarquia em 1889." (FONSECA, 2001, p.116).

do Colégio D. Pedro II<sup>90</sup>, e estes "eram responsáveis pela elaboração dos programas". Nesse período, tanto o colégio como o IHGB eram os locais de "produção de um determinado conhecimento histórico, com o mesmo arcabouço conceitual e problematização" (ABUD, 2001, p.30).

A preocupação, nessa corrente de pensamento, era com a imparcialidade, ou seja, a história seria científica se o historiador narrasse a verdade dos fatos, sem análise ou interpretação. A história política torna-se o fio condutor da narração, partindo da concepção de que fato histórico era aquele comprovado pelo documento e, neste caso, a documentação dos governantes. Uma documentação que era preservada e permitia "o resgate da história", passando a ser a História oficial da nação. Com isso a história oficial passou a ser a "única História verdadeira" (ABUD, 1984, p.83). Uma história baseada na asserção de Ranke, cujo objetivo era mostrar "*como isso se passou na realidade*", tendo como ponto fundamental a objetividade do historiador e renunciando a qualquer manifestação de subjetividade (ARÓSTEGUI, 2006, p.110; BITTENCOURT, 2004, p.140; LOZANO, 1994, p.80-81).

Nas primeiras décadas da República, a produção historiográfica continuou vinculada ao IHGB. Se no início os estudos produzidos no Instituto traduziam essencialmente "a exaltação da monarquia e da colonização portuguesa no Brasil", entendida como a responsável pela construção da nação, com a República as preocupações voltaram-se para a valorização do novo regime, e as diretrizes metodológicas do IHGB se mantiveram até, pelo menos, o início da década de 1930. A produção historiográfica continuou focalizando "os fatos políticos, nos feitos dos grandes homens, nos episódios grandiosos da expansão da colonização e da ocupação do território brasileiro e, sobretudo, na valorização da idéia de unidade nacional" (FONSECA, 2001, p.93).

---

<sup>90</sup> O Colégio D. Pedro II, no Rio de Janeiro, era considerado, durante o período do Império, "estabelecimento-padrão" do ensino secundário, sendo que, no período da República, passou a Ginásio Nacional (NADAI, 1992/93, p.146).

O vínculo entre os autores de livros usados nos ensinos primário e secundário e o IHGB garantia a disseminação das formas de interpretação da história do Brasil, até então predominantes, pois passavam do espaço onde eram produzidas (IHGB) para as salas de aula pela mediação do manual didático, o qual as difundia e as reforçava (FONSECA, 2001, p.93), passando a ser o grande veiculador das grandes narrativas históricas nacionais.

#### 4.2.2 Manual Didático: Difusor de Narrativas da História do Paraná

Na pesquisa de mestrado pude constatar que o *código disciplinar* da história do Paraná foi o resultado, no dizer de Cuesta Fernandez (1998, p.61), de uma "tradição social historicamente inventada" no bojo do contexto do movimento paranista e que as ideias veiculadas pelos intelectuais deste movimento e que foram levadas ao âmbito escolar por meio de manuais didáticos podem ser consideradas como elementos que contribuíram para a formação de uma identidade regional (GEVAERD, 2003, p.62).

Assim, tanto a presença do ensino de história do Paraná indicada pela legislação – Códigos, Regulamentos e Programas – como os conteúdos presentes nas obras historiográficas que foram sendo produzidas podem ser identificados como sendo os *textos visíveis* do *código disciplinar* do ensino de história do Paraná (GEVAERD, 2003, p.62).

Durante o contexto paranista, os intelectuais contribuíram, cada um em sua área de especificidade, para a construção de uma identidade paranaense. Na historiografia destaquei Romário Martins, com sua obra *História do Paraná*, publicada em 1899, e Sebastião Paraná, com sua obra *O Brasil e o Paraná: para uso das escolas primárias*, publicada em 1903. Estas obras podem ser consideradas fundamentais para a construção da história regional, uma vez que estes manuais, além de trazerem em seu bojo um ufanismo regional demonstrado explicitamente nos textos, numa perspectiva de construção de uma identidade paranaense voltada para a valorização e enaltecimento do Estado, também se tornaram um referencial de relevância na cultura

escolar, enquanto livros didáticos indicados pela administração, em Regulamentos e Programas, a serem adotados nas escolas (GEVAERD, 2003, p.62-63).

A obra de Romario Martins aborda a temática da história do Paraná privilegiando a história política regional. Em sua narrativa, descreve com riqueza de detalhes os acontecimentos, as datas em que ocorreram os fatos, privilegiando nomes de pessoas que se destacaram, sempre buscando demonstrar os fatos com a citação de documentos oficiais (GEVAERD, 2003, p.70).

Nesse sentido, pode-se citar a opinião de Pereira (1998), quando de sua análise da obra de Romario Martins:

Em Romário Martins os grandes sujeitos são os administradores paranaenses, ou no máximo aqueles que contribuíram para a ocupação do território; além de se abster, em quase todo o seu livro, de tecer comentários a respeito dos fatos, limitando-se, sempre que possível, às informações colhidas nos documentos oficiais (PEREIRA, 1998, p.108-109).

Assim, esse manual didático pode ser visto como um elemento constitutivo das ideias paranistas no âmbito escolar, uma vez que esteve presente nos Programas escolares, sendo recomendado como bibliografia a ser utilizada pelos professores ainda em 1949<sup>91</sup> (GEVAERD, 2003, p.70).

O manual didático *O Brasil e o Paraná*, escrito especialmente para ser utilizado pelo aluno, torna-se um dos manuais mais disponíveis naquele período e passa a ser adotado pelas escolas por indicação do governo (GEVAERD, 2003, p.73).

No decorrer da obra, ao descrever os acontecimentos históricos, destaca o nome de personagens, sempre acompanhados de alguma qualificação elogiosa, como: "illustres", "valorosos defensores", "estadista eminente", "laborioso cidadão", "homens importantes", entre outros adjetivos, numa perspectiva de valorização e engrandecimento de determinados sujeitos, passando a ideia, no dizer de Nadai (1985/86, p.109), de que "o movimento histórico é realizado por obra e graça de um

---

<sup>91</sup> PARANÁ. Programa para o Curso Primário – 1949. Diário Oficial. Ano XXXVII. Curitiba: Imprensa Oficial do Estado, 28 de janeiro de 1950, p.1-24 (GEVAERD, 2003, p.56).

único agente – o indivíduo – e numa única instância – o político". Toma como fio condutor a história política, ao narrar os acontecimentos de maneira cronológica, podendo ser visto como um instrumento que contribuiu para a constituição da nacionalidade e das ideias paranistas, na medida em que esteve presente na cultura escolar (GEVAERD, 2003, p.75-76).

Nessa perspectiva, pude considerar que os manuais didáticos publicados nesse período, tanto *História do Paraná*, de Romário Martins, quanto *O Brasil e o Paraná*, de Sebastião Paraná, passaram a fazer parte do contexto escolar como elementos constitutivos do *código disciplinar* da história do Paraná (GEVAERD, 2003, p.76). Além disso, constatei (GEVAERD, 2003, p.137) que as escolas por mim pesquisadas adotavam manual didático especialmente devido à política adotada pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC)<sup>92</sup>. O processo de seleção do manual didático tem sido realizado com a participação do professor em suas escolas a partir da listagem de títulos aprovados pelo MEC. O manual didático que está à disposição da professora é visto e utilizado mais como um material de apoio, não sendo utilizado na íntegra. A professora seleciona conteúdos, textos, formas de leitura e atividades que considera mais relevantes. Nas palavras de Bittencourt (2001, p.74), trata-se de uma "opção exclusiva" da professora, fazendo valer o seu "poder" nessas seleções, "mesmo quando inseridas e limitadas por projeto pedagógico estipulado pela escola".

Dentre os manuais adotados pelas escolas<sup>93</sup>, verifiquei que só o *Viver é descobrir*, de Magda Tuma, trata de conteúdos da história do Paraná, sendo que duas das escolas pesquisadas o adotavam na 4.<sup>a</sup> série (GEVAERD, 2003, p.139). As demais professoras utilizavam-no como um complemento para o desenvolvimento

---

<sup>92</sup> O Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), política adotada pelo MEC a partir de 2000, define a sistemática em que as instituições mantenedoras se envolvem no processo de escolha do manual didático, organizando reuniões com os professores para a análise dos livros aprovados.

<sup>93</sup> *Viver e aprender; Coleção Vitória Régia; História e vida integrada; Interagindo e percebendo o mundo; Viver é descobrir; História Crítica; e História Temática.*

do seu trabalho em sala de aula. Assim, esse manual era a única opção de escolha para as professoras. Na fala da professora J. M. (2002):

*E na hora de escolher os livros é muito difícil, [...] não tinha outra opção, era o Viver ou Viver, porque tem que ser dentro da proposta, era História e Geografia do Paraná, e o Viver era o único que se encaixava bem, e não é completo...*

Acentuei que o manual didático *Viver é descobrir*, considerado pelas professoras como praticamente a única fonte de pesquisa para trabalhar conteúdos de história do Paraná, apresenta uma história que enfoca os aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais do nosso Estado (GEVAERD, 2003, p.141-142). Além disso, para trabalhar esses aspectos, a autora privilegiou alguns conteúdos, alguns temas, alguns documentos históricos e propôs atividades, pois, no entender da autora, "o livro didático deverá ser, no processo educacional, um dos 'meios' ou uma das 'fontes' utilizadas para a compreensão da dinâmica e das contradições da realidade" (TUMA, 1992, p.2). Assim, entendendo que o manual didático (*texto visível*) tem se tornado "parte fundamental do *código disciplinar* da História" (CUESTA FERNANDEZ, 1998, p.112), o *Viver é descobrir*, como trabalha especificamente com conteúdos de história do Paraná, torna-se um elemento importante para a compreensão do *código disciplinar* da história do Paraná.

#### 4.2.3 Narrativas do Manual Didático: uma Maneira de Ensinar História

Em que pese o fato de o escopo de meu trabalho não ser a análise do livro didático, mas tendo presente a concepção do manual didático – em que considero os diferentes sujeitos de seu processo de organização, desde a idealização do manual pelo autor, o processo de editoração e comercialização, as seleções feitas pelo professor (escolha do manual, dos conceitos substantivos a trabalhar) e entendendo que ele é veiculador de narrativas históricas –, minha análise tem como foco as narrativas históricas do manual didático usado em uma determinada escola

da RME, numa dada situação de sala de aula – contexto de escolarização, na relação entre professora e alunos de uma turma do Ciclo II - 2.<sup>a</sup> etapa - 5.º ano do ensino fundamental.

Os critérios de análise das narrativas históricas foram estabelecidos a partir da abordagem teórica desenvolvida anteriormente. Em relação à estrutura da narrativa, levei em consideração os níveis propostos por Topolski (2004), pois, no entender do autor, as narrativas históricas devem ser tomadas como foco principal na atividade didática do ensino de história e, para isso, ele distingue três níveis da narrativa histórica:

- o nível superficial ou informativo (lógico e gramatical);
- o nível persuasivo ou retórico, e
- o nível teórico-ideológico ou de controle (timão) (TOPOLSKI, 2004, p.105).

As narrativas dos manuais didáticos usados pela professora foram analisadas levando em conta as diferentes concepções de teóricos e historiadores em relação à produção de narrativas históricas, tais como Ranke (1885<sup>94</sup>, apud SCHAFF, 1977, p.131), Walsh (1991), Dray (1995), Collingwood (1981), Stone (1979), Rüsen (2001), entre outros já referenciados no capítulo 2.

Busquei também identificar as aproximações e distanciamentos entre as narrativas do manual didático e a historiografia paranaense tradicional e renovada. Para empreender esta análise pautei-me em representantes da historiografia tradicional, como Romario Martins (1995) e Sebastião Paraná (1929), e em autores da historiografia renovada do Paraná, como Balhana (1969), Cardoso e Westphalen (1986), Santos (1997), Trindade (1997), entre outros.

Cabe ressaltar que, ao analisar as narrativas dos manuais didáticos usados pela professora e buscar diferentes perspectivas dos conceitos substantivos na historiografia paranaense – tradicional e renovada –, não estou querendo afirmar que uma é mais válida ou menos válida que a outra, mas, seguindo os estudos de Barca, assumo que:

---

<sup>94</sup> Op. cit.

Actualmente, reconhece-se que a existência de uma multiplicidade de propostas explicativas faz parte da natureza do conhecimento histórico, o que lhe confere um caráter de provisoriedade. Os teóricos que defendem uma visão sistêmica do conhecimento argumentam que, em qualquer ciência, todas as teorias são provisórias. [...] [Por isso] as conclusões históricas são apenas interpretações que não podem ser completamente testadas – confirmadas ou refutadas – pelos dados disponíveis. Contudo, esta característica não as impede de perseguirem, tal como as respostas em ciências da natureza, um esforço de validação intersubjetiva (BARCA, 2001, p.29).

Assim, a intenção é mostrar diferentes perspectivas de um mesmo contexto histórico tomando como referência a própria historiografia.

Entendendo que o manual didático (*texto visível*) é "parte fundamental do código disciplinar da História" (CUESTA FERNANDEZ, 1998, p.112), pude constatar, ao observar (2007) as aulas de história, que a professora possui um livro adotado pela escola: *Interagindo com a história: 4.ª série*, de autoria de Lilian Sourient. No entanto, ela só o utilizou em uma aula, pois, em sua opinião, este manual não aborda os conteúdos propostos para a 4.ª série. Na maioria de suas aulas usou o manual *Conhecendo o Paraná: estudos sociais* (1995), de Lúcia da Silva Eitel, pois, no seu entender, é o livro didático mais acessível para os alunos entenderem o conteúdo. Em algumas aulas usou o livro *Viver é descobrir – história-geografia: Paraná* (1992), de Magda Tuma.

Em suas aulas, a professora adotou uma rotina no uso do manual didático: leitura da narrativa, na maioria das vezes de forma individual pelo aluno ou pela professora; explicações após a leitura de cada parágrafo ou de alguns parágrafos; seleção de algumas atividades propostas no manual. A seguir, tem-se a análise das narrativas dos manuais didáticos usados pela professora.

#### 4.2.3.1 Manual de História do Paraná: *Conhecendo o Paraná*

Apresento, no quadro a seguir, as narrativas históricas do manual *Conhecendo o Paraná* (EITEL, 1995), destacando, em negrito, as narrativas trabalhadas pela professora:

QUADRO 8 - MANUAL DE HISTÓRIA DO PARANÁ: CONHECENDO O PARANÁ

SUMÁRIO
<b>O começo da nossa história</b>
- O Descobrimento do Brasil
- O Tratado de Tordesilhas
<b>Índios, os primeiros habitantes</b>
<b>Espanhóis, nossos primeiros colonizadores</b>
<b>Os bandeirantes atacam as reduções</b>
As principais povoações
Coré-é-tuba, isto é, Curitiba
<b>O Paraná torna-se emancipado</b>
<b>A Proclamação da República</b>
<b>A Revolução Federalista</b>
<b>A Questão do Contestado</b>
Os caminhos do Paraná
A imigração no Paraná
Os ciclos da economia paranaense

FONTE: Eitel (1995, p.4)

NOTA: Este manual didático trata de conteúdos de História e Geografia. No entanto, para fins de análise, destaquei somente os conteúdos de História trabalhados pela professora em suas aulas.

Dentre as narrativas históricas que compõem o manual didático, a professora selecionou algumas para trabalhar em suas aulas. Algumas tratam da história do Brasil: *O começo da nossa história: O Descobrimento do Brasil e O Tratado de Tordesilhas; Índios, os primeiros habitantes*. Outras tratam da história do Paraná: *Espanhóis, nossos primeiros colonizadores; Os bandeirantes atacam as reduções; O Paraná torna-se emancipado; A Revolução Federalista; A Questão do Contestado*.

Em relação à estrutura das narrativas, de acordo com os níveis propostos por Topolski (2004, p.106-107), as narrativas deste manual apresentam as características do primeiro nível, ou seja, o nível informativo, pois são compostas de orações históricas, com sequências mais curtas e de totalidades narrativas, como passagens e parágrafos. A narrativa *O Paraná torna-se emancipado* é um exemplar da constituição deste tipo de orações históricas curtas, bem como de uma sequência de orações históricas. Segue-se excerto da narrativa:

Até 1853 o Paraná pertenceu à Província de São Paulo.

Foi com muito trabalho e insistência dos paranaenses que o Imperador D. Pedro II permitiu a separação, ou emancipação, da 5.<sup>a</sup> Comarca de São Paulo, ou seja, do Paraná.

A partir da separação, nossas terras passaram a ser chamadas Província do Paraná (EITEL, 1995, p.64).

As orações históricas desse manual apresentam, a partir da caracterização de Topolski (2004, p.107), uma constituição clássica, ou seja, são estruturadas de forma declarativa. Além disso, as narrativas apresentam "elementos determinantes de tempo e espaço", de forma explícita ou implícita. Todas as narrativas apresentam os elementos de espaço de forma explícita. Segue-se um trecho da narrativa *A Questão do Contestado*: "[...] a Questão do Contestado começou com um conflito entre o Paraná e Santa Catarina, que disputavam terras muito produtivas localizadas próximas à fronteira entre os dois Estados" (EITEL, 1995, p.71).

As narrativas apresentam elementos determinantes de tempo. Algumas de forma explícita, como *O Descobrimento do Brasil*:

Em 1500, o rei de Portugal, D. Manuel, organizou uma esquadra composta de treze caravelas, com 1.200 homens, cuja missão era sair pelo mundo e descobrir novas terras. Essa esquadra foi comandada por Pedro Álvares Cabral [...] (EITEL, 1995, p.47).

Algumas narrativas apresentam os elementos determinantes de tempo de forma implícita, a exemplo de *O Tratado de Tordesilhas*:

Alguns anos antes de o Brasil ter sido descoberto, o rei de Portugal e o rei da Espanha uniram-se para dividir entre os dois países as terras que ainda não eram conhecidas pelos europeus. Eles fizeram um acordo: o Tratado de Tordesilhas [...] (EITEL, 1995, p.48).

Em relação ao modelo historiográfico, de modo geral, as narrativas deste manual podem ser consideradas modelos de narrativa, que ficam entre o tipo descritivo, isto é, mostram "o que" aconteceu, e "como" aconteceu e o tipo descritivo-explicativo, ou seja, narrativas que procuram fazer uma relação entre "causas e consequências" do que aconteceu. Assim, as narrativas se localizam entre o modelo descritivo defendido por Ranke: "mostrar as coisas tal e como sucederam" (RANKE, 1885<sup>95</sup>, apud SCHAFF, 1977, p.131), construindo o que pode ser chamado de uma narrativa direta dos acontecimentos passados. No entanto, como algumas contêm alguns

---

<sup>95</sup> Op. cit.

elementos de explicação histórica, ficariam próximas a um modelo mais defendido atualmente, pois, segundo Walsh (1991, p.31), a narrativa não deve estar limitada a uma descrição daquilo que aconteceu, mas deve ir além dessa narrativa direta e pretender não só dizer o que aconteceu, mas também explicar o que aconteceu. Trata-se, portanto, de um modelo descritivo-explicativo.

Um exemplo de narrativa histórica de tipo descritivo-explicativo é a que trata da colonização pelos espanhóis sob o título: *Espanhóis, nossos primeiros colonizadores*. Nesta narrativa a autora descreve os acontecimentos referentes ao início da colonização das terras que mais tarde passaram a constituir o espaço paranaense e, em alguns momentos, explica o que aconteceu:

Os portugueses não respeitaram o acordo de Tordesilhas e começaram a invadir as terras espanholas.

Os espanhóis, percebendo o que estava acontecendo, fundaram a Cidade Real de Guaíra, Ontiveros e a Vila Rica do Espírito Santo, como um meio de garantir a posse das terras. Como os espanhóis trataram muito mal os índios que já habitavam aquelas terras, aconteceram muitos conflitos entre os homens brancos e os indígenas. Esses conflitos dificultaram o estabelecimento definitivo dos espanhóis (EITEL, 1995, p.54).

As narrativas desse manual, de modo geral, seguem a perspectiva da história tradicional, na qual, no dizer de Furet (s/d, p.17), a explicação segue a lógica da narração: o antes explica o depois. Os fatos históricos são organizados na escala do tempo e recebem a sua significação no interior de uma evolução já conhecida anteriormente. O modelo deste tipo de história é a história política, isto porque os estados-nações eram considerados como os agentes principais da evolução e porque a política constituiu o repertório privilegiado da mudança. Esta história contava, por meio da mudança e do progresso, a liberdade dos homens, e teve como função principal contar de que forma os homens, notadamente os grandes homens, pensaram, escolheram e agiram.

Em relação à historiografia paranaense as narrativas do manual didático se aproximam das narrativas tradicionais, pois, de modo geral, a periodização empregada, seguindo a análise de Nadai (1992-93, p.151), obedeceu a uma cronologia política,

ocorrendo um encadeamento de ações que são explicadas sucessivamente, ou seja, uma concepção da história política tradicional, no dizer de Janotti (2001, p.48), uma história que centra seu estudo "nos comportamentos individuais dos grandes personagens, dos eventos circunstanciais e das situações conjunturais efêmeras" em que os acontecimentos eram organizados de forma contínua e sem contradições. Como exemplo de narrativa histórica, tem-se *O Paraná torna-se emancipado*:

Até 1853 o Paraná pertenceu à Província de São Paulo.

Foi com muito trabalho e insistência dos paranaenses que o Imperador D. Pedro II permitiu a separação, ou emancipação, da 5.<sup>a</sup> Comarca de São Paulo, ou seja, do Paraná.

A partir da separação, nossas terras passaram a ser chamadas Província do Paraná.

Esse importante acontecimento para a história do Paraná foi marcado pela atuação de alguns homens como D. Pedro II, Senador Honório Hermeto Carneiro de Leão – o Marquês do Paraná –, Floriano Bento Vianna e Francisco de Paulo e Silva Gomes.

O cargo de primeiro Presidente da província foi ocupado por Zacarias de Góes e Vasconcelos.

A 26 de julho de 1854, com a criação da Assembléia Legislativa, Curitiba foi escolhida para ser a capital da província.

Durante 35 anos, de 1854 a 1889, o Paraná foi província do Império.

Durante esse período, Curitiba passou a ter cemitério municipal, calçamento, obras de melhoramento da estrada da Graciosa, que liga Curitiba a Paranaguá.

Com a Proclamação da República, em 1889, o Paraná passou a ser um Estado da Federação (EITEL, 1995, p.64-65).

Esta narrativa tem um fio condutor da história política tradicional, sendo que o tempo histórico é definido pela cronologia, e a ideia que perpassa, no dizer de Nadai (1992-3, p.151), é de que o movimento histórico é realizado por um único agente – o indivíduo. Inicia localizando a data em que o Paraná pertenceu à Província de São Paulo e, ainda que de forma muito sucinta, possivelmente para fins didáticos, a autora explica a forma como os paranaenses conseguiram a emancipação: *Foi com muito trabalho e insistência dos paranaenses que o Imperador D. Pedro II permitiu a separação, ou emancipação, da 5.<sup>a</sup> Comarca de São Paulo, ou seja, do Paraná.*

A historiografia paranaense tem explicitado como ocorreu esse processo e elucida a expressão usada pela autora. Numa concepção tradicional, Romário Martins

narra essa questão mostrando que não foi uma conquista fácil, mas que demorou aproximadamente meio século. Ele inicia a temática sob o título *Elevação da comarca a província – os pioneiros*:

Os esforços pela elevação do território meridional paulista em uma nova Capitania, e depois em uma Província, duraram cerca de meio século. Tiveram início em 1811, numa representação feita a D. João VI pela Câmara Municipal de Paranaguá, por intermédio do conde de Aguiar, findaram em 1853 com a sanção do projeto do senador Honório Hermeto Carneiro Leão, marquês do Paraná, a 29 de agosto (MARTINS, 1995, p.323).

O autor faz essa introdução de como ocorreu o processo da emancipação e destaca o envolvimento de personagens individuais como sendo uma "ambição pessoal". No dizer do autor: "A ambição pessoal foi, no começo e no fim da longa jornada, o móvel desses esforços" (MARTINS, 1995, p.323). A partir dessa afirmação segue a sua narrativa destacando os personagens e os motivos que os levaram a atuar em favor da emancipação e suas ações, como: Pedro Joaquim de Castro Correia e Sá, Floriano Bento Viana, Francisco de Paula e Silva Gomes, Manoel Francisco Correia Junior, João da Silva Machado.

Nessa mesma concepção tradicional está a narrativa do historiador Sebastião Paraná (1929, p.95). Em sua obra, *O Brasil e o Paraná: para uso nas escolas primárias*, o historiador inicia os aspectos históricos do Estado do Paraná com a questão do processo de desmembramento do território paranaense de S. Paulo e a instalação da Província.

O privilegiado território paranaense foi desmembrado de S. Paulo pela lei n.º 704, de 29 de Agosto de 1853.

Para alcançar esse acontecimento, desejado desde a época da Independência do Brasil, muito se esforçaram os antigos habitantes da Quinta Comarca de S. Paulo, hoje Estado do Paraná, entre os quaes se destacam os nossos conterraneos Floriano Bento Viana e o denodado propagandista de nossa emancipação política, Paula Gomes, e os illustres estadistas Cruz Machado e Carneiro de Campos, que, como membros do Parlamento Nacional, foram valorosos defensores do projecto de lei que elevou a comarca de Curytiba à categoria de Província do Imperio (PARANÁ, 1929, p.95).

O autor narra os acontecimentos citando datas, nomes que se destacaram, sempre com uma perspectiva de valorização das terras e do povo paranaense.

Numa concepção da historiografia paranaense renovada, e distanciando-se da narrativa do manual didático, a historiadora Etelvina Trindade (1997, p.66) analisa o movimento separatista da 5.<sup>a</sup> Comarca de São Paulo como sendo o primeiro momento de constituição e afirmação de uma identidade regional, sendo esta outra forma de explicação histórica desse contexto. No dizer da autora: "É possível pensar como primeiro momento de afirmação do discurso da paranidade aquele que teve por objetivo a emancipação da então Quinta Comarca da Capitania (e depois Província) de São Paulo".

De acordo com essa historiadora, esse seria um dos momentos marcantes da história do Paraná, marcado por um "discurso ufanista de defesa da territorialidade e de valorização dos elementos locais", que se situa entre 1854, ano da instalação da Província do Paraná, e a década de 1920, quando se cristalizou no chamado 'movimento paranista' (TRINDADE, 1997, p.65).

Outro exemplo de narrativa do manual didático descritivo-explicativo é a que trata da *Revolução Federalista*, a qual tem como fio condutor o político. A autora inicia a narrativa explicando os motivos do início do movimento:

A Proclamação da República não trouxe ao país um período de paz. Havia muita agitação e discordância dentro do próprio Partido Republicano.

O motivo do grande descontentamento era o próprio Marechal Deodoro da Fonseca, que governava de modo muito semelhante ao de um imperador.

Depois de dois anos de governo, Deodoro da Fonseca acabou renunciando, isto é, abandonando a presidência, e em seu lugar assumiu o vice-presidente, Marechal Floriano Peixoto.

O governo de Floriano Peixoto também foi um período agitado (EITEL, 1995, p.68).

Essa explicação dos motivos da revolução se aproxima daquela adotada por Romário Martins, quando o autor explicita os *Antecedentes* da Revolução Federalista no Paraná:

Resultantes da luta de partidos provinda da eleição do primeiro presidente da República, foram os acontecimentos políticos que motivaram a dissolução do Congresso Nacional e a renúncia do marechal Deodoro, respectivamente a 3 e a 23 de novembro de 1891, e a deposição dos governadores feita por Floriano Peixoto, seu sucessor na presidência.

Principalmente no Rio Grande do Sul, os acontecimentos tiveram larga repercussão e motivaram da parte dos '*Federalistas*' (partidários de Gaspar da Silveira Martins) profunda exacerbação de ódios contra os '*Castilhistas*' (partidários do governador Julio de Castilhos). Em fevereiro de 1893, essas facções políticas estavam armadas, com a invasão do Estado pelas forças de Gumercindo Saraiva e de Vasco Martins, que, iniciadas com 600 homens, recebiam concursos de vários chefes prestigiosos da campanha, entre os quais sobressaía Jóca Tavares (MARTINS, 1995, p.294-295).

Em seguida, a autora narra os acontecimentos durante *O Cerco da Lapa*, destacando os responsáveis pela defesa da cidade: coronel Ernesto Gomes Carneiro e Gumercindo Saraiva, assim como o comandante das tropas federalistas no Paraná: Custódio de Melo. De forma sucinta, explica como ocorreu o cerco da cidade e a invasão desta:

Os castilhistas, comandados pelo então coronel Ernesto Gomes Carneiro e Gumercindo Saraiva, obedecendo às ordens de Floriano Peixoto, tinham de impedir o avanço das tropas federalistas de Custódio de Melo no Paraná. Para isso, os castilhistas ficaram concentrados na cidade da Lapa. Quando começaram os ataques dos federalistas, Ernesto Carneiro defendeu a Lapa por 26 dias, até ser ferido em combate. Logo depois, acabou morrendo. A cidade da Lapa, já sem forças para resistir, foi invadida pelos federalistas a 11 de fevereiro de 1894 (EITEL, 1995, p.69).

Nesse aspecto, Romario Martins narra os acontecimentos de forma detalhada: número de soldados envolvidos nos combates; duração dos bombardeios; número de baixas nas guarnições, entre mortos e feridos; tempo que a cidade da Lapa resistiu aos ataques, bem como citação de nomes de oficiais que se destacaram.

Faz referência, inúmeras vezes, ao Relatório Militar do major Felipe Schmidt<sup>96</sup>. Em uma de suas citações, escreve: "Diz o relatório já tantas vezes citado":

---

<sup>96</sup> Relatório do major Felipe Schmidt ao Ministro da Guerra, de 5 de julho de 1895 (MARTINS, 1995, p.304).

Trava-se então renhido e mortífero combate, no qual os combatentes, se não chegaram ao uso da arma branca, fuzilavam-se, entretanto, apenas separados por cercas de tábuas que dividiam os quintais ou fechavam os lances de rua onde não existiam casas (MARTINS, 1995, p.308).

Finaliza narrando a morte do coronel Gomes Carneiro e a capitulação da Lapa:

No dia 10 [fevereiro de 1894] a notícia da morte do coronel Carneiro era conhecida de todos. A desolação era geral. Foi sepultado na sacristia da matriz, envolto na bandeira do 17.º Batalhão de Infantaria.

Na manhã do dia 11 um emissário dos sitiados trouxe um ofício do general Laurentino Pinto Filho, comandante do 2.º Corpo do Exército Revolucionário, dirigido ao coronel Joaquim Lacerda, propondo a capitulação.

Já então a impressão geral era de que a resistência se tornara impossível e a derrota rondava as fortificações da cidade.

E a Lapa capitulou (MARTINS, 1995, p.310).

Sob essa mesma concepção tradicional figura a narrativa do historiador Sebastião Paraná (1929, p.134), que, ao descrever a cidade da Lapa, cita as construções consideradas importantes e, entre outras, a "estátua do General Ernesto Gomes Carneiro". Em seguida, faz uma breve biografia, enaltecendo a figura do general como "bravo" defensor da Lapa:

[...] General Ernesto Gomes Carneiro, nascido em 1846, na cidade do Serro, Minas Geraes. Declarada a guerra com o Paraguay, foi um dos primeiros que partiram para o campo da luta, como soldado do batalhão de voluntários.

Designado para defender a Lapa contra as forças revolucionarias de Gumercindo Saraiva, alli pereceu como um verdadeiro bravo, a 9 de Fevereiro de 1894, após 26 dias de formidavel resistencia.

A defesa da Lapa consiste um dos mais gloriosos feitos da historia militar brasileira (PARANÁ, 1929, p.134).

Nas narrativas de Sebastião Paraná, fica explícito o discurso construído durante o contexto da Proclamação da República. Nesse período, de acordo com Pereira (1998, p.47), iniciou-se no Brasil um processo de consolidação do novo sistema de governo, por meio de imagens que foram produzidas, heróis que foram construídos, criação de datas comemorativas, os quais passaram a fazer parte do imaginário da população.

No Paraná, os intelectuais paranistas passaram a construir a ideia de uma identidade regional, e, no processo de construção desse discurso, tanto Romário Martins como Sebastião Paraná participaram com seus escritos. A construção do "herói" General Gomes Carneiro foi uma das ideias canonizadas pela narrativa historiográfica paranaense nesse contexto.

Essa forma tradicional de narrar a Revolução Federalista, tanto a adotada pelo manual didático quanto por Romário Martins e Sebastião Paraná, distancia-se de outras explicações históricas, que, como acentua Santos (1997, p.79), podem ser buscadas na própria historiografia.

No caso paranaense, de acordo com Santos (1997, p.79), o balanço da historiografia sobre a Revolução Federalista no Paraná revela uma certa forma de interpretação da história, tomando como base os trabalhos produzidos por historiadores como Romário Martins (*História do Paraná*), Rocha Pombo (*História do Paraná e para a História: notas sobre a Revolução Federalista*), David Carneiro (*A Revolução Federalista e o Paraná*) e outros trabalhos. Esses estudos, em sua maioria, abordam questões como alguns antecedentes do movimento revolucionário; a entrada do Paraná e a tomada de Paranaguá; a tomada de Tijucas; a entrada em Curitiba; o cerco e a capitulação da Lapa e a retomada do poder pelos legalistas. A abordagem assumida por esses historiadores é uma interpretação da história episódica e fática do acontecimento. Em geral, as explicações sobre a Revolução Federalista enfocam quase que exclusivamente o episódio militar, acabando por simplificar e construir um processo revolucionário dando ênfase a dois eventos: a morte heróica do general Carneiro, no Cerco da Lapa, e a morte trágica do Barão do Serro Azul.

No entanto, salienta Santos (1997, p.80-81), as novas concepções metodológicas da história apontam outras abordagens para o estudo da Revolução Federalista, principalmente, em relação às conjunturas e estruturas das quais decorre o processo revolucionário. Além disso, é importante estudar as massas anônimas que fizeram a Revolução: "peões, companheiros, agregados e ex-escravos (a população anônima

do campo), que foram libertados pelos fazendeiros (cujos interesses na guerra lhes pareciam estranhos) para fazerem a guerra". O historiador deve:

pensar a Revolução com as suas complexidades na forma de sentir, pensar e agir, e não reduzir a sua análise a um simples jogo de poder que possa ser explicado pelo episódio. Enfim, não reduzir, [...] a análise histórica sobre a Revolução Federalista à simplificação de uma dupla necrologia: a morte do general Carneiro vista como história-heróica e o fuzilamento do Barão do Serro Azul visto como história-tragédia. A História é isto, mas é muito mais do que isto (SANTOS, 1997, p.82).

A concepção de história presente nas narrativas deste manual didático é a de uma história factual, acrítica e cronológica. Uma história construída a partir de "grandes vultos" e "heróis". De modo geral, apresentam datas que determinam épocas de fatos e acontecimentos narrados dentro de uma lógica da história tradicional, encadeada por causas e consequências.

#### 4.2.3.2 Manual de História do Paraná: *Viver é Descobrir*

Apresento, a seguir, as narrativas históricas do manual *Viver é Descobrir* (TUMA, 1992), destacando as narrativas trabalhadas pela professora:

QUADRO 9 - MANUAL DE HISTÓRIA DO PARANÁ: VIVER É DESCOBRIR

ÍNDICE
Tempo e história
Os primeiros habitantes
<b>Os espanhóis no Paraná</b>
- <b>Encomiendas e reduções</b>
<b>A ocupação portuguesa do espaço paranaense</b>
Tropeirismo
Organização política do Paraná
As transformações do século XIX
Gente paranaense
- Os negros
- <b>Os imigrantes</b>
- <b>Os imigrantes no Paraná</b>
A economia paranaense na atualidade
Nosso folclore e nossos símbolos

FONTE: Tuma (1992, p.4-5)

NOTA: Este manual didático trata de conteúdos de História e Geografia. Contudo, para fins de análise destaquei somente os conteúdos de História trabalhados pela professora em suas aulas.

As narrativas históricas que compõem o manual didático tratam da história do Paraná. A professora selecionou algumas para trabalhar em suas aulas: *Os espanhóis no Paraná - Encomiendas e reduções*; *A ocupação portuguesa do espaço paranaense*; *Os imigrantes*; *Os imigrantes no Paraná*.

Em relação à estrutura das narrativas, de acordo com os níveis propostos por Topolski (2004, p.106-107), as narrativas deste manual didático apresentam as características do primeiro nível, ou nível informativo, pois se compõem de orações históricas, com sequências mais curtas e de totalidades narrativas, como passagens e parágrafos. A narrativa *Encomiendas e reduções* é um exemplar da constituição deste tipo de orações históricas curtas, bem como de uma sequência de orações históricas. Excerto da narrativa:

Os portugueses, assim como os espanhóis, não queriam perder as terras que haviam descoberto, pois sabiam que poderiam ganhar muito dinheiro. As terras eram ricas em ouro, prata, madeira e outras coisas que a Europa precisava, além dos indígenas, que pretendiam escravizar, pois representavam mão-de-obra barata.

Assim, cada um, portugueses e espanhóis, tratou de tomar posse e colonizar a parte das terras que considerava de sua propriedade [...] (TUMA, 1992, p.48).

As orações históricas deste manual apresentam, de modo geral, uma constituição clássica, ou seja, são estruturadas de forma declarativa. No entanto, uma das narrativas apresenta uma oração interrogativa. No entender de Topolski (2004, p.106), esse tipo de oração histórica tem um caráter auxiliar na construção da narrativa. A autora, como uma forma de introdução, inicia a narrativa com uma oração interrogativa, e, ao responder à questão, explica o acontecimento. Segue-se um trecho da narrativa: *A ocupação portuguesa do espaço paranaense - Brasil: uma colônia a ser explorada*:

Como os portugueses viam essa nova terra que chamavam de Brasil?  
Os governantes e comerciantes de Portugal viam a nova terra como um espaço a ser explorado, pela fertilidade de suas terras e riquezas naturais, como o ouro, a prata, o pau-brasil [...] (TUMA, 1992, p.57).

As narrativas apresentam elementos determinantes de espaço de forma explícita. Abaixo, excerto da narrativa *Os imigrantes*:

Os imigrantes, pessoas de outros países, como Alemanha, Itália, Polônia, França, etc., viviam em dificuldades. Com o desemprego, a guerra e a falta de terras em seu país, saíram à procura de outros lugares para viver. A boa propaganda do Brasil, feita pelas companhias de navegação, interessadas apenas no transporte e no lucro, levou alguns imigrantes a escolher esta terra. Mas a realidade encontrada não foi boa para muitos deles. Já na chegada ao porto, ficavam confinados até que as autoridades resolvessem encaminhá-los [...] (TUMA, 1992, p.121).

De modo geral, as narrativas apresentam elementos determinantes de tempo. Algumas de forma explícita, como, por exemplo, *Os imigrantes no Paraná*:

Depois dos portugueses e espanhóis, os primeiros imigrantes que se estabeleceram no Paraná foram os alemães. Isso ocorreu em 1829, no atual município de Rio Negro. Mais tarde os alemães se espalharam pelo estado do Paraná, fixando-se em maior número em Cambé e Rolândia, no norte do estado [...] (TUMA, 1992, p.125).

Das narrativas analisadas, 01 (uma) não apresenta os elementos determinantes de tempo, dificultando a localização temporal dos acontecimentos narrados. É a que narra *A ocupação portuguesa do espaço paranaense*:

Para garantir a posse dessas terras, protegendo-as da invasão dos franceses e espanhóis, era necessário povoá-las. A fundação de pequenas vilas, aqui e acolá, ainda não era suficiente. Por isso, o rei de Portugal, na época D. João III, dividiu a colônia em 15 faixas de terra – as capitânicas hereditárias –, entregando cada uma delas a pessoas de sua confiança chamadas donatários [...] (TUMA, 1992, p.57).

Em relação ao modelo historiográfico, de modo geral as narrativas deste manual podem ser consideradas modelos de narrativa de tipo descritivo-explicativo. Segue-se trecho da narrativa *As "Encomiendas"*:

A vinda dos espanhóis ao Brasil se deu a partir de 1554. Eles, preocupados em não perder as terras para os portugueses, criaram as "encomiendas", que eram formadas em terras doadas às pessoas que lá quisessem morar, pacificar e catequizar os índios. Os espanhóis fundaram duas vilas, chamadas Cidade Real do Guaíra e Vila Rica do Espírito Santo [...] (TUMA, 1992, p.48).

As narrativas desse manual seguem a concepção da história política tradicional, assim como, em relação à historiografia paranaense, as narrativas do manual se aproximam das narrativas tradicionais. Seguem um fio condutor marcadamente político, em que predomina a dimensão linear e cronológica dos acontecimentos. Um exemplo desse tipo de narrativa histórica é a que trata da *Ocupação portuguesa do espaço paranaense* - Brasil: uma colônia a ser explorada.

A autora inicia a narrativa explicando como os governantes e comerciantes de Portugal viam a nova terra, ou seja, como um espaço a ser explorado, e que estavam em busca de ouro, prata e pau-brasil. Mas, devido às invasões de franceses e espanhóis, o rei de Portugal, na época D. João III, com a intenção de garantir a posse das terras, dividiu a colônia em capitanias hereditárias.

Em relação ao Paraná, a autora indica que o litoral do Paraná atual fazia parte de duas capitanias: "o litoral norte pertencia à capitania de São Vicente 2 e o litoral sul, à capitania de Sant'Ana". E, finaliza dizendo que: "nossas terras não chamaram atenção e poucos se interessaram por elas" (TUMA, 1992, p.57-58).

A narrativa de Romário Martins, no capítulo *Origens da Administração Pública*, apresenta dados que diferem do exposto pela autora, em relação aos nomes das capitanias ao sul do Brasil:

[...] a [Capitania] de São Vicente, doada a Martim Affonso de Souza, desde a barra de São Vicente ou de Santos até 12 léguas ao sul de Cananéia, isto é, até a barra setentrional da enseada de Paranaguá; e a de Santo Amaro, doada a Pero Lopes de Souza, que se estendia da Barra de Paranaguá até o sul da Laguna (MARTINS, 1995, p.201).

No entanto, a versão adotada por Tuma (1992, p.58), em relação aos nomes das capitanias ao sul do Brasil, é retomada pelos historiadores Cardoso e Westphalen (1986, p.24):

Duas capitanias foram criadas sobre o litoral paranaense: a de São Vicente, na região entre a barra de Paranaguá, para o norte, até a de Bertioga, doada a Martim Afonso de Souza (Carta Régia de 28 de setembro de 1532), e a de Sant'Ana, desde a barra de Paranaguá, para o sul, até onde fosse legítima a posse portuguesa, doada a Pero Lopes de Souza (Carta Régia de 21 de janeiro de 1535).

Outro exemplo de narrativa do manual didático descritivo-explicativo é a que trata da questão da imigração, mais especificamente *Os Imigrantes no Paraná*. A autora inicia a narrativa fazendo referência aos alemães como sendo os primeiros imigrantes que vieram para o Paraná:

Depois dos portugueses e espanhóis, os primeiros imigrantes que se estabeleceram no Paraná foram os alemães. Isso ocorreu em 1829, no atual município de Rio Negro. Mais tarde os alemães se espalharam pelo estado do Paraná, fixando-se em maior número em Cambé e Rolândia, no norte do estado (TUMA, 1992, p.125).

Em seguida, explica que esses imigrantes receberam "o apoio do governo do Paraná" ao fazer estradas e ajudar várias colônias que mais tarde formaram "um cinturão verde em torno de Curitiba". Cita uma das colônias, a de "Assungui", formada por ingleses, franceses, italianos e alemães (TUMA, 1992, p.126).

Apresenta as semelhanças entre as dificuldades enfrentadas pelos imigrantes em diversas regiões do Brasil e os do Paraná, a saber, "a falta de estradas e de transportes para a venda da produção agrícola e comunicação com os centros urbanos". Finaliza, citando os primeiros grupos de imigrantes que vieram ao Paraná: franceses, alemães, poloneses, suíços e italianos, mas acentua que outros povos "também ajudaram a construir o nosso estado", como os japoneses, espanhóis, árabes (TUMA, 1992, p.126).

A historiografia tradicional paranaense tem explicitado como ocorreu esse processo e Romário Martins trata da questão no capítulo *Novos Fatores Étnicos* (MARTINS, 1995, p.349-375), no qual faz referência aos imigrantes europeus. Alguns dos acontecimentos narrados pelo historiador se aproximam da narrativa do manual didático, distanciando-se, no entanto, na medida em que este faz uma descrição detalhada das colônias agrícolas por municípios, ressaltando aspectos históricos e o número de imigrantes por colônia. Inicia explicando que, antes da Emancipação Política do Paraná, apenas três núcleos de imigrantes instalaram-se na região: alemães, no Rio Negro, em 1829; franceses, no Ivaí (Terezina), em 1847; suíços e alguns alemães e franceses, em Guaraqueçaba (Superagui), em 1852. Com a instalação da

Província, foram encaminhadas ao Paraná "numerosas levas de colonos de várias etnias da Europa central e oriental". Cita os grupos que vieram, em que ano e para onde foram levados, e indica que, salvo "possíveis falhas", de 1829 a 1929, em um século, entraram 128.953 imigrantes europeus (MARTINS, 1995, p.349-351).

Em seguida, explica quais as atividades profissionais que desenvolviam e diz que "a quase unanimidade destes imigrantes se dedicou inicialmente às indústrias rurais, constituindo colônias e núcleos agrícolas". Grande parte dos descendentes continuou se dedicando às atividades rurais. Além disso, relata que as fábricas e oficinas paranaenses eram, na maior parte, propriedades de alemães e italianos; o comércio de armários era dominado pelos sírios; o de comestíveis pelos poloneses (MARTINS, 1995, p.351).

Quanto à relevância dada para os imigrantes na constituição da população paranaense por parte dos paranistas, pode-se destacar um trecho de sua obra:

Em todas as zonas povoadas do estado, os elementos étnicos da segunda fase do nosso povoamento estão representados por imigrantes ou por seus descendentes de origem alemã, austríaca, italiana, polonesa, russa, ucraniana, holandesa, sírio-libanesa, em grande número, e por várias outras etnias em menor vulto. Conjuntamente com os descendentes dos povoadores fundamentais, essa população por toda a parte aí está construindo a Babel de todas as raças, irmanadas na mesma obra civilizadora, integrada no espírito novo, de cooperação e de fraternidade, com que marchamos para o futuro (MARTINS, 1995, p.351-352).

Fica evidenciada a concepção de Romário Martins sobre a importância da presença dos imigrantes no cenário paranaense numa perspectiva civilizadora e de progresso, ideias veiculadas pelo movimento do paranismo.

Numa concepção da historiografia paranaense renovada em relação à política imigratória do Paraná encontra-se a perspectiva da historiadora Altiva Pilatti Balhana (1969). Ela identifica quatro finalidades associadas à vinda de grupos imigrados ao Brasil: imigração para povoar vazios demográficos; imigração para suprir mão-de-obra escrava; imigração para criar agricultura de abastecimento; e imigração para fornecer trabalhadores às grandes obras públicas.

De acordo com a autora, na Província do Paraná, após sua emancipação política, em 1853, os governantes "procuraram desenvolver uma política imigratória adaptada às condições peculiares da Província". O movimento imigratório esteve voltado, mais especialmente, para a criação de uma "agricultura de abastecimento". Os imigrantes concentraram-se, principalmente, nos arredores de Curitiba, com o estabelecimento de núcleos coloniais "situados a distâncias que variam de dois, três ou mais quilômetros, até um raio de, mais ou menos, trinta quilômetros do centro urbano da Capital paranaense" (BALHANA, 1969, p.75). Conforme a autora:

No decorrer de quase um século de colonização, desde a fundação da colônia alemã de Rio Negro, em 1829, até o estabelecimento da colônia holandesa de Carambeí, em 1911, mais de cem núcleos coloniais foram fundados no Paraná, e cerca de cem mil imigrantes foram localizados no seu território (BALHANA, 1969, p.79).

Ainda, diz a autora, o programa de colonização adotado, principalmente, no período provincial, dando prioridade para o estabelecimento de núcleos coloniais nos arredores dos centros urbanos, "limitou-se às áreas já ocupadas historicamente, e, assim, não representou contribuição para o povoamento do território não desbravado do Paraná" (BALHANA, 1969, p.80).

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

De acordo com a tipologia de Rüsen (1993, p.7; 1992, p.30), essas narrativas podem estar mais próximas do tipo "tradicional", na medida em que, para este autor, narrativas tradicionais são aquelas que articulam as tradições e relembram as origens que constituem a vida no presente. Nesse caso, a consciência histórica funciona, em parte, "para manter vivas essas tradições", e o passado é a referência para o presente. Nesse tipo de narrativa o tempo "ganha um sentido de eternidade".

Ademais, essas narrativas podem ser consideradas "esquemáticas", seguindo o pensamento de Wertsch (2004), pois, para o autor, este tipo de narrativa possui funções abstratas e generalizantes, constituindo espécies de estruturas esquemáticas do pensamento. Elas constituem padrões de narrativas que implicam que estas estruturas abstratas podem ter prioridade sobre diferentes narrativas específicas, cada uma delas com suas particulares posições, contextos e datas. A narrativa padrão usa caracteres, eventos, datas e circunstâncias que são básicos e relativamente constantes (WERTSCH, 2004, p.55-57). No caso das narrativas históricas do Paraná, pude observar que, nas narrativas presentes nos manuais didáticos e usados pela professora, permanecem eventos, acontecimentos e datas que são veiculados pela historiografia tradicional paranaense.

Ao analisar as narrativas desses manuais didáticos e buscar identificar as aproximações e distanciamentos com a produção historiográfica paranaense – tradicional e renovada –, verifiquei a existência de diferentes perspectivas na explicação dos diferentes fatos históricos, não privilegiadas, contudo, nos manuais didáticos analisados.

Há diferentes perspectivas em história, e isto ocorre porque, como acentua Barca (2001, p.39): "A História dá respostas provisórias porque pode haver pontos de vista diferentes, utilizando as mesmas fontes, e porque vamos descobrindo novas relações com o passado, novas perspectivas".

Essa característica da produção histórica pode ser passada para os alunos, mas, como alerta Barca:

sem cair no relativismo de considerar que todas as respostas sobre o passado têm a mesma validade. Um programa desta natureza pode ser implementado através de questões problematizadoras adequadas. Tarefas em torno de materiais históricos concretos, que veiculem de algum modo a diversidade da História e que possibilitem a reflexão sobre os seus critérios de legitimação, contribuem para estimular o raciocínio dos jovens (BARCA, 2001, p.39).

Assim, trabalhar com diferentes materiais históricos, em aulas de história, diz Barca (2001, p.39), pode ser uma maneira de desenvolver as competências do

aluno em relação à seleção e organização da informação, tão necessárias num mundo de informação plural e contraditória.

#### 4.3 A NARRATIVA NA AULA DE HISTÓRIA

Em debate desenvolvido sobretudo nas décadas de 1970 e 1980 relativamente ao ensino de história encontra-se a questão da relação na sala de aula, em que, segundo Cabrini (1986, p.20), o professor e o livro didático têm a competência e o privilégio de escolha dos objetos de estudo. Nessa concepção, o professor sabe mais que o aluno, pois detém o saber dos especialistas e dos livros didáticos.

Ensinar história levando em consideração essa divisão entre "o saber e o não-saber" configura a história como um produto "acabado e pronto", uma verdade absoluta que é levada pelo professor ou pelo manual didático ao aluno. Nessa maneira de ensinar história o aluno assume uma atitude passiva. Ele não tem acesso às condições em que esse conhecimento é produzido, ou seja, o trabalho do historiador, e recebe a história como um produto "acabado" que lhe é apresentado e ele aceita como uma história 'revelada' (CABRINI, 1986, p.20-21).

Nesse caso, o que é apresentado ao aluno são conteúdos "cristalizados", os quais têm como premissa uma concepção de história que, no dizer de Cabrini:

exclui a realidade do aluno, que despreza qualquer experiência da história por ele vivida, impossibilita-o de chegar a uma interrogação sobre sua própria historicidade, sobre a dimensão histórica de sua realidade individual, de sua família, de sua classe, de seu país, de seu tempo... Essa história torna 'natural' o fato de o aluno não se ver como um agente histórico, torna-o incapaz de colocar questões ou de perceber os conhecimentos que, a partir de suas experiências individuais, possam ser base de discussão em sala de aula (CABRINI, 1986, p.21-22).

Ao se analisar como se trabalha no ensino de história, no entender de Cabrini (1986, p.23), é preciso focar um problema dos mais importantes, ou seja: "qual é o sentido" e "qual é o papel e os objetivos do conhecimento histórico" escolar. Para a autora, é fundamental que o aluno "produza uma reflexão de natureza histórica"

e "pratique um exercício de reflexão", que o auxiliará em outras reflexões em sua vida, na própria escola e para além da escola.

Para uma iniciação histórica é necessário que, no ensino fundamental, o aluno "comece sua reflexão procurando explicar os 'comos' e os 'porquês' das transformações sociais, ficando atento às diferenças, às diversidades e às especificidades das diversas sociedades", e, além disso, que passe a tratar o conhecimento histórico como "algo construído" a partir de um procedimento metodológico, entendendo que a história é uma construção, acabando com o mito de que a história é um "saber acabado" e uma "verdade absoluta" (CABRINI, 1986, p.29).

Nessa linha de pensamento, Schmidt (2001, p.57) sublinha que ensinar história é "dar condições para que o aluno possa participar do processo do fazer, do construir a História". Isso torna a aula de história "um momento em que o professor pode oferecer a seu aluno a apropriação do conhecimento histórico existente, através de um esforço e de uma atividade com a qual ele retome a atividade que edificou esse conhecimento".

Para o desenvolvimento de uma aula nessa perspectiva, pode-se apontar a concepção de "Aula Oficina" indicada por Barca (2004). Segundo essa visão, o aluno é visto como "agente de sua formação com idéias prévias e experiências diversas", e o professor como "um investigador social e organizador de atividades problematizadoras" (BARCA, 2004, p.133-134). De acordo com essa perspectiva:

ser competente em História passa 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).

Para a autora, esse ensino pressupõe o desenvolvimento de competências em história, e estas podem ser assim sintetizadas:

#### I Interpretação de fontes

- 'ler' fontes diversas - com suportes diversos, com mensagens diversas;
- cruzar as fontes nas suas mensagens, nas suas intenções, na sua validade;
- selecionar as fontes com critérios de objetividade metodológica, para confirmação ou refutação de hipóteses descritivas e explicativas.

## II Compreensão contextualizada

- entender – ou procurar entender – situações humanas e sociais em diferentes tempos, em diferentes espaços;
- relacionar os sentidos do passado com as suas próprias atitudes perante o presente e a projeção do futuro;
- levantar novas questões, novas hipóteses a investigar – o que constitui, em suma, a essência da progressão do conhecimento.

## III Comunicação

- exprimir a sua interpretação e compreensão das experiências humanas ao longo do tempo com inteligência e sensibilidade, utilizando a diversidade dos meios de comunicação atualmente disponíveis (BARCA, 2004, p.134-135).

Conforme a autora, para que o professor possa acompanhar a mudança conceitual dos alunos, tendo como foco essas competências, as tarefas a serem realizadas nas aulas devem ser bem definidas, entre elas a produção de narrativas pelos alunos.

### 4.3.1 Professor: Difusor de Narrativas Históricas

A narrativa, segundo Husbands (2003, p.44), é uma das formas pelas quais alunos e professores dão sentido ao passado histórico, quando pensam sobre as versões do passado.

As narrativas, no entender do autor, são usadas para tratar de ideias mais amplas e complexas, assim como para estimular *formas de pensamento* sobre o passado e sobre como ele foi vivenciado. Por meio das narrativas torna-se possível, em aulas de história, tratar de ideias mais abstratas sobre as suposições e crenças das sociedades do passado, sobre as formas como trabalharam ou fracassaram, e como as pessoas representavam suas relações com os outros (HUSBANDS, 2003, p.48).

O autor alerta para o poder que está nas mãos do professor ao usar a narrativa em sala de aula, pois ele: escolhe as personagens a incluir, a linguagem para descrevê-las e lhes atribui palavras; define um ponto de partida, ou seja, onde a narrativa começa, conduzindo a estória até o final; traça caricaturas das personagens, arquétipos de bom ou mau; impõe à sua história uma lógica de causação e de

sequência. Quando a narrativa termina, as personagens e os eventos terminam junto, produzindo emoções e pensamentos.

Narrar histórias em aulas de história é uma forma de relatar o passado e, conseqüentemente, de interpretar este passado e, por isso, as narrativas são um componente significativo do pensamento histórico e uma ferramenta central no ensino e na aprendizagem em história, podendo ser consideradas como fundamentais nessas aulas.

No entanto, ressalta o autor, na aprendizagem histórica a narrativa não é um fim em si mesma, mas um meio para determinado fim, isto é, para a produção de uma compreensão sobre o passado – a compreensão histórica. E isto significa:

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

Ainda em relação às narrativas, segundo Rüsen (1993, p.85), a aprendizagem que constitui a consciência histórica vem em destaque nas narrativas, ou seja, no ato de contar histórias, pois esta é uma forma coerente de comunicação e porque trata da identidade histórica tanto do comunicador como do receptor. As narrativas, por serem produtos da mente humana, colocam as pessoas no tempo de um modo que se torna aceitável por elas próprias.

A competência narrativa pode ser definida como "a habilidade da consciência humana de levar a cabo procedimentos que dão sentido ao passado, fazendo efetiva uma orientação temporal na vida prática presente por meio da recordação da realidade passada". Essa competência de "dar sentido ao passado" pode ser definida em três elementos que, juntos, constituem uma narração histórica: forma, conteúdo e função. Em relação ao conteúdo está-se falando da "competência para a experiência histórica"; em relação à forma, da "competência para a interpretação histórica"; e, em relação à função, da "competência para a orientação" (RÜSEN, 1992, p.29-30).

A consciência histórica caracteriza-se por essas três competências. 'Competência de experiência' é a capacidade de olhar ao passado e buscar a sua qualidade temporal, diferenciando-o do presente; 'competência de interpretação' é a habilidade para reduzir as diferenças de tempo entre o passado, o presente e o futuro. A temporalidade funciona como um instrumento de interpretação de experiências do passado e uma compreensão do presente; 'competência de orientação' é a habilidade para utilizar a interpretação do passado, analisar a situação presente e projetar um curso de ação futura (RÜSEN, 1992, p.30).

Assim, a consciência histórica se constitui a partir da "interpretação da experiência do tempo com respeito à intenção quanto ao tempo", e o ato de constituição da consciência histórica pode ser descrito "como transformação intelectual do tempo natural em tempo humano" (RÜSEN, 2001, p.60).

O autor concebe quatro tipos de narração histórica, que a seu ver podem ser identificados a partir da historiografia, e suas correspondentes formas de consciência histórica: Tradicional, Exemplar, Crítica e Genética (RÜSEN, 1993, p.7-9; 1992, p.30-33).

#### 4.3.2 Narrativas da Professora: Uma Maneira de Ensinar História

Para que o ensino de história tenha sucesso, é necessário, no dizer de Topolski (2004, p.101), levar em conta os desenvolvimentos e as tendências que ocorrem na filosofia da história. Para o autor, as narrativas presentes nos livros didáticos e as produzidas pelos docentes têm uma "estrutura (forma) e um conteúdo que são o resultado do funcionamento de distintos mecanismos intelectuais e sociais".

Segundo o autor, é impossível avançar no ensino da história se não se analisa a prática dos docentes, e é impossível analisar a prática se não se leva em consideração "a estrutura e o funcionamento da narrativa histórica" (TOPOLSKI, 2004, p.101).

A filosofia da história é importante tanto para que "os especialistas em didática possam analisar a prática dos docentes e formular regras didáticas" como

para que "os docentes não só conheçam o conteúdo factual do passado, mas também a estrutura da história como disciplina". Muitos estudos têm sido realizados no campo da didática da história, tanto em relação ao tipo e níveis do pensamento histórico dos alunos, como em relação aos modelos da prática didática. Esses estudos revelam a pluralidade de formas de compreensão por parte dos alunos, bem como que os docentes têm diferentes concepções a respeito de sua tarefa de como "ensinar história" (TOPOLSKI, 2004, p.102-103).

Para Cuesta Fernandez, uma primeira "tradição discursiva" que constitui o conhecimento histórico escolar seriam os "programas-questionários"<sup>97</sup>, realizados pela administração, como os elaborados pelos professores, e que passam a compor os manuais, configurando o que se pode chamar a parte mais visível do *código disciplinar* (CUESTA FERNANDEZ, 1998, p.27). Para ele, os primeiros manuais do ensino de história compreendem uma organização temática em torno da História Universal e História da Espanha<sup>98</sup>; uma associação com a Geografia e a cronologia; a utilização da cronologia eurocêntrica; a criação do sujeito histórico ao redor dos impérios, dos grandes personagens e das nações. Portanto, os manuais escolares colaboram com os programas-questionários na constituição da história como matéria de ensino, pois "imprimem uma pegada profunda nos *textos visíveis* da História escolar" (CUESTA FERNANDEZ, 1998, p.27-28).

Assim, já no século XIX, os manuais, os "verdadeiros programas", passam a fazer parte das salas de aula, e "a História comparece como mera leitura complementar" em um ensino em que "a explicação do professor vem acompanhada do recitado e das práticas de interpelação ao estilo dos catecismos" (CUESTA FERNANDEZ, 1998,

---

<sup>97</sup> Programas oficiais na Espanha.

<sup>98</sup> Os itens citados por Cuesta (1998) podem ser tomados como parâmetros para uma análise dos primeiros manuais brasileiros, na medida em que os conteúdos propostos nos currículos oficiais privilegiavam a História Universal. Sobre os primeiros currículos oficiais de História no Brasil ver: Nadai (1986). E, para uma reflexão sobre a "produção historiográfica" nas primeiras décadas da República, consultar Fonseca (2001).

p.34). Os livros-textos mais difundidos nessa época, na Espanha, proporcionavam "a leitura em voz alta, o recitado, o jogo de perguntas e respostas, a cantilena versificada, etc." Estes manuais sugerem formas muito "rudimentares e memorísticas" da educação histórica (p.35). Tiveram também uma presença marcante nas salas de aulas os manuais em forma de enciclopédias, nas quais se "compendiavam e miniaturizavam todos os saberes, incluída a História". Tanto os manuais como as enciclopédias contribuíram para a constituição de uma educação histórica: memorística, nacionalista e "para maior glória de Deus". Logo, os manuais (*textos visíveis*) e as práticas docentes e discentes (*textos invisíveis*), que confluíram para as salas de aula, "deram vida ao código disciplinar da História" (p.35).

Nesse sentido, ao buscar reconstruir a história do Paraná "ensinada", tive presente a concepção de que uma coisa é o que está definido pela mantenedora – Currículo Básico (CURITIBA, 1995) e Diretrizes Curriculares (CURITIBA, 1997-2000) (*textos visíveis*), e outra é o ensino de história que realmente se efetiva na sala de aula. Ainda que os conteúdos já estejam definidos pelo planejamento, e os manuais didáticos (*textos visíveis*) já sugiram uma "pauta para a ação docente", a "recomposição da delicada e invisível trama da História realmente ensinada só é factível recorrendo-se a outras fontes" (CUESTA FERNANDEZ, 1998, p.49).

Para tanto, procurei, a partir das aulas da professora, identificar os conceitos substantivos presentes em suas práticas escolares, e, com base nesses elementos, procurei identificar nos regulamentos – Diretrizes e Currículos as permanências, mudanças, continuidades e discontinuidades desses conceitos, para compor o que está se efetivando na cultura escolar, no sentido de constatar que elementos do *código disciplinar* estão presentes no ensino de história do Paraná.

Os conceitos substantivos estão expressos em narrativas históricas. Para Lee (2001, p.13-17; 2005a, p.32), a narrativa é um conceito de segunda ordem. No dizer do autor, conceitos de segunda ordem são os conceitos da natureza epistemológica da história e que dão consistência à disciplina de história. Eles ajudam a compreender que a história envolve conceitos tais como evidência, causa, mudança,

explicação, consciência histórica e narrativa, entre outros. Nesta investigação, são as narrativas históricas do Paraná.

#### 4.3.2.1 Narrativas históricas sobre o Paraná: *textos visíveis e invisíveis* da prática docente

Ainda que o foco da minha investigação não seja a análise da prática docente, mas entendendo a aula como um "espaço de compartilhamentos de experiências individuais e coletivas, de relação dos sujeitos com os diferentes saberes envolvidos na produção do saber escolar", seguindo o pensamento de Schmidt e Garcia (2006b, p.10), busquei identificar as ideias substantivas da história do Paraná presentes em narrativas que se constituem em sala de aula.

Retomando o que já foi explicitado anteriormente, pude observar que a professora adota uma rotina em suas aulas. Inicia-as, habitualmente, com a leitura da narrativa do manual didático, na maioria das vezes de forma individual, pelo aluno ou pela professora; apresenta explicações após a leitura de cada parágrafo ou alguns parágrafos; seleciona algumas atividades propostas no manual; propõe outras atividades, como: cópia de mapas históricos, trabalho de pesquisa, produção de história em quadrinhos e produção de narrativas. O quadro abaixo traz a relação das narrativas históricas do Paraná presentes em aulas:

QUADRO 10 - NARRATIVAS HISTÓRICAS DO PARANÁ PRESENTES EM AULAS

*A ocupação portuguesa do espaço paranaense*  
*Espanhóis, nossos primeiros colonizadores*  
*Os bandeirantes atacam as reduções*  
*Os espanhóis no Paraná: encomiendas e reduções*  
*Emancipação Política do Paraná*  
*Revolução Federalista*  
*A Questão do Contestado*  
*Imigrantes no Paraná*

FONTE: A autora

Após a análise das narrativas da professora surgiram as seguintes categorias, comentadas na sequência:

- narrativa que apresenta relação entre experiências do passado e experiências do presente;
- narrativa que apresenta a noção de que todo presente tem sua origem no passado;
- narrativa que generaliza experiências temporais de regras de conduta;
- narrativa que nega as tradições;
- narrativa que preconiza a mudança histórica aliada ao progresso;
- narrativa que veicula ideias canonizadas pela historiografia paranaense.

**Narrativa que apresenta relação entre experiências do passado e experiências do presente** - nesta categoria considere o segmento da narrativa em que a professora, ao fazer sua explicação, distanciou-se da trama da narrativa do manual didático e relacionou experiências do passado e experiências cotidianas do presente.

Como exemplo, na narrativa: Espanhóis, nossos primeiros colonizadores, o aluno Leon pergunta:

*Antigamente as religiões eram diferentes?*

A professora explica:

*Os índios tinham vários deuses e, quando os espanhóis chegaram aqui, quiseram ensinar que existia um único deus.*

*Eles tinham a cultura deles e o branco chegou aqui dizendo outra coisa.*

*Com quem eles começaram a fazer esse trabalho?*

*Com as crianças.*

*Eles mudaram a cultura deles.*

*Começaram a fazer um trabalho com as crianças. Os padres vieram e ensinaram o que vocês aprendem na catequese.*

*Mais tarde, eles fazem com os adultos. Eles já tinham a cultura deles e os brancos trouxeram outra cultura.*

Nesse segmento da narrativa, a professora, ao buscar responder à pergunta de Leon: *Antigamente as religiões eram diferentes?*, inicia a explicação mostrando a

diferença entre a cultura dos índios, que cultuavam vários deuses, e a dos europeus, que acreditavam em um único deus. Explica que os espanhóis tinham como objetivo doutrinar os índios com seus preceitos religiosos: *os espanhóis chegaram aqui, quiseram ensinar que existia um único deus*. Na continuidade de sua explicação, a professora compara o trabalho realizado pelos jesuítas – o da catequização dos índios – com a "catequese" que alguns de seus alunos frequentavam: *Os padres [jesuítas] vieram e ensinaram o que vocês aprendem na catequese*.

Ao relacionar a experiência do passado (a catequização dos índios) e a experiência do presente (catequese dos alunos), a professora forneceu elementos de temporalidade, diferenças entre estes segmentos de tempo – passado e presente –, mas, ao mesmo tempo, ao comparar contextos históricos diferentes, pode ter levado os alunos a uma interpretação anacrônica.

**Narrativa que apresenta a noção de que todo presente tem sua origem no passado** - nesta categoria considere o segmento da narrativa em que a professora, ao fazer a sua explicação, relaciona a experiência do passado e experiências do presente apresentando a noção de que toda a experiência do presente tem sua origem no passado.

Segue-se excerto da narrativa *Espanhóis, nossos primeiros colonizadores*:

Leitura da narrativa do manual didático: "Infelizmente, o índio sofreu muito ao se relacionar com o branco: foi escravizado e morto por ele. Além disso, sua cultura não foi respeitada" (EITEL, 1995, p.55).

A professora explica:

*E, ainda acontece, o branco vai fazendo a cultura do índio desaparecer. Hoje, o índio ainda sofre. O índio tem os mesmos direitos que temos...*

E diz:

*Quando vimos [em aula anterior] a quantidade de índios que existem hoje, mais ou menos 100 mil... o declínio começou com o desaparecimento dos índios na época das reduções.*

Nesse segmento da narrativa, a professora, ao buscar explicar o conteúdo histórico da narrativa do manual didático: *"Infelizmente, o índio sofreu muito ao se relacionar com o branco: foi escravizado e morto por ele. Além disso, sua cultura não foi respeitada"*, relaciona-o com o presente, explicando que esse desrespeito ainda ocorre e que, com isto, a cultura indígena está desaparecendo. Este desaparecimento, segundo ela, tanto dos próprios indígenas como de sua cultura, se explica a partir do desaparecimento dos índios na época das reduções. Ao relacionar a experiência do passado e a experiência do presente, a professora forneceu elementos de temporalidade, diferenças entre esses segmentos de tempo – presente e passado –, expressando a ideia de que o presente tem sua origem no passado.

#### **Narrativa que generaliza experiências temporais de regras de conduta -**

nesta categoria considere o segmento da narrativa em que a professora, ao apresentar a sua explicação, demonstra a validade de regras e princípios. A história é vista como uma lição para o presente.

Segue-se fragmento da narrativa *Os bandeirantes atacam as reduções*:

Leitura do manual didático:

[...] Além disso, portugueses e bandeirantes enriqueceriam ainda mais, pois aprisionariam índios – principalmente na região de Guaíra –, que seriam vendidos como escravos; explorariam o ouro e as riquezas dos campos e das florestas; tirariam bom proveito das águas navegáveis existentes próximo às reduções [...] (EITEL, 1995, p.57).

A professora explica:

*Quem é que tinha o direito de escravizar?  
O que os bandeirantes queriam fazer aqui?  
O que mais erraram foi escravizar os índios.  
Mas, eles abriram caminhos, fizeram uma parte boa, mas a parte ruim é que maltrataram os índios.*

Ao buscar explicar o motivo do aprisionamento dos índios por portugueses e bandeirantes e a venda destes como escravos, a professora faz questionamentos

sobre tal fato, com as seguintes colocações: *Quem é que tinha o direito de escravizar? O que os bandeirantes queriam fazer aqui?* Com esse comentário ela expressa o seu ponto de vista sobre a questão. Por um lado, diz que a ação dos bandeirantes – a de escravizar os índios – foi errada, mas, por outro, aponta que nessa ação houve um lado "bom", porque "eles abriram caminhos". Nesse caso, de acordo com a perspectiva de Rüsen (1993, p.7-8; 1992, p.31), a professora está tomando a "história" como "uma lição para o presente"; a "história" passa a ter um cunho didático: *historiae vitae maestrae*.

**Narrativa que nega as tradições** - aqui levei em conta o segmento da narrativa em que a professora, ao apresentar sua explicação, demonstra estar negando conceitos já tradicionalmente aceitos e canonizados pela historiografia e aponta para a possibilidade de outra versão para aquele acontecimento histórico.

Excerto da narrativa *Os bandeirantes atacam as reduções*:

Leitura da narrativa do manual didático: "As reduções de Guaíra foram destruídas pela bandeira comandada por Antônio Raposo Tavares e Manuel Preto, em 1629" (EITEL, 1995, p.57).

A professora explica:

*Aqui [em Curitiba] nós temos uma linha de ônibus que se chama Antônio Raposo Tavares.*

*É o nome de uma rodovia no Estado de São Paulo.*

*Esta rodovia recebeu o nome em homenagem a esse bandeirante.*

*O que este bandeirante fez para ter o nome de uma rodovia?*

*Ele era um bandeirante em busca de pedras preciosas e escravizar os índios [...].*

*Será que ele foi um herói? Ele fez coisas boas, mas [...].*

Neste caso, a professora, em sua explicação, questiona a validade das homenagens dadas ao bandeirante Antônio Raposo Tavares. Ela comenta: *Aqui [em Curitiba] nós temos uma linha de ônibus que se chama Antônio Raposo Tavares*. Em seguida, diz: *É o nome de uma rodovia no Estado de São Paulo*. Questiona também

as ações que o tornaram um "herói": *Ele era um bandeirante em busca de pedras preciosas e escravizar os índios [...]. Será que ele foi um herói? Ele fez coisas boas, mas [...].* Com essa explicação a professora está questionando e negando a construção do "herói" bandeirante. Está negando o que tradicionalmente tem sido levado para a sala de aula e, ao mesmo tempo, abrindo espaço para novas versões sobre essa experiência do passado.

### **Narrativa que preconiza a mudança histórica aliada ao progresso -**

nesta categoria considere o segmento da narrativa em que a professora, ao fazer a sua explicação, evidencia uma concepção historiográfica tradicional, na qual a narrativa é construída por meio da mudança e do progresso.

Excerto da narrativa: *Emancipação Política do Paraná*

Leitura da narrativa:

Durante 35 anos, de 1854 a 1889, o Paraná foi província do Império. Durante esse período, Curitiba passou a ter cemitério municipal, calçamento, obras de melhoramento da estrada da Graciosa, que liga Curitiba a Paranaguá (EITEL, 1995, p.65).

A professora explica:

*O dinheiro dos impostos ficava aqui [no Paraná] e fizeram melhorias. Foi uma época que D. Pedro II veio para o Paraná. Com a emancipação [política] o Paraná começou a progredir.*

A professora preconiza, em sua explicação, a historiografia que está implícita na narrativa do manual didático. Uma história que tem como fio condutor a história política, neste caso a *Emancipação Política do Paraná*. A professora, a partir da narrativa do manual didático: "Durante esse período, Curitiba passou a ter cemitério municipal, calçamento, obras de melhoramento da estrada da Graciosa, que liga Curitiba a Paranaguá", busca explicar que, com essas "melhorias", ocorridas após a emancipação política, "o Paraná começou a progredir".

Essa concepção tradicional da historiografia paranaense está explícita na narrativa do historiador Sebastião Paraná (1929, p.96), quando o autor faz referência ao progresso da terra paranaense após a Emancipação Política do Paraná:

Desde 1853 começou o progresso da terra paranaense, a que estão reservados grandes destinos. Plaga predestinada, escolhida para centro de actividade de uma população numerosa e trabalhadora.

A data de 19 de Dezembro é querida dos paranaenses, que a comemoram annualmente cheios do mais sincero entusiasmo.

Este dia, de festa estadual, é o marco que assignala a nossa entrada triumphal nos páramos do progresso e da civilização (PARANÁ, 1929, p.96).

Uma história, no dizer de Furet (s/d, p.17), na qual os estados-nações eram considerados como sendo os agentes principais da evolução e a política constituía a mudança. Esta história contava, por meio da mudança e do progresso, de que forma os homens, especialmente os grandes homens, pensaram, escolheram e agiram.

**Narrativa que veicula ideias canonizadas pela historiografia paranaense** - neste caso, levei em conta o segmento da narrativa em que a professora, ao fazer sua explicação, recupera ideias canonizadas pela historiografia paranaense, mas que não foram enfatizadas pela narrativa do manual didático.

Excerto da narrativa *Revolução Federalista*:

Narrativa do manual didático: "As tropas legalistas de Floriano acabaram vencendo. Elas inauguraram um período de traições e vinganças, resultando em muitas mortes, incluindo a do Barão do Cerro Azul e a de cinco companheiros seus" (EITEL, 1995, p.70).

A professora explica:

*O Barão do Cerro Azul e amigos foram levados para a estrada de ferro e foram mortos. O que eles queriam era evitar a desordem. Eles foram fuzilados, levados de trem na estrada de Paranaguá... e lá foram mortos... fuzilaram o Barão do Cerro Azul [...]*

A professora faz sua explicação a partir da narrativa do manual didático, mas destaca a morte do Barão do Cerro Azul. A narrativa do manual apenas cita o fato, mas a professora complementa sua análise narrando alguns detalhes deste acontecimento:

*O Barão do Cerro Azul e amigos foram levados para a estrada de ferro e foram mortos. O que eles queriam era evitar a desordem. Eles foram fuzilados, levados de trem na estrada de Paranaguá... e lá foram mortos... fuzilaram o Barão do Cerro Azul [...].*

Ao detalhar a morte do barão, a professora retoma ideias veiculadas pela historiografia paranaense, enfatizando-as.

Essa concepção tradicional da historiografia paranaense está explícita na narrativa do historiador Rocha Pombo, em sua obra *Para a História: notas sobre a invasão federalista no Estado do Paraná*:

Todo o mundo conhece o morticínio mais repugnante, do qual foram vítimas o barão do Cerro Azul e outros! Conjuntamente, foram bárbara e traiçoeiramente vitimados mais doze brasileiros, alguns, sou informado, pertencentes às melhores famílias do Paraná, e bons cidadãos. O negro atentado deu-se na estrada de Curitiba a Paranaguá! (POMBO, 1980, p.95).

A professora, ao apresentar sua explicação sobre a Revolução Federalista, recupera ideias canonizadas pela historiografia paranaense, reforçando, no dizer de Santos (1997, p.82), uma perspectiva de "história-tragédia".

Verifiquei que as narrativas da professora seguem, de modo geral, a lógica da narrativa do manual didático, em que predomina uma dimensão linear dos acontecimentos, sem relações entre diferentes segmentos. Seguem a concepção tradicional da historiografia de tipo descritivo-explicativo, ou seja, modelos de narrativa que tentam mostrar "o que" aconteceu e explicar "como" ocorreram os acontecimentos no passado.

No entanto, em alguns segmentos a narrativa da professora se distancia da narrativa do manual didático, apresentando relações entre o passado e o presente e entre diferentes segmentos do passado. Nessas explicações, muitas vezes, sua narrativa acaba apresentando alguns anacronismos. Estes anacronismos, presentes

em aulas de história, têm sido explicados por alguns investigadores da área da educação histórica, como Boix-Mansilla (2000). Esta pesquisadora diz que a tentativa de analisar o presente através das "lentes da história" pode trazer significativos riscos, pois a relação entre passado e presente pode reforçar a inclinação intuitiva dos alunos a interpretarem o passado através das lentes de suas experiências cotidianas e, com isto, são levados a acreditar que podem "conhecer" a vida das pessoas no passado da mesma forma que "conhecem" a sua vida (BOIX-MANSILLA, 2000, p.390-391)<sup>99</sup>.

Em relação à orientação pedagógica adotada, de acordo com Seixas (2000, p.20), estaria mais próxima da abordagem que o autor denomina de "aprimorando a memória coletiva", pois não prepara os alunos para os questionamentos próprios da investigação histórica e, sim, toma a perspectiva de "ensinar a melhor história" como sendo a maneira como a história aconteceu.

Quanto à historiografia paranaense, de modo geral a narrativa da professora preconiza a narrativa tradicional, bem como a narrativa do manual didático, aos moldes de Romário Martins. Isto pode ser explicado pela própria forma como a professora organiza suas aulas, ou seja, seguindo a narrativa do manual didático. Essa maneira de ensinar indica a necessidade de renovação de encaminhamentos necessários para um ensino na perspectiva da educação histórica, entre eles a apresentação, aos alunos, de diferentes perspectivas da historiografia e de diferentes evidências do passado histórico. Alguns desses princípios da educação histórica estão indicados nas Diretrizes Curriculares (CURITIBA, 2006a) e têm sido foco de discussões em encontros e cursos oferecidos pela SME, propiciando reflexões em relação à concepção, objetivos, conteúdos e encaminhamentos metodológicos definidos nas diretrizes. Contudo, esse processo é ainda recente e deve continuar sendo pauta

---

<sup>99</sup> No original: "*Attempting to examine the present through the lens of history carries with it important risks. [...]. In addition, linking past and present in history education may reinforce students' intuitive inclinations to interpret the past through the lens of their everyday contemporary experience. Unschooled in the discipline of history, students may believe that they can "know" the lives of people in the past in the same way they 'know' their contemporaries*" (BOIX-MANSILLA, 2000, p.390-391).

de cursos de formação continuada dos professores para um maior aprofundamento nessa área, tendo como perspectiva o ensino e a aprendizagem.

Ademais, levando em consideração a visão de Rüsen (2001, p.155) de que a narrativa histórica é um procedimento mental que confere sentido ao passado e tem como finalidade dar uma orientação para os sujeitos narradores, a professora, ao mediar a narrativa do manual didático, está constituindo, em parte, a sua própria consciência histórica e a de seus alunos. Neste caso, uma consciência histórica tradicional, com alguns momentos de reflexões que propiciaram, ainda que de forma tênue, uma consciência histórica exemplar e/ou crítica.

## 5 A NARRATIVA HISTÓRICA E O APRENDER HISTÓRIA

No capítulo anterior, partindo do pressuposto de que o pensamento histórico possui uma lógica narrativa, busquei mostrar como o manual didático é visto como difusor de narrativas históricas, e como o professor é responsável por uma maneira de ensinar a história, narrando-a, estabelecendo interlocuções com o manual didático. No presente capítulo, busco analisar a história a ser aprendida em sala de aula a partir das atividades propostas pela professora e realizadas pelos alunos, e em que medida a narrativa do aluno é solicitada pela professora ao planejar suas aulas. Procuro também observar como as narrativas históricas trabalhadas pela professora estavam sugeridas nas propostas curriculares municipais.

### 5.1 APRENDER HISTÓRIA

Aprender, diz Rüsen (2007, p.106), "é um processo dinâmico, ao longo do qual o sujeito aprendiz passa por mudanças". Nesse processo, o sujeito adquire alguma coisa, apropria-se de algo. No aprendizado histórico ocorre a apropriação da 'história', ou seja, "um dado objetivo, um acontecimento que ocorreu no tempo passado, torna-se uma realidade de consciência, torna-se objetivo". O aprendizado histórico é um processo da consciência que se dá entre dois pontos, de um lado "um dado objetivo da mudança temporal do homem e de seu mundo no passado" e, de outro, "um sujeito determinado, uma autocompreensão e uma orientação da vida no tempo". Segundo esse autor, o aprendizado histórico ocorre num movimento duplo, "algo objetivo torna-se subjetivo, um conteúdo da experiência de ocorrências temporais é apropriado" e, ao mesmo tempo, "o sujeito confronta-se com esta experiência, que se objetiva nele" (RÜSEN, 2007, p.106).

Para o aprendizado em história, de acordo com Lee e Ashby (2000, p.200), é necessário que o aluno se familiarize com a disciplina de história, com seus próprios procedimentos e padrões, porque assim torna-se mais fácil visualizar a progressão

dos alunos na história, em vez de simples agregação de conhecimento factual. Nesta perspectiva, ao mesmo tempo em que adquirem conhecimento do passado, os alunos desenvolvem compreensões mais poderosas da natureza da disciplina. Isso dá legitimidade à afirmação de que o que eles adquirem é conhecimento. Assim, as ideias de segunda ordem, por exemplo, evidência, mudança ou narrativa, são maneiras de dar sentido à noção de progressão na história.

Segundo Lee (2005a, p.31), para que o aluno compreenda a história, deve-se considerar que os alunos "não chegam às suas salas de aula de mãos vazias". Segundo esse autor, eles trazem consigo ideias que se baseiam em suas próprias experiências de como o mundo funciona e, a partir dessas ideias, eles passam a olhar o passado e ver como as pessoas provavelmente se comportavam. Essas ideias podem ser úteis para os professores de história, mas também podem trazer problemas porque as ideias que funcionam bem no mundo do dia-a-dia do aluno não são sempre aplicáveis ao estudo da história. O fato de estarem lidando com o passado faz com que conceitos errôneos surjam facilmente. Por exemplo: soldados e fazendeiros não são iguais, hoje, ao que eram no século XVII, e 'liberdade' não tinha o mesmo significado para as pessoas naquele contexto que tem hoje. Mas, as ideias que os alunos têm do dia-a-dia podem trazer outros problemas. Os alunos possuem ideias sobre como conhecemos o passado. A título de exemplo: se eles acreditarem que "nós não podemos saber nada a menos que estivéssemos lá para ver", eles terão dificuldades em compreender como a própria história é possível. Ou, ainda, se eles pensarem que "por não poderem voltar no tempo e ver o que aconteceu" os historiadores devem estar adivinhando, ou, pior, inventando o que aconteceu. Por isso, é importante saber com quais ideias os alunos estão trabalhando, para que se possa ajudá-los a resolver os conceitos errôneos. Para isso, acentua Barca (2006b, p.108), é oportuno "propôr-se desde cedo, na educação histórica, a exploração de idéias mais elaboradas que o simples repassar de conteúdos substantivos".

Nesse sentido, para Cooper:

se quisermos ajudar nossos alunos a se relacionarem ativamente com o passado, precisamos encontrar formas de ensiná-los, desde o começo, que iniciem o processo com eles e seus interesses, que envolvam uma "aprendizagem ativa" e pensamento histórico genuíno, mesmo que embrionário, de maneira crescentemente complexa (COOPER, 2006, p.174).

Como indicativos do "como" aprender a história, Schmidt (2008) faz sugestões:

- a aprendizagem histórica como uma construção, mas não centrada na aprendizagem espontânea;
- aprender a partir dos conhecimentos tácitos ou prévios dos alunos e das suas representações, em que eles possam adquirir as ferramentas necessárias para aprender a pensar historicamente, captando e valorizando a diversidade das fontes e dos pontos de vista históricos, reconstruindo, por adução, o percurso da narrativa histórica, participando do processo de fazer o conhecimento histórico, de construí-lo;
- aprender por meio do desenvolvimento de projetos e práticas interdisciplinares;
- aprender a construir noções temporais, superando a linearidade histórica e buscando entender a multiplicidade do tempo e a multiperspectividade da história;
- aprender a partir de novas relações com os materiais didáticos e fontes históricas, incorporando fontes orais e a memória histórica (SCHMIDT, 2008).

Observa a autora que aprender história nessa perspectiva promove uma aproximação da aprendizagem histórica com a epistemologia histórica, mais especialmente em relação ao método próprio dos historiadores, ou seja, com as formas de produção do conhecimento histórico.

## 5.2 INDÍCIOS DA HISTÓRIA DO PARANÁ APRENDIDA

No mestrado, tendo como parâmetros os conteúdos e objetivos indicados nos documentos oficiais (Currículo Básico, Diretrizes Curriculares, planejamento da escola e o manual didático adotado pelas escolas pesquisadas), procurei analisar que conceitos substantivos da história do Paraná as professoras selecionaram para ensinar, a partir das atividades propostas e realizadas pelos alunos. Ao mesmo tempo, a partir dessa análise, procurei levantar elementos que estavam se efetivando na cultura escolar, no sentido de constatar que elementos do *código disciplinar* estavam presentes no ensino de história do Paraná.

Assim, com o objetivo de identificar alguns indícios da história do Paraná aprendida, foram solicitados, às professoras entrevistadas, trabalhos realizados pelos alunos no decorrer de 2002. Pela análise dos trabalhos ficou evidenciado que existe um ensino que privilegia a história do Estado. Dentre as temáticas selecionadas pelas professoras, as mais ensinadas, tanto na 3.<sup>a</sup> como na 4.<sup>a</sup> série, privilegiavam conteúdos, acontecimentos, ideias substantivas da história do Paraná, como: *Fundação de Paranaguá; Origem e fundação de Curitiba; Indígenas; Escravidão; Ciclo da erva-mate; Tropeirismo; Revolução Federalista; Imigração.*

Observei, nos encaminhamentos propostos por algumas professoras, bem como nas atividades desenvolvidas pelos alunos, que permanecem concepções, periodizações, recortes históricos da história do Paraná articuladores de uma identidade paranaense vinculada à perspectiva do paranismo. São conteúdos, acontecimentos e ideias que foram sendo canonizados pela narrativa historiográfica paranaense e que estão presentes no contexto escolar.

Constatei também que houve um processo de escolarização de determinadas ideias substantivas da história do Estado e que estas ideias foram constituindo um determinado *código disciplinar* da História do Paraná.

Na pesquisa de doutorado, visando entender como as narrativas históricas foram construídas pelos alunos, procurei captar indícios de como eles foram levados a produzir suas narrativas. Para isto, observei e analisei as atividades realizadas pela professora no momento da elaboração das narrativas.

Identifiquei, em cada narrativa histórica trabalhada, as atividades que a professora propôs. Em seguida, analisei as aproximações e distanciamentos entre essas atividades e as sugeridas no manual didático.

### 5.2.1 Narrativa Histórica "*A ocupação portuguesa do espaço paranaense*"

Ao trabalhar a narrativa histórica: *A ocupação portuguesa do espaço paranaense*, a professora, ao organizar as atividades, tomou como referência a narrativa e as questões propostas no manual *Viver é descobrir* (TUMA, 1992, p.57-58) – quadro 11. No entanto, estas apresentaram algumas diferenças em relação às do manual:

QUADRO 11 - NARRATIVA HISTÓRICA A OCUPAÇÃO PORTUGUESA DO ESPAÇO PARANAENSE: ATIVIDADES PROPOSTAS PELO MANUAL DIDÁTICO E PROFESSORA

MANUAL DIDÁTICO	PROFESSORA
<p>1. Você notou que os verdadeiros donos das terras, os índios, foram ignorados, sendo lembrados apenas para trabalhar como escravos. O que você acha disso?</p> <p>2. No mapa abaixo, localize, pinte e escreva o nome das capitânicas a que as terras do Paraná pertenciam.</p> <p>3. Responda.</p> <p>a) O que fez o governo português para garantir a posse das terras do Brasil?</p> <p>b) O que representava para o Brasil ser colônia de Portugal?</p>	<p>1) O Brasil era uma colônia de Portugal. O que era ser uma colônia? Explique com suas palavras.</p> <p>2) Para garantir a posse das terras descobertas e protegê-las, o Brasil foi dividido em Capitânicas. O que eram as Capitânicas Hereditárias?</p> <p>3) Quem eram os donatários?</p> <p>4) A divisão das terras em capitânicas não deu certo. Por quê?</p> <p>5) O Paraná fazia parte de quais capitânicas?</p>

FONTE: A autora

A professora não selecionou a questão 1 proposta no manual didático: "Você notou que os verdadeiros donos das terras, os índios, foram ignorados, sendo lembrados apenas para trabalhar como escravos. O que você acha disso?"

A atividade sugerida na questão 2: "No mapa abaixo, localize, pinte e escreva o nome das capitânicas a que as terras do Paraná pertenciam" foi proposta pela professora e realizada pelos alunos. Exemplo de atividade realizada (figura 7):



FIGURA 7 - MAPA DO BRASIL: CAPITANIAS HEREDITÁRIAS<sup>100</sup>

FONTE: Atividade realizada pela aluna Luiza (10 anos)

<sup>100</sup> As figuras que seguem são uma amostragem das atividades realizadas pelos alunos, em tamanho reduzido.

Quanto à questão 3 do manual – "Responda: O que fez o governo português para garantir a posse das terras do Brasil?", a professora tomou-a como referência, mas elaborou-a de uma forma diferente: "Para garantir a posse das terras descobertas e protegê-las, o Brasil foi dividido em Capitânicas. O que eram as Capitânicas Hereditárias?"

A outra, "O que representava para o Brasil ser colônia de Portugal?", foi reelaborada e ficou organizada desta forma: "O Brasil era uma colônia de Portugal. O que era ser uma colônia? Explique com suas palavras."

A professora propôs ainda outras questões, que não estavam indicadas no manual, tais como:

*Quem eram os donatários?*

*A divisão das terras em capitânicas não deu certo. Por quê?*

*O Paraná fazia parte de quais capitânicas?*

A seguir, um exemplo de atividade realizada pela aluna Luiza (figura 8):

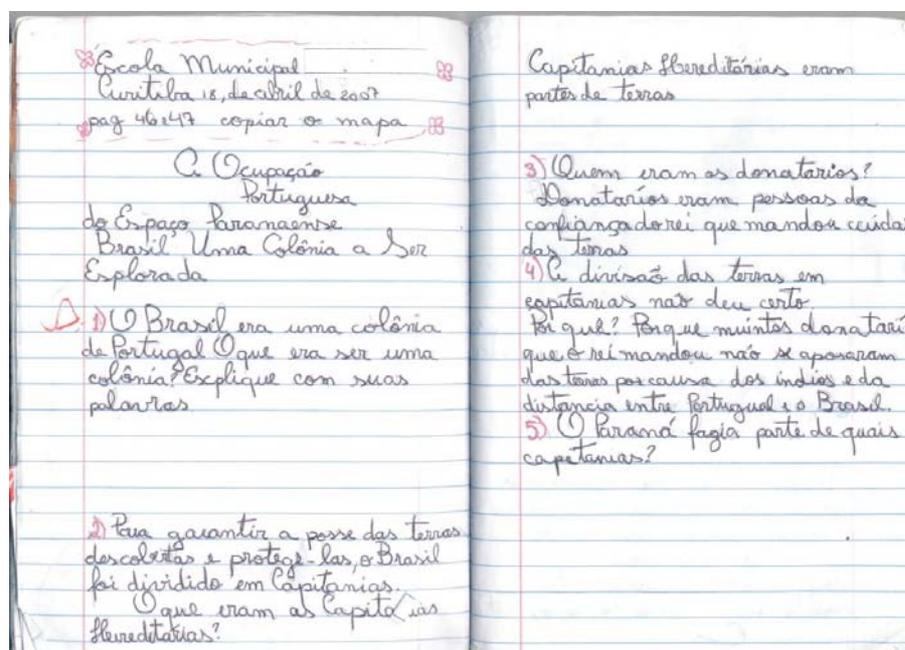


FIGURA 8 - A OCUPAÇÃO PORTUGUESA DO ESPAÇO PARANAENSE – ATIVIDADE

FONTE: Atividade realizada pela aluna Luiza (10 anos)

Nesta narrativa histórica, as atividades realizadas pelos alunos consistiram de perguntas e respostas e de cópia de mapa.

## 5.2.2 Narrativa Histórica "*Espanhóis, nossos primeiros colonizadores*"

Para a narrativa histórica: *Espanhóis, nossos primeiros colonizadores*, a professora tomou como referência o manual didático *Conhecendo o Paraná* (EITEL, 1995, p.54-55) e, ao organizar as atividades, selecionou parte das questões propostas, a saber:

QUADRO 12 - NARRATIVA HISTÓRICA *ESPAÑHÓIS, NOSSOS PRIMEIROS COLONIZADORES*: ATIVIDADES PROPOSTAS PELO MANUAL DIDÁTICO E PROFESSORA

MANUAL DIDÁTICO	PROFESSORA
1. Escreva o nome: <ol style="list-style-type: none"> <li>de uma cidade fundada pelos espanhóis;</li> <li>das povoações onde os índios viviam com os brancos;</li> <li>de um rio paranaense.</li> </ol> 2. Copie o mapa da página 55 no caderno. Depois, identifique: <ol style="list-style-type: none"> <li>as missões situadas no Rio Ivaí;</li> <li>Leia o texto novamente. Depois, faça um comentário no caderno sobre as vantagens e as desvantagens que a catequização trouxe para aos índios.</li> </ol>	1) O que eram as missões ou reduções? 2) O que os padres jesuítas ensinaram aos índios? 3) O que o branco aprendeu com os índios? 4) Cite o nome de três cidades fundadas pelos espanhóis para garantir a posse das terras descobertas.

FONTE: A autora

Em relação à pergunta 1 do manual: "Escreva o nome de uma cidade fundada pelos espanhóis; das povoações onde os índios viviam com os brancos; de um rio paranaense", a professora reelaborou-a: "Cite o nome de três cidades fundadas pelos espanhóis para garantir a posse das terras descobertas".

As demais não foram selecionadas. No entanto, elaborou outras, tais como: "O que eram as missões ou reduções?; O que os padres jesuítas ensinaram aos índios?; O que o branco aprendeu com os índios?". De acordo com a atividade do aluno (figura 9):

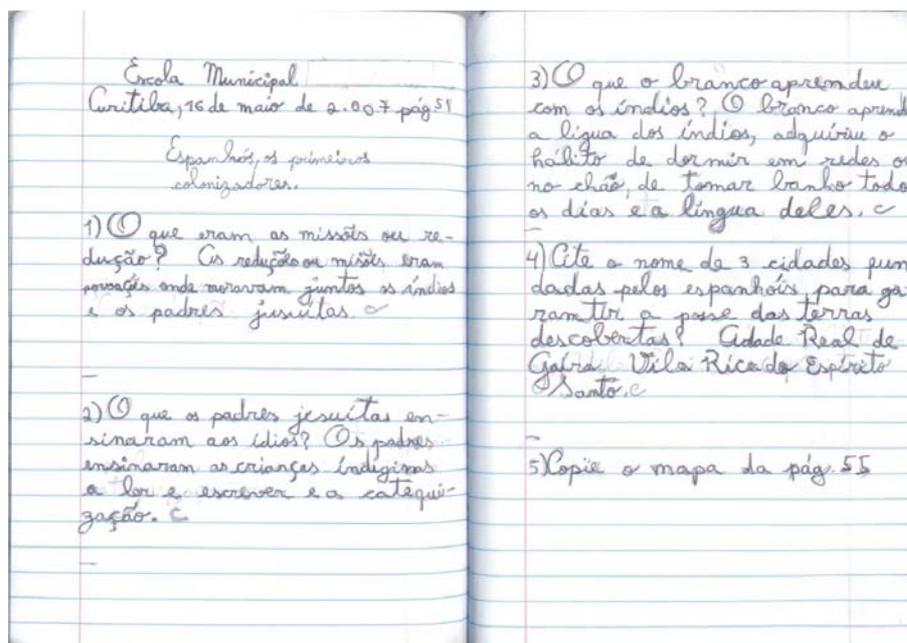


FIGURA 9 - ESPANHÓIS, NOSSOS PRIMEIROS COLONIZADORES – ATIVIDADE

FONTE: Atividade realizada pelo aluno Luiz (10 anos)

A atividade indicada no item 2 "Copie o mapa da página 55 no caderno. Depois, identifique as missões situadas no Rio Ivaí" é mantida em parte, na medida em que solicitou-se aos alunos que copiassem o mapa e localizassem todas as missões. Segue-se atividade realizada por uma aluna (figura 10):

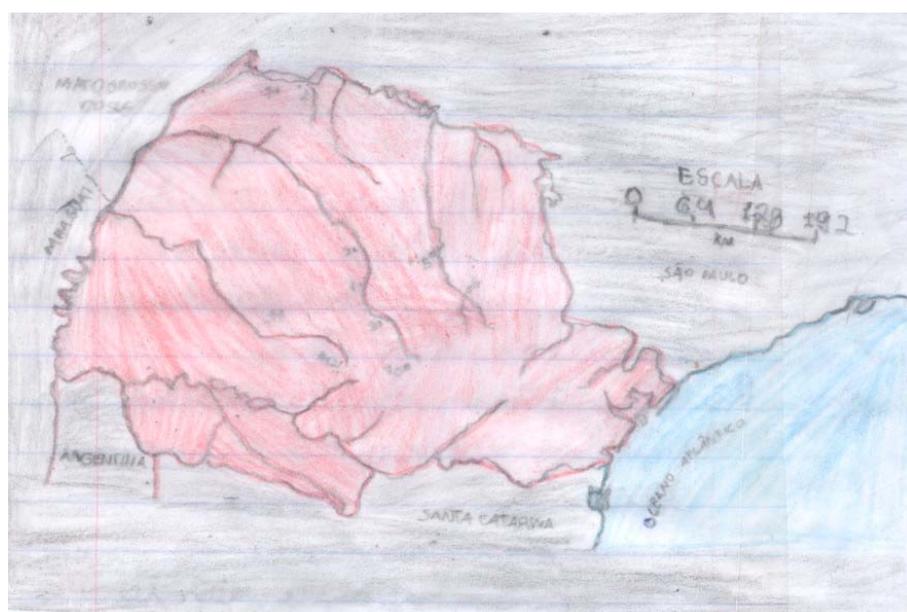


FIGURA 10 - MAPA – AS TREZE REDUÇÕES DO PARANÁ

FONTE: Atividade realizada pela aluna Carla (10 anos)

A questão 2, item b: "Leia o texto novamente. Depois, faça um comentário no caderno sobre as vantagens e as desvantagens que a catequização trouxe para aos índios", não foi selecionada pela professora, mas esta propôs aos alunos a elaboração de uma narrativa: "Escreva como você acha que viviam os índios nas missões, junto aos padres jesuítas". Abaixo, um exemplo de narrativa elaborada pelos alunos (figura 11):

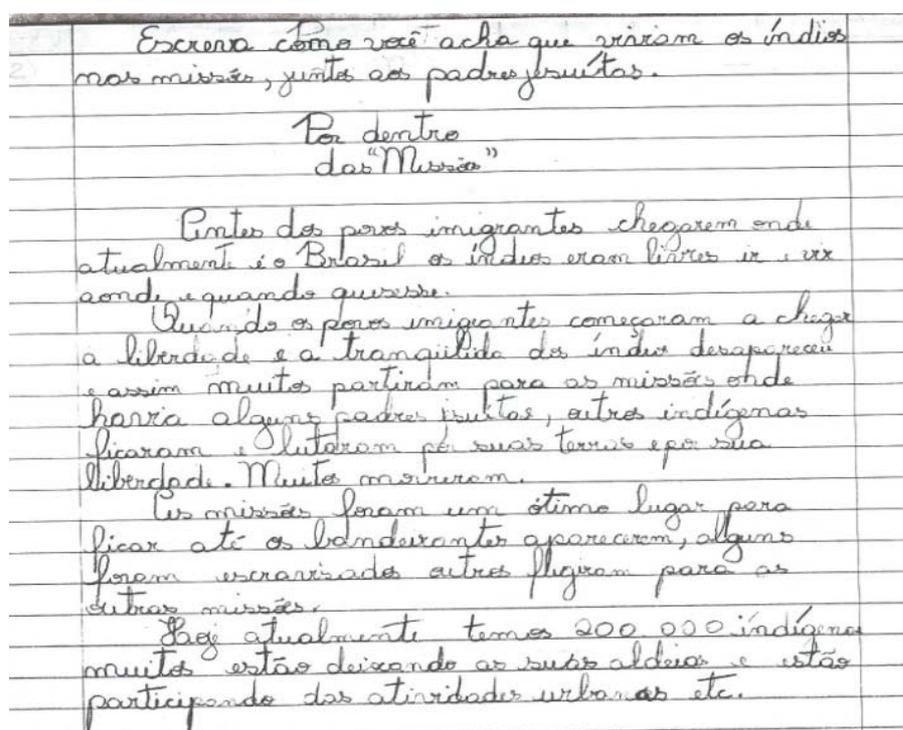


FIGURA 11 - ESCREVA COMO VOCÊ ACHA QUE VIVIAM OS ÍNDIOS NAS MISSÕES, JUNTO AOS PADRES JESUÍTAS

FONTE: Atividade realizada pelo aluno Marcos (09 anos)

Como atividades, a professora apresentou perguntas sobre a narrativa trabalhada, cópia de mapa e elaboração de uma narrativa histórica.

### 5.2.3 Narrativa Histórica "Os bandeirantes atacam as reduções"

Ao trabalhar a narrativa histórica: *Os bandeirantes atacam as reduções*, a professora usou o manual *Conhecendo o Paraná* (EITEL, 1995, p.57):

QUADRO 13 - NARRATIVA HISTÓRICA OS BANDEIRANTES ATACAM AS REDUÇÕES: ATIVIDADES PROPOSTAS PELO MANUAL DIDÁTICO E PROFESSORA

MANUAL DIDÁTICO	PROFESSORA
<p>1. Responda:</p> <p>a) Quem foram Antônio Raposo Tavares e Manuel Preto?</p> <p>b) O que eram as bandeiras?</p> <p>c) Por que os portugueses queriam extinguir as reduções?</p> <p>d) O que significa o termo "prear"?</p> <p>e) Por que os bandeirantes se uniram com os portugueses para acabar com as reduções?</p> <p>f) Em que ano os bandeirantes conseguiram acabar com as reduções de Guaiára?</p> <p>2. Pesquise e debata com os colegas: O que aconteceu com os jesuítas e com os índios, quando as reduções foram destruídas?</p>	<p>Para Casa:</p> <p>Pesquise sobre Antônio Raposo Tavares, copie em folha de papel almaço e entregue até o dia 31 de maio.</p>

FONTE: A autora

A professora não selecionou as perguntas propostas no manual:

Quem foram Antônio Raposo Tavares e Manuel Preto?; O que eram as bandeiras?; Por que os portugueses queriam extinguir as reduções?; O que significa o termo 'prear'?; Por que os bandeirantes se uniram com os portugueses para acabar com as reduções?; Em que ano os bandeirantes conseguiram acabar com as reduções de Guaiára?

Quanto à atividade: "Pesquise e debata com os colegas: O que aconteceu com os jesuítas e com os índios, quando as reduções foram destruídas?", ela usou a ideia da pesquisa, mas substituiu o tema proposto quando solicitou aos alunos que realizassem uma pesquisa sobre o bandeirante *Antônio Raposo Tavares*. A figura 12 traz exemplo de pesquisa realizada:

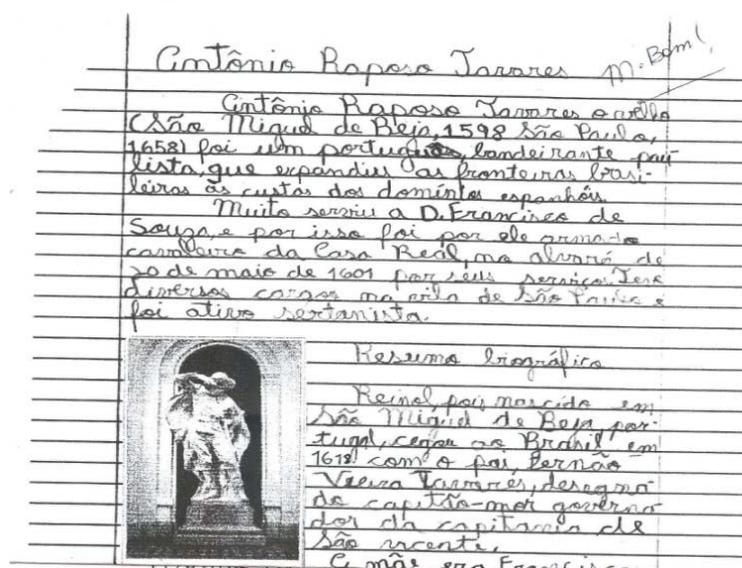


FIGURA 12 - PESQUISA: ANTÔNIO RAPOSO TAVARES

FONTE: Atividade realizada pelo aluno Filipe (09 anos)

Como atividade, após o trabalho dessa narrativa a professora sugeriu uma pesquisa.

#### 5.2.4 Narrativa Histórica "Os espanhóis no Paraná: encomiendas e reduções"

Para desenvolver o trabalho com a narrativa histórica: *Os espanhóis no Paraná: encomiendas e reduções*, a professora utilizou o manual *Viver é descobrir* (TUMA, 1992, p.48-50):

QUADRO 14 - NARRATIVA HISTÓRICA OS ESPANHÓIS NO PARANÁ: ENCOMIENDAS E REDUÇÕES: ATIVIDADES PROPOSTAS PELO MANUAL DIDÁTICO E PROFESSORA

MANUAL DIDÁTICO	PROFESSORA
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Leia o texto com atenção e faça um desenho sobre a vida dos índios nas encomiendas.</li> <li>2. Pesquise e dê o significado de:               <ol style="list-style-type: none"> <li>a) catequizar</li> <li>b) pacificar</li> <li>c) escravizar</li> <li>d) rebelar</li> </ol> </li> <li>3. Dê a sua opinião:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- O rei da Espanha dizia que "não buscava privar da sua liberdade os povos dessas terras senão para arrancá-los da vida selvagem e fazê-los conhecer e adorar a Deus, tornando-os felizes neste mundo e no outro". Essas eram as intenções que o rei da Espanha dizia ter em relação aos índios.</li> <li>- Você acha que através das encomiendas ele conseguiu o que queria? Por quê?</li> </ul> </li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Explique a diferença entre "Encomiendas" e "Reduções".</li> <li>2) Como você acha que os índios se sentiam vivendo como "encomendados"?</li> </ol>

FONTE: A autora

As atividades propostas no manual não foram selecionadas pela professora, tais como: "Leia o texto e faça um desenho sobre a vida dos índios nas encomiendas; Pesquise e dê o significado de determinadas palavras; você acha que através das encomiendas ele conseguiu o que queria? Por quê?". No entanto, ela formulou outras perguntas: "Explique a diferença entre 'Encomiendas' e 'Reduções'; Como você acha que os índios se sentiam vivendo como 'encomendados'?" A figura 13 mostra um exemplo de atividade realizada:

Escola Municipal  
 Curitiba, 31 de maio de 2007  
 pag. 37

1- Explique a diferença entre "Encamiendas" e "Missões ou Reduções".  
 Os jesuítas, já em território paranaense, e contra a escravidão, contra os chefes das encamiendas, agrupando os índios em grandes vilas chamadas reduções e "encamienda é encargo,

2- Como você acha que os índios se sentiam vivendo como "encamiendados"? Eu acho que os índios se sentiam sendo escravos e usados para fazerem os deveres de seus donos.

FIGURA 13 - ENCOMIENDAS E MISSÕES OU REDUÇÕES – ATIVIDADE

FONTE: Atividade realizada pelo aluno Jorge (10 anos)

Para o desenvolvimento desta narrativa, os alunos realizaram atividades de perguntas.

### 5.2.5 Narrativa Histórica "Emancipação Política do Paraná"

A professora trabalhou a narrativa histórica: *Emancipação Política do Paraná* tomando como referência a narrativa do manual didático *Conhecendo o Paraná* (EITEL, 1995, p.64-65):

QUADRO 15 - NARRATIVA HISTÓRICA *EMANCIPAÇÃO POLÍTICA DO PARANÁ*: ATIVIDADES PROPOSTAS PELO MANUAL DIDÁTICO E PROFESSORA

MANUAL DIDÁTICO	PROFESSORA
<p>1. Responda:</p> <p>a) Como o Paraná se chamava, quando pertencia a São Paulo?</p> <p>b) Em que ano o Paraná se emancipou?</p> <p>c) Quem foram os principais responsáveis pela emancipação do Paraná?</p> <p>2. Copie no caderno as afirmações verdadeiras:</p> <p>a) A 5.<sup>a</sup> Comarca de São Paulo, ao ser separada, recebeu o nome de Província do Paraná.</p> <p>b) O primeiro Presidente da província foi Floriano Bento Viana.</p> <p>c) A Assembléia Legislativa foi criada depois da emancipação do Paraná.</p> <p>d) O Paraná tornou-se um Estado da Federação em 1889.</p>	<p>1) Como o Paraná se chamava quando pertencia a São Paulo?</p> <p>2) Em que dia, mês e ano o Paraná se emancipou de São Paulo?</p> <p>3) Com a separação nossas terras passaram a ser chamadas de Província do Paraná. Quem foi o primeiro presidente da Província?</p> <p>4) Em que ano o Paraná passou a ser um Estado da Federação?</p>

FONTE: A autora

Em relação à pergunta 1 do manual, a professora selecionou algumas das questões propostas e reelaborou outras. A pergunta: "Como o Paraná se chamava, quando pertencia a São Paulo?" foi selecionada pela professora e realizada pelos alunos. O item b: "Em que ano o Paraná se emancipou?" foi ampliado para: "Em que dia, mês e ano o Paraná se emancipou de São Paulo?" O item c: "Quem foram os principais responsáveis pela emancipação do Paraná?" não foi selecionado.

Quanto à questão 2: "Copie no caderno as afirmações verdadeiras", a professora selecionou alguns aspectos do que estava proposto elaborando algumas perguntas. O item a: "A 5.<sup>a</sup> Comarca de São Paulo, ao ser separada, recebeu o nome de Província do Paraná", e o item c: "A Assembléia Legislativa foi criada depois da emancipação do Paraná" não foram selecionados.

O item b foi reelaborado para: "Com a separação, nossas terras passaram a ser chamadas de Província do Paraná. Quem foi o primeiro presidente da Província?"

O item d, que era uma afirmação, foi elaborado em forma de pergunta: "Em que ano o Paraná passou a ser um Estado da Federação?" A seguir, exemplo de atividade do aluno (figura 14):

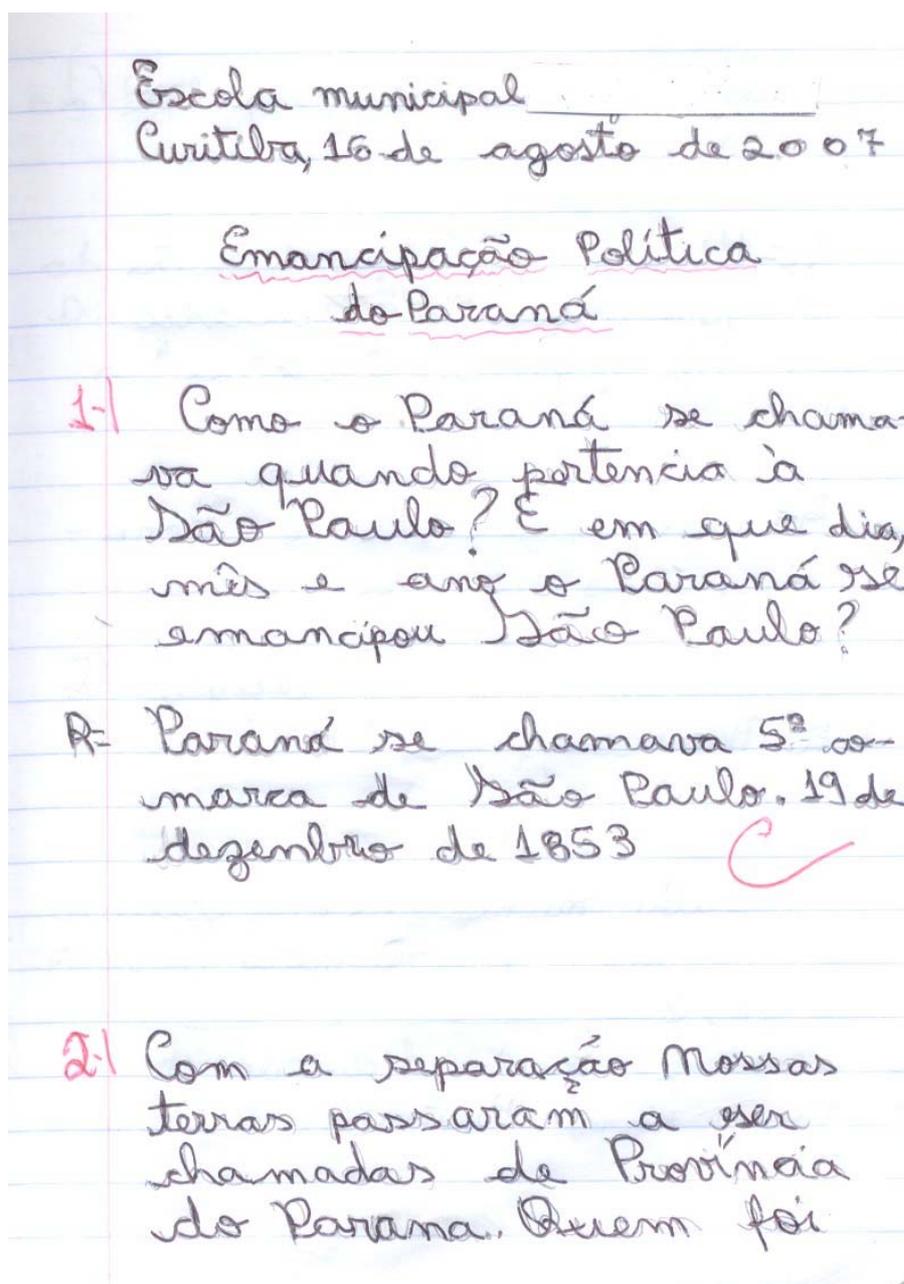


FIGURA 14 - EMANCIPAÇÃO POLÍTICA DO PARANÁ - ATIVIDADE

FONTE: Atividade realizada pela aluna Carla (10 anos)

Nesta narrativa, a professora propôs a realização de perguntas em relação ao tema trabalhado.

### 5.2.6 Narrativa Histórica "Revolução Federalista"

Ao trabalhar a narrativa histórica *Revolução Federalista*, a professora tomou como referência as atividades do manual *Conhecendo o Paraná* (EITEL, 1995, p.68-70):

QUADRO 16 - NARRATIVA HISTÓRICA *REVOLUÇÃO FEDERALISTA*: ATIVIDADES PROPOSTAS PELO MANUAL DIDÁTICO E PROFESSORA

MANUAL DIDÁTICO	PROFESSORA
<p>1. Responda:</p> <p>a) O Brasil teve muita agitação política depois da Proclamação da República. Por quê?</p> <p>b) O que aconteceu com o primeiro presidente do Brasil?</p> <p>c) Como se chamava o segundo presidente do Brasil?</p> <p>d) Qual era o objetivo da Revolução Federalista?</p> <p>e) Quem eram os castilhistas?</p> <p>f) Quem eram os legalistas?</p> <p>g) Onde teve início a Revolução Federalista?</p> <p>2. Copie as frases no caderno, de acordo com a ordem dos fatos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O Barão do Cerro Azul propôs a formação de uma junta.</li> <li>- O Governador de Curitiba fugiu para São Paulo.</li> <li>- As tropas legalistas iniciaram a repressão no Paraná.</li> <li>- A partir de 1908, legalistas e federalistas se uniram para apoiar a candidatura do Dr. Xavier da Silva.</li> </ul> <p>3. Dramatização: Represente a situação de Curitiba quando os legalistas chegaram na cidade. Para isso, organize 3 grupos: um representará as tropas legalistas; o outro, as tropas federalistas; o terceiro, a população local. Use a imaginação.</p>	<p>Responda:</p> <p>1) Depois da Proclamação da República, o Brasil teve momentos de muita agitação política. Por quê?</p> <p>2) Onde teve início a Revolução Federalista?</p> <p>3) Qual era o objetivo da Revolução Federalista?</p> <p>Escreva sobre a Revolução Federalista.</p>

FONTE: A autora

Das atividades propostas no manual, selecionou apenas os itens a, d e g: "Depois da Proclamação da República, o Brasil teve momentos de muita agitação política. Por quê?; Onde teve início a Revolução Federalista?; Qual era o objetivo da Revolução Federalista?" As demais atividades propostas foram omitidas. Segue-se um exemplo de atividade realizada (figura 15):

Escola Municipal  
Curitiba, 3 de outubro de 2007.

A Revolução Federalista

1) Depois da Proclamação República, o Brasil teve momentos de muita agitação política. Por quê?  
Porque era o próprio Marechal Deodoro, que governava de modo muito semelhante ao de um imperador.

2) Onde teve início a Revolução Federalista? A Revolução Federalista, teve início no Rio Grande do Sul.

3) Qual era o objetivo da Revolução Federalista? O objetivo da Revolução Federalista era combater o governo de Floriano Peixoto.

FIGURA 15 - A REVOLUÇÃO FEDERALISTA - ATIVIDADE

FONTE: Atividade realizada pelo aluno Lucas (09 anos)

A professora também propôs a produção de uma narrativa, sob o título:  
Escreva sobre a Revolução Federalista (figura 16):

A Revolução Federalista

nome: \_\_\_\_\_  
idade: 10 anos  
data: 17/10/07

A Proclamação da República não deu ao país um dia de alegria. Houve muita briga e discordância dentro do Partido Republicano. O motivo de tanta tristeza era por causa do Mal Deodoro por que mandava de um jeito igual a de um imperador.

Depois de alguns meses de mandato Deodoro do Brasil acabou desistindo da presidência e assumiu um seu lugar Mal Floriano Peixoto.

O mandato de Floriano Peixoto foi um dia de briga. Em 1893 iniciou a Revolução Federalista no Rio Grande do Sul. Os federalistas era o objetivo de combater o mandato de Floriano Peixoto. Eles queriam que o mandato fosse mais centralizado e o Estado livre, se pudesse ter um autônomo maior.

Para defender o mandato havia os cartelistas regidores de João de Castilho.

Os cartelistas se reuniram de reunião e os federalistas eram chamados maragatos eram contra o federalistas eram a favor os cartelistas.

Para isso os cartelistas ficaram presos na cidade de Sapa.

FIGURA 16 - ESCREVA SOBRE A REVOLUÇÃO FEDERALISTA

FONTE: Atividade realizada pela aluna Denise (10 anos)

As atividades realizadas pelos alunos consistiram em respostas a perguntas e na elaboração de uma narrativa.

### 5.2.7 Narrativa Histórica "A Questão do Contestado"

Para o desenvolvimento das atividades sobre a narrativa: *A Questão do Contestado*, a professora tomou como referência o manual didático *Conhecendo o Paraná* (EITEL, 1995, p.71-74):

QUADRO 17 - NARRATIVA HISTÓRICA A QUESTÃO DO CONTESTADO: ATIVIDADES PROPOSTAS PELO MANUAL DIDÁTICO E PROFESSORA

MANUAL DIDÁTICO	PROFESSORA
<p>1. Responda:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>O que é contestar?</li> <li>Como começou a Questão do Contestado?</li> <li>Em que ano foi decidida a Questão do Contestado?</li> <li>Quem era o presidente do Brasil na época?</li> <li>Como se chamava o primeiro "monge" que surgiu na região do Contestado?</li> <li>Quem eram os seguidores dos "monges"?</li> </ol> <p>2. Copie as afirmações verdadeiras:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Além de ter sido um problema de limites entre Paraná e Santa Catarina, a Questão do Contestado foi uma luta entre posseiros e donos de terras.</li> <li>A Questão do Contestado foi resolvida em menos de um ano.</li> <li>Os falsos monges conseguiram unir os sertanejos na luta contra os grandes proprietários de terras.</li> <li>As terras de Contestado não eram férteis.</li> </ol> <p>3. Copie o mapa da Questão do Contestado no caderno.</p> <p>4. Debate: Você acha que a Questão do Contestado poderia ter sido resolvida de outra forma? Qual? Nos dias de hoje ainda existem problemas por causa da terra? Troque idéias com sua professora e seus colegas e escreva suas conclusões no caderno.</p> <p>5. Pesquisa: Procure no dicionário o significado das palavras abaixo e depois escreva no caderno.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>latifúndio;</li> <li>latifundiários;</li> <li>posseiros.</li> </ol>	<p>Responda:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Como começou a Questão do Contestado?</li> <li>Em que ano foi decidida a Questão do Contestado?</li> <li>Quem era o presidente do Brasil na época?</li> <li>Ao resolver a Questão do Contestado o que o presidente do Brasil estabeleceu?</li> </ol> <p>Copie o mapa da Questão do Contestado no caderno. Pesquise, em jornal e revistas, sobre os "Movimentos populares na atualidade".</p>

FONTE: A autora

As atividades sugeridas no manual consistiam em que os alunos respondessem às perguntas propostas, transcrevessem as afirmações verdadeiras, copiassem o mapa; participassem de um debate; e realizassem uma pesquisa no dicionário. Dentre estas atividades, a professora selecionou algumas perguntas, entre elas: "Como começou a Questão do Contestado?"; "Em que ano foi decidida a Questão do Contestado?"; "Quem era o presidente do Brasil na época?". As demais não foram selecionadas, como mostra a atividade a seguir (figura 17):

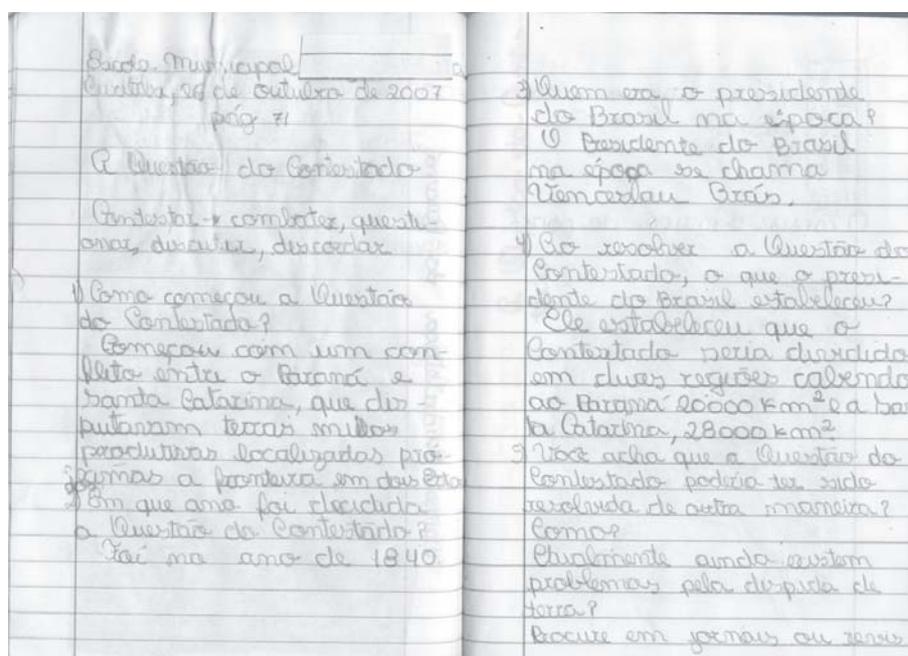


FIGURA 17 - A QUESTÃO DO CONTESTADO - ATIVIDADE

FONTE: Atividade realizada pela aluna Helena (09 anos)

A atividade 2 sugerida no manual: "Copie as afirmações verdadeiras" não foi selecionada pela professora.

A atividade proposta no item 3, *Copie o mapa da Questão do Contestado no caderno*, foi mantida e realizada pelos alunos (figura 18):

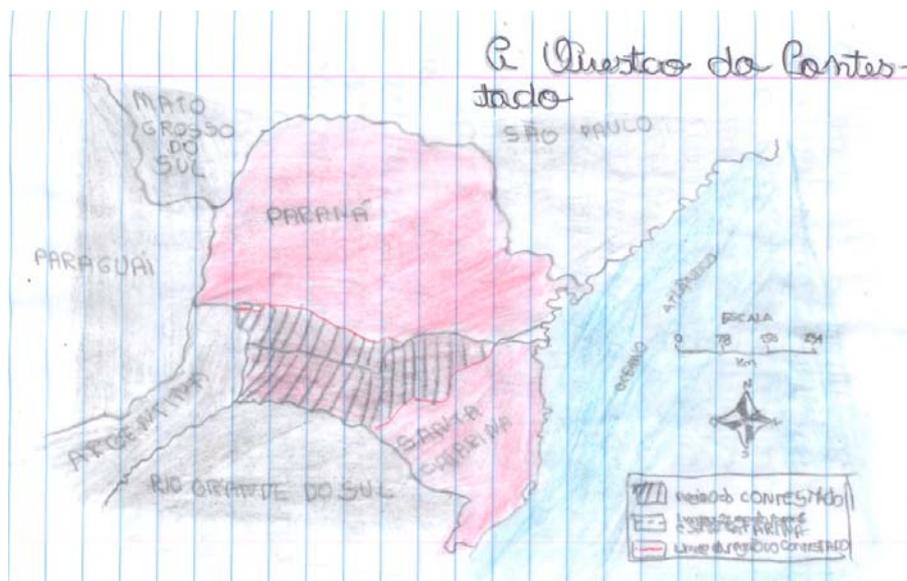


FIGURA 18 - A QUESTÃO DO CONTESTADO – MAPA

FONTE: Atividade realizada pela aluna Helena (09 anos)

A professora propôs ainda uma atividade a ser realizada em pequenos grupos, envolvendo pesquisa em jornais e revistas sobre "Movimentos populares na atualidade" (figura 19):

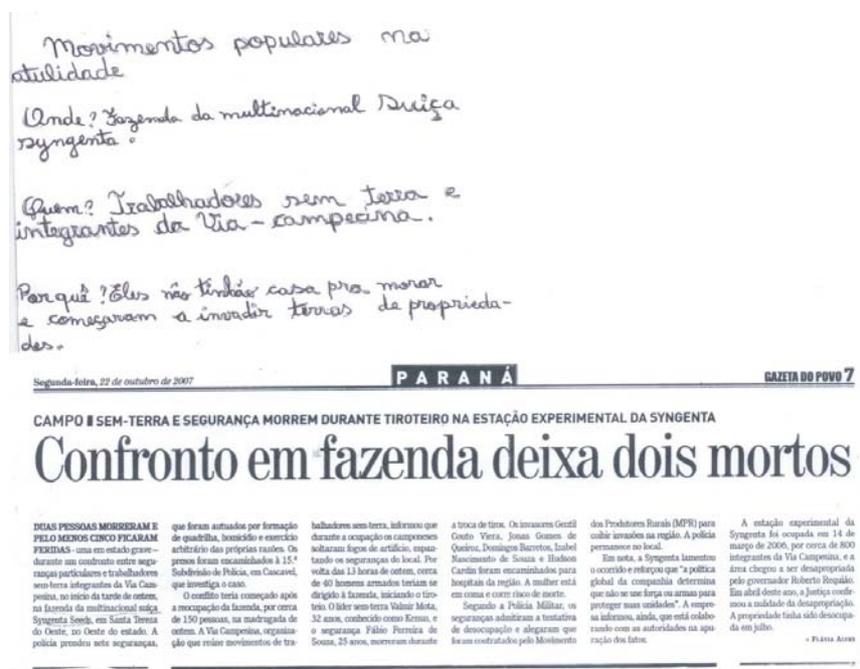


FIGURA 19 - MOVIMENTOS POPULARES NA ATUALIDADE - ATIVIDADE

FONTE: Atividade realizada pelas alunas Inês (09 anos) e Helena (09 anos)

A atividade consistiu em leitura da reportagem e, em seguida, em resposta, pelos alunos, às questões sobre o movimento, a saber:

- Onde [ocorreu o movimento]?
- Quem [estava envolvido no movimento]?
- Por quê [ocorreu o movimento]?

Após a realização da atividade, os alunos apresentaram suas conclusões para o grande grupo.

Como atividade complementar, a professora organizou uma visita ao Museu Paranaense. Antes de realizá-la, solicitou aos alunos que fizessem anotações durante a visita para que, posteriormente, pudessem elaborar um relatório da atividade (figura 20):

data: 31 de outubro

Visita ao Museu Paranaense.

No Museu Paranaense eu vi objetos usados a corinha um quadro com moldura de gesso um lustre a pintura original corinha, sala do pintor Alfredo Lindemann, e também fomos a sala dos índios, imigrante que retratava os índios fotografo, eu também vi o banheiro da casa, restos de civilizações encontradas no litoral e também vi talhoes de prata branca e amarela usada pelos governadores.

Lininaes enpalados, usava fumarava dos índios e de pois os os navios os moquetes do moedas do imperio e as armas a maquina de fazer dinheiro, mapa do Comestado, mapa do Império, mapa do mundo os canhoes.

É foi muito legal quero voltar de novo.

FIGURA 20 - VISITA AO MUSEU PARANAENSE - RELATÓRIO

FONTE: Atividade realizada pelo aluno Hugo (09 anos)

Nesta narrativa, os alunos fizeram atividades de perguntas e respostas, copiaram mapa e realizaram uma pesquisa em pequenos grupos.

Como atividade complementar, fizeram uma visita ao museu, a qual resultou em um relatório da atividade.

### 5.2.8 Narrativa Histórica "Imigrantes no Paraná"

A professora trabalhou a narrativa histórica: *Imigrantes no Paraná* tendo como referência o manual *Viver é descobrir* (TUMA, 1992, p.125-126):

QUADRO 18 - NARRATIVA HISTÓRICA *IMIGRANTES NO PARANÁ*: ATIVIDADES PROPOSTAS PELO MANUAL DIDÁTICO E PROFESSORA

MANUAL DIDÁTICO	PROFESSORA
1. Imagine-se um imigrante. Escolha o país que quiser e escreva uma carta aos parentes que lá ficaram, contando como você está e o que está achando do Paraná e do Brasil. 2. Monte um mural com as cartas de todos. Discuta com seus colegas e escreva sua conclusão sobre a afirmativa: "A presença dos imigrantes contribuiu para que o trabalho manual na enxada e na roça perdesse a fama de gente inferior".	1) Procure no dicionário o significado de: a) Imigrante: b) Emigrante: c) Migrante: 2) Por que começou a ser incentivada a imigração no Brasil? 3) Por que os imigrantes saíam em busca de outros lugares para viver? 4) Cite as contribuições dos imigrantes.

FONTE: A autora

As atividades sugeridas no manual não foram selecionadas pela professora. No entanto, esta propôs aos alunos: "Procure no dicionário o significado de: imigrante; emigrante; migrante".

Elaborou também algumas questões, como: "Por que começou a ser incentivada a imigração no Brasil?; Por que os imigrantes saíam em busca de outros lugares para viver?; Cite as contribuições dos imigrantes". A figura 21 traz exemplo de atividade realizada.

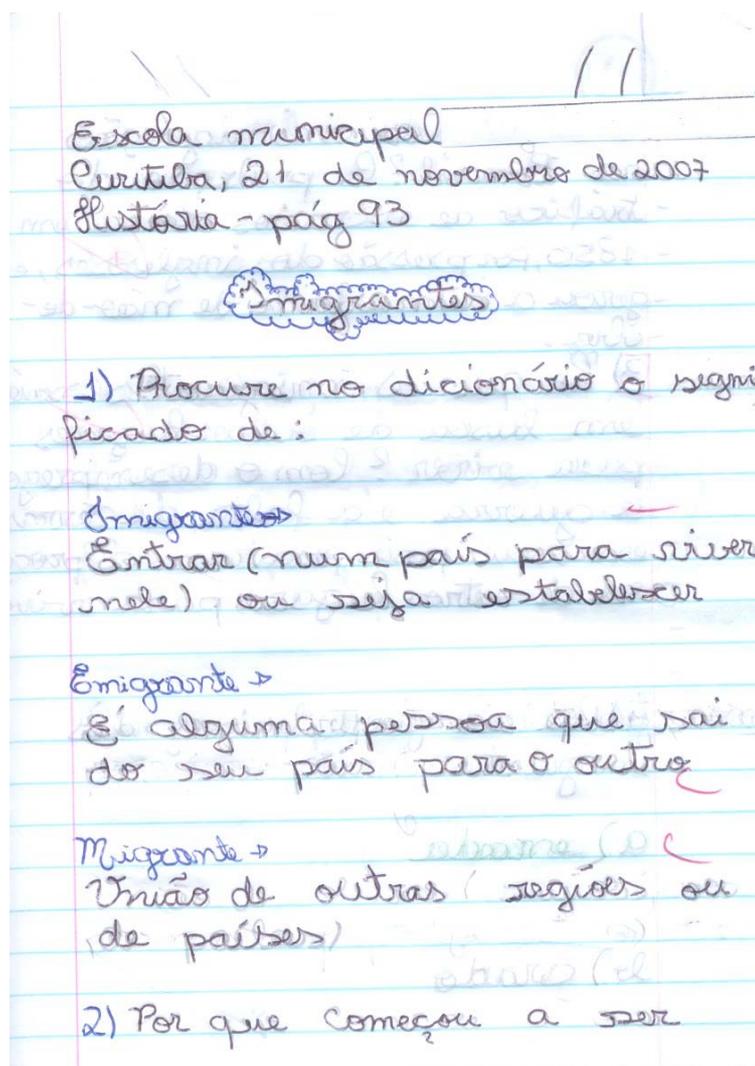


FIGURA 21 - IMIGRANTES NO PARANÁ - ATIVIDADE

FONTE: Atividade realizada pela aluna Edith (10 anos)

Ainda, a professora solicitou aos alunos: "Elaborem uma história em quadrinhos sobre a imigração no Paraná" (figura 22):



FIGURA 22 - IMIGRANTES NO PARANÁ - HISTÓRIA EM QUADRINHOS

FONTE: Atividade realizada pela aluna Isabela (09 anos)

Nesta narrativa, os alunos desenvolveram atividades de pesquisa em dicionário, de perguntas e respostas, e elaboraram uma história em quadrinhos.

Após a análise das atividades propostas, organizei um quadro para observar que atividades foram realizadas pelos alunos no processo de escolarização:

QUADRO 19 - ATIVIDADES REALIZADAS PELOS ALUNOS NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

NARRATIVAS HISTÓRICAS	ATIVIDADES PROPOSTAS						
	Perguntas	Mapa	Narrativa	Pesquisa Individual	Trabalho em equipe	HQ	Visita a museu
<i>A ocupação portuguesa do espaço paranaense</i>							
<i>Espanhóis, nossos primeiros colonizadores</i>							
<i>Os bandeirantes atacam as reduções</i>							
<i>Os espanhóis no Paraná: encomiendas e reduções</i>							
<i>Emancipação Política do Paraná</i>							
<i>Revolução Federalista</i>							
<i>A Questão do Contestado</i>							
<i>Imigrantes no Paraná</i>							

FONTE: A autora

A atividade predominante foi a de perguntas e respostas, totalizando sete. Foram realizadas em relação às narrativas históricas: *A ocupação portuguesa do espaço paranaense*; *Espanhóis, nossos primeiros colonizadores*; *Os espanhóis no Paraná: encomiendas e reduções*; *Emancipação Política do Paraná*; *Revolução Federalista*; *A Questão do Contestado*; e *Imigrantes no Paraná*. A professora não propôs esta atividade quando trabalhou a narrativa *Os bandeirantes atacam as reduções*.

A atividade de cópia de mapas foi proposta para ser realizada em relação a três narrativas. Na narrativa: *A ocupação portuguesa do espaço paranaense*, foi feito o mapa do Brasil para localizar as capitâneas hereditárias. O mapa para localizar as *Treze Reduções do Paraná* foi sugerido quando a professora trabalhou a narrativa: *Espanhóis, nossos primeiros colonizadores*. E, o mapa sobre *A Questão do Contestado*

foi sugerido após ser trabalhada a narrativa referente a esse contexto histórico. Esta atividade foi realizada visando à construção da ideia de localização espacial dos alunos.

As atividades menos solicitadas foram a pesquisa individual, o trabalho em equipe, a visita ao museu e a elaboração de uma história em quadrinhos.

A narrativa dos alunos foi solicitada pela professora apenas eventualmente, em relação a duas narrativas trabalhadas: *Espanhóis, nossos primeiros colonizadores*, e *Revolução Federalista*. Isto, em parte, se explica pela própria forma como ela planejou suas aulas, não considerando esta maneira de os alunos aprenderem história.

Como, em sua maioria, as "atividades" propostas foram de perguntas e respostas, a professora, de certa forma, possibilitou aos alunos o desenvolvimento da capacidade de memorização, evidenciada nos procedimentos didáticos adotados. Esta memorização estaria mais próxima da "memorização mecânica", distanciando-se do desenvolvimento, nos alunos, da "capacidade de memorizar acontecimentos", a qual, na perspectiva de Bittencourt (2004, p.69-71), é importante para referenciar "os acontecimentos no tempo e no espaço, para que, com base neles, se estabeleçam outras relações de aprendizado".

Além disso, ao solicitar aos alunos a produção de narrativas, ou seja, o narrar uma história, a professora possibilitou aos alunos, no dizer de Husbands (2003, p.51), "a compreensão histórica", pois, no entender do autor, na aprendizagem histórica a narrativa não é um fim em si mesma, mas um meio para determinado fim, isto é, para a produção de uma compreensão sobre o passado.

Observei que a professora não propôs aos alunos atividades com fontes históricas. A ausência deste trabalho dificulta o desenvolvimento da "empatia histórica". Segundo Lee (2003, p.25):

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

O trabalho com fontes, na perspectiva da educação histórica, estava indicado na concepção das Diretrizes curriculares municipais (CURITIBA, 2006a). No entanto, não se especificava de que forma o trabalho deveria ser desenvolvido em sala de aula, o que pode ter dificultado a compreensão, por parte do professor.

Considere-se, ainda, que essas diretrizes foram elaboradas em 2006, tendo sido apresentadas e divulgadas aos professores no período em que essa investigação estava sendo realizada. Portanto, essas ideias estavam em processo de disseminação no contexto escolar.

### 5.3 NARRATIVAS HISTÓRICAS E AS PROPOSTAS CURRICULARES DA RME

No mestrado, procurei analisar as propostas curriculares da RME, tanto as elaboradas pelas professoras a partir de suas práticas pedagógicas, como as estabelecidas pela mantenedora, e, para isto, procurei explicitar qual conceito de currículo estava norteando a pesquisa.

O currículo escolar, no vocabulário pedagógico anglo-saxão, seria um "percurso educacional", ou seja, todas as situações de aprendizagem a que um indivíduo se vê exposto durante um determinado período num contexto escolar formal. Um percurso "prescrito para alguém", muito mais do que "cumprido ou seguido por alguém" (FORQUIN, 1993, p.22).

Por outro lado, o currículo seria entendido muito menos como algo "prescritivo e intencional" do que como a real efetivação do que está prescrito. O currículo seria o que realmente acontece durante o ensino e o que efetivamente o aluno aprendeu, seja no "plano cognitivo" ou no "plano afetivo e social" (FORQUIN, 1993, p.23).

Além disso, de acordo com Forquin (1993, p.23), alguns autores, entre eles Dale (1997)<sup>101</sup>, utilizaram a noção de 'currículo oculto' para mostrar a diferença entre

---

<sup>101</sup> DALE, R. Implications of the Rediscovery of the Hidden Curriculum for the Sociology of Teaching. In: GLEESON, D. (Ed.). **Identity and Structure: Issues in the Sociology of Education**, Driffield: Nafferton Books, 1977. p.44-54.

aquilo que a escola define em "o quê" trabalhar e o que realmente se efetiva durante a escolarização "no desenvolvimento das capacidades ou modificação dos comportamentos nos alunos". Assim, 'currículo oculto' abarcaria o que se adquire na escola: "saberes, competências, representações, papéis, valores, que não estão explícitos nos programas oficiais, quer seja por estarem imbricados por uma ideologia, 'tanto mais imperiosa quanto mais ela é oculta', ou porque 'escapam' ao controle institucional e cristalizam-se enquanto saberes, valores, nos 'interstícios ou zonas sombrias do currículo oficial'".

O currículo não é apenas "um conjunto neutro de conhecimentos" que aparecem nos textos e na sala de aula, mas é parte de "uma *tradição seletiva*, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo do que seja conhecimento legítimo". Além disso, para esse autor, é o "produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo" (APPLE, 2000, p.59).

Nessa mesma direção, segundo Goodson (2001, p.27), a elaboração do currículo constitui um "processo pelo qual se inventa tradição", por conseguinte o currículo escrito pode ser considerado como a "invenção da tradição", não na perspectiva de tradição como "algo pronto de uma vez por todas", mas como "algo a ser defendido" e que, com o tempo, está sujeito a mudanças, construções e reconstruções.

Nesse sentido, tomei como fio condutor dessa investigação a perspectiva de que a elaboração do currículo constitui um "processo pelo qual se inventa tradição" (GOODSON, 2001, p.27), dado que as propostas curriculares passaram por mudanças, permanências e discontinuidades, tanto nas concepções como na organização de objetivos e conteúdos.

### 5.3.1 Narrativas Históricas Presentes nas Propostas Curriculares Municipais

As narrativas históricas que a professora trabalhou são constitutivas do *código disciplinar* da história do Paraná e estão presentes nas propostas curriculares municipais. Isto eu pude observar ao analisar o material empírico coletado no mestrado. Os documentos analisados foram Históricos institucionais e escolares, Relatórios escolares, Regimentos das Unidades Escolares, Diretrizes de Ensino, Planos Curriculares, Jornais, Currículos e Diretrizes Curriculares.

Selecionei, dentre esses documentos, os que foram organizados pela mantenedora e que passaram a constituir os documentos oficiais da RME e, portanto, indicadores de conteúdos a serem ensinados nas escolas municipais. Analisei as propostas curriculares no período entre 1974 e 2006 (quadro 20):

QUADRO 20 - PROPOSTAS CURRICULARES DA RME - 1974-2006

PROPOSTAS CURRICULARES	ANO/PERÍODO
Diretrizes de Ensino de 1.º Grau	1974
Plano de Educação: Plano Curricular	1975
Plano Curricular: Diretrizes curriculares para as escolas municipais	1978
Jornal Escola Aberta	1987
Currículo Básico: uma contribuição para a escola pública brasileira	1988
Currículo Básico: compromisso permanente para a melhoria da qualidade do ensino na escola pública	1989-1992
Currículo Básico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba: compromisso permanente para a melhoria da qualidade do ensino na escola pública	1995
A escola organizada em ciclos de aprendizagem: Diretrizes Curriculares – em discussão	1997-2000
Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba	2006

FONTE: Arquivo da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba

No período de 1974 a 2006 a mantenedora organizou 09 documentos, que estabeleceram, nesses diferentes contextos, a concepção, os objetivos e os conteúdos que serviram e servem de subsídio para o trabalho nas unidades escolares.

Essas propostas apresentaram mudanças, tanto na concepção teórica quanto em relação aos objetivos e conteúdos. Nesta seção, busco mostrar parte dessas mudanças, na medida em que analiso as narrativas trabalhadas pela professora, procurando identificar de que forma foram indicadas nas diferentes propostas curriculares.

As Diretrizes de Ensino de 1.º Grau, elaboradas em 1974, estabeleceram para cada área do ensino os objetivos de extensão, em que estavam indicados conteúdos a serem trabalhados pelo professor em cada etapa. Na área de Estudos Sociais, constatei a presença de conteúdos relativos à história do Paraná na 2.ª etapa, e selecionei os que mais se aproximavam das narrativas trabalhadas pela professora:

Adquirir conhecimentos básicos sobre o Estado do Paraná:

- aspectos históricos;
- aspectos físicos;
- organização política básica;
- aspectos sociais: população, estilo de vida, bases econômicas, costumes, etc. (CURITIBA, 1974).

De acordo com os objetivos e conteúdos expressos nessas diretrizes, verifiquei que foram indicados de forma muito genérica. Portanto, de modo geral, as narrativas históricas trabalhadas pela professora podem ser consideradas como implícitas no objetivo: *Adquirir conhecimentos básicos sobre o Estado do Paraná*, mais especificamente no item *aspectos históricos*.

A narrativa *Emancipação Política do Paraná* também pode ser considerada como implícita no item *organização política básica*.

O *Plano de Educação* organizado pela Diretoria de Educação, em 1975, estabeleceu as diretrizes gerais de trabalho para todas as Unidades Escolares municipais. Este Plano Curricular foi elaborado a partir dos trabalhos realizados pelas escolas, que demonstraram um consenso ao apresentarem praticamente a mesma proposta quando da elaboração de seus currículos para as respectivas unidades de ensino (CURITIBA, 1975b, p.11).

Os conteúdos sobre a história do Paraná foram indicados na área da Integração Social, mais precisamente na 4.ª série. Dos conteúdos indicados, alguns se aproximavam das narrativas:

Formação e processo histórico do Paraná no contexto da História do Brasil.

- Identificar o processo de desbravamento, formação e processo histórico do Paraná: capitania, província autônoma e Estado Membro;
- Distinguir fatos principais do Paraná nos diferentes períodos históricos [...] (CURITIBA, 1975c).

As narrativas: *Ocupação portuguesa do espaço paranaense; Espanhóis, nossos primeiros colonizadores; Os bandeirantes atacam as reduções*, e *Os espanhóis no Paraná*: encomiendas e reduções podem ser consideradas implícitas no conteúdo *Formação e Processo Histórico do Paraná no Contexto da História do Brasil*, mais especificamente no objetivo *Identificar o processo de desbravamento, formação e processo histórico do Paraná*.

Nessas Diretrizes surgia, explicitamente, a questão da *Capitania*, que não havia sido indicada nas propostas anteriores e que foi enfatizada pela professora quando tratou da narrativa histórica *A ocupação portuguesa do espaço paranaense*.

Além disso, todas as narrativas podem ser consideradas implícitas no objetivo *Distinguir fatos principais do Paraná nos diferentes períodos históricos*, pois este objetivo foi apontado de forma ampla e não especificava os conteúdos a serem trabalhados.

As *Diretrizes Curriculares para as escolas municipais* elaboradas em 1978 apresentaram uma mudança na maneira de mostrar os objetivos e os conteúdos a serem trabalhados. Os conteúdos sobre a história do Paraná foram indicados para serem ensinados em Estudos Sociais, mais precisamente na 4.<sup>a</sup> série. O objetivo e os conteúdos em que podem ser consideradas implícitas as narrativas foram:

Reconhecer os aspectos históricos e culturais do Estado do Paraná.  
Aspectos históricos e culturais: processo de desbravamento, formação e processo histórico do Paraná no Brasil: Capitania, Província Autônoma e Estado Membro;  
Fatos principais do Paraná nos diferentes períodos históricos (inclusive imigração) (CURITIBA, 1978).

As narrativas: *A ocupação portuguesa do espaço paranaense; Espanhóis, nossos primeiros colonizadores; Os bandeirantes atacam as reduções e Os espanhóis no Paraná*: encomiendas e reduções podem ser tomadas como implícitas no conteúdo *Aspectos históricos e culturais*: processo de desbravamento, formação e processo histórico do Paraná no Brasil.

Ademais, todas as narrativas podem ser consideradas implícitas no conteúdo *Fatos principais do Paraná nos diferentes períodos históricos*, uma vez que essas diretrizes não especificavam os fatos históricos.

A narrativa *Imigrantes no Paraná* encontrava-se explícita no conteúdo *imigração*.

Como já se observou, o fio condutor dessas propostas curriculares era a história política tradicional, com ênfase para os aspectos históricos.

Já a proposta curricular oficializada em 1987 e editada no documento *Jornal Escola Aberta* (1987) apresentava uma perspectiva diferenciada. A história política permaneceu permeando a organização da proposta curricular; no entanto, nesta proposta ocorreram algumas mudanças, em virtude da concepção que fundamentava o ensino de história nesse contexto. No referencial teórico estavam indicados os pressupostos que definiam o objeto da história. O documento apontava que a história tem como objeto de estudo o trabalho humano, e é no "estudo das relações de trabalho que se constrói o conhecimento histórico". Mais adiante indicava que, tendo como princípio fundamental a relação do homem com a natureza e com outros homens, entendia-se que a história era "um processo dinâmico, contraditório e conflituoso, onde o indivíduo é sujeito (transformador) e objeto (determinado) pela realidade" (CURITIBA, 1987, p.17).

Para a organização dos pressupostos metodológicos definia-se como base para a proposta "a realidade vivida pelo professor e pelo aluno e o saber socialmente produzido". Para tanto, propunha-se um ensino de conteúdos por meio da construção de conceitos que seriam fundamentais para o aluno. Apontava-se um trabalho com as noções de tempo, espaço, transformação e produção das necessidades (CURITIBA, 1987, p.17).

Essa proposta curricular apresentava uma mudança, a inclusão de uma outra periodização para a história do Paraná: "Paraná Tradicional" e "Paraná Moderno", tomando um novo enfoque para explicar a "Formação Histórica do Paraná" (CARDOSO; WESTPHALEN, 1986, p.9). Esta periodização teve como referência o trabalho de

Westphalen, Machado e Balhana (1968, p.1-52)<sup>102</sup>, o qual previa um estudo da história do Paraná a partir do processo de ocupação e não mais pela periodização.

A história do Paraná foi indicada para ser ensinada na área de história, mais especificamente na 4.<sup>a</sup> série. Os conteúdos que mais se aproximaram das narrativas foram:

2.2. A formação histórica do espaço paranaense: as pessoas que vieram de outros lugares – formação étnica; como esta terra veio se tornar o Estado do Paraná; o homem branco disputa a posse das terras paranaenses: com os índios e com outras Províncias.

[...]

6.1. O movimento de emancipação.

6.2. Movimentos sociais (abolição).

6.3. A revolta federalista.

[...]

7.1. A questão agrária no Paraná: ontem, hoje (CURITIBA, 1987, p.19-20).

As narrativas: *A ocupação portuguesa do espaço paranaense; Espanhóis, nossos primeiros colonizadores; Os bandeirantes atacam as reduções e Os espanhóis no Paraná*: encomiendas e reduções podem ser consideradas implícitas no conteúdo:

A formação histórica do espaço paranaense: as pessoas que vieram de outros lugares – formação étnica; como esta terra veio se tornar o Estado do Paraná; o homem branco disputa a posse das terras paranaenses: com os índios e com outras Províncias.

A narrativa *Emancipação Política do Paraná* refere-se ao conteúdo *O movimento de emancipação*, apontado nesta proposta, estando, portanto, indicado de forma explícita.

Quanto à narrativa *Revolução Federalista*, apresentava-se de forma explícita no conteúdo *A revolta federalista*.

---

<sup>102</sup> Nessa perspectiva, a História do Paraná é entendida a partir dos estudos realizados por Westphalen, Machado e Balhana (1968), em que está construída uma "análise dos problemas relacionados com a ocupação da terra, no Paraná, no século XX". A partir desse estudo introduziu-se um novo enfoque na historiografia paranaense: Paraná tradicional (séculos XVII, XVIII e XIX) e Paraná moderno (século XX).

A narrativa *A Questão do Contestado* pode ser tomada como implícita no conteúdo *A questão agrária no Paraná: ontem*.

No documento *Currículo Básico: uma contribuição para a escola pública brasileira* (1988) abandonou-se a organização por objetivos, e em história foi adotada uma organização pela tematização, contemplando conteúdos significativos, a partir dos eixos: "Sociedade, Cultura, Natureza e Trabalho".

Essa mudança se explica, em parte, pela concepção que passou a fundamentar a proposta. Na concepção de história, o currículo indicava um resgate da história como ciência, exigindo, desse modo, uma nova visão de conteúdo, um novo método de ensino e um olhar crítico aos livros didáticos, bem como à bibliografia<sup>103</sup> (CURITIBA, 1988, p.102).

Para se efetivar o resgate da história como ciência, o currículo sugeria alguns princípios que fundamentavam essa nova concepção, a saber:

- a) Entender a História como devir do homem, ou seja, a História deve ser tomada como produto de ação de todos os homens.
- b) A História é o produto da prática concreta do homem.
- c) A História é um processo dinâmico, contínuo, total e plural (CURITIBA, 1988, p.102).

Para tanto, o ensino de história passou a ser entendido como fundamental para que os indivíduos se percebam como parte da sociedade enquanto sujeitos ativos e, para efetivar este ensino, seriam tomados como ponto de partida e de chegada a realidade vivida e o conhecimento historicamente acumulado.

Nessa proposta, permanecia a periodização adotada na proposta anterior: Paraná Tradicional e Paraná Moderno. Apesar de a história política estar permeando o ensino proposto, ocorreu uma mudança, a preocupação em sair da perspectiva linear, com a "negação do tempo seqüencial" (ABUD, 2001, p.134), indicando outra abordagem para os conteúdos, a temática.

---

<sup>103</sup> Para aprofundar a discussão, ver CABRINI, C. et al. **O ensino da história: revisão urgente**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

A história do Paraná foi recomendada, mais especificamente, para ser ensinada na 4.<sup>a</sup> série. Dos conteúdos indicados, os que mais se aproximam das narrativas são apontados no tema *Sociedade*:

1. Ocupação do espaço paranaense.  
[...]
- 1.2. Formação do espaço paranaense.
2. Movimentos sociais e políticos paranaenses:  
Emancipação política, abolição, movimento federalista, movimentos migratórios, movimentos trabalhadores, partidos políticos do Paraná (CURITIBA, 1988).

As narrativas: *A ocupação portuguesa do espaço paranaense; Espanhóis, nossos primeiros colonizadores; Os bandeirantes atacam as reduções e Os espanhóis no Paraná*: encomiendas e reduções podem ser consideradas implícitas nos conteúdos *Ocupação do espaço paranaense e Formação do espaço paranaense*.

A narrativa *A Questão do Contestado* pode ser vista como implícita no conteúdo *Formação do espaço paranaense*.

As narrativas *Emancipação Política do Paraná, Revolução Federalista, e Imigrantes no Paraná* apareciam de forma explícita nesta proposta, no item *Movimentos sociais e políticos paranaenses*.

No documento *Currículo Básico*: compromisso permanente para a melhoria da qualidade do ensino na escola pública - 1989-1992, a concepção teórica se manteve na perspectiva da história que possibilitasse ao aluno o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e a reflexão crítica desse conhecimento. Assim, o aluno poderia situar-se no seu tempo e em sua sociedade, estabelecendo relações com outras sociedades em outros tempos.

O eixo norteador dessa proposta era: "A construção da vida do homem em sociedade". E, como está indicado nos pressupostos teóricos, as sociedades humanas seriam trabalhadas tendo como parâmetros as categorias: Trabalho, Poder e Cultura.

Em relação à história do Paraná a periodização adotada nos currículos anteriores, que indicavam o Paraná Tradicional e o Paraná Moderno, não está presente.

Permaneceu a periodização vinculada à história política: "A sociedade paranaense no contexto brasileiro da Colônia ao Império" e "O Paraná no contexto republicano".

Nessa proposta, os conteúdos de história do Paraná faziam parte dos conteúdos indicados para serem ensinados a partir da 3.<sup>a</sup> série, e seriam trabalhados no sentido de que o aluno "compreendesse a formação histórica da sociedade brasileira" (CURITIBA, 1989-1992, p.373).

Dentre os conteúdos indicados, os que mais se aproximaram das narrativas foram sugeridos para a 4.<sup>a</sup> série:

A organização social, política e administrativa do Brasil e do Paraná: hoje e em outros tempos.

[...]

Emancipação política do Paraná.

[...]

A sociedade paranaense no contexto brasileiro da Colônia ao Império.

Os imigrantes. Estudo de caso: a colônia Cecília.

O Paraná no contexto republicano.

Revolução Federalista (1893-1895).

Contestado (1912-1916) (CURITIBA, 1989-92, p.374-377).

As narrativas: *Ocupação portuguesa do espaço paranaense; Espanhóis, nossos primeiros colonizadores; Os bandeirantes atacam as reduções e Os espanhóis no Paraná*: encomiendas e reduções podem ser consideradas implícitas no conteúdo *A organização social, política e administrativa do Brasil e do Paraná*, mais especificamente no item '*em outros tempos*'.

A narrativa *Imigrantes no Paraná* estava explícita no conteúdo *Os imigrantes*. Nesta proposta curricular estava indicada uma especificidade, o trabalho de *Estudo de caso: a colônia Cecília*.

As demais narrativas: *Emancipação Política do Paraná; Revolução Federalista, e A Questão do Contestado* foram expressas de forma explícita.

No documento *Currículo Básico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba*: compromisso permanente para a melhoria da qualidade do ensino na escola pública - 1995, a concepção de história permaneceu a mesma da proposta anterior – Currículo

Básico de 1989-1992 –, ocorrendo uma reorganização dos conteúdos e critérios de avaliação.

A história do Paraná, nesta proposta, ficou contemplada a partir da 3.<sup>a</sup> série, sendo que na 4.<sup>a</sup> série a ênfase era maior. Manteve-se o enfoque de um trabalho com os conteúdos sobre o Paraná inseridos no contexto brasileiro, e apontava-se para um trabalho em que ocorressem as relações entre os aspectos políticos, econômicos e culturais, numa contextualização histórica. Os conteúdos que mais se aproximaram das narrativas trabalhadas foram os indicados para a 3.<sup>a</sup> e 4.<sup>a</sup> séries:

3.<sup>a</sup> série

Estratégias de exploração e ocupação

4.<sup>a</sup> série

A organização social, política e administrativa do Paraná Província no contexto brasileiro.

Emancipação política do Paraná

[...]

O Paraná no contexto republicano

A Revolução Federalista (1893-1895)

O Contestado (1912-1916); questões de terras

[...]

A imigração européia e oriental (CURITIBA, 1995).

Nesta proposta curricular as narrativas: *A ocupação portuguesa do espaço paranaense; Espanhóis, nossos primeiros colonizadores; Os bandeirantes atacam as reduções e Os espanhóis no Paraná*: encomiendas e reduções podem ser vistas como implícitas no conteúdo, indicado para a 3.<sup>a</sup> série, *Estratégias de exploração e ocupação*.

As demais narrativas: *Emancipação Política do Paraná, Revolução Federalista, A Questão do Contestado e Imigrantes no Paraná* foram expressas de forma explícita nos conteúdos de 4.<sup>a</sup> série.

As Diretrizes Curriculares de 1997-2000 não indicavam conteúdos específicos para as áreas do conhecimento, mas objetivos que foram estabelecidos tendo como perspectiva o que o aluno necessita "para compreender a realidade em que vive".

Dos objetivos indicados, os que mais se aproximaram das narrativas foram os do Ciclo II:

Reconhecer movimentos políticos, econômicos e/ou sociais que ocorrem em diferentes momentos históricos nacionais, estabelecendo relações com Curitiba e o Paraná neste contexto.

[...]

Contextualizar os deslocamentos (imigrações e migrações) de diferentes grupos no Brasil e a inserção desses grupos nas atividades econômicas, evidenciando a diversidade cultural resultante desse processo em diferentes tempos (CURITIBA, 1997-2000, p.83-84).

Nessas diretrizes, os objetivos foram propostos de forma genérica. Com isso, não foram identificados objetivos referentes às narrativas: *A ocupação portuguesa do espaço paranaense; Espanhóis, nossos primeiros colonizadores; Os bandeirantes atacam as reduções, e Os espanhóis no Paraná: encomiendas e reduções.*

As narrativas: *Emancipação Política do Paraná, Revolução Federalista e A Questão do Contestado* podem ser consideradas implícitas no objetivo *Reconhecer movimentos políticos, econômicos e/ou sociais que ocorrem em diferentes momentos históricos nacionais, estabelecendo relações com Curitiba e o Paraná neste contexto.*

A narrativa *Imigrantes no Paraná* está explícita no objetivo: *Contextualizar os deslocamentos (imigrações e migrações) de diferentes grupos no Brasil e a inserção desses grupos nas atividades econômicas, evidenciando a diversidade cultural resultante desse processo em diferentes tempos, mais especificamente em relação ao segmento imigrações.*

As *Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba* de 2006 propõe uma nova reorganização curricular. A concepção de história toma como objeto do ensino "as formações sociais, bem como as relações sociais que nelas se estabelecem".

A história do Paraná foi indicada para o Ciclo II, e os objetivos foram propostos tomando como ponto de partida os eixos articuladores dos conteúdos: cultura, identidade e cidadania. Dos conteúdos propostos, os que mais se aproximaram das narrativas foram:

Primeiros núcleos de povoamento:  
 - dos espanhóis, como Ontiveros, Ciudad Real Del Guayrá  
 [...]  
 Núcleos de povoamento imigratório  
 As questões econômicas no Brasil, em diferentes contextos históricos, no Paraná e em Curitiba:  
 - chegada dos portugueses  
 Questões de terras no Brasil, nos diferentes contextos históricos: ocupação; êxodo rural; conflitos sociais, hoje e em outros tempos  
 [...]  
 Paraná no Brasil Império: Emancipação Política do Paraná - 1853  
 [...]  
 Revolução Federalista (1893-1895):  
 - Lapa e Curitiba.  
 O Contestado (1912-1916) (CURITIBA, 2006a, p.165).

A narrativa: *Espanhóis, nossos primeiros colonizadores* pode ser considerada implícita no conteúdo *Primeiros núcleos de povoamento dos espanhóis, como Ontiveros, Ciudad Real Del Guayrá*, na medida em que a professora fez referência a esses núcleos de povoamento em suas explicações.

A narrativa *Imigrantes no Paraná* pode ser tomada como implícita no conteúdo *Núcleos de povoamento imigratório*, pois, em sua explicação, a professora fez referência a algumas cidades que tiveram sua origem com a vinda dos imigrantes para o Estado.

A narrativa *A ocupação portuguesa do espaço paranaense* pode ser tomada como implícita no conteúdo *chegada dos portugueses*, pois a narrativa do manual didático usado pela professora trata desse contexto histórico.

As narrativas *Emancipação Política do Paraná*; *Revolução Federalista*, e *A Questão do Contestado* foram indicadas de forma explícita nessas diretrizes.

As narrativas *Os bandeirantes atacam as reduções* e *Os espanhóis no Paraná*: encomiendas e reduções não foram identificadas nos conteúdos propostos.

A análise consistiu em identificar, nas diferentes propostas curriculares, de que forma as narrativas históricas foram indicadas nos objetivos e conteúdos: se de forma implícita, explícita ou, ainda, se não foram identificadas. Após a análise, organizei um quadro para observar a frequência com que foram indicadas:

QUADRO 21 - NARRATIVAS HISTÓRICAS E PROPOSTAS CURRICULARES

	1974	1975	1978	1987	1988	1989-1992	1995	1997-2000	2006
Ocupação portuguesa...	I	I	I	I	I	I	I	NI	I
Espanhóis, primeiros...	I	I	I	I	I	I	I	NI	I
Bandeirantes...	I	I	I	I	I	I	I	NI	NI
Os espanhóis: encomiendas...	I	I	I	I	I	I	I	NI	NI
Emancipação Política	I	I	I	E	E	E	E	I	E
Revolução Federalista	I	I	I	E	E	E	E	I	E
Questão do Contestado	I	I	I	I	I	E	E	I	E
Imigrantes no Paraná	I	I	E	I	E	E	E	E	I

FONTE: A autora

NOTA: I - implícita; E - explícita; NI - não identificada.

Observei que as narrativas: *A ocupação portuguesa do espaço paranaense* e *Espanhóis, nossos primeiros colonizadores* foram indicadas de forma implícita em praticamente todas as propostas (08). Só não foram identificadas na proposta do período 1997-2000.

As narrativas *Os bandeirantes atacam as reduções* e *Os espanhóis no Paraná: encomiendas e reduções* foram apresentadas de forma implícita em 07 propostas. Nas propostas de 1997-2000 e de 2006 não foram identificadas.

As narrativas *Emancipação Política do Paraná* e *Revolução Federalista* foram indicadas de forma implícita em 04 propostas, nas de 1974, 1975, 1978 e de 1997-2000. E, de forma explícita, em 05 propostas, nas de 1987, 1988, 1989-92, 1995 e 2006.

A narrativa *A Questão do Contestado* foi apresentada de forma implícita em 06 propostas, nas de 1974, 1975, 1978, 1987, 1988 e 1997-2000. E, de forma explícita, em 03 propostas, nas de 1989-92, 1995 e 2006.

A narrativa *Imigrantes no Paraná* foi indicada de forma implícita em (04) propostas, nas de 1974, 1975, 1987 e 2006, e de forma explícita em 05 propostas, de 1978, 1988, 1989-92, 1995, 1997-2000.

A partir da análise empreendida pude identificar que a professora, na sua prática de aulas, seleciona narrativas históricas que, no seu entender, são importantes enquanto saber escolar. Constatei que esta seleção é realizada a partir do que já foi

selecionado pela "tradição", tanto pelas propostas curriculares quanto pelos manuais adotados. A partir dessa seleção a professora elabora as suas explicações nas aulas de história.

Observei também que as narrativas históricas trabalhadas pela professora podem ser consideradas constitutivas do *código disciplinar* da história do Paraná, na medida em que foram expressas na forma de conteúdos nas diferentes propostas curriculares, ora de forma implícita, ora de forma explícita, mas permanecendo indicadas para serem trabalhadas no contexto escolar, podendo ser consideradas como uma tradição no ensino da história regional.

As propostas curriculares apresentaram mudanças, permanências e descon-tinuidades, constituindo um "processo pelo qual se inventa tradição", na perspectiva de Goodson (2001, p.27). Além disso, evidenciaram uma finalidade para o ensino da história, contribuindo na atribuição, por parte de professores e alunos, de determinados sentidos ao passado.

Observei que, nas primeiras propostas, de 1974 a 1978, os objetivos e/ou conteúdos propostos revelavam uma história na perspectiva da história política tradicional, em que o passado era visto como algo pronto e acabado. O ensino, nesta ótica, possibilitaria ao aluno "dar ao passado" um sentido de algo inquestionável. Um passado "reificado, inerte, esquecido", segundo Pais (1999, p.3).

Já nas propostas de 1897 a 1995 evidenciou-se uma outra concepção de história, não mais como "produto final", mas uma história entendida como "um processo dinâmico, contraditório e conflituoso", como "devir", ou seja, a história "tomada como produto de ação de todos os homens". O ensino passou a enfatizar o seu caráter "problematizador e interpretativo", permitindo ao aluno olhar o passado de uma forma reflexiva e crítica. Este ensino possibilitaria ao aluno tomar consciência de que o sentido do passado não é só de continuidades, mas também de mudanças.

Na proposta de 1997-2000, revelou-se evidenciada uma concepção de história que levaria o aluno a entender "as sociedades em seu permanente fazer-se". A partir dessa concepção, o aluno atribuiria ao passado um sentido de "movimento".

Na proposta de 2006, mostrou-se uma concepção em que o aluno teria não só acesso ao conhecimento histórico socialmente construído, mas, também, a oportunidade de viver situações em aulas de história que o conduziram a "pensar historicamente", e a "compreender que a história está em constante transformação e que existem diferentes interpretações e explicações históricas", na perspectiva da educação histórica. A partir dessa concepção, ele teria condições de atribuir ao passado um sentido de "construção" do conhecimento histórico, e, na perspectiva de Rüsen, "na percepção de contingência e diferença no tempo" (RÜSEN, 2001, p.155).

Embora as propostas curriculares tenham apresentado mudanças e algumas permanências, a pesquisa apontou que, no contexto de escolarização, esteve presente um ensino voltado para a história política tradicional, mediado pela narrativa do manual didático e pela explicação da professora, fazendo com que alunos e professora, de modo geral, atribuíssem ao passado o sentido de algo pronto e acabado, levando-os a assumir uma consciência histórica tradicional.

## 6 NARRAR: UMA MANEIRA DE APRENDER A ESCREVER A HISTÓRIA

No capítulo anterior procurei analisar a maneira como a história é aprendida em sala de aula a partir das atividades propostas pela professora e realizadas pelos alunos, e como as narrativas dos alunos foram solicitadas pela professora ao planejar suas aulas. Além disso, procurei identificar, a partir da análise de Planos curriculares e Diretrizes da RME, como as narrativas trabalhadas pela professora estão constituindo uma forma de levar os alunos a se relacionarem com o passado do Paraná. Observei que, das atividades propostas pela professora, em apenas dois momentos foi solicitada ao aluno a produção de narrativa em relação à história do Paraná<sup>104</sup>. Assim, retomando a ideia de que a narrativa é uma maneira de ensinar e aprender história, busco, no presente capítulo, identificar nas narrativas do manual didático, nas narrativas da professora e nas produções dos alunos: os marcadores históricos, os marcadores de relações causais/mudanças/continuidades, marcadores temporais, marcadores espaciais e os personagens/agentes pessoais/sociais que constituem as narrativas, e, a partir da identificação desses marcadores, identifico os níveis das narrativas produzidas pelos alunos.

Dos conceitos substantivos trabalhados, em duas aulas a professora solicitou aos alunos uma produção própria, ou seja, a produção de uma narrativa.

Para o conceito substantivo: *Espanhóis, nossos primeiros colonizadores e Os bandeirantes atacam as reduções*, ela solicitou: "Escreva como você acha que viviam os índios nas missões junto aos padres jesuítas".<sup>105</sup>

---

<sup>104</sup> A professora solicitou uma narrativa em relação à história do Brasil, a qual, no entanto, não será foco de análise nesta investigação.

<sup>105</sup> Os conceitos substantivos foram trabalhados, respectivamente, nos dias 16 de maio e 24 de maio. A produção da narrativa foi solicitada após a aula do dia 24.

Para o outro conceito substantivo: *Revolução Federalista*, pediu a narrativa "Escrevam o que entenderam sobre Revolução Federalista".<sup>106</sup>

Neste capítulo, analiso as narrativas produzidas pelos alunos. Os critérios de análise das narrativas foram estabelecidos a partir da abordagem teórica desenvolvida no capítulo 1. Tomei como referência os estudos de Barca (2006a), Husbands (2003), Carretero e Jacott (1997) e Topolski (2004).

A partir dos elementos sugeridos por esse conjunto de autores, foi feita a categorização das ideias contidas nas narrativas dos alunos. Esta categorização consistiu em um estudo empírico baseado na metodologia da investigação qualitativa na perspectiva da *Grounded Theory* (BOGDAN; BIKLEN, 1994), na qual as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos vão sendo agrupados.

## 6.1 AS TRAMAS DAS NARRATIVAS E AS IDEIAS DOS ALUNOS

A análise da trama das narrativas consistiu em identificar, inicialmente, na narrativa do manual didático, na narrativa da professora e nas produções dos alunos: os marcadores históricos, as relações causais/mudanças/continuidades, marcadores temporais, marcadores espaciais e os personagens/agentes pessoais/sociais que constituem as narrativas.

Em seguida, à luz dos marcadores que surgiram da análise das narrativas, fiz o cruzamento dos dados e observei se os alunos mantiveram ou omitiram os marcadores das narrativas de referência, ou, ainda, se surgiram outros marcadores indicados pelos alunos.

---

<sup>106</sup> O conceito substantivo *Revolução Federalista* foi trabalhado em duas aulas, 3 e 17 de outubro, sendo que a narrativa do aluno foi realizada após a segunda aula.

Na narrativa produzida pelos alunos, analisei, além destes construtos, o nível da trama narrativa, levando em consideração:

- se a produção dos alunos apresenta uma trama narrativa, um enredo, e
- a validade do conteúdo histórico.

Para analisar a validade do conteúdo histórico busquei ver as aproximações e distanciamentos entre as narrativas dos alunos e as narrativas do manual didático.

#### 6.1.1 Narrativa do Aluno: "Escreva como você acha que viviam os índios nas missões junto aos padres jesuítas"

Para a análise da narrativa dos alunos: "Escreva como você acha que viviam os índios nas missões junto aos padres jesuítas", foram consideradas as narrativas do manual didático e da professora: *Espanhóis, nossos primeiros colonizadores* e *Os bandeirantes atacam as reduções*.

Dos 30 alunos matriculados, 27 estavam presentes na aula em que a professora solicitou a produção da narrativa. Todos os alunos presentes produziram suas narrativas.

As tramas das narrativas do manual didático e as narrativas da professora tenderam a destacar as rupturas políticas como marcadores históricos. Na narrativa: *Espanhóis, nossos primeiros colonizadores*, a ênfase, tanto no manual didático como na narrativa da professora, recaiu sobre os acontecimentos políticos e culturais do contexto histórico em que os espanhóis iniciaram a colonização das terras que mais tarde passaram a constituir, historicamente, o espaço paranaense; fazem referência ao desrespeito, por parte dos portugueses, ao Tratado de Tordesilhas; à fundação de cidades e vilas pelos espanhóis como uma forma de "garantir a posse das terras"; à vida dos padres jesuítas com a intenção de "pacificar" e catequizar os indígenas; ao contato entre os europeus e indígenas e à aculturação ocorrida.

Na narrativa *Os bandeirantes atacam as reduções*, a ênfase, tanto no manual didático como na narrativa da professora, foi para a ação de portugueses e bandeirantes

paulistas quando estes resolveram acabar com as reduções, provocando verdadeiras guerras; os portugueses conquistando a região das reduções, com o objetivo de expandir seus limites, aprisionando os índios, explorando o ouro e as riquezas; o fato de as bandeiras terem contribuído para que a região de Guaíra ficasse pertencendo ao Paraná; a destruição das reduções de Guaíra.

As narrativas dos alunos apresentaram os seguintes marcadores históricos:

QUADRO 22 - PRINCIPAIS MARCADORES HISTÓRICOS DA NARRATIVA COMO VIVIAM OS ÍNDIOS NAS MISSÕES JUNTO AOS PADRES JESUÍTAS, SEGUNDO OS ALUNOS

Índios foram escravizados pelos espanhóis/bandeirantes/ escravidão (13)
Bandeirantes e portugueses atacaram as missões/conflito/guerra (10)
Tratado de Tordesilhas (01)
Portugueses não respeitaram este acordo (01)
Espanhóis [...] fundaram três cidades que eram: Real de Guairá, Ontiveros e a Vila Rica do Espírito Santo (01)
Espanhóis [...] trouxeram para cá os padres jesuítas (01)

FONTE: A autora

Quanto aos marcadores históricos, as narrativas dos alunos tenderam a manter e destacar, com maior ênfase, o cotidiano da vida dos indígenas nas reduções jesuíticas e as relações que se estabeleceram nesse contexto. Alguns alunos (13) fizeram referência ao fato de os indígenas terem sido escravizados pelos espanhóis e/ou bandeirantes. Exemplo de narrativa:

*Há muito tempo atrás os índios foram escravizados pelos espanhóis. Os espanhóis os matavam, os escravizavam e outras barbaridades [...].* (Cristina, 09 anos)

Alguns alunos (10) mencionaram o fato em que os bandeirantes e portugueses atacaram as missões, ou os conflitos/guerras entre portugueses/espanhóis e indígenas. Exemplo de narrativa:

*Os bandeirantes chegaram armados. Eles queriam escravizar os índios e os índios não puderam fazer nada [...].* (Vagner, 10 anos)

As narrativas dos alunos omitiram alguns marcadores históricos presentes nas narrativas do manual didático e nas narrativas da professora:

QUADRO 23 - PRINCIPAIS MARCADORES/MARCOS HISTÓRICOS OMITIDOS PELOS ALUNOS

NARRATIVA	
Espanhóis, nossos primeiros colonizadores	Os bandeirantes atacam as reduções
Mas não demorou muito e começou o declínio das reduções. Tanto os espanhóis quanto os portugueses contribuíram para que isso acontecesse.	As bandeiras contribuíram decisivamente para que a região de Guaíra ficasse pertencendo ao Paraná. As reduções de Guaíra foram destruídas pela bandeira comandada por Antônio Raposo Tavares e Manuel Preto, em 1629.

FONTE: A autora

Os alunos omitiram os marcadores/marcos históricos presentes nas narrativas do manual didático e da professora referentes a alguns acontecimentos, como: o *declínio das reduções* e o fato de que isto ocorreu tanto pela ação de espanhóis como de portugueses; a questão de que a ação dos bandeirantes foi decisiva na constituição do espaço paranaense.

Quanto às relações causais/mudanças/continuidades relativamente ao conceito substantivo *Espanhóis, nossos primeiros colonizadores*, a narrativa do manual e da professora enfatizaram o fato de os portugueses não respeitarem o Tratado de Tordesilhas; a fundação de várias cidades pelos espanhóis como um meio de garantir a posse das terras; os conflitos que ocorreram entre "brancos" e os indígenas, e que estes acontecimentos "dificultaram o estabelecimento definitivo dos espanhóis"; o fato da vinda dos padres jesuítas foi com a intenção de "pacificar" os índios e que este deu origem às reduções no Paraná; o declínio das reduções em virtude da ação tanto dos espanhóis quanto dos portugueses; o contato entre brancos e índios, que modificou alguns hábitos de ambas as culturas.

Quanto às relações causais/mudanças/continuidades quanto ao conceito substantivo: *Os bandeirantes atacam as reduções*, a narrativa do manual e da professora destacaram: o fato de portugueses e bandeirantes acabarem com as reduções, provocando verdadeiras guerras; portugueses queriam conquistar a região ocupada

pelas reduções, pois assim poderiam expandir seus limites; portugueses e bandeirantes enriqueceriam ainda mais, pois aprisionariam índios – principalmente na região de Guaíra –, que seriam vendidos como escravos; bandeiras contribuíram decisivamente para que a região de Guaíra ficasse pertencendo ao Paraná.

As narrativas dos alunos apresentaram os seguintes marcadores de relações causais/mudanças/continuidades:

QUADRO 24 - PRINCIPAIS RELAÇÕES CAUSAIS/MUDANÇAS/CONTINUIDADES, SEGUNDO OS ALUNOS

<p>O contato entre brancos/padres jesuítas/espanhóis e índios (16)</p> <p>Índigenas viviam bem/felizes/protegidos nas missões e com a chegada de bandeirantes e/ou portugueses tornam-se escravos/perdem a liberdade (10)</p> <p>Espanhóis [...] trouxeram para cá os padres jesuítas para acalmar os índios (2)</p> <p>Portugueses não respeitaram este acordo [Tratado de Tordesilhas] (1)</p> <p>Espanhóis [...] fundaram três cidades que eram: Real de Guairá, Ontiveros e a Vila Rica do Espírito Santo (1)</p> <p>Hoje atualmente temos 200.000 indígenas muitos estão deixando as suas aldeias e estão participando das atividades urbanas etc. (1)</p>
---

FONTE: A autora

Quanto às relações causais/mudanças/continuidades, as narrativas dos alunos tenderam a manter e destacar com maior ênfase a ideia de aculturação ocorrida após a chegada dos colonizadores; e a ideia da mudança que ocorreu na vida dos indígenas. Alguns alunos (16) fizeram referência ao contato entre brancos/padres jesuítas/espanhóis e índios. Exemplo de narrativa:

*[...] Quando os padres jesuítas chegaram aqui eles queriam ensinar os índios a ler e escrever, mas o mais importante foi ensinar a religião cristã.*

*Que os padres começaram pelas crianças e depois conquistaram os adultos.*

*Um dia em uma redução é mais ou menos assim: os homens pescam, plantam, colhem legumes, verduras, as crianças fazem junto aos padres a catequização que é o ensino religioso, as mulheres cozinham, cuidam das crianças que também ajudam os homens [...]. (Luiza, 10 anos)*

Alguns alunos (10) fizeram referência ao modo como os indígenas viviam: "bem, felizes e/ou protegidos" nas missões, e a que, com a chegada de bandeirantes e/ou portugueses, tornam-se escravos/perdem a liberdade. Exemplo de narrativa:

*Na minha opinião, eu acho que quando os índios encontraram os padres jesuítas [e] eles ficaram alegres porque eles se sentiam com mais segurança.*

*Os índios aprenderam a ler e escrever, aprendendo também a fazer novas técnicas de trabalho e a religião cristã.*

*Quando eles se sentiram com mais segurança era porque os padres protegiam eles dos portugueses que faziam eles de escravos para procurarem muitas pedras preciosas. (Lucas, 09 anos)*

As narrativas dos alunos omitiram alguns marcadores de relações causais/mudanças/continuidades presentes no manual didático e na narrativa da professora:

QUADRO 25 - PRINCIPAIS MARCADORES DE RELAÇÕES CAUSAIS/MUDANÇAS/CONTINUIDADES OMITIDOS PELOS ALUNOS

NARRATIVA	
Espanhóis, nossos primeiros colonizadores	Os bandeirantes atacam as reduções
Tanto os espanhóis quanto os portugueses contribuíram para o declínio das reduções	Portugueses queriam conquistar a região ocupada pelas reduções, pois assim poderiam expandir seus limites. Bandeiras contribuíram decisivamente para que a região de Guaíra ficasse pertencendo ao Paraná.

FONTE: A autora

Os alunos omitiram algumas relações causais/mudanças/continuidades presentes nas narrativas do manual didático e nas narrativas da professora referentes às ações de espanhóis e portugueses como causas para o declínio das reduções; a expansão dos limites das terras portuguesas ao ocuparem a região das reduções; assim como o movimento das bandeiras como fator decisivo para a constituição do espaço paranaense.

Na narrativa do aluno Marcos (09 anos) surgiu um marcador de relações causais/mudanças não apresentado na narrativa do manual didático e na narrativa da professora:

*Hoje atualmente temos 200.000 indígenas muitos estão deixando as suas aldeias e estão participando das atividades urbanas etc. (Marcos, 09 anos)*

Marcos, ao produzir sua narrativa, fez referência a algumas mudanças que estão ocorrendo na vida dos indígenas na contemporaneidade: *muitos estão deixando*

*as suas aldeias e estão participando das atividades urbanas etc.* Esta referência não está presente na narrativa do manual didático e tampouco na narrativa da professora. Possivelmente ele obteve essa informação a partir de outras leituras, estudos, ou da mídia.

A narrativa do manual didático *Espanhóis, nossos primeiros colonizadores* localiza temporalmente os acontecimentos, usando termos que indicam mudanças temporais como: *mais tarde; assim, foram surgindo; mas não demorou muito; nessa época.* Nesta narrativa, os marcadores temporais estão implícitos.

A professora seguiu a lógica da narrativa do manual didático. Utilizou em sua explicação os marcadores temporais referenciados na narrativa do manual didático, de forma implícita, e além disso inclui outros, como: *a princípio; depois; antigamente; mais tarde; no início; ainda acontece; hoje.*

A trama da narrativa do manual didático *Os bandeirantes atacam as reduções* é construída localizando temporalmente os acontecimentos. Inicia com um marcador temporal de forma explícita: ***Foi por volta de 1629 que os portugueses e os bandeirantes paulistas resolveram acabar com as reduções, provocando verdadeiras guerras.*** E utilizou outro marcador temporal no item: *Para sua informação: as reduções de Guaira foram destruídas pela bandeira comandada por Antônio Raposo Tavares e Manuel Preto, em 1629.* Além dos marcadores explícitos na narrativa do manual didático, incluiu outros marcadores de mudança temporal em sua explicação: *naquela época; hoje; nessa época; antigamente.*

As narrativas dos alunos apresentaram os seguintes marcadores temporais:

QUADRO 26 - MARCADORES TEMPORAIS UTILIZADOS PELOS ALUNOS

Naquela época (2)
Há muito tempo (2)
Hoje (2)
Há muito tempo atrás (1)
E o tempo foi passando (1)
Foi passando o tempo (1)
Mais tarde (1)
Com o tempo (1)
Antes (1)
Atualmente (1)

FONTE: A autora

Quanto aos marcadores temporais, as narrativas dos alunos mantiveram alguns termos usados tanto na narrativa do manual didático como da professora que indicam mudanças temporais. Exemplo de narrativa:

*Há muito tempo atrás nossos ancestrais os índios viviam felizes, mas os portugueses e os espanhóis chegaram e os índios começaram a se revoltar [...].* (Alex, 10 anos)

As narrativas dos alunos omitiram alguns marcadores históricos presentes no manual didático e nas narrativas da professora:

QUADRO 27 - PRINCIPAIS MARCADORES TEMPORAIS OMITIDOS PELOS ALUNOS

PRESENTES NA NARRATIVA DO MANUAL DIDÁTICO	PRESENTES NA NARRATIVA DA PROFESSORA
Narrativa: Espanhóis, nossos primeiros colonizadores - assim, foram surgindo; - mas não demorou muito; - nessa época.	Narrativa: Espanhóis, nossos primeiros colonizadores a princípio; depois; antigamente; no início.
Narrativa: Os bandeirantes atacam as reduções - Foi por volta de <b>1629</b> [...]; - [...] reduções de Guairá foram destruídas [...] em <b>1629</b> .	Narrativa: Os bandeirantes atacam as reduções - Foi por volta de <b>1629</b> [...]; - [...] reduções de Guairá foram destruídas [...] em <b>1629</b> ; - nessa época; - antigamente.

FONTE: A autora

Os alunos omitiram os marcadores temporais explícitos nas narrativas do manual didático, como: *Foi por volta de 1629 que os portugueses e os bandeirantes paulistas resolveram acabar com as reduções, provocando verdadeiras guerras; As reduções de Guairá foram destruídas pela bandeira comandada por Antônio Raposo Tavares e Manuel Preto, em 1629*, bem como omitiram os termos que indicam mudanças temporais: *assim, foram surgindo; mas não demorou muito; nessa época*.

Alguns marcadores temporais presentes nas narrativas da professora foram omitidos pelos alunos, como: *a princípio; depois; antigamente; no início*.

As tramas das narrativas do manual didático e das narrativas da professora apresentam marcadores espaciais. A narrativa do manual didático *Espanhóis, nossos primeiros colonizadores* apresenta alguns marcadores espaciais. Usou os marcadores,

como *Tratado de Tordesilhas*; o nome das cidades fundadas pelos espanhóis: *Cidade Real de Guaíra, Ontiveros e a Vila Rica do Espírito Santo*; o nome das reduções jesuíticas no Paraná: *Nossa Senhora de Loreto, Santo Inácio, São José, São Francisco Xavier, Encarnação, São Miguel, São Tomás, Los Angeles, São Paulo, Jesus Maria, Conceição, São Pedro, Santa Maria*; e apresenta o mapa do Paraná localizando espacialmente as treze reduções. Nesse caso, são marcadores espaciais explícitos, visando à construção da ideia de localização espacial dos alunos.

A narrativa da professora apresentou, além dos marcadores referenciados no manual didático, outros marcadores espaciais, como *Brasil; Estrada da Graciosa; Tratado de Tordesilhas; Espanha; Portugal*.

O enredo da narrativa do manual didático *Os bandeirantes atacam as reduções* apresenta alguns marcadores espaciais: localiza a região – Guaíra – onde os portugueses e bandeirantes escravizavam os índios; e que esta região ficou pertencendo ao Estado do Paraná. Os demais marcadores espaciais são citados no item *Para sua informação*, no qual informa que: as Bandeiras eram expedições que saíam da Vila de São Paulo; entravam no sertão do Brasil; seguiam o curso dos rios Tietê, Parnaíba e Paraná.

A narrativa da professora apresentou, além dos marcadores referenciados no manual didático, outros marcadores espaciais, como *Espanha; Portugal*.

Alguns alunos mantiveram os marcadores/marcos espaciais referenciados no manual didático e nas narrativas da professora:

QUADRO 28 - MARCADORES ESPACIAIS UTILIZADOS PELOS ALUNOS

Reduções/missões jesuíticas (07)
Portugal (2)
Tratado de Tordesilhas (01)
Real de Guaíra, Ontiveros e a Vila Rica do Espírito Santo (01)
Brasil (1)
Espanha (1)
São Paulo (01)

FONTE: A autora

Os alunos mantiveram alguns marcadores/marcos espaciais referenciados no manual didático e na narrativa da professora, sendo que alguns alunos (07) fazem referência às reduções e/ou às missões jesuíticas. Os outros marcadores foram utilizados com menor ênfase. Exemplo de narrativa:

*Eu acho que os padres jesuítas e os índios viviam muito bem nas missões, principalmente ajudando os índios a ler e a escrever, e ensinar a religião cristã [...].* (Yvan, 09 anos)

Alguns alunos omitiram determinados marcadores espaciais:

QUADRO 29 - PRINCIPAIS MARCADORES ESPACIAIS OMITIDOS PELOS ALUNOS

PRESENTES NA NARRATIVA DO MANUAL DIDÁTICO	PRESENTES NA NARRATIVA DA PROFESSORA
Narrativa: Espanhóis, nossos primeiros colonizadores - reduções jesuíticas no Paraná: Nossa Senhora de Loreto, Santo Inácio, São José, São Francisco Xavier, Encarnação, São Miguel, São Tomás, Los Angeles, São Paulo, Jesus Maria, Conceição, São Pedro, Santa Maria.	Narrativa: Espanhóis, nossos primeiros colonizadores - Estrada da Graciosa - Brasília - Amazônia
Narrativa: Os bandeirantes atacam as reduções - região de Guairá - Paraná - sertão do Brasil - Vila de São Paulo - rios Tietê, Parnaíba e Paraná	Narrativa: Os bandeirantes atacam as reduções - Vila de São Paulo - sertão do Brasil - rios Tietê, Parnaíba e Paraná - região de Guairá - Paraná

FONTE: A autora

Os alunos omitiram alguns marcadores espaciais presentes nas narrativas do manual didático, como os nomes das reduções jesuíticas no Paraná, assim como não fizeram referência a determinados locais, como *região de Guairá; Paraná; sertão do Brasil; Vila de São Paulo; rios Tietê, Parnaíba e Paraná*. Além disso, omitiram a referência da professora em relação à *Estrada da Graciosa, Brasília e Amazônia*, termos que não estavam presentes na narrativa do manual didático, mas que foram incluídos na narrativa da professora ao explicar os acontecimentos.

A trama da narrativa do manual didático, as narrativas da professora e as produções dos alunos foram construídas a partir das ações dos personagens/agentes históricos sociais e pessoais.

A trama da narrativa do manual didático: *Espanhóis, nossos primeiros colonizadores* foi construída a partir das ações de personagens sociais, como por

exemplo: Os **portugueses** não respeitaram o acordo de Tordesilhas e começaram a invadir as terras espanholas, ou: Os **espanhóis**, percebendo o que estava acontecendo, fundaram a Cidade Real de Guaíra, Ontiveros e a Vila Rica do Espírito Santo, como um meio de garantir a posse das terras. Além desses, foram usados outros personagens: colonizadores; índios; [homens] brancos; padres jesuítas; mulheres; crianças.

A narrativa da professora apresentou, além dos personagens referenciados no manual didático, outros personagens sociais, como *Brasil; Espanha; Portugal; negros; Ordem de Jesus; Paraná; Católicos; FUNAI*.

Na narrativa do manual didático: *Os bandeirantes atacam as reduções*, foram usados os seguintes personagens sociais: *portugueses; bandeirantes paulistas; índios; escravos; bandeiras*.

A narrativa da professora apresentou, além dos personagens referenciados no manual didático, outros personagens sociais, como *espanhóis; Espanha; crianças; Estado de São Paulo; Portugal*.

Alguns alunos mantiveram os personagens/agentes sociais referenciados no manual didático e nas narrativas da professora:

QUADRO 30 - PERSONAGENS/AGENTES SOCIAIS PRESENTES NO MANUAL DIDÁTICO E NAS NARRATIVAS DA PROFESSORA, USADOS PELOS ALUNOS

índios/ indígenas (27)
padres jesuítas (26)
escravos (8)
crianças (8)
bandeirantes (7)
portugueses (6)
espanhóis (6)
[homens] brancos (3)
imigrantes <sup>(1)</sup> (2)
mulheres (2)
invasores <sup>(2)</sup> (1)
Portugal (2)
Brasil (1)
Espanha (1)

FONTE: A autora

(1) A professora usou, em alguns momentos de sua explicação, o termo "imigrantes" para se referir aos portugueses e espanhóis.

(2) A professora usou, em alguns momentos de sua explicação, o termo "invasores" quando fez referência aos portugueses e espanhóis.

Os alunos mantiveram os personagens sociais usados tanto na narrativa do manual como nas narrativas da professora. Os personagens citados com maior ênfase foram: índios/ indígenas (27); padres jesuítas (26). Tem-se como exemplo de narrativa:

*Os índios vivem junto com os padres jesuítas, e os índios aprenderam várias coisas com os padres jesuítas como: as crianças aprenderam a ler e escrever e os adultos aprenderam as novas técnicas de trabalho [...]. (Helena, 09 anos)*

Alguns alunos omitiram determinados personagens/agentes sociais referenciados no manual didático e nas narrativas da professora:

QUADRO 31 - PRINCIPAIS PERSONAGENS/AGENTES SOCIAIS OMITIDOS PELOS ALUNOS

PRESENTES NA NARRATIVA DO MANUAL DIDÁTICO	PRESENTES NA NARRATIVA DA PROFESSORA
Narrativa: Espanhóis, nossos primeiros colonizadores - Colonizadores	Narrativa: Espanhóis, nossos primeiros colonizadores - colonizadores - Espanha - Portugal - negros - Ordem de Jesus - Paraná - Católicos - FUNAI
Narrativa: Os bandeirantes atacam as reduções - Bandeiras	Narrativa: Os bandeirantes atacam as reduções - Bandeiras - Estado de São Paulo

FONTE: A autora

Em algumas narrativas (02) surgiu um personagem social – mulheres, não citado na narrativa do manual didático nem na narrativa da professora:

*Um dia em uma redução é mais ou menos assim: os homens pescam, plantam, colhem legumes, verduras, as crianças fazem junto aos padres a catequização que é o ensino religioso, as mulheres cozinham, cuidam das crianças que também ajudam os homens [...]. (Luiza, 10 anos)*

O fato de duas alunas terem feito referência ao trabalho das mulheres indígenas pode ser explicado, em parte, pelo fato de que a professora, em aula

anterior, explicou como era o trabalho em uma aldeia indígena, a partir da leitura da narrativa do manual didático *Índios, os primeiros habitantes*:

[...] Em uma aldeia indígena todos trabalhavam. As tarefas eram divididas entre homens, mulheres e crianças.

Os homens caçavam, pescavam, coletavam frutas e raízes, fabricavam armas e canoas ajudados pelos meninos da tribo.

As mulheres e as meninas cozinhavam, cuidavam das crianças, plantavam e também colhiam frutos e raízes, junto com os homens [...] (EITEL, 1995, p.52).

A professora explicou, enquanto escrevia no quadro:

*No trabalho das mulheres: elas cozinhavam, cuidavam das crianças, plantavam e também colhiam frutos e raízes, junto com os homens.*

As narrativas do manual didático e da professora foram construídas a partir das ações dos personagens/agentes históricos pessoais. A trama da narrativa *Espanhóis, nossos primeiros colonizadores* foi construída a partir das ações de personagens pessoais, como, por exemplo, *José Cataldino, Simão Maceta, Francisco Lorenzano e Montoya* como sendo os principais jesuítas nesse contexto histórico. Os personagens pessoais referenciados na narrativa do manual didático são também citados pela professora em sua explicação.

Na narrativa do manual didático: *Os bandeirantes atacam as reduções*, os personagens/agentes históricos pessoais não foram citados no decorrer da narrativa, mas no item *Para sua informação: As reduções de Guaira foram destruídas pela bandeira comandada por Antônio Raposo Tavares e Manuel Preto*. No que se refere aos personagens/agentes históricos pessoais, pode-se dizer que a narrativa da professora manteve os marcadores da narrativa do manual didático.

Em suas produções, os alunos omitiram os personagens/agentes pessoais presentes nas narrativas de referência:

QUADRO 32 - PRINCIPAIS PERSONAGENS/AGENTES PESSOAIS OMITIDOS PELOS ALUNOS

PRESENTES NA NARRATIVA DO MANUAL DIDÁTICO E NA NARRATIVA DA PROFESSORA	
Narrativa: Espanhóis, nossos primeiros colonizadores	Narrativa: Os bandeirantes atacam as reduções
José Cataldino Simão Maceta Francisco Lorenzano Montoya	Antônio Raposo Tavares Manuel Preto

FONTE: A autora

Tendo identificado os marcadores das narrativas e da validade do conteúdo histórico, procurei observar os níveis apresentados nas tramas das narrativas dos alunos. Para isso, tomei como base os níveis estabelecidos nas investigações de Barca (2006a) e Barca e Gago (2001), estudos referenciados no capítulo 1 desta pesquisa.

Após análise, obtive diferentes níveis em relação às tramas das narrativas. De acordo com os níveis obtidos, as narrativas ficaram assim agrupadas:

**Narrativa emergente** - 01 (uma) narrativa assumiu a forma de narrativa emergente, pois apresentou a contextualização de alguns acontecimentos, apresentou um enredo, respeitou uma cronologia básica em relação ao evento proposto, apresentou um maior número de marcadores. A narrativa iniciou fazendo referência ao Tratado de Tordesilhas, ao fato de que os portugueses não respeitaram o acordo firmado entre portugueses e espanhóis e que os espanhóis fundaram cidades para que as terras não fossem mais invadidas. Indica a ocorrência de guerras entre os índios e os espanhóis; que os espanhóis trouxeram os padres jesuítas para "acalmar" os índios, e indica que ocorreu uma aculturação entre índios e espanhóis. Narrativa do aluno:

*Eu acho que os índios viviam assim... há muito tempo atrás ocorreu o Tratado de Tordesilhas no Brasil entre Portugal e a Espanha e o Brasil foi dividido em duas partes iguais, só que os portugueses não respeitaram este acordo.*

*E o tempo foi passando e as terras sendo invadidas e os espanhóis tiveram uma idéia, eles fundaram três cidades que eram: Real de Guairá, Ontiveros e a Vila Rica do Espírito Santo. Os índios se cansaram de serem maltratados pelos espanhóis e aconteciam várias guerras.*

*Foi daí que os espanhóis tiveram uma idéia e trouxeram para cá os padres jesuítas para acalmar os índios, foi assim que os padres jesuítas que ensinaram a língua portuguesa e suas culturas, foi assim que viviam os índios naquela época. (Pedro, 10 anos)*

**Narrativas emergentes, embora com hiatos** - 07 (sete) narrativas assumiram a forma de narrativas emergentes, com hiatos temporais. Apresentaram uma contextualização, alguns acontecimentos, embora com algumas lacunas no decorrer da construção da narrativa. Essas lacunas foram consideradas em relação a alguns acontecimentos omitidos pelos alunos em suas narrativas, tais como a falta de referência ao Tratado de Tordesilhas; a omissão em relação ao fato de os portugueses não terem respeitado o acordo firmado entre portugueses e espanhóis; a omissão do fato de os espanhóis terem fundado cidades na região conquistada. Exemplo de narrativa:

*A vida dos índios com os jesuítas  
 Há muito tempo atrás os índios foram escravizados pelos Espanhóis. Os Espanhóis os matavam, os escravizavam e outras barbaridades. Um dia apareceu alguns homens conhecidos por padres jesuítas que vieram lá da Espanha para ensiná-los a escrever, a ler, aprender técnicas novas de trabalho. Eles começaram a ensinar as crianças. Foi passando o tempo e os padres jesuítas foram pegando a confiança dos indígenas adultos. Assim se juntaram com os Espanhóis os bandeirantes que queriam pegar pedras preciosas e índios. Os índios tinham segurança com os padres jesuítas por isso eles fugiam com eles. Eles foram para muitos lugares para fugir dos Espanhóis e dos bandeirantes só que para onde eles iam os Espanhóis e os bandeirantes achavam. Eles amarravam os índios, deixavam as crianças para trás e quem não agüentasse ir para São Paulo eles deixavam no meio do caminho, os índios não sabiam o caminho de volta e morriam. Para mim a vida deles era assim. (Cristina, 09 anos)*

**Narrativas fragmentadas** - 10 (dez) narrativas assumiram a forma de narrativa fragmentada. Apresentaram uma contextualização e anunciaram alguns

acontecimentos do contexto proposto, apresentando alguns marcadores históricos. No entanto, foi feita de forma fragmentada, mostrando dificuldades na compreensão e na expressão escrita do contexto proposto. A ênfase nessas narrativas recaiu na relação que existiu entre os padres jesuítas e os indígenas nas reduções jesuíticas. Por exemplo:

*A vida dos índios*

*Eu acho que os índios nas missões eles viviam bem com os padres. Naquela época eles ficavam dentro das missões, as comidas deles eram animais e frutos com mais sabor as maçãs e bananas.*

*Assim juntaram-se com os espanhóis. Os espanhóis aprenderam com os índios a tomar banho todos os dias, a dormir na rede ou no chão e aprenderam a falar a língua dos índios. Os padres ensinaram as crianças a ler, a escrever e o ensino religioso.*

*Mais tarde ensinou aos índios adultos e os índios tinham segurança com os padres jesuítas. Os índios não tinham barba porque eles tiravam com um tipo de madeira ou fruto. (Elaine, 10 anos)*

**Narrativas cujo conteúdo tem validade histórica implícita, embora com ideias ficcionais** - 06 (seis) narrativas assumiram a forma de narrativa cujo conteúdo tem validade histórica, embora com ideias ficcionais. Apresentaram parte dos acontecimentos com validade histórica em relação ao evento proposto, no entanto surgiram algumas ideias ficcionais no enredo da narrativa. Exemplo:

*Os índios moram em ocas quando foram dormir apareceram os padres jesuítas e de manhã ensinaram sobre religião e a ler e a escrever as crianças indígenas e os parentes ficaram felizes e alegres.*

*Na hora que acordou os padres jesuítas foi embora daí começou uma guerra daí os índios foi homem branco foi pegar os índios e amarram como escravos e começaram a andar e as crianças começaram a chorar e a rezar.*

*E os índios foram ficando e desmaiaram na metade do caminho e sem comer e sem beber e morreram. (Bárbara, 09 anos)*

Ao analisar as narrativas nesta categoria destaquei as ideias que considerei como sendo ficcionais. No caso da narrativa da aluna Bárbara, as ideias ficcionais estariam expressas nos seguintes segmentos:

- a) *"quando foram dormir apareceram os padres jesuítas e de manhã ensinaram [...]";*
- b) *"Na hora que acordou os padres jesuítas foi embora daí começou uma guerra";*
- c) *"as crianças começaram a chorar e a rezar";*
- d) *"E os índios foram ficando e desmaiaram na metade do caminho e sem comer e sem beber e morreram".*

Nesses segmentos da narrativa a aluna expressou um conteúdo com validade histórica que está implícito em sua forma de narrar – a presença dos padres jesuítas na vida dos indígenas (a; b); a escravização dos indígenas pelos bandeirantes (c; d).

A aluna fez um procedimento próprio da produção historiográfica – a "imaginação histórica" –, um elemento indispensável para o trabalho do historiador, mas, como não teve acesso às evidências históricas sobre o conceito estudado, usou elementos ficcionais para construir sua narrativa.

Como Collingwood (1981, p.299) postulou, a imaginação histórica difere da imaginação pura ou livre, por ter como tarefa imaginar o passado "não como um objeto de possível percepção, uma vez que já não existe, mas um objeto susceptível de se tornar, através da imaginação histórica, um objeto do nosso pensamento", pois

a imagem que o historiador dá ao seu objeto, quer seja uma seqüência de acontecimentos quer um estado de coisas passado, surge desta forma como uma teia de construção imaginativa, estendida entre certos pontos fixos, fornecidos pelas declarações das fontes.

**Narrativas soltas** - alguns alunos, 3 (três), produziram narrativas sob a forma de ideias soltas. Eles anunciaram alguns acontecimentos, porém estes figuram como fatos isolados, não apresentando uma trama, não chegando a ser uma narrativa histórica. Por exemplo:

*Os índios viviam muito bem com os padres jesuítas e os padres jesuítas com eles.  
Os índios colhiam frutas e os padres jesuítas ensinavam aos índios como comer comportados e pescar e como comer peixe. (Hugo, 09 anos)*

Os construtos obtidos após a análise da narrativa do manual didático, das narrativas da professora e das produções dos alunos forneceram alguns indicativos

para entender a relação entre o trabalho desenvolvido pela professora e as ideias históricas expressas pelos alunos.

De modo geral, as produções dos alunos tenderam a destacar a aculturação entre os colonizadores e indígenas, assim como os conflitos entre eles. Nas narrativas dos alunos predominou uma única dimensão do passado, sem relação entre segmentos temporais diferentes. Isto, em parte, se explica pelo trabalho desenvolvido em aula, ou seja, a narrativa presente no manual didático e a narrativa da professora privilegiaram a dimensão linear dos acontecimentos. No entanto, em alguns momentos a professora fez a relação passado/presente, como é o caso ao trabalhar a narrativa *Espanhóis, nossos primeiros colonizadores*.

A professora, após a leitura da narrativa do manual didático: "Infelizmente, o índio sofreu muito ao se relacionar com o branco: foi escravizado e morto por ele. Além disso, sua cultura não foi respeitada" (EITEL, 1995, p.55), explicou:

*E, ainda acontece, o branco vai fazendo a cultura do índio desaparecer. Hoje, o índio ainda sofre. O índio tem os mesmos direitos que temos...*

Ao fazer sua explicação a professora possibilitou aos alunos, ainda que de forma elementar, uma interpretação de acontecimentos do passado: *o índio sofreu muito ao se relacionar com o branco: foi escravizado e morto por ele*, e a relação com acontecimentos do presente: *E, ainda acontece, o branco vai fazendo a cultura do índio desaparecer. Hoje, o índio ainda sofre [...]*.

Essa relação passado/presente surgiu em algumas (02) narrativas de alunos. Exemplo:

*Antes dos povos imigrantes chegarem onde atualmente é o Brasil os índios eram livres ir e vir aonde e quando quisesse. [...]  
Hoje atualmente temos 200.000 indígenas muitos estão deixando as suas aldeias e estão participando das atividades urbanas etc.  
(Marcos, 09 anos)*

O aluno iniciou sua narrativa fazendo referência a alguns acontecimentos do passado, como à vida dos indígenas antes da colonização europeia: *eram livres*

*para ir e vir aonde e quando quisesse.* Encerrou a narrativa fazendo referência a acontecimentos do presente em relação ao número de indígenas que vivem no Brasil: *Hoje atualmente temos 200.000 indígenas e, além disso, à vida de muitos desses indígenas: muitos estão deixando as suas aldeias e estão participando das atividades urbanas etc.*

Essa explicação que havia sido feita pela professora contribuiu para aumentar a competência de dar um significado para um acontecimento sobre o passado, ou seja, a competência da dimensão de interpretação, que é a habilidade para reduzir as diferenças de tempo entre o passado, o presente e o futuro. Neste caso, a temporalidade funciona como um instrumento de interpretação de experiências do passado e uma compreensão do presente na perspectiva de Rüsen (1992, p.30).

Quanto aos personagens/agentes, a ênfase nas produções dos alunos foi para os personagens/agentes sociais. Os agentes/individuais citados, tanto no manual didático como na narrativa da professora, foram omitidos nas narrativas dos alunos.

Essa tendência de mencionar pouco os personagens individuais foi encontrada no estudo de Barca (2006a). Em sua investigação, os personagens individuais foram pouco mencionados pelos jovens portugueses, e, quando o fizeram, o "seu protagonismo histórico" surgiu "sobretudo pela negativa". A partir dessa constatação, a autora questiona: *"Como poderão os jovens pensar o seu papel na sociedade se a participação individual não é valorizada positivamente?"*. Segundo a autora, isto, entre outras questões, pode *lançar hipóteses de problematização da função social que a disciplina de história está a veicular.*

Em relação ao modelo historiográfico, de modo geral as narrativas dos alunos seguiram a lógica das narrativas do manual didático e da professora, ou seja, modelo de narrativa de tipo descritivo-explicativo. Apresentaram "o que aconteceu", e, em alguns momentos, explicaram "o que aconteceu".

Quanto à historiografia paranaense, as narrativas dos alunos seguiram a lógica das narrativas do manual didático e da professora, ou seja, a historiografia tradicional paranaense.

### 6.1.2 Narrativa do Aluno: "Escreva o que entenderam sobre Revolução Federalista"

Para a análise das narrativas dos alunos foram considerados os marcadores das narrativas do manual didático e das narrativas da professora (03 e 17 de outubro) em relação à narrativa *Revolução Federalista*.

Dos 30 alunos matriculados, 26 estavam presentes; 25 produziram as narrativas; e um (1) aluno não realizou a atividade, entregando a folha em branco.

As tramas das narrativas do manual didático e a narrativa da professora tenderam a destacar as rupturas políticas como marcadores históricos. Elas apresentam uma contextualização e cronologia do período em que ocorreu a Revolução Federalista e anunciam os eventos que se sucederam desde a Proclamação da República, bem como a instabilidade política no início do período republicano. Entre eles, ressaltam o descontentamento com a forma de governar de Marechal Deodoro da Fonseca e do vice-presidente Marechal Floriano Peixoto, apontando essa situação como a causa do início da Revolução; e os grupos que se formaram a favor e contra o governo – legalistas e federalistas, inclusive nomeando os líderes do movimento. Além disso, focalizam os acontecimentos no Paraná – O Cerco da Lapa e a invasão da cidade de Curitiba pelos federalistas, a vitória dos legalistas e o período de repressão dos legalistas em relação aos federalistas.

As narrativas dos alunos apresentaram os seguintes marcadores históricos:

QUADRO 33 - PRINCIPAIS MARCADORES HISTÓRICOS DA REVOLUÇÃO FEDERALISTA, SEGUNDO OS ALUNOS

<p>Com o tempo, Marechal Deodoro da Fonseca [primeiro presidente do Brasil República] abandonou/renunciou ao poder. (17)</p> <p>Deixou o poder para o vice-presidente Marechal Floriano Peixoto [segundo presidente do Brasil República]. (15)</p> <p>A Revolução Federalista (14) começou no Rio Grande do Sul (12) em 1893. (10)</p> <p>Marechal Deodoro governava como um imperador. (12)</p> <p>A Proclamação da República não trouxe um período de paz ao País/não deixou o País em paz. (9)</p> <p>Quando começaram os ataques dos federalistas [grupo contra o governo], Ernesto Carneiro defendeu a Lapa por 26 dias. (7)</p> <p>Curitiba foi invadida/ atacada pelos federalistas. (7)</p> <p>Barão do Cerro Azul propôs a formação de uma junta, isto é, um grupo de pessoas para procurar manter a ordem pública. (5)</p> <p>Castilhistas [grupo a favor do governo] ficaram concentrados na cidade da Lapa. (4)</p> <p>A Cidade da Lapa foi invadida pelos federalistas. (3)</p> <p>Os federalistas ocupavam o Paraná. (3)</p> <p>O governador e um general fugiram para São Paulo. (1)</p> <p>Castro passou a ser a capital do Paraná. (1)</p> <p>O Paraná foi governado pelos legalistas [forças do Presidente]. (1)</p>
--

FONTE: A autora

Quanto aos marcadores históricos, as narrativas dos alunos tenderam a manter e destacar com maior ênfase os acontecimentos referentes à contextualização política do Brasil no período em que ocorreu a Revolução Federalista. Alguns alunos (17 alunos) fizeram referência à renúncia do presidente Marechal Deodoro da Fonseca em favor do vice-presidente Marechal Floriano; 15 alunos mencionaram o fato em que Marechal Deodoro da Fonseca deixou o poder para o vice-presidente Marechal Floriano Peixoto. Exemplo de narrativa:

*[...] O grande descontentamento do povo por causa de Deodoro da Fonseca, que governou durante dois anos, ele, porém, havia governado como um imperador. Triste com o grande descontentamento do povo e temendo que acontecesse alguma coisa má, ele rejeitou ou abandonou a Presidência, dando o cargo da Presidência a Floriano Peixoto, o "vice" no comando [...]* (Yvan, 10 anos)

Em relação ao movimento revolucionário em si, 14 alunos citaram o nome do movimento – Revolução Federalista; 12 alunos mencionaram o local onde o movimento teve início (Rio Grande do Sul); e 10 alunos localizaram temporalmente o movimento (1893). Exemplo de narrativa:

*[...] O governo de Floriano também foi muito agitado e, em 1893, começou a Revolução Federalista no Rio Grande do Sul [...]*. (Jorge, 10 anos)

Em relação ao envolvimento do Paraná no movimento, 7 alunos fizeram referência à ação de Ernesto Carneiro defendendo a cidade da Lapa dos ataques dos federalistas; e 7 alunos citaram a invasão da cidade de Curitiba pelos federalistas. Tem-se como exemplo de narrativa:

*[...] Quando começaram os ataques dos federalistas, Ernesto Carneiro defendeu a Lapa por 26 dias, até ser ferido. Logo depois acabou morrendo [...]*. (Dione, 10 anos)

As narrativas dos alunos omitiram alguns marcadores históricos presentes na narrativa do manual didático:

QUADRO 34 - PRINCIPAIS MARCADORES/MARCOS HISTÓRICOS PRESENTES NA NARRATIVA DO MANUAL DIDÁTICO OMITIDOS PELOS ALUNOS

Período de repressão aos federalistas e às pessoas simpáticas a esta causa.  
Período de traições e vinganças, com a morte do Barão do Cerro Azul e a de cinco companheiros seus.  
Por interesses políticos, legalistas e federalistas unem-se e apóiam a candidatura do Dr. Xavier da Silva para governar o Estado.

FONTE: A autora

Os alunos omitiram os marcadores/marcos históricos presentes na narrativa do manual didático referentes a alguns acontecimentos, como: o período de repressão por parte dos legalistas aos federalistas; o período de traições e vinganças, após o término do movimento; a morte do Barão do Cerro Azul; a união de legalistas e federalistas, que, por interesses políticos, apoiam a candidatura do Dr. Xavier da Silva para governar o Estado.

As narrativas dos alunos omitiram alguns marcadores históricos presentes na narrativa da professora:

QUADRO 35 - PRINCIPAIS MARCADORES HISTÓRICOS PRESENTES NAS NARRATIVAS DA PROFESSORA, OMITIDOS PELOS ALUNOS

PRINCIPAIS MARCADORES HISTÓRICOS	
3 de outubro	17 de outubro
<p>Mudança do Império para a Proclamação da República. Independência em 7 de setembro de 1822. Proclamação da República em 15 de novembro de 1889. Barão do Cerro Azul e amigos foram levados para a estrada de ferro e foram mortos. Brigaram, discutiram, mataram e, depois, por interesses políticos, se uniram.</p>	<p>Mudança do Império para a Proclamação da República. Proclamação da República em 15 de novembro de 1889. <i>Impeachment</i> do presidente Fernando Collor [Fernando Affonso Collor de Mello - presidente do Brasil de 1990 a 1992, processo de <i>impeachment</i>]. O caso de Renan Calheiros [José Renan Vasconcelos Calheiros - senador - 2002-2007, presidente do Senado, envolvido em escândalo, renúncia em dezembro de 2007]. Vicente Machado, que era governador [do Paraná], transferiu a sede do governo. Eles brigaram, combateram e, no final, tornaram-se o quê?... Logicamente que por interesses políticos... mudaram.</p>

FONTE: A autora

Os alunos omitiram também alguns marcadores históricos presentes nas narrativas da professora referentes a alguns acontecimentos, como: a mudança da forma de governo (Império) para a República; os acontecimentos narrados pela professora, como a Independência do Brasil, em 7 de setembro de 1822, e a Proclamação da República, em 15 de novembro de 1889; o fato de o Barão do Cerro Azul e seus amigos terem sido levados para a estrada de ferro e terem sido mortos. Além disso, omitem alguns acontecimentos contemporâneos narrados pela professora, como o processo de *impeachment* no governo do presidente Fernando Collor e a renúncia de Renan Calheiros.

Quanto às relações causais/mudanças/continuidades em relação ao conceito substantivo Revolução Federalista, elas estão presentes tanto na narrativa do manual didático como nas narrativas da professora. As narrativas tenderam a destacar os acontecimentos relativos à renúncia do presidente Marechal Deodoro da Fonseca em favor do vice-presidente Marechal Floriano; ao modo de governar do presidente, semelhante ao do imperador; e à instabilidade política no início do período republicano. Estes acontecimentos constituem o enredo da narrativa do manual didático e estão presentes nas narrativas de sala de aula como motivos para o início da Revolução Federalista.

As narrativas dos alunos apresentaram os seguintes marcadores de relações causais/mudanças/continuidades:

QUADRO 36 - PRINCIPAIS RELAÇÕES CAUSAIS/MUDANÇAS/CONTINUIDADES, SEGUNDO OS ALUNOS

<p>Com o tempo, Marechal Deodoro da Fonseca abandonou/renunciou ao poder. (17)  Deixou para o vice-presidente Marechal Floriano Peixoto. (15)  Marechal Deodoro governava como um imperador. (12)  A Proclamação da República não trouxe um período de paz ao País/não deixou o País em paz. (9)</p>
--

FONTE: A autora

Quanto às relações causais/mudanças/continuidades, as narrativas dos alunos tenderam a manter e destacar com maior ênfase os acontecimentos em relação à renúncia/abandono do presidente Marechal Deodoro da Fonseca (17 alunos); ao

fato de que este deixou o governo em favor do vice-presidente Marechal Floriano (15 alunos); ao modo de governar do presidente, semelhante ao do imperador (12 alunos); à instabilidade política no início do período republicano (9 alunos).

Exemplo de narrativa:

*[...] A causa da Revolução Federalista foi após a Proclamação da República, por causa do Marechal Deodoro da Fonseca. As pessoas não estavam contentes com o jeito que ele governava o País. Por isso, depois de dois anos ele renunciou o cargo e quem assumiu foi o seu vice-presidente, Marechal Floriano Peixoto. E o povo também não estava contente como ele governava, por isso a Revolução Federalista começou e foram formados os federalistas e os castilhistas [...]. (Luiza, 10 anos)*

As narrativas dos alunos omitiram alguns marcadores de relações causais/mudanças/continuidades presentes no manual didático e nas narrativas da professora:

QUADRO 37 - PRINCIPAIS MARCADORES DE RELAÇÕES CAUSAIS/MUDANÇAS/CONTINUIDADES OMITIDOS PELOS ALUNOS

<p>[...] forças de Floriano, também conhecidas por legalistas, marcharam para o Paraná, iniciando todo o tipo de repressão aos federalistas e às pessoas simpáticas a essa causa.</p> <p>As tropas legalistas [...] acabaram vencendo. Elas inauguraram um período de traições e vinganças, resultando em muitas mortes, incluindo a do Barão do Cerro Azul e a de cinco companheiros seus.</p> <p>O Paraná ainda foi governado pelos legalistas até 1908 quando, devido a interesses políticos, legalistas e federalistas se uniram, apoiando a candidatura do Dr. Xavier da Silva, para governar o Estado pela terceira vez.</p>
--

FONTE: A autora

Os alunos omitiram algumas relações causais/mudanças/continuidades presentes na narrativa do manual didático e nas narrativas da professora referentes aos acontecimentos do final do conflito, como o período de repressão por parte dos legalistas aos federalistas; o período de traições e vinganças, com a morte do Barão do Cerro Azul; o acordo político entre legalistas e federalistas para o apoio à candidatura do Dr. Xavier da Silva para governar o Estado.

A narrativa do manual didático localizou temporalmente os acontecimentos, usando marcadores temporais, como *Em 1893; 11 de fevereiro de 1894; 20 de*

*janeiro de 1894; 1908.* Além dos marcadores temporais, a narrativa do manual didático utiliza termos que indicam mudanças temporais, como *naquele período*.

Além dos marcadores temporais usados na narrativa do manual didático, a narrativa da professora fez referência à Independência do Brasil, em *7 de setembro de 1822*, e à Proclamação da República, em *15 de novembro de 1889*.

As narrativas dos alunos apresentaram os seguintes marcadores temporais:

QUADRO 38 - MARCADORES TEMPORAIS UTILIZADOS PELOS ALUNOS

<p>A Revolução Federalista começou/explodiu/estourou/aconteceu em <b>1893</b>. (10)</p> <p>A cidade da Lapa, já sem forças para resistir, foi invadida no dia <b>11 de fevereiro de 1894</b>. (2)</p> <p>Custódio de Melo invadiu Curitiba, que estava abandonada a <b>20 de janeiro de 1894</b>. (2)</p> <p><b>Com o tempo</b>, ele [Marechal Deodoro da Fonseca] abandonou o poder. (1)</p> <p>A capital do Paraná foi de muitas guerras <b>naquela época</b>. (1)</p>
--

FONTE: A autora

Quanto aos marcadores temporais, as narrativas dos alunos mantiveram, com grande ênfase, o ano do início da Revolução Federalista - 1893 (10 alunos). Com menor ênfase, as narrativas mantiveram os acontecimentos relacionados com o período em que a cidade da Lapa foi defendida sob o comando de Ernesto Carneiro - 26 dias (4 alunos); com a invasão da cidade da Lapa pelos federalistas, no dia 11 de fevereiro de 1894 (2 alunos); e com a invasão da cidade de Curitiba a 20 de janeiro de 1894 (2 alunos). Exemplo de narrativa:

*[...] Em 1893 explodiu a Revolução Federalista em Rio Grande do Sul. Os federalistas, governados por Silveira Martins, tinham o objetivo de combater o governo de Floriano Peixoto.*

*[...]*

*A cidade da Lapa, já sem forças para resistir, foi invadida no dia 11 de fevereiro de 1894.*

*Quando Custódio de Melo invadiu Curitiba, já abandonada, a 20 de janeiro de 1894. (Dione, 10 anos)*

As narrativas dos alunos omitiram alguns marcadores históricos presentes no manual didático e nas narrativas da professora:

QUADRO 39 - PRINCIPAIS MARCADORES TEMPORAIS OMITIDOS PELOS ALUNOS

PRESENTES NA NARRATIVA DO MANUAL DIDÁTICO	PRESENTES NAS NARRATIVAS DA PROFESSORA
A capital do Paraná, <b>naquele período</b> , foi transferida para a cidade de Castro. O Paraná ainda foi governado pelos legalistas até <b>1908</b> [...].	Independência do Brasil em <b>7 de setembro de 1822</b> . <b>Naquela época</b> , em <b>1889</b> [...], a Proclamação da República. <b>Naquela época</b> a capital do Brasil era o [...]. Curitiba, <b>nessa época</b> [...].

FONTE: A autora

Os alunos omitiram também alguns marcadores temporais presentes na narrativa do manual didático, como *O Paraná ainda foi governado pelos legalistas até 1908* [...].

Alguns marcadores temporais presentes nas narrativas da professora foram omitidos pelos alunos, como: *Independência do Brasil, em 7 de setembro de 1822; Naquela época, em 1889* [...], *a Proclamação da República*. Além disso, a professora utiliza em suas narrativas termos que indicam as mudanças temporais, como: **Naquela época; nessa época**. Um (1) aluno utilizou essa forma de indicar a mudança temporal, tendo como referência a narrativa do manual didático e da professora:

*A capital do Paraná foi de muitas guerras naquela época.* (Cristina, 10 anos)

As tramas das narrativas do manual didático e das narrativas da professora apresentam marcadores espaciais, os quais situam espacialmente o início da Revolução Federalista, no Rio Grande do Sul; o Cerco da cidade da Lapa, no Paraná; a invasão da cidade de Curitiba pelos federalistas; a transferência da capital do Paraná para a cidade de Castro, entre outros.

Alguns alunos mantiveram os marcadores/marcos espaciais referenciados no manual didático e nas narrativas da professora; outros não utilizaram determinados marcadores:

QUADRO 40 - MARCADORES ESPACIAIS/UTILIZADOS/NÃO UTILIZADOS PELOS ALUNOS

MARCADORES ESPACIAIS UTILIZADOS PELOS ALUNOS	MARCADORES ESPACIAIS NÃO UTILIZADOS PELOS ALUNOS
Presentes no manual didático e nas narrativas da professora	Presentes nas narrativas da professora
Rio Grande do Sul (14 alunos) Lapa (11) Paraná (7) Curitiba (6) São Paulo (3) Castro (1)	Brasil Províncias Estados Rio de Janeiro Tijucas Paranaguá

FONTE: A autora

Os alunos mantiveram os marcadores/marcos espaciais referenciados no manual didático e na narrativa da professora, sendo que muitos alunos (14) localizaram espacialmente o início da Revolução Federalista, no Rio Grande do Sul; alguns (11) fizeram referência ao Cerco da cidade da Lapa no Paraná; alguns (6) fizeram referência à invasão da cidade de Curitiba pelos federalistas; somente um (1) aluno citou a transferência da capital do Paraná para a cidade de Castro. Exemplo de narrativa que apresentou o maior número de marcadores espaciais:

*[...] Quando Floriano começou a governar explodiu a Revolução Federalista no Rio Grande do Sul. [...] Para combater os federalistas os castilhistas concentraram-se na cidade da Lapa. [...] os federalistas também invadiram Curitiba [...].* (Cristina, 10 anos)

Os alunos omitiram alguns marcadores espaciais presentes nas narrativas da professora, como: *Brasil, Províncias, Estados, Rio de Janeiro, Tijucas e Paranaguá*, os quais não estavam presentes na narrativa do manual didático, mas foram incluídos na narrativa da professora ao explicar os acontecimentos.

A trama da narrativa do manual didático, as narrativas da professora e as produções dos alunos foram construídas a partir das ações dos personagens/agentes históricos sociais e pessoais. No manual didático os personagens/agentes históricos sociais são usados na trama da narrativa, como por exemplo: *Marechal Deodoro da Fonseca, que governava de modo muito semelhante ao de um imperador [...]; Para defender o governo, havia os castilhistas, seguidores de Júlio de Castilhos.*

Alguns alunos mantiveram os personagens/agentes sociais referenciados no manual didático e nas narrativas da professora; outros não utilizaram determinados personagens:

QUADRO 41 - PERSONAGENS/AGENTES SOCIAIS/USADOS /OMITIDOS PELOS ALUNOS

PERSONAGENS/AGENTES SOCIAIS	
Usados pelos alunos	Omitidos pelos alunos
Federalistas (19 alunos)	Brasil Império
Governo (18)	Brasil República
Castilhistas (14)	Militares
Imperador (12)	Províncias
Presidência (10)	Maragatos
Partido Republicano (7)	Brasil
Presidente (7)	Império
Vice-Presidente (7)	Nação
Junta (5)	
Legalistas (4)	
Governador (2)	
República (1)	
Partido da República (1)	
Estados brasileiros (1)	

FONTE: A autora

Os alunos mantiveram alguns personagens sociais usados, tanto na narrativa do manual como nas narrativas da professora. Os personagens citados com maior ênfase foram: os federalistas (19); o Governo (18); castilhistas (14) e o Imperador (12). Os demais tiveram menor ênfase, mas chegaram a ser citados pelos alunos. Tem-se como exemplo de narrativa:

*[...] Para defender o governo havia os seguidores de Júlio de Castilhos, eram os castilhistas.*

*Os federalistas eram contra o governo e eram chefiados por Silveira Martins, queriam combater o governo de Floriano Peixoto, e os castilhistas eram a favor do governo de Marechal Floriano Peixoto. (Marcos, 10 anos)*

Os alunos omitiram alguns personagens sociais presentes nas narrativas da professora, como: *Brasil Império; Brasil República; Militares; Províncias; Maragatos; Império; Nação*, os quais não estavam presentes na narrativa do manual didático, mas foram incluídos na narrativa da professora ao explicar os acontecimentos.

As narrativas do manual didático e da professora foram construídas a partir das ações dos personagens/agentes históricos pessoais, como: *Marechal Deodoro da Fonseca, que governava de modo muito semelhante ao de um imperador; Deodoro da Fonseca acabou renunciando, isto é, abandonando a Presidência, e em seu lugar assumiu o vice-presidente, Marechal Floriano Peixoto; Os federalistas, chefiados por Silveira Martins, tinham por objetivo combater o governo de Floriano Peixoto.*

Alguns alunos mantiveram, e outros omitiram, os personagens/agentes pessoais referenciados no manual didático e nas narrativas da professora:

QUADRO 42 - PERSONAGENS/AGENTES PESSOAIS/USADOS /OMITIDOS PELOS ALUNOS

PERSONAGENS/AGENTES PESSOAIS	
Usados pelos alunos	Omitidos pelos alunos
Marechal Deodoro da Fonseca (18 alunos)	Custódio de Melo (comandante das tropas federalistas no Paraná)
Marechal Floriano Peixoto (17)	Dr. Vicente Machado [governador do Estado do Paraná]
Coronel Ernesto Gomes Carneiro [comandante dos castilhistas no Paraná] (8)	General Pego [comandante militar do Paraná]
Silveira Martins [chefeava os federalistas] (5)	Dr. Generoso Marques [primeiro governador do Paraná]
Júlio de Castilhos [chefeava os castilhistas no Rio Grande do Sul] (3)	Collor [Fernando Affonso Collor de Mello]
Gumercindo Saraiva [comandante dos castilhistas no Paraná] (2)	Renan Calheiros [José Renan Vasconcelos Calheiros]
Barão do Cerro Azul [comerciante e político da cidade de Curitiba] (2)	Custódio de Melo [comandante dos federalistas no Paraná]
	Dr. Vicente Machado [governador do Paraná]
	General Pego
	Dr. Xavier da Silva [governador do Estado]

FONTE: A autora

Os alunos mantiveram alguns personagens pessoais usados tanto na narrativa do manual didático como nas narrativas da professora. Os personagens citados com maior ênfase foram: Marechal Deodoro da Fonseca (18), Marechal Floriano Peixoto (17) e o Coronel Ernesto Gomes Carneiro (8). Os demais foram citados com menor ênfase pelos alunos. Cito como exemplo de narrativa:

*[...] o primeiro presidente Mal. Deodoro da Fonseca ele governava de modo semelhante como um imperador.*

*Depois de dois anos Mal. Deodoro da Fonseca acabou abandonando a Presidência e assumiu o lugar o Mal. Floriano Peixoto.*

*[...] Quando começaram os combates dos federalistas o Ernesto Carneiro defendeu a Lapa por 26 dias e logo depois acabou morrendo. (Helena, 9 anos)*

Alguns personagens pessoais foram omitidos pelos alunos. Outros estavam presentes na narrativa do manual didático e na narrativa da professora, como: *Custódio de Melo, Dr. Vicente Machado, General Rego, Dr. Xavier da Silva*. E, outros, presentes nas narrativas da professora, como: *Generoso Marques, Collor e Renan Calheiros*.

Tendo identificado os marcadores das narrativas dos alunos e da validade do conteúdo histórico, procurei observar os níveis apresentados nas tramas das narrativas dos alunos. Após análise obtive diferentes níveis em relação às tramas das narrativas. De acordo com os níveis obtidos, as narrativas ficaram assim agrupadas:

**Narrativas emergentes, embora com hiatos** - 6 (seis) narrativas assumiram a forma de narrativa emergente, com hiatos temporais. Apresentam uma contextualização, alguns acontecimentos, embora com algumas lacunas, no decorrer da construção da narrativa.

De modo geral, as narrativas iniciam com a contextualização política do Brasil no período em que ocorreu a Revolução Federalista; enunciam acontecimentos de ruptura como a renúncia do presidente Marechal Deodoro da Fonseca em favor do vice-presidente Marechal Floriano Peixoto; indicam o motivo ou a causa da revolução – a insatisfação da população com a forma de governo do presidente da República, Marechal Floriano Peixoto; localizam temporalmente e espacialmente o movimento revolucionário – iniciou em 1893 no Rio Grande do Sul; apresentam os federalistas como o grupo que tem o objetivo de combater o governo, e os castilhistas defendendo o governo; fazem menção ao cerco da cidade da Lapa, no Paraná, e à invasão da cidade de Curitiba; anunciam a participação do Barão do Cerro Azul com o objetivo de manter a ordem pública.

Apresentam algumas lacunas ao omitirem alguns acontecimentos, tais como: *as tropas legalistas que marcharam para o Paraná e iniciaram repressão aos federalistas e às pessoas simpáticas a essa causa; período de traições e vinganças, resultando em muitas mortes, incluindo a do Barão do Cerro Azul e a de cinco companheiros seus; o Paraná sendo governado pelos legalistas e, por interesses políticos, legalistas e federalistas se uniram*. Exemplo de narrativa:

*Deodoro da Fonseca, ele governava de modo semelhante ao de um imperador e o povo estava descontente com ele. Foi embora para sempre e quem ficou em seu lugar foi Marechal Floriano Peixoto, que também teve um período agitado. Em 1893 explodiu a revolução federalista no Rio Grande do Sul. E os federalistas, chefiados por Silveira Martins, que queria combater o governo de Floriano Peixoto. Quando os federalistas começaram seus ataques, Ernesto Carneiro estava defendendo a Lapa por até 26 dias e foi ferido pelos federalistas, logo depois ele acabou morrendo.*

*Curitiba também foi atacada no cerco dos federalistas.*

*Então, todas as pessoas que moravam em Curitiba acabaram fugindo e os federalistas atacaram a cidade abandonada.*

*E quando os federalistas ocuparam o Paraná o Barão de Cerro Azul propôs a formação de uma junta, ou seja, um grupo de pessoas para governar para impedir roubos e abusos e procurar manter a ordem pública. Mas tudo isto não aconteceu, pois a força de Floriano, também conhecidos por legalistas. (Inês, 10 anos)*

**Narrativas fragmentadas** - 12 (doze) narrativas assumiram a forma de narrativa fragmentada, pois embora apresentem uma contextualização, anunciem alguns acontecimentos do contexto proposto e apresentem alguns marcadores históricos, fazem-no de forma compartimentada.

A ênfase nessas narrativas foi para os acontecimentos relativos à renúncia do presidente Marechal Deodoro da Fonseca em favor do vice-presidente Marechal Floriano; ao modo de governar do presidente, semelhante ao do imperador; e à instabilidade política no início do período republicano. Algumas dessas narrativas fizeram referência ao início da Revolução, indicando o local e o ano; outras, aos envolvidos nesse movimento, como federalistas e castilhistas. Tem-se como exemplo:

*A Revolução Federalista aconteceu porque a Proclamação da República não deixou o País em paz.*

*E houve muita agitação pelo próprio Partido Republicano.*

*E um motivo do grande descontentamento era o Marechal Deodoro da Fonseca, que queria mandar no País inteiro sozinho, igual ao de imperador.*

*Dois anos se passaram que Deodoro da Fonseca comandava o País e depois assumiu seu lugar o seu vice, Marechal Floriano Peixoto.*

*Depois Floriano Peixoto era em um período muito agitado.*

*Depois, em 1893, se explodiu a Revolução Federalista no Rio Grande do Sul.*

*E os federalistas, que eram chefiados por Silveira Martins, que tinha um objetivo de combater o governo de Marechal Floriano Peixoto, que queriam que o Floriano Peixoto governado por menos império.*  
(Vitor, 10 anos)

Um (1) dos alunos produziu uma forma de narrativa fragmentada não centrada na Revolução Federalista, porque apresenta uma contextualização do início do período republicano sem fazer referência à Revolução Federalista:

*Com a Proclamação da República o povo não teve um período de paz. E tinha muita agitação no próprio Partido Republicano.*

*E o motivo de tanta agitação era o próprio presidente Marechal Deodoro da Fonseca, que governava o País igual a um imperador.*

*Com o tempo ele abandonou o poder e deixou o poder para o vice-presidente, Marechal Floriano Peixoto.*

*Mas o povo ainda estava agitado. Mas Silveira Martins queria tirar Floriano do governo. O povo queria que ele governasse melhor.*  
(Alex, 10 anos)

**Narrativas soltas** - alguns alunos, 6 (seis), produziram narrativas sob a forma de ideias soltas. Eles anunciam alguns acontecimentos, porém estes figuram como fatos isolados, não apresentando uma trama, não chegando a ser uma narrativa histórica. Por exemplo:

*O governo fez que o País ficasse mais briguento, mas por isso tinha que fazer muito trabalho, com isso o País ficou bem alejado (sic.).*

*A Revolução Federalista ficou muitos anos governando na paz de revolução, nós batíamos recorde.*

*Os presidentes queriam só governar, não queriam saber de outras coisas.*

*Mas o governo de Mal. Floriano Peixoto ficasse bem melhor que os outros e ninguém queria saber de fazer outras coisas mais interessantes, como tirar férias, mas isso não importava, eles ficavam só brigando por causa que queria mandar.*

*As pessoas antigamente eles só sabiam brigar e o resto só sabiam ficar alegre.* (Ana, 10 anos)

Os construtos obtidos após a análise da narrativa do manual didático, das narrativas da professora e das produções dos alunos forneceram alguns indicativos

para entender a relação entre o trabalho desenvolvido pela professora e as ideias históricas expressas pelos alunos.

Quanto às ideias de segunda ordem, houve uma atenção predominante sobre ideias de causalidade, mudança e continuidade. Tanto no manual didático como nas narrativas da professora aparece uma ênfase em rupturas, continuidades e causalidades políticas. De modo geral, nas produções dos alunos a ênfase seguiu a mesma perspectiva, ou seja, recaiu sobre as questões políticas. Os alunos tenderam a destacar a ruptura causada pela renúncia de Marechal Deodoro da Fonseca à Presidência da República, devido à forma de governo adotada – centralizadora; e a continuidade da forma de governo assumida pelo vice-presidente Marechal Floriano Peixoto, sendo estas as relações causais do início da Revolução Federalista presentes nas narrativas.

Ainda, em relação às ideias de temporalidade, nas narrativas dos alunos predomina uma única dimensão do passado, sem relação entre segmentos temporais diferentes. Isto, em parte, se explica pelo trabalho desenvolvido em aula, ou seja, as narrativas do manual didático e da professora privilegiam a dimensão linear dos acontecimentos. Em alguns momentos de sua narrativa a professora fez uma relação entre diferentes segmentos do passado. Por exemplo, quando, após a leitura da narrativa do manual didático, e questionada por um aluno sobre o significado do conceito de Partido Republicano, a professora fez referência ao Brasil Império para explicar o início do período do Brasil República. Segue excerto da narrativa da professora: "A Proclamação da República não trouxe ao País um período de paz. Havia muita agitação e discordância dentro do próprio Partido Republicano". (EITEL, 1995, p.68).

Yvan pergunta: *Partido Republicano?*

A professora: *O que é uma República?*

Yvan: *É um país governado pelo presidente e eleito pelo povo.*

A professora: *O nosso país é uma República. Antes da Proclamação da República nós éramos o quê?*

Marcos: *Era o Brasil Império governado pelo monarca.*

A professora: *Descontentes com o Império, descontentes com a forma de governo, proclamaram a República, em que data?*

Alex: *Em 15 de novembro de 1889.*

A professora: *Tem datas que a gente esquece, mas tem datas significativas para o Brasil: a Independência foi em 7 de setembro de 1822 e a Proclamação da República foi em 15 de novembro de 1889. Então já descobrimos que o Brasil tornou-se uma República e o primeiro presidente foi...?*

Vários alunos: *Marechal Deodoro da Fonseca.*

A professora: *Então Marechal Deodoro da Fonseca tornou-se o nosso primeiro presidente. Apesar da Proclamação da República, a República não trouxe um período de paz [...] (3 de outubro).*

A professora, em sua narrativa (17 de outubro), ao explicar o descontentamento do povo com o modo de governar do presidente Marechal Deodoro da Fonseca e do Marechal Floriano Peixoto, fez relação com dois acontecimentos contemporâneos. Ela relacionou com o fato ocorrido durante o governo do presidente Fernando Affonso Collor de Mello, que governou o Brasil no período de 1990-1992 e acabou passando por um processo de *impeachment*. Trata-se do caso de José Renan Vasconcelos Calheiros, senador do Brasil, no período entre 2002 e 2007, presidente do Senado, envolvido em escândalo nacional, tendo que renunciar em dezembro de 2007. Nesse momento a professora fez uma relação entre dois segmentos do passado – passado distante/passado recente. A seguir, excerto da narrativa da professora:

A professora: *No governo de Marechal Deodoro da Fonseca o povo estava descontente, no governo de Floriano Peixoto o povo estava descontente. E agora o povo está descontente?*

Vários alunos: *Não.*

A professora: *Hoje também têm coisas boas e coisas que o povo não gosta. Quando saiu o nosso presidente Collor, quem forçou a saída dele?*

Vários alunos: *As pessoas.*

A professora: *O povo se reuniu, fez um movimento e teve um impeachment... Hoje fazemos os nossos movimentos de forma pacífica. Em algumas partes do mundo existem as lutas armadas. Aqui no Brasil temos alguns movimentos sem luta. O caso do Renan Calheiros... em outras partes do mundo como será que o povo teria reagido? (17 de outubro).*

A relação passado distante/passado recente dessas narrativas possui uma certa ideia de continuidade, indicando que a professora está recorrendo ao passado para explicar a experiência do presente. Essa explicação feita pela professora poderia aumentar a competência de dar um significado para um acontecimento sobre o passado, ou seja, a competência da dimensão de interpretação, que é a habilidade para reduzir as diferenças de tempo entre o passado, o presente e o futuro. Nesse caso, a temporalidade funciona como um instrumento de interpretação de experiências do passado e uma compreensão do presente na perspectiva de Rüsen (1992, p.30).

Com isso, a professora possibilitaria aos alunos olhar o passado e buscar a sua qualidade temporal, diferenciando-o do presente. No entanto, isto não se refletiu nas produções dos alunos. Somente um aluno (Vagner, 11 anos) construiu sua narrativa fazendo a relação com o presente e expressando sua subjetividade. Ao finalizar sua narrativa, ele emitiu uma opinião pessoal ao considerar a cidade da Lapa a mais bonita:

*Eu entendi que um grupo de pessoas queria defender, e outro queria tirar o presidente porque ele, o Deodoro da Fonseca, queria mandar, só, e o povo fez um abaixo-assinado para tirar Deodoro. Quando começou a guerra um grupo defendeu a Lapa por 26 dias até [Coronel Ernesto Gomes Carneiro] ser ferido por outro grupo e o povo não tinha como se devendo conta (sic) os dois grupos lutando e agora a cidade da Lapa é a cidade mais bonita, na minha opinião, esses grupos acabaram morrendo os dois. (Vagner, 11 anos)*

A explicação da professora não se refletiu nas produções dos alunos. Isso pode ser um indicativo de que, para que o aluno consiga interpretar a experiência do passado e tenha argumentos para construir a sua própria interpretação, ele precisa ter acesso a diferentes concepções historiográficas, além da narrativa do manual didático e da narrativa da professora.

No caso da Revolução Federalista, as novas concepções metodológicas da história apontam para outras abordagens para o estudo da Revolução Federalista,

principalmente em relação às conjunturas e estruturas das quais decorre o processo revolucionário (SANTOS, 1997, p.80-81).

As diferentes concepções historiográficas que explicam o acontecimento denominado Revolução Federalista podem estar presentes em aulas de história, pois, no entender de Barca (2005), para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno o professor deve levar em consideração que ser historicamente competente significa:

- saber 'ler' fontes históricas diversas – com suportes diversos, com mensagens diversas;
- saber confrontar as fontes nas suas mensagens, nas suas intenções, na sua verdade;
- saber selecionar as fontes, para confirmação e refutação de hipóteses (descritivas e explicativas);
- saber entender – ou procurar entender – o 'Nós' e os 'Outros', em diferentes tempos e em diferentes espaços;
- saber levantar novas questões, novas hipóteses a investigar – algo que constitui, afinal, a essência da progressão do conhecimento (BARCA, 2005, p.16).

Assim, o trabalho com fontes históricas diversas – ler, confrontar mensagens, selecionar, interpretar, levantar novas questões, novas hipóteses – é um dos fundamentos da educação histórica.

Observei que a professora não trabalhou com fontes históricas em suas aulas, mas, como acentua Ashby (2003, p.42), o trabalho com as fontes/documentos é um desafio para o professor. Ao procurar fazer com que os alunos superem o tratamento das fontes como informação para um nível mais elevado, que é tratar as fontes como evidência, é necessário torná-los capazes de interrogar as fontes, de compreendê-las pelo que são e pelo que elas podem dizer acerca do passado. No entender dessa autora não é fácil, para muitos alunos, fazer distinções entre o passado e a história, assim como não é uma questão de fácil compreensão para os alunos distinguir entre o que o passado deixou para trás e a evidência. Muitos alunos, diz a autora, tratam as fontes que usam na aula como se estas oferecessem acesso direto ao passado e pudessem falar por elas mesmas.

Quanto ao nível da trama da narrativa produzida pelos alunos, o predomínio foi para as narrativas fragmentadas, como mostra o quadro:

QUADRO 43 - NÍVEL DAS NARRATIVAS DOS ALUNOS

NÍVEL	NARRATIVAS DOS ALUNOS	
	<i>Escreva como você acha que viviam os índios nas missões junto aos padres jesuítas</i>	<i>Escreva o que entenderam sobre Revolução Federalista</i>
Emergente	1	-
Emergente, embora com hiatos	7	6
Fragmentadas	10	12
Fragmentada não centrada na Revolução Federalista	-	1
Conteúdo com validade histórica implícita, embora com hiatos	6	-
Soltas	3	6
TOTAL	27	25

FONTE: A autora

Na narrativa: "Escreva como você acha que viviam os índios nas missões junto aos padres jesuítas", surgiram 10 narrativas fragmentadas; 07 foram consideradas emergentes, embora com hiatos; 06 apresentaram conteúdo com validade histórica implícita, embora com hiatos; 03 apresentaram ideias soltas e 01 foi considerada emergente.

Na narrativa: "Escreva o que entenderam sobre Revolução Federalista", surgiram 12 narrativas fragmentadas; 06 foram consideradas emergentes, embora com hiatos; 06 apresentaram ideias soltas e houve 01 ideia fragmentada não centrada na Revolução Federalista.

Como o predomínio foi para as narrativas fragmentadas, isto pode indicar, no dizer de Schmidt (2006), a necessidade do desenvolvimento de um novo tipo de cognição histórica, pautado em novas concepções da aprendizagem histórica ou do que é o "aprender a história", tomando como ponto de partida as ideias prévias dos alunos e os pressupostos e princípios da educação histórica, os quais são fundamentados na própria ciência da história.

Os alunos, de modo geral, narraram o passado sem fazer relação com o presente; nenhum aluno perspectivou ações futuras, evidenciando que essas narrativas constituíram um sentido histórico "do passado pelo passado".

Nesse sentido, o aprendizado histórico teria possibilitado aos alunos "o simples adquirir de conhecimentos do passado", na perspectiva de Rüsen (1992, p.34), pois, para este autor, o aprendizado histórico

implica muito mais que o simples adquirir de conhecimentos do passado e a expansão do mesmo. Visto como um processo pelo qual as competências se adquirem progressivamente, emerge como um processo de mudança de formas estruturais por meio das quais tratamos e utilizamos as experiências e conhecimentos da realidade passada, passando de formas tradicionais de pensamento para o pensamento genético.

O aprendizado histórico desses alunos estaria mais próximo das formas tradicionais de pensamento histórico. Além disso, a professora, ao privilegiar em suas aulas narrativas na perspectiva da historiografia tradicional paranaense, estaria, em parte, possibilitando a constituição de uma consciência histórica do tipo tradicional, na perspectiva de Rüsen, na medida em que a consciência histórica tradicional é a que articula as tradições e relembra as origens que constituem a vida no presente, funcionando, em parte, "para manter vivas essas tradições", e o passado é a referência para o presente (RÜSEN, 1993, p.7; 1992, p.30).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação no doutorado consistiu em uma continuidade da pesquisa desenvolvida no mestrado. Naquele momento, a reconstrução foi empreendida tomando como categoria de análise o conceito de *código disciplinar* proposto por Cuesta Fernandez (1997; 1998) e foi realizada a partir da análise de *textos visíveis*, como Leis, Códigos, Regulamentos, Currículos, manuais didáticos e trabalhos de alunos, bem como dos *textos invisíveis*, a prática docente a partir das "falas" das professoras expressas em entrevistas. Pela análise do material coletado pude observar as permanências, as mudanças e as descontinuidades que se efetivaram, nem sempre visíveis, mas que indicaram como foram se constituindo os conteúdos de história do Paraná enquanto saber escolar, e como os elementos do *código disciplinar* da história do Paraná tomaram uma perspectiva de formação de uma identidade paranaense.

Constatei que ocorreu um processo de escolarização de determinadas ideias substantivas da história do Estado e que estas ideias foram constituindo um determinado *código disciplinar* da história do Paraná, pois, dentre as temáticas selecionadas pelas professoras as mais ensinadas foram: *Fundação de Paranaguá; Origem e fundação de Curitiba; Indígenas; Escravidão; Ciclo da erva-mate; Tropeirismo; Revolução Federalista e Imigração.*

Os encaminhamentos adotados por algumas professoras, bem como as atividades desenvolvidas pelos alunos, mostraram que permaneciam, tanto na 3.<sup>a</sup> como na 4.<sup>a</sup> série, concepções, periodizações, recortes históricos da história do Paraná articuladores de uma identidade paranaense vinculada à perspectiva do paranismo.

Diante disso, e tendo em vista a reorganização das Diretrizes Curriculares da SME, em 2006, retomei a pesquisa no doutorado, na medida em que as diretrizes apontavam algumas mudanças, particularmente em relação à concepção que assumia pressupostos teóricos e metodológicos na perspectiva da Educação Histórica.

Para dar continuidade à investigação, e partindo do pressuposto de que a história como ciência possui uma natureza narrativista, minha tese consistiu em mostrar que existem narrativas históricas no processo de escolarização, difundidas pelo manual didático, pelas propostas curriculares e pelas aulas da professora, e que a partir da convergência dessas narrativas ocorre a aprendizagem histórica que se evidencia nas narrativas produzidas pelos alunos.

Nesse sentido, esta investigação foi empreendida a partir de Observações de algumas aulas de história, constituindo-se em uma pesquisa de cunho etnográfico, pautada em investigações na área da educação histórica, mais especificamente na linha da cognição histórica situada, a qual engloba estudos que têm como perspectiva a compreensão das ideias de professores e alunos em contexto de ensino – aulas de história, tomando como referência o próprio conhecimento histórico, pois, como acentuam Barca e Gago (2001, p.242), as investigações em cognição histórica têm procurado, entre outras questões, *explorar a compreensão dos alunos quanto aos conceitos históricos quer de natureza substantiva quer de natureza epistemológica*. Em minha investigação, procurei relacionar os conceitos substantivos da história do Paraná e os conceitos de segunda ordem, mais especificamente, narrativa.

O material empírico coletado possibilitou fazer algumas análises em relação às narrativas difundidas pelo manual didático, pelas propostas curriculares e pelas aulas da professora, assim como as produzidas pelos alunos em contexto de escolarização, como mostram os capítulos 4, 5 e 6 deste trabalho.

Considerando que o manual didático é difusor de narrativas históricas, minha análise tomou como foco as narrativas históricas dos manuais usados pela professora. Constatei que em relação ao modelo historiográfico, de modo geral, as narrativas desses manuais podem ser consideradas modelos de narrativa descritivo-explicativos, pois localizam-se entre o modelo descritivo defendido por Ranke: "mostrar as coisas tal e como sucederam" (RANKE, 1885<sup>107</sup>, apud SCHAFF, 1977,

---

<sup>107</sup> Op. cit.

p.131) e, como algumas contêm alguns elementos de explicação histórica, ficariam mais próximas do modelo defendido por Walsh (1991, p.31), na medida em que, para este autor, a narrativa não deve estar limitada a uma descrição daquilo que aconteceu, mas deve ir além dessa narrativa direta e pretender não só dizer o que aconteceu, mas também explicar o que aconteceu.

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

Observei também que as narrativas desses manuais permanecem vinculadas à perspectiva da historiografia tradicional paranaense, aos moldes de Romário Martins. Esta forma tradicional de narrar a história do Paraná distancia-se de outras explicações históricas, as quais, no dizer de Santos (1997, p.79), podem ser buscadas na própria historiografia, e que nesta investigação procurei evidenciar, a exemplo da perspectiva de Etelvina Trindade (1997), quando trata da *Emancipação Política do Paraná*; de Santos (1997), quando aponta uma outra abordagem histórica para "pensar" a *Revolução Federalista*; ou de Balhana (1969), quando trata da política imigratória no Paraná, como procurei mostrar no capítulo 4.

A narrativa da professora seguiu, de modo geral, a lógica da narrativa dos manuais. No entanto, pude observar que, em alguns momentos, a explicação da professora se distanciou da narrativa do manual, e, ao fazer essas mediações, surgiram explicações e relações que não estavam presentes na narrativa de referência. Essas explicações da professora são reveladoras de sua própria consciência histórica, assim como da de seus alunos, na medida em que, no dizer de Rüsen (1993), a aprendizagem que constitui a consciência histórica vem em destaque nas narrativas, ou seja, no ato de contar histórias, pois esta é uma forma coerente de comunicação e porque trata da identidade histórica tanto do comunicador como do receptor. No caso das narrativas presentes no contexto de escolarização, de modo geral, observei

que elas possibilitam a constituição de uma consciência histórica tradicional, e, de forma muito tênue, uma consciência histórica exemplar e crítica. Não há indícios reveladores da possibilidade de constituição de uma consciência histórica ontogenética, a qual, conforme Rüsen (1992, p.33), é a "forma de pensamento histórico que vê a vida social em toda a sua complexidade e sua temporalidade absoluta", e em que "diferentes pontos de vista podem ser aceitos porque se integram em uma perspectiva que abrange a mudança temporal". Neste tipo de consciência histórica, "os valores morais se temporalizam, a moral se despoja de sua natureza estática".

Observei que as narrativas históricas que a professora trabalhou estiveram expressas na forma de conteúdos nas diferentes propostas curriculares municipais, ora de forma implícita, ora de forma explícita, mas permanecendo indicadas para serem trabalhadas no contexto escolar. Neste sentido, elas podem ser consideradas como uma tradição no ensino da história regional. Essas propostas curriculares apresentaram mudanças, permanências e descontinuidades, revelando um verdadeiro "processo pelo qual se inventa tradição", segundo a perspectiva de Goodson (2001, p.27). Ademais, todas as propostas curriculares indicaram uma finalidade para o ensino da história. Neste caso, elas estão fornecendo subsídios e contribuindo na atribuição, por parte de professores e alunos, de determinados sentidos ao passado, ora como algo "pronto e acabado", ora como "um processo dinâmico, contraditório e conflituoso", ou, ainda, para que os alunos tenham condições de atribuir ao passado um sentido de algo em "construção".

Evidenciou-se uma convergência entre as narrativas difundidas nos manuais didáticos, na explicação da professora e nas propostas curriculares, e isto sugere uma forte presença da perspectiva da história tradicional do Paraná. Essa convergência se dá em torno de uma historiografia que foi se constituindo desde o final do século XIX e, mais especialmente, nas primeiras décadas do século XX. Trata-se da historiografia na perspectiva do paranismo, que também encontrei quando investiguei a construção do *código disciplinar* da história do Paraná, em meu trabalho de mestrado.

Essas narrativas podem ser consideradas "esquemáticas padrões", na perspectiva de Wertsch (2004, p.55-57), uma vez que usam "caracteres, eventos,

datas, e circunstâncias, que são básicos e relativamente constantes" na historiografia paranaense.

Isto se explica, em parte, pelas próprias indicações das propostas curriculares da RME, que, apesar de apresentarem algumas modificações, fizeram com que essas ideias paranistas fossem permanecendo no contexto escolar, como, por exemplo, a ênfase na história política, a valorização do imigrante e os ciclos econômicos.

Ainda, tendo em vista que os manuais didáticos, via de regra, são escritos a partir das propostas curriculares, os manuais adotados pela professora mantêm esta perspectiva e, como a professora baseou-se em narrativas dos manuais didáticos para elaborar suas aulas, seguindo o programa da escola, esta perspectiva do paranismo continuou presente no contexto escolar.

Isso me leva a apresentar a primeira consideração a partir da investigação do doutorado, a saber, a necessidade de um debate historiográfico que subsidie uma reconstrução curricular no que tange à história do Paraná. Nesse processo, seria fundamental a participação de historiadores, assim como dos gestores da SME, num debate que envolvesse todos os professores das séries em que os conceitos substantivos relacionados à história paranaense são trabalhados, com a finalidade de divulgar as recentes produções acadêmicas relacionadas a outras perspectivas historiográficas, acerca de conceitos que explicam a história do Paraná. Desse modo, os professores seriam sensibilizados no sentido de rever a historiografia que estão trabalhando e os autores de manuais didáticos sentiriam a necessidade de rever esses manuais, pois, como acentua Barca (2006b, p.95):

Em História, a aprendizagem é orientada para uma leitura contextualizada do passado a partir da evidência fornecida pelas variadíssimas fontes. A História não trata de certezas sobre um passado considerado fixo até que novos factos sejam descobertos; existem construções historiográficas diferentes, por vezes a responder a perguntas muito próximas, mas com enfoques diferentes. Numa sociedade aberta, torna-se cada vez mais óbvia esta característica da História – a de que não se aceita apenas "uma grande narrativa" acerca do passado –, já que os historiadores podem produzir narrativas divergentes, fruto de perspectivas diferenciadas sobre as mesmas fontes ou situações.

Além disso, do ponto de vista do ensino, observei, como mostra o capítulo 5, que a professora, em suas aulas, não incorporou as mudanças apontadas nas Diretrizes Curriculares - 2006, onde estão sugeridos alguns procedimentos metodológicos, os quais privilegiam o trabalho com documentos e a produção de narrativas. Constatei que o ensino limitou-se, basicamente, àquilo que o manual sugeriu – leitura do conteúdo do livro e, de modo geral, atividades de perguntas.

Esse é um ponto que pode ser ampliado a partir da presente investigação. É importante verificar se o que ocorreu nessas aulas traduz o caso específico dessa professora ou se representa uma situação mais geral. O município tem investido em programas de formação continuada, mas resta saber se o que se propõe nas propostas curriculares, e que tem sido divulgado e discutido em cursos e oficinas, está sendo absorvido e efetivado pelos professores em suas aulas, ou se essas questões teóricas e metodológicas não têm chegado ao contexto escolar.

A ênfase das aulas foi para uma metodologia em que predominou uma aprendizagem na perspectiva da memorização, e isto dificultou que a professora centrasse a aprendizagem na leitura e escrita de narrativas históricas pelos alunos. As poucas narrativas elaboradas por estes não revelaram a ideia da multiperspectividade da história. Ademais, como a professora não partiu das ideias prévias dos alunos para realizar sua intervenção pedagógica, de modo geral as narrativas produzidas pelos alunos seguiram a lógica dos manuais didáticos, predominando as narrativas fragmentadas. Os alunos absorveram pouco das explicações da professora.

Esse jeito de os alunos produzirem suas narrativas indica duas questões fundamentais. Primeiramente que, do ponto de vista didático, a aula precisa ser modificada, pois é preciso trazer as ideias prévias dos alunos como elementos constitutivos da aprendizagem e da metodologia do ensino de história. Isto sugere a necessidade de "levantar e trabalhar de forma diferenciada as idéias iniciais que os alunos manifestam tacitamente", mas, "tendo em atenção que estas idéias podem ser mais vagas ou mais precisas, mais alternativas à ciência ou mais consentâneas

com esta" (BARCA, 2004, p.136). Esta é uma das vertentes fundamentais ao se planejarem as atividades para uma aula na perspectiva da educação histórica.

A segunda questão é a necessidade da incorporação, por parte dos professores, da ideia de narrativa histórica como uma maneira de aprender e ensinar história, pois, no dizer de Husbands (2003, p.51), na aprendizagem histórica a narrativa não é um fim em si mesma, mas um meio para determinado fim, isto é, para a produção de uma compreensão sobre o passado.

Nesse sentido, a educação histórica assume um papel importante, uma vez que leva em consideração não só o desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos em relação à compreensão de situações do passado, mas também os procedimentos metodológicos usados pelos historiadores que são levados para a sala de aula em situações de ensino e aprendizagem.

A partir dessas considerações, a contribuição desta investigação para a área da educação histórica está, primordialmente, no fato de que ela destaca a necessidade e importância de se levar em conta o tipo de narrativa que está sendo veiculado nas propostas curriculares, nos manuais didáticos, nas aulas da professora, assim como a necessidade de incluir o trabalho de narrativas como um dos elementos do ensinar e aprender história.

Do ponto de vista da prospecção de pesquisas para a educação histórica, mostra-se a necessidade da realização de pesquisas em relação a narrativas da história do Brasil, da história mundial e de cidades, investigações estas que poderão constituir uma importante contribuição para o ensino e aprendizagem e, portanto, para a educação histórica de crianças e jovens.

## FONTES CONSULTADAS

### **Leis, Currículos, Históricos, Parâmetros Curriculares, Plano de Atuação, Relatórios, Regimentos**

CURITIBA. **Histórico**. Prefeitura Municipal de Curitiba. Departamento do Bem Estar Social. Diretoria de Educação. Curitiba, [1969]. Datilografado.

\_\_\_\_\_. **Relatório Analítico Bimestral** – junho: Grupo Escolar “Prof.<sup>a</sup> Isolda Schmid”. Prefeitura Municipal de Curitiba. Curitiba, 1970. Datilografado.

\_\_\_\_\_. **Regimento da Unidade de Ensino de I Grau**. Unidade de Ensino Fundamental Papa João XXIII. Prefeitura Municipal de Curitiba. Curitiba, 1972. Datilografado.

\_\_\_\_\_. Diretrizes de Ensino de 1.º Grau – Bases Legislativas – 1974. In: CURITIBA. **Currículos – Escolas**. Prefeitura Municipal de Curitiba. Departamento do Bem Estar Social. Diretoria de Educação. Divisão de Estudos e Pesquisas. Curitiba, 1974. Datilografado.

\_\_\_\_\_. Plano Curricular: Escola Papa João XXIII – Ensino de 1.º Grau. Prefeitura Municipal de Curitiba. Curitiba, 1975a. Datilografado.

\_\_\_\_\_. Plano de Educação: Plano Curricular. Prefeitura Municipal de Curitiba. Departamento do Bem Estar Social. Diretoria de Educação. Curitiba, 1975b. v.3. Datilografado.

\_\_\_\_\_. **Plano de Educação**: Plano Curricular. Prefeitura Municipal de Curitiba. Departamento do Bem Estar Social. Diretoria de Educação. Curitiba, 1975c. v.3–A.

\_\_\_\_\_. **Plano Curricular**: Diretrizes curriculares para as escolas Municipais. Prefeitura Municipal de Curitiba. Departamento do Bem Estar Social. Departamento de Educação. Curitiba, 1978. 4v.

\_\_\_\_\_. **Escola Aberta**. Jornal da Secretaria Municipal da Educação. Secretaria Municipal da Educação de Curitiba. Curitiba, Ano IV, n.9, abr./maio 1987.

\_\_\_\_\_. **Currículo Básico**: uma contribuição para a escola pública brasileira. Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal da Educação. Curitiba, 1988.

\_\_\_\_\_. **Currículo Básico**: compromisso permanente para a melhoria da qualidade do ensino na escola pública. Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal da Educação. Curitiba, 1989-1992.

\_\_\_\_\_. **30 anos de educação nos 300 anos de Curitiba**. Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal da Educação. Departamento de Informações, Estudos e Pesquisas Educacionais. Divisão de Pesquisas Educacionais. Curitiba, [1993].

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. **Lições curitibanas**: 4.<sup>a</sup> série. Curitiba: PMC/SME, 1994.

\_\_\_\_\_. **Currículo Básico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba:** compromisso permanente para a melhoria da qualidade do ensino na escola pública. Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal da Educação. Curitiba, 1995.

\_\_\_\_\_. **A escola organizada em ciclos de aprendizagem:** Diretrizes Curriculares – em discussão. Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal da Educação. Curitiba, gestão 1997-2000.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba.** Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal da Educação. Curitiba, 2006a.

\_\_\_\_\_. **Equipe Multidisciplinar.** Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal da Educação, 2006b.

PARANÁ. Decreto n.º 35, de 9 de fevereiro de 1895. Dá Regulamento para a Instrução Pública do Estado. **Leis e Regulamentos do Estado do Paraná de 1895-1896.** Curitiba: Atelier Novo-Mundo, 1897. p.274-275.

\_\_\_\_\_. Decreto n.º 8863, de 17 de novembro de 1949. Ficam aprovados os programas para o Curso Primário deste Estado. Programa para o Curso Primário. **Diário Oficial,** Curitiba: Imprensa Oficial do Estado, Ano XXXVII, p.1-24, 28 jan. 1950.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 13.381, de 18 de dezembro de 2001. Torna obrigatório, no Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública Estadual de Ensino, conteúdos da disciplina História do Paraná. **Diário Oficial,** Paraná, p.2, 18 dez. 2001.

## REFERÊNCIAS

ABUD, K. M. O livro didático e a popularização do saber histórico. In: SILVA, M. A. (Org.). **Repensando a história**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984.

\_\_\_\_\_. Currículos de história e políticas públicas: os programas de história do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, C. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2001.

APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2000. p.59-91.

ARÓSTEGUI, J. **A pesquisa histórica: teoria e método**. Bauru, São Paulo: Edusc, 2006.

ASHBY, R. Conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções dos alunos. In: BARCA, I. (Org.). **Educação histórica e museus**. Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho. Braga: Uminho, 2003. p.37-47.

BALHANA, A. Política imigratória do Paraná. In: **Revista Paranaense de Desenvolvimento**, Curitiba (PR), n.12, p.65-80, maio/jun. 1969.

BARCA, I. Verdade e perspectivas do passado na explicação em história: uma visão pós-desconstrucionista. **Revista: O estudo da história**. O ensino da história: problemas da didáctica e do saber histórico. Lisboa: APH – Associação de Professores de História, n.3, p.163-173, 1998.

\_\_\_\_\_. **O pensamento histórico dos jovens: ideias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica**. Braga: Lusografe, 2000.

\_\_\_\_\_. Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em história. In: **Perspectivas em educação histórica**. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2001. p.29-43.

\_\_\_\_\_. Aula Oficina: do projecto à avaliação. In: BARCA, I. (Org.). **Para uma educação histórica com qualidade**. Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004. p.131-144.

\_\_\_\_\_. Educação histórica: uma nova área de investigação. In: ARIAS NETO, J. M. (Org.). **Dez anos de pesquisas em ensino de história**. Londrina: AtritoArt, 2005. p.15-25.

\_\_\_\_\_. A construção de narrativas históricas: perspectivas de consciência histórica dos jovens portugueses. In: ENCONTRO NACIONAL DOS PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA: NOVOS PROBLEMAS E NOVAS ABORDAGENS, 7., 2006, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2006a.

\_\_\_\_\_. Literacia e consciência histórica. **Educar em Revista**. Curitiba, n.164, p.93-112, 2006b.

BARCA, I.; GAGO, M. Aprender a pensar em história: um estudo com alunos do 6.º ano de escolaridade. **Revista Portuguesa de Educação**, Portugal, v.14, n.1, p.239-261, 2001.

BARTON, K. Ideias das crianças acerca da mudança através dos tempos: resultados de investigação nos Estados Unidos e na Irlanda do Norte. In: BARCA, I. (Org.). **Perspectivas em educação histórica**. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de educação histórica. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2001. p.55-68.

BITTENCOURT, C. M. F. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, C. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2001.

\_\_\_\_\_. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOIX-MANSILLA, V. Historical Understanding: Beyond the past and into the present. In: STERNS, P.; SEIXAS, P.; WINEBURG, S. **Knowing, teaching and learning history**. New York and London: New York University, 2000. p.390-418.

BOURDÉ, G.; MARTIN, H. **As escolas históricas**. Portugal: Publicações Europa-América, 2003.

BRAUDEL, F. **O Mediterrâneo**. O espaço e a história. Lisboa: Editorial Teorema, 1987.

\_\_\_\_\_. **Escritos sobre a história**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

BURMESTER, A. M. O. O paranismo em questão: o pensamento de Wilson Martins e Temístocles Linhares na década de 50. In: SILVA, M. A. **República em migalhas**: história regional e local. São Paulo: Marco Zero, 1990.

CABRINI, C. et. al. **O ensino de história**: revisão urgente. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CAINELLI, M. Educação histórica: perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental. **Educar em Revista**, Curitiba (PR), n.164, p.57-72, 2006.

CARDOSO, J. A.; WESTPHALEN, C. M. **Atlas histórico do Paraná**. Curitiba: Livraria do Chaim, 1986.

CARNEIRO, D. **O Cerco da Lapa e seus heróis**. Rio de Janeiro: Ravaro, 1934.

CARRETERO, M. **Documentos de identidad**: la construcción de la memoria histórica em un mundo global. Buenos Aires: Paidós, 2007.

CARRETERO, M.; JACOTT, L. História e relato. In: CARRETERO, M. **Construir e ensinar as ciências sociais e a história**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p.87-101.

CERTEAU, M. de. A história: uma paixão nova, mesa redonda com Philippe Ariès, Michel de Certeau, Jacques Le Goff, Emmanuel Le Roy Ladurie e Paul Veyne. In: LE GOFF, J.; LADURIE, E. Le R.; DUBY, G. et al. **A nova história**. Lisboa: Edições 70, 1986. p.9-40.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

COLLINGWOOD, R. G. **A idéia de história**. Lisboa: Editorial Presença, 1981.

COOPER, H. Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos. **Educar em Revista**, Curitiba (PR), n.164, p.171-190, 2006.

CUESTA FERNANDEZ, R. **Sociogénesis de una disciplina escolar**: la Historia. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1997.

\_\_\_\_\_. **Clío en las aulas**: La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas. Madrid: Ediciones Akal, 1998.

DRAY, W. Explicando o quê em história. In: GARDINER, P. **Teorias da história**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995. p.494-501.

DUBET, F.; MARTUCELLI, D. **En la escuela**: sociologia de la experiencia escolar. Barcelona: Losada, 1997.

DUBY, G. A história: um divertimento, um meio de evasão, um meio de formação. In: LE GOFF, J.; LADURIE, E. Le R.; DUBY, G.; et al. **A nova história**. Lisboa: Edições 70, 1986. p.41-43.

DUBY, G.; LARDREAU, G. **Diálogos sobre a nova história**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1989.

EDWARDS, V. Las formas del conocimiento en aula. In: ROCKWELL, E. (Coord.). La escuela cotidiana. México: Fondo de Cultura Económica, 1995. p.145-172.

EITEL, L. S. **Conhecendo o Paraná**. São Paulo: Ática, 1995.

FONSECA, T. N. L. "Ver para compreender": arte, livro didático e a história da nação. In: CASTRO SIMAN, L. M.; LIMA FONSECA, T. N. (Orgs.). **Inaugurando a história e construindo a nação**: discursos e imagens no ensino de História. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FORQUIN, J-C. **Escola e cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

FURET, F. **A oficina da história**. Lisboa: Gradiva, s/d.

GEVAERD, R. T. F. **História do Paraná**: a construção do *código disciplinar* e a formação de uma identidade paranaense. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Educação, Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino, Setor de Educação – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 29 ago. 2003.

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

GOODSON, I. F. **Currículo**: teoria e história. 4.ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2001.

HEMPEL, C. G. A função de leis gerais em história. In: GARDINER, P. **Teorias da história**. 3.ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1964. p.421-435.

HOBBSAWM, E. Introdução: a invenção das tradições. In: HOBBSAWM, E.; RANGER, T. (Orgs.). **A invenção das tradições**. São Paulo: Paz e Terra, 2002. p.9-23.

\_\_\_\_\_. **Sobre a história**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

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

JANOTTI, M. L. M. História, política e ensino. In: BITTENCOURT, C. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2001. p.42-53.

LAVILLE, C. Em educação histórica, a memória não vale a razão! **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.1, p.13-41, 1985.

LEE, P. Progressão da compreensão dos alunos em história. In: BARCA, I. **Perspectivas em educação histórica**. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2001. p.13-27.

\_\_\_\_\_. “Nós fabricamos carros e *e/les* tinham que andar a pé”: compreensão das pessoas do passado. In: BARCA, I. (Org.) **Educação histórica e museus**. Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Lusografe, 2003. p.19-36.

\_\_\_\_\_. Putting principles into practice: understanding history. In: BRANSFORD, J. D.; DONOVAN, M. S. (Eds.). **How students learn**: history in the classroom. Washington (DC): National Academy Press, 2005a.

\_\_\_\_\_. Educação histórica. In: **Opinião**. Associação de Professores de História. Disponível em: <[www.aph.pt/opiniao/opiniao\\_0010.html](http://www.aph.pt/opiniao/opiniao_0010.html)> Acesso em: 06 jun. 2005b.

LEE, P.; ASHBY, R. Progression in historical understanding among students ages 7-14. In: STEARNS, P. N.; SEIXAS, P.; WINEBURG, S. **Knowing teaching & Learning History**: National and International Perspectives. New York, London: New York University Press, 2000. p.199-222.

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

LOZANO, J. **El discurso histórico**. Madrid: Alianza Editorial, 1994.

MARTINS, R. **História do Paraná**. Curitiba: Travessa dos Editores, 1995. (Coleção Farol do Saber).

NADAI, E. A escola pública contemporânea: os currículos oficiais de História e o ensino temático. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.6, n. 1, p.99-116, set. 1985/fev. 1986.

\_\_\_\_\_. O ensino de história do Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.13, n.25/26, p.143-162, 1992/93.

\_\_\_\_\_. O ensino de história e a “pedagogia do cidadão”. In: PINSKI, J. **O ensino de história e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2000.

PAIS, J. M. **Consciência histórica e identidade**: os jovens portugueses num contexto europeu. Oeiras – Portugal: Celta, 1999.

PARANÁ, S. **O Brasil e o Paraná**: para uso das escolas primárias. 19.ed. Curitiba: Empreza Graphica Paranaense, 1929.

PARANÁ. **Guia globo de exportação e importação**: no ano do I centenário da Emancipação Política do Estado. Curitiba, 1953.

PEREIRA, L. F. L. **Paranismo**: o Paraná inventado; cultura e imaginário no Paraná da I República. 2.ed. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1998.

PETRICH, J. W. **Relatório** apresentado ao Exmo. Dr. Arthur Pedreira de Cerqueira, Dignissimo Director Geral da Instrução Publica do Estado do Paraná. **A Escola**: revista do Gremio dos Profesores Publicos do Estado do Paraná. Curitiba: Typ. e Lith. A vapor "Imp. Paranaense, anno I, n.1, p.17-22, fev. 1906.

POMBO, R. **Para a história**: notas sobre a invasão federalista no estado do Paraná. Curitiba: Setor de Editoração da Fundação Cultural de Curitiba, 1980.

PROST, A. **Doce lecciones sobre la historia**. Madri: Cátedra, 2001.

QUINTANAR, A. S. Identidad y conciencia en la enseñanza de la historia. In: SILLER, J. P.; GARCÍA, V. R. (Coords.). **Identidad en el imaginario nacional**: reescritura y enseñanza de la historia. México: Editorial Ducere, 1998.

ROCKWELL, E. De Huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. In: \_\_\_\_\_ (Coord.). **La escuela cotidiana**. México: Fondo de Cultura Económica, 1995.

RÜSEN, J. El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico: una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. **Revista Propuesta Educativa**, Buenos Aires, Año 4, n.7, 1992.

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

\_\_\_\_\_. **Razão histórica**: teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. Sense of History: What does it mean? With an Outlook onto Reason and Senselessness. In: RÜSEN, J. (Ed.). **Meaning and Representation in History**. New York; Oxford: Berghahn Books, 2006. p.40-64.

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

REIS, J. C. **As identidades do Brasil**: de Varnhagen a FHC. 5.ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.

SANTOS, C. R. A. Por uma nova leitura da revolução: pensar a revolução fora da revolução. In: WESTPHALEN, C. M. (Org.). **Revolução federalista**. Curitiba: Sociedade Brasileira de Pesquisa Histórica, 1997. p.79-82.

SCHAFF, A. **História e verdade**. Lisboa: Estampa, 1977.

SCHMIDT, M. A. M. S. O porquê dos estudos sociais: implicações histórico-sociais, políticas, econômicas. **História: Questões e debates**, Curitiba, Ano 6, n.11, 1985.

\_\_\_\_\_. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, C. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2001.

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

\_\_\_\_\_. Itinerários de pesquisa em ensino de história. In: ARIAS NETO, J. M. (Org.). **Dez anos de pesquisas em ensino de história**. Londrina: AtritoArt, 2005. p.113-121.

\_\_\_\_\_. Perspectivas da consciência histórica e da aprendizagem em narrativas de jovens brasileiros. In: ENCONTRO NACIONAL DOS PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA: NOVOS PROBLEMAS E NOVAS ABORDAGENS, 7., 2006, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2006.

\_\_\_\_\_. Idéias de aprendizagem histórica difundidas em manuais destinados a professores no Brasil: 1917-2004. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 7., 2008, Porto. **Anais...** Porto – Portugal: Universidade do Porto, 2008. (no prelo).

SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T. M. B. Pesquisas em educação histórica: algumas experiências. **Educar em Revista**, Curitiba (PR), n.164, p.11-31, 2006a.

\_\_\_\_\_. **Consciência histórica e crítica em aulas de história**. Fortaleza: Secretaria da Cultura do Estado do Ceará/Museu do Ceará, 2006b.

SEIXAS, P. Schweigen! Die Kinder! Or, Does Postmodern History Have a Place in the Schools? In: STEARNS, P. N.; SEIXAS, P.; WINEBURG, S. **Knowing Teaching & Learning History: National and International Perspectives**. London; New York: New York University Press, 2000. p.19-37.

STONE, L. O ressurgimento da narrativa reflexões sobre uma nova velha história. Trad. Denise Bottmann. Este texto foi originalmente publicado em **Past and Present**, n.85, p.3-24, nov. 1979.

TOPOLSKI, J. **Metodología de la Historia**. Madrid: Ediciones Cátedra, 1982.

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

TRINDADE, E. M. C. Paranidade ou paranismo?: a construção de uma identidade regional. **Revista da Sociedade Brasileira de Pesquisa Histórica**, Curitiba, n.13, p.65-74, 1997.

TUMA, M. M. P. **Viver é descobrir: história e geografia: Paraná**. São Paulo: FTD, 1992.

VARGAS, T. **A última viagem do Barão do Serro Azul**. Curitiba: Instituto Assistencial de Autores do Paraná, 1973.

VEYNE, P. **Como se escreve a história**. Lisboa: Edições 70, 1987.

WALSH, W. H. **Introdução à filosofia da história**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

\_\_\_\_\_. **Introducción a la filosofía de la historia**. 15.ed. México: Siglo XXI, 1991.

WERTSCH, J. V. Specific narratives and schematic narrative templates. In: SEIXAS, P. (Ed.). **Theorizing historical consciousness**. Toronto Buffalo London: University of Toronto Press Incorporated, 2004. p.49-62.

WESTPHALEN, C. M.; MACHADO, B. P.; BALHANA, A. Nota prévia ao estudo da ocupação da terra no Paraná moderno. **Boletim da Universidade Federal do Paraná**, Departamento de História, Curitiba, n.7, p.1-52, 1968.

WHITE, H. The historical text as literary artifact. In: FAY, B.; POMPER, P.; VANN, R. T. (Ed.). **History and theory: contemporary readings**. UK: Blackwell Publishers, 1998. p.15-33.

WILLIAMS, R. **Cultura e sociedade**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

\_\_\_\_\_. **La larga revolución**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2003.

WOODS, P. **Investigar a arte de ensinar**. Porto – Portugal: Porto Editora, 1999.